

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL**

Sandra Rodrigues dos Santos

Incidência do marxismo no Serviço Social brasileiro (1960-1979)

Juiz de Fora

2024

Sandra Rodrigues dos Santos

Incidência do marxismo no Serviço Social brasileiro (1960-1979)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social, área de concentração: Questão Social, Território, Política Social e Serviço Social, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carina Berta Moljo

Juiz de Fora

2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Santos, Sandra Rodrigues.
Incidência do marxismo no Serviço Social brasileiro (1960-1979) / Sandra Rodrigues Santos. -- 2024.
256 p.

Orientadora: Carina Berta Moljo
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Serviço Social. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2024.

1. Serviço Social brasileiro. 2. Marxismo. 3. Teoria social de Marx.
I. Moljo, Carina Berta, orient. II. Título.

Sandra Rodrigues dos Santos

A incidência do marxismo no Serviço Social brasileiro (1960-1979)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Serviço Social. Área de concentração: Questão Social, Território, Política Social e Serviço Social.

Aprovada em 06 de fevereiro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra Carina Berta Moljo - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa Dra Isaura Gomes de Carvalho Aquino
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa Dra Mônica Paulino de Lanes
Universidade Federal do Espírito Santo

Juiz de Fora, 20/12/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Carina Berta Moljo, Professor(a)**, em 06/02/2024, às 11:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mônica Paulino de Lanes, Usuário Externo**, em 07/02/2024, às 20:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Isaura Gomes de Carvalho Aquino, Professor(a)**, em 20/02/2024, às 12:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-UFJF (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1636244** e o código CRC **59171D1C**.

A **Ernesto**, pela potência com que se afirma cotidianamente.

A todas(os) trabalhadoras(es) que padecem com o peso das próprias vidas sob a barbárie do tempo presente.

AGRADECIMENTOS

Tantas veces me mataron, tantas veces me morí. Sin embargo, estoy aquí, resucitando. Gracias doy a desgracia y a la mano con puñal porque me mato tan mal y seguí cantando... (Walsh, 1973).

Agradeço a Deus por esta conquista há dez anos desejada e hoje realizada!

Contraditoriamente, porque a contradição é constitutiva da vida, agradeço às contingências sob as quais forjei este percurso e que pesaram de modo peculiar sobre meus ombros, mas que afetam, cotidianamente, o conjunto de trabalhadoras/estudantes e mães nesta sociedade que nos condiciona a lutar sob a pena de perecer. Somos parte de “uma gente que ri quando deve chorar”, presa à estranha mania de ter fé na vida (Nascimento, 2002).

Ao pequeno grande Ernesto, a quem dei o ser e por quem autorrenuncio todos os dias para que em sua indomável humanidade siga rompendo com tudo que pareça natural. Obrigada por ser quem é e por estar sempre comigo, sobretudo por me ensinar a “[...] *hablar mirándose a los ojos, sacar lo que se puede afuera, para que adentro nazcan cosas nuevas, nuevas, nuevas* [...]” (Igarzábal, Benedictis, 1981). Sei que ainda lhe devo explicação sobre por que o trabalho rouba todo o tempo das mães com seus filhos. Tomara sejamos sempre fortes para a dureza das respostas, que suspeito já possua, em certa medida, dado o tanto vivido e resistido nestes últimos oito anos de muita labuta.

À minha mãe, Guiomar Rodrigues, lavradora, sabedora da vida, pela presença na distância à sua maneira, cujas “*manos saben que ocurre por las mañanas, cuando amasa la vida*” em “[...] *horno de barro, pan de esperanza*”, fazendo com que “*lo cotidiano se vuelve mágico* [...]” (Correa; Piedra, 1984).

Ao meu pai, Adão Marcílio, que por caminhos tortuosos ensinou o caráter libertador da educação a partir das labutas de uma dura vida de lavrador. Tomara essa conquista o alcance, onde quer que esteja...

A Maria de Lourdes (*in memoriam*) e à sua família, por me propiciar as contraditórias condições objetivas para libertar-me e afirmar-me enquanto individualidade crítica e consciente no mundo, negando, inclusive, as relações estranhas legadas desse universo familiar ofertado, fruto de uma estrutura muito maior de nossa formação social e que reproduzimos irrefletida e cotidianamente, mas que

nem por isso escapou à reflexão, à crítica e à necessária negação dessas mesmas relações. Talvez aí resida a grande contribuição à minha individualidade.

Aos meus irmãos e irmãs, “*cada cual con sus trabajos... con sus sueños cada cual*” (Sosa, 1972), que, mesmo diante da ausência da unidade de amor e cuidado em decorrência das contingências da vida, não tiveram corrompido o singelo afeto.

A Tarcísio, que se tornou um irmão para a vida. Comungamos a torcida a distância pelas conquistas um do outro. Valeu por me salvar nos momentos de sufoco!

À UFVJM/FACSAE, minha segunda casa desde 2007, quando, por teimosia e a contrapelo, adentrei o universo acadêmico. Em especial, agradeço aos professores do Curso de Serviço Social, pela oportunidade de partilhas e aprendizados sempre renovados a partir do vasto “mundo das perucas acadêmicas¹” (Mehring, 2013, p. 41), onde de vez em vez nos deparamos com caminhos escorregadios que nos exigem mais do que talvez podemos de fato ofertar, dada tamanha precarização do trabalho docente e a vasta burocratização, que coloca a nós e a universidade na contracorrente da realidade social. Vaidades e divergências de toda ordem, que mais nos distanciam que aproximam, tornando mais longínquo o horizonte de um projeto social e político emancipatórios.

Aos estudantes do curso de Serviço Social da UFVJM, por toda partilha e construções coletivas, bem como pela compreensão diante da necessidade da despedida antecipada. Em especial a Lauana, Fernanda, Leila, Karina e André, pelas caronas e partilhas das angústias acadêmicas, políticas e afetivas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e à Universidade Federal de Juiz de Fora pela oportunidade em realizar Mestrado, bem como pela Bolsa de incentivo concedida. Aos docentes da PPG-UFJF, pela partilha de conhecimento, pela acolhida ao pequeno Ernesto, futuro mestre, que se fez presente nas aulas e reflexões complementadas com legos, danças e intervenções à maneira dele.

Aos meus colegas da turma do Mestrado de 2022/1, em especial a Ana Luíza e a Thalita, com as quais pude construir uma amizade para além da sala de aula. Obrigada por toda paciência, acolhida e partilha!

¹ Forma como Bruno Bauer se referia ao universo acadêmico em 1839, quando Marx almejava a carreira de professor que, pelas circunstâncias colocadas à Alemanha à época, foram se distanciando até se dissolver enquanto projeto de vida. Cf. MEHRING, F. **Karl Marx: a história de sua vida**. São Paulo: Editora Jorge Luis e Rosa Sundermann, 2013.

À amiga da turma de Mestrado 2014/1 (ESS/UFRJ), Aline Rocha, que ainda nem sabe a imensidão da contribuição que deu à versão final deste trabalho. A você, meu muito obrigada, Aline!

À minha orientadora Prof. Dra. Carina Berta Moljo, pela paciência, sabedoria profissional, materna e humana, por sua rigorosa capacidade analítica, acúmulo teórico e experiências partilhadas durante estes quase dois anos. Obrigada pelo ser pulsante que és e por acreditar em mim mesmo quando deixei de fazê-lo.

Ao amigo e professor Dr. Alexandre Arbia, referência de metro crítico e autenticidade teórica a quem tenho muito agradecer pelas contribuições e orientações que vêm de longa data, mas sobretudo durante os estudos individuais e a qualificação, cujas observações espero fazer jus nas linhas que seguem. O capítulo I desta dissertação explicita a riqueza de suas precisas orientações, críticas e contribuições tão necessárias.

À Profa. Dra. Mônica Lanes, referência enquanto profissional, intelectual, mulher e mãe. Agradeço às contribuições para a vida, cujo marco inicial foi lá, em 2014. Suas colocações durante a qualificação foram fundamentais para a versão final deste trabalho. Obrigada por fazer parte da finalização deste ciclo. Ainda virão muitos debates e reflexões, aguarde!

À Prof. Dra. Isaura Aquino, pelo aceite da tarefa de compor a banca avaliadora desta dissertação e por abrir a possibilidade de interlocução e reflexões coletivas. Certeza de que seu acúmulo acerca dos fundamentos da formação profissional se apresenta como um diferencial para este estudo.

À professora Vanessa Juliana, por suas falas precisas em momentos tão necessários de turbulências cotidianas ocorridas desde a maternagem. Sou grata por sua humanidade e solidariedade de classe, que nem de longe dão conta de expressar a grandeza do ser humano e diversidade que és. Em sua grandeza, agradeço ao coletivo de amigos e professores, que, muito antes da retomada deste projeto, se fizeram presentes com incentivos teóricos, políticos e materiais. A vocês, que não mencionarei sob a pena de deixar esquecer alguém, meu muito obrigada!

Às(os) trabalhadores(as) das instituições pelas quais passei, pela oportunidade de partilhar lutas e prosas pelos corredores; seja no “sujinho” na UFRJ, onde só comia feijão preto e aproveitava para foliar os bons livros no sebo ao lado; seja nos corredores da FAFICH/UFMG, onde chamava atenção o mexe-mexe de Ernesto dentro da enorme pança durante as aulas sobre a “Teoria Platônica do Prazer”, com

o saudoso e compreensivo professor Dr. Marcelo Pimenta Marques (*in memoriam*); seja na cantina do PPG/UFJF, onde fizemos os melhores cafés para aquecer as noites frias de aulas do Prof. Ronaldo, ou pela FACSAE/UFVJM, em que sempre me acalentou a calorosa acolhida de Cris, desde a cantina, com o seu “Olá, minha linda!”

Ao setor de transportes da UFVJM e à melhor turma de motoristas, pela acolhida e pelas viagens aos campos de estágio pela estrada Rio-Bahia, chão de Minas (Bilora, 2011), tão longínqua desta Zona da Mata. Em especial a Ludinei, Alex e Isaías, pela paciência e pelas parcerias.

A Rômulo, “sorriso”, porteiro da UFVJM, com quem aprendi a cada entrada no Campus um novo modo de sorrir à vida. Ah! Por também auxiliar na “enchedura” de balões, foi sucesso!

Por fim, agradeço às condições objetivas e circunstâncias nas quais foi possível forjar este Mestrado, sobretudo por possibilitar à minha consciência o entendimento de que, na relação entre essência e fenômeno, no que se refere ao ser social, todo “processo genético é um processo teleológico”. Portanto, [...] todo processo – relativamente – acabado, o resultado faz desaparecer, de imediato, o processo de sua própria gênese” (Lukács, 1979, p. 26). Decisivo na feitura deste rebento foi o exercício de não perder de vista a labuta até realização de seu parto. O ocultamento de seu processo genético para os que agora o leem, a partir de seu resultado, não embala a autora à reificação do decurso árduo de sua geração e nascimento, conhecido tão somente pelos que estiveram próximos, sobretudo o pequeno grande Ernestito. A você, filho, toda minha ternura e afeto... “*Te amaré hasta el fin de los tiempos*” (Rodríguez, 1979).

*Solo le pido a Dios
Que el dolor no me sea
indiferente
Que la reseca muerte no me
encuentre vacía y sola sin haber
hecho lo suficiente (Gieco, 1984).*

A atual sociedade civil é o princípio realizado do individualismo, a existência individual é o fim último; atividade, trabalho, conteúdo etc., são apenas meio (Marx, 2005).

Apenas como sujeitos abstratos, formalmente iguais, destituídos de suas singularidades, colocam-se os indivíduos em condições de conviverem em uma sociedade tornada mercado; apenas por essa forma, terminam todos reduzidos a condição de sujeitos monetários (Arbia, 2019).

O pequeno planeta do capital é impecável. Maçante, talvez. Assim nós nos aproximamos temerosos em direção aos subúrbios. Gradualmente, às vezes subitamente, tudo muda. Nós tivemos a intuição: esta opulência pertence a uma minoria privilegiada. Entramos nos bairros da produção e da necessidade, um outro mundo: ao vê-los e escutá-los, nada daquilo que sonham seus habitantes. “As coisas foram sempre assim?” Um: “Na verdade não, as diferenças aumentaram. Perderam-se as esperanças”. Outro: “Mas em breve será nossa vez”. A amargura é grande, mas é doce sonhar (Chesnais, 2010).

RESUMO

O objetivo desta dissertação consiste em analisar a incidência do marxismo no Serviço Social brasileiro entre os anos de 1960 e 1979, com destaque para o processo de sua incorporação na dimensão dos fundamentos teórico-metodológicos da formação profissional a partir da revisão curricular concretizada pelos protagonistas da *perspectiva renovadora da intenção de ruptura* em finais da década de 1970. Para alcançar esse entendimento, desenvolvemos um estudo bibliográfico fundamentado nas principais referências teóricas da literatura especializada do Serviço Social que analisam a gênese e estruturação da profissão na particularidade brasileira e sua interlocução com o referencial marxista. Realizamos, ainda, o estudo de obras selecionadas de Karl Marx, com aporte aos filósofos marxianos György Lukács e José Chasin, visando destacar a peculiaridade da teoria social marxiana em face das ideias e ideais difundidos em torno de seu pensamento pelo marxismo desde a Segunda Internacional. A análise ora apresentada condensa as principais contribuições dos autores analisados. Como conclusão, defendemos que a incidência do marxismo no Serviço Social brasileiro, incluso na formação profissional, ocorreu com limites e problemas de fundo, não deixando de operar um *salto* no adensamento dessa matriz teórico-metodológica nas elaborações teóricas e intelectuais dos principais expoentes da “intenção de ruptura” no país. Identificamos que a presença de diferentes tendências marxistas no campo dos fundamentos da formação concorre com a apreensão e interpretação da história da profissão nos marcos da formação sócio-histórica brasileira, bem como com as demandas colocadas à sua intervenção, contribuindo para uma orientação teórica e ideopolítica crítica sem, contudo, operar a ruptura com os condicionantes conservadores inerentes à sua gênese e estruturação histórica constitutivos da sociedade moderna.

Palavras-chave: Serviço Social brasileiro; fundamentos teórico-metodológicos; teoria social de Marx; marxismo.

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to analyze the incidence of Marxism in Brazilian Social Work between the years 1960-1979, with emphasis on the process of its incorporation into the dimension of the theoretical-methodological foundations of professional training based on the curricular review carried out by the protagonists of the renewing perspective of the intention of rupture at the end of the 1970. To achieve this understanding, we developed a bibliographic study based on the main theoretical references of specialized Social Work literature that analyze the genesis and structuring of the profession in the Brazilian particularity and its interlocution with the reference Marxist. We also carried out the study of selected works by Karl Marx, with input from Marxian philosophers György Lukács and José Chasin, aiming to highlight the peculiarity of Marxian social theory in the face of the ideas and ideals spread around his thought by Marxism since the Second International. The analysis presented here condenses the main contributions of the authors analyzed. As a conclusion, we argue that the incidence of Marxism in Brazilian Social Service, including in professional training, occurred with limits and fundamental problems, without failing to operate a leap in the consolidation of this theoretical-methodological matrix in the theoretical and intellectual elaborations of the main exponents of “intention of rupture” in the country. We identified that the presence of different Marxist tendencies in the field of training foundations competes with the apprehension and interpretation of the history of the profession within the framework of Brazilian socio-historical training, as well as with the demands placed on its intervention, contributing to a theoretical and ideological orientation criticism without, however, operating a rupture with the conservative conditions inherent to its genesis and historical structuring that constitute modern society.

Keywords: Brazilian social work; theoretical-methodological foundations; Marx's social theory; Marxism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABESS	Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (extinta)
ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
AI5	Ato Institucional de n. 5
ALAETS	Associação Latino-Americana de Escolas de Trabalho Social
ALAEITS	Asociación Latinoamericana de Enseñanza e Investigación em Trabajo Social
ALN	Aliança Libertadora Nacional
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
APRA	Aliança Popular Revolucionária Americana
CEAS	Centro de Estudos e Ação Social
CELATS	Centro Latinoamericano de Trabajo Social
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFE	Conselho Federal de Educação
CBAS	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CBCISS	Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais
CEDEPSS	Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social
CPC	Centros Populares de Cultura
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
ESS	Escola de Serviço Social
FAPSS	Faculdade Paulista de Serviço Social
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
ISS	Instituto de Serviço Social
JEC	Juventude Estudantil Católica
JIC	Juventude Independente Católica
JOC	Juventude Operária Católica
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB	Lei de Diretrizes Básicas da Educação
MEB	Movimento da Educação de Base
MG	Minas Gerais
MR-8	Movimento Revolucionário 8 de outubro
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCBR	Partido Comunista Brasileiro Revolucionário
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PCUS	Partido Comunista da União Soviética
POLOP	Política Operária
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PUC/MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC/PR	Pontifícia Universidade do Paraná
PUC/RS	Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul
PUC/SP	Pontifícia Universidade de São Paulo
BH	Belo Horizonte
RJ	Rio de Janeiro
SP	São Paulo
UCMG	Universidade Católica de Minas Gerais
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

UFRJ
URSS
OLAS

Universidade Federal do Rio de Janeiro
União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
Organização Latino-Americana de Solidariedade

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Currículos do Curso de Serviço Social da Escola de Serviço Social de SP de 1936 a 1945	190
Quadro 2 - Currículo Mínimo de 1953: aprovado pela Lei n. 1.899 de 13 de junho de 1953	195
Quadro 3 - Currículos mínimos do Curso de Serviço Social (1962 e 1970)	199
Quadro 4 - Currículo mínimo do Curso de Serviço Social (1982).....	223

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	MARCO INICIAL DA PESQUISA.....	15
1.2	PERCURSOS ANALÍTICO E METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	26
1.3	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	33
2	APROXIMAÇÃO À AUTENTICIDADE DO PENSAMENTO MARXIANO....	37
2.1	BASE FILOSÓFICA INICIAL E A FASE PRÉ-MARXIANA DE MARX.....	39
2.2	CRÍTICA DA FILOSOFIA ESPECULATIVA.....	47
2.3	CRÍTICA DA ECONOMIA POLÍTICA E A BUSCA PELA “ANATOMIA DA SOCIEDADE CIVIL”	55
2.4	<i>A IDEOLOGIA ALEMÃ</i> E AS BASES MATERIAIS DO SER SOCIAL E DA HISTÓRIA.....	63
2.5	A AUTENTICIDADE DO PADRÃO ANALÍTICO MARXIANO	73
3	INCIDÊNCIA DO MARXISMO NO SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO	92
3.1	GÊNESE DO MARXISMO E DIFUSÃO DOS MARXISMOS	93
3.2	MARXISMO NA AMÉRICA LATINA OU MARXISMO LATINO-AMERICANO?.....	106
3.3	EXCURSO EM TORNO DA FORMAÇÃO DO MARXISMO BRASILEIRO...	119
3.4	EMERGÊNCIA DO SERVIÇO SOCIAL NOS MARCOS DO CAPITALISMO MONOPOLISTA	132
3.5	PRIMEIRAS MATRIZES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO	140
3.6	RECONCEITUAÇÃO E O CAMINHO SINUOSO ATÉ O MARXISMO	153

3.7	O SALTO AO MARXISMO NA RENOVAÇÃO CRÍTICA DO SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO	161
4	MARXISMOS NA REESTRUTURAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL.....	184
4.1	PRESSUPOSTOS DA REDEFINIÇÃO DO ENSINO EM SERVIÇO SOCIAL.....	185
4.2	ABALO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL TRADICIONAL/CONSERVADORA.....	196
4.3	REESTRUTURAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DO PROJETO DA ESS/UCMG E O “MARXISMO SEM MARX”	203
4.4	“INTENÇÃO DE RUPTURA” NA FORMAÇÃO E NO ENSINO DO SERVIÇO SOCIAL.....	213
4.5	INCIDÊNCIA DO MARXISMO NA REFORMULAÇÃO CURRICULAR DE 1979/1982: RUPTURAS E CONTINUIDADES	218
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	234
	REFERÊNCIAS.....	239
	ANEXOS	250

1 INTRODUÇÃO

[...] não há ciência possível se a objetividade não consistir na meta subjetiva de nossas investigações. Até onde a alcançamos, só o tempo poderá dizer (Giannotti, 2010).

1.1 MARCO INICIAL DA PESQUISA

A institucionalização do Serviço Social no Brasil operou sob as bases do capitalismo monopolista, tendo seus primeiros passos conduzidos pela iniciativa da burguesia nascente e pela Igreja católica, ancorada na expressão ideológica e teórica da sociedade moderna: o pensamento conservador². A crítica a esse fundamento teórico-metodológico e ideopolítico originário foi de suma importância para a aproximação do Serviço Social ao marxismo, o que não se deveu ao acaso, antes, resultou de sua estruturação no decurso histórico e ideocultural no interior das relações e condições sociais entre as classes e dessas com o Estado no transcurso do século XX³. Desse modo, as transformações constitutivas da particularidade brasileira sob ingerências dos países centrais incidiram e deflagraram as condicionantes fundamentais à legitimação e consolidação da profissão no país.

A interlocução teórico-metodológica do Serviço Social com o marxismo não foi a única realizada em sua história, mas, uma vez deflagrada desde finais dos anos de

² O marco do pensamento conservador é a Revolução de 1848, enquanto momento que encerra “o ciclo progressista da ação de classe da burguesia, impedem, a partir de então, aos intelectuais a ela vinculados (enquanto seus representantes ideológicos) a compreensão dos nexos entre economia e sociedade – donde a interdição da compreensão da relação entre desenvolvimento capitalista e pauperização. [...] Não se pode confundir o pensamento conservador, que ganha densidade e expansão após 1848, com *reacionarismo*. Se, para este, a alternativa às mazelas da ordem burguesa consiste na restauração do Antigo Regime, o que é próprio ao pensamento conservador é o *reformismo*, no interior – e sem feri-las – das instituições fundantes do mundo do capital” (Netto, 2007, p. 154-155). Desse modo, como afirma Yazbek, “O pensamento conservador é marca fundante da emergência do Serviço Social brasileiro e não significa apenas a presença de ideias conservadoras e antimodernas resultantes da herança intelectual do século XIX, mas de ideias que, atualizadas, se transformam em bases de manutenção da ordem capitalista” (Yazbek, 2018, p. 53).

³ Como aponta Netto (2015), essa aproximação ocorreu de modo diverso nos países latino-americanos, europeus e norte-americanos. Foram as condições econômicas, sociais, políticas e culturais desses países o pano de fundo e a base que condicionou tal processo de interlocução e sua peculiaridade em cada país. Destaca-se, no entanto, a particularidade desse movimento na América Latina, onde as condições e relações sociais entre as classes e dessas com o Estado potenciaram essa aproximação com maior força e vitalidade.

1950, abriu decursos analíticos e reflexivos que seguem constituindo tendências – não sem divergências, disputas e problemas de fundo –, orientadoras do movimento de ruptura e continuidade com relação àquela base teórico-metodológica e ideopolítica da qual a profissão desde sua gênese é legatária⁴.

No âmbito da formação profissional, a preocupação com a direção teórico-metodológica numa perspectiva crítica assumiu papel decisivo a partir das pressões operadas pela realidade econômica, social, política e cultural sob a égide do projeto de “modernização conservadora” impostos aos países periféricos por meio dos governos ditatoriais. A reação dos trabalhadores e das camadas oprimidas àquele projeto teve como resposta uma série de golpes brutalmente estabelecidos nos países latino-americanos a partir da década de 1960.

Nesta dissertação, o objetivo consistiu em analisar a incidência do marxismo na formação profissional a partir da particularidade brasileira, considerando que as tendências marxistas que aqui se estabeleceram assumiram lugar de destaque fundamentos da formação⁵ de base crítica e de ruptura com o conservadorismo e tradicionalismo profissional. Ruptura e crítica que incorreram de modo mais expressivo, não sem problemas, no campo teórico-metodológico e ideopolítico, não incidindo com a mesma intensidade, como afirma Netto (2007; 2014 e 2015), no campo do exercício profissional, que se manteve condicionado pelos ditames conservadores constitutivos da sociedade burguesa.

⁴ Como afirma Netto (1999), “Trata-se mesmo de um histórico conservadorismo, radicado na profissão desde o seu surgimento entre nós. Recorde-se o que escreveu o melhor analista do surgimento do Serviço Social no Brasil, resumindo a particularidade da relação da profissão com o bloco católico: a constituição do Serviço Social instaurou “uma forma de intervenção ideológica que se baseia no assistencialismo como suporte de uma atuação cujos efeitos são essencialmente políticos: o enquadramento das populações pobres e carentes, o que engloba o conjunto das classes exploradas. Não pode também ser desligado do contexto mais amplo em que se situa a posição política assumida e desenvolvida pelo conjunto do bloco católico: a estreita aliança com o ‘fascismo nacional’, o constituir-se num polarizador da opinião de direita através da defesa de um programa profundamente conservador, a luta constante e encarniçada contra o socialismo, a defesa intransigente das relações sociais vigentes” (Carvalho, *In: lamamoto*; Carvalho, 1983, p. 221-222)” *apud* (Netto, 1999, p. 10).

⁵ Yazbek (2018, p. 47) afirma que “[...] os fundamentos consistem na matriz explicativa da realidade e da profissão, permeando a interlocução entre o Serviço Social e a sociedade.” E endossa: “É no âmbito da análise acerca dos fundamentos que se observa a incorporação pela profissão de matrizes fundamentais de conhecimento social na sociedade burguesa”.

A escolha da nova proposta curricular construída em 1979/1982⁶ como base para o presente estudo não foi aleatória. A redefinição do currículo da formação profissional iniciada no segundo lustro de 1970 representou um momento fundamental do processo de renovação crítica do Serviço Social brasileiro, em que, por meio da revisão política, teórica e metodológica estabelecida em franco diálogo com a realidade brasileira daquele momento, realizou-se de maneira inédita a incorporação do marxismo ao projeto de formação profissional, movimento que não ocorreu sem problemas de fundo, como ver-se-á, mas que teve importância ímpar para o adensamento do debate entre tendências marxistas e seus desdobramentos no interior dos fundamentos da formação profissional dos assistentes sociais no Brasil a partir de finais de 1970. Protagonizada pela vanguarda profissional, o processo de renovação crítica do Serviço Social no Brasil ocupou espaço nas convenções realizadas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e nos encontros das entidades representativas da categoria. Contribuiu de modo peculiar para tal adensamento da “intenção de ruptura”, a ascensão do movimento estudantil no interior das universidades a partir de finais de 1970 e início de 1980, o que impulsionou as condições objetivas colocadas social e historicamente para revisão das bases constitutivas dos fundamentos da formação profissional e seu amadurecimento para aproximação às tendências marxistas.

Considerado esse cenário, cabe apresentar ao leitor as dúvidas que moveram a presente pesquisa. Fundada no interesse de desvendar o movimento de aproximação da profissão ao marxismo no âmbito dos fundamentos teórico-metodológicos, com ênfase à sua incorporação na base da formação acadêmica a partir da revisão curricular de 1979/1982, as análises realizadas pretenderam responder às seguintes questões: como o Serviço Social brasileiro em seus fundamentos sócio-históricos se aproximou do marxismo? Como o marxismo incidiu sobre os fundamentos da formação profissional a partir da revisão curricular operada pela categoria profissional em 1979/1982? Quais limitações teve a profissão no decurso de aproximação ao marxismo sobre as bases da realidade econômica, social,

⁶ A reformulação do currículo que ocorre na segunda parte de 1970 foi provada na Convenção da ABEPSS realizada em 1979, mas somente em 1982 o currículo mínimo foi aprovado pelo Ministério da Educação, estabelecendo o prazo de dois anos para sua implementação nas unidades de ensino de Serviço Social em todo o território nacional.

política e cultural brasileira e latino-americana? Qual a peculiaridade da teoria social de Marx em relação ao que se constituiu historicamente como marxismo?

Direcionada por estas questões, o objetivo geral da dissertação foi analisar a incidência do marxismo no Serviço Social brasileiro, identificando os problemas e limites de sua inserção nos fundamentos teórico-metodológicos da formação profissional com base na revisão curricular realizada em 1979/1982. Para alcançar esse objetivo geral, nos propomos a analisar mais detalhadamente: a) o processo de aproximação do Serviço Social ao marxismo a partir da particularidade brasileira; b) a gênese e o desenvolvimento do marxismo europeu, latino-americano e brasileiro; c) a peculiaridade da teoria social de Marx em face do marxismo; e, d) o modo como o marxismo incidiu sobre os fundamentos da formação profissional a partir do processo de renovação crítica do Serviço Social brasileiro e da reformulação curricular realizada pela vanguarda crítica da profissão em 1979/1982.

Para tanto, partiu-se da hipótese de que a interlocução do Serviço Social brasileiro com o marxismo ocorreu tardiamente, a partir do Movimento de Reconceituação latino-americano e do processo de renovação crítica da profissão no Brasil, contribuindo para uma predominância da direção social crítica da formação profissional a partir do currículo de 1982.

A investigação permitiu identificar que a aproximação do Serviço Social ao marxismo resultou num *salto qualitativo* nas elaborações e nos fundamentos teórico-metodológicos e ideopolíticos da profissão, não sem limites e problemas de fundo correspondentes às bases sócio-históricas do marxismo em geral e à peculiaridade de seu ingresso e sua conformação no interior da realidade brasileira e latino-americana.

Desse modo, entendemos que a aproximação do Serviço Social brasileiro ao marxismo só pode ser apreendida a partir do processo sócio-histórico mais amplo imposto pela dinâmica do capital por toda a América Latina que, ao potencializar a luta entre as classes sociais perante o aprofundamento da desigualdade econômica, racial e social, deflagrou as condições para a ascensão dos movimentos sociais e populares que se constituíram no decorrer da década de 1960, reverberando teórica, política e ideologicamente sobre as análises e interpretações operadas pelos profissionais. O marco desse processo ficou conhecido como *Movimento de Reconceituação latino-americano* (Netto, 2015). Iniciado em 1965, esse movimento se aprofundou até, aproximadamente, meados de 1975 (Netto, 2005, p. 146).

Conforme aponta Netto (2015) e Moljo e Silva (2020), o Movimento de Reconceituação se vinculou às bases sócio-históricas e às políticas latino-americanas articuladas à dinâmica mundial, em que se vivenciava a experiência da Revolução Cubana (1959), do projeto socialista no confronto da Guerra Fria (1947-1991), além de uma série de transformações socioeconômicas e políticas que resultavam em grande parte do continente em enfrentamentos à penetração imperialista protagonizada, sobretudo, pelos Estados Unidos. Todo esse processo teve “refrações diretas nos Estados nacionais, nas Ciências Sociais, na Igreja Católica” (Batistoni, 2017, p. 139) e, claro, na profissão.

É nesse contexto que se conformou o movimento de reconceituação enquanto processo de reformulação crítica do Serviço Social latino-americano, localizado entre os anos de 1965-1975, sustentando uma base de questionamento, revisão e reatualização das bases do Serviço Social “tradicional” em grande parte da América Latina. Ou seja, *“implicó en una ampla revisión del Trabajo Social, sea del punto de vista de sus presupuestos teóricos sea del punto de sus presupuestos prácticos”* (Moljo; Silva, 2020, n/p), se desenvolvendo de modo peculiar em cada um dos países em que se constituiu a partir das transformações ocorridas no “quadro global (econômico-social, político, cultural e estritamente profissional)” (Netto, 2015, p. 190-191). Gestado em 1965, o Movimento de Reconceituação se dissipou antes de se concluir, tal como os projetos democráticos de caráter reformista-democrático e revolucionários em curso pelo continente que, de igual modo, foram abruptamente interrompidos ou dissipados pela força e instauração da “perspectiva burguesa da ‘modernização’ deflagrada pelas ditaduras burguesas a partir da década de 1960” (Netto, 2015, p. 192). Como afirma Netto (2015): “primeiro no Brasil, depois em todo o Cone Sul, as ditaduras burguesas não deixaram vingar as propostas que tinham como horizonte a ultrapassagem do subdesenvolvimento como função da transformação substantiva dos quadros societários latino-americanos” (Netto, 2015, p. 192).

Nesse cenário, identifica-se que o legado do Movimento de Reconceituação germinou a partir das disputas entre as classes sociais sob as condições e relações sociais em que se estruturou o continente latino-americano sob o aparato burocrático-administrativo dos Estados. Tal dinâmica sócio-histórica incidiu sobre as orientações teórico-metodológica e ideopolítica da profissão, tanto em suas bases teórico-metodológicas quanto ideopolíticas com desdobramentos peculiares em cada país,

como busca-se demonstrar ao longo da dissertação. Importa-nos em especial esse movimento, pois, segundo Netto (2015), foi “no marco da reconceptualização latino-americana que, pela primeira vez de forma aberta, a elaboração do Serviço Social vai socorrer-se da tradição marxista” (p. 193), não sem questões e problemas de fundo, como buscaremos apresentar mais adiante.

No Brasil, o legado da reconceitualização incidiu no processo de renovação crítica do Serviço Social brasileiro (1960-1980). O suporte sócio-histórico da autocracia burguesa (1964-1985), operou como base material que contraditoriamente limitou e possibilitou essa renovação. Marcada por seu “caráter dinâmico e fluido”, a renovação vinculou-se às condições sociais, econômicas, políticas e culturais que fundamentaram a legitimação social da profissão, bem como a consolidação de seu mercado de trabalho no interior da dinâmica instaurada pelo ciclo autocrático burguês. base que contribuiu para mudanças substantivas no direcionamento, tanto teórico quanto ideopolítico dos protagonistas do processo de renovação, como afirma Netto (2015).

O processo de renovação da profissão no Brasil se conformou de modo heterogêneo e interrelacionado, culminando, como analisou Netto (2015), em três vertentes renovadoras divergentes e interrelacionadas em seu desenvolvimento e vinculadas à dinâmica e crise do Estado ditatorial. Constituídas numa “dinâmica bastante fluída” (Netto, 2015, p. 209), Netto identifica três direções principais que se consolidam no processo de renovação profissional no Brasil, sendo elas: a “*perspectiva modernizadora*” que, segundo o autor, correspondeu à perspectiva de cariz tecnocrático, cujos representantes visavam a modernização do “tradicionalismo” e tinham como referência teórico-metodológica o estrutural-funcionalismo. Para Netto (2015), essa direção tornou-se o *vetor de renovação* predominante na categoria, tendo como marco inicial o encontro de Porto Alegre (1965)⁷, o “Seminário de Teorização do Serviço Social” de Araxá (1967) e de Teresópolis (1970), ambos promovidos pelo Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais (CBCISS). Com

⁷ O ponto de partida do Movimento de Reconceitualização, segundo Netto (2015), é demarcado pelo Seminário Regional Latino-Americano do Serviço Social, realizado em maio de 1965, em Porto Alegre/RS. Porém, participou desse evento uma das figuras fundamentais para o surgimento da “intenção de ruptura” no Brasil a partir do projeto de reestruturação da formação profissional dos assistentes sociais: Leila Lima Santos, da qual falaremos ao tratar daquele projeto, que se realiza articulado ao Movimento de Reconceitualização latino-americano.

relação à segunda vertente, o autor afirma que se gestou em finais de 1970, sendo denominada de “*perspectiva de atualização do conservadorismo*”, uma vez que se propunha a recuperar a herança histórica e conservadora da profissão, reatualizando seu passado, divergindo das bases positivistas herdadas e refutando o legado crítico do Serviço Social latino-americano. Sua base teórico-metodológica pautava-se na fenomenologia, e sua expressão teórica, segundo Netto (2015), pode ser identificada nos Colóquios de Sumaré (1978) e do Alto da Boa Vista (1984). Contemporânea dessa segunda vertente, conformou-se a terceira direção do processo de renovação crítica da profissão no Brasil, isto é, a “*perspectiva da intenção de ruptura com o Serviço Social ‘tradicional’*”. Situada entre a primeira metade de 1970 e a primeira metade de 1980, foi a primeira direção a realizar uma crítica sistemática e global ao tradicionalismo profissional e a confrontar seus suportes teórico, metodológico e ideológico (Netto, 2015, p. 206).

Na particularidade brasileira, o projeto de ruptura, segundo Netto (2015), se concretizou em três momentos distintos, mas interrelacionados: o de *emersão*, o de *consolidação acadêmica* e o de *espraiamento sobre a categoria profissional* (p. 332). Como afirma o autor, tais momentos se constituem e só podem ser apreendidos na dinâmica e crise do ciclo autocrático burguês que incide diretamente sobre a profissão. Desse modo, observamos que o momento de *emersão* do projeto de ruptura, identificado por Netto (2015) na proposta de reestruturação da formação profissional instaurada entre 1972 e 1975 na Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (ESS/UCMG), se situa no período mais ferrenho do governo ditatorial. Seus formuladores e gestores foram os docentes e discentes liderados intelectualmente por Leila Lima Santos, que liderou esse projeto profissional até sua crise no início de 1975, levando ao encerramento do curso e ao exaurimento da proposta de ensino e prática na ESS/UCMG.

A *consolidação acadêmica* do projeto de ruptura é identificada por Netto (2015) entre finais de 1970 e primeiro terço de 1980, quando se revitalizaram no âmbito estritamente acadêmico as reflexões em torno das propostas profissionais em disputa no interior do Serviço Social. Para Netto (2015), o momento da consolidação acadêmica da “*intenção de ruptura*” se expressa em dois níveis: o primeiro localizado até a abertura da década de 1980 e o segundo situado no primeiro terço de 1980, ou seja, no contexto de crise do Estado ditatorial e de ascensão das lutas sociais que fortaleciam a via de redemocratização do país. No primeiro momento, as pressões da

realidade brasileira impuseram no interior da profissão “[...] uma *análise textual* de propostas profissionais, com nítidos objetivos de clarificação epistemológica e desnudamento ideológico” (Netto, 2015, p. 337). No segundo, que se beneficiou dos ganhos legados pelo período anterior, a diferença esteve “[...] que, sem abandonar a abordagem crítico-analítica afirmada antes, avança para elaborações crítico-históricas mais abrangentes, apoiadas nomeadamente no recurso a concepções teórico-metodológicas colhidas em suas fontes originais” (Netto, 2015, p. 338).

É nesse ínterim que a massa crítica da profissão procurou “pensar criticamente a própria instituição Serviço Social à luz de suportes teóricos e heurísticos que são apropriados no curso de um exame que faz os assistentes sociais defrontarem-se com as fontes ‘clássicas’ da teoria social” (Netto, 2015, p. 338), decurso no qual a *vertente da intenção de ruptura* alcançou sua maturidade intelectual e teórica, chegando à fase de seu espraiamento sobre a categoria profissional a partir, mais especificamente, dos anos de 1982-1983 (Netto, 2015).

Importa ter claro que o Movimento de Reconceituação, apesar de não se confundir com o processo de renovação profissional, está articulado à sua gênese, desenvolvimento e espraiamento pelos países latino-americanos em que se deflagraram as condições para a erosão do Serviço Social *tradicional e conservador*. Segundo Netto (2015), a renovação se conformou como

[...] o conjunto de características novas que, no marco das constrições da autocracia burguesa, o Serviço Social articulou, à base do rearranjo de suas tradições e da assunção do contributo de tendência do pensamento social contemporâneo, procurando investir-se como instituição de natureza profissional dotada de legitimação prática, através de respostas e demandas sociais e da sua sistematização, e de validação teórica, mediante a remissão às teorias e disciplinas sociais (Netto, 2015, p. 172).

Portanto, a renovação profissional se articulou ao Movimento de Reconceituação latino-americano, correspondendo à particularidade sócio-histórica do Brasil daquele período. De modo que, em Netto (2015),

O termo renovação é adotado para expressar o período da autocracia burguesa no Brasil, na qual se processa uma renovação profissional contendo três direções que o autor denominou de ‘teorização’: a modernização conservadora, a reatualização do conservadorismo e a intenção de ruptura. A palavra reconceituação, por sua vez, tem um perfil latino-americano com clara tendência de ruptura com o Serviço Social tradicional e conservador (Moljo, Silva, 2018, p. 123).

Apesar do controle da autocracia burguesa e da predominância da “modernização conservadora”, o processo de renovação crítica⁸ da profissão no país abriu possibilidade de aproximação aos movimentos populares, a vertentes progressistas e revolucionárias que seriam fundamentais à formação da perspectiva “intenção de ruptura”. Ao criar “condições para a formulação do Serviço Social de acordo com suas necessidades e interesses, a autocracia burguesa criou simultaneamente um espaço que inscrevia a possibilidade de se gestar alternativas às práticas e às concepções profissionais que ela demandava” (Netto, 2015, p. 129). Como afirma Netto (2015), trata-se de uma “arquitetura ímpar” que, “envolvendo todos esses passos, ele coroou a sua ultrapassagem no desenho de um inteiro projeto profissional, abrangente, oferecendo uma pauta paradigmática dedicada a dar conta inclusive do conjunto de suportes acadêmicos para a formação dos quadros técnicos e para a intervenção do Serviço Social” (Netto, 2015, p. 351).

A crise no governo ditatorial a partir de finais de 1970 se consolidou no interior de um movimento mais amplo do capitalismo do pós-1970, evidenciando mundialmente que “o cenário alterava-se irreversivelmente e estreitando as margens para manobras” num momento em que se evidenciava a busca por estratégias de “saída do próprio sistema para desatramancar a produção, retornando ao processo regular de expansão do capital” (Arbia, 2015, p. 142;150). Nesse quadrante, a renovação crítica se colocava objetivamente como necessária à profissão, posto que correspondia teórica, política e ideologicamente à transformação que carecia em face das condições e relações sociais nas quais se originou e se estruturou.

Partindo desses pressupostos, entendemos que a revisão curricular operada pelos protagonistas da “intenção de ruptura” em 1979/1982 se expressou como um movimento de viragem substantiva na incidência do marxismo no Serviço Social, sobretudo no debate teórico-metodológico. Ainda que sob perspectivas distintas e mesmo divergentes, como atesta a avaliação das principais tendências e polêmicas na compreensão da disciplina de “Metodologia do Serviço Social”, realizada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em parceria com a Associação

⁸ Entendemos que a renovação crítica consiste no pilar da reformulação do Serviço Social no Brasil e se expressa como um projeto profissional que, ancorado no marxismo e, mais recentemente, de modo heterogêneo e diverso, na teoria social de Marx, apresenta a crítica teórico-metodológica e ideopolítica ao Serviço Social *tradicional e conservador* ainda existente no âmbito da profissão, tanto na formação quanto no exercício profissional.

Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS)⁹, no decorrer da década de 1980, é possível identificar que o aprofundamento das perspectivas derivadas do aporte marxista a partir da revisão curricular realizada em 1979/1982 reverberam teoricamente nos fundamentos da formação profissional, refletindo as diversas tendências marxistas que se conformam no interior da profissão.

O acúmulo ensejado nesse longo decurso da história do Serviço Social brasileiro, não isento de limites e problemas, foi de fundamental importância para “sistematização e visibilidade dos acúmulos teórico-acadêmicos, político e profissional e de seus desdobramentos contemporâneos, especialmente nas últimas três décadas” (Simionatto, 2018), razão pela qual nos interessou analisar a incidência do marxismo sobre o Serviço Social a partir da particularidade brasileira e no interior desse movimento e identificar como o marxismo incide nos fundamentos da formação profissional, dando ênfase à análise da revisão curricular realizada pelos profissionais nos anos de 1979/1982, momento fundamental, posto que nele, pela primeira vez na história da profissão, o marxismo passa a constituir a base da formação profissional crítica.

Os autores analisados indicam que a incidência do marxismo no Serviço Social brasileiro, incluso na formação profissional, ocorreu com limites e problemas de fundo, não deixando de operar um *salto* no adensamento dessa matriz teórico-metodológica nas análises e elaborações teóricas e intelectuais dos principais expoentes da “intenção de ruptura” no país, mas alcançando de modo diverso e heterogêneo o grosso da categoria profissional, bem como do processo da formação diante da nova dinâmica econômica, social, política e cultural consolidada no Brasil a partir da dinâmica e crise do governo ditatorial.

Identificamos que a presença de diferentes tendências marxistas no campo dos fundamentos da formação concorreu com a análise da história da profissão nos marcos da formação sócio-histórica brasileira e das demandas colocadas à sua intervenção, contribuindo para orientação, análises e reflexões teóricas e ideopolíticas

9 A Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS) foi criada em 1946. Em 1996, em meio a todo o processo de materialização das bases que expressam o projeto profissional em vigor, a ela foi incorporado o Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social (CEDEPSS) – criado em 1987, era um organismo acadêmico da ABESS –, passando a entidade a englobar em seu núcleo, além das escolas de Serviço Social, as pesquisas da área, razão pela qual a atual denominação passou a ser Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS).

críticas sem, contudo, operar efetivamente *a ruptura* com os condicionantes inerentes à sua gênese e estruturação conservadora, cujas raízes brotam da dinâmica da sociedade burguesa.

Consideramos, a partir da bibliografia especializada do Serviço Social, que a teoria social de Marx em sua fonte original se tornou presente nas interpretações e análises dos principais expoentes da *intenção de ruptura* de modo mais rigoroso a partir da década de 1990, sendo um processo ainda aberto e em construção no âmbito da profissão. Desse modo, o currículo de 1979/1982, como atestam as análises realizadas durante toda a década de 1980, apesar de demonstrar um relevante avanço na configuração da interlocução da profissão com o marxismo, esteve, durante toda sua implementação, alicerçado em fontes secundárias daquela teoria, ou seja, fizeram-se presentes, desde então, o marxismo e suas diversas tendências como referência para os fundamentos da formação profissional.

É exatamente por essa peculiaridade na aproximação ao pensamento de Marx pelo Serviço Social no âmbito da formação profissional que realizamos no primeiro capítulo um estudo que visa demonstrar a peculiaridade da teoria social de Marx com relação ao marxismo, demonstrando que, enquanto esse se expressou, principalmente entre 1888 e 1960¹⁰, como interpretações dogmáticas em torno da obra de Marx, apreendendo-a como teoria a ser convertida diretamente em estratégias e táticas democráticas, reformistas ou revolucionárias, a teoria social de Marx, como afirma Lukács (1979), se constitui e desenvolve enquanto uma *nova forma de cientificidade*, cuja protoforma vincula-se não a uma determinação de caráter metodológico, mas ontológico, à medida que corresponde às determinações e às categorias constitutivas do ser (Fortes, 2018). Trata-se, portanto, de uma teoria social que tem como preocupação fundamental a transformação social radical com vistas à afirmação do homem em sua plenitude, negando radicalmente as condições e relações sociais alienadas que o deformam. Demonstra-se que Marx, mais do que uma análise rigorosa e apurada da sociedade burguesa em seus traços gerais, dedica-se em sua obra a apreender a autoformação do ser social, percorrendo sua gênese e desenvolvimento, entendendo-o em sua interrelação com o conjunto da humanidade, com o gênero, sob determinadas formas sociais. Que ele explicita essa

¹⁰ Esse movimento tem como marco a obra tardia de György Lukács, que inaugura uma proposta de estudo imanente e autêntico da obra de Marx.

autoformação enquanto autonegação e deformação, tendo a sociedade burguesa como momento predominante em suas análises, tem a ver exatamente com o fato de seu ponto de partida ser sempre o fato presente enquanto estágio de mais alto desenvolvimento das determinações que explicitam em sua maior inteireza esse desenvolvimento e as tendências sócio-históricas que apontam para a supressão das amarras que tolhem o homem.

A reformulação curricular operada pelos protagonistas da “intenção de ruptura” em 1979/1982, apesar de ter aberto caminho para a apreensão e incorporação do marxismo na formação profissional, ainda teve longo caminho até a aproximação às “fontes clássicas” dessa teoria social, que ainda se apresenta como um desafio para a categoria que segue em disputa pela direção crítica do projeto de formação profissional.

1.2 PERCURSOS ANALÍTICO E METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

O saber não é o primeiro momento, mas a apreensão mesma das coisas, a efetivação da assimilação dos objetos conhecidos, bem como a dilucidação das características distintivas principais do ente ativo que executa o ato cognitivo (Vaisman *In*: Chasin, 2009, p. 15).

Para dar conta da proposta de pesquisa e das questões acima apresentadas foi realizada pesquisa teórica¹¹ de caráter bibliográfico e documental com análise sobre: 1) a bibliografia especializada que trata do processo de aproximação do Serviço Social ao marxismo a partir da realidade brasileira; 2) o estudo dos Relatórios das convenções da ABESS ocorridas no segundo lustro de 1970 e do currículo de 1979, bem como bibliografias pertinentes ao tema; 3) análise da peculiaridade da teoria social de Marx; 4) análise da emersão e constituição do marxismo. A pesquisa foi realizada a partir da leitura e síntese da bibliografia e documentos da seguinte forma:

- a) Estudo das elaborações dos autores que tratam acerca da interlocução entre o Serviço Social brasileiro e o marxismo na realidade brasileira.

11 Segundo Kameyama (1998), “A pesquisa teórica consiste na elaboração de um marco conceitual dos conhecimentos existentes sobre determinado objeto de estudo, que pode corresponder ao conhecimento que o pesquisador já possui e que o motivou para aprofundamento, com os conhecimentos que podem ser agregados como fruto de revisão bibliográfica e documental sobre o tema” (p. 73).

- b) Análise dos processos de inclusão do aporte marxista nos fundamentos da formação profissional na revisão curricular de 1972 e 1979;
- c) Apropriação dos fundamentos da teoria social de Marx com base em seus escritos originais.
- d) Estudo da gênese e estruturação do marxismo e sua peculiaridade na América Latina e Brasil.

Como pesquisa bibliográfica entendemos o conjunto dos livros e artigos escritos sobre determinado assunto, por autores conhecidos e identificados, pertencentes a correntes de pensamento diversas: “a pesquisa bibliográfica consiste no exame desse material, para levantamento e análise do que já se produziu sobre determinado assunto que assumimos como tema de pesquisa científica” (Ruiz, 1996, p. 58). Já a análise documental corresponde ao “tratamento de informações contidas nos documentos acumulados” e “[...] tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimento de transformação [...]” (Bardin, 1977, p. 46).

O decurso teórico-metodológico do presente estudo possui caráter demonstrativo e considera o ponto de vista que toma os sujeitos como *homens ativos* e os objetos como *atividade sensível* enquanto princípio *real* e *necessário* da representação humana, da elaboração teórica correspondente ao processo de produção e reprodução da materialidade histórica que fundamenta a gênese e o desenvolvimento do objeto a ser pesquisado a partir da totalidade da objetividade¹² social em suas múltiplas determinações e em seu movimento contraditório¹³ (Marx, 2004; Chasin, 2009).

¹² Para Lukács (1979), o que diferencia o ser social dos demais seres orgânicos é que sua objetividade resulta de atos teológicos humanos, uma capacidade essencialmente humana, por isso, existente apenas no ser social.

¹³ A concepção de contradição aqui considerada persegue o ponto de vista da crítica da economia consolidado por Marx em *O Capital* (2013), em que, ao analisar a mercadoria enquanto célula da sociedade moderna, o pensador alemão não reconhece a contradição como algo a ser mecanicamente superado como pressuposto por grande parte de seus seguidores em finais do século XIX. Ao contrário, Marx concebe a contradição enquanto atributo constitutivo da realidade social, o que se torna evidente em sua análise do caráter contraditória da mercadoria na sociedade moderna enquanto expressão de trabalho concreto, útil, cuja qualidade manifesta seu valor-de-uso, e, simultaneamente, seu contrário que, expresso no trabalho abstrato, isto é, no quantum de trabalhado socialmente necessário à produção de determinados valores-de-troca, “[...] o processo de troca das mercadorias inclui relações contraditórias e mutuamente excludentes. *O desenvolvimento da mercadoria não elimina essas contradições, porém cria a forma em que elas podem se mover. Esse é, em geral, o método com que se solucionam contradições reais.* É, por

A pesquisa se apoia na perspectiva teórica que proporciona uma intelecção de mundo pautada no conhecimento enquanto atributo do ser social e o *ato da investigação posto e determinado pela gênese e necessidade da sua efetividade* a partir de seu caráter teórico prático, da presença histórica do objeto analisado, bem como a determinação social do pensamento enquanto protoforma para sua efetivação (Chasin, 2009).

Seguindo esse ponto de vista, conseguimos analisar e elaborar a síntese das bibliografias, tendo como pressuposto um referencial que se apoia na interpretação da realidade social que tem como ponto de partida um modo de considerar as coisas que *“não é isento de pressupostos”, pelo contrário, “[...] Ele parte de pressupostos reais e não os abandona em nenhum instante. Seus pressupostos são os homens, não em quaisquer isolamento ou fixação fantásticos, mas em seu processo de desenvolvimento real, empiricamente observado, sob determinadas condições”* (Marx; Engels, 1987, p. 94, grifos nossos).

Desse modo, cremos que tanto o pesquisador quanto o objeto de estudo se apresentam como determinações históricas e sociais, expressões distintas e interrelacionadas da unidade entre objetividade (atividade real – campo de possível) e subjetividade (atividade ideal – possibilidade de ser coisa no mundo), “produtos da autoconstitutividade do homem” na humanidade social, cuja protoforma identifica-se no trabalho enquanto complexo genético e preponderante do ser social ativo que pensa e se torna capaz de conhecer por meio de sua atividade prática (Marx, 2004; Chasin, 2009). Essa forma de se debruçar sobre um determinado objeto de estudo ou realidade social não se atém somente ao empirismo pragmático propriamente dito, mas destaca o real como edificação constituída historicamente e movido por rupturas que exigem novas superações no confronto com o mundo dos homens ao considerar “[...] a ciência do homem [...] um produto da auto-atividade [*Selbsbetätigung*] prática do homem” (Marx, 2004, p. 157).

Entretanto, para atender a esse “pressuposto metodológico”, o pesquisador parte do todo imediato, do concreto real (objeto de estudo) – que é síntese das determinações sociais, políticas, teóricas, econômicas, ideológicas – e, na apreensão de categorias (mediações), aproxima-se de uma compreensão que contempla as

exemplo, uma contradição o fato de que um corpo seja atraído por outro e, ao mesmo tempo, afaste-se dele constantemente. A eclipse é uma das formas de movimento em que essa contradição tanto se realiza como se resolve” (Marx, 2013, p. 241).

múltiplas determinações do objeto, na sua objetividade social, “sob a perspectiva fundamental de que ao pensamento é possível a reprodução da lógica intrínseca do objeto analisado” (Fortes, 2001, p. 21). Assim, pensamos o *concreto*¹⁴ através de construções *abstratas* que apropriam o real pelo pensamento e busca apreender o movimento efetivo enquanto processo dinâmico e contraditório, e não como um movimento rígido pré-estabelecido. Parte-se das categorias abstratas, buscando sempre alcançar os objetos reais, construindo novas categorias particulares a partir do processo de generalização das categorias simples, entendendo que o *método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico* parte sempre da aparência, visando *alcançar a essência do objeto*, de modo que “[...] toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas [...]” (Marx, 2008, p. 1080), posto que a aparência tanto revela quanto oculta, simultaneamente, a essência das coisas, cabendo ao pensamento, por meio da abstração intelectual, ir além do nível da aparência, da manifestação fenomênica imediata do objeto, elevando-se do abstrato ao concreto, visando apreender a plenitude das determinações que não estão evidentes na facticidade.

Nessa perspectiva, o recorte do eixo central desta pesquisa partiu da indagação acerca de como se efetiva o processo de aproximação do Serviço Social ao marxismo na particularidade brasileira. No interior deste movimento, buscamos identificar como se evidencia a incidência do marxismo nos fundamentos da formação profissional com base na reformulação do currículo de 1979/1982, culminando num processo de capacitação teórico metodológica que tanto faz avançar as reflexões e análises profissionais em torno desse referencial teórico quanto o diferencia e o torna heterogêneo dadas as tendências que se apresentam e se constituem no interior da profissão.

Consideramos que as transformações conjunturais e sócio-históricas nacionais e latino-americanas passaram a demandar dos assistentes sociais novos patamares para compreensão e intervenção na sociedade, trazendo à tona a necessidade em apreender o modo como se institui e tem ocorrido a interlocução do Serviço Social no âmbito da formação profissional “com as matrizes teóricas que alimentam a formação

¹⁴ Segundo Marx (2011, p. 77): “O Concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação”.

profissional e a intervenção do assistente social” (Lara, 2009). Uma vez que o Serviço Social se expressa na divisão social e técnica do trabalho como profissão, que “tem seu modo de existir unido diretamente às manifestações da vida social, as quais se assentam nas diferentes construções históricas” (Lara, 2009, p. 54), torna-se fundamental pesquisar a interlocução da profissão tanto com o marxismo quanto com a teoria social de Marx, visando apreender e demonstrar “os principais desafios postos para a profissão no enfrentamento com a realidade social” (Lara, 2009).

Importa esclarecer que a composição analítica desta pesquisa se difere qualitativamente das utilizadas para o conhecimento da natureza. A particularidade da investigação da sociedade vincula-se a seu caráter histórico que põe em movimento a capacidade essencialmente humana de abstração como forma adequada de sua análise. Sobretudo porque, “[...] na análise das formas econômicas não podemos nos servir de microscópio nem de reagentes químicos. A força da abstração [*Abstraktionskraft*] deve substituir-se a ambos” (Marx, 2013, p. 113). Tal procedimento investigativo não se confunde com especulações idealistas da realidade social limitadas à descrição ou sistematização da realidade analisada, posto que “as categorias são concebidas como determinações da própria coisa” e “expressam o desvelamento da lógica intrínseca dos complexos do ser” ao considerar que “[...] a história não é um conjunto de leis e regras que determinam de forma extrínseca o movimento do ser em geral, mas é o efetivo e concreto processo de transformação das categorias” (Fortes, 2001, p. 29).

Nesse sentido, as abstrações “desempenham uma função metodológica no processo investigativo” em que “o trabalho de experimentação ideal consiste em isolar determinados elementos de forma a identificar, em um primeiro momento, aquelas categorias mais decisivas de uma dada esfera específica do complexo do ser social” (Fortes, 2001, p. 28), motivo pelo qual acreditamos que, por meio da *força da abstração* [*Abstraktionskraft*], conseguimos, a partir da realidade analisada gradualmente, precisar, delimitar e particularizar o objeto em sua gênese, desenvolvimento e conexões no intuito de expor adequadamente seu movimento real (Marx, 2011; Fortes, 2001; Chasin, 2009).

Para tanto, em nossa investigação, parte-se da abstratividade do conjunto categorial que acreditamos embasar a construção do quadro conceitual necessário para orientar a análise do objeto de estudo, a saber: formação social brasileira, Serviço Social brasileiro, fundamentos históricos e metodológicos do Serviço Social brasileiro,

marxismo, teoria social de Marx, classes sociais, divisão social do trabalho, capitalismo e capitalismo monopolista, Estado e políticas sociais. Acreditamos que, por meio desse complexo categorial alcançado pelo processo de abstrações razoáveis, num nível ainda bastante geral, alcançamos as condições históricas da questão central apresentada, através da intensificação das abstrações da gênese e do desenvolvimento do objeto a partir das determinações e contradições que o engendram e permitem a “[...] a clara distinção e descrição conceitual de elementos fundamentais” (Fortes, 2001, p. 28) que peculiarizam a interlocução entre o Serviço Social brasileiro e o marxismo.

Por meio da *razoabilidade* das abstrações e de seu processo de dissolução, retomamos ao ponto de partida e acreditamos, não mais como um todo caótico, mas, sim, como uma totalidade¹⁵ social rica em determinações, adequadamente organizada no plano do pensamento a partir da realidade social e imanência do objeto considerado (Marx, 2011), que o resultado alcançado através da análise mais precisa iniciada com a atividade da abstração razoável, sua intensificação e posterior dissolução, tendo como metro crítico o objeto investigado, tornou possível a resposta às indagações que orientam esta pesquisa: Afinal, como o Serviço Social brasileiro em seus fundamentos sócio-históricos se aproximou do marxismo? Como o marxismo incidiu sobre os fundamentos da formação profissional a partir da revisão curricular operada pela categoria profissional em 1979/1982? Quais limitações teve a profissão no decurso de aproximação ao marxismo sobre as bases da realidade econômica, social, política e cultural brasileira e latino-americana? Qual a peculiaridade da teoria social de Marx em relação ao que se constituiu historicamente como marxismo?

Para alcançar as respostas a essas indagações, foi realizada a análise das bibliografias na produção teórica do Serviço Social que analisam a gênese do Serviço Social no Brasil e sua interlocução com o marxismo, considerando os níveis específicos de tal aproximação, com destaque para o período em que se realiza a revisão curricular em 1979. Para tanto foram consideradas as produções de José Paulo Netto (2007, 2014 e 2015), Iamamoto (1998; 2015) e demais autores da bibliografia especializada do Serviço Social, bem como análise dos documentos que ancoram a proposta curricular de 1979, e o próprio currículo que, aprovado em 1979,

¹⁵ Para Lukács (1979, p. 14), “é o ponto de vista da totalidade e não a predominância das causas econômicas na explicação da histórica que distingue de forma decisiva o marxismo da ciência burguesa”.

só entrou em vigor a partir de 1982. Recorremos aos textos clássicos de Marx para compreender os fundamentos filosóficos que particularizam sua teoria social. Para tal empreitada, consideramos primordialmente dois intérpretes e comentadores do pensamento e da obra de Marx que se dedicaram a evidenciar “por meio de suas considerações e demonstrações” “[...] a partir dos próprios escritos do pensador alemão, os meandros que demarcaram de maneira mais precisa as bases efetivas de seu pensamento” (Fortes, 2008, p. 42), sendo estes comentadores o filósofo húngaro György Lukács (1979; 2013) e o pensador brasileiro José Chasin (2009). Analisamos, ainda, textos clássicos marxianos como a *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* (1843); os *Manuscritos Econômico-filosóficos* (1844); *A Ideologia Alemã* (1845-1846); os *Grundrisse* (1857) e *O Capital* (1967), livro I, Vol. I.

A pesquisa nas fontes clássicas que fundamentam o debate acerca da interlocução entre o Serviço Social brasileiro e o marxismo se apresentou como de fundamental importância para a compreensão das interpretações dos autores e as consequentes conclusões da pesquisa. A leitura desses autores nos permitiu analisar e aprender o caráter da aproximação do Serviço Social com o marxismo e o modo como se constituiu sua incidência nos fundamentos da formação, tendo como referência a revisão curricular de 1979/1982.

Nesta pesquisa desenvolvemos um estudo e uma análise que aparentemente são específicos, mas que englobam uma realidade mais ampla e complexa. A discussão teórica sobre a interlocução entre o Serviço Social brasileiro e o marxismo, identificando sua incidência nos fundamentos da formação profissional a partir do currículo mínimo de 1979/1982 e como o aporte ao marxismo reverbera sobre a profissão, foi nossa objetivação de estudo, que analisamos não como algo estático, fechado e final, mas ampliando as discussões e possibilidades de pensarmos o objeto de estudo, pois, ao desvendá-lo, a análise mostra que ele é sempre relação, movimento, um modo de relacionamento social (Ianni, 1982, p. 13). O recorte do objeto estudado não existe por si só, está engendrado em um complexo social, com propriedades que o completam, relacionando-o a situações e condições diversas. De acordo com Lukács (1979, p. 28), tal perspectiva de estudo parte da totalidade do ser e busca apreendê-lo em todas as suas intrincadas e múltiplas relações, no grau da máxima aproximação possível. Não se trata de um fato formal do pensamento, mas constitui a reprodução mental do realmente existente. As categorias não são elementos de uma arquitetura hierárquica e sistemática; ao contrário, são na realidade

“formas de ser, determinações de existência” (Marx, 2011, p. 85, grifo nosso), elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes, em sentido tanto extensivo quanto intensivo.

Acreditamos que a pesquisa apoiada no ponto de vista do materialismo nos forneceu condições para analisarmos o processo de interlocução entre o Serviço Social brasileiro e o marxismo, identificando como essa vertente incidu na formação profissional peculiarmente no caso do currículo de 1979. A validade da pesquisa ora apresentada reside no lugar de destaque ocupado pelas reflexões em torno da interlocução entre o Serviço Social e o marxismo no campo dos fundamentos da formação profissional, exigindo uma contínua aproximação aos contornos e ao debate no sentido de confrontar a própria realidade e historicidade, demonstrando a validade dessa teoria enquanto base teórica que permite, não só ao Serviço Social, apreender na própria dinâmica social as categorias concretas sobre as quais se conformam os processos sociais e, nele, a história da profissão.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O decurso analítico dos pressupostos e indagações acima apresentados e por nós realizado resultou nos seguintes capítulos e respectivos conteúdos expostos nesta dissertação:

No capítulo 1, intitulado *Aproximação à autenticidade do pensamento marxiano*, tem-se como objetivo analisar de maneira introdutória e em termos bastante gerais a autenticidade do processo sócio-histórico de constituição do pensamento e da teoria social marxianas¹⁶. Partimos do pressuposto de que a constituição do pensamento propriamente marxiano gesta e desenvolve uma *nova forma de cientificidade* (Lukács, 1979, grifo nosso), cuja protoforma vincula-se não a uma determinação de caráter metodológico, mas ontológico à medida que corresponde às determinações e às categorias constitutivas do ser (Fortes, 2018). Para apreensão desse decurso, sem a pretensão de esgotá-lo, referenciamos algumas obras de Marx escritas entre os anos de 1843 a 1846, sendo elas: *Contribuição à crítica da filosofia do Direito de Hegel*

¹⁶ Seguimos no presente estudo a periodização da obra de Marx sugerida pelo filósofo José Chasin em seu escrito intitulado *Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica* (2009).

(1843); *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (1844); *A Ideologia Alemã* (1845-1846), além de excertos como a *Introdução de 1857* e os prefácios d'*O Capital*, Livro I. Tomamos nota das análises e reflexões realizadas por estudiosos do pensamento marxiano, como György Lukács (1979); Franz Mehring (2013); Heinrich (2008); José Chasin (2009), Ronaldo Fortes (2001; 2008) e Alexandre Arbia (2009), como fontes de esclarecimento e contribuições, sendo de total responsabilidade da autora a interpretação realizada desses escritos.

De forma mais enfática, discorremos sobre as análises realizadas pelo pensador magiar Lukács (1979) e pelo filósofo brasileiro José Chasin (2009), não perdendo de vista as diferenças fundamentais entre os autores. O texto é iniciado pela breve reprodução do período *pré-marxiano* em que Marx atua como redator-chefe da *Gazeta Renana* (1842-1843), com intuito de identificar os pressupostos à transição para seu próprio pensamento iniciada em 1843. Considera-se o movimento inicial de instauração do *pensamento original* de Marx realizando o incurso pela *Crítica da Filosofia do direito de Hegel* de 1843, tendo como objetivo apreender pressupostos da crítica da filosofia especulativa; ademais, incorre-se pelos *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844, com objetivo de acompanhar a última crítica a integrar o “programa de investigação de Marx”, ou seja, a crítica da economia política e seus desdobramentos na consolidação do materialismo histórico. Por último, busca-se identificar como a integração dessas críticas se expressam no pensamento maduro de Marx a partir de excertos que tratam do tema analisado, visando entender teoricamente os elementos que expressam a autenticidade de sua teoria social.

No capítulo 2, intitulado *Incidência do marxismo no Serviço Social brasileiro*, visando analisar como se realiza na particularidade brasileira a interlocução entre o Serviço Social brasileiro e o marxismo, iniciamos a exposição perseguindo, de modo introdutório, a origem do marxismo desde finais do século XIX até sua chegada à América Latina, onde acreditamos que se constitui um marxismo latino-americano que se peculiariza por ingerências sociais, econômicas e políticas desse continente, incidindo sobre o marxismo brasileiro. Buscamos apreender a conformação do marxismo a partir da Segunda Internacional, sua conformação na América Latina e na realidade brasileira, uma vez que todo esse legado se colocou como base que potenciou e impôs limitações objetivas à interlocução entre o Serviço Social e o marxismo. Analisamos, ainda, a incidência do marxismo na revisão dos fundamentos teórico-metodológicos e ideopolítico da profissão em seu processo de

amadurecimento teórico e intelectual ocorrido a partir do processo renovação profissional crítica, que culminou na nova proposta curricular de 1979/1982. Identificamos que o Serviço Social se institucionaliza nutrindo-se de um conjunto de saberes ancorados no pensamento conservador, anverso ao pensamento marxiano (Netto, 1989), de modo que, no movimento de aproximação ao marxismo, confronta-se com “deformações, distorções, extravios, derivações, revisões e reducionismos sofridos no curto período em que esse diálogo foi incorporado ao conteúdo da formação profissional do assistente social”, como afirma Tavares (2013, p. 9), de maneira que as primeiras incursões do Serviço Social e o diálogo com o marxismo ocorreram por tendências diversas, cuja ingerência fez-se e ainda faz-se sentir nas vias sinuosas de sua incorporação no âmbito da formação profissional. Apreendemos, por fim, que a inflexão hegemônica na relação entre o Serviço Social e o marxismo (não necessariamente a teoria social de Marx) pode ser evidenciada de modo acentuado a partir de finais de 1970, quando a profissão iniciou a aproximação às tendências marxistas, buscando respaldo teórico para análise da realidade social brasileira, não sem questões de fundo, inerentes às bases materiais e às relações e condições sociais sob as quais se gesta sua profissionalização no Brasil.

No capítulo 3, intitulado *Marxismo na reestruturação da formação profissional do Serviço Social*, nos dedicamos a apreender a peculiaridade da incidência no marxismo na proposta de reformulação da formação profissional realizada pelo grupo de docentes da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais e a analisar, ainda, as tendências presentes na aproximação ao marxismo operada pelos profissionais durante a reforma curricular de 1979/1982. O objetivo do capítulo 3 foi identificar a particularidade e o aprofundamento identificado no modo como se realiza a incorporação do marxismo pelo Serviço Social no âmbito da formação profissional, apreendendo os marcos sinuosos desse processo. Parte-se do entendimento de que, entre as décadas de 1960 e 1970, se realiza a renovação crítica do Serviço Social brasileiro, evidenciando a necessidade da ruptura com os traços do *tradicionalismo e conservadorismo profissionais*. Segundo Iamamoto (2014, p. 615), trata-se de “um marco no debate sobre os fundamentos do Serviço Social no Brasil inspirado nas tendências marxistas, que norteia um projeto acadêmico-profissional do Serviço Social brasileiro”, num momento em que “a própria mudança da conjuntura socioeconômica e política brasileira vinha exigindo revisões no processo de formação” (ABESS, 1989, p. 14). Identificamos que tal movimento correspondeu à própria

dinâmica social, política, econômica e cultural do ciclo autocrático burguês deflagrado entre os anos de 1964 e 1985 no Brasil, cujas mudanças operadas fundamentaram e incidiram no processo de renovação da profissão ocorrida entre os anos de 1960 e 1970, colocando como necessária a construção de um projeto de formação correspondente às transformações sociais vivenciadas pela sociedade brasileira durante seu processo de transição “lenta e gradual”, iniciada com o aprofundamento da crise econômica, política e social do governo civil-militar e o acirramento das lutas sociais no segundo lustro de 1970, com forte presença das organizações sindicais e movimentos sociais. Representa, desse modo, a busca de uma “aclarção no direcionamento teórico-metodológico da formação” (ABESS, 1989, p. 14).

Acreditamos que a revisão teórico-metodológica e ideopolítica, que culmina em finais de 1970 na revisão curricular do Serviço Social de 1979, foi protagonizada principalmente por docentes, discentes e profissionais das entidades representativas da categoria. Porém, sua materialização por meio do “novo currículo” aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1982 se efetivou de forma ambígua, pois, ao mesmo tempo que realizou a incorporação da teoria social de Marx pela via do marxismo, contemplou em sua proposta diferentes posições e concepções da formação e prática profissional. Assim, por sua flexibilidade e pluralidade, influenciada por fontes teóricas secundárias e divergentes entre si, acreditamos que a aproximação ao marxismo se efetivou objetivamente com divergências e problemas de fundo, como evidencia a pesquisa realizada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pela Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS), ao resgatar o debate intelectual da profissão, considerando as questões postas a partir da implantação do currículo de 1982, enquanto proposta de formação profissional orientada pela perspectiva “intenção de ruptura”.

2 APROXIMAÇÃO À AUTENTICIDADE DO PENSAMENTO MARXIANO

A ciência se desenvolve a partir da vida; e, na vida, quer saibamos e queiramos ou não, somos obrigados a nos comportar espontaneamente de modo ontológico. A passagem à cientificidade pode tornar consciente e crítica essa inevitável tendência da vida, mas pode também atenuá-la ou mesmo fazê-la desaparecer (Lukács, 1979).

A pesquisa acerca da aproximação entre o Serviço Social e o marxismo torna necessária a apreensão da peculiaridade tanto da profissão quanto da teoria social que dá origem às tendências marxistas que incidem sobre a profissão, enquanto complexos histórica e socialmente distintos. A interlocução entre a profissão e o marxismo não ocorre ao acaso, como mero epifenômeno, bem como não se evidencia apenas na profissão, apesar de nela ter forte incidência, sobretudo no âmbito acadêmico a partir do segundo lustro de 1970. Antes, diz respeito aos processos sociais e às necessidades sócio-históricas determinadas, que, por sua objetividade, viabilizaram ou inviabilizaram a apropriação adequada daquela teoria social. O modo como ocorreu essa apropriação revela não uma mera limitação subjetiva dos profissionais e pesquisadores, ao contrário, como assinala Lukács (1979), as limitações à correta apreensão do pensamento de Marx remetem a um processo social determinado no interior da sociabilidade moderna, pois

Depois de 1848, desde o colapso da filosofia hegeliana e sobretudo desde o início da marcha triunfal do neokantismo e do positivismo, não se tinha mais compreensão alguma para problemas ontológicos. Os neokantianos eliminam da filosofia até mesmo a incognoscível coisa-em-si, enquanto para o positivismo a percepção subjetiva do mundo coincide com a sua realidade. Não é de surpreender, portanto, que, submetida a tais influências, a opinião pública científica julgue a economia de Marx uma simples ciência particular, mas uma ciência particular que, na prática da “exata” divisão do trabalho, termina por revelar-se metodologicamente inferior ao modo “axiologicamente neutro” de apresentar as coisas, ou seja, ao modo burguês. Não muito tempo após a morte de Marx, a esmagadora maioria de seus seguidores declarados já se encontra também sob o influxo dessas correntes (Lukács, 1979, p. 30).

Os problemas de fundo que dificultaram a apreensão das bases constitutivas do pensamento de Marx incidiram não apenas no interior da profissão, mas sobre o conjunto do pensamento social moderno, cuja barreira à adequada concepção da

natureza ontológica desse pensamento tem se afirmado histórica e objetivamente¹⁷. Trata-se não de um desvio, deturpação ou vulgarização “meramente subjetiva”,

mas de uma impossibilidade de compreender o verdadeiro cerne estruturador do pensamento marxiano sob os auspícios da fundamentação lógico-epistemológica. O problema aqui **provém da própria objetividade histórico-social que repudia a indagação ontológica**. Tanto os críticos como aqueles que se anunciavam como discípulos, seguidores, etc., sob a égide e predomínio da perspectiva de uma cientificidade fundada em critérios gnosiológicos acabaram interpretando a obra **marxiana a partir de um viés cientificista**, reduzindo e restringindo o seu legado a postulações que giravam em torno de uma disciplina específica (como a economia, a história, a sociologia, etc.) ou até mesmo a simples reflexões epistemológicas (Fortes, 2000, p. 21-22, grifos nossos).

Desse modo, apreender a gênese da *nova posição analítica* formulada por Marx parece fundamental para o entendimento rigoroso de sua *natureza teórica* e a *qualidade do complexo categorial que integra a fisionomia* dessa teoria social (Chasin, 2009) não no sentido de advogar em favor desse pensamento, mas de destacar seu caráter ontológico, para assim tomar nota de sua arquitetura própria, de sua preocupação fundamental, enquanto legado teórico e político dos quais a profissão se aproxima de modo diverso e por caminhos sinuosos na tentativa de apreender as determinações das relações sociais de produção e reprodução em que se insere.

Ao incorrer na formação do pensamento original de Marx, torna-se possível identificar como a relação do Serviço Social com essa teoria social se realizou imbricada aos fundamentos da formação profissional. Tal imbricação, no entanto, não se estendeu homogeneamente sobre a massa dos profissionais, antes, se explicitou de modo mais denso na massa crítica da categoria profissional inserida no espaço acadêmico e de pesquisa.

A aproximação do Serviço Social ao marxismo, e por meio dele ao pensamento de Marx, não ocorreu isenta da herança legada desde finais do século XIX ao conjunto do pensamento social moderno, ou seja, herdou nesse contexto a “[...] busca frenética pela determinação da metodologia do marxismo, isto é, pela determinação das raízes do famigerado método do materialismo histórico-dialético” (Fortes, 2018, p. 41), o que incidiu e particularizou o modo como se operou aquela interlocução. Propor o retorno ao pensamento original de Marx para então perquirir a peculiaridade da aproximação

¹⁷ O que não significa sua completa impossibilidade do ponto de vista histórico, mas objetivamente dificultada.

a esse pensamento pelo Serviço Social, ainda que por meio do marxismo, é um modo de ir ao cerne da questão, evidenciando os avanços e as lacunas que possibilitaram os desvios constitutivos desse movimento. Dessa maneira, este ponto da dissertação pretende resgatar, ainda que brevemente e em termos bastante gerais, o decurso inicial e a constituição da teoria social de Marx, a partir de seus elementos mais gerais.

Considerando que o estudo sobre determinado pensamento exige sempre que se busque sua gênese *ali onde se forma e se consolida*, no presente capítulo, temos por objetivo apreender, de maneira introdutória e em um excursão brevíssimo, o itinerário crítico inicial percorrido por Marx na constituição de seu próprio pensamento no primeiro lustro dos anos de 1840¹⁸, intencionando apreender a especificidade de suas reflexões basilares em torno da objetividade do ser e dos processos sociais em sua historicidade enquanto movimento que instaura um *novo padrão reflexivo* a partir de meados de 1843, que será amadurecido até os últimos escritos do pensador alemão, dando estatura à sua teoria social.

2.1 BASE FILOSÓFICA INICIAL E A FASE PRÉ-MARXIANA DE MARX

O período que vai da tese doutoral (abril de 1841) ao projeto editorial da “velha” *Gazeta Renana*¹⁹, localizado entre outubro de 1842 e março de 1843, refere-se ao estágio *pré-marxiano* de Marx²⁰. Situa-lo torna-se relevante por demarcar o ponto de inflexão que tem início nesse período de seu pensamento, considerando os materiais da *Gazeta Renana* como “matéria-prima que põe em evidência o formato pré-

¹⁸ Seguimos no presente estudo a periodização da obra de Marx sugerida pelo filósofo brasileiro José Chasin, em seu escrito intitulado *Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica* (Boitempo, 2009). Para o autor, a instauração do pensamento original de Marx tem início com a “revisão crítica” da *Filosofia do direito de Hegel*, realizada em 1843, enquanto o intervalo localizado entre os anos 1841 e meados de 1843 corresponde ao estágio “inicial e não marxiano da elaboração teórica de Marx”. Ao instaurar sua “verdadeira crítica”, Marx realizou uma *viragem ontológica* com relação ao seu itinerário anterior, inaugurando um *novo padrão reflexivo*, que, uma vez iniciado, foi estendido até seus últimos escritos (Chasin, 2009, p. 39; 45). Entendemos que o autor não realiza uma segmentação do pensamento de Marx, mas busca apreendê-lo enquanto processo que se constitui com rupturas e avanços com relação a seus predecessores, sempre se valendo da análise e apropriação crítica das formulações desses.

¹⁹ A *Gazeta Renana: Rheinische Zeitung*, foi um periódico de tendência liberal de Colônia, reorganizado em 1 de janeiro de 1842. O jornal logo se tornou o maior veículo de oposição ao absolutismo na Alemanha. Apesar de seu caráter subversivo ter soado a princípio apenas como “idiosincrasia inofensiva”, seu conteúdo crítico e claramente político logo o tornou alvo da censura prussiana, sendo proibido em outubro de 1843.

²⁰ Tal como esclarecido na nota 18, seguimos a periodização demarcada por Chasin (2009).

marxiano do pensamento de Marx” (Chasin, 2013, p. 43), clareando a *viragem radical* que realiza na transição de sua *obra juvenil* à fase madura de suas reflexões, intensificada pelos “estudos filosóficos e trabalhos jornalísticos” que aceleram seu desenvolvimento teórico e político (Lukács, 2009, p. 131) e o levam “a partir de um dado momento, ao questionamento e subsequente abandono de todo complexo teórico em que, até então, inseria sua reflexão” (Chasin, 2009, p. 49).

Os artigos publicados pelos jovens hegelianos entre 1838 e 1843 partiam fundamentalmente da crítica à filosofia da religião hegeliana. As reflexões se “detinham na crítica da religião e difusão do ateísmo” a partir da distinção entre “o Hegel esotérico (que, por baixo do pano, teria sido ateu e revolucionário) do Hegel exotérico (que teria sido dócil ao poder político de sua época)” (Lukács, 2009, p. 124), sem, contudo, consolidar um posicionamento perante as lutas políticas contra o absolutismo alemão. Os debates em torno da filosofia da religião hegeliana foram positivos, à medida que impulsionaram o desenvolvimento radical daquele pensamento, mesmo não tocando no cerne de seu problema, isto é, no fato de que “[...] o sistema político pregado por Hegel estava em flagrante contradição com o seu método dialético que ele adotava como filósofo. Com a concepção de ser, a concepção de não ser está dada, e do antagonismo os dois conceitos surge a concepção superior do devir” (Lukács, 2009, p. 124-126).

O Marx da *Gazeta Renana* encontrava-se imerso aos dilemas de seu tempo: por um lado, a erosão das bases materiais na transição da sociedade medieval à sociedade moderna, bem como a conformação de suas instâncias de legitimação; por outro, o processo de decomposição do sistema hegeliano enquanto expressão filosófica mais desenvolvida daquele estágio histórico. Ainda que partilhando dos limites do universo hegeliano e atado ao *idealismo ativo* típico desse período, destacavam-se as *inflexões diferenciadoras* operadas por Marx “no concernente à crítica da religião, aos propósitos políticos e ao modo de encarar a prática teórica” (Chasin, 2013, p. 44). Configurava tarefa fundamental da filosofia naquele momento “criticar a religião a partir da crítica das condições políticas e não estas últimas a partir da crítica da religião” (Marx *apud* Lukács, 2009, p. 132).

A crítica marxiana às condições alemãs de sua época era extraordinariamente concreta, *tanto no plano histórico como no plano social*, pois, antes de tudo, sua preocupação maior centrava no “desmascaramento implacável não só de todas as instituições feudal-corporativas e absolutistas da Alemanha da época, mas também

de todas as tentativas de conciliação com tais instituições, por mais intencionadas ou romântico-demagógicas que fossem” (Lukács, 2009, p. 138), e nisso ele se distanciava qualitativamente de Hegel e dos demais jovens hegelianos, que nutriam certa esperança política no absolutismo alemão. O apelo detido à crítica da religião e ao ateísmo distanciava seus pares de seu conteúdo político, tão presente em suas críticas cada vez mais decisivas com relação às situações socioeconômicas de seu tempo.

Desde sua tese e durante todo o período da *Gazeta Renana*, Marx “identifica na política e no Estado a própria realização do humano e de sua racionalidade”, ou seja, permanecia vinculado à razão de seu tempo que concebia a política como um atributo do ser humano e sua sociabilidade, encontrando sua máxima expressão no Estado moderno, enquanto instância de realização da liberdade humana em suas dimensões jurídica, moral e política. As leis do Estado expressam, dessa forma, as leis da própria razão humana à medida que não representam direitos privados, mas sua universalidade. Essa concepção tem como *base e atmosfera* a autoconsciencialidade, que vislumbra na subjetividade racional a resolução dos problemas sociais do mundo objetivo por meio da crítica-filosófica operada no âmbito da *imprensa livre*, resolução a ser buscada nas instâncias da esfera política concebidas “[...] como qualidade perene, positivamente indissociável da autêntica entificação humana, portanto, constitutiva do gênero, de sorte que orgânica e essencial em todas as suas atualizações” (Chasin, 2009, p. 49).

O Estado é concebido como a verdadeira “encarnação da razão e entidade compelida ao progresso pela crítica filosófica, ferramenta espiritual na eliminação das irracionalidades do real pela determinação de cada existente pela essência, de toda realidade particular de seu conceito” (Chasin, 2009, p. 50). Não por acaso, seu objetivo enquanto jornalista estava em utilizar a imprensa para “acelerar e reforçar” a luta filosófica e política direcionada à “unificação das forças progressistas alemãs, numa ampla oposição, profundamente enraizada na vida nacional, contra o regime reacionário de Frederico Guilherme IV²¹, visando liquidar radicalmente o absolutismo alemão”, e, assim, alcançar o “desenvolvimento dos homens, de sua liberdade e de

²¹ “Frederico Guilherme IV” da Prússia (1795-1891) assumiu o trono prussiano em 1840, após 43 anos da monarquia de seu pai, Guilherme III (1797-1840). A transição trouxe o ar de esperança de que as bases para desenvolvimento da sociedade moderna ganhassem vida na Alemanha, o que não ocorreu.

sua civilização” (Lukács, 2009, p. 133), possibilidade que Marx aspirava “recorrendo ao aparato conceitual do Estado racional” (Chasin, 2009, p. 54).

A imprensa se apresentava como estratégia fundamental nessa luta. Concebida como um *terceiro elemento*, um *elemento político* não oficial do Estado e parte da sociedade civil, localizada entre o interesse público e o interesse privado, entre a dimensão social e política, enquanto mediação fundamental à realização da essência espiritual do homem no âmbito do Estado, sua potência residia na capacidade de incidir sobre a formação do espírito político dos indivíduos por meio do conhecimento dos fenômenos políticos cotidianos, tendo como resultado a elevação da consciência particular de sua vida privada à consciência política universal enquanto povo, ascendendo assim à universalidade do Estado (Enderle, 2000, p. 19). Como afirma o próprio Marx (2006),

A imprensa livre é o olhar onipotente do povo, a confiança personalizada do povo nele mesmo, o vínculo articulado que une indivíduo ao Estado e ao mundo, a cultura incorporada que transforma lutas materiais em lutas intelectuais, e idealiza suas formas brutas. É a franca confissão do povo a si mesmo, e sabemos que o poder da confissão é redimir. A imprensa livre é o espelho intelectual na qual o povo se vê, e a visão de si mesmo é a primeira condição de sabedoria (Marx, 2006, p. 60).

A imprensa se constitui como mediação que possibilita a afirmação humana no âmbito do Estado, sendo esse a protoforma de realização do homem e da racionalidade, uma *realidade particular da ideia*, cujo conteúdo para Marx se distingue substancialmente do conteúdo da monarquia constitucional descrita e defendida por Hegel em sua *Filosofia do Estado e do Direito*, para quem os poderes estariam hierarquicamente organizados a partir dos “privilégios feudais dos estamentos”. Marx, por outro lado, reivindica o *Estado democrático*, no limite de sua radicalidade política, única possível, dada sua base *idealista* que vislumbra tanto a política quanto o Estado enquanto “demiurgo racional da sociabilidade, isto é, da universalidade humana” (Chasin, 2009, p. 57). Enquanto instância da realização e universalidade humana, o Estado era o único capaz de confrontar as desigualdades sociais que faziam padecer as *massas populares oprimidas*, tendendo ao estabelecimento da justiça, liberdade e igualdade por meio da lei, enquanto dimensão *positiva da vida social* na medida em que se apresenta como espaço de realização dos interesses comuns. Vincula-se, desse modo, à crítica filosófica o projeto político, ainda que no *plano das ideias*, em favor dos direitos das *massas populares oprimidas*, possível de ser alcançado na

universalidade do Estado racional em que, em tese, não vigoram interesses privados. Porém, tal Estado só seria possível na Alemanha se aniquilado o absolutismo, construindo a partir daí um Estado racional despido dos privilégios estamentais, fazendo valer os interesses comuns da vida social, ainda não existentes, dado o atraso alemão.

Em Marx, os *problemas sociais concretos* são elevados à instância política, único lugar possível para sua resolução. O que não sucede do mesmo modo com os demais jovens hegelianos, que incomodam Marx, sobretudo por se aterem somente à crítica da religião e do ateísmo, negligenciando as tarefas centrais da *luta contra o absolutismo feudal*, bem como pela concepção de comunismo que difundem à época, pouco fundamentada, flertando com terminologias que impactavam a seriedade dos debates políticos propostos a partir da *Gazeta Renana* (Lukács, 2009). Na Alemanha, a luta contra a religião se encontrava diretamente vinculada à luta política, num cenário em que a “burguesia – ainda fraca demais para andar por conta própria – sentiu-se compelida a mancar atrás do exército teórico liderado pelos alunos de Hegel contra a religião, as ideias e política do velho mundo”. Logo,

A força que a filosofia teve durante esse período se deve exclusivamente à fraqueza prática da burguesia; como os burgueses não eram capazes de atacar as instituições obsoletas na realidade, tiveram de dar prioridade aos audazes idealistas que investiam contra elas no plano das ideias (Mega1/11, p. 14 *apud* Heinrich, 2018, p. 265).

O ingresso de Marx na *Gazeta Renana* o permitiu tomar partido nos principais debates sobre os problemas socioeconômicos mais imediatos da vida social prussiana, operando importantes inflexões, porém limitado à posição filosófica clássica que “identifica na política e no Estado a própria realização do humano e de sua racionalidade” (Chasin, 2009, p. 49). Ou seja, por mais significativo que fosse, seu comportamento diferenciado à época não afetava a “natureza do pensamento com o qual Marx esgrimia àquele tempo os desafios da esfera política”, que mantinha como base a concepção do Estado racional como demiurgo do ser social e da sociabilidade (Chasin, 2009, p. 51). Chasin (2009) apreende essa posição teórico-política marxiana como *determinação ontopositiva da politicidade*. Ou seja, posição filosófica

[...] para qual *Estado e liberdade* ou *universalidade, civilização ou hominização* se manifestam em determinações recíprocas, de tal forma que a politicidade é tomada como predicado intrínseco ao ser social e, nessa condição – enquanto atributo eterno da sociabilidade –

reiterada sob modos diversos que, de uma ou de outra maneira, a conduziram à plenitude da estatização verdadeira na modernidade (Chasin, 2009, p. 49).

A luta política contra o reacionarismo alemão do período de Frederico IV voltava-se contra a violação da liberdade de imprensa e da injustiça em nome dos privilégios feudais. Marx pretendia aprofundar e fortalecer as frentes progressistas de oposição ao absolutismo à guisa de sua superação, expressando-se como uma luta do *terreno ideológico*, mas também como uma luta socioeconômica, expressa no posicionamento ferrenho em favor dos direitos das *massas populares oprimidas*, ainda que pautado na ideia de instauração do direito no âmbito do Estado racional moderno. A preocupação marxiana nesse período estava em demonstrar que

[...] la realidad concreta del derecho y del Estado se encuentran en contradicción con sus respectivas esencias: cuando las instituciones públicas restringen la libertad de prensa, no hacen otra cosa que enfrentarse con su propio concepto; cuando se convierten en instrumentos de los intereses particulares de una clase (el caso de las leyes contra el robo de leña, los terratenientes), se contraponen a la idea de Estado como representante de la sociedad en su conjunto (Vedda, 2015, p. 13-14).

Ao adentrar os *Debates sobre a lei punitiva dos roubos de lenha*, Marx visualiza a resolução dos problemas socioeconômicos por meio da intervenção do Estado moderno, cujo papel fundamental seria a *universalidade* do direito e não da *particularidade* de privilégios fundados na propriedade privada. Ao repudiar a criminalização e o desabono da população pobre por parte do Estado devido à colheita de lenha para satisfação de suas necessidades fundamentais, em proveito dos privilégios dos proprietários dos campos e bosques, Marx assume uma posição de progressiva radicalização à época, por sair em defesa do direito das *massas populares oprimidas*. Seu posicionamento possui caráter *democrático radical*, mas limitado à análise política e jurídica tradicionais, posto que reivindica o direito fundado nas necessidades humanas, cuja realização identifica na racionalidade do Estado, enquanto instância inerente e fundamental ao interesse universal do ser humano, que não deveria, por isso, sucumbir em face dos interesses particulares da propriedade privada, usurpando os direitos naturais da população pobre (Chasin, 2009). Logo,

A luta que se coloca a Marx explicita o direito na perspectiva do Estado racional em oposição à monarquia que legitima o privilégio dos

proprietários dos bosques e campos em detrimento do direito consuetudinário da população pobre, cujo costume está em apanhar lenha seca dos pastos e bosques para suas necessidades humanas mais elementares. Tem-se, deste modo, por meio do direito legal, escrito, a garantia dos privilégios baseada na usurpação de um direito natural (Lukács, 2009, p. 139).

Limitado pelo *idealismo ativo*, Marx não coloca em questão a negação das condições objetivas que infringem *a humanidade sofredora que pensa e a humanidade pensante e oprimida*, antes, vê nesse *agente social* que acabara de identificar importante papel nas disputas políticas perante a monarquia alemã, à propriedade privada, à indústria e ao comércio, que carecem de ser confrontados, visando à ruptura com o antigo regime alemão (Chasin, 2013). As resoluções, portanto, possuem caráter essencialmente político, esfera na qual repousam a racionalidade e liberdades humanas e se resolvem as contradições entre universalidade do Estado e particularidade da propriedade privada. Como afirma Chasin (2009),

Marx desemboca numa revolução de *sofridos e pensantes* ainda no interior dos parâmetros teóricos do movimento neo-hegeliano, ou seja, configurara um agente heterodoxo para levar a cabo uma pura solução política – *convencional*, não só porque já historicamente estabelecida, mas também já sob questionamento – a conquista do universo institucional do Estado moderno, entendido e identificado, especulativamente, à realização da racionalidade e da liberdade humanas, o que equivale a dizer que, polarizando ao extremo na configuração de um novo protagonista, porém mantendo completamente inalterado o caráter da arena do combate e do objetivo a conquistar, Marx deixa patente que continuava estacionado no plano tradicional da determinação positiva da politicidade (Chasin, 2009, p. 55).

A ruptura com o ponto de vista de um *democrata radical*, que se posicionava em favor dos pobres dominados pelo absolutismo de Frederico Guilherme IV, só viria a se realizar após o estudo minucioso da *Filosofia do direito de Hegel*, iniciada em março de 1843, quando Marx se demitiu da *Gazeta Renana* e voltou ao gabinete de estudos com vistas a dar conta de resolver os “apuros” vivenciados enquanto articulista. De certo, a experiência prática da luta política provou a limitação e insuficiência de seu arcabouço filosófico ao se ver “na embaraçosa obrigação de opinar sobre os chamados interesses materiais” (Marx, 2008b, p. 46). Marx estava ciente de tal insuficiência e limitação e o provou uma década depois em seu *Prefácio* de 1859 em sua *Contribuição à crítica da economia política*, ao reconhecer a

necessidade de deixar “a cena pública” e se recolher no “gabinete de estudos”, em Kreuznach. Marx demarca que o primeiro trabalho a que se dedicou “para resolver as dúvidas que o assaltava “foi uma revisão crítica da Filosofia do Direito” (Marx, 2008b, p. 46), não como questão meramente teórica, mesmo porque

O problema apareceu para o pensador alemão como uma questão prática, o tempo gasto em seu gabinete estudo foi motivado pela insatisfação em relação aos limites do arcabouço teórico para a compreensão das relações e conflitos concretos da prática, e não como consequência de uma simples querela “escolástica” acerca dos fundamentos (Fortes, 2023, p. 314).

Havia de entender do Estado, do direito, da propriedade privada, do comunismo e do socialismo francês. Abandonou o projeto editorial, portanto, ciente da necessidade do estudo, assolado pelos “problemas materiais” e com *um novo agente* que passa a compor seu projeto político filosófico: a “humanidade sofredora que pensa” (Chasin, 2009, p. 55).

A retomada dos estudos, por outro lado, se realiza sob uma dupla influência: as conquistas realizadas por Feuerbach em suas obras: *Teses provisórias para a reforma da filosofia* de 1842 e *Princípios da filosofia do futuro* de 1843. Nessa última, Feuerbach afirma que, para a filosofia, a religião deveria tornar-se objeto de crítica, o que já o distancia dos demais jovens hegelianos. Seus escritos foram decisivos ao desenvolvimento e à apropriação crítica por parte de Marx da filosofia hegeliana, posto que, pela primeira vez, a partir das obras de Feuerbach, realizava-se o enfrentamento da filosofia especulativa e reivindicava-se uma *nova filosofia*, ainda que dentro dos limites do *idealismo* e da crítica da religião, respectivamente e sem considerar a luta política, como o próprio Marx afirmaria. Outra influência importante foi “o irresoluto desafio teórico encravado pelos ‘interesses materiais’ que assolaram o pensador durante todo o período jornalístico.

A partir desse momento, Marx realiza a ruptura com o *idealismo ativo* e inicia um decurso que rapidamente o levaria à efetiva ruptura com a concepção positiva da política e do Estado, bem como com o materialismo de Feuerbach, alterando o talhe analítico que, até então, operava. Portanto, “A progressiva radicalização da crítica marxiana, visível nos artigos da *Gazeta Renana*, acabou por gerar também uma insatisfação de Marx com os fundamentos de sua crítica à filosofia hegeliana do direito” (Enderle, 2010, p.15), insatisfação que só pôde ser enfrentada em seu gabinete de estudos. É desse movimento que trataremos em seguida, perseguindo as

contribuições de Feuerbach para tal processo, ao abrir alas à *feição precisa do passo inicial da caminhada* marxiana rumo ao seu próprio pensamento e percurso analítico sob novas protoformas.

2.2 CRÍTICA DA FILOSOFIA ESPECULATIVA

O período que vai desde março de 1843, quando Marx decide ir para *Kreuznach* e se dedicar à “revisão crítica” da *Filosofia do direito de Hegel*, até 1844 revela-se como um período de intensa produção teórica e corresponde ao próprio momento em que vivencia os problemas sociais e políticos mais fundamentais de seu tempo. A *Crítica da filosofia do Direito de Hegel* foi escrita entre março e agosto de 1843. Trata-se de material de autoesclarecimento do próprio pensador, resultado da crítica contundente que realiza da obra hegeliana *Linhas Fundamentais da Filosofia do Direito* (1821), mais especificamente sua terceira parte. Também ficou conhecida como *Escrito de Kreuznach, Glosas de 43 e Crítica de 43*, tendo sido publicada pela primeira vez em 1927 (Deus, 2001, p. 13). No mesmo ano, no outono de 1843, Marx escreveu *Sobre a Questão Judaica*, uma crítica a Bruno Bauer e sua concepção superficial de *emancipação política* identificada como *emancipação humana*. Data do mesmo ano sua *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel: introdução*, publicada em 1844, síntese e avaliação de suas *Glosas de 43*, estudo que o filósofo pretendia continuar, mas que jamais retornou de modo estruturado. Esses dois últimos textos constam na publicação do único número dos *Anais Franco-Alemães* editados em parceria com Arnold Ruge, em 1844. Tem-se ainda suas *Glosas Críticas Marginais ao Artigo “O Rei da Prússia e a Reforma Social”. De um Prussiano*”, publicada nos números 63 e 64 do *Vorwärts!* [Avante!], jornal alemão de tendência democrática, em 7 e 10 de agosto de 1844, composto por uma crítica que Marx dirige contra Ruge, demarcando sua ruptura intelectual e pessoal com o jovem hegeliano (Chasin, 2013). É ainda entre abril e agosto de 1844 que Marx escreve seus primeiros estudos e crítica da economia política que culmina nos *Manuscritos Econômico-filosóficos* de 1844. Esses escritos de juventude de Marx condensam os pressupostos de seu pensamento político, instaurado desde 1843.

Importa neste momento um breve excuro por esses escritos²² para analisar a crítica que Marx realiza tanto ao Estado quanto à política e que constitui, junto à crítica da filosofia especulativa, as primeiras críticas constitutivas de seu próprio pensamento, demarcando uma *viragem ontológica* fundamental à constituição de sua nova cientificidade (Chasin, 2009). Trata-se do primeiro passo no processo de formação de seu pensamento original, marcado pela transição da *fase juvenil* de suas reflexões à *fase adulta* com a instauração de “uma crítica de novo talhe”, cujo primeiro passo pode ser identificado no descarte da especulação. É sobre essa primeira crítica fundamental que trataremos a seguir, visando identificar a relação entre Marx e Feuerbach²³ nesse período (Fortes, 2023).

A crítica marxiana da *Filosofia do direito de Hegel* parte da questão central gestada pelo Estado moderno: a separação entre *sociedade civil* e *Estado*, isto é, a *oposição* entre os interesses *particulares* da família e da sociedade civil e os *interesses gerais* do Estado, cuja resolução Hegel identifica no âmbito filosófico, por meio da subordinação dos *interesses particulares* da família e sociedade civil à *universalidade* abstrata do Estado.

O estudo meticuloso de Marx, sobretudo aos parágrafos da terceira parte do texto hegeliano²⁴, alcança as contradições internas de sua filosofia. Desse modo, a crítica realizada por Marx tem como objetivo maior apreender a *gênese* das contradições reais de seu tempo e sociabilidade. O confronto ocorre, portanto, simultaneamente ao pensamento hegeliano e à realidade social alemã, identificando na maior representação teórica daquele tempo suas contradições e “buscando demonstrá-las como consequências dos pressupostos ontológicos de seu pensamento especulativo e não como uma deficiência de incoerências internas a seu método” (Fortes, 2018, p. 49).

²² Abordaremos no tópico seguinte as conquistas marxianas desenvolvidas a partir de seus *Manuscritos Econômico-filosóficos* de 1844. Ainda que se trate de obras articuladas e críticas estruturantes vinculadas, inter-relacionadas, a exposição deste modo pareceu-nos mais adequada para o objetivo que se propõe o capítulo.

²³ O fato de mencionarmos apenas aproximação entre Marx e Feuerbach, bem como sua superação crítica neste excerto e não realizar uma análise mais cuidadosa com relação à influência e superação crítica de Marx a Hegel se refere a uma difícil decisão de caráter metodológico. Infelizmente, dadas as circunstâncias e o processo próprio da pesquisa a nível de mestrado, não foi possível dedicar um estudo rigoroso em torno da influência do pensamento hegeliano sobre a teoria social de Marx, bem como a crítica realizada por Marx a Hegel, o que acreditamos que teria sido fundamental às considerações posteriores, sobretudo as referentes ao último capítulo deste estudo.

²⁴ Referimos a obra de Hegel *Princípios da filosofia do direito* (1997).

Assim como Feuerbach (1843), Marx inicia sua crítica refutando a filosofia especulativa hegeliana, porém avança com relação àquele ao direcionar sua crítica também à filosofia do Estado e do direito de Hegel (Deus, 2001). O pensador alemão identifica na filosofia do direito e do Estado de Hegel a inversão operada pela filosofia especulativa entre *ser* e *predicado* a partir da concepção hegeliana da relação entre Estado e sociedade civil. A esse respeito, Marx demonstra em sua crítica que a

Família e sociedade civil são apreendidas como *esferas conceituais* do Estado e, com efeito, como as esferas de sua *finitude*, como sua *finitude*. É o Estado que nelas se divide, o que as *pressupõe*; e ele o *faz*, em verdade, “para ser, a partir da idealidade delas, Espírito real e *infinito para si*”. “Ele se divide, para”. Ele “*divide, por conseguinte*, em esferas, a matéria de sua realidade, *de maneira que* essa divisão etc. *apareça* mediada”. A assim denominada “Ideia real” (o Espírito como infinito, real) é, portanto, apresentada como se ela agisse segundo um princípio determinado, mediante um desígnio determinado. Ela se divide em esferas finitas e o faz “para a si retornar, para ser para si”; ela o faz de um modo que é precisamente como é na realidade. Aqui aparece claramente o misticismo lógico, panteísta (Marx, 2010b, p. 29).

Diferentemente de Hegel, que concebe o Estado como pressuposto da família e sociedade, para Marx tanto família quanto sociedade civil “são pressupostos do Estado, elas são elementos propriamente ativos, mas; na especulação, isso se inverte. Assim, “os sujeitos reais, família e sociedade civil, ‘circunstâncias, arbítrio’ etc. convertem-se em momentos objetivos da Ideia, *irreais* e com outro significado” (Marx, 2010b, p. 30). O Estado se apresenta como instância que subordina a sociedade civil e seus interesses particulares à sua *universalidade*. Para Marx, ao contrário, o universal em si e para si do Estado político só pode vir a ser determinado pela sociedade civil, posto ser ela a proforma de todas as concreções sociais, bem como de suas instâncias e não o inverso. A inversão realizada pelo pensamento hegeliano entre *sujeito* e *predicado*, isto é, entre o *ser* e o *pensar*, apresenta a realidade não como ela mesma, “[...] mas sim como uma outra realidade. A empiria ordinária não tem como lei o seu próprio espírito, mas um espírito estranho e, ao contrário, a Ideia real tem como sua existência não uma realidade desenvolvida a partir dela mesma, mas a empiria ordinária, comum (Marx, 2010b, p. 29-30).

A crítica realizada por Marx à especulação alcança os fundamentos da filosofia hegeliana à medida que revela seu *misticismo* calcado na consideração da ideia como momento preponderante na relação entre ser e pensamento, em relação à efetividade e cognição. Ou seja, “Hegel, por toda parte, faz da Ideia o sujeito e do sujeito

propriamente dito, assim como da ‘disposição política’, faz o predicado. O desenvolvimento prossegue, contudo, sempre do lado do predicado (Marx, 2010b, p. 32).

À medida que o Estado é concebido por Hegel como predicado da ideia e pressuposto da família e sociedade civil, opera-se uma “inversão da ordem determinativa”, razão pela qual Hegel não evidencia a formação do Estado em sua “gênese” e “necessidade”, mas apenas o justifica idealmente a partir daquela que seria sua forma verdadeira, ou seja, a monarquia constitucional prussiana.

O Estado racional hegeliano concebido de forma abstrata enquanto pressuposto e determinação da sociedade civil perde sua significação no pensamento marxiano, posto que, nessa apreensão, “o momento filosófico não é a lógica da coisa, mas a coisa da lógica. A lógica não serve à demonstração do Estado, mas o Estado serve à demonstração da lógica” (Chasin, 2009, p. 59). A ênfase a ser dada é à prevalência do momento ontológico em detrimento da especulação, ou seja, a representação ideal para Marx a partir de então só pode vir a existir enquanto representação da realidade concreta, posto que somente a cognição do *ser-precisamente-assim* possibilita à formação ideal existir enquanto representação dessa materialidade autoposta e objetiva. A razão autossustentada fundamentada numa reprodução intelectual *a priori* das determinações existentes não encontra efetividade a partir das constatações *reais* dessa nova propositura ontologicamente distinta. Marx refuta a concepção hegeliana da ideia como sujeito do processo real. Em oposição, ele afirma que “a ideia efetiva não possui uma efetividade desenvolvida a partir dela mesma” (Marx *apud* Deus, 2001, p. 20).

Pela especulação, Hegel transforma a realidade em fenômeno da ideia, de modo que as categorias se manifestam e se objetivam na racionalidade da ideia e não são apreendidas em sua concreção efetiva. Perde-se, desse modo, a consideração da especificidade do objeto, posto que o “único interesse da especulação é encontrar categorias lógicas nas instâncias da realidade” (Deus, 2001, p. 23), sendo que “São sempre as mesmas categorias que animam ora essas, ora aquelas esferas. Trata-se apenas de encontrar, para determinações singulares concretas, as determinações abstratas correspondentes” (Marx, 2010b, p. 32).

Nesse diapasão, “a realidade serve apenas como plataforma na qual se realizam as categorias lógicas predeterminadas e a especulação, com isso revela-se incapaz de aprender satisfatoriamente o objeto” (Deus, 2001, p. 23). Hegel, por esse

motivo, não evidencia a *diferença específica da coisa específica*, dada a subordinação do objeto às categorias lógicas. Mesmo porque

A preocupação com a lógica leva Hegel a negligenciar as determinações concretas da filosofia do direito. O caminho correto deve partir das “determinações políticas existentes”, não da lógica geral. Por meio da crítica a Hegel transparece de maneira clara a ordem de determinação efetiva do ser. Propugna-se aqui o sentido concreto da investigação filosófica, esta deve primar pela determinação da “lógica da coisa”, contrariamente ao desenvolvimento do sistema especulativo hegeliano, em que a primazia está posta na explicitação da “coisa lógica” (Fortes, 2018, p. 50-51).

Por esses motivos, Hegel alcança apenas a aparência do objeto e não suas determinações específicas. Ao tratar da constituição política em Hegel, por exemplo, Marx afirma que “Em lugar do conceito da constituição, obtemos a constituição do Conceito. O pensamento não se orienta pela natureza do Estado, mas sim o Estado por um pensamento pronto” (Marx, 2010b, p. 40), cabendo ao pensamento apenas buscar sua confirmação na realidade, o que leva Marx a concluir que em Hegel

A essência das determinações do Estado não consiste em que possam ser consideradas como determinações do Estado, mas sim como determinações lógico-metafísicas em sua forma mais abstrata. O verdadeiro interesse não é a filosofia do direito, mas a lógica. O trabalho filosófico não consiste em que o pensamento se concretize nas determinações políticas, mas em que as Crítica da filosofia do direito de Hegel 39 determinações políticas existentes se volatilizem no pensamento abstrato. **O momento filosófico não é a lógica da coisa, mas a coisa da lógica. A lógica não serve à demonstração do Estado, mas o Estado serve à demonstração da lógica** (Marx, 2010b, p. 38-39, grifos nossos).

Marx constata que a limitação para apreensão da “lógica da coisa” em Hegel reside nos fundamentos de sua filosofia que se desenvolve a partir das categorias lógicas, em Conceitos que transcendem o objeto (Deus, 2001). O caráter acrítico de seu pensamento é coerente com sua analítica, dado que, por sua essência, não possui condições de alcançar a gênese dos objetos, apreender sua *necessidade* na realidade social. Uma vez que não a alcança a dimensão genética do objeto, cabe apenas justificar a realidade, daí o caráter conservador de seu pensamento. Com isso, Marx desvenda as “insuficiências” do pensamento de Hegel ao demonstrá-lo em sua verdade ao mesmo tempo que realiza sua ultrapassagem (Marx, 2010b).

Em lugar da análise “acrítica” hegeliana, Marx propõe a “verdadeira crítica”, que persiga a “lógica específica do objeto específico”, que desmascare a contradição real

sem transformá-la em “unidade na Ideia, no ser, enquanto ela, certamente, tem por sua essência algo mais profundo, ou seja, uma *contradição essencial*” (Deus, 2001, p. 28, grifo do autor), como o faz Hegel ao tentar suprir a contradição real explícita na oposição entre Estado e sociedade civil por meio do pensamento, que, “formulando sua identidade, reflete uma contradição real, que é superada apenas na Ideia. Ou seja, ela é apenas encoberta” (Deus, 2001, p. 48), posto que não é apreendida, em sua gênese e necessidade a partir da realidade social que a fundamenta, e tão pouco confrontada, mas justificada e resolvida apenas no pensamento.

Ao confrontar a filosofia do direito e do Estado hegeliana com a sociabilidade de seu tempo, Marx alcançou um “outro patamar de racionalidade em relação tanto à tematização hegeliana, quanto à ‘crítica vulgar’”²⁵ ao propor a “verdadeira crítica”, pondo em evidência a necessária consideração da lógica do objeto na analítica da realidade social. Objeto e sujeito são reivindicados em sua legalidade e exterioridade, cabendo ao pensamento a subsunção à realidade analisada, no caso hegeliano, o Estado e a sociedade civil, bem como as categorias que as constituem. Desse modo,

[...] o direito *unilateral* da razão especulativa de interrogar o mundo é superado pela via da mão dupla de um patamar de racionalidade em que o mundo também interroga a razão, e o faz na condição de raiz, de condição de possibilidade da própria inteligibilidade [...] Essa reflexibilidade fundante do mundo sobre a ideação promove a crítica de natureza ontológica, organiza a subjetividade teórica e assim faculta operar respaldado em critério objetivos de verdade, uma vez que, sob tal influxo de objetividade, o ser é chamado a parametrar o conhecer, ou, dito a partir do sujeito: sob a consistente modalidade do rigor ontológico, a consciência ativa procura exercer os atos cognitivos na deliberada subsunção, criticamente modulada, aos complementos efetivos, às coisas reais e ideais da mundaneidade. É o trânsito da especulação à reflexão [...] Racionalidade, não mais como simples rotação sobre si mesma de uma faculdade abstrata em sua autonomia e rígida em sua conaturalidade absoluta, porém, como produto efetivo da relação, reciprocamente determinante, entre força abstrativa da consciência e o multiverso sobre o qual incide a atividade, sensível, ideal, dos sujeitos concretos (Chasin, 2009, p. 58).

²⁵ Ao evidenciar a partir de seus fundamentos o caráter “acrítico” do pensamento hegeliano, Marx o compara com os pensadores da “crítica vulgar”. Em Hegel, a “acriticidade” o leva a encobrir a contradição à medida que busca sua resolução no plano do pensamento sem confrontá-la no plano real. Desse modo, consegue apenas justificá-la, conservando sua existência real. O limite genético de sua analítica o condiciona a esse limite objetivo. De acordo com Marx, ela se revela uma “crítica dogmática, que luta com seu objeto, sem perquirir a sua gênese” (Deus, 2001, p. 28), mas apenas apontando-a. Marx identifica à crítica vulgar os socialistas e comunistas Cabet, Dézamy, Wething, Fourier e Proudhon, conforme atesta em carta a Ruge em 1843 (Deus, 2001).

A crítica à filosofia especulativa encerra, portanto, a “interrogação recíproca entre teoria e mundo, o que lhe proporcionou identificar a conexão efetiva entre sociabilidade e politicidade” (Chasin, 2009, p. 58). Marx, assim, apresenta desde então “uma nova postura ontológica” que demarca sua ruptura com o idealismo hegeliano e o permite avançar com relação a Feuerbach, ao realizar o “descarte da especulação e pela simultânea afirmação do ente real, sensível e objetivo, como ponto de partida e como parâmetro da reflexão, o que conduz a tematização sobre a politicidade à compreensão da sociedade civil como *momento preponderante* em sua relação com o Estado (Deus, 2001, p. 17).

O legado da “crítica feuerbachiana à especulação – em particular voltada à crítica do pensamento de Hegel” (Fortes, 2023, p. 215) teve papel decisivo na crítica marxiana aos fundamentos da filosofia hegeliana. Duas questões foram fundamentais nesse primeiro momento: “o irresoluto desafio teórico encravado pelos ‘interesses materiais’ e os lineamentos feuerbachianos contidos em dois textos publicados exatamente à época: ‘Teses provisórias para a reforma da filosofia’, escritas em abril de 1842, mas só publicadas nos *Anecdotis* em fevereiro de 1843, e *Princípios da filosofia do futuro*, editados em julho daquele mesmo ano” (Chasin, 2009, p. 55), de modo que é a Feuerbach que Marx consagra “o mérito da ruptura com o pensamento hegeliano, numa extensão que implica o reconhecimento dos contornos de uma nova posição filosófica” (Chasin, 2009, p. 56), fato atestado pelo próprio Marx em seus escritos iniciais ao afirmar que Feuerbach “[...] tanto em suas ‘Teses’, nos ‘Anecdotis’, quanto, pormenorizadamente, na ‘Filosofia do futuro’ demoliu o ‘embrião da velha dialética e da velha filosofia’ [...]” (Marx, 2004, p. 116). Diante dos demais jovens hegelianos, Marx reconheceu, em 1844, que

Feuerbach é o único que tem para com a dialética hegeliana um comportamento sério, crítico, e [o único] que fez verdadeiras descobertas nesse domínio [ele é] em geral o verdadeiro triunfador (*Überwinder*) da velha filosofia. A grandeza da contribuição e a discreta simplicidade com que F[euverbach] outorga ao mundo estão em flagrante oposição à atitude contrária (Marx, 2004, p. 116).

Porém, já em março de 1843, criticava os limites feuerbachianos. Ao receber de Ruge as “Teses”, Marx responde em 13 de março de 1843. Sua percepção acerca da crítica encabeçada por Feuerbach fica clara quando afirma que “Os aforismos de Feuerbach me parecem incorretos somente em um aspecto, qual seja, ele se refere

muito à natureza e muito pouco à política. Essa, porém, é a aliança por meio da qual a filosofia atual pode-se tornar verdadeira” (Marx *apud* Deus, 2001, p. 33).

Claramente, na referida carta, Marx ainda considera o conceito racional do Estado, o que, no decorrer de suas *Glosas de 43*, levará à colisão das novas aquisições com limites próprios do *idealismo ativo* vinculado à “concepção do Estado como demiurgo racional da sociabilidade, isto é, da universalidade humana, que transpassa a tese doutoral e os artigos da Gazeta Renana”. A *viragem* que realizará em seu pensamento a partir da *crítica de 43* o permite apreender não mais o Estado como protoforma da socialidade, agora é a sociedade civil, enquanto “campo da interatividade contraditória dos agentes privados, a esfera do metabolismo social” que se apresenta “como demiurgo real que alinha o Estado e as relações jurídicas” (Chasin, 2009, p. 57-58).

Como afirma Fortes (2018, p. 42), a *crítica de 43* foi lapidar na *viragem radical* do pensamento de Marx e conformou traços importantes de seu desenvolvimento posterior (Chasin, 2009). A partir da adesão crítica aos enunciados de Feuerbach, Marx realizou três movimentos fundamentais à formação de seu próprio pensamento, a saber:

[...] descarte da especulação, ou seja, do logicismo e da abstratividade próprios dos volteios da razão autossustentada; reconhecimento do caráter fundante da *positividade* ou *objetividade* autopostas, determinação ontológica mais geral que subjaz ao perfilamento, igualmente ontológico, do homem em sua autoefetividade material; identificação da sociabilidade como base da inteligibilidade (não importa, aqui, o equívoco de Marx, pouco depois ultrapassado, em conferir caráter social à relação feuerbachiana de “homem a homem)” (Chasin, 2009, p. 56).

No estudo da *Filosofia do Direito de Hegel*, a primeira questão que Marx busca identificar são as raízes da oposição realizada no pensamento hegeliano entre família, sociedade civil e Estado. Sua refutação não revela a preocupação em instaurar nova forma de conhecimento que se contraponha ao “método filosófico especulativo”, tão pouco tentativa de inversão do idealismo hegeliano em que se pretenda manter certos aspectos de seu pensamento, ao contrário, “todo nosso objetivo consiste apenas em que, tal como na crítica da religião em Feuerbach, as questões religiosas e políticas sejam trazidas à sua forma humana autoconsciente” (Marx, *Ein Briefwechsel Von 1843*, MEGA2 , I/2, 1982, p. 488 *apud* Enderle, 2010, p. 14).

2.3 CRÍTICA DA ECONOMIA POLÍTICA E A BUSCA PELA “ANATOMIA DA SOCIEDADE CIVIL”

A crítica da economia política é basilar na conformação do pensamento original marxiano, “Última a integrar o programa de investigações de Marx, a partir daí ocupou o centro do mesmo e foi a mais desenvolvida” (Chasin, 2009, p. 74). Dos estudos realizados em 1844 foram preservados “três cadernos, que contêm em parte uma crítica da economia burguesa e, em parte, da Fenomenologia do espírito de Hegel: trata-se do que se tornou conhecido como Manuscritos econômico-filosóficos de 1844” (Lukács, 2009, p. 180). Após publicar, em fevereiro de 1844, seus artigos Sobre a questão judaica e Crítica da Filosofia do direito de Hegel: Introdução, nos Anais Franco-Alemães, Marx alcança seu objeto de investigação: a sociedade civil, entendida enquanto “campo da interatividade contraditória dos agentes privados, a esfera do metabolismo social” (Chasin, 2009, p. 58), a qual passará desvendando nos pormenores por um novo teor e patamar teórico prático até o final de sua vida. Coincide com esse momento seu ingresso, em abril, na “Liga dos Justos” e o primeiro contato pessoal com Proudhon²⁶, a quem dedicará a obra *A Miséria da Filosofia* (1847). De posse dos acúmulos germinais, a crítica da economia política, iniciada com os Manuscritos, evidencia

uma configuração resolutiva cuja possibilidade principiou a ser entreaberta quando os ‘apuros’ diante dos ‘interesses materiais’ foram assumidos como ‘dúvidas’ no ‘gabinete de estudos’, e de modo mais efetivo com o teor e pela natureza de seus primeiros resultados: a crítica da política, que desvenda o caráter determinante da *sociedade*

²⁶ No prefácio de seus *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx destaca as leituras realizadas para a “análise inteiramente empírica” da economia nacional. Ele afirma: “É óbvio que utilizei, além dos socialistas franceses e ingleses, também trabalhos socialistas alemães. No entanto, os trabalhos alemães plenos de conteúdo (*Inhaltsvollen*) e originais nesta ciência reduzem-se – fora os escritos de Weitling – aos estudos publicados por Hess nas ‘Vinte e uma folhas de impressão’ (*Einundzwanzig Bogen*) e aos ‘*Umriss zur Kritik der Nationalökonomie*’, de Engels, publicados nos ‘Anais franco-alemães’, nos quais eu indicaria igualmente, de modo bem geral, os primeiros elementos do presente trabalho” (2004, p. 20). Pode se inferir, a partir dessa informação de Marx, que sua crítica tem como base e ponto de partida a síntese dessas expressões do pensamento ocidental. Nada seria mais equivocado, uma vez que constitui a analítica marxiana a apropriação e reelaboração “dos mais importantes resultados científicos da época”, mas, de igual modo, mantinha a “inigualável atitude crítica com a qual, em cada oportunidade, ele se empenhou na reconstrução das ideias preexistentes” (Lukács, 2009, p. 121). O que ocorre no pensamento de Marx, como assevera Vaisman (2009, p. 11), é a “instauração de um novo padrão de cognição e reflexão que herda determinados pontos da tradição e se posiciona frente a eles”.

civil, e o concomitante rechaço da especulatividade, que leva ao patamar de crítica ontológica. Não é casual a sequência dos textos então produzidos – “Crítica de Kreuznach”. Sobre a questão judaica; “Crítica da filosofia do direito de Hegel: Introdução” e as Glosas de 1844, que perfizeram, à época, as duas referidas aquisições – alçando o curso analítico à temática dos Manuscritos econômico-filosóficos, cuja relevância agora é clarificada (Chasin, 2009, p. 75).

Nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx inicia “uma análise inteiramente empírica, fundada num meticuloso estudo crítico da economia nacional” (Marx, 2004, p. 19-20). Não por acaso, ele parte “dos pressupostos da economia” enquanto mais alta forma da ciência econômica de seu tempo, da qual ele reconhece os avanços, mas realiza a “verdadeira crítica filosófica” enquanto expressão ideológica da autoalienação humana na sociedade capitalista que, em sua essência, mistifica a gênese e o desenvolvimento da propriedade privada, de modo que a economia política se apresenta como

expressão ideológica da autoalienação humana na sociedade capitalista. Mas Marx, certamente, não se deteve nesta constatação. Reconhecendo os méritos de Smith e Ricardo, ele especifica a contradição da economia política mostrando que, em seus representantes clássicos, o trabalho é tudo, ou seja, fazem corretamente derivar do trabalho todas as categorias econômicas, mas descrevem, ao mesmo tempo, um mundo no qual o portador do trabalho, o trabalhador é um *nada* (Lukács, 2009, p. 183).

A economia política, tal como a filosofia especulativa, não concebe a essência das categorias reais, antes, “concebe esta formação social como algo eterno, necessário e dado de modo natural” (Lukács, 2009, p. 180). Nesse sentido, os economistas “supõe o que deve desenvolver”, não apreendem a gênese e o desenvolvimento necessário e “nada nos ensina” (Marx, 2004, p. 79). Com essa postura, Marx inaugura em sua crítica a contínua perseguição à anatomia das coisas reais, sua gênese e desenvolvimentos necessários. Em seus demais escritos tais pressupostos serão aprofundados qualitativamente, vinculados às lutas políticas de seu tempo. Desde *A Miséria da Filosofia* (1847), passando pelos *Grundrisse* (1857-1858), em suas *Notas Marginais sobre o “Manual de Economia Política” de Adolf Wagner* (1880), bem como em *Para a Crítica da Economia Política* (1859) e *O Capital* (1867), esse princípio se fará efetivo.

Ao buscar a anatomia da sociedade civil, Marx alicerça sua analítica na “malha categorial da produção e reprodução da vida humana” (Chasin, 2009, p. 75), refutando os pressupostos da Economia Política que tal como o teólogo “explica a origem do

mal pelo pecado original” (*Sündenfall*), isto é, supõe o que deve explicar (Marx, 2004, p. 80). Diferente desses, Marx refuta criticamente

a natureza, aos limites e aos modos operativos de todo um padrão de cientificidade, ao qual é contraposta a exigência de um patamar mais elevado de racionalidade, cujo alvo científico e critério de rigor é a captura do todo efetivo das entificações em suas lógicas específicas por meio da identificação de suas gêneses, necessidades e desenvolvimentos, tais como produzidas pela reiteração da atividade sensível no movimento histórico que a possibilita, caracteriza e diversifica (Chasin, 2009, p. 82).

Marx parte da gênese e do desenvolvimento necessário das categorias ao perseguir a essência da propriedade privada, cuja origem identifica no trabalho alienado, enquanto produto e resultado do processo de alienação da atividade sensível humana, o trabalho. Em oposição ao ponto de vista da economia política, que identifica no trabalho apenas seu caráter positivo, “*essência subjetiva* da riqueza – no interior da propriedade privada, a propriedade privada enquanto atividade sendo para si” (Marx, 2004, p. 99), Marx refuta a vinculação da essência da atividade criadora humana à propriedade privada como seu atributo, posto ser essa, tal como a política, uma categoria do ser social, por isso histórica, por isso transitória (Marx, 2004, p. 80).

O homem é negado real e teoricamente pela economia política ao ter deslocada para sua essência a propriedade privada que lhe é exterior, mas à qual, *por consequência necessária*, está subsumido a esta forma de propriedade, onde “revela sua face negativa como atividade desefetivadora do agente produtor” (Chasin, 2009, p. 83). Como assevera Marx: “O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riquezas produz quanto mais sua produção aumenta em poder e extensão”. Movimento real que a economia política não concebe por não apreender “a conexão do movimento” real e as “consequências necessárias” por não evidenciar a “interconexão essencial entre propriedade privada, a ganância, a separação de trabalho, capital e propriedade da terra, de troca e concorrência, de valor e desvalorização do homem, de monopólio e concorrência etc., de todo esse estranhamento (*Entfremdung*) com o sistema do dinheiro (Marx, 2004, p. 80).

Marx parte do “fato nacional-econômico, *presente*”, exige a “integridade ontológica da reprodução teórica das coisas” e “mostra sua alta produtividade na crítica marxiana à concepção de trabalho. Trata-se de momento excepcional na rota constitutiva do novo pensamento”, à medida que culmina na “problemática que armou para sempre o centro propulsor de toda atividade reflexiva do autor” (Chasin, 2009, p.

82). De fato, a “economia marxiana” parte da vida constitui-se numa “cientificidade que não perde jamais a ligação com a atitude ontologicamente espontânea da vida cotidiana”, como afirma Lukács (1979, p. 24). Não por acaso Marx inicia a primeira parte de seus *Manuscritos* partindo do fato presente, concreto, mais imediato e singular para afirmar que

O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo dos homens (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, *mercadorias* em geral (Marx, 2004, p. 80).

Marx inicia o exame da alienação do trabalho tendo como pressuposto a “*objetivação*, a produção do trabalhador, e nela o estranhamento, a perda do objeto, do seu produto”, pois “na determinação de que o trabalhador se relaciona com o produto de trabalho como (com) um objeto estranho, estão todas as consequências” (Marx, 2004, p. 81).

Desse modo, ele demonstra que o trabalhador se perde de si ao ter sua atividade criadora, o trabalho, configurado em mercadoria²⁷. Sua efetivação (*Verwirklichung*) se expressa como desefetivação (*Entwirklichung*). Produto e produtor se defrontam como seres *estranhos*, alheios um ao outro, como poderes independentes. A consideração primeira de Marx acerca do caráter alienado do trabalho recai sobre a relação do homem com o produto de seu trabalho, à medida que “A objetivação tanto aparece como perda do objeto que o trabalhador é despojado dos objetos mais necessários não somente à vida, mas também dos objetos do trabalho”, e isso porque “o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções” (Marx, 2004, p. 80-81).

Ao se relacionar com o produto de seu trabalho como objeto que lhe é estranho, ocorre com o trabalhador algo similar com o que se passa na alienação pela religião, pois, assim como o mundo criado pelo próprio homem, por suas forças individuais, seus sentidos e capacidades se “torna mundo objetivo, alheio (*fremd*) que ele cria diante de si”, mas que ao anverso o torna “mais pobre” em seu mundo interior e tanto

²⁷ Em 1844, Marx ainda não realiza a diferença essencial entre força de trabalho e trabalho, como pode ser observado em todo o *Primeiro Manuscrito*.

menos pertencentes, ele e seu produto, a si mesmo. Também na religião, “Quanto mais o homem põe em Deus, tanto menos ele retém em si mesmo” (Marx, 2004, p. 81). Por esse motivo, Marx afirma que “o trabalhador encerra sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto”, de modo que “ele não é o que é o produto do seu trabalho” e arremata: “Portanto, quanto maior este produto, tanto menor ele mesmo é²⁸. O trabalho, portanto, se torna objeto de uma existência externa, algo que existe fora dele, independente e estranha a ele, tornando-se uma potência (*Macht*) autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha” (Marx, 2004, p. 81).

De acordo com Marx, a economia política oculta o estranhamento que constitui a essência do trabalho por desconsiderar a relação fundamental entre trabalhador e produção. A dimensão da produção é evidenciada como momento predominante, enquanto “relação essencial do trabalho”, espaço em que o trabalhador se apresenta expropriado dos meios de sua subsistência e de seu objeto de trabalho. Ora, se “o trabalhador nada pode criar sem a natureza, sem o mundo exterior sensível (*sinnlich*)”, por ser ela a matéria sobre a qual o trabalho se realiza, “na qual [o trabalho] é ativo, [e] a partir da qual e por meio da qual [o trabalho] produz” (Marx, 2004, p. 81), se ele se encontra desprovido de seus meios de vida, podendo acessá-los apenas sob a venda do seu trabalho, eis que ele alcança “o auge desta servidão” em que, “somente como trabalhador ele [pode] se manter como *sujeito físico* e apenas como *sujeito físico* ele é trabalhador”, ou seja, sob essa determinação, quanto mais produz coisa para o mundo e alheias a si, mais reproduz a si e à sua atividade de forma estranhada (Marx, 2004, p. 82). Sua relação com o mundo exterior sensível, portanto, com os objetos da natureza, se lhe apresenta como relação hostil.

Marx parte do exame do trabalho alienado sob o aspecto da relação do trabalhador com o produto de seu trabalho, em que há o estranhamento do homem com relação aos produtos do seu trabalho. Contudo, como afirma o pensador alemão, o estranhamento também se mostra no processo mesmo da produção. O trabalhador

²⁸ Creio necessário, apenas a título de nota, mencionar que Marx não realiza aqui uma crítica moral da alienação. Ele parte dos pressupostos reais, do modo como os homens produzem sua vida na sociedade moderna. A universalização do mundo das mercadorias imputa a tudo que é coisa sobre o mundo sua adequação necessária ao capitalismo, isto é, à sociedade de classes, à produção social da vida sob os ditames da propriedade privada. Essa é a questão para Marx, uma questão material e por isso histórica, produto do desenvolvimento social dos homens no processo mesmo de produção de suas vidas sob condições históricas determinadas.

só se sente alheio ao produto, ao resumo (*Resumé*) da produção, do seu trabalho porque o processo mesmo de produção não pertence a si, mas a outro. Vejamos nas palavras do pensador alemão como se evidencia o estranhamento-de-si do homem pelo trabalho alienado

Primeiro, que o trabalho é externo (*äusserlich*) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte em primeiro lugar junto de si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é, por isso, satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele (Marx, 2004, p. 83).

E Marx constata que na sociedade moderna, em que o trabalhador se encontra realmente apartado de sua base natural e objetiva, exatamente aquilo que o diferencia dos demais seres torna-se, ao anverso, o que o iguala. Ele afirma: que o trabalhador só se sente “como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito habitação, adornos, etc., e em suas funções humanas só [se sente] como animal. O animal se torna humano, e o humano animal” (Marx, 2004, p. 83). É certo que “Comer, beber e procriar etc., são também, é verdade, funções genuína[mente] humana. Porém na abstração que as separa da esfera restante da atividade humana, e faz delas finalidades últimas e exclusivas, são [funções] animais” (Marx, 2004, p. 83).

Desses dois aspectos do trabalho alienado, Marx identifica “uma terceira determinação”: o estranhamento do homem com relação a seu gênero. É por meio de sua atividade prática que o homem se torna um ser genérico. Ser consciente que produz não apenas para si, para satisfação de suas necessidades físicas imediatas, mas produz de modo consciente para si e seu gênero, por isso, sua prática corresponde à sua essência. De modo que, por sua peculiaridade,

O homem é um ser genérico (*Gattungswesen*), não somente quando prática e teoricamente faz o gênero, tanto do seu próprio quanto do restante das coisas, o seu objeto, mas também – e isto é somente outra expressão da mesma coisa – quando se relaciona consigo mesmo como [com] o gênero vivo, presente, quando se relaciona consigo mesmo como [com] um ser *universal*, [e] por isso livre (Marx, 2004, p. 84).

O homem é um ser que constitui seu gênero, um ser universal que corresponde à humanidade “quanto mais universal o homem [é] do que o animal, tanto mais universal é o domínio da natureza inorgânica da qual ele vive” (Marx, 2004, p. 84). Pela sua atividade prática, o homem prepara a natureza, seu mundo exterior, do qual faz parte de modo qualitativamente diferente, “para fruição e digestão” e a confirma como “porta da vida humana e da atividade humana”. O homem se universaliza universalizando simultaneamente sua base inorgânica por meio de sua atividade prática, “ele faz da natureza inteira seu corpo inorgânico, tanto na medida em que ela é 1) um meio de vida imediato, quanto na medida em que ela é objeto/matéria e o instrumento de sua atividade vital” (Marx, 2004, p. 84).

O trabalho alienado estranha o homem, portanto, tanto da natureza, extensão do seu corpo, base insuprível e necessária a seu ser, à sua atividade prática, quanto de si mesmo, posto que sua atividade vital se torna mero “meio de vida individual. Tanto a vida genérica quanto individual se apresenta estranhadas, sua atividade vital aparece não como sua essência e realização de sua individualidade, como “vida que engendra vida”, atividade consciente e livre que produz a si e a seu gênero, mas apenas como meio de vida (Marx, 2004, p. 84). Ocorre que exatamente aquilo que diferencia o homem dos demais animais, sua atividade prática consciente, livre e engendradora de vida, se lhe defronta como o anverso, sua negação e negação de sua humanidade. Trata-se de um processo de animalização. Como afirma Marx,

O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade (*Bestimmtheit*) com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis porque a sua atividade é atividade livre. O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para sua existência (Marx, 2004, p. 84-85).

Decorre desse fato que a vida genérica mesmo do homem se transforma em meio de vida, a tem invertida a relação com sua própria essência. Mas, se o trabalhador cuja atividade se encontra alienada, tudo perde, a quem pertencem suas perdas? Marx desmistifica também a questão ao esclarecer que

Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, um poder estranho [que] está diante dele, então isto só é possível pelo fato de [o produto do trabalho] pertencer a um outro homem fora do trabalhador. Se sua atividade lhe é martírio, então ela tem de ser fruição para um outro e alegria de viver para um outro. Não os deuses, não a natureza, apenas o homem mesmo pode ser este poder estranho sobre o homem (Marx, 2004, p. 86).

O trabalho alienado, portanto, afirma Marx, engendra a relação do trabalhador com um ser estranho a seu trabalho, que está fora dele, apesar de usufruir todas as suas maravilhas. Tal relação advém da relação do trabalhador com o trabalho mesmo, na sua forma determinada sob os ditames da propriedade privada. Ao que Marx esclarece: “a relação de alguém estranho ao trabalho – do homem situado fora dele – com este trabalho. A relação do trabalhador com o trabalho engendra a relação do capitalista (ou como se quer nomear o senhor do trabalho) como o trabalho”. Desse modo, “A propriedade privada é, portanto, o produto, o resultado, a consequência necessária do trabalho exteriorizado, da relação externa (*äusserlichen*) do trabalhador com a natureza e consigo mesmo” (Marx, 2004, p. 87). Tem-se um mistério, no entanto, afirma Marx, pois a propriedade tanto se afirma como produto quanto como meio do trabalho alienado, a possibilidade de sua realização, o que só pode se pôr às claras, apreendidas as determinações de ambas as categorias em sua inter-relação.

Os indicativos que Marx considera à supressão da condição de autoalienação do homem e de sua essência trazem à luz a questão da supressão da propriedade privada que aliena e tolhe o ser humano, em proveito da propriedade comum, relação social e material vislumbrada somente a partir da emancipação humana universal, pois quaisquer lutas no interior da propriedade privada como elevação ou igualdade de salários, uma vez que a mantém, mantém de igual modo as relações sociais que a produz e reproduz, logo a mudança é apenas aparente. Por isso, Marx advoga:

2) Da relação do trabalho estranhado com a propriedade privada depreende-se, além do mais, que a emancipação da sociedade da propriedade privada etc., da servidão, se manifesta na forma política da emancipação dos trabalhadores, não como se dissesse respeito somente à emancipação deles, mas porque sua emancipação está encerrada a [emancipação] humana universal. Mas esta [última] está aí encerrada porque a opressão humana inteira está envolvida na relação do trabalhador com a produção, e todas as relações de servidão são apenas modificações e consequências dessa relação (Marx, 2004, p. 89).

2.4 A IDEOLOGIA ALEMÃ E AS BASES MATERIAIS DO SER SOCIAL E DA HISTÓRIA

Vimos que, em seus *Manuscritos Econômico-filosóficos* de 1844, Marx inicia a busca pela anatomia da sociedade civil burguesa, avançando desde então na compreensão materialista da realidade social e da história, exercício que o permite identificar, ainda em termos gerais, o desenvolvimento sócio-histórico e a particularidade das relações sociais de produção e reprodução da vida sob a ordem burguesa.

Ao identificar a *gênese* da propriedade privada na alienação da *atividade prática sensível* humana tornada vendável, Marx evidencia as formas de estranhamento do homem com relação ao produto de seu trabalho, ao seu processo de produção e ao seu gênero, como resultado do modo como produz a vida material no capitalismo e apreende que o processo de criação da riqueza material nessa sociabilidade se dá sob o tolhimento da potência vital do trabalho através de sua mercantilização e exploração por outro homem, o capitalista, convertendo relações e forças sociais humanas em objetos e forças sociais estranhas ao ser social delas produtor. Revela, assim, o aspecto positivo e negativo do trabalho que, simultaneamente, cria o homem e sua história, mas ao valorizar o mundo das coisas o empobrece enquanto trabalhador (Marx, 2004).

Tais aquisições encerram algo fundamental: a atividade de produção sob os ditames da propriedade privada na ordem burguesa e base material sob a qual se gesta a alienação humana, de modo que seu confronto e sua superação só podem ocorrer na própria realidade e não no pensamento. Somente pela práxis humana coletiva torna-se possível a recuperação da dimensão universal do ser social e a reapropriação de suas *forças essenciais humanas* alienadas em forças e objetos que lhes são alheios, estranhos, não pertencentes ao seu ser social.

As análises teórico-práticas desses elementos serão aprofundadas até as obras finais do pensador alemão, mas foram pela primeira vez articulados de maneira fundamental e decisiva em seu escrito em parceria com Engels, *A ideologia alemã*. Ao aprofundar suas investigações da *anatomia da sociedade civil* e considerar “pressuposto geral orientador da investigação das formações sócio-históricas, dos seus processos e conexões materialistas no espaço e no tempo” (Silva, 2013, p. 148)

as condições históricas de produção e reprodução da vida dos homens, os autores amadurecem o decurso de seu próprio pensamento.

Escrita entre finais de 1845 e início de 1846, um ano após os *Manuscritos Econômico-filosóficos de 44*, *A Ideologia Alemã*²⁹ foi dedicada à “elaboração das teses fundamentais do materialismo histórico” e a crítica dos princípios do idealismo em geral, especialmente a filosofia alemã³⁰ desde sua máxima expressão identificada em Hegel. É desse período também suas *Teses sobre Feuerbach*. Trata-se de textos nos quais os pensadores operam um *acerto de contas* com sua herança filosófica, a começar pelo até então *verdadeiro triunfador da velha filosofia*, que exerceu maior influência sobre ambos, Feuerbach.

Como ponto de chegada das reflexões realizadas desde meados de 1843, *A ideologia alemã* evidencia o amadurecimento do pensamento e da analítica marxiana, fortalecidos junto de Engels a partir de 1844. Não é por acaso que ambos dedicam a crítica à *ideologia alemã*. Conceber criticamente as condições materiais de existência que gestam a consciência do real de forma estranha aos sujeitos, enquanto consciência alheia ao mundo, torna-se de fundamental importância para confronto com as bases materiais que produzem e reproduzem as relações materiais alienadas. Partindo da particularidade alemã para crítica da ideologia em geral, a crítica dos pensadores alcança universalidade da sociedade moderna, visto que, mesmo em seu atraso material, a Alemanha alcançava sua contemporaneidade pelo desenvolvimento da atividade espiritual, correspondente ao anacronismo de seu desenvolvimento sócio-histórico. Como o próprio Marx reconhece já em seu primeiro texto marxiano de 1843/1844,

Assim como as nações do mundo antigo vivenciaram a sua pré-história na imaginação, na mitologia, nós, alemães, vivenciamos a nossa pós-história no pensamento, na filosofia. Somos contemporâneos filosóficos do presente, sem sermos seus contemporâneos históricos. A filosofia alemã é o prolongamento ideal da história alemã. [...] A filosofia alemã do direito e do Estado é a única história alemã situada al pari com o presente moderno, oficial. A nação alemã tem, por isso, de ajustar a sua história onírica às suas condições existentes e sujeitar à crítica não apenas essas condições existentes, mas igualmente sua continuação abstrata. Seu futuro não pode

²⁹A obra foi publicada pela primeira vez apenas em 1926, pelo Instituto de Marxismo-Engels de Moscou, sendo que no Brasil sua publicação incompleta ocorreu em 1966 (Grijalbo), enquanto a versão completa foi publicada somente em 2007, pela Boitempo.

³⁰ Marx e Engels se referem aqui especificamente a Feuerbach, Bruno Bauer e Max Stiner, membros mais expressivos do movimento neo-hegelianos na Alemanha.

restringir-se nem à negação direta de suas condições políticas e jurídicas reais, nem à imediata realização de suas circunstâncias políticas e jurídicas ideais, pois a negação imediata de suas condições reais está em suas condições ideais, e ela quase tem sobrevivido à realização de suas condições ideais na contemplação das nações vizinhas. É com razão, pois, que o partido político prático na Alemanha exige a negação da filosofia (Marx, 2010b, p. 150).

A preocupação não estava apenas em desmitificar ideologia alemã e sua forma equivocada de conceber a realidade, mas, sobretudo, à demonstração das condições materiais que permitem que essas ideias se constituam na sociedade moderna. A reivindicação das conexões materialistas da história humana possui caráter essencialmente ontológico, posto que exige a apreensão do processo histórico de autoformação do ser social humano percorrendo sua gênese e seu desenvolvimento social, sua interrelação com a natureza e seu gênero sob determinadas formas sócio-históricas. Trata-se do contorno de seu novo padrão analítico, que reconhece como única ciência a ciência da história que abrange tanto a natureza quanto o mundo dos homens (Marx; Engels, 1987, p. 23). Em *A Ideologia Alemã*, esse conjunto de questões compõem os pressupostos gerais da nova concepção materialista de história e do ser social apresentados por Marx e Engels.

A crítica e o confronto teórico-prático operado contra a filosofia idealista desde Hegel, incluindo seus epígonos, se soma à crítica do materialismo contemplativo. A fim de estabelecer a oposição entre a concepção materialista instaurada por eles com relação ao materialismo feuerbachiano e de ambos com relação ao idealismo dos neo-hegelianos, Marx pontua, de modo menos acentuado do que realizado em seus *Manuscritos de 44*, em que Feuerbach aparece como *o verdadeiro triunfador da velha filosofia*, que Feuerbach foi o único a realizar algum progresso perante a crítica à filosofia hegeliana e *cujos escritos podem ser examinados bonne foi [de boa-fé]* (Marx; Engels, 1987, p. 23). Se por um lado o reconhece, por outro não o isenta da crítica que se propõe a realizar a suas formulações, crítica e reconhecimento que serão ratificados por Marx desde então, sempre de duplo modo: o reconhecimento das aquisições de Feuerbach, mas também a crítica aos pontos em que não avançara. A esse respeito, em 1865, por exemplo, ele afirma:

Comparado a Hegel Feuerbach é muito pobre. Contudo, depois de Hegel, ele assinalou uma época, já que realçou alguns pontos poucos agradáveis para a consciência cristã e importantes para o progresso

da crítica, que Hegel deixara em mística penumbra³¹ (Marx *apud* Chasin, 2009, p. 96).

A crítica de Marx e Engels em 1846 recai sobre todo materialismo reinante até ali, sobretudo o de Feuerbach, mas também alcança o idealismo em geral, posto que, tanto para um quanto para outro, “o objeto, a realidade, a sensibilidade, só é apreendido sob a forma de objeto ou de intuição, mas não como *atividade humana sensível*, como *práxis*, não subjetivamente” (Marx; Engels, 1987, p. 11). O idealismo concebe o aspecto ativo da atividade humana de maneira abstrata, ou seja, a concebe como *atividade do espírito*, no âmbito do pensamento. Para esse, a história gira “em torno de pensamentos puros [...] como uma série de ‘pensamentos’ que se devoram entre si e perecem, finalmente, na ‘autoconsciência’” (Marx; Engels, 1987, p. 58). Tanto o idealismo desde Hegel quanto o materialismo de Feuerbach comungam do fato de não conceberem o *mundo sensível* como produto da atividade humana sensível, fruto da prática humana sobre a natureza mediado por sua atividade prática sensível. Feuerbach, apesar de considerar que os *objetos sensíveis* se divergem dos *objetos do pensamento*, não identifica aqueles como resultado atividade prática humana e, por isso, concebe a atividade teórica como único comportamento autenticamente humano (Marx; Engels, 1987, p.11).

A refutação realizada por Marx e Engels ao *velho materialismo* possui caráter ontológico à medida que evidencia a oposição até então operada entre atividade humana sensível e forma subjetiva, entre sujeito e objeto, subjetividade e objetividade. Feuerbach não concebe a interação prática sensível real, posto que considera o ser como “generalidade muda que liga de modo natural os múltiplos indivíduos” (Marx; Engels, 1987, p. 13) e não concebe essa atividade como “contínuo trabalhar e criar sensíveis, esta produção, a base de todo o mundo sensível” (Marx, Engels, 1987, p. 69). Ao proceder desse modo, os neo-hegelianos não romperam com Hegel, não realizaram uma crítica efetiva, antes “todas as suas questões brotaram” daquele sistema, que tanto em suas perguntas quanto respostas “havia uma mistificação” que culminava na identificação da consciência como instância de resolução das contradições e dos limites reais (Marx; Engels, 1987, p. 23). Marx reconhece que “A ‘concepção’ feuerbachiana do mundo sensível limita-se, de um lado, à simples

³¹ Excerto da carta de Marx à J. B. Schweitzer, datada de 24/01/1865.

contemplação deste último, e, de outro ao simples sentimento; ele diz ‘o homem’ ao invés de dizer ‘homens histórico reais’ (Marx, Engels, 1987, p. 66).

Por permanecer no *reino da teoria*, Feuerbach não concebe os homens em “sua conexão social dada, em suas condições de vida existentes, que fizeram deles o que são; por isso mesmo, jamais chega até os homens ativos realmente existentes, mas se detém na abstração o ‘homem’, abstrato, isolado e fora de sua historicidade” (Marx; Engels, 1987, p. 69). Ficam clareadas as lacunas do materialismo feuerbachiano: “contribuíra para a crítica da especulação e promovera a inflexão ontológica rumo à *objetividade do ser* [...]”, mas fora incapaz de ultrapassar a pressuposição de “um indivíduo humano abstrato, isolado” (Chasin, 2009, p. 95). Sujeito e objeto são concebidos como meras exterioridades passivas e mudas, e não enquanto a unidade do diverso conformada pela mediação da atividade prática humana socialmente constituída.

Para Marx e Engels, a *prática é sempre dação de forma*, “o sujeito se confirma pela exteriorização sensível, na qual plasma sua subjetividade, e o objeto pulsa na diversificação, tolerando formas subjetivas ao limite de sua plasticidade, isto é, de sua maleabilidade para ser outro” (Chasin, 2009, p. 99). Logo, a atividade sensível confirma a subjetividade, e a subjetividade confirma a prática humana. Uma apenas existe na relação com a outra de modo que a “efetivação humana de alguma coisa é dação de forma humana a alguma coisa, bem como só pode haver forma subjetiva, sensivelmente efetivada, em alguma coisa” (Chasin, 2009, p. 99).

O pressuposto ineliminável e irreversível da produção da vida material, portanto, coloca a atividade sensível, o trabalho, como atividade central das condições de vida e das representações humanas. O homem, ao produzir suas condições de vida, transforma a si e à natureza. Mediado por sua atividade sensível humana, se produz e reproduz como ser histórico, o que, inclusive não se apresenta em Feuerbach, posto que

Ele não percebe que o mundo sensível que o envolve não é algo dado imediatamente por toda eternidade, uma coisa sempre igual a si mesma, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade; isto, na verdade, no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, cada uma das quais alçando-se aos ombros da precedente, desenvolvendo sua indústria e seu comércio, modificando a ordem social de acordo com as necessidades alteradas. Mesmo os objetos mais simples “certeza sensível” são dados a Feuerbach apenas através do desenvolvimento social, da indústria e do intercâmbio comercial (Marx; Engels, 1987, p. 67).

Os *homens históricos reais* se produzem e se reproduzem mediante sua atividade prática, o trabalho, por meio do qual objetividade e subjetividade se interrelacionam como momentos distintos do mesmo movimento, o ato ideal e prático, por intermédio do qual a objetividade pode ser subjetivada e a subjetividade objetivada. Subjetividade como atividade ideal e objetividade como atividade real, vinculadas no processo de construção de si e do mundo em si humano (Chasin, 2009, p. 99).

Diferente do materialismo até então reinante, Marx e Engels realizam “a precisa identificação ontológica da objetividade social – posta e integrada pelo complexo categorial que reúne sujeito e objeto, tendo por denominador comum a atividade sensível” (Chasin, 2009, p. 95). O homem, por meio de sua atividade, calcado na necessidade de se apropriar do mundo exterior, dos objetos que existem fora de si para dar forma e responder às suas necessidades, antecipa sua ideação, apreende pelo pensamento, em sua subjetividade, a lógica específica dos objetos existentes no mundo exterior e lhe concebe a forma humana (Chasin, 2009). Confirma-se a lógica específica do objeto ao mesmo tempo que evidencia a forma subjetiva enquanto momento ideal da atividade sensível. O homem, enquanto ser prático, se torna capaz de conhecer mundo e de fazê-lo, afirmando suas forças essenciais. Ser ativo que pensa, que, em sua atividade essencialmente humana, torna-se capaz de *conhecer*, de subjetivar na relação com a natureza suas possibilidades, de dar nova forma a si e ao mundo, transformando seu ser e seu saber. Por isso, estabelecida a objetividade do sujeito e do objeto em sua relação essencial, necessária e insuprível, identifica-se a prioridade do ser diante do saber, do sujeito diante do pensamento, não enquanto entes opostos, mas que mantêm uma relação em que cabe ontologicamente ao ser a prioridade perante o saber, sendo que essa base elementar de afirmação do ser passa a sua inteira negação na sociedade burguesa pelo trabalho estranhado, resultado da divisão do trabalho.

Ao refutar os pressupostos idealistas, Marx e Engels anunciam os pressupostos gerais que orientam a investigação do desenvolvimento sócio-histórico do ser social, de seu *novo materialismo*. Trata-se de pressupostos “empíricos” livres da especulação e mistificação. Como afirmam:

Os pressupostos de que partimos não são arbitrários, nem dogmas. São pressupostos reais de que não se pode fazer abstração a não ser na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições

materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas, como as produzidas por sua própria ação. Estes pressupostos são, pois, verificáveis por via puramente empírica (Marx; Engels, 1987, p. 26-27).

São pressupostos teóricos reais que instauram a “fundamentação ontoprática do conhecimento”, a determinação social do pensamento e a presença histórica do objeto (Chasin, 2009). Parte-se dos fatos reais, da atividade prática humana, de suas determinações específicas, dos resultados históricos da atividade prática humana enquanto gênero, cujo caráter ontológico afirma a prioridade do ser, do ente efetivo perante o pensamento. Volta-se para a existência material dos indivíduos que pensam, considerando suas relações históricas originárias, não como uma “coleção de fatos mortos”, ao contrário,

Essa maneira de considerar as coisas não é desprovida de pressupostos. Parte de pressupostos reais e não os abandona um só instante. Estes pressupostos são os homens, não em qualquer fixação ou isolamento fantásticos, mas em seu processo de desenvolvimento real, em condições determinadas, empiricamente visíveis (Marx, Engels, 1987, p. 33).

A crítica que Marx realiza, sendo assim, possui caráter prático, pois o que ele reivindica é a prioridade das relações históricas da produção de vida dos indivíduos e seu desenvolvimento real, aquilo que é objetivamente constatável empiricamente no processo histórico, de modo que “o primeiro pressuposto de toda existência humana e, portanto, de toda história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”, logo, o primeiro ato histórico é “a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material”, ato histórico em que o ser, ao se autoproduzir, produz seu mundo, seu saber e as bases materiais de todo o gênero em um *continuum* que coloca a cada movimento prático algo novo, cria e produz sobre a sua base material as condições de produção e reprodução de sua vida e de seus congêneres. Vinculado a esse primeiro pressuposto, Marx e Engels identificam outros três pressupostos gerais que só podem existir e ser apreendidos como momentos simultâneos, interrelacionados no desenvolvimento sócio-histórico da humanidade, de maneira que o segundo pressuposto é, pois, a satisfação de novas necessidades, uma vez que, satisfeita aquela primeira necessidade, “a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades” (Marx; Engels, 1987, p. 40).

Na satisfação dessas necessidades, os homens renovam sua própria vida, “começam a criar outros homens, a procriar” e desenvolvem suas relações sociais, que principiam na família, mas se ampliam formando novas relações sociais. De simples relação natural, o homem produz e desenvolve, ainda que contraditoriamente, as bases da sociedade civil, que alcança seu máximo desenvolvimento na sociedade moderna. A esses três pressupostos, Marx e Engels vinculam o quarto: *a cooperação entre os indivíduos*, que sempre é determinada por um modo específico de produção ou uma determinada fase industrial, devendo ser “estudada e elaborada em conexão com a história da indústria e das trocas, sua produção material” (Marx; Engels, 1987, p. 42). Após apresentarem os pressupostos reais e gerais que gestam as formas de representação humana, Marx e Engels arrematam: “Somente agora, depois de ter examinado quatro momentos, quatro aspectos das relações históricas originárias, verificamos que o homem tem também ‘consciência’ (Marx; Engels, 1987, p. 43). Portanto, a consciência e todas as formas de representação são concebidas como produto social e material correspondentes à vida material dos homens que, “ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com essa realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar” (Marx; Engels, 1987, p. 37). À prioridade do ser perante o pensamento é colocada empiricamente uma constatação real e irrefutável: o ser antecede o pensamento, e sua formação ocorre na formação das condições de produção e reprodução da existência humana. Desse modo, o conhecer se refere às condições práticas e reais. A crítica e ruptura com relação a Feuerbach e a todo o idealismo filosófico desde Hegel se coloca como decisiva e efetiva. Diferente de 1843 e 1844, quando as aquisições de Feuerbach conformam os pressupostos do avanço crítico de Marx, agora são tomadas apenas a título de crítica e refutação.

Marx e Engels vão em caminhos opostos aos neo-hegelianos, inclusive Feuerbach, que partem da ideia das “falsas representações sobre si mesmos” (Marx; Engels, 1987, p. 17). Diferente desses, aqueles partem dos “indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas, como as produzidas por sua própria ação” (Marx; Engels, 1987, p. 26). A consciência é concebida como expressão ideal da atividade prática humana, de sua formação real, cabendo a essa base material o lugar de momento preponderante em relação ao momento ideal. A consciência é concebida desde o início como produto social, como resultado do processo de vida real. A produção do ser social e as representações

ideais a ele correspondentes são concebidas no interior do desenvolvimento das forças produtivas e da divisão do trabalho em estágios sócio-históricos determinados. Marx e Engels, agindo assim, superam o ponto de vista do velho materialismo e estabelecem o novo ponto de vista não mais a partir da sociedade civil, mas da *sociedade humana ou a humanidade social* (Marx; Engels, 1987, p. 14).

Ao se debruçar sobre o mundo real para buscar as raízes dos complexos sociais, políticos e ideológicos, beneficiado largamente das críticas ontológicas que passaram a integrar seu programa de investigações, Marx identifica que o problema do desenvolvimento da filosofia como *universalidade alienada* tem suas raízes na relação dessa filosofia com o mundo real (Mészáros, 2008). A formação de suas ilusões e inversões correspondem não a mera acomodação subjetiva ou a limites individuais, antes, brotam do desenvolvimento sócio-histórico das bases materiais de produção, enquanto fenômeno da inversão entre ser e pensamento, vida material e espiritual, exercício possível diante do completo desenvolvimento da divisão do trabalho, em que se tem a possibilidade da atividade desprovida de pensamento e pensamento desprovido de atividade. Ou seja, com o completo desenvolvimento da divisão do trabalho, torna-se possível a cisão entre trabalho material e intelectual, momento a partir do qual “a consciência *pode* realmente imaginar ser algo diferente da consciência da práxis existente, representar *realmente* algo sem representar algo real [...]” (Marx; Engels, 1987, p. 45, grifos dos autores). A contradição entre as representações filosóficas e as relações sociais passa a ser considerada materialisticamente, sendo identificada como resultado da contradição entre as relações sociais e as forças de produção existentes (Marx; Engels, 1987, p. 45). Sendo assim, as representações ideais, sejam elas verdadeiras ou ilusórias, só podem ser concebidas em conexão com as bases materiais que as sustentam e das quais se originam. Desse modo, se as “relações aparecem invertidas como numa câmara escura, tal fenômeno decorre de seu processo histórico de vida, do mesmo modo por que a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico” (Marx; Engels, 1987, p. 37).

Marx e Engels apreendem que

A questão do saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento, A disputa sobre a realidade ou

não-realidade do pensamento isolado da práxis – é uma questão puramente *escolástica* (Marx; Engels, 1987, p. 12).

Portanto,

As representações que estes indivíduos elaboram são representações a respeito de sua relação com a natureza, ou sobre suas mútuas relações, ou a respeito de sua própria natureza. É evidente que, em todos esses casos, estas representações são a expressão consciente – real ou ilusória – de suas verdadeiras relações e atividades, de sua produção, de seu intercâmbio, de sua organização política e social. [...] Se a expressão consciente das relações reais destes indivíduos é ilusória, se em suas representações põem a realidade de cabeça para baixo, isto é consequência de seu modo de atividade material limitado e das suas relações sociais limitadas que daí resultam (Marx; Engels, 1987, p. 36).

Vemos pelos pressupostos estabelecidos por Marx e Engels que a questão central do *novo materialismo* funda não sobre o saber em si, o conhecimento em si, não se trata de um problema do pensamento que pensa a si mesmo, mas, antes, trata-se do ser, de seu processo de autoformação sobre suas bases materiais, aquelas por ele encontradas e renovadas, reconstruídas.

A preocupação está em considerar as condições materiais e históricas de produção e reprodução do homem, concebendo a consciência como momento ideal da práxis determinado pela realidade da atividade prática sensível, o trabalho. Cabe, assim, à observação empírica desprovida da mistificação analisar a conexão existente entre as condições materiais de existência e suas formas de representação, sejam elas filosóficas, morais, religiosas ou políticas. Somente assim, consideradas as condições materiais de existência do ser humano em suas determinações históricas específicas, é possível conhecer cientificamente a realidade social. Logo, somente

Ali onde termina a especulação, na vida real, começa também a ciência real, positiva, a exposição da atividade prática, do processo prático de desenvolvimento dos homens. As frases ocas sobre a consciência cessam, e um saber real deve tomar o seu lugar. A filosofia autônoma perde, com a exposição da realidade, seu meio de existência (Marx; Engels, 1987, p. 38).

Sendo assim, o pensamento é considerado o que realmente é, ou seja, como *predicado do ser* que pensa, em uma unidade entre saber e fazer (Chasin, 2009) e se apresenta como qualidade do ser que carece se relacionar prática e efetivamente com outros seres objetivos para confirmar seu ser e seu saber no mundo. Assim, atividade ideal e atividade real se encontram em inter-relação, não numa relação de identidade,

mas de determinação recíproca, cabendo ao ser, à produção material da vida, o momento predominante. O momento ideal não se torna por isso mero epifenômeno ou consequência imediata da base material correspondente, mas atividade que pode, em determinados momentos, agir ou retroagir sobre sua base material correspondente em maior ou menor grau, sendo sempre determinada por aquela base (Enderle, 2000).

Pelo exposto, de modo muito breve e esquemático, observa-se que os pressupostos gerais do *novo materialismo* fundado por Marx e Engels serão cada vez mais aprofundados nos estudos seguintes, de modo peculiar em cada um, mas que em Marx se constitui como um constante aprofundamento da investigação da “anatomia da sociedade civil”, objeto de estudo identificado ainda em 1843, que passa desde ali a ser o centro de suas ocupações, numa afirmação permanente da prioridade do ser, de sua autoformação, confrontando teórica e praticamente a superação das bases materiais determinadas que alienam suas forças e objetos essenciais humanos. Buscaremos, de modo muito breve, analisar como esses pressupostos foram enriquecidos na fase madura do pensamento marxiano, configurando seu novo padrão de cientificidade sobre bases essencialmente ontológicas, ou seja, tendo como preocupação central “o homem, o ser social nas determinações gerais de sua efetivação histórica” (Fortes, 2023, p. 314).

2.5 A AUTENTICIDADE DO PADRÃO ANALÍTICO MARXIANO

Netto (2011) afirma que a “questão do método”, tanto no campo social quanto na natureza, é um dos “problemas centrais (e polêmicos) na teoria social” (Netto, 2011, p. 9). O autor ressalta que, ao empreitar numa aproximação científica com as bases teóricas que sustentam as análises dessa dupla dimensão, “sempre implica um esforço de clarificação metodológica”. Em alguns pensadores da teoria social, tem-se a sistematização dos fundamentos científicos-metodológicos; como é o caso de Durkheim (1987) e Weber (1999;2004). Em Marx (2011), ao contrário, “não existe um método *a priori* que prescreva o caminho correto para conhecer a realidade dos complexos do ser, nem mesmo uma conexão essencialmente lógica das categorias da realidade articuladas no interior de um sistema filosófico” (Fortes, 2001, p. 28), o que torna essa uma questão ainda relevante às áreas do conhecimento que se dedicam a investigar de forma propositiva a realidade social de nosso tempo ancorado pelas descobertas marxianas.

O debate acerca do caráter autêntico do pensamento de Marx continua sendo um imbróglio a críticos e seguidores do filósofo alemão desde sua morte. Prova disso são as diversas obras dedicadas a captar os fundamentos metodológicos de sua investigação científica nos últimos anos, importando-nos a princípio e de modo bastante breve dissertar sobre os elementos que evidenciam o caráter ontológico do pensamento marxiano, para em seguida identificar a peculiaridade do procedimento investigativo por ele instaurado. O caminho parece adequado, pois, como afirma Fortes (2008),

[...] tratar do problema do conhecimento em Marx impõe caminhos completamente distintos: trata-se, primeiramente, de estabelecer os princípios ontológicos mais fundamentais de uma teoria sobre o ser para, a partir de então, lidar com o problema acerca do modo pelo qual a realidade pode ser apreendida pelo pensamento. [...] [entretanto] vale advertir que não há uma clara linha de demarcação entre as discussões [...] [em Lukács] (Fortes, 2008, p. 75).

Partindo dessa premissa, abordaremos sumariamente os principais elementos que fundamentam a investigação científica de Marx, identificada por György Lukács como *perspectiva ontológica*. Para adentrar a questão, cremos importante considerar o único escrito em que o pensador alemão se dedicou a elucidar os lineamentos gerais de seu novo padrão de cientificidade. Portanto, tomaremos nota da *Introdução de 1857/58*, dos prefácios de *O Capital* e as indicações de Lukács (1979)³². No que se refere a seu padrão analítico, consideramos a tese do filósofo brasileiro José Chasin (2009), sobretudo para clarear dois pontos fundamentais acerca da autenticidade do pensamento e novo padrão de cientificidade de Marx: primeiro, os elementos gerais que particularizam o trabalho investigativo do pensador; segundo, os elementos que evidenciam a nova cientificidade anunciada por Lukács fundada numa “perspectiva ontológica”.

Na *Introdução de 1857/58*, Marx trata em termos bastante gerais acerca dos “problemas mais essenciais da ontologia do ser social e os métodos resultantes para o conhecimento econômico” (Lukács, 1979, p. 35). Publicada pela primeira vez por Karl Kautsky, em 1903, na *Die Neue Zeit*, depois, em 1907, na segunda edição da *Zur*

³² Para os fins deste estudo, nos deteremos às considerações tardias de Lukács acerca da obra e do pensamento marxiano, considerando que existe todo um processo de inflexão desde a juventude até a maturidade do pensador húngaro, que só na fase madura de sua obra inicia o processo de restauração do marxismo a partir de Marx. Dada a limitação desta dissertação de mestrado e problemática central a que nos dedicamos, não trataremos desse amadurecimento do pensamento lukacsiano.

Kritik der Politischen Oekonomie: para uma crítica da economia política e, em 1939, em Moscou, quando chegou a público os seus *Rascunhos [Rohentwurf]*, ou *Grundrisse der Kritik der politischen Oekonomie*³³, a *Introdução de 1857/58* foi o único escrito em que Marx versou “sobre questões gerais de filosofia e ciência” e isso “quando buscou dar forma acabada à sua obra econômica” (Lukács, 1979, p. 35). Apesar da intenção de princípio, não chegou a publicá-la no quando pretendido, em 1859³⁴, por entender que uma *Introdução geral*, indicando o decurso de sua investigação de antemão, anunciaria resultados que antes pretendia demonstrar³⁵. Não diminuindo ou suprimindo sua validade científica, o escrito foi publicado somente depois de sua morte, ficando conhecido como o que presumimos concebia Marx, uma *introdução geral* no interior de seus *Rascunhos (Rohentwurf)*³⁶.

Segundo Lukács, (1979, p. 35), o modo como Marx “procede no processo de investigação da realidade possui um caráter radicalmente distinto daqueles que comumente encontramos na história do pensamento filosófico” (Fortes, 2001, p. 20), pois inexistente nele o tratamento autônomo das questões referentes aos *fundamentos metodológicos da investigação científica* ou mesmo a formulação de uma teoria do conhecimento, de modo que todos os seus escritos, independente das tendências de momento, se apresentam sempre como “enunciados diretos sobre um certo tipo de ser, ou seja, são afirmações ontológicas”, à medida que suas análises tem como preocupação primeira a correta apreensão do objeto analisado em sua realidade e movimento, tomando como pressuposto “[...] dois complexos: o ser social, que existe independentemente do fato de seja conhecido ou não corretamente; e o método para captá-lo no pensamento, da maneira mais adequada possível” (Lukács, 1979, p. 35).

³³ O manuscrito mencionado diz respeito à obra póstuma de Marx que ficou conhecida como *Esboços da crítica da economia política*, ou simplesmente *Grundrisse*, conforme o título da edição alemã. Tal texto consiste em dois capítulos: “Capítulo do dinheiro” e “Capítulo do capital”, distribuídos em sete cadernos numerados de I a VII.

³⁴ A “Introdução geral”, como Marx mesmo a designa em seu Prefácio à “Contribuição à crítica da economia política”, se refere à abertura que Marx pretendia publicar na obra, publicada pela primeira vez em janeiro de 1859, em Londres.

³⁵ Cf. Prefácio à Contribuição à crítica da economia política (Marx, 2008, p. 45-46).

³⁶ O título dos manuscritos de 1857-1858 deve-se aos editores dos *Grundrisse der Kritik der politischen Oekonomie* por ocasião de sua primeira publicação, em 1939, em Moscou, na Rússia, em que constava uma Introdução geral. Lukács considera que nesse escrito tem-se as colocações acerca do procedimento investigativo e expositivo marxiano em sua “mais alta e clara realização, que será apresentada por Marx, em 1867, no quando da publicação de *O Capital*” (Lukács, 1979, p. 42).

Esse duplo caráter presente nas investigações de Marx o distanciou qualitativamente das perspectivas filosóficas até então desenvolvidas e tornou-se característica peculiar e decisiva para se aperceber os princípios fundamentais da estrutura interna de suas obras, sobretudo na fase madura de seu pensamento, quando se consolidaram os lineamentos de sua investigação científica calcada na consideração primeira do desenvolvimento do ser social do homem sobre bases econômicas historicamente determinadas (Lukács, 1979, p. 11; Marx, 2011, p. 59).

Lukács (1979, p. 35) afirma que, mesmo com a publicação da *Introdução* – que anunciou em termos bastante gerais os fundamentos da investigação de Marx, cuja “clara realização” deu-se na sua obra madura *O Capital* (1867) –, não se pode dizer que o escrito, bem como o conjunto de sua obra, influenciou o correto entendimento dos princípios que estruturam seu pensamento, posto que encontrou limitações reais no momento histórico em que a economia política em decadência sucumbia à ascensão da “economia simples entendida como ciência no sentido burguês³⁷” (Lukács, 1979, p. 35). O pensador húngaro considera que as limitações históricas à correta apreensão do pensamento de Marx corresponderam às transformações sócio-históricas e materiais daquele período, quando “a conquista da realidade por uma razão explicitada em todas as suas determinações” havia perdido objetiva e necessariamente para a negação do “papel da razão no conhecimento e na práxis dos homens” (Coutinho, 2010, p. 23), surgindo em seu lugar “manifestações puramente exteriores, sobre uma metodologia imperante no século XIX, que estabelecia uma oposição mecanicamente rígida entre filosofia e ciência singulares positivas, degradando, com isto, a própria filosofia a ciência particular, enquanto fundada exclusivamente sobre a lógica e a gnosiologia” (Lukács, 1979, p. 21.).

³⁷ Acerca da decadência ideológica, Lukács (1971, p. 120) afirma: “Que a decadência ideológica não coloque nenhum problema novo, eis um fato que decorre de uma necessidade social. Suas questões fundamentais são, tanto como aquelas do período clássico da ideologia burguesa, respostas aos problemas colocados pelo desenvolvimento social do capitalismo. A diferença reside ‘apenas’ em que os ideólogos anteriores forneceram uma resposta sincera e científica, mesmo se incompleta e contraditória, ao passo que a decadência foge covardemente da expressão da realidade e mascara a fuga mediante o recurso ao ‘espírito científico objetivo’ ou a ornamentos românticos. Em ambos os casos, é essencialmente acrítica, não vai além da superfície dos fenômenos, permanece na imediatez e toma ao mesmo tempo migalhas contraditórias de pensamento, unidas pelo laço do ecletismo”. Cf. LUKÁCS, G. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1971. (Grandes cientistas sociais, n. 20).

A dissolução da filosofia progressista³⁸ evidenciou, portanto, a “decadência e o empobrecimento” dos homens de seu tempo que “deixaram de lado mais ou menos inteiramente o seu conceito de razão (Coutinho, 2010, p.29). Nesse cenário histórico, o neokantismo e positivismo tornaram-se historicamente necessários e encontraram as bases materiais para reinar, suprimindo de suas reflexões a consideração dos “problemas ontológicos”, cuja ausência e incompreensão ganharam efetividade na filosofia desde então (Lukács, 1979).

Os equívocos e desacertos acerca da obra de Marx, longe de dizerem respeito a “uma simples deturpação fundada sobre motivações meramente subjetivas”, derivaram, ao contrário, de uma limitação objetiva, dadas as circunstâncias sócio-históricas e as limitações teórico-filosóficas que se constituíram desde meados do século XIX, que desconsideravam qualquer análise de caráter ontológico (Fortes, 2001, p. 22). Lukács aponta como esse movimento histórico impactou e direcionou tanto a crítica quanto a adesão equivocada do pensamento de Marx, devido às

³⁸ Carlos Nelson Coutinho, em sua obra intitulada *O Estruturalismo e a miséria da razão*, oferece uma síntese acerca da “tradição progressista” no bojo da sociedade moderna: “Mas como poderíamos, em suas linhas mais gerais, essa tradição progressista? O capitalismo, em dado momento representou – não só no plano econômico-social, mas também no cultural – uma extraordinária revolução na história da humanidade. Seu nascimento e explicitação implicavam a atualização de possibilidades apenas latentes na economia feudal desenvolvida, atualização que dependia, por sua vez, da dissolução e desintegração das relações feudais de produção, de suas formas de divisão do trabalho. Esse caráter objetivamente progressista do capitalismo permitia aos pensadores que se colocavam do ângulo do novo a compreensão do real como síntese de possibilidade e realidade, como totalidade concreta em constante evolução. Sem compromisso com a realidade imediata, os pensadores burgueses não limitavam a razão à classificação do existente, mas afirmavam seu ilimitado poder de apreensão do mundo em permanente *devenir*. De Bruno a Hegel, passando por Spinoza e Vico, observamos no pensamento da época o nascimento de uma nova dialética racional, que apresentava – em relação à dialética primitiva dos gregos – o inegável mérito de se basear sobre o reflexo de um ser social bem mais complexo e articulado. À conquista da natureza pela racionalidade matemática, responsável pelo extraordinário florescimento das ciências físicas, alia-se – nos mais destacados pensadores da época – um explícita afirmação do caráter racional dos processos histórico-sociais; à dialética cósmica de Bruno ou de Spinoza, vem juntar-se a especificidade dialética histórica de Vico Herder e Hegel. A compreensão do real como totalidade submetida a leis e a afirmação da historicidade dos processos objetivos são momentos determinantes da nova racionalidade em elaboração. [...] Ademais, num outro setor do pensamento da época clássica, na economia política inglesa, desenvolve a teoria da relação orgânica entre realidade social e atividade humana, que assume – no plano da práxis econômica – a forma de relação entre trabalho e mercadoria.” Porém, Coutinho destaca com precisão que “Embora fosse na época uma classe progressista, a burguesia funda objetivamente um regime de exploração e é limitada pelas formas de divisão de trabalho que esse regime introduz na vida social. Por isso, ao mesmo tempo em que elabora um conhecimento objetivo de aspectos essenciais da realidade, tende a deformar ideologicamente várias categorias desse processo” (Coutinho, 2010, p. 29).

abordagens de caráter político-ideológico por uma perspectiva positivista, que tinham como principal objetivo *suprir lacunas* que acreditavam existir em seu pensamento, sobretudo no que se refere aos seus fundamentos metodológicos de caráter “cientificista, reduzindo e restringindo o seu legado a postulações que giravam em torno de uma disciplina específica (como a economia, a história, a sociologia, etc.)” (Fortes, 2001, p. 22). Consideradas as bases materiais colocadas, tal aproximação ao pensamento de Marx não tinha como ser diferente, como coloca o próprio Lukács:

Depois de 1848, desde o colapso da filosofia hegeliana e sobretudo desde o início da marcha triunfal do neokantismo e do positivismo, não se tinha mais compreensão alguma para problemas ontológicos. Os neokantianos eliminam da filosofia até mesmo a incognoscível coisa-em-si, enquanto para o positivismo a percepção subjetiva do mundo coincide com a sua realidade. Não é de surpreender, portanto, que, submetida a tais influências, a opinião pública científica julgue a economia de Marx uma simples ciência particular, mas uma ciência particular que, na prática da “exata” divisão do trabalho, termina por revelar-se metodologicamente inferior ao modo “axiologicamente neutro” de apresentar as coisas, ou seja, ao modo burguês. Não muito tempo após a morte de Marx, a esmagadora maioria de seus seguidores declarados já se encontra também sob o influxo dessas correntes (Lukács, 1979, p. 30).

Lukács rechaçou as interpretações da obra de Marx como obra econômica em sentido burguês, enquanto ciência particular na “qual os chamados fenômenos econômicos puros são isolados das inter-relações complexivas do ser social como totalidade” (Lukács, 1979, p. 22), pois, mesmo tendo se dedicado à ciência econômica na fase madura de sua vida, a economia foi concebida a partir da crítica filosófica marcada pela ausência de qualquer tratamento autônomo e isolada dos problemas econômicos considerados por ele enquanto “problemas ontológicos”, ou seja, enquanto questões essencialmente vinculadas às “formas de ser, e determinações de existência”, não estando dentre suas preocupações centrais “determinar o lugar desses problemas no pensamento, em defini-los com relação à gnosiologia, à lógica, etc., de modo sistemático ou sistematizante” (Lukács, 1979, p. 11).

Tal fato não significou ausência ou lacuna no pensamento marxiano no que se refere a um “método”, mas, antes, sua autenticidade analítica, cujo princípio esteve desde sempre ligado à prioridade das determinações do ser em relação à consciência, enquanto modo adequado do pensamento se apropriar idealmente da realidade tornada objeto. Para ele importou desde sempre considerar os fenômenos

econômicos buscando “a força motriz, decisiva, em última análise, do desenvolvimento social em seu conjunto (Lukács, 1979; Fortes, 2001, p. 21).

Ao reivindicar a partir da crítica filosófica da economia política o caráter efetivo das categorias enquanto momentos do ser, não como suposta conciliação de conceitos ou sistemas e hierarquias, Marx refutou de igual modo quaisquer construções apriorísticas em nome da coisa em si analisada, da lógica da própria coisa. O que o pensador alemão colocou em questão não foi o desejo subjetivo de tornar o objeto conhecido por meio do pensamento; mas a possibilidade dada objetivamente para captar a própria coisa e seu ser no movimento real em sua historicidade. A questão central em sua análise é a necessidade de percorrer as múltiplas determinações da realidade analisada, em que “a base real da cientificidade são “os fatos suas concretas e efetivas condições” (Fortes, 2011, p. 23). Ao refutar os métodos de construção apriorística e considerar “base real da cientificidade unicamente” os fatos em suas inter-relações, a análise de Marx não se confunde com a empreendida pelo empirismo. Lukács mesmo indica a diferença fundamental ao afirmar que

De certo, todas as vezes que se parte dos fatos, que se recusam as conexões construídas em abstrato, pode-se dizer – com muita imprecisão – que se trata de empirismo; mas esse termo, inclusive no sentido corrente, compreende atitudes extremamente heterogêneas diante dos fatos. O velho empirismo possuía um caráter ontológico frequentemente ingênuo: era ontológico enquanto assumia como ponto de partida o insuperável caráter de ser dos fatos dados; e era ingênuo porque se limitava por princípio a esse caráter imediatamente dado e não se preocupava com as mediações ulteriores, frequentemente deixando de lado até mesmo conexões ontológicas decisivas. Só no empirismo que nasce sobre uma base positivista ou mesmo neopositivista é que essa ontologia ingênua, acrítica, desaparece para dar lugar a categorias manipulatórias construídas abstratamente (Lukács, 1979, p. 23).

Em Marx, ao contrário, a ontologia se apresenta a partir da “consciência filosófica do que é de fato realizado na própria práxis”, concebendo o conjunto de conexões efetivamente existentes numa totalidade articulada. Por mais que se parta do fato, da coisa em sua singularidade, é preciso ter claro que nele “[...] toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas [...]” (Marx, 2008a, p. 1080). Tanto na investigação da natureza quanto da sociedade é válida tal consideração; mas, no âmbito do ser social, a peculiaridade está no fato de “essência e fenômeno no ser social dizer respeito à síntese das

interações entre as determinações e leis mais gerais e as tendências particulares de um dado contexto”, e não uma relação unilateral entre aquilo que é imediato (fenômeno) e aquilo que é transcendente ou inatingível (essência) (Fortes, 2001, p. 25). Marx critica exatamente as ilusões concebidas a partir de análises estacionadas sobre as formas fenomênicas à medida que “deixam inteiramente de lado as conexões reais” (Lukács, 1979, p. 27). Portanto, em Marx, “o fenômeno é parte determinante e determinada da totalidade do ser social, é um momento de um complexo dinâmico no qual a essência e o fenômeno se convertem ininterruptamente um no outro” e se tornam possíveis de serem verdadeiramente conhecidos a partir da própria realidade (Fortes, 2001, p. 26).

Apesar de, desde o início da década de 1840³⁹, estar colocada para Marx “a realidade social enquanto critério último do ser ou não-ser social de um fenômeno”, em termos bastante gerais, Lukács considera que sua construção consciente e efetiva se conformou no pensador somente a partir de sua crítica da economia política iniciada em 1844 (Lukács, 1979, p. 13). Compartilhamos da tese de Chasin (2009), de que, na verdade, a crítica da economia, “última a integrar o programa de investigações de Marx”, desde que foi alcançada, passou a ocupar o centro de suas investigações, sendo a mais desenvolvida. Porém, é fato que “Beneficiou-se largamente das duas primeiras, das quais nunca se divorciou, numa potencialização recíproca que percorreu o conjunto da obra marxiana, independentemente dos montantes que cada uma delas fez no conjunto dos escritos (Chasin, 2009, p. 74).

Desse modo, os *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (1844) demarcam o processo da aproximação de Marx às categorias econômicas, permitindo sua

³⁹ Lukács (1979, p. 13-14), ao fazer breves considerações acerca da Dissertação de doutoramento de Marx, intitulada *Diferença entre as filosofias da natureza em Demócrito e Epicuro* (1841), considera, quando Marx se dedica a criticar a concepção lógico-gnosiológica presente em Kant, que já ali se encontram anunciadas no pensamento de Marx determinações importantes que se explicitam quando Marx enriquece e amplia suas investigações por meio das categorias econômicas concebidas sobre bases materialistas. Já em 1841, Lukács afirma estar presente no pensamento de Marx a função prático-social de determinadas formas de consciência, o que pressupunha, em última instância, “decorrer para elas um tipo qualquer de ser social”, bem como a realidade social enquanto critério último do ser ou não ser social de um fenômeno. Lukács, no entanto, chama atenção para o fato de que, “contudo, é trazida à superfície uma problemática vasta e profunda, que o jovem Marx, naquele momento, não está ainda em condições de dominar metodologicamente”. Cf. LUKÁCS, G. **Ontologia do Ser Social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979, p. 13.

colocação de modo inovador e original, ainda que em termos bastante gerais num primeiro momento, mas beneficiada largamente pelas aquisições críticas anteriores.

A partir dos *Manuscritos de 44*, “pela primeira vez na história da filosofia, as categorias econômicas aparecem como as categorias da produção e reprodução da vida, tornando assim possível uma descrição ontológica do ser social sobre bases materialistas”, o que não significou o deslocamento de Marx ao economicismo, ao contrário, a economia passou a ocupar lugar central na crítica filosófica marxiana, expressando sua incessante investigação e demarcando a prioridade da objetividade social com relação à sua apropriação pelo pensamento (Lukács, 1979, p. 35).

É de fundamental importância o lugar que a filosofia assumiu nos escritos econômicos e nas investigações de Marx na fase madura de sua obra, à medida que o permitiu aprofundar “em todos os campos a sua visão filosófica” por meio da “cooperação consciente e crítica da ontologia espontânea da vida cotidiana com a ontologia científica e filosófica corretamente concebida” (Lukács, 1979, p. 24). Tem-se que “o decurso filosófico que leva Marx ao materialismo culmina numa virada de novo sentido da economia” a partir da filosofia, da consideração do autêntico conteúdo do ser, de sua constituição ontológica e de suas determinações de existência social. Realiza-se a partir daí a “afirmação filosófica” que o pensador alemão perseguiu durante toda a vida, isto é, a de “despertar a consciência autêntica científica no sentido de restaurar no pensamento a realidade autêntica existente “em-si” (Lukács, 1979, p. 27). Por isso, segundo Lukács, as obras econômicas, sobretudo da maturidade de Marx, demonstram como

[...] seu espírito científico passou através da filosofia e jamais a abandonou, de modo que toda verificação de um fato, toda apreensão de um nexos, não são simplesmente fruto de uma elaboração crítica na perspectiva de uma correção factual imediata; ao contrário, partem daqui para ir além, para investigar ininterruptamente todo âmbito do factual na perspectiva do seu autêntico conteúdo de ser, de sua constituição ontológica (Lukács, 1979, p. 24).

As reflexões de Marx foram filosoficamente enriquecidas a partir da apropriação das categorias econômicas, posto que essa mudança de caráter qualitativo o permitiu conceber a ciência da história em sua unidade e dinâmica. Sociedade e natureza, a partir de então, deixaram de ser apreendidas em separado, apresentando-se num metabolismo eterno, concebido enquanto base necessária e ineliminável da produção e reprodução material do ser social do homem. O homem passa a ser concebido

enquanto ser que se transforma de modo consciente de ser puramente natural em ser social do homem a partir de sua atividade prática sensível, cujo modelo central é o trabalho. Sujeito natural, e por condição padecedor de uma base material para sua realização, que responde às suas necessidades pela apropriação dos recursos naturais. Produção material que põe em movimento sua atividade, desenvolvendo seu ser e seu saber, sua socialidade a partir de seu metabolismo com a natureza e com outros homens pelo trabalho.

No trabalho e por meio dele, como prática central à realização humana, os indivíduos constituem a consciência de si, da natureza e demais indivíduos numa relação social imbricada e eterna, que enriquece suas faculdades humanas em sentido cada vez mais sociais, explicitando, assim, de modo crescente, a prioridade da objetividade diante da consciência.

Toda essa riqueza humano-social advém da capacidade humana de pôr sobre o mundo, de se objetivar, de tornar-se sujeito da natureza e de transformá-la, simultaneamente, em seu objeto, sua objetividade sensível de forma cada vez mais social (Marx; Engels, 1987, p. 43).

O homem, portanto, idealiza e dá vida à sua idealidade numa relação e conexão permanente com sua objetividade, conformando em “objetividades naturais socialmente transformadas”, desenvolvendo suas práxis sociais a partir do desenvolvimento de seu trabalho. Outrossim, “As formas de objetividade do ser social se desenvolvem, à medida que surge e se explicita a práxis social, a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais” (Lukács, 1979, p. 17). A posição teleológica no ser social se institui como “algo radicalmente novo”, tendo sua gênese explicitada pelo trabalho no processo de humanização do homem, sendo “por um longo tempo, como o único no âmbito desse desenvolvimento”, de modo que “todas as demais formas de atividade do homem “[...] só podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atinge um nível relativamente elevado” (Lukács, 1979, p. 87).

Logo, “esse ser não apenas se desenvolve no processo concreto-material de sua gênese a partir do ser da natureza, mas também se reproduz constantemente nesse quadro e não pode jamais se separar de modo completo” (Lukács, 1979, p. 24). A tendência é um desenvolvimento *ativo* por meio do qual se subsume as determinações puramente naturais por determinações cada vez mais sociais. Isto é, cada vez mais de forma intensiva e extensiva se realiza o “recuo dos limites naturais”,

permitindo, por outro lado, o desenvolvimento do modo correto para sua apreensão em termos ontológicos a partir do mais alto grau de desenvolvimento social sobre bases econômicas determinadas.

Torna-se possível a apreensão das categorias econômicas do tempo histórico determinado, bem como as pertencentes às formações sociais já desaparecidas (Lukács, 1979). Marx destaca o desenvolvimento do ser social em seu mais alto grau como condição necessária e ponto de partida para correta apreensão da totalidade do ser social sob determinado estágio histórico. Já na *Introdução de 1857/58*, ele utiliza esse argumento para ratificar o ponto de partida de sua investigação, isto é, a sociedade burguesa, o tempo histórico presente, como o faz nas críticas de 1843. O tempo presente é sempre o ponto de partida. A este respeito ele explica a razão, que reside no fato de

A sociedade burguesa é a mais desenvolvida e diversificada organização histórica da produção. Por essa razão, as categorias que expressam suas relações e a compreensão de sua estrutura permitem simultaneamente compreender a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, com cujos escombros os elementos edificou-se, parte dos quais ainda carrega consigo como resíduos não superados, parte [que] nela se desenvolvem de meros indícios em significações plenas etc. A anatomia do ser humano é a chave para anatomia do macaco (Marx, 2011, p. 58).

Sendo assim, a consideração do trabalho como complexo central da ontologia do ser social tem para o processo investigativo de Marx grande importância, à medida que explicita o caráter ontológico do ser social do homem, bem como da natureza, na perspectiva de uma ciência da história e não ciências singulares como se pretendeu, enquanto resultado do desenvolvimento social humano. Marx demarca, assim, a particularidade da investigação do campo social em relação à realizada na natureza à medida que vigora a “prioridade da práxis, sua função de nortear e controlar o conhecimento” (Lukács, 1979, p. 18), realizando “[...] a exata separação entre realidade existente *em-si como processo* e os modos do seu conhecimento” (Lukács, 1979, p. 2, grifo nosso).

A objetividade social, portanto, é resultado do desenvolvimento social do ser social do homem que expressa sua relação com outro ser enquanto condição necessária de seu ser objetivo, tanto para a realização de sua individualidade quanto para suas formulações cognitivas, de maneira que todo o desenvolvimento social

resulta na perspectiva ontológica da produção tornada social, tendo como princípio fundamental o caráter central do trabalho nesse processo⁴⁰.

O equívoco hegeliano que concebe no pensamento a gênese e o desenvolvimento do real advém exatamente do fato de, assim como no trabalho e nas demais práxis sociais, também o processo de conhecimento, enquanto atividade prática humana, constitui-se na forma da posição teleológica (unidade entre idealização e objetivação), de modo que “[...] o processo ontológico do ser e da gênese é aproximado em demasia do processo (necessário no plano cognoscitivo) da concepção”, podendo, inclusive, ser “entendido como um substituto, até mesmo como uma forma ontologicamente superior com relação ao primeiro” (Lukács, 1979, p. 18). Lukács chama a atenção para o fato de que reside nesse entendimento a tendência em apreender as categorias puramente sociais enquanto sistema acabado e completo, um resultado pronto e eterno desvinculado de sua historicidade e do fundamento ontológico que lhes é inerente pelo fato de, em última instância, serem produtos das práxis sociais humanas sob a égide do desenvolvimento social historicamente determinado. Tal concepção se baseia no equívoco que desconsidera exatamente a peculiaridade específica da objetividade social.

Na ontologia marxiana, esses princípios “alcançam uma forma filosoficamente madura e plenamente consciente” (Lukács, 1979, p. 30). O próprio Marx, já em 1846, como vimos, deixa claro o pressuposto que o diferenciava de seus contemporâneos e predecessores, quando, em sua *A Ideologia Alemã*, rechaçou junto de Engels o idealismo dos jovens hegelianos e com ele toda forma de investigação que não tinha como ponto de partida “a produção material da vida” a “produção dos indivíduos socialmente determinada” (Marx, 2011, p. 39), afirmando que

Os pressupostos de que partimos não são arbitrários, nem dogmas. São pressupostos reais **de que não se pode fazer abstração a não ser na imaginação**. São indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas, como produzidas por sua própria ação (Marx; Engels, 1987, p. 26, grifo nosso).

⁴⁰ Na concepção marxiana, os processos sociais “partem imediatamente de pores teleológicos, determinados de maneira alternativa, feito por homens singulares, mas, dado o decurso causal dos pores teleológicos, esses desembocam num processo causal dos pores teleológicos. Lukács aqui se refere à possibilidade posta pela própria peculiaridade da objetividade do ser social explicitada primordialmente pelo trabalho (Lukács, 1979, p. 51).

Importa a Marx apreender tudo que existe na socialidade humana que implica no processo de autoformação do ser social do homem. Desse modo, as categorias econômicas que apreende representam aquilo que existe na sociabilidade e que se tornou cientificamente possível de ser conhecido até aquele momento de sua análise, enquanto máxima representação do desenvolvimento social do ser social sobre determinada base material, cujo único modo de apreensão pelo pensamento ele considera ser o processo de abstração (Marx, 2011, p. 39).

Marx refuta os métodos de construção apriorística e considera como “base real da cientificidade unicamente” os fatos em suas inter-relações, de modo que a análise de Marx não se confunde com o processo científico empreendido pelo empirismo. Lukács mesmo indica a diferença fundamental entre a perspectiva ontológica marxiana e as construções empiristas, demonstrando como essas recusam acriticamente e ingenuamente as “conexões construídas em abstrato”, limitando-se ao caráter imediatamente dado dos fenômenos, não concebendo as mediações e conexões ontologicamente decisivas da totalidade do ser social. No caso do empirismo de base positivista ou neopositivista, tem-se que a apreensão das categorias destoa da concepção marxiana, à medida que culmina em processos abstrativos manipulatórios (Lukács, 1979, p. 23).

Em Marx, ao contrário, a ontologia é concebida a partir da “consciência filosófica do que é de fato realizado na própria práxis”, concebendo o conjunto de conexões efetivamente existentes numa totalidade articulada. Tanto na investigação da natureza quanto da sociedade, é válida tal consideração; mas, no âmbito do ser social, a peculiaridade está no fato de essência e fenômeno no ser social dizerem respeito à síntese das interações entre as “determinações e leis mais gerais e as tendências particulares de um dado contexto”, não se tratando de uma relação unilateral entre aquilo que é imediato (fenômeno) e aquilo que é transcendente ou inatingível (essência) (Fortes, 2001, p. 23). Por isso, Marx se dedica a criticar exatamente as falsas representações concebidas a partir de análises estacionadas sobre as formas fenomênicas à medida que “deixam inteiramente de lado as conexões reais”, pressuposto de sua investigação (Lukács, 1979, p. 27). Diferentemente da concepção empirista, em Marx o fenômeno se apresenta como “parte determinante e determinada da totalidade do ser social, é um momento de um complexo dinâmico no qual a essência e o fenômeno se convertem ininterruptamente um no outro” e se

tornam possíveis de serem verdadeiramente conhecidos por compor a própria realidade (Fortes, 2001, p. 23).

A partir de sua *Introdução de 1857/58*, é possível apreender a consideração de Lukács de que a novidade apresentada pelo pensamento de Marx na análise da realidade social corresponde à “forma com que são elaboradas e com que são tratadas as abstrações” em seu pensamento (Fortes, 2001, p. 22). O “ponto essencial do novo método” consiste em que “[...] o tipo e o sentido das abstrações, dos experimentos ideais, não são determinados a partir de pontos de vista gnosiológicos ou metodológicos (e tanto menos lógicos), mas a partir da própria coisa, isto é, da essência ontológica da matéria tratada” (Lukács *apud* Fortes, 2001, p. 22).

O pensamento se esforça à apreensão das categorias econômicas a partir das coisas existentes na socialidade por meio da capacidade de abstração, buscando reproduzir o movimento das categorias do real a nível do pensamento. Trata-se de pôr em movimento a capacidade humana de se apropriar do mundo, de torná-lo um concreto de pensamento por meio da força da abstração (Chasin, 2009). Importa ter claro que esse é um modo de experimento que se difere qualitativamente daquele com o qual se investiga a natureza, pois, no campo social, ao contrário, não é possível apreender as determinações por meio de procedimento imediato, visto ser “ontologicamente impossível isolar realmente os processos singulares mediante experimentos efetivos” (Lukács, 1979, p.42), considerando seu caráter sócio-histórico. Sendo assim, “na análise das formas econômicas não podemos nos servir de microscópio nem de reagentes químicos. A força da abstração [*Abstraktionskraft*] deve substituir-se a ambos” (Marx, 2013, p. 113, grifo).

O *experimento ideal abstrativo* exerce papel metodológico fundamental na investigação da totalidade do ser social à medida que permite conhecer os primeiros conceitos abstratos (Fortes, 2001, p. 25). Trata-se de representações mentais constituídas a partir da própria “totalidade imediatamente dada” ou seus “complexos parciais”, por isso possíveis de serem reproduzidas no plano mental. O contato com a realidade imediatamente dada permite ao pensamento captar sempre em “meras representações”. A aproximação mental imediata de uma realidade social explicita “o princípio extremamente geral, mas não a essência e a constituição dessa totalidade, e menos ainda, a maneira pela qual ela é imediatamente dada e através da qual é possível conhecê-la adequadamente”. Por isso, Lukács afirma que “devem ser melhor determinadas com a ajuda de abstrações isoladoras” (Lukács, 1979, p. 37).

Por meio do processo de abstração, de um *todo vivente*, o pensamento realiza o exercício de isolar as conexões e elementos gerais que constituem o complexo social. Esse foi, inclusive, o método utilizado pela economia política clássica na análise da sociedade moderna. A partir do processo de abstração isoladora, ela conseguiu fixar e abstrair algumas categorias e elementos “em suas formas generalizadas”, pondo em evidência as categorias econômicas autênticas (Lukács, 1979, p. 37-38), porém sempre de modo a-histórico, e, quando acidentalmente se explicitava histórica, estava fundamentada no puro empirismo, pelo fato de suas investigações não vincularem a experimentação ideal abstrativa ao procedimento histórico genético, cuja cooperação é pressuposta para se captar as categorias e os elementos de um complexo social em sua efetividade, historicidade e transitoriedade no interior do processo global do desenvolvimento social (Lukács, 1979, p. 42).

A unilateralidade tanto do experimento ideal das abstrações quanto do procedimento empírico-historicista desemboca sempre na separação daquilo que forma o todo do ser e culmina na autonomização aparente de suas partes. Esse foi o caminho que levou a economia política a processos de autofalsificação ou mesmo eternização das categorias econômicas, por meio de sistematizações e hierarquizações entre os elementos e as categorias que constituem os complexos da totalidade dinâmica (Lukács, 1979, p. 39).

A correta apreensão do objeto real só pode ser realizada em Marx a partir de construções categoriais por meio das abstrações que tornam possível ao pensamento apreender as determinações específicas do objeto investigado. Como tudo que existe é de alguma forma uma categoria, as categorias se apresentam a Marx como formas de ser determinações da existência que podem ser captadas pela ideia, apreendida pelo pensamento enquanto “um produto da cabeça pensante que se apropria do mundo do único jeito que lhe é possível” (Marx, 2011, p. 55).

O que Marx coloca em questão não é o desejo subjetivo de tornar o objeto conhecido, mas as possibilidades dadas objetivamente de se apreender a própria coisa. A questão central em sua análise é a necessidade de percorrer as múltiplas determinações do próprio movimento real, em que “a base real da cientificidade são os fatos, suas concretas e efetivas condições” (Fortes, 2011, p. 23), de modo que, no processo de abstração, “o sujeito real, como antes, continua a existir em sua autonomia fora da cabeça” (Marx, 2011, p. 55). Portanto

[...] a abstração não é uma construção ideal no pensamento na busca da compreensão da realidade, mas é parte constitutiva da própria realidade. A abstração é factível, algo realmente, concretamente, efetivamente, posta no plano da materialidade, é atributo do próprio ser (Fortes, 2008, p. 82-83).

Desse modo, a capacidade de isolar e separar “algumas relações determinantes, abstratas e gerais” não é inaugurada por Marx, posto que tanto a filosofia quanto a economia política já haviam realizado tal movimento em suas elaborações científicas (Fortes, 2001, p. 25). Então, qual seria a novidade instaurada pelo pensamento de Marx? A novidade se encontra exatamente no processo “relativo à decomposição ideal e à análise dos elementos assim apreendidos” (Fortes, 2001, p. 26), corresponde ao “início à viagem de retorno” e realização do pensamento enquanto momento da verdadeira elaboração científica, à medida que se eleva das abstrações razoáveis à concreção do pensamento, identificando a posição específica das categorias econômicas e dos “elementos” no interior da totalidade do ser social enquanto referência primeira, isto é, a realidade *em-si* jamais é colocada abaixo da reprodução ideal (Lukács, 1979, p. 27; Fortes, 2008; Chasin, 2009)⁴¹.

O sujeito que investiga a realidade social e histórica de modo materialista se aproxima dessa realidade em sua forma dada enquanto única forma possível, ou seja, por meio do experimento ideal abstrativo. Seja enquanto realidade imediatamente dada, seja em seus complexos parciais, a realidade imediata sempre desemboca numa representação caótica do todo. Por isso, Lukács fala da necessidade de se iniciar com as abstrações isoladoras, para se alcançar a “representação plena” que se “volatiza em uma determinação abstrata” (Marx, 2011, p. 54).

O objetivo é, a partir da realidade efetiva, alcançar as categorias na forma de abstrações razoáveis, em que “as determinações abstratas” por aquela alcançadas culminam na “reprodução do concreto por meio do pensamento” (Marx, 2011, p. 54). O processo de isolar as categorias se refere tão só ao modo de proceder do pensamento que busca concebê-la de forma pura, sem interferências de modo a

⁴¹ Dada a importância das relações entre as categorias que constituem o ser e que determinam sua posição no interior do complexo analisado, Fortes (2008) considera a *relação* como uma determinação central do processo investigativo de Marx, posto que, ao considerá-la o pensamento, põe em evidência os elementos constitutivos dos complexos, bem como seus elementos em interrelação, cuja dinâmica apreendida culmina no clareamento dos processos mais abrangentes do complexo da totalidade do ser social.

identificar suas leis gerais e tendências particulares nesse processo pela via do pensamento, mas tendo como princípio fundamental a própria realidade em si.

Apesar de Lukács ter sido o primeiro a identificar o papel fundamental das abstrações na analítica de Marx, o autor não se dedicou a desvelar seu desenvolvimento no âmbito do procedimento investigativo do pensador alemão. A elucidação acerca da importância e do sentido das *abstrações isoladoras* e sua *dissolução*, concebidas e instauradas na análise do processo expositivo do pensador alemão, teve como objeto de demonstração sua obra madura, *O Capital*. Identifica-se, portanto, uma lacuna na obra de Lukács no trato da questão do procedimento investigativo marxiano, porém a explicação dessa ausência possui caráter objetivo e histórico e se vincula à árdua tarefa assumida por Lukács na fase tardia de seu pensamento, de reivindicar a ontologia da obra marxiana. Desse modo, é fundamental o esclarecimento de Fortes (2008),

[...] o fato determinante desta ausência não pode ser concebido como idêntico à concepção gnosiológica que se desvia em termos claros e declarados da proposição ontológica da *recta* reprodução ideal da realidade; neste aspecto em particular, o pensador húngaro guarda uma profunda diferença em relação às tendências predominantes do Marxismo, não se conduzindo de modo algum por um viés epistemológico no resgate que realiza dos textos de Marx [...] Se a natureza do problema passa despercebida para Lukács, não é, obviamente, por este se encontrar circunscrito ao debate gnosiológico, mas se trata de um problema de outra ordem, que pode, em parte, ser explicado pela necessidade que o autor tinha de se contrapor às tendências epistemologizantes de interpretação da obra Marxiana. Contra a procura frenética do cerne metodológico do pensador alemão, Lukács percorre as páginas de *O capital* demonstrando a inexistência de um método que estabeleça a priori as determinantes diretivas por meio das quais a realidade deva ser tomada em consideração, ou por meio das quais o pensamento age ativamente conferindo, sob as bases de suas próprias peculiaridades, os encadeamentos e os nexos dos fatos analisados; pelo contrário, ele insiste em demarcar a presença de uma *recta* consideração Marxiana da realidade tomada em sua intrínseca constituição efetiva. As categorias são “determinações da existência, modos do ser”, portanto, toda e qualquer explicitação das relações, conexões, nexos captados pelo pensamento são a expressão das reais interações e inter-relações existentes na objetividade (Fortes, 2008, p. 102).

Localizada de forma adequada a lacuna identificada em Lukács acerca do procedimento investigativo de Marx, vale destacar que tivemos, por outro lado, no Brasil, a importante análise do filósofo José Chasin (1937-1998), que se dedicou à *redescoberta do pensamento de Marx* a partir de seus escritos originais desde finais

de 1980 e a analisar a peculiaridade do procedimento investigativo marxiano, realizando assertiva crítica sobre as considerações epistemológicas e gnosiológicas da questão. Chasin realizou importante interlocução crítica com Lukács, endossando em sua analítica a aquisição do pensador magiar, isto é, a adequada consideração da natureza ontológica do pensamento de Marx. Chasin também considera de importância fundamental o papel das abstrações na analítica marxiana, mas, diferente de Lukács, que se dedica a elucidar a peculiaridade do procedimento expositivo de Marx, esse se dedicará a elucidar a autenticidade do procedimento investigativo do pensador alemão, sobretudo evidenciando seu caráter essencialmente ontológico. Apesar de o autor não utilizar os conceitos *experimento ideal e observação empírica*, ele considera, assim como Marx e Lukács, a peculiaridade dos procedimentos de análise da natureza com relação ao procedimento de análise da realidade social, cujo caráter histórico exige trato específico, que difere do usado no “laboratório”, como já mencionado. Dada a diferença fundamental da análise, Chasin considera que o trabalho inicial do procedimento investigativo da realidade social exige que se opere as abstrações razoáveis (*verstädige Abstraktion*).

Portanto, o filósofo afirma que se trata de uma força e capacidade essencialmente humana, “capacidade mental de escavar e garimpar as coisas que o sujeito apera cognitivamente, por meio dela é que “a pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima” para, a partir deste ponto, realizar a exposição adequada do movimento do real (Chasin, 2009, p. 122). Logo,

[...] a *força da abstração* é, dentre outras, uma qualidade individual ou força essencial de apropriação peculiar dos objetos, que se realiza de modo específico de acordo com a sua própria natureza e em consonância com a natureza do objeto apropriado. Enquanto força performática, sua apropriação é ideal, reprodução intelectual de entidades reais, o que se confirma pelo caráter ontológico das abstrações produzidas (Chasin, 2009, p. 123).

O papel das abstrações razoáveis ou razoabilidade das abstrações, portanto, é fixar os elementos comuns a estágios históricos determinados, poupando a repetição, bem como elucidando as diferenças essenciais, permitindo conceber o desenvolvimento histórico da formação analisada (Marx, 2011, p. 41; Chasin, 2009, p. 124).

A contribuição dos dois autores é fundamental para a apreensão da autenticidade e peculiaridade do pensamento marxiano, pensamento que encontrou, a partir do segundo lustro de 1880, grande dificuldade para sua apreensão enquanto teoria revolucionária, não apenas por sua densidade, mas, sobretudo, pela objetividade sócio-histórica que se conformou diante do processo de ascensão do irracionalismo que passou a reinar perante a reação conservadora burguesa. A negação da razão crítica e dialética, da práxis humana criadora e da historicidade da socialidade, assumiu o papel ideológico fundamental na busca pela eternização da sociedade burguesa. Nesse marco, a apropriação teórica e prática do pensamento de Marx se torna historicamente truncada, e os processos históricos após a morte do pensador alemão o demonstraram. É sobre essa herança do marxismo em torno das ideias e ideais originais de Marx que trataremos a seguir, com intuito de identificar o legado que percorreu a história do pensamento social e incidiu, bem como ainda incide, na apropriação do pensamento propriamente marxiano.

3 INCIDÊNCIA DO MARXISMO NO SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO

Neste capítulo, analisamos como se realiza na particularidade brasileira a interlocução entre o Serviço Social brasileiro e o marxismo, haja vista que a primeira aproximação com Marx se realiza através do marxismo. Dissertamos acerca das limitações objetivas, bem como do sentido e significado heterogêneo constitutivo do processo de revisão dos fundamentos teórico-metodológicos e ideopolíticos da profissão em seu processo de amadurecimento ocorrido a partir do processo de renovação crítica da profissão.

Identificamos que o Serviço Social se institucionaliza nutrindo-se de um conjunto de saberes ancorados no pensamento conservador, anverso ao marxismo (Netto, 1989), de modo que, no movimento de aproximação a seus preceitos, confronta-se com “deformações, distorções, extravios, derivações, revisões e reducionismos sofridos no curto período em que esse diálogo foi incorporado ao conteúdo da formação profissional do assistente social”, como afirma Tavares (2013, p. 9). As primeiras incursões do Serviço Social ao marxismo ocorreram por tendências diversas, cuja ingerência fez-se sentir nas vias sinuosas de sua realização.

Identifica-se que a inflexão hegemônica na relação entre o Serviço Social e o marxismo se adensa a partir de finais de 1970, quando a renovação crítica do Serviço Social brasileiro e o marco sócio-histórico e conjuntural do país colocam à profissão a necessidade de novo referencial teórico para pensar a profissão, sua intervenção e suas análises sobre a realidade brasileira e latino-americana.

Mas é a partir de 1980 que a profissão alcançou o que Netto (2005) intitulou como sua “maioridade intelectual”, demarcada pela publicação da dissertação de mestrado de Marilda Villela Iamamoto, *Legitimidade e crise no Serviço Social*, e sua obra *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil* (1982). Essa produção, contudo, representa um marco no interior da profissão, mas também corresponde a uma análise específica da autora que não se irradia pela profissão de modo uniforme, ao contrário, Quiroga (1989) aponta como, a partir do currículo de 1982 e a inserção do marxismo no conteúdo do currículo de formação, despontaram tensões e disputas em torno da abordagem da perspectiva marxista. Observa-se que a aproximação da profissão se insere nos marcos históricos mundiais, latino-americanos e na própria realidade brasileira, onde ela nasce, se estrutura e constitui seu arcabouço e sofre ingerências

que incidem no modo como realiza a incorporação do marxismo em suas dimensões constitutivas. É sobre esse movimento que trataremos no capítulo que segue.

3.1 GÊNESE DO MARXISMO E DIFUSÃO DOS MARXISMOS

Como o novo está sempre surgindo e as contradições estão constantemente ultrapassando os limites da sua compreensão, o sujeito, na dialética, não pode deixar de ter no infinito uma referência fundamental: a infinitude é a categoria que lhe permite entender o real como efetivamente inesgotável, irredutível ao saber (Konder, 2003)

A partir da Comuna de Paris (1870-1871), o nome de Karl Marx (1818-1883) se tornou conhecido por todo o mundo (Moraes Filho, 2003; Haupt, 1982). Como afirma Hobsbawm (1982), Marx “[...] passa a fazer parte, de um modo ou de outro, da cultura geral do mundo moderno” (Hobsbawm, 1982, p. 76). Desde então, a difusão de ideias e a formação de tendências e correntes de pensamento em torno de sua obra refletiram as mudanças sócio-históricas, os processos econômicos, sociais e ideopolíticos constitutivos do desenvolvimento contraditório da sociedade moderna⁴². Dada sua originalidade de pensamento e estatura intelectual, seu nome passa a ser cada vez mais identificado com o socialismo. Porém, a difusão das ideias e ideais em torno de sua obra partem de condições sociais concretas

[...] a verdade é que se tomava conhecimento da grande diferenciação que fazia entre proprietários dos meios de produção, os capitalistas, e aqueles que dispunham unicamente de sua própria força de trabalho para sobreviver. Em todas as nações que se industrializavam, enquanto uma minoria se tornava cada vez mais rica e poderosa, a grande massa de trabalhadores vivia na mais negra miséria, com exploração do trabalho dos homens, das mulheres e das crianças, em jornadas que chegavam a mais de 16 horas em ambientes insalubres e perigosos, sob rígida disciplina do único legislador do trabalho, que era o próprio patrão (Moraes Filho, 2003, p. 14).

⁴² Todo esse processo impactou e reverberou na difusão do pensamento de Marx em escala mundial, ainda que nas particularidades de cada país, incluindo a América Latina. O Serviço Social se aproximou do marxismo e de sua tradição, sofrendo a incidência histórica desses processos, o que torna esse resgate sócio-histórico relevante para situar questões teóricas que lhe são anteriores, mas refletem no modo como inicia sua aproximação a Marx tanto na América Latina quanto no Brasil.

A abertura dos processos de libertação operária e popular em escala mundial a partir de 1866 tornou o movimento operário “aguerrido e alimentado por ideias e ideais de reformas sociais imediatas, ainda que utópicas” (Moraes Filho, 2003, p. 14), que possibilitaram, não sem grandes dificuldades, a simpatizantes e adversários⁴³ a difusão das concepções em torno da obra do pensador alemão⁴⁴, tanto dentro quanto fora do movimento operário⁴⁵, sob circunstâncias específicas dos países em que foi adentrando.

O cenário político de abertura a tal difusão, porém, coincidiu historicamente com a “progressiva decadência” cultural da burguesia consolidada, que incidu diretamente sobre o caráter e o conteúdo de tal difusão, como identificado no processo de decadência ideológica, não apenas no âmbito científico, mas ideopolítico desde a reação conservadora perante a *primavera dos povos* ocorrida em 1848, conforme analisado por Lukács (1971)⁴⁶.

Tratou-se da consolidação das condições que negavam objetivamente a autenticidade ontológica, materialista e revolucionária do pensamento de Marx, incidindo na *apreensão das bases reais sobre as quais se ergue o conjunto de sua obra* (Fortes, 2001, p. 21). O resultado evidenciou-se no “radical empobrecimento agnóstico das categorias racionais, reduzidas às simples regras formais intelectivas que operam na práxis manipulatória” (Coutinho, 2010, p. 21), baseado numa “razão constituída” e não *constituente* (Konder, 2003), que incidu, inclusive, sobre os partidos, sindicatos e militantes proletários e teóricos que passaram inevitavelmente a “[...] compreender o verdadeiro cerne estruturador do pensamento marxiano sob os auspícios da fundamentação lógico-epistemológica” (Fortes, 2001, p. 21).

É nesse contexto que os partidos socialistas da Alemanha emergiram e ganharam visibilidade mundial após a derrota sofrida pela França na Guerra Franco-Prussiana (1870-1871). O epicentro do movimento operário internacional deslocou-se da França para Alemanha, fato que se deveu às especificidades do próprio

⁴³ A respeito dos adversários de Marx, Haupt afirma: “Seus dotes científicos e sobretudo a qualidade da sua obra econômica são reconhecidos até mesmo por seus mais ferrenhos adversários” (Haupt, 1982, p. 358).

⁴⁴ Como afirma Lukács (2009), só a partir de 1920 tem-se a publicização e tradução de obras de Marx que permitem uma visão de conjunto de seu pensamento.

⁴⁵ Entre os anos de 1884 e 1892, formam-se os principais partidos socialistas europeus. Cf. HAUPT, G. Marx e o marxismo. In: HOBBSAWM, Eric (Org.). *História do marxismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 1, 1982. p. 347-375.

⁴⁶ Cf. LUKÁCS, G. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1971. (Grandes cientistas sociais, n. 20).

desenvolvimento do capitalismo naquele país, em que a burguesia nacional se isentou do protagonismo na ruptura com o Antigo Regime, não se posicionando autonomamente perante o Estado prussiano em troca do desenvolvimento econômico que atendessem seus interesses particularistas.

Tal cenário foi mola propulsora da luta pela autonomia política do movimento operário e fundação dos dois principais partidos socialistas, respectivamente em 1863 e em 1869. Quando, em 1875, os partidos e trabalhadores sofreram várias perseguições por parte dos organismos governamentais e vivenciaram na pele as consequências da crise aberta pelos advenços de 1873, como o grave índice de desemprego, a baixa dos salários nominais e mesmo dos reais, os trabalhadores se posicionam politicamente tanto com relação ao Estado, que atuava na defensiva da expansão e garantia da reprodução do capitalismo em detrimento da classe trabalhadora, quanto com relação à burguesia que aprofundava suas estratégias de exploração da força de trabalho. Sob tais circunstâncias, a classe operária e o movimento socialista unificaram os dois partidos alemães, conformando o primeiro grande partido de trabalhadores da época, o Partido Social Democrata alemão (*Sozialdemokratische Partei Deutschlands* – SPD) (Steinberg, 1982)⁴⁷.

Os acontecimentos históricos que potencializaram na Alemanha a organização do partido socialista, resguardadas as suas particularidades e especificidades, não ocorreram de forma isolada. A profunda depressão econômica que se alastrou mundialmente entre os anos de 1873 e 1896 recolocou formas de exploração da força de trabalho e ampliou modos de extração dos recursos necessários, sobretudo na periferia do sistema, para retomada do seu padrão de acumulação ampliada. Esse processo impulsionou levantes, insurreições e a organização da classe operária em várias partes do mundo. Dentre todas essas organizações, ganharam destaque no cenário internacional os partidos e as organizações do movimento socialista que se desenvolveram na Alemanha, França, Áustria, Itália e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Segundo o pensador francês Georg Haupt (1982), é nesse contexto, mais precisamente a partir de 1882, que “[...] os termos ‘marxista’ e ‘marxismo’ entram no vocabulário socialista internacional em diversas acepções. Servem em primeiro lugar,

⁴⁷ Cf. STEINBERG, H. O partido e a formação da ortodoxia marxista. In: HOBSEBAWM, E. J. **História do Marxismo**. vol. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 201-222

de identificação e demarcação [...]” (Haupt, 1982, p. 355)⁴⁸, ganhando sentido preciso em finais do século XIX, não mais com a carga pejorativa que marca sua gênese, mas como designação positiva, daqueles que fazem jus ao legado de Marx (Haupt, 1982). Não por acaso Haupt afirma “que o aparecimento, a difusão e as sucessivas modificações ocorridas no significado do termo podem fornecer-nos em certa medida o sentido do processo que levou ao ascenso e à difusão em escala mundial do marxismo (Haupt, 1982, p. 348).

O autor afirma que se deve a Karl Kautsky (1854-1938) a criação e o uso sistemático do neologismo “marxismo” e seu eterno par, o adjetivo “marxista”. Kautsky foi o teórico e político de maior influência no interior do Partido Social Democrático, responsável pela popularização das ideias em torno da obra marxiana e pela seleção e publicação de manuscritos até então inéditos⁴⁹ por meio daquele que se tornou o principal órgão teórico da social-democracia alemã: a revista *Die Neue Zeit* (O Novo Tempo), criada e redigida por ele entre os anos de 1883 e 1943 (Haupt, 1982).

Kautsky era “darwinista e adepto da teoria evolucionista”, [...] “líder e principal teórico do Partido Social-Democrático dos Trabalhadores Alemães” (Konder, 2003, p. 4), transformou sua revista em instrumento da “escola marxista” de maior referência no interior do movimento socialista, compondo o núcleo que travou uma luta incessante para conquistar sua hegemonia e penetrar o vocábulo político, difundindo-se como *ideologia oficial* do partido social-democrático desde então (Haupt, 1982, p. 357). No fundo, foi uma corrente que reduziu “[...] Marx a um teórico importante, mas igual a muitos outros, autor de umas tantas ideias que poderiam ser *ecleticamente* aproveitadas em contextos específicos” (Konder, 2003, p. 5, grifo nosso). A demarcação e diferenciação a que passou a servir a etiqueta tinha objetivo claro, como afirma Haupt (1982). O que se pretendia era realizar a

[...] separação e ruptura definitiva entre social-democracia e anarquismo, pela sistematização e corporificação das teorias de Marx, pela delimitação da escola marxista diante de todas as outras correntes socialistas, e pela afirmação de sua hegemonia política na Segunda Internacional (Haupt, 1982, p. 374-375).

⁴⁸ Cf. HAUPT, G. Marx e o marxismo. In: HOBBSAWM, Eric (Org.). **História do marxismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 1, 1982. p. 347-375.

⁴⁹ É importante frisar que alguns escritos de Marx, sobretudo os escritos da fase madura, foram publicados muito tempo depois desse período. Kautsky teve significativa importância na publicação de manuscritos inéditos de Marx nesse período (Haupt, 1982).

A corrente representada por Kautsky se tornou predominante no âmbito da Segunda Internacional Socialista (1889-1916), operando uma espécie de homogeneização no movimento socialista na Europa e na repercussão das ideias teóricas de Marx no âmbito ideológico do movimento operário, além de dar forma ao que seria consagrado como *pensamento marxista* à época. Ou seja, tratava-se de uma concepção mais ampla em torno da obra de Marx que passou a orientar ideologicamente a ação teórica e política dos partidos socialistas, enquanto premissa para difusão e aceitação do marxismo, bem como sua diferenciação diante das tendências que dela se divergiam politicamente (Haupt, 1982).

Nesse processo, o instrumental ideológico muda suas funções, e a formação de partidos operários coloca as premissas para a difusão e a aceitação do marxismo, que oferece as bases para suas ideologias oficiais: o princípio da luta política, meio de ação e de autolegitimação, e o princípio da luta de classes, elemento constitutivo de sua identidade e de sua consciência coletiva (Haupt, 1982, p. 357).

A teoria de Marx, como afirma Haupt (1982), desde então tornou-se *fator essencial da polifonia ideológica*. Prova disso foi a ferrenha batalha teórica e política que se constituiu em torno do legado de Marx a partir da qual formou-se três principais tendências: uma ortodoxa, uma revisionista e uma sindicalista revolucionária. Sendo mais proeminentes no movimento operário desde então as duas primeiras.

No chamado *marxismo ortodoxo*, o principal representante e de maior influência sem dúvidas foi Kautsky, que, com o apoio teórico e político de Friedrich Engels (1820-1895) e abas de Gueorgui Plekhanov (1856-1918), August Bebel (1840-1913) e Karl Liebknecht (1871-1919), constituiu o núcleo que “[...] desde o início se define como ‘marxista consequente’ e se propõe fazer triunfar o ‘marxismo’, elevando-o a doutrina oficial da *Parteibewegung* (movimento do partido) (Haupt, 1982, p. 362). Kautsky, mais que qualquer outro, apareceu nas vestes de quem continuava – de modo orgânico e completo – o tipo de cientista político a serviço do proletariado, o tipo que havia sido encarnado por Marx e Engels, foi assim que, assumindo o papel de mestre do marxismo (Negt, 1982; p. 153), o austríaco compreendia a obra marxiana, ou “as teorias de Marx” como uma síntese entre marxismo e darwinismo, como uma teoria da evolução na qual o darwinismo se apresentava como base para a passagem ao marxismo (Negt, 1982, p. 153). A invasão positivista se destacou pelas considerações de caráter mecanicista que vislumbrava a transição socialista não como ruptura, mas evolução, tendo o fator econômico como eixo central do determinismo histórico que

se constituiu a partir daí, o que contribuiu para que economicismo se tornasse sua referência com relação à obra de Marx nesse período. Em Kautsky, o marxismo tinha em comum com o darwinismo o fato de serem ambas as teorias da evolução, sendo uma análise da evolução da natureza a outra da sociedade, validadas, de igual modo, como ciência da natureza e ciência social. Como afirma Konder (2003),

Kautsky nunca deixou de ser darwinista e adepto da teoria evolucionista. Por isso, nunca se interessou de fato pela dialética e difundiu com êxito sua leitura da concepção de Marx como um determinismo histórico. Para ele, o novo não vinha de uma ruptura: era o resultado do lento e inexorável amadurecimento de algo que já existia antes e ainda não era percebido e afinal passou a ser enxergado (Konder, 2003, p. 4).

Em oposição à tendência ortodoxa liderada por Kautsky, tinha-se a corrente “revisonista”, cujo maior representante foi Eduard Bernstein (1850-1932). Autor do reformismo que se conformou em torno da obra de Marx, foi contraposto e impugnado de maneira rigorosa por Rosa Luxemburgo (1871-1919) e Vladimir I. Lenin (1870-1924). A tendência, liderada por Bernstein, que surgiu após a morte de Engels (Netto, 2006), propunha uma “revisão” das elaborações marxianas, visando a contemporaneização de sua obra com as questões colocadas à sociedade de seu tempo, enquanto realizava na verdade a substituição da “dialética histórico materialista por uma versão aguada do positivismo neokantiano, ou seja, por uma expressão ideológica da ‘segurança’ burguesa” (Coutinho, 2010, p. 177). Coutinho (2010) afirma que, embora Kautsky e Plekhanov cressem *ortodoxos* com afinco na refutação a essa corrente, “contrapunham ao revisionismo declarado de Bernstein uma *sociologia vulgar* de origem igualmente positivista” (Coutinho, 2010, p. 177, grifo nosso).

Já o sindicalismo revolucionário teve seu surgimento originalmente no âmbito do socialismo francês e, de certa forma, na Itália, onde constituiu um decurso peculiar. Não é objetivo esgotar o conteúdo de tais tendências, importando apenas mencioná-las pela importância que tiveram na difusão das ideias de Marx no conjunto do movimento socialista desde esse período. Em seu conjunto, tais tendências representavam um

[...] reformismo espontaneísta e oportunista do movimento operário de então, determinado em última instância pela capitulação à aparente estabilidade e ‘segurança’ capitalista da época, corresponde a

substituição do autêntico marxismo por ideologias substancialmente positivas e agnósticas (Coutinho, 2010, p. 177).

Desse modo, como afirma Konder (2003)

A divisão dos socialistas na Europa mostrou que as duas tendências principais do movimento não estavam preparadas para pensar e realizar a unidade na extrema diversidade. Divididos, social-democratas e comunistas acabaram, por diferentes caminhos, se acumpliciando com a depreciação da dialética (Konder, 2003, p. 5).

Coube, nesse período, ao último Engels⁵⁰ o papel de “apoiador teórico” da tendência ortodoxa. A busca por respostas aos problemas humanos gerados e multiplicados pelo capitalismo e colocados na ordem do dia pelo movimento operário via sindicatos e partidos no interior da Segunda Internacional exigiu posicionamento do “velho Engels”. Tal tarefa, num contexto tão efervescente, demandou as elaborações teóricas e a ação política de Engels – que, muitas vezes pela forma e pelo direcionamento, soaram como vulgares e simplistas – às demandas e questões colocadas pelos partidos que buscavam no *marxismo* referência para o movimento operário e suas lutas. Se é certo que o último Engels teve papel importante na demarcação da tendência ortodoxa, nem sempre concordando com as posições de Kautsky, como é sabido, é certo, porém, que a formação da social democracia alemã e seu papel no processo de propagação e difusão do marxismo em nível nacional e internacional ultrapassaram a individualidade e a concepção de Engels elaborada no período, sobretudo devido à diversidade e à contraposição das tendências que compunham a Segunda Internacional e suas concepções, métodos e objetivos com relação à obra e pensamento de Marx, o que de modo algum retira o lugar de Engels nesse processo, ao contrário. Prova disso são as obras que publica nesse período como o *Anti-Duhring* (1877-1878) e seu inacabado *Dialética da natureza*, em que o pensador dedicou atenção a um dos obstáculos que se colocava ao marxismo em sua diferenciação ao socialismo eclético, dando atenção à questão do “método” e à relação entre a dialética e a natureza, na busca de afirmar a peculiaridade das ideias de Marx perante *polifonia ideológica* que havia se constituído em torno do pensamento de seu amigo. Nessa obra, como atesta Konder (2003),

⁵⁰ Acerca do papel que o “último Engels” desempenhou nesse período, Cf. NEGTE, O In: HOBSBAWM, E. J. **História do Marxismo**. vol. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 125-198.

Com uma curiosidade digna de admiração, porém manifestando um espírito um tanto amadorístico, o velho Engels fez algumas observações a respeito do que seria as “leis da dialética” no âmbito das ciências naturais; tomou algumas notas e as deixou com pessoas que as editaram em livro, sustentando a tese de que havia uma dialética que abarcava desde a natureza até a história. Com a “dialética da natureza” se atenuava a ruptura da passagem dos processos naturais aos processos históricos, as categorias básicas da dialética eram trabalhadas de maneira a valer para os dois níveis, o que acarretava certa “naturalização” da história (Konder, 2003, p. 7-8).

Haupt (1982) também destaca o papel assumido por Engels nesse período, afirmando que

A partir do início dos anos 80 determina-se uma distinção entre a escola marxista e o “socialismo eclético”, e o fenômeno se verifica no seio da social-democracia alemã. O impulso parte do próprio Engels, com a sua polêmica contra Dühring, cuja influência sobre os socialistas alemães era enorme. O *Anti-Dühring* assinala sob vários aspectos um momento crucial na formação do “marxismo” como sistema (Haupt, 1982, p. 362).

Considerada enciclopédia da teoria marxista, o *Anti-Dühring* foi compreendido como veículo mediador no processo de aproximação ao “método” de Marx por parte das massas, um sistema que dava conta de um tema considerado bastante complexo para apreensão do movimento operário em ascensão. Salvadori (1982), ao tratar especificamente desta forte influência engelsiana em finais do século XIX e início do século XX no processo de difusão dos escritos marxianos, nos dá uma clara ideia acerca do significado que teve o *Anti-Dühring* no período da Segunda Internacional, sobretudo para um dos maiores expoentes desse movimento socialista, a saber, Karl Kautsky.

Kautsky afirma que leu **O Capital** por volta do fim de 1875, mas que só foi capaz de compreendê-lo mais tarde. Sua verdadeira iniciação ao marxismo se deu com a leitura do **Anti-Dühring** de Engels (1877-1878), do qual diria que “contribuiu para que se entendessem as doutrinas marxistas mais do que poderiam fazê-lo todas as breves e apodíticas sentenças de Marx sobre o modo pelo qual queria ser entendido quanto a esse ou aquele ponto”. Não é difícil compreender (afirma o autor) por que ele se sentiu atraído pela forma sistemática e enciclopédica da análise engelsiana (Salvadori, 1982, p. 303, grifo nosso).

A tendência representada por Kautsky, fundamentada numa teoria darwinista de evolução do sistema capitalista, propiciou no interior dos partidos da Segunda Internacional polemizar várias questões referentes ao que à época se resumia ao

método de Marx e às “teorias” de superação do capitalismo. Mais que contribuição ao entendimento imanente da obra do pensador alemão, os embates teóricos, políticos e ideológicos que emergiram correspondiam às questões de como “aplicar” àquela realidade específica as teorias de Marx e, em via de impossibilidade dessa aplicação, o que haveria de ser revisado nessas insuficiências de seu pensamento para a efetivação do processo de evolução para o socialismo, ou, como sugeriu Kautsky, continuar embasado no método desenvolvido por Marx e suas teorias, a investigação específica das condições socioeconômicas que potencializariam o momento que os partidos e a classe operária assumiriam o poder estatal. A consideração de Haupt (1982) contribui para apreensão da concepção de marxismo instaurada por Kautsky, que para o austríaco era concebido como *ciência*, sinônimo das *ciências sociais*:

No que se refere à escolha do termo “marxista”, sua definição liga-se estreitamente à interpretação kautskiana da teoria de Marx e à sistematização que dela empreende. Em termos globais, a palavra é sinônimo de “sistema de Marx”, absorvendo uma dupla função, em particular. A primeira consiste em designar o princípio diretor: “O marxismo, a concepção do nosso partido como organização do proletariado empenhado na luta de classes;” a segunda serve para definir a teoria de Marx como ciência em geral e como socialismo científico em particular. Kautsky o precisa amiúde. No décimo aniversário da “Neue Zeit”, por exemplo, escreve: “O termo “científico” cobriria sem dúvida todos os aspectos do marxismo, mas ao mesmo tempo diria demais ou poderia ser tomado como mais ambicioso do que marxismo, que de fato não pretende dizer a última palavra em matéria de ciência.” E na polêmica com Bernstein acrescenta uma outra dimensão: “É o método que resulta da aplicação da concepção materialista da história à política: graças a ele o socialismo se tornou uma ciência [...]. No socialismo marxista o essencial é o método, não os resultados (Haupt, 1982, p. 369).

Os problemas e equívocos que se expressaram, principalmente nos debates e nas ações políticas que se realizam no interior da social-democracia a partir de 1900, expressavam de algum modo a concepção das correntes que se formaram nesse período, o que se tornou perceptível por conta da configuração que assumiu o direcionamento teórico-político dos partidos da classe operária, à medida que foram acumpliciando com a depreciação do sentido e conteúdo do pensamento original de Marx, tornando incipientes suas estratégias e táticas de transformação da realidade social pela ruptura e via revolucionária em transição gradual e evolutiva, externa à ação dos próprios sujeitos atores do processo social. Como aponta Konder,

Foi grave, mesmo, o que aconteceu com o pensamento de Marx no uso que lhe deram os políticos e teóricos integrados ao movimento dos partidos comunistas: instituiu-se uma “ortodoxia” posta sob o controle dos dirigentes supremos do movimento comunista mundial e se reduziu drasticamente o espaço da reflexão livre ligada à ação (Konder, 2003, p. 5).

As divergências que se formaram no interior do Partido Social Democrático alemão alcançaram seu ápice entre os anos de 1919 e 1920, diante dos desdobramentos da Revolução Russa (1917-1923) e do pós-Primeira Guerra Mundial, que desencadearam condicionamentos práticos que culminaram no adensamento de críticas e discordâncias sobre os direcionamentos que se dava sob a hegemonia de uma ortodoxia marxista. A erosão e ruptura política e crítica com a concepção ortodoxa então predominante no interior da Segunda Internacional, isto é, com o *marxismo vulgar*, tem aí seu início demarcado, o que não culminou, de igual modo, numa ruptura teórica com aquele legado consolidado e que até hoje ressoa seus resquícios sobre a concepção da obra marxiana. Tal fato, longe de realizar a ruptura por completo, o fez parcialmente, prosseguindo a evolução do marxismo instaurado em 1882 (Netto, 2006).

O fato é que a Segunda Internacional perdeu sua força, alcançando sua dissolução em 1916. A recomposição dos quadros do movimento socialista se realiza e logo concorre para a construção daquela que seria considerada a Terceira Internacional que teria, tanto quanto a Segunda, papel fundamental na concepção das obras de Marx. É nesse ínterim que se constituiu o *marxismo institucional*, que passou a vigorar a partir de 1930 na URSS, enquanto linguagem e estratégia de poder, tornando-se modelo político e ideológico para demais partidos comunistas em todo o mundo, tendo como espaço para sua disseminação e impositação a Terceira Internacional (1919-1943). O principal papel dessa tendência era “equalizar o pensamento comunista, de uniformizá-lo e homogeneizá-lo seguindo formas do marxismo institucionalizado” (Netto, 2006, p. 51). Gestou-se, assim, o “marxismo oficial”, e tudo que dele se afastava era considerado forma de *desvio* dos princípios que orientavam o movimento e partido comunista.

A mudança na *funcionalidade do marxismo* cindiu o movimento operário em dois campos: revolucionários e reformistas. Por seu caráter institucional, o marxismo da Terceira Internacional se apresentou como retórico e repetitivo, perdendo sua dimensão crítica e se tornando mero discurso vulgar, o que o tornou problemático por

tomar como referência não mais as obras e ideias diretas de Marx, mas as interpretações e os escritos de Lênin para sua difusão e orientações. Iniciou-se, efetivamente, a formação manualesca sobre os pensamentos e a obra de Marx, e cunhou-se o que ficou conhecido na história do marxismo como *marxismo-leninismo*, uma doutrina de caráter pragmático que teve e tem grande influência sobre os partidos e movimentos de libertação social e nacional que ocorrem entre os anos de 1930 e 1950, não sem os “desvios” necessários que exigiam aos partidos e teóricos pensarem a particularidade da realidade periférica em que viviam, isto é, “nas sociedade de desenvolvimento desigual, atrasadas diante dos recursos da civilização capitalista e irremediavelmente pobres, ‘colonizadas’ ou neocoloniais e dependentes (Fernandes, 2015, p. 16), às quais a todo custo se pretendia implantar um “marxismo” esquematizado. Não por acaso Fernandes (2015) afirma que

O erro decorrente das primazias eurocêntrica e bolchevique, no seio do marxismo como filosofia política, emana de uma obnubilação histórica. Acreditaram na inevitabilidade do que deveriam provocar e orientar como agentes coletivos; esqueceram a afirmação essencial de Marx sobre os diversos graus do desenvolvimento capitalista e seus impactos “naturais” sobre o curso das revoluções, capitalista e socialista. Simplificando o marxismo, complicaram suas tarefas práticas e bloquearam ou enfraqueceram os ritmos históricos das duas revoluções, encadeadas por Marx e Engels objetivamente e na noção concreta da “revolução permanente” (Fernandes, 2015, p. 17).

Observa-se que a difusão e imposição do “marxismo oficial” não ocorreu de forma homogênea, ao contrário, esteve desde sempre permeada por disputas no interior da Terceira Internacional. Apesar da tentativa da doutrinação instaurada por Josef Stálin (1878-1953), formaram-se por todo o mundo tendências independentes e concepções críticas que foram sufocadas nesse período, como ocorreu principalmente nos países de formação colonial e neocolonial, como nos países da África, Ásia e América Latina (Netto, 2006). Foram movimentos de confronto do estado de coisas que a União Soviética estabeleceu no período da *Revolução Russa pós-bolchevique*, mas que só se tornaram amplamente conhecidas com a dissolução parcial da ideologia imposta pelo marxismo-leninismo. Foram exemplos desse processo sujeitos históricos como Henri Lefebvre (1901-1991) na França, Paul M. Sweezy (1910-2004) nos Estados Unidos, Antônio Gramsci (1891-1937) na Itália, György Lukács (1885-1981) na Hungria (Netto, 2006).

Foi somente no contexto sócio-histórico do pós-Segunda Guerra Mundial que o “marxismo oficial” começou a declinar diante dos novos fenômenos mundiais correspondentes ao momento de rearranjo e restauração do capitalismo em escala mundial, que colocou na ordem do dia questões para além do que poderia alcançar o dogmatismo marxista-leninista reinante e de manual que buscou enquadrar realidades as mais específicas e diversas sob o tacho único da experiência revolucionária europeia, como a questão das vias nacionais na transição socialista, os movimentos de libertação nacional, que começavam a identificar que a peculiaridade desses países extrapolava as orientações e os enquadramentos impostados pelo marxismo manualesco então consolidado (Netto, 2006).

A partir desse momento, novas interpretações em torno da obra de Marx foram realizadas e inauguradas, ou mesmo retomadas para se pensar a particularidade dos processos revolucionários e de insurreição em curso no pós-Segunda Guerra. A partir de então foram pensadas novas estratégias e táticas para direcionar a reflexão teórica e a ação política redimensionadas para a luta dos povos, sobretudo na periferia do sistema contra a exploração colonial e neocolonial, como vivenciou a Ásia, África e América Latina (Netto, 2006).

Apesar do movimento de redescoberta da obra de Marx, iniciado principalmente a partir de meados de 1950, o dogmatismo instaurado pelo *marxismo-leninista* pela URSS stalinista não foi superado, pelo contrário, cedeu espaço a outras concepções de igual modo dogmáticas, como o maoísmo (Mao Tsé-Tung/1893-1976) e o marxismo neopositivista de Louis Althusser (1918-1990) que, inclusive, tiveram significativa influência sobre os movimentos revolucionários que se adensaram a partir de então.

Também ocorre nesse período o ingresso das obras de Marx, agora com mais traduções inéditas que outrora, nos debates acadêmicos, ganhando igual relevância aos intelectuais desse momento que buscam em seu legado a revitalização de suas disciplinas, visando qualificar a análise da realidade social dessa época, fato que ponderou o lugar do pensamento marxiano no âmbito das Ciências Sociais e do pensamento social, tornando-se também presente nas instituições universitárias (Netto, 2006).

Netto (2006), retomando a elaboração de Lukács, pensador pioneiro do processo de redescoberta e retorno ao pensamento original de Marx, afirma que, a

partir de 1960, se instaura o processo de renascimento do marxismo⁵¹, sob novas condições sócio-históricas num decurso político e ideológico igualmente heterogêneo que culmina em interpretações distintas que apontavam novas questões históricas obviamente ainda não existentes ao tempo de Marx, que começam a ser analisadas tomando como referência da análise as contribuições originais de Marx, mas não sem divergências de interpretações e problemas de fundo, como comprovam as impostações epistemológicas que incidem até à atualidade na apropriação qualitativa das análises marxianas, a depender das “opções e apreciações políticas imediatas” (Netto, 2006).

Segundo Netto (2006), portanto, todo esse complexo processo, introdutoriamente apontado, descarta a possibilidade de se falar em *marxismo* no singular, tem-se, em verdade, *marxismos* que expressam um amplo complexo de categorias que compõem a analítica a partir do pensamento de Marx e das ideias que se formaram a partir delas. Desse modo, constituem-se correntes marxistas que, no seio de um bloco teórico cultural diferenciado (tradição marxista), conformam a diversidade da análise da sociedade a partir das contribuições originais de Marx, uma tradição amplamente heterogênea que tem se formado desde 1883. Como afirma Netto (2006),

“o marxismo” é uma ficção. Não há nada que, consensualmente, se possa reconhecer como tal [...] legitimamente, que “o marxismo” é uma série de interpretações e acréscimos variados da obra de Marx, condicionados, cada um deles, por injunções históricas, culturais, políticas etc. [...] a obra de Marx (que chamamos de marxiana) forneceu a base para inúmeros desenvolvimentos (as correntes marxistas) que, no seio de um bloco teórico-cultural diferenciado (a tradição marxista), oferecem tratamentos complementares, alternativos e/ou excludentes para os problemas que se foram e vão colocando no mundo burguês e nas suas ultrapassagens revolucionárias. Se se rotula esta tradição de “marxismo”, corre-se o risco de perder de vista a sua enorme heterogeneidade – porque, se existem fios condutores que a identificam enquanto uma tradição, existem igualmente, e com a mesma relevância, componentes que peculiarizam as numerosas propostas que a compõem (Netto, 2006, p. 75-77).

⁵¹ O marco histórico dessa ruptura e redescoberta da obra de Marx é o XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética, realizado entre 14 e 26 de fevereiro de 1956. Nesse congresso, foram confrontadas as ações realizadas durante o protagonismo de Stálin na URSS.

Os elementos tratados nesse tópico, embora brevemente, permitem abrir caminho para se pensar os processos sócio-históricos que demarcam a difusão do pensamento de Marx por todo o mundo, conformando tendências diversificadas e divergentes entre si, a depender do chão histórico e das posições teórico e ideopolíticas consolidadas.

A chegada do marxismo na América Latina enquanto corrente teórica e política convergiu com as ideias e os ideais dos partidos e movimentos de libertação nacional que se constituíram nesse território⁵² a partir do reordenamento e do modo de penetração do capitalismo nesses países, cuja realidade sócio-histórica e espraiamento se apresentou como chão comum da emersão e do desenvolvimento institucional do Serviço Social latino-americano e brasileiro, que sofreu incidência desse processo e com ele se relacionou como categoria, com limites, equívocos e problemas próprios da realidade e tempo em que esteve localizado. Portanto, no tópico seguinte, pretende-se tratar de modo bastante introdutório acerca do marxismo na América Latina e na realidade brasileira, visando apanhar os elementos que permitem refletir acerca do processo de aproximação do Serviço Social brasileiro à tradição marxista, identificando as vertentes que se fazem presentes nesse decurso, sobretudo a partir dos currículos de 1970 e 1982.

3.2 MARXISMO NA AMÉRICA LATINA OU MARXISMO LATINO-AMERICANO?

A história do marxismo na América Latina possui mais de dois séculos. Seu desenvolvimento e decurso no continente envolve matizes os mais diferenciados, de

⁵² Na literatura científica que se dedicou por uma perspectiva marxista à análise do desenvolvimento dependente implantado nos países latino-americanos, identifica-se a Teoria Marxista da Dependência (TMD) como uma tendência igualmente relevante dentro da leitura do marxismo latino-americano. Surgida na América Latina na década de 1960, essa tendência se baseou “fundamentalmente nos trabalhos de Theotônio dos Santos, Ruy Mauro Marini e Vânia Bambirra, assim como os demais pesquisadores do Centro de Estudos Sócio-Econômicos da Universidade do Chile (CESO)” (Santos, 2000, p. 10). Devido à peculiaridade dessa própria de uma dissertação de mestrado, também não adentramos as reflexões em torno das elaborações dessa tendência, dada sua complexidade e amplitude. Para maior aprofundamento, sugerimos ao leitor as obras MARINI, Ruy Mauro. *Dialética da dependência*. In: SADER, Emir. *Dialética da Dependência*. Petrópolis: Vozes, 2000; “Sobre a dialética da dependência”. In: TRASPADINI, Roberta; STEDILE, João Pedro. *Ruy Mauro Marini: Vida e Obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2005; e, “Desenvolvimento e dependência”. In: TRASPADINI, Roberta; STEDILE, João Pedro. *Ruy Mauro Marini: Vida e Obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

modo que qualquer exercício de síntese se limita a aproximações analíticas que a cada passo trazem à baila novos elementos (Netto, 2012; Löwy, 1999). Considerando esse fato, o objetivo deste ponto é apresentar introdutoriamente o movimento de inserção e difusão dos ideais e das ideias marxistas na América Latina, perquirindo brevemente os aspectos mais gerais desse itinerário no excuro de 1920 a 1970.

Löwy (1999) afirma que o marxismo adentrou a América Latina em finais do século XIX, com a vinda dos imigrantes espanhóis, alemães e italianos. Data desse período os primeiros partidos operários no continente, em partes sob ingerência ideológica e política da Segunda Internacional (1889-1916). A primeira corrente marxista constituída se dividia em duas alas: uma moderada, representada por Juan B. Justo⁵³, membro do Partido Socialista Argentino, criado em 1895, vinculado à Internacional e articulado aos “ideólogos burgueses”; e outra revolucionária, representada por Luís Emílio Rocabarren, membro do Partido dos Trabalhadores Socialistas chileno, criado em 1912 (Löwy, 1999).

Silva (1991, p. 22) afirma que, apesar dos primeiros partidos operários da América Latina terem surgido em finais do século XIX, foi somente a partir de 1920 que se formaram aqueles ligados à vertente comunista. A autora considera que dois fatores contribuíram para seu surgimento: a Revolução de Outubro (1917), enquanto fenômeno universal e de referência mundial para o movimento operário, principalmente para os partidos socialistas influenciados pelos soviets, como ocorreu no Uruguai (1920), no Chile (1922) e na Argentina (1918), e aqueles que evoluíram do anarcosindicalismo para o bolchevismo, como o caso de Brasil (1922) e México (1919); por outro lado, seu surgimento correspondia ao desenvolvimento e à complexificação do capitalismo e suas contradições sobre o continente de base colonial e dependente. Essas circunstâncias e condicionantes tornaram o terreno fértil para a aproximação dos partidos e teóricos latino-americanos à tradição marxista (Silva, 1991).

Para Löwy (1999, p. 9), a análise acerca do processo de irradiação do marxismo na América Latina demanda considerar a *natureza da revolução* no continente, pois o marxismo adentrou o território não como *preceito da moda*, mas força teórica e política

⁵³ Juan B. Justo foi o primeiro a traduzir o *Capital* (1867) para o espanhol, porém Löwy afirma não ser possível identificá-lo como primeiro marxista latino-americano devido ao seu ecletismo e caráter semiliberal (Löwy, 1999, p. 14). Konder (2010, p. 118) acrescenta que ele “não entendeu a teoria da mais-valia, reduzindo-a uma ‘engenhosa’ alegoria”.

que, em determinado momento e sob a chancela de autênticos teóricos e revolucionários latino-americanos, alimentou a análises acerca do capitalismo tipicamente latino-americano e os possíveis caminhos para sua superação pela via da revolução socialista.

Löwy (1999) realiza a periodização do desenvolvimento do marxismo na América Latina em três momentos interrelacionados:

- a) O período revolucionário: localizado entre os anos de 1920 e meados de 1930, tendo como maior expressão teórica o marxista mais vigoroso da América Latina, José Carlos Mariátegui. O marco histórico foi a singular e autônoma rebelião concretizada no continente e pouco considerada pelo movimento comunista oficial: a rebelião realizada em El Salvador em 1932. Trata-se da primeira insurreição de massa na história da América Latina organizada por Augustín Farabundo Martí, militante, e um dos fundadores do Partido Comunista Salvadorenho, criado em 1930. Os princípios dessa rebelião foram retomados na década de 1970, pelo “guevarismo”.
- b) O período stalinista: localizado entre meados de 1930 e 1959, quando se tornaram hegemônicas as orientações do marxismo difundidas pela União Soviética, baseadas no *marxismo-leninismo*. Período em que se consolida a teoria da revolução por etapas históricas de tendência evolucionista, disseminando o tipo de revolução adequada à América Latina.
- c) O novo período revolucionário, após a Revolução Cubana, que vê a ascensão (ou consolidação) de correntes radicais, cujos pontos de referência comuns são a natureza socialista da revolução e a legitimidade, em certas situações, da luta armada, e cuja inspiração e símbolo, em grau elevado, foi Ernesto Che Guevara (Löwy, 1999, p. 9-10).

No bojo desse processo, desenvolveram-se duas tendências que, segundo Löwy (1999), incidiram sobre o marxismo na América Latina, sendo elas: o *eurocentrismo* baseado no dogmatismo universalista, que praticamente “devastou o marxismo latino-americano” ao buscar equivalente europeu na particularidade da estrutura econômica do continente e tentar realizar a adaptação dos preceitos marxistas às necessidades do momento. A síntese dessa tendência encontrou expressão na proposta da URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) do período stalinista de “revolução-democrática” impostada a toda América Latina. Essa

perspectiva não admitia a revolução socialista como alternativa possível à superação da dependência e condição colonial dos países latino-americanos. Antes, pactuava do argumento de que, somente alcançando os pressupostos revolucionários “clássicos”, a “Europa tropical” poderia formar as bases necessárias para a revolução. Primeiro, havia de superar o feudalismo, estabelecendo a etapa democrática e antifeudal para, no segundo momento, realizar a revolução (Löwy, 1999, p. 11). Outra tendência que se desenvolveu nessas terras foi o excepcionalismo indo-americano, resultante do particularismo hipostasiado que absolutizava a particularidade latino-americana, sua realidade sócio-histórica e econômica, questionando a validade do marxismo para as atividades teórico-práticas no continente por considerá-lo uma teoria exclusivamente europeia: a Aliança Popular Revolucionária Americana (APRA), criada em 1924 sob a liderança de Víctor Raul Haya de la Torre (1895-1979) e baseada nessa segunda perspectiva. Para Haya, era necessário adaptar o marxismo à realidade do continente, visando contrapô-lo com a outra teoria regida pela peculiaridade das bases materiais indo-americanas. Ambas as perspectivas tinham em comum a concepção da revolução latino-americana pela via nacional-democrática, única revolução possível no continente diante de sua base colonial e situação de dependência no contexto do capitalismo mundial.

A questão que se apresentava aos partidos e à *intelligentsia* latino-americana, portanto, era: qual a alternativa revolucionária possível às “sociedades de desenvolvimento desigual e combinado, atrasadas diante dos recursos da civilização capitalista e irremediavelmente pobres, ‘colonizadas’ ou neocoloniais e dependentes”? (Fernandes, 2015, p. 16). O marxismo, como afirma Fernandes (2015), *lançou centelhas luminosas* para se pensar tanto a peculiaridade das sociedades e economias latino-americanas quanto as estratégias e táticas revolucionárias a serem criadas a partir dela para supressão do *status quo*.

O marxismo na América Latina de 1920 até 1960 se desenvolveu ligado tanto aos partidos comunistas quanto a teóricos e movimentos de libertação nacional independentes, sendo a maioria dos partidos vinculados às orientações da Terceira Internacional cunhada na ortodoxia dogmática.

Foi na década de 1920 que o continente produziu e conheceu o marxista e revolucionário José Carlos Mariátegui (1894-1930). Considerado o marxista mais vigoroso e original do continente, o peruano exerceu influências pioneiras com raízes profundas na realidade latino-americana. Teve sua obra questionada e depreciada por

seus pares sob hegemonia do Movimento Internacional Comunista (Escorsim Netto, 2009). Somente em 1960 seu pensamento foi redescoberto por uma perspectiva teórica (e ideopolítica), que abriu a possibilidade a partir de 1980 de consolidação de seu “estatuto teórico” como autêntico pensador marxista (Escorsim Netto, 2009). Löwy afirma que

[...] a década de 1920, a era do “comunismo original”, antes da dogmatização burocrática e do empobrecimento ocasionado pelo triunfo do stalinismo, foi particularmente favorável ao marxismo ‘aberto’, assim – até certo ponto e de maneira mais contraditória – a nova era que se abriu com a Revolução Cubana. O período mais difícil e mais negativo foi o da hegemonia stalinista – dos anos 1930 até 1960, mas mesmo durante essa época existiam investigadores marxistas, tanto dentro como fora do movimento comunista oficial (Löwy, 1999, p. 14).

Mariátegui foi jornalista, escritor e revolucionário peruano. Tornou-se socialista e conheceu o marxismo e comunismo durante os três anos que percorreu a Europa efervescente (1920-1923), no auge da Revolução Russa e da ampliação do movimento e dos partidos comunistas, dos grupos resistentes que se consolidam no pós-Primeira Guerra (1914-1918). Tomou nota do movimento comunista desde seu berço e viu de perto a reação burguesa em sua fase mais violenta: o fascismo italiano. Sem nenhuma ilusão, entendeu que a Europa vivia nada mais que um processo de reação e adaptação em face do reordenamento do imperialismo monopolista. Tais experiências e aprendizados desembarcam com o jovem marxista em seu retorno a Lima, em 1923. Desde então, dedicou-se teórica e politicamente a descobrir e questionar a situação econômica, social e política de seu país e da América Latina, a pensar a revolução socialista internacionalista. Adentrou o movimento dos trabalhadores e dos sindicatos industriais e agrícolas do Peru. Criou a revista *Amauta*⁵⁴ (1926), veículo que integrou política e culturalmente uma vanguarda peruana e latino-americana. Foi responsável pela criação do Partido Socialista Peruano em 1928, ao romper com a APRA e criticar seu programa de alianças conflituosas entre trabalhadores e burguesia local.

Em suas análises, refutou a tese difundida pelo partido soviético a partir da Terceira Internacional e impostada ao continente de uma revolução baseada no desenvolvimento econômico da América Latina por etapas, a partir da aliança entre

⁵⁴ *Amauta* é uma palavra de origem quéchua – importante idioma nativo falado na América do Sul, sendo uma das línguas oficiais no Peru –, cujo significado é “sábio, sacerdote”.

os quatro blocos⁵⁵: operários, camponês, pequeno burguês e burguesia local. Diferente dessa perspectiva, Mariátegui abriu a marcha para se pensar o socialismo baseado na realidade histórico-social do continente, em que

A vanguarda do proletariado e os trabalhadores com consciência de classe, fieis à ação no terreno da luta de classes, repudiam qualquer tendência que possa significar uma fusão com as forças ou corpos políticos de outras classes. Condenamos como oportunista toda política que proponha que o proletariado renuncie, mesmo que momentaneamente, a sua independência de programa e de ação, que deve ser mantida plenamente, em qualquer tempo (Mariátegui *apud* Löwy, 1999, p. 17).

A aplicação criativa do marxismo à realidade latino-americana refletia as influências teórico e políticas do peruano. Seu distanciamento do “marxismo oficial” o levou à “renovação revolucionária do marxismo” na América Latina, superando o eurocentrismo e o particularismo hipostasiado graças “à unidade dialético-concreta” entre o específico e o universal, e se diferenciando substancialmente do enquadramento operado pelo partido soviético que incidiu sobre grande parte dos Partidos Comunistas à época (Löwy, 1999, p.12). Para Mariátegui, que partia da realidade do Peru e mirava o internacionalismo latino-americano

A emancipação da economia do país só é possível por meio da ação das massas proletárias em solidariedade com a luta anti-imperialista em todo o mundo. Apenas a ação revolucionária pode promover e, posteriormente, concretizar as tarefas da revolução democrático-burguesa, que o regime burguês é incompetente para desenvolver e realizar (Mariátegui *apud* Löwy, 1999, p. 19).

Seu posicionamento teórico e político divergiu qualitativamente de seus contemporâneos, razão pela qual foi acusado de “excessivo intelectualismo, europeísmo e desvinculação com a prática política” por seus adversários que depreciavam suas teses e seu pensamento diante da hegemonia político e ideológica do partido soviético e da stalinização dos Partidos Comunistas (PCs) (Escorsim Netto, 2009, p. 47). O pensamento de Mariátegui, diferente daqueles,

[...] caracteriza-se justamente por uma fusão entre os aspectos mais avançados da cultura europeia e as tradições milenares da comunidade indígena, e por uma tentativa de assimilar a experiência

⁵⁵ Tratava-se da “versão rígida e determinista da sucessão das etapas históricas” que a Internacional Comunista disseminou por toda América Latina a partir de finais de 1920 (Löwy, 1999, p. 17).

social das massas camponesas numa reflexão teórica marxista (Löwy, 1999, p. 18).

Löwy (1999) considera a peculiaridade de sua análise, expressão da influência do idealismo italiano – Croce, Gentile, Bergson, Sorel –, mas principalmente uma reação ante o materialismo vulgar e economicista difundido pelo marxismo dogmático ortodoxo. O revolucionário peruano concebeu a emancipação econômica do país e continente como atividade a ser realizada com o protagonismo das massas proletárias na luta anti-imperialista com objetivos agrários. Falecido em 1930, Mariátegui deixou o legado de se pensar a revolução socialista desde dentro sob o protagonismo das massas trabalhadoras e considerando a particularidade do continente. Com sua morte, como sinaliza Löwy (1999, p. 26), “iniciou-se um processo de degradação do pensamento marxista na América Latina que duraria várias décadas”.

O problema da imposição da revolução por etapas passou a ser questionado e refutado por divergir substancialmente da realidade social que se vivenciava no país e continente. A questão suscitou análise das estruturas das relações produtivas da América Latina e muitos investigadores marxistas que, entre os anos de 1940 e 1950, como Caio Prado Júnior⁵⁶ no Brasil, se aproximam do objetivo de Mariátegui em pensar a particularidade latino-americana. Tratava-se de pensadores marxistas que negavam a tese principal do Movimento Comunista Mundial: que as formações sociais latino-americanas fossem versões locais do feudalismo europeu (Löwy, 1999).

É a partir das investigações sobre a particularidade latino-americana, colocada como necessária pela própria objetividade e prática teórica e política, que surgiram pensadores como André Gunder Frank (1929-2005) Sérgio Bagú (1911-2002), que a partir de então se dedicam a construir uma análise da dimensão especificamente capitalista da estrutura produtiva latino-americana e da sua combinação com formas pré-capitalistas, enfatizando que a evolução das suas etapas socioeconômicas não era análoga à Europeia. Os pensadores marxistas dessa vertente, “concreto-dialético”, como afirma Löwy (1999), alcançaram um resultado fundamental à época, mas que ficou isolado da prática revolucionária até 1960, dada a hegemonia da tese das etapas históricas canonizada pelo partido soviético e as determinações sócio-históricas advindas do reordenamento do capitalismo, das alianças realizadas durante a Segunda Guerra Mundial entre Estados Unidos e URSS e seu rompimento, quando

⁵⁶ A publicação do livro *Formação do Brasil Contemporâneo*, de Caio Prado Júnior, em 1942, foi um marco enquanto abordagem marxista da sociedade brasileira no período colonial.

se instaurou a Guerra Fria. Mas a esse ponto da história já estava bastante claro aos investigadores latino-americanos que seguiam a vertente “concreto-dialética” que

[...] a causa do subdesenvolvimento, da desigualdade regional e da profunda miséria do campesinato não é o feudalismo, mas o caráter particular que o capitalismo assumiu na América Latina (formas coloniais e, depois, semicoloniais ou dependentes), esses autores criticam a tese eurocêntrica sobre a dimensão antifeudal do desenvolvimento do capitalismo na América Latina. Dessa compreensão marxista das particularidades da América Latina pode-se concluir logicamente, na opinião desses autores, que apenas medidas anticapitalistas no contexto de um processo socialista revolucionário podem solucionar o problema agrário do continente e abrir o caminho para o desenvolvimento social e econômico harmonioso (Löwy, 1999, p. 12).

A tendência marxista aberta por Mariátegui em 1920 e sufocada pelo Movimento Comunista Internacional teve seu prolongamento nas Ciências Sociais entre os anos de 1960 e 1970, momento que se recuperou a obra de Mariátegui e ratificou a necessidade de tomar nota e considerar nas análises sociais a condição de dependência econômica, política e social do continente.

Nas décadas de 1940 e 1950, irrompem grandes mudanças no reordenamento global do capitalismo. São marcos históricos desse período a Segunda Guerra Mundial (1932-1945) e o acordo entre a URSS e Estados Unidos e sua ruptura seguida da instauração da Guerra Fria (1948-1954), que recoloca no cenário das lutas políticas e ideológicas o confronto ao imperialismo protagonizado pelos Estados Unidos. É nesse ínterim que se opera o ataque imperialista à URSS e se abre em escala mundial a perseguição sistemática aos partidos comunistas. Ressurgem, como resposta à penetração e repressão imperialista, os movimentos de esquerda, ainda sob o legado da versão rígida e determinista da sucessão das etapas históricas, cujo horizonte se limitava à instauração democracia-burguesa para se projetar uma revolução socialista.

É a partir desse momento que se instauram no continente movimentos liderados por comunistas, tanto greves (Brasil entre 1953 e 1954) quanto guerrilhas e insurreições camponesas (Colômbia, 1949-1955). O legado da hegemonia da Terceira Internacional, mesmo após os confrontos e as rupturas ocorridas no XX Congresso dos Partidos Comunistas da União Soviética (PUCs) em 1956 e das alianças conflituosas realizadas com as burguesias locais que perduraram após a Guerra Fria, conduziu em alguns países o apoio a governos considerados progressistas e

democráticos. Tal fenômeno se apresentou no Brasil (Juscelino Kubitscheck) e na Argentina (Frondizi) (Löwy, 1999, p. 48).

Em 1960/1961 se concretizou o Estado proletário em Cuba. Essa experiência revolucionária operou uma viragem cultural, política e ideológica no marxismo latino-americano e nas bases sócio-históricas do continente. A revolução armada ressoou em partidos e movimentos comunistas, sobretudo os herdeiros do evolucionismo e economicismo do “marxismo oficial”. A revolução latino-americana se explicita tendo esclarecidos objetivamente seus três elementos práticos fundamentais: o oponente comum personificado pelo imperialismo protagonizado pelos Estados Unidos; a burguesia local, haja vista que o caráter da revolução latino-americana descartava alianças com classes incapazes de realizar a revolução, e a burguesia latino-americana já havia provado sua incapacidade; e o método a ser utilizado: a luta armada, a guerrilha (Löwy, 1999, p. 55). A questão colocada era a mesma identificada em 1920, por Mariátegui:

A burguesia latino-americana chegou muito tarde na cena histórica. No contexto do modo de produção capitalista, os países do continente estão inevitavelmente condenados à dependência e à submissão ao poder econômico e político-militar do imperialismo. O único caminho para superar a dominação da metrópole norte-americana e a hegemonia dos monopólios multinacionais, a única maneira de escapar ao subdesenvolvimento, é romper com o próprio sistema capitalista – tomar o caminho socialista (Löwy, 1999, p. 13).

O advento cubano contribuiu para o surgimento do castrismo (influenciado por Ernesto Che Guevara), que deu à luz a uma nova perspectiva acerca da construção das condições objetivas e subjetivas para a revolução, que não careciam ser aguardadas, mas construídas no decurso da própria luta armada. Abriu-se na década de 1960 um novo momento revolucionário no continente. Muitos jovens deixam os partidos tradicionais (Peru e Venezuela) e aderem à luta armada.

Entre os anos de 1960 e 1968, ocorreram várias tentativas de reproduzir a experiência cubana pelo continente através de guerrilhas rurais. Em 1967, a realização do Congresso da Organização Latino-Americana de Solidariedade (OLAS) orientava a proposta de unidade da América Latina em torno do caráter da revolução socialista e teve a guerrilha como ação eficaz desse processo. No entanto, essa não era a única tendência marxista existente, adentrava nesse momento também a perspectiva maoísta, corrente que concebiam a revolução a partir do estabelecimento de governo popular revolucionário de caráter anti-imperialista e antilatifundiário que,

apesar de aderir à luta armada, recusava a revolução socialista na América Latina, dada a ausência de uma frente proletária aliada à burguesia local (Löwy, 1999).

O marxismo latino-americano encerrou nesse período três tendências segundo Löwy (1999): o castrismo, o maoísmo e o trotskismo, sendo que em cada país a influência dessas correntes assumiu caráter peculiar, como foi o caso de Brasil, Chile, Argentina, Colômbia etc. Houve ainda países que negaram as influências de tais correntes, como Bolívia, Guatemala e Venezuela. Já o Uruguai operou uma aproximação tímida ao castrismo (Löwy, 1999; Silva, 1991).

Nesse cenário, foram colocadas em xeque as interpretações exógenas à realidade latino-americana, sobretudo as que operavam a impositação e o enquadramento da formação socioeconômica europeia à realidade da América Latina. O avanço analítico evidenciado na intelectualidade do continente, no entanto, não alcançou os partidos, que ainda se orientavam pelo “marxismo oficial”.

A complexificação das bases sociais, econômicas e políticas brasileiras nesse período conformam as elaborações ideais e culturais correspondentes, que incidem igualmente sobre as Ciências Sociais desde início de 1960, momento em que o marxismo adentrou de igual modo no espaço acadêmico, permitindo a constituição de uma *intelligentsia* questionadora das impositações imperialistas sobre a América Latina e criativa na concepção da particularidade de sua formação social enquanto pedra angular das projeções emancipatórias. É nesse momento que é colocado o problema da influência teórica norte-americana, as concepções cepalinas⁵⁷ sobre o desenvolvimentismo, as teses do “marxismo oficial” acerca da formação socioeconômica do continente. Florescem, em seu anverso, investigações que tratam da questão de dependência, do subdesenvolvimento, da questão agrária, do Estado etc. (Löwy, 1999; Silva, 1991).

A renovação das Ciências Sociais no continente ocorreu à base de perspectivas heterogêneas em torno do marxismo latino-americano, como se pode observar em autores e pensadores como Jacques Roumain (Haiti), Aníbal Ponce (Argentina), José Antônio Arze (Bolívia), Clodomiro Almeyda (Chile), Vicente Lombardo Toledano (México), Oscar Greydt (Paraguai), Francisco Pintos (Uruguai), Sergio Bagu (Argentina), Marcelo Segall (Chile), Florestan Fernandes (Brasil), Octávio

⁵⁷ CEPAL. Trata-se da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, criada no pós-Segunda Guerra Mundial, com objetivo de incentivar a cooperação econômica entre os países integrantes.

Ianni (Brasil), Paul Singer (Brasil), Enzo Faletto (Chile) etc. Destaca-se a influência de Florestan Fernandes e Octávio Ianni no marxismo brasileiro. Também a influência externa se fez presente no continente, e correntes do marxismo europeu ocuparam certo lugar desde esse momento, principalmente a de Althusser, Marcuse, Gramsci e a Teologia da Libertação⁵⁸ (Silva, 1991).

A influência de Althusser na América Latina se fez principalmente através da divulgação massiva da obra de Martha Harnecker. '[...] o estruturalismo francês foi a ideologia hegemônica para toda uma geração que buscou sua própria realização política através do voluntarismo e subjetivismo político dessas novas vanguardas (Silva, 1991, p. 25).

Como afirma Coutinho (2010), a função social do estruturalismo, que independia em muitos casos da vontade e ação consciente de seus seguidores, vinculava-se ao desvio da atenção “dos intelectuais dos temas que haviam marcado a cultura brasileira nos primeiros terços dos anos de 1960, quando ainda se podia constatar nela uma relativa hegemonia da esquerda” (Coutinho, 2010, p. 9). A recepção acrítica dessa tendência legou seu impacto sobre o desenvolvimento do marxismo brasileiro, como observa Coutinho (2010).

Com relação à divulgação do pensamento gramsciano no continente, Silva (1991) afirma que

[...] embora iniciada nos anos cinquenta (publicada na Argentina de “Cartas do Cárcere, em 1950 e de “Cadernos do Cárcere” de 1958 e 1962), foi bastante cerceado pelos partidos comunistas de corte stalinista durante um largo tempo; sua influência maior se daria, no entanto, a partir dos anos setenta, quando um contingente maior de intelectuais de esquerda se aproximou dos escritos de Gramsci [...] (Silva, 1991, p. 26).

Significado importante na difusão do marxismo na América Latina teve também a Teologia da Libertação. Löwy (2016) se dedicou a analisar esse fenômeno exclusivo ao continente. Suas considerações são importantes para entender os elementos que abrem a possibilidade da aproximação entre o cristianismo e o marxismo na América Latina, inclusive tendendo a formar uma nova corrente marxista no continente, que o

⁵⁸ Para melhor aproximação sobre a relação entre cristianismo e marxismo na América Latina sugerimos conferir a obra de Michael Löwy, intitulada *O que é Cristianismo da Libertação? Religião e Política na América Latina*, publicado pela editora Expressão Popular e Fundação Perseu, em 2016.

autor denomina de marxista-cristã. A esse respeito é esclarecedora a análise de Löwy (2016) ao afirmar que

O que transformou essas “homologias estruturais [...] em um relacionamento dinâmico de afinidade eletiva que correspondeu a uma conjuntura determinada pela polarização social e pelo conflito político, que começou na América Latina com o triunfo da Revolução Cubana e continuou com a sucessão de golpes militares durante os anos de 1960 e 1970: Brasil (1964), Argentina (1966), Uruguai (1971), Chile (1973) e Argentina outra vez (1976) e assim por diante. A combinação desses eventos assinalou um novo capítulo na história latino-americana, um período de lutas sociais, movimentos comunitários e insurreições que continuaram, em forma diferentes, até os dias de hoje. Essa nova fase foi também caracterizada por uma renovação e um aumento na influência do pensamento marxista, sobretudo (mas não exclusivamente) entre estudantes e intelectuais. Foi nesse momento que um relacionamento de afinidade eletiva entre o cristianismo e o marxismo se desenvolveu entre certos setores da Igreja, e com base nas analogias existentes, levou a uma convergência ou articulação entre essas duas culturas tradicionalmente opostas, resultando, em alguns casos, até mesmo em sua fusão em uma corrente de pensamento marxista-cristã (Löwy, 2016, p. 26-27).

É possível observar que o marxismo na América Latina se transformou e se desenvolveu na medida em que as lutas sociais no continente também se desenvolveram no bojo da particularidade econômica, ideopolítica, cultural e teórica existentes em cada país e no continente e veio mesmo a se transformar num marxismo latino-americano, sob ingerência do cenário mundial, sobretudo dos desdobramentos da III Internacional Comunista (1919-1943), da Revolução Russa (1917) e do reordenamento geopolítico e econômico do capitalismo no pós-Segunda Guerra Mundial e da Guerra Fria. Esses processos sociais irradiaram sobre toda a sociabilidade latino-americana.

A base comum entre o Serviço Social e o marxismo latino-americano é mesmo a estrutura sócio-histórica que gesta a formação social do continente e, por conseguinte, a realidade dos países que coaduna para irradiação de vertentes marxistas de influências heterogêneas. A primeira aproximação do Serviço Social à tradição marxista data de finais de 1950. Ou seja, em determinado momento, a grande efervescência social e política no continente incide no conteúdo dessa apropriação e nas influências sofridas em seu decurso.

O próximo ponto pretende, portanto, situar brevemente as bases materiais em que se gestam as ingerências marxistas sobre a profissão no decurso de 1960-1980, período considerado fundamental para investigação de nosso objeto.

3.3 EXCURSO EM TORNO DA FORMAÇÃO DO MARXISMO BRASILEIRO⁵⁹

Como se não bastasse as dificuldades que o marxismo brasileiro enfrenta como marxismo, percebe-se que ele é confrontado com dificuldades talvez ainda maiores como marxismo brasileiro (Konder, 2010, p. 118).

Concordamos com a ponderação de Musse (2015)⁶⁰ de que o mais ambicioso e completo programa de reconstrução do marxismo brasileiro fora realizado pelo grupo “Partidos e Movimentos de Esquerda”, organizadores da coletânea *História do marxismo no Brasil*⁶¹. Trata-se de coletânea com seis volumes, resultado de amplo processo de investigação acerca da presença do marxismo do decurso sócio-histórico, político, econômico e cultural brasileiro. Um projeto que exigiu nada menos que aproximadamente nove anos de pesquisas e trabalhos. A nota de abertura, ainda que pareça desmedida, torna-se relevante para destacar a modesta pretensão deste tópico, dado os limites da dissertação, qual seja: percorrer introdutoriamente o processo de formação do *marxismo brasileiro*⁶² (Konder, 2010), visando apreender as principais ingerências sofridas por essa corrente do pensamento social na peculiaridade brasileira vis-à-vis os acontecimentos mundiais e latino-americanos já assinalados anteriormente. Tal percurso metodológico parece fundamental, posto que esclarece os sinuosos caminhos e as tensões que fundamentam a aproximação do Serviço Social ao marxismo no Brasil.

Konder (2010) chama atenção quanto ao estudo sobre o marxismo brasileiro, sugerindo o abandono de perspectivas unilaterais em sua análise, posto não ser

⁵⁹ Utilizamos aqui a designação utilizada por Konder (2010) que considera que “o que confere à expressão marxismo brasileiro seu pleno sentido é que ela designa o marxismo tal como vem sendo pensado no Brasil”, em sua peculiaridade e diferencialidades, procurando dar “conta de uma certa originalidade em sua maneira de viver e desenvolver a teoria”. Logo, o marxismo brasileiro “se concebe não só como conhecimento e ação transformadora, mas também como parte de sua intervenção peculiar na cultura brasileira” (Konder, 2010, p. 122).

⁶⁰ Cf. MUSSE, R. As aventuras do Marxismo no Brasil. **Caderno CRH**, 28(74), 2015. p. 409-426.

⁶¹ Trata-se do projeto de reconstrução da história do marxismo no Brasil. O grupo de trabalho, vinculado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), foi iniciado em 1988 e finalizado em 2007, sendo as publicações realizadas pela Editora da UNICAMP. A coletânea pode ser acessada em: <https://shre.ink/8RGU>

⁶² As principais influências dos marxistas brasileiros são, segundo Konder, Marx e Engels, Lênin, Stálin, Trotsky, Lukács, Gramsci e Rosa Luxemburgo. Ou seja, tendências heterogêneas e com tensões históricas ainda por serem analisadas de modo mais profundo.

possível identificar uma tendência mais “adequada” ou mais “correta” em torno do legado político e intelectual construído pelos seguidores de Marx, bem como pelos movimentos e partidos que basearam historicamente suas reflexões e práxis política nos princípios marxianos. Para o autor, a abordagem histórica do marxismo no Brasil tem como condição a não comparação entre as correntes e tendências que disputam sua hegemonia no âmbito do pensamento social, mesmo porque as heterogêneas contribuições tiveram papel decisivo no desenvolvimento dessa tradição na realidade brasileira (Konder, 2010, p. 117). Ademais, deve-se evitar dois riscos comuns nesse estudo: primeiro, a exaltação acrítica dos primeiros revolucionários; segundo, a desqualificação destrutiva dos personagens de nossa história. Adequado, segundo Konder (2010), é não usar como medida os revolucionários “clássicos” europeus, mas, sim, considerar a dinâmica da particularidade brasileira sob influxos sócio-históricos dos países centrais e latino-americanos a partir de finais do século XIX.

Desde 1871, quando irrompeu a *Comuna de Paris*, o nome de Marx se fez presente no país, o que não significou o conhecimento efetivo de sua obra ou das ideias marxistas por parte dos intelectuais e movimentos então existentes. Mesmo antes da introdução do marxismo no país, pairavam na cultura nacional produções teóricas que tensionavam o adensamento de “uma visão crítica da sociedade brasileira” (Konder, 2010, p. 118). Também é fato que, em seu averso, se explicitou nos aparatos institucionais e conservadores do país a oposição a qualquer ameaça advinda do “*cancro do mundo moderno*”, como atesta a sugestão de prisão e extradição de imigrantes influenciados por princípios comunistas instituída pelo então Ministro dos Negócios Estrangeiros entre os anos de 1871 e 1873, Manoel Francisco Correia (Konder, 2010).

Pode-se afirmar que o ingresso do marxismo no Brasil ocorreu a partir da segunda metade do século XIX, tendo sua gênese e estruturação vinculadas à conjuntura dos países centrais e latino-americanos, demandando desde o início “portadores materiais” para torná-lo fecundo culturalmente no país (Konder, 2010). Sua emersão coincidiu com a transição do Brasil Império para a República, sob a égide da nascente e limitada industrialização⁶³, não encontrando, por isso, os quadros necessários à irradiação de todo seu potencial pelo país.

⁶³ Konder (2010) aponta que a penetração e difusão do marxismo na Argentina e no Uruguai pelos imigrantes foi potenciada devido ao seu processo de industrialização menos rudimentar que o Brasil, o que nem por isso isentou essa difusão dos desvios na acepção

O estímulo à formação e à estruturação do marxismo acabou sendo peculiarizado dada a situação complexa encontrada. Não havia partidos socialistas, núcleos organizados politicamente, tampouco vinculados à Segunda Internacional, algo que só viria ocorrer mais à frente, a partir de 1924, apesar das tentativas anteriores em fazê-lo. Esse contato se dava de modo incipiente por determinadas personalidades. Portanto, tais limitantes não significaram ausência de personificações que dinamizaram a tendência socialista pelo país, como foi o caso do sergipano Silvério Fontes, do Prof. Antônio Picarollo, de João Ezequiel de Oliveira Cruz, Mariano Garcia, Prof. Vicente de Souza, Pascoal Arteze, Vicente Avellar, Estevam Estrella e Alcibiade Bertolotti. Esse grupo compunha a tendência social-democrata e confrontava as correntes anarquistas que se ampliavam no período (Konder, 2010, p. 120). Esse cenário demonstra que, “Como se não bastasse as dificuldades que o marxismo brasileiro enfrenta como marxismo, percebe-se que ele é confrontado com dificuldades ainda maiores como marxismo brasileiro” (Konder, 2010, p. 118).

Segundo Konder (2010), a própria literatura assumiu papel importante na conformação do marxismo brasileiro, ainda que sem realizar o uso direto de reflexões marxistas. Ao retratar situações do cotidiano, da realidade social em seu tempo, autores como Machado de Assis, Lima Barreto, Guimarães Rosa e Graciliano Ramos contribuíram para a dinamização dessa corrente pelo país (Konder, 2010). Intelectuais como Joaquim Nabuco, Rui Barbosa, Clovis Bevilacqua, Silvio Romero e Farias Brito e Eugenio de Barros Raja Gabaglia à época chegaram a fazer referência ao nome de Marx em seus escritos, mas, segundo Konder (2010), a mera referência não permite inferir o contato direto desses intelectuais com produções teóricas do pensador alemão, posto que atribuíam ideias que não lhe condiziam, inclusive de caráter positivista. Esse fator, somado à ausência de simpatia pelo comunismo e socialismo, expressava certo distanciamento das ideias marxianas (Konder, 2010).

Com relação aos movimentos operários brasileiros, a incidência do marxismo se expressou apenas no segundo lustro de 1880, quando, ainda de modo limitado, foram impulsionadas e modificadas as relações de produção do país, que adentrava uma nova fase de desenvolvimento social. A chegada de imigrantes⁶⁴ contribuiu para a

das ideias de Marx. Mas o fato é que a Argentina não só conseguiu consolidar muito antes um partido, como se articulou de pronto à Segunda Internacional.

⁶⁴ Konder (2010, p. 121) assinala a vinda de imigrantes principalmente de Portugal, Espanha e Itália.

emersão de uma classe operária brasileira, mas o espraiamento de sua experiência política, social e econômica não nos alcançou, posto que eram alheias à realidade social brasileira, cuja base econômica mantinha os pés na escravidão e nas relações sociais de caráter colonial.

Tanto no movimento operário quanto nos grupos de intelectuais, a aproximação ao marxismo se confundia com as diversas vertentes socialistas que se apresentavam no Brasil, processo que perdurou por longo período nas elaborações teóricas e ações políticas germinadas no país (Konder, 2010; Silva, 1991). O adensamento do movimento operário nos anos subsequentes culminou na irradiação de tendências socialistas principalmente de caráter anarquistas e anarco-sindicalistas⁶⁵ (Konder, 2010). Os representantes social-democratas articulados à Segunda Internacional não influenciavam tanto como as duas primeiras tendências o conjunto dos trabalhadores, apesar de tensionar disputas e enfrentamentos. A adesão às tendências anarquistas fora potencializada diante da precária apropriação por parte de todas essas vertentes dos princípios marxistas, o que trouxe como consequência a predominância dum ecletismo que se tornou inerente à heterogeneidade das fontes de formação, reflexão e estudos do período.

A difusão do anarcosindicalismo no movimento operário resultava da necessidade de atender às demandas mais imediatas dos operários, o que acabava por levar ao desprezo a elaboração teórica de suas ações em longo prazo. Daí a irradiação da ideologia anarquista, sobretudo sob influência dos imigrantes *a posteriori* ter alcançado maior representação (Silva, 1991). Somada à ausência de escritos marxistas originais, a ausência de estudos e debates teóricos mais aprofundados e rigorosos em virtude das demandas mais imediatas contribuiu para a ampliação de tendências anárquicas.

A possibilidade de difusão do marxismo no Brasil se colocou de modo efetivo a partir do advento da Revolução Russa (1917). Foi a partir de então que espraiou no movimento operário mundial uma nova referência, tanto de socialismo quanto de movimento operário (Silva, 1991). Tão logo os setores conservadores se aperceberam da proporção dessa irradiação pelos rincões do mundo, trataram de irromper

⁶⁵ A hegemonia das tendências anarquistas no país, segundo Konder (2010), vigou de modo quase hegemônico no período compreendido entre os anos de 1880-1920.

perseguições, repressões e violências de inspiração fascista⁶⁶ (Konder, 2010), inaugurando no país a longa e duradoura caça ao comunismo.

No interior do movimento operário brasileiro, faziam-se sentir as divergências mundiais presentes no movimento socialista. Foi em meio a essa heterogeneidade de tendências que se formou no Brasil, em 1922, o Partido Comunista Brasileiro (PCB), fundado por Astrojildo Pereira, carioca, ex-anarquista e escritor. A criação do PCB não operou sem divergências e controvérsias, mas é inconteste que teve importante papel nos debates e nas reflexões deflagradas a partir de 1920 no país, contribuindo para a constituição do *marxismo brasileiro* (Konder, 2010). Netto (2015) afirma que foi o PCB que inaugurou no Brasil a vertente do *socialismo revolucionário* que se reclamava apoiado em Marx. Mas assinala, de igual modo, que a estruturação dum pensamento socialista e tradição filosófica por aqui ainda eram debilitados, fato que culminou numa precária acumulação marxista no Brasil (Netto, 2015, p. 143).

Em 1924, ao se vincular à Segunda Internacional, o PCB operou um marco importante no *marxismo brasileiro*. Ao inseri-lo, não sem problemas e divergências, nos marcos do comunismo mundial, abriu condições e possibilidades de sua hegemonia tanto em face do movimento operário brasileiro quanto a determinados segmentos e intelectuais da sociedade brasileira (Silva, 1991).

Entre 1924 e 1929, o PCB seguiu as orientações e os princípios teóricos e políticos do Partido Comunista Soviético, o que o conduziu à apropriação e à difusão do *marxismo dogmático* presente no movimento comunista internacional (Silva, 1991; Netto, 2015). Nesse cenário,

[...] compreendem-se as vicissitudes da elaboração teórica dos marxistas brasileiros. Vicissitudes, ademais, acentuadas tanto pela sistemática repressão de que foram vítimas quanto pelo enquadramento político ideológico de que são objeto os intelectuais do PCB, especialmente a partir dos anos trinta, quando o peso da Internacional Comunista (e, posteriormente, do Centro de Informação dos Partidos Comunistas) equaliza o pensamento oficial comunista na escolástica própria da era de Stálin. Essas vicissitudes [...] estão longe de desqualificar a elaboração dos marxistas brasileiros até a década de 1950, como querem inúmeros analistas (Netto, 2015, p. 142-143).

⁶⁶ As ações operadas durante o governo ditatorial de Getúlio Vargas possuíam, dado seu nível de truculência, perseguição e repressão às massas, clara inspiração fascista. A aproximação ao Eixo não tinha caráter meramente econômico, e a suposta neutralidade de Vargas à Guerra não ocultava sua simpatia pelas ações nazistas e fascistas que vinham sendo impostadas à Europa.

Segundo Konder (2010) e Silva (1991), o partido sofreu ingerências tanto mundiais quanto continental, mas o que mais pesou sobre ele foram as repressões advindas do governo Getúlio Vargas, inclusive sobre suas elaborações teóricas e políticas. As vicissitudes e os percalços do marxismo em geral que reverberaram peculiarmente sobre si mesmo não obliteraram sua capacidade de, até 1960, mesmo atravessado por tendências stalinistas, trotskistas, manter hegemonia na articulação junto aos movimentos operários e camponeses brasileiros. Não sem oposição, posto que, desde sua emersão no país, a tendência socialista revolucionária sofreu oposição dos setores conservadores, sobretudo da Igreja Católica e de intelectuais, que se dedicaram arduamente à construção de um *anticomunismo*. Um ataque raso e vulgar, mas com forte incidência sobre a cultura brasileira, como atestam as concepções ainda existentes no pensamento conservador.

Foi a partir da Revolução Russa em 1917, e da Revolução de 1930 operada no Brasil, que se sentiu ascender efetivamente o sinal anticomunista no país. Desde então, os setores conservadores dedicaram discursos, elaborações teóricas e, claro, forte repressão e opressão ao comunismo ou ao que dele se aproximasse. Em 1936 o Brasil aparentava ser uma imensa prisão, processo que foi adensado quando Getúlio Vargas, em novembro de 1937, extinguiu o que restava de liberdades democráticas no país ao instaurar o *Estado Novo* (1930-1945). Tolhia-se, assim, a possibilidade de espraiamento do marxismo brasileiro desde sua emersão. O anticomunismo se conformou também como antimarxismo, operando o obscurantismo sobre as ideias marxistas (Konder, 2010). O fascismo que se consolidava na Europa nesse período irradiava no Brasil, influenciando o caráter e os instrumentos de perseguição e repressão ao partido e movimentos comunistas e socialistas no país, ao suprimir as possibilidades do marxismo se expressar nas organizações políticas e realidade social brasileira (Konder, 2010). Desse modo,

[...] o antimarxismo ficou sem interlocutor e decaiu muito: reduziu-se à propagando de baixa qualidade e à indigência teórica. Confortada pelos êxitos das políticas agressivas de Hitler e Mussolini, bem como pela revolta de Francisco Franco (1892-1975) contra a República Espanhola, a direita brasileira mostrou-se arrogante e simplista [...] O marxismo era apresentado como uma aberração tão óbvia e tão grosseira que o mero fato de pretender estudá-lo com seriedade, ainda que fosse para combatê-lo, seria encarado como um procedimento suspeito (Konder, 2010, p. 126; 130).

Foi nesse contexto de perseguição e repressão ao comunismo, bem como de desqualificação do marxismo, que se evidenciou a aproximação de artistas no campo da música, das artes plásticas, da arquitetura, da literatura, bem como historiadores, ao PCB, inclusive enquanto militantes (Silva, 1991). A influência do comunismo na cultura do país se desencadeou peculiarmente entre os anos de 1945 e 1947, quando o PCB, ao confrontar as atrocidades executadas pelo governo de Getúlio Vargas, sobretudo por via do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), ganhou notoriedade entre os intelectuais. Foi o caso de Jorge Amado e Caio Prado Júnior – autor do livro *Formação do Brasil Contemporâneo* (1942), primeiro estudo marxista da sociedade brasileira no período colonial. Tratava-se de intelectuais que ampliavam a irradiação do comunismo e do marxismo naquele círculo no país (Silva, 1991).

Os acontecimentos mundiais desencadeados entre 1939 e 1945 dinamizavam os novos ares às disputas políticas, teóricas e ideológicas em curso no país. A derrota da República Espanhola em 1939, o espraiamento do fascismo pela Europa, a tentativa de Hitler em invadir, sem sucesso, a União Soviética, depois de invadir grande parte dos países europeus, a luta pela liberdade da China liderada por Mao Tsé-Tung, todo esse cenário transformou-se em burburinho teórico e político na imprensa nacional e internacional e incidiu sobre partidos e grupos políticos de inspiração socialista. O contexto estava mudando e havia uma tendência ao surgimento de brechas políticas no sistema de repressão instaurado pelo governo ditatorial de Vargas que permitiam a retomada de reflexões, estudos e publicações em torno do comunismo e marxismo, e assim ocorreu no Brasil (Konder, 2010). Nesse contexto,

Ao mesmo tempo em que cresce o movimento popular, algumas decisões políticas tomadas pelo ditador acabam por provocar a divisão e a deterioração das forças de sustentação do poder. O quadro, que começava a se modificar internamente, começava, também, a sofrer pressões internacionais. Assim, na mesma medida em que a situação interna do país se modificava, ia também crescendo a pressão norte-americana sobre o governo brasileiro, exigindo a redemocratização do país e a sua definição frente ao conflito mundial, em favor das Nações Aliadas. É, portanto, enfrentando os conflitos internos e as pressões internacionais que o governo brasileiro chega em 1945, tendo adotado algumas medidas de abertura política, e aceitando o reconhecimento diplomático da União Soviética. Além disso, foram marcadas as eleições presidenciais para dezembro desse mesmo ano. Porém, as questões políticas e sociais são somadas à situação econômica do país naquele período (Barbosa, 1997, p. 28).

Em face da série de acordos que se estabelecia em nível nacional e internacional no contexto de guerra, movidos pelos interesses imperialistas, abria-se a possibilidade de confronto ao Estado ditatorial de Vargas (1937-1945) e a seus instrumentos de repressão (Konder, 2010), porém, se no confronto a esses instrumentos o comunismo obteve parcial sucesso, o mesmo não se pode dizer com relação aos estragos que a direita operou no campo ideológico e cultural no que se refere ao comunismo e ao marxismo.

Na década de 1950, a criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), ocorrida mais especificamente em 1955, e sua ocupação por intelectuais de diversas tendências, dentre elas, tendências marxistas, tornou esse um campo de divulgação das posições do PCB⁶⁷, perdurando desde o governo de Café Filho até a instauração do Golpe Civil Militar de abril de 1964, quando o governo ditatorial, vendo-o como ameaça, tratou de erradicá-lo. Esse foi um espaço de forte expressão nos debates teóricos em torno da questão do nacionalismo e ampliou o debate e as interlocuções sobre o marxismo para além dos limites do PCB. Como afirma Netto (2015, p. 143-144), “É somente a partir da segunda metade dos anos 1950 que a emergência de uma tradição marxista começa a extravasar as fronteiras do PCB”, e isso devido a dois fatores interligados: os desdobramentos das denúncias realizadas durante o XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética (PCUS), e as tensões que daí afloram no PCB e a polarização que se evidencia nos grupos e organizações políticos de inspiração socialista a partir de 1960.

A aproximação do PCB, no âmbito nacional, aos movimentos camponeses, operários e às propostas de reformas de base durante o governo de João Goulart (1961-1964) despertou interesse de intelectuais que adentraram o partido, coincidindo com um movimento inverso em nível mundial, quando intelectuais se afastavam do marxismo devido aos desdobramentos do pós-Segunda Guerra Mundial “como a adoção das teses sobre o ‘governo democrático popular’, no plano político; a exigência de adesão ao ‘realismo socialista’, no plano da cultura; a invasão da Hungria; as denúncias do XX Congresso dos PCUS, etc.” (Silva, 1991, p. 31).

Se, desde 1930, identifica-se na realidade brasileira a ascensão de uma cultura comunista e de esquerda no país sob hegemonia do PCB, que se articula a

⁶⁷ Mesmo não sendo criado ou direcionado pelo partido, sua ocupação por intelectuais comunistas abriu a possibilidade de seu uso para divulgação e reflexões direcionadas pelo PCB. Netto (2015) destaca nesse período as investigações de Álvaro Vieira Pinto.

intelectuais, movimentos operários e camponeses e a grupos de formação de base, também é verdade que, dada a conjuntura internacional e o próprio reordenamento do capitalismo e seu domínio sobre a periferia do sistema, a partir do primeiro lustro de 1960, essa ascensão política e cultural começou a ser impactada, sobretudo, como já afirmado, quando, com os desdobramentos do XX Congresso dos PCUS, assumiram a direção do partido grupos que continuaram seguindo as orientações do partido comunista soviético. No interior do PCB, surgiram divergências teóricas e políticas entre aqueles que apoiavam e aqueles que criticavam as atitudes e os direcionamentos da era de Stálin. Ocorreu, de fato, uma *crise orgânica* no partido entre os anos de 1956 e 1957 (Netto, 2015). As divergências culminaram numa série de expulsões, tensões, rachas e dissidências. Mas também abriram campo para a crítica à perspectiva dogmática reinante, desencadeando “a valorização da análise e do estudo das fontes originais do pensamento socialista revolucionário, até então subalternizadas pela divulgação de comentadores” (Netto, 2015, p. 145). Nesse contexto, o PCB alterou tanto seu nome quanto seu estatuto. Dos dissidentes, que dali em diante foram só crescendo, proliferaram outras organizações políticas com influências e tendências teóricas heterogêneas. Dentre as organizações políticas que daí derivaram, tivemos a Política Operária (POLOP), de 1961; o Partido Comunista do Brasil (PcdoB), de 1962, baseado ideopoliticamente nos princípios do marxismo-leninismo; o Movimento Revolucionário 8 de outubro (MR-8), de 1966; a Ação Libertadora Nacional, criada e liderada pelo importante revolucionário brasileiro Carlos Marighella (ALN), de 1968, e o Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR), de 1968.

A força social que a pauta nacionalista ganhou nesse contexto dinamizou o surgimento de grupos políticos e sociais que a fortaleceram no plano cultural do país, se tornando relevantes, inclusive, na difusão e divulgação do marxismo por meio de cursos, seminários e atividades editoriais, traduções etc. (Silva, 1991). Segundo a autora, tiveram papel importante para a ampliação de uma “cultura comunista” no país as Revistas *Brasiliense*, que durou até 1964, e a Editora *Civilização Brasileira*, fechada em 1965. A articulação operada por ambas entre marxistas e não marxistas abriu à sociedade brasileira o acesso a temas de política, economia e artes que antes não havia se realizado (Silva, 1991, p. 31). Importante no processo de divulgação das ideias marxistas foi também a ascensão da organização popular a partir dos Centros Populares de Cultura (CPC), ocorrida na década de 1960, sob forte influência do PCB.

Foi nesse contexto que emergiram as bases para a consolidação do marxismo brasileiro, enfrentando os desafios do marxismo em geral, pensando o mundo, a sociedade brasileira e a si mesmo (Konder, 2010).

O espraiamento de heterogêneas propostas políticas diversificou em nível nacional suas orientações no decorrer da década de 1960. Mas, foi a partir do Golpe Civil Militar instaurado em 1 de abril de 1964, perante a política repressora e opressora do governo ditatorial, que ocorreu o adensamento dos agrupamentos políticos que se reclamavam revolucionários. Alguns duraram pouco, mas seu marco histórico ficou legado: sua fragmentação expressava a inviabilização histórica de uma articulação única direcionada à revolução socialista no país. Também culminaram nesse período produções intelectuais que adensaram o marxismo, tanto na compreensão da formação social brasileira quanto nas reflexões marxistas, mas seu espraiamento sociopolítico foi dissipado pela ditadura, como afirma Netto (2015).

Desenvolveram-se nesse cenário distintas tendências que se reclamavam marxistas, como a maoísta, castrista, trotskista (Silva, 1991). A autora afirma que as divergências entre tais tendências se apresentavam, em princípio, com relação à análise da formação social brasileira, sendo considerada, para uns, semifeudal e, para outros, pré-capitalista e, ainda, relacionadas à revolução social, a respeito das estratégias e táticas de luta a serem empreendidas no processo revolucionário (Silva, 1991).

A *tendência maoísta* tinha como premissa a luta armada iniciada a partir do campo enquanto estratégia para a “guerra prolongada” de caráter anti-imperialista e antiburguesa. Admitia para a luta anti-imperialista a aliança com o proletariado, a burguesia nacional, os latifundiários, a pequena burguesia e os camponeses, sendo esse último considerado protagonista do processo revolucionário. O PCdoB foi a primeira organização política da América Latina a aderir ao maoísmo. Diferente do PCB, para quem o sujeito revolucionário era o operário, para o PCdoB, era o campesinato que ocupava esse papel (Silva, 1991).

A *tendência castrista* emergiu após a Revolução Cubana (1959) e se baseava nas ideias e nos ideais de Fidel Castro. Essa tendência se irradiou pela América Latina, sendo que no Brasil influenciou principalmente os grupos ALN e MR-8, tendo maior espraiamento e adesão no âmbito do movimento estudantil.

A *tendência trotskista* explicitou as divergências advindas desde a Terceira Internacional e se expressou no país por meio das divergências teóricas e políticas

entre stalinistas e trotskistas. Os trotskistas chegaram a exercer a influência em setores específicos de trabalhadores na década de 1960, espraiando posições mais radicais, próximas às tendências nacionalistas de esquerda. Sua radicalidade a colocava em franca oposição às propostas reformistas e populistas (Silva, 1991).

Silva (1991) chama a atenção para a formação das tendências da esquerda no Brasil a partir de 1960, dando ênfase à formação da frente da Ação Popular, organização política que se compunha de militantes e ex-militantes da Ação Católica. Trata-se do grupo que, no marco da atualização e dos questionamentos que, desde 1950, emergiam no interior da Igreja Católica, se faziam sentir no florescimento de sua dimensão política. O posicionamento de segmentos católicos em favor da ação política da Igreja se desdobrou por parte dos membros da Juventude Universitária Católica (JUC), cujo espraiamento se fez sentir na articulação com movimento estudantil e profissionais e intelectuais de esquerda, sob os quais exerceu grande influência. Sua articulação com as demais organizações políticas de esquerda foi significativa, o que potenciou debates e reflexões críticas entre o cristianismo e o comunismo acerca das questões candentes aos movimentos sociais e à realidade brasileira⁶⁸ (Silva, 1991).

Tamanha diversidade de tendências, frações e rachas que emergiram desde 1960, sobretudo no bojo do ciclo autocrático burguês, culminaram em grupos políticos distintos que tinham em sua maioria em comum o reclame pelo socialismo revolucionário, optando por estratégias e táticas de inspirações distintas como modo de enfrentamento e confronto ao governo ditatorial, tendo a maior parte de suas atuações localizadas principalmente nos espaços urbanos, o que não significou sua ausência pelos campos em diversos países latino-americanos, sobretudo por grupos inspirados na Revolução Cubana, ocorrida em 1959.

Sob a chancela do período contrarrevolucionário instaurado, assim como as demais organizações políticas de esquerda, a Ação Popular foi colocada na clandestinidade e, em seu interior, as tensões vivenciadas entre sua proposta política e seus fundamentos cristãos abriram brechas para a aproximação de segmentos da Igreja Católica ao marxismo. As divergências internas na Ação Popular tiveram como

⁶⁸ Nesse momento que se fortalecem as ações de formação política do Movimento de Cultura Popular, merece destaque a influência teórica que exercem os escritos de Paulo Freire.

desdobramento sua divisão em duas frentes: uma que se vinculava ao PCdoB e outra vinculada ao marxismo-leninismo (Silva, 1991).

Porém, se, no período inicial do ciclo autocrático, foram possíveis brechas às reflexões e aos debates à esquerda, esses processos tornaram-se impossíveis em face do aprofundamento da repressão ditatorial, sobretudo com a deflagração, em 1968, do Ato Institucional de n. 5 (AI5). As perseguições, as repressões, os assassinatos, as torturas e a censura à imprensa criaram um *vazio cultural* e incidiram na possibilidade de espraiamento das tendências opostas às impostadas pelo regime (Netto, 2015). O debate teórico e as ações políticas de esquerda de caráter democrático e radical foram condenadas à clandestinidade, e o acesso às produções intelectuais no campo do marxismo se tornaram restritas ao campo de atuação de cada grupo, fração ou vertente a que pertenciam (Silva, 1991).

Deveras “o saldo do ciclo autocrático burguês, para a massa do povo brasileiro, resume-se num desastre nacional”, inclusive no plano cultural (Netto, 2015, p. 136). Os processos e debates que haviam surgido em 1950 foram interrompidos.

Logo após o golpe, o regime tratou de destruir e controlar os espaços de formação. Entre 1968 e 1969, foram tolhidos os processos que vinham sendo construídos desde meados de 1950. Fruto da politização dos intelectuais vinculados às lutas sociais e à democratização do país, flagelaram-se as disputas em torno da escola pública, bem como da Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB) de 1961 (Aquino *et al.*, 2022). Tanto as organizações docentes quanto o movimento estudantil e as ações que pretendiam a democratização dos processos educacionais foram alvo direto do regime militar (Aquino *et al.*, 2022). Mesmo diante da repressão e perseguição, a universidade se apresentava como espaço estratégico de confronto à “modernização” imposta pelo regime. Ainda que, no plano objetivo, sua radicalização se apresentasse limitada, sobretudo a partir do AI-5, a *radicalização à esquerda* no campo das ciências sociais teve papel fundamental nesse processo, ao abrir campo para interlocução com autores marxistas e os debates acerca da particularidade latino-americana. Mas, no bojo da degradação operada na política educacional do país desde sua base, e a redefinição da escola, “em todos os níveis, conforme seu projeto modernizador” (Netto, 2015, p. 136), os dispositivos de controle acionados tiveram grande impacto sobre o ensino superior e os novos intelectuais que se formaram desde ali. O Golpe afastou do horizonte mais próximo perspectivas do socialismo no Brasil, bem como a possibilidade da democracia de massas. Em seu lugar emergiu,

necessariamente, a partir de meados de 1970, o debate em torno do “papel do Estado, dos intelectuais, das massas e dos partidos na construção de uma ‘nova sociedade’” sob influência das interpretações marxistas do revolucionário italiano Antônio Gramsci, cujo pensamento adentrou a realidade brasileira, não por acaso, entre os anos de 1966 e 1968 (Silva, 1991, p. 33) e se espalhou quando o processo de abertura democrática se apresentava como possibilidade perante as tensões que se abriam devido ao esgotamento econômico, político, social e cultural das bases do governo ditatorial em finais de 1970.

Foi nesse contexto que emergiu o “marxismo acadêmico” como mecanismo de resistência, ao compor um acervo crítico-analítico no quadro ditatorial, mas que, de igual modo, contribuiu para o ressurgimento do estudo do marxismo por meio de comentadores e fontes secundárias e, ainda, influenciou análises de caráter abstrato, vinculadas às demandas do momento e da conjuntura baseadas descoladas dos processos sociais efetivos.

Ao ser introduzido no âmbito acadêmico, o marxismo brasileiro sofreu decisiva inflexão, ressurgindo como um “novo marxismo” caracterizado pela denúncia às suas expressões teórico idealistas, positivistas e a-históricas (Silva, 1991, p. 33). A busca enérgica pelo “método científico de Marx” e a tentativa de superação do que Netto (2015) denomina de *novo irracionalismo* se frutificou, apesar das críticas que a ele se fizeram outros intelectuais desde sua gênese. O fato é que as novas gerações de intelectuais que começaram a surgir sob a égide da cultura desferida pela ditadura e sua política educacional instaurada a partir de 1968 se vincularam a heterogêneas tendências marxistas. Legatários do *estruturalismo* enquanto nova corrente racionalista que contribuiu na “cruzada ‘desideologizante’ e marcou a cultura global brasileira do ciclo autocrático a partir de 1968, sob influência exterior, sobretudo da França e de seus pensadores, como Althusser e Lévi-Strauss, tomaram como alvo de sua crítica o legado marxista que se constitui no pré-1964, reclamando para si uma postura mais “radical” e “autêntica” perante aquele marxismo anterior (Netto, 2015).

A partir de finais de 1970, com a crise do ciclo autocrático, esse processo se dinamiza e irrompe, no âmbito do “marxismo acadêmico”, uma gama heterogênea de questões que incidirão no modo como se realiza a primeira aproximação do Serviço Social ao marxismo no âmbito da formação profissional, vinculado aos fundamentos teórico-metodológicos da profissão. A partir do próximo ponto, nos dedicaremos a apreender a emergência do Serviço Social nos marcos do capitalismo monopolista e,

desde então, os processos sociais que fundamentam sua gênese e estruturação na particularidade brasileira, alicerçando sua aproximação ao marxismo.

3.4 EMERGÊNCIA DO SERVIÇO SOCIAL NOS MARCOS DO CAPITALISMO MONOPOLISTA

Pretende-se realizar um excursão introdutório situando historicamente a emergência e o desenvolvimento do Serviço Social como profissão no marco macrossocial, vinculado às necessidades sociais que o demandam a partir do capitalismo em sua fase monopolista, enquanto fruto de um dado desenvolvimento social e produto histórico pertencente a uma divisão sociotécnica do trabalho, através do qual se institucionaliza e se legitima respondendo a necessidades sociais. Em seguida, busca-se situar a peculiaridade de sua gênese e estruturação nos marcos da realidade brasileira, apanhando, em termos gerais, as primeiras ingerências teóricas e ideopolíticas, bem como sua aproximação às primeiras vertentes marxistas, processo que se opera devido à complexificação e diferenciação que ocorre na estrutura social brasileira e dos influxos econômicos, políticos e ideoculturais identificados em finais do século XIX e início do século XX.

Esse contexto foi marcado por convulsões sistêmicas que impactaram política e ideologicamente as estruturas sociais e políticas sob os influxos decorrentes da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), da Revolução de Outubro (1917), da crise econômica que se estabelece, da emergência do entre guerras, da decadência do Iluminismo e do positivismo como expressões do pensamento, do fim da hegemonia do liberalismo e do surgimento do comunismo e do fascismo como fenômenos mundiais (Fernandes, 2015). Nesse contexto dinâmico e contraditório é que emerge o Serviço Social no Brasil enquanto profissão, operando em seu decurso histórico sobre tal base social processos de consolidação, modificação, eliminação, substituição de elementos teórico-metodológicos, ideopolíticos e práticos, em uma dinâmica regida por determinações sócio-históricas e determinações conjunturais peculiares à realidade brasileira.

O final do século XIX e início do século XX correspondeu ao período histórico de transição do capitalismo em seu estágio concorrencial para o estágio monopolista. A transição à organização monopólica se operou enquanto necessidade do “acréscimo dos lucros capitalistas através do controle dos mercados”, o que exigiu a

reorganização da dinâmica da economia e configurou um *novo* perfil às suas bases, ao mesmo tempo que repôs e peculiarizou as “antigas contradições que percorriam o seu antecedente” (Netto, 2007, p. 20-23).

A monopolização reorganizou substancialmente a divisão internacional capitalista do trabalho, renovando as políticas de caráter neocolonial e complexificando a contradição fundamental entre a produção social da riqueza e sua apropriação privada (Netto, 2007, p. 24). Os mecanismos mobilizados pela dinâmica monopolista trouxeram à baila *constrangimentos* próprios do processo de acumulação e valorização capitalista: “sociedades inteiras devastadas pelas crises de superprodução e a destruição absurda tanto de produção, quanto de forças produtivas, pela queda de produtos”, escancarando como “[...] seu anverso, incontáveis povoados assolados pela fome, carentes das condições mínimas de uma vida humana, alijados das mais elementares formas e apropriação” (Arbia, 2015, p. 135-136). A partir desse estágio imperialista,

[...] presenciamos um processo cada vez mais expansivo e invasivo do Estado – que não poderia se dar de forma diferente, dado que a ampliação desse aparelho é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do capital – que lança mão de todos os meios corretivos a fim de destruir todo tipo de entrave imposto ao seu livre desenvolvimento (Arbia, 2015, p. 137).

Desde sua gênese, o capitalismo implicou a participação fundamental do Estado em seu percurso de produção e reprodução. Em seu estágio imperialista, de certo não poderia deixar de lançar “mão da única estrutura corretiva compatível com seus próprios parâmetros [...] com mecanismos remediadores que procuram minimizar (ou até mesmo anular) os efeitos devastadores da lei geral da *tendência decrescente da taxa média de lucro*” (Arbia, 2015, p. 136, grifo nosso). Dado seu influxo na dinâmica societária em escala mundial, essa mudança foi observada e analisada em seu processo de amadurecimento por vários autores (Mandel, 1982; Mézáros, 2002; Chesnais, 1996; Netto, 2007).

O Estado, portanto, enquanto estrutura, tem o papel de buscar a “[...] solução entre a produção e circulação facilitando, regulamentando (ou até mesmo criando) a circulação dentro de seu sistema Estado-Nação, favorecendo o intercâmbio globalizado, legitimando a ordem mundial internacional e nacionalmente” (Arbia, 2015, p. 136). A intervenção estatal voltada à ação sobre a organização e dinâmica econômicas *desde dentro* e de forma contínua e sistemática preserva as condições

mais amplas da produção capitalista, combinando organicamente suas funções políticas e econômicas (Netto, 2007, p. 25).

Dentre as funções demandadas ao Estado que se expande e amplia em face das exigências capitalistas no estágio imperialista, destaca-se o investimento nos setores que se apresentam menos rentáveis, o resgate de empresas com dificuldade ou em crise, a oferta de estruturas utilizando-se dos recursos públicos e toda uma série de condições às custas do fundo público e de seu protagonismo. Desse modo, “[...] o Estado funcional ao capitalismo monopolista é, no nível das suas finalidades econômicas, o ‘comitê executivo’ da burguesia monopolista – opera para propiciar o conjunto de condições necessárias à acumulação e à valorização do capital monopolista” (Netto, 2007, p. 26), intervém para a reprodução ampliada do capital em sua fase monopólica, como mecanismo de controle e de manutenção da reprodução da força de trabalho ocupada e excedente, visando garantir sua mobilidade e alocação em função das necessidades e dos mecanismos de exploração do monopólio (Netto, 2007).

Esse movimento ocorre vis-à-vis ao surgimento e à ampliação dos movimentos e partidos operários de massa decorrentes das contradições oriundas do conflito de classes e da dinâmica mobilizada pelo capitalismo no estágio imperialista. A absorção por parte do Estado das reivindicações e demandas postas pela massa de trabalhadores e partidos tem como objetivo fundamentar e manter sob controle a ordem necessária ao circuito de acumulação do capitalismo, tornando coesa a sociedade, exercendo ações “diversionistas e ilusionistas sobre os inúmeros protagonistas políticos desvinculados dos interesses” da ordem vigente (Netto, 2007)⁶⁹.

Assim, age na “tentativa de controle das crises, garantindo uma coesão mínima indispensável ao seu funcionamento enquanto sistema” (Arbia, 2015, p. 136), diante

⁶⁹ Netto (2007) afirma que o Estado, por meio de um jogo democrático, se torna permeável às demandas das massas. Consideramos que o Estado “assume um papel intervencionista mais direto em todos os planos da vida social” (Mészáros, 2002), e isso não significa que se torna permeável, mas que “sem essa intervenção direta no processo sociometabólico, que age não mais apenas em situações de emergência, mas em base contínua, torna-se impossível manter em funcionamento a extrema periculosidade do sistema capitalista contemporâneo” (Mészáros, 2002, p. 700). O fato de Netto considerar o Estado permeável não desconsidera o fato de que o autor deixa claro que, mesmo no Estado no estágio do capitalismo monopolista, é “[...] ‘comitê executivo’ da burguesia monopolista” que “[...] opera para propiciar o conjunto de condições necessárias à acumulação e à valorização do capital monopolista” (Netto, 2007, p. 26).

das contradições sociais, políticas, econômicas e culturais inerentes ao aprofundamento e reordenamento dos mecanismos de maximização de lucro no estágio imperialista. O Estado organiza sua atuação, como tinha de ser, assegurando os interesses e as exigências da ordem monopólica, lidando com os conflitos e *males sociais* que perturbam a ordem e a coesão por meio da intervenção contínua e sistemática sobre as sequelas da “questão social”⁷⁰, sem, contudo, perder seu lugar de “estrutura de comando político abrangente do sistema do capital” (Mészáros, 2002, p. 119). Tal atendimento, ainda que sistemático e contínuo, à medida que corresponde predominantemente às necessidades e exigências de reprodução do capitalismo e manutenção da ampliação dos lucros, não ultrapassa, e nem poderia fazê-lo sob a lógica burguesa, seu caráter parcial, fragmentário, imediatista e recorrente. Esse caráter interventivo do Estado sobre as sequelas da “questão social” não é algo novo, o próprio Marx (2010), que presenciou o pauperismo na sua forma “clássica”, já em finais do século XIX, na Inglaterra, considerou como *tendência geral* o modo de atuação do Estado sobre os *males sociais* inerentes ao capitalismo e sua lógica burguesa contraditória, afirmando que

[...] no curso do desenvolvimento, apesar das medidas administrativas, o pauperismo foi configurando-se como uma instituição nacional e chegou por isso, inevitavelmente, a ser objeto de uma administração ramificada e bastante extensa, uma administração, no entanto, **que não tem mais a tarefa de eliminá-lo, mas, ao contrário, de discipliná-lo e eternizá-lo** [...] O Estado não pode eliminar a contradição entre a função e a boa vontade da administração de um lado, e os seus meios e possibilidades, de outro, sem eliminar a si mesmo, uma vez que repousa sobre essa contradição. O Estado e a organização da sociedade não são, do ponto de vista político, duas coisas diferentes. O Estado é o ordenamento da sociedade [...] a impotência é a lei natural da administração (Marx, 2010a, p. 54-60, grifo nosso).

⁷⁰ Para Yamamoto (2014), “A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão. O Estado passa a intervir diretamente nas relações entre o empresariado e a classe trabalhadora, estabelecendo não só uma regulamentação jurídica do mercado de trabalho, através da legislação social e trabalhista específicas, mas gerindo a organização e prestação de serviços sociais, como um novo tipo de enfrentamento da questão social” (Yamamoto, 2014, p. 168).

A partir dessa breve digressão, identifica-se que, no estágio imperialista do capitalismo, o Estado se torna cada vez mais *expansivo e invasivo* econômica e politicamente, lançando mão dos meios necessários “a fim de destruir todo tipo de entrave imposto ao seu livre desenvolvimento” (Arbia, 2015, p. 137). É sob essa ótica que opera, econômica e socialmente, sua intervenção sobre os *males sociais* por meio de *políticas sociais* segregadas direcionadas à *administração e ao gerenciamento* das sequelas da “questão social” decorrentes de sua lógica de acumulação privada da produção tornada social. Sua ação sistematizada e contínua não se opera por tornar-se permeável às demandas sociais das massas organizadas e reivindicatórias, mas por exigência de seu papel em “garantir a coesão, controlar as forças centrífugas e garantir a subordinação formal (jurídico-legal) do trabalho ao capital” (Arbia, 2015, p. 137).

A intervenção do Estado sobre as sequelas da “questão social” não as confronta em sua essência e não as concebe como produto da sociedade regida pela ordem burguesa e sua contradição elementar: a apropriação privada da produção social, pois fazê-lo exigiria colocar em xeque a própria ordem burguesa. Seu objetivo é, antes, incidir e controlar suas expressões, evitando que irradiem e comprometam o desenvolvimento econômico e social (Netto, 2007). A configuração das políticas sociais no âmbito do Estado de modo contínuo, sistemático e estratégico corresponde especificamente ao capitalismo em seu estágio monopolista. É por meio dessas políticas que o Estado administra as expressões da “questão social” de forma a atender às demandas da ordem monopólica. Sua função mais essencial se refere “à preservação e controle da força de trabalho”, “contrarrestar a tendência ao subconsumo”, dar suporte à “ordem sócio-política”, reduzir das “disfuncionalidades” e dos “desvios” da lógica social reinante e, sobretudo, “assegurar as condições ao desenvolvimento monopolista” (Netto, 2007, p. 30-31).

É nesse contexto, no âmbito macrossocial, que surge o Serviço Social como profissão, consolidando o seu espaço ocupacional nos marcos do capitalismo em sua fase monopolista. Portanto,

É somente na ordem societária comandada pelo monopólio que se gestam as condições histórico-sociais para que, na divisão social (e técnica) do trabalho, constitua-se um espaço em que se possam mover práticas profissionais como as do assistente social. A profissionalização do Serviço Social não se relaciona decisivamente à “evolução da ajuda”, à “racionalização da filantropia” nem à

“organização da caridade”; vincula-se à *dinâmica da ordem monopólica* (Netto, 2007, p. 73, grifo do autor).

Trata-se do momento em que

O agente passa a inscrever-se numa relação de assalariamento e a significação social do seu fazer passa a ter um sentido novo na malha da reprodução das relações sociais. Em síntese: é com este giro que o Serviço Social se constitui como profissão, inserindo-se no mercado de trabalho, com todas as consequências daí decorrentes (principalmente com o seu agente tornando-se vendedor da sua força de trabalho) (Netto, 2007, p. 72).

Ou seja, momento em que se gestam as “condições histórico-sociais para que na divisão social (e técnica) do trabalho, constitua-se um espaço em que possam mover práticas profissionais como a do assistente social” (Netto, 2007, p. 73), de modo que sua profissionalização não se vincula à evolução da ajuda, da caridade, mas, antes, à *dinâmica da ordem monopólica*.

A gênese da profissão, se vincula às necessidades sociais que a demandam. Surge como fruto de um dado desenvolvimento social, como produto histórico pertencente a uma divisão social (e técnica) do trabalho, através da qual se institucionaliza e se legitima respondendo às necessidades sociais pela via das políticas sociais do Estado burguês no capitalismo monopolista. Vincula-se, portanto, ao desenvolvimento capitalista industrial e à expansão urbana, enquanto dinâmica que, por excelência, se conforma instância de manifestação expressiva das sequelas sociais: “o desemprego, a fome, a carência habitacional, o acidente de trabalho, a falta de escolas, a incapacidade física, etc.” (Netto, 2007, p. 32).

Desse modo, o processo pelo qual a ordem monopólica instaura o espaço determinado que, na divisão social (e técnica) do trabalho a ela pertinente, propicia a profissionalização do Serviço Social tem sua base nas modalidades através das quais o Estado burguês se enfrenta com a “questão social”, tipificadas nas políticas sociais como “*agentes executores de políticas sociais*”. Seu surgimento se insere nos marcos do projeto de classe dominante na ordem burguesa cujo enraizamento está localizado na vertente do pensamento conservador:

[...] que a torna extremamente funcional para conceber (e tratar) as manifestações da “questão social” como *problemas* autonomizados, para operar no sentido de promover a psicologização da socialidade e para jogar nos vetores da *coesão social* pelos condutos da “reintegração dos acometidos pelas *sociopatias*” (Netto, 2007, p. 77, grifos do autor).

Em sua emersão, o universo ideopolítico e teórico cultural da profissão é o pensamento conservador. Associa-se a ele o caráter caritativo de sua ação que vai atravessar seu exercício mesmo nos marcos de sua profissionalização. Trata-se de uma *relação de continuidade e ruptura* “que efetivamente existiu entre o Serviço Social e as formas filantrópicas e assistenciais desenvolvidas desde a emergência da sociedade burguesa” (Netto, 2007, p. 70-71). É inconteste o papel que a Igreja Católica manteve durante o processo de profissionalização do Serviço Social em muitos países, fato que culminou, num primeiro momento, no direcionamento ideológico de sua profissionalização de cariz conservador. Porém, sua inserção na divisão social (e técnica do trabalho) racionalizou sua intervenção, tornando-a alheia às matrizes originais de suas protoformas à medida que passou a predominar no lugar da direção única, da lógica do mercado e não mais de preceitos e “impulsões ético-morais” (Netto, 2007).

Ao *saltarem* do âmbito da filantropia e caridade para o âmbito da profissionalização no mercado de trabalho, os profissionais foram subordinados objetivamente a uma dinâmica diversa daquela, o que não significou uma *ruptura* com o referencial ideal anterior, que se mantém, bem como se mantêm os elementos da prática anteriormente empregada. A *ruptura* realizada no processo de profissionalização operou com sua *protoforma* e incidiu em dois eixos: *na condição do agente* (que deixou ser voluntariado e passou à condição de assalariado) e *no significado social da sua ação* (passou a ter um sentido novo no âmbito da reprodução das relações sociais) (Netto, 2007).

Segundo Netto (2007), esse elemento conservador originário do surgimento da profissão constituiu sua representação e autorrepresentação como uma *tendência dominante*, mas alerta o autor que esse não deve ser tomado como seu “único vetor operante no seu universo ideal e simbólico”. Trata-se de um vetor predominante em seu processo de profissionalização, mas que, no decurso histórico da profissão, defronta-se com outros elementos e componentes que disputam em torno desse eixo exclusivo à representação ideal da profissão. Ao interagir com outros projetos sócio-políticos em seu exercício profissional, se estabelecem tensões em torno desse eixo hegemônico existente. O campo de sua atuação mediatizado pelas políticas sociais se apresenta, de igual modo, como campo de tensões, conflitos e tradições que colocam o arcabouço ideopolítico da profissão no “jogo de forças ideopolíticas” que

constitui a sociabilidade burguesa, podendo sofrer inflexões dos projetos societários e vertentes teóricas e ideopolíticas em disputa. Portanto,

[...] A estrutura mesma dessa profissionalidade, todavia, contém a possibilidade que oferecem efetivas margens para movimentos alternativos no seu interior: nas mediações que o Estado vê-se compelido, pela ação de classes e frações de classes, a introduzir no trato sistemático das refrações da 'questão social', o Serviço Social pode desincumbir-se das suas tarefas contemplando diferencialmente os vários protagonistas sócio-históricos em presença. A opção por um tratamento privilegiado de qualquer um deles, porém, não é função de uma escolha pessoal dos profissionais – ainda que suponha, é variável da ponderação social e força polarizadora dos protagonistas mesmos (Netto, 2007, p. 79).

As considerações do autor permitem identificar as bases gerais que demarcam o surgimento da profissão nos marcos da ordem monopólica, tendo como marco referencial ideal originário representado pelo projeto sócio-político conservador inerente à ordem burguesa. No entanto, à medida que se profissionalizam, os assistentes sociais ingressam na sociedade mediatizados pela lógica do mercado e da determinação da sua ação no âmbito da reprodução das relações sociais, vivenciando conflitos, contradições e tensões que conformam sua legitimidade e historicidade. Ou seja, tornam-se permeáveis a outros projetos sócio-políticos e à transformação de seu marco teórico e ideopolítico original, movimento que tem sua possibilidade de realização hipotecada não a escolhas e interesses individuais e subjetivos, mas a objetivos sócio-históricos, o que permite identificar que, em seu desenvolvimento, a profissão sofre ingerências teóricas e ideopolíticas na dinâmica mesmo da realidade social à qual pertence.

De posse desses elementos que tratam introdutoriamente o processo de gênese do Serviço Social na peculiaridade brasileira, pretendemos identificar as ingerências teórico-metodológicas que incidem sobre a profissão em seu decurso até o processo de renovação, quando se torna possível a aproximação às ideias marxistas, e como nesse decurso se constituem movimentos de reelaborações, continuidades e rupturas.

3.5 PRIMEIRAS MATRIZES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO

Segundo Iamamoto (1998), o Serviço Social emergiu e se estruturou no Brasil tendo como matriz central o pensamento conservador. Assim, seus caminhos explicativos e interventivos na sociedade capitalista engendram sob a égide do projeto reformista conservador, tendo como fundamento o pensamento social da Igreja e o pensamento conservador⁷¹ e compondo o que a autora denominou de “arranjo teórico-doutrinário particular”⁷², ancorado pela Doutrina Social da Igreja Católica, enquanto doutrina conservadora, que refletia os influxos ideoculturais advindos dos países capitalistas avançados e o clima de crise e revoluções do pós-Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e de reordenamento do capitalismo em seu estágio imperialista, sob as peculiaridades inerentes à periferia do sistema, cuja penetração capitalista se realizava de modo imperioso sobre processos de exploração tanto de recursos quanto da força de trabalho, reforçando o caráter neocolonial e dependente do país em face dos países centrais.

É esse arranjo que irradia o período hegemônico do conservadorismo profissional, articulando a interpretação da sociedade e os valores que perpassam sua formação, bem como sua ação profissional calcada na “metodologia de ação” de Caso, Grupo e Comunidade⁷³, tendo sua atuação perante as expressões da questão social um cunho moral e ético religioso. Tais referenciais orientadores impregnaram a profissão até a década de 1960: o pensamento social da Igreja, de caráter doutrinário e conservador, e a teoria social positivista, também conservadora e defensora da ordem social burguesa (Yazbek, 2018). A apropriação dessas “matrizes explicativas da realidade em seu movimento histórico”, no entanto, não é processo linear, uma vez que esteve, desde sua gênese, “permeado por diversas clivagens, tensões, elementos

⁷¹ Yazbek (2018, p. 4) afirma que tal influência não é exclusiva ao Serviço Social brasileiro, mas “[...] encontra-se na gênese da profissão em toda a América Latina, embora com particularidade diversas como, por exemplo, na Argentina e no Chile onde vai somar-se ao racionalismo higienista”.

⁷² Iamamoto (1998, p. 219) considera como “arranjo teórico-doutrinário” a coexistência do pensamento doutrinário e conservador sob os fundamentos teóricos positivistas legados pela influência do Serviço Social norte-americano.

⁷³ As primeiras elaborações teóricas sobre Desenvolvimento de Comunidade datam de 1950, mas o ingresso enquanto disciplina já aparece à profissão no currículo de 1945, como veremos adiante. Aqui, já é possível identificar nas análises de Ammann (2003) e Castro (1984) a incidência do marxismo brasileiro e latino-americano no Serviço Social.

políticos, culturais e confrontos internos” (Yazbek, 2018, p. 51). Portanto, carecem ser apreendidas no próprio decurso em que se constituem, o que tentaremos fazer de modo bastante introdutório neste ponto de nossa dissertação, elencando apenas os elementos gerais que se aproximam de nosso objeto de estudo.

Em finais do século XIX e início do século XX, como abordado anteriormente, vivencia-se no contexto macrossocial um processo de transição para um novo tipo de relação social e econômica no contexto capitalista baseada no capitalismo em sua fase monopólica (Baptista, 2006). No entanto, a transição ao capitalismo monopolista nas sociedades de base colonial, diferente dos grandes centros capitalistas e seu desenvolvimento “clássico”, ocorreu de modo peculiar à medida que manteve as estruturas sociais e políticas do regime anterior, isto é, sem a ruptura efetiva com o estatuto colonial (Fernandes, 1975a), combinando-o com as novas condições e relações econômicas, dando origem a uma base social, econômica e política de caráter heteronômico. Isso porque

Na formação social brasileira, um dos traços típicos do desenvolvimento capitalista consistiu precisamente em que se deu *sem realizar* as transformações estruturais que, noutras formações [...] constituíram as suas pré-condições. No Brasil, o desenvolvimento capitalista não se operou contra o “atraso”, mas mediante a sua contínua *reposição* em patamares mais complexos, funcionais e integrados (Netto, 2015, p. 33, grifos do autor).

Essa peculiaridade histórica inerente ao processo de formação do Brasil se repôs de modo peculiar após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando o capitalismo se irradiou por todos os rincões do mundo, complexificando sua dinâmica ao mesmo tempo que operou o reordenamento de seus mecanismos de reprodução ampliada, acentuando suas estratégias de disciplinamento e de controle social diante da ascensão das lutas sociais que expressavam o aprofundamento das contradições da ordem burguesa no contexto da Primeira Guerra Mundial, da Revolução Socialista (Rússia), da Crise Econômica (1929), da crise social, ideológica e cultural do Estado liberal etc. Sob tais circunstâncias espraiadas pelo imperialismo em escala mundial, desencadeou-se na sociedade brasileira a transição de uma economia essencialmente agroexportadora para uma sociedade urbano-industrial, que demandou, tanto do Estado quanto do empresariado emergente, novas técnicas sociais em decorrência das mudanças e transformações que se apresentavam.

Coube ao Estado burguês o papel de *zelar* pelo disciplinamento e reprodução da força de trabalho demandada ao novo contexto, cuidando da socialização de seus custos. Se essa tarefa foi delegada num primeiro momento às instituições filantrópicas, com protagonismo da Igreja Católica e do empresariado, sua redefinição concorreu com o desenvolvimento truncado do capitalismo brasileiro que peculiarizou a intervenção do Estado com incentivo da burguesia nascente à medida que carecia garantir seus interesses de classe.

Com a emergência do processo de industrialização do país, surgem novos atores no cenário econômico, político e social brasileiro, de modo que os interesses emergentes se chocaram com os da burguesia agrária até então reinante. Tais mudanças operaram, de igual modo, mudanças políticas e ideológicas significativas nas classes sociais. Uma delas foi a restauração da Igreja Católica através da tentativa de recristianização da sociedade no Brasil. Do ponto de vista eclesiástico, esse período correspondeu à restauração da Igreja e de sua separação do Estado. Uma vez perdido o poder político, a Igreja se reconfigurava em busca de retomada de sua hegemonia espiritual e ideológica centrada na racionalização da vida voltada à incorporação adequada e disciplinada ao modo de produção capitalista emergente (Carlos, 1993).

Sua proposta representava uma “terceira via”, posto que negava o capitalismo liberalista de um lado e o comunismo de outro, sem, contudo, questionar a estrutura e dinâmica do modo de produção capitalista. Em nome do humanismo cristão, conforme expresso nas encíclicas papais, a *Rerum Novarum* apresentada pelo Papa Leão XIII, em maio 1891, e, em 1931, a Carta Encíclica *Quadragesimo anno*, construída pelo Papa Pio XI, retomando as ideias base da primeira encíclica 40 anos depois em face dos acontecimentos de 1930, apenas reclamavam a humanização das relações de produção e distribuição dos resultados. O objetivo era fomentar garantias capitalistas à reprodução *justa* do trabalhador e sua família, apoiando a intervenção estatal no controle das relações entre o capitalista e o trabalhador (Carlos, 1993; Baptista, 2006)

É mediante a reorganização do bloco católico que se criam as bases para o surgimento do Serviço Social como profissão no Brasil, que passa a ser, como afirma Baptista (2006), “o braço armado da Igreja” na implementação da Doutrina Social da Igreja, comungando dos interesses do Estado vigente e o empresariado nascente. Com uma divergência de 30 anos com relação ao surgimento do Serviço Social

européu, e 20 com relação ao norte-americano, o Serviço Social surge no Brasil em 1930 como um “[...] componente eminentemente político, foi fruto de uma proposta política. Foi uma proposta política que, como qualquer outra, desenvolveu estratégias para sua implementação” (Baptista, 2006), reconhecendo, com um atraso de 30, 20 anos, as sequelas da questão social com objeto de intervenção estatal. É nesse cenário que a Igreja Católica recolheu de seu legado europeu estratégias que já eram operadas no continente, divulgando, construindo e implementando sua proposta estruturada como doutrina: a Doutrina Social da Igreja (Baptista, 2006).

Os desdobramentos da penetração do capitalismo nas condições e relações sociais e econômicas brasileiras conformaram as contradições e lutas sociais que suscitaram o posicionamento político do Estado em face do crescimento das sequelas da questão social. Não que a pobreza antes não existisse, mas se tornou mais evidente perante o processo de urbanização do país que não coincidiu com o planejamento para seu deslocamento e permanência. A industrialização nascente coadunou com as primeiras greves, movimentos operários comunistas e socialistas e partidos que apresentavam propostas interventivas à dinâmica capitalista imposta na periferia.

A partir da queda da República Velha, inicia-se o que os historiadores do período consideram como o segundo ciclo de mobilização do movimento católico laico. A conjuntura política e social presente naquele momento – a crise de hegemonia entre as frações burguesas e a movimentação das classes subalternas – abrirá à Igreja um enorme campo de intervenção na vida social. Ela será chamada a desempenhar um importante papel nos momentos mais críticos para estabilidade do novo regime e com ele disputará arduamente a delimitação das áreas e competências de controle social e ideológico (Iamamoto; Carvalho, 2014, p. 165).

A Igreja católica reage, se articula e, influenciada por estratégias de cunho europeu, constrói uma proposta política, que se arquiteta como doutrina social. Segundo Baptista (2006), a sua estratégia de construção e implementação da Doutrina Social se apoiou em 3 pilares: o envolvimento do laicado, sobretudo jovens na ação por ela realizada; o investimento na formação de quadros e uma intelectualidade católica; e a conquista de um partido político. Portanto, não se tratava de “um movimento de cunho eminentemente assistencial, como se costuma ouvir falar quando se trata das origens do Serviço Social brasileiro. Ele foi parte de um movimento político, doutrinário, mobilizado para fazer uma intervenção que tinha por

objeto a questão social” (Baptista, 2006). Seu aspecto essencial foi o de “substituir a análise da realidade e a prática social para o enfrentamento da questão social por *valores e exigências*, isto é, por uma apreensão moral dos fenômenos sociais, através de categorias abstratas como descristianização, liberalismo etc. (Iamamoto; Carvalho, 2014, p. 243). Como afirma a autora,

A difusão do Serviço Social na região, sob influência católica, tornou-se, institucionalmente, instrumento de poder da Igreja, enquanto o Estado lhe atribuía legitimidade – ao reconhecê-lo como profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho, exógena à filantropia e à caridade da “moça boazinha” – frente às suas estratégias político-ideológicas e às congruentes determinações econômico-sociais da fase monopólica do capitalismo (Goin, 2016, p. 95).

O movimento laico correspondeu à Reação Católica que buscava a recristianização da sociedade e a reaproximação entre o Estado e a Igreja. Reunindo jovens, criando o movimento de Ação Social Católica, um meio de agrupar os jovens voluntários por grupos, sendo eles: a Juventude Universitária Católica (JUC); Juventude Estudantil Católica (JEC); Juventude Independente Católica (JIC); e a Juventude Operária Católica (JOC). Até mesmo movimentos operários eram coordenados pela Igreja Católica, funcionando tanto nos bairros quanto nas cidades industrializadas. Constituiu-se, assim, uma intelectualidade católica, que disseminava suas ideias e doutrina por meio de sua revista *Ordem* e, no âmbito da formação, pelo Instituto Superior de Estudos Católicos no Rio de Janeiro, que se tornou referência para a criação das Universidades Católicas criadas na maior parte dos estados brasileiros. É nesse período, ainda, que a Igreja se articula como partido político, assumindo, inclusive, a direção do Partido Democrata Cristão. Observa-se que a reação da Igreja tratou não de um movimento meramente assistencial, mas, antes, compôs um momento político, mobilizado para a intervenção sistemática e contínua de caráter doutrinário sobre as expressões da “questão social” (Carlos, 1993).

Baptista (2006) afirma que nesse período o eixo principal era a proposta política, social e ideológica da Igreja, ainda que o lado assistencial existisse e se fizesse presente. Desse modo, nesse período conhecido como doutrinário.

O Serviço Social não pode, assim, ser visto apenas a partir do desenvolvimento do prisma assistencial e caridoso da ideologia e prática católicas. Se os procedimentos materiais desenvolvidos durante muitos anos pelo Serviço Social pouco se diferenciaram daqueles pejorativamente denominados “caridade tradicional”, ganham, no plano político, um sentido explícito, e maior eficiência. O

componente “modernizador” em que se consistiu no apostolado social dará conteúdo novo à devoção e caridade cristã. O missionarismo doutrinário, que começa a atuar através e tendo por base o equipamento assistencial desenvolvido pela Igreja e pela filantropia, não se caracterizará apenas como uma forma nova de caridade. Mas, principalmente, como uma forma **de intervenção ideológica**, que se baseia no assistencialismo como suporte de uma atuação cujos efeitos são essencialmente políticos: o enquadramento das populações pobres e carentes, o que engloba o conjunto das classes exploradas (Iamamoto; Carvalho, 2014, p. 227, grifo nosso).

O Serviço Social, portanto, tem suas protoformas vinculadas ao movimento laico da Igreja católica, mais especificamente na Ação Social e na Ação Católica, tendo como base de sua formação – ética e moral – a Doutrina Social, sendo seu método de intervenção aquele adotado pela Ação Católica estruturado a partir de círculos de estudos (Baptista, 2006).

A fundamentação dessa doutrina era a base filosófica neotomista, assumida pela Igreja e pelos assistentes sociais, tornando-se presente nos primeiros cursos de Serviço Social em São Paulo e Rio de Janeiro⁷⁴. Tem-se que a dimensão política e prática da profissão nesse período ficava a cargo da Ação Social, dando a orientação a seu direcionamento teórico-ideológico, baseado principalmente no autoritarismo, no paternalismo, no doutrinário e na ausência de base técnica, típicos do Serviço Social europeu, cuja influência se opera nesse primeiro momento da profissão no país, mas, de igual modo refletem a ideologia e a posição da classe dominante que refletem as bases sociais e históricas que fundamenta a estruturação da profissão (Iamamoto; Carvalho, 2014, p. 228). Nesse interstício, as sequelas da “questão social” não são concebidas como um produto da estrutura social da ordem burguesa, mas enquanto males a serem amenizados pela ação cristã através da humanização das relações sociais capitalista. Portanto,

⁷⁴ Fundou-se, em 1936, a primeira Escola de Serviço Social de São Paulo, atual Pontifícia Universidade de São Paulo (PUCSP). Em 1937, funda-se o curso de Preparação em Trabalho Social na Escola de Enfermagem Ana Nery, na Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); em 1940, o Instituto de Serviço Social em São Paulo (ISS) – masculino –, hoje Faculdade Paulista de Serviço Social (FAPSS), e a Escola de Pernambuco, hoje Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); em 1944, a Escola Técnica de Assistência Social Cecy Dodsworth no Rio de Janeiro (RJ), hoje Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), e a Escola de Serviço Social do Paraná, hoje Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); e, em 1945, a Escola de Porto Alegre, hoje Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); e a Escola de Serviço Social do Rio Grande do Norte. Sendo criadas nesse período, ainda, escolas na Bahia, Minas Gerais e Amazonas (Iamamoto; Carvalho, 2014).

Ao lado desses elementos doutrinários e da solicitude de leigos no “cuidado com a questão social”, o desígnio do Vaticano adentra o Serviço Social sob o aparato ideológico “[...] de conciliação de classes, da moralidade e da educação familiar, do repúdio aos conflitos e da busca de harmonia, enquanto inculcada no povo por meio da ação evangelizadora ou como parte de programas específicos de ação social patrocinados pelo Estado” (CASTRO, 2008, p. 65), o que influenciou diretamente na apreensão da reprodução das relações sociais, enfaticamente, na percepção do proletariado como classe exposta aos ditames do capital (Goin, 2016, p. 93).

Desse modo, “[...] o fundamento da instituição profissional era frequentemente deslocado para bases ético-morais, a legitimação prática fluía da intencionalidade do agente, e a validação teórica não possuía relevo ou não se registrava a simultaneidade destas duas dimensões” (Netto, 2015, p. 172). Porém, vale destacar que a hegemonia da Doutrina Social da Igreja não significava apatia à realidade social. A história do Serviço Social na realidade brasileira foi dinâmica e construída no contexto das relações imbricadas à peculiaridade da formação social brasileira, adensadas, não de modo linear, com seu processo de industrialização. Ainda que essa dinâmica não fosse apreendida em sua estrutura e contradições fundantes, sob um marco teórico crítico delimitado havia, segundo Baptista (2006), uma *visão de mundo norteadada pelo anticapitalismo romântico* no processo de estruturação do Serviço Social no Brasil.

Uma estruturação

[...] composta por vários elementos – ideologia, teoria, ciência, método, objeto, especificidades, conhecimentos, instrumentais, procedimentos, normas – que se relacionam e dão unidade a essa estrutura. Esses elementos estruturais se consolidam, se modificam, são eliminados, são substituídos por outros, em uma dinâmica regida por determinações externas (sócio-históricas) e determinações internas (conjunturais), o que não significa que não permaneçam “impurezas” e “sobrevivências” dessas transições (Baptista, 2006).

Esse entendimento demanda considerar que o marco temporal do objeto estudado nesse caso é fundamental: a profissão emerge no contexto de ebulição das lutas sociais populares e de caráter comunista e socialista, sob hegemonia do pensamento conservador da burguesia nativa e da Igreja Católica, que busca na doutrina social formar o arranjo teórico que balizou a formação dos primeiros profissionais, calcado num projeto político com estratégias definidas, mas que, em seu anverso, não isenta os profissionais da dinâmica social em que emergem e se inserem. É certo que nessas determinações os profissionais teriam sua dimensão

teórico-metodológica e técnica enraizada sob a ideologia doutrinária. No entanto, não isentos da realidade social contraditória e permeada de tensões em que emergiram e atuavam, haviam de emergir profissionais anticapitalistas românticos⁷⁵ nos limites do “arranjo teórico doutrinário particular” e, apesar de não questionarem o arcabouço teórico e técnico de que valiam, lutavam por garantias sociais e atentavam às questões do seu tempo, tendo, desde seu nascedouro, como afirma Baptista (2006), esse caráter de luta, uma luta cuja bandeira é o anticapitalismo romântico.

Baptista (2006) considera que o nascedouro do Serviço Social sobre essas bases fincou uma estrutura, como afirmado acima, que concatenou à profissão a ideologia doutrinária. Ideologia que na gênese do Serviço Social era católica, mas, a partir das mudanças e redefinição que a profissão vivenciou na ordem social brasileira, transitou, no decurso de sua incorporação acrítica das ciências sociais e tendências que nelas se desenvolveram, a um novo conteúdo sem, contudo, modificar tal estrutura. Segundo a autora, nos processos de redefinição e transformação da profissão, seus elementos estruturais persistiram e persistem até hoje, tendo apenas seu conteúdo modificado em determinados momentos da história (Baptista, 2006). A partir dessa tese, a autora afirma que

[...] o serviço social, desde o seu nascedouro tem uma característica que é de luta e, essa luta tem uma bandeira, que é o anticapitalismo romântico – essa é uma luta com fundamento utópico: o desejo de uma relação de sociedade ainda não alcançada. Eu defendo que esta utopia (tendo como fundamento um tipo diferente de relação) já estava presente entre os pioneiros do serviço social, quando eles pugnavam pelo humanismo cristão. Tanto isso é verdade que eles não só tomaram partido político como fizeram deputados, vereadores, e dirigentes executivos (prefeitos, governadores). E, nas salas da Escola de Serviço Social da Rua Sabará, foram discutidas muitas propostas de projetos de lei apresentados na época, como, por exemplo, do salário mínimo e do salário-família. Era um grupo formado por André Franco Montoro, José Pinheiro Cortez, Helena Iraci Junqueira, Susana Medeiros e outros, que discutiam, no contexto das ideias da democracia cristã. Helena Iraci Junqueira foi a primeira vereadora mulher da cidade de São Paulo (tanto que ela brincava que o primeiro banheiro feminino na Câmara só foi construído depois que ela foi eleita) (Baptista, 2006).

Diante da inexistência de uma unidade da história do Serviço Social brasileiro, a autora enfatiza que: “Em geral, quando se fala da história do Serviço Social, fala-se

⁷⁵ Segundo Marx (2009, p. 140), “Os românticos pertencem à nossa época, na qual a burguesia se encontra em oposição direta ao proletariado, na qual a miséria se engendra tão abundantemente como a riqueza”.

do seu lado assistencial. Este lado assistencial já existia naquela época, mas não era a sua ‘mola mestra’, o seu eixo era a proposta política de enfrentamento da questão social” (Baptista, 2006).

A partir do cenário macrossocial acima apresentado, apreende-se que a gênese do Serviço Social enquanto profissão só pode ser entendida e apreendida em sua peculiaridade se inserida no movimento histórico da sociedade capitalista e em suas formas particulares, ou seja, no complexo processo de reprodução das relações sociais, “na perspectiva do trabalho e do capital”, constituindo-se como uma “das engrenagens de execução das políticas sociais do Estado e corporações empresariais” (Iamamoto e Carvalho, 2015, p. 328). Nessa perspectiva,

[...] a reprodução das relações não se restringe à reprodução da força viva de trabalho e dos meios objetivos da produção (instrumentos de produção e matérias-primas). A noção de reprodução engloba-os, enquanto elementos substanciais do processo de trabalho, mas, também, os ultrapassa. Não se trata apenas de reprodução material no seu sentido amplo, englobando produção, consumo, distribuição e troca de mercadorias. Refere-se à reprodução das forças produtivas e das relações de produção na sua globalidade, envolvendo, também, a reprodução da produção espiritual, isto é, das formas de consciência social: jurídicas, religiosas, artísticas ou filosóficas, através das quais se toma a consciência das mudanças ocorridas nas condições materiais de produção. Nesse processo são gestadas e recriadas as lutas sociais entre os agentes sociais envolvidos na produção, que expressam a luta pelo poder, pela hegemonia das diferentes classes sociais sobre o conjunto da sociedade (Iamamoto; Carvalho, 2008, p. 72).

Na sociedade brasileira, o surgimento da profissão pode ser localizado no âmbito da reprodução das relações sociais na totalidade do processo social a partir dos anos de 1930, momento que o país caminhava para sua tardia industrialização e adensamento do capitalismo, trazendo como necessidade “a seu processar, uma nova racionalidade, por meio da qual a questão social deve ser conduzida” (Iamamoto; Carvalho, 2015, p. 324). Perante o “desenvolvimento das forças produtivas, a centralização e concentração de capital, o aumento de sua composição orgânica, a complexidade e o ritmo dos métodos e processos de trabalho” (Iamamoto e Carvalho, 2015, p. 324), foram potenciados os males sociais advindos da crescente urbanização expandindo, tanto na área rural quanto urbana, as necessidades sociais das massas pauperizadas. É nesta etapa de penetração do capitalismo nas relações brasileiras que se complexificam as contradições, tensões e se ampliam as lutas sociais e as disputas entre as diferentes classes sociais que demandam do Estado (e

empresariado) uma intervenção sistemática e regular sobre as necessidades sociais e sobre a efervescência e rebeldia política das camadas populares, visando tanto a regulação racionalizada de políticas econômicas e sociais, quanto o controle, enquadramento e “ajustamento *psicossocial* do trabalhador no sentido de “impor a aceitação e interiorização das relações sociais vigentes, aceitação da hegemonia social do capital” (Iamamoto e Carvalho, 2015).

É a partir de 1940, com a implantação do Estado Novo e uma política econômica cuja prioridade era o processo de *industrialização pesada* do país enquanto “centro motor da acumulação capitalista” (Iamamoto e Carvalho, 2015, p.249), que o Serviço Social se institucionaliza e se legitima no contexto de aprofundamento do capitalismo monopolista na sociedade brasileira, tendo como espaço ocupacional as grandes entidades assistenciais, públicas e privadas, que serão criadas para essa finalidade. Ao adentrar esse espaço institucional e mercado de trabalho específico enquanto trabalhador assalariado, os profissionais avançam no sentido da ruptura com a estreiteza de sua gênese sob a égide do bloco católico sem, contudo, romper com suas características fundamentais ao manter sua ação *educativa e doutrinária* e seu conteúdo ideológico de classe (Iamamoto e Carvalho, 2015, p.327-328).

O processo de institucionalização do Serviço Social exigiu sua profissionalização, uma vez que seu corpo de conhecimento, método e técnicas foi deslocado dos setores populares da Igreja e empresariado e passou a se legitimar diante das instituições contratantes. A caridade e o assistencialismo hegemônicos cederam espaço à “prática institucionalizada cujo âmbito de atuação são os grandes segmentos do proletariado” (Iamamoto; Carvalho, 2015, p. 328). Tal cenário exigiu dos profissionais assistentes sociais o aprimoramento técnico, cuja fonte principal à época foi o Serviço Social norte-americano, sob influência das orientações de Mary Richmond, que concebia a prática profissional como *ciência social sintética aplicada*, donde “o caráter *aplicado* provinha da convicção de que era essencial à profissão intervir sobre variáveis prático-empíricas, mais que qualquer outra dimensão; o traço *sintético* derivava do tônus sistemático da sociologia norte-americana de então” (Netto, 2007, p. 144-145, grifos do autor).

O primeiro suporte teórico-metodológico do Serviço Social, portanto, visou sua qualificação técnica e modernização diante das necessidades sociais no bojo do capitalismo e foi alcançado na teoria social positivista. A necessária tecnificação do

conservadorismo católico, no entanto, se valeu da recepção acrítica das ciências sociais e encontrou na teoria social positivista o respaldo para as propostas de trabalho profissional (Yazbek, 2000). Esse arranjo teórico e doutrinário que se constitui de forma acrítica correspondia à realidade social brasileira e às necessidades sociais colocadas pelo reordenamento do capitalismo, que, para sua reprodução, demandava a qualificação profissional e o aprimoramento técnico no processo de implementação e operacionalização das políticas públicas. Identifica-se a justaposição do humanismo cristão com o suporte técnico-científico inspirado na teoria social positivista que, do ponto de vista teórico, concebia as relações sociais de modo imediato, fragmentado, pautado no âmbito do verificável e, portanto, sob influência do “funcionalismo na versão durkheimiana [...] a sua reacionária visão do sistema da divisão social do trabalho e a sua peculiar teorização sobre o normal e o patológico na vida social” (Netto, 2007, p. 144), tendo como objetivo o ajustamento e a conservação do *status quo*, adensam ainda mais o moralismo e conservadorismo presente nessa teoria social. Trata-se, do ponto de vista da atuação profissional, de “propostas de trabalho ajustadora e um perfil manipulatório [...] uma tecnificação da ação profissional que é acompanhada de uma crescente burocratização das atividades institucionais” (Yazbek, 2000, p. 6). Desse modo, o Serviço Social

Não estará vinculado à produção de saberes especializados nas ciências sociais: receberá seus produtos, dos quais se beneficiará também enquanto chancelados pelo estatuto “científico” do meio que provinham. Concebidas as ciências sociais como subsidiárias para a formação profissional, esta se colocava como estuário daquelas. Situando-se desde então como uma espécie de desaguadouro das produções das ciências sociais, o Serviço Social duplamente: primeiro, porque se lhe atrofiava a capacidade crítica para sopesar a natureza, a funcionalidade e o sentido daquelas produções, cujo processamento se lhe escapava; segundo, porque ficava à mercê dos movimentos institucionais que conferiam ou não àquelas produções a chancela da “cientificidade” (Netto, 2007, p. 145).

Netto (2007) afirma que esse amálgama que se constituiu no âmbito teórico, analítico e técnico do Serviço Social se conformou um sistema de saber de segundo grau, estruturado a partir da “acumulação seletiva dos subsídios das ciências sociais conforme necessidades da própria profissão” que, dada sua assimetria e heterogeneidade, não poderia culminar numa síntese, mas apenas um conjunto de saberes agregados combinados para atender às “exigências profissionais (do Serviço Social) que o comandavam”. A base eclética que se conforma como base teórico-

metodológica do Serviço Social em seus primórdios diz respeito à posição que assume perante as ciências sociais à medida que “não segue sistema algum, buscando elementos em diversas teorias, escolhendo de cada uma a parte que parece mais próxima do que se pretende defender” (Yazbek, 2018, p. 51).

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), mais especificamente a partir de 1950, o capitalismo imperialista hegemonicamente norte-americano irradia sobre a América Latina. O incentivo tecnológico e financeiro empreendido tanto na industrialização quanto nos processos de formação profissional, técnico e popular terão como base fundamental a difusão da cultura e visão de mundo imperialista. O investimento no conhecido Desenvolvimento de Comunidade teve papel fundamental na ampliação do quadro de profissionais assistentes sociais e na extensão de seu ingresso nas camadas populares, tanto rurais quanto urbanas. Sob tal contexto, o Serviço Social sofreu influências teórico-metodológicas e ideopolíticas heterogêneas, em sua maioria advindas da literatura produzida nos Estados Unidos. Razão pela qual, no bojo da política desenvolvimentista da década de 1950, a busca pelo ajustamento social das camadas populares rurais e urbanas sob influência da teoria positivista e funcionalista se manteve embasada no tripé positivista: indivíduo, família e comunidade (Ammann, 2003).

Na esteira das transformações ocorridas nas condições sócio-históricas e conjunturais entre 1950 e 1961, forma-se o pano de fundo dos primeiros questionamentos profissionais ao referencial teórico-metodológico que baseava as suas formas de reflexão e intervenção até então consagradas. O novo momento de recuperação do capitalismo mundial diante do exaurimento de sua onda longa expansiva (Mandel, 1982) redesenhou o mundo na medida de seus próprios interesses e anseios, conciliando poderes de classe e relações institucionais à guisa de renovar nos países periféricos formas de penetração e exploração ampliada, aprofundando sua dependência e subordinação aos países centrais, sob protagonismo norte-americano. Foram as massas populares contestatórias organizadas em movimentos sociais de base, partidos, sindicatos e operários, influenciados pelos movimentos revolucionários abertos nesse período por toda América Latina, que potenciaram a conformação de “linhas de força de projetos em confluência e em oposição na tensa disputa teórica e ideológica pela hegemonia na renovação do Serviço Social brasileiro” (Aquino *et al.* 2022, p. 20).

Sob ingerência da dinâmica geopolítica da Guerra Fria e do financiamento norte-americano à *contrarrevolução preventiva* instaurada no continente latino-americano a partir de 1960, emergiram contestações, revoluções populares de caráter socialista, comunista e democrático-popular, abertos com a Revolução Cubana (1959), que se expandiram por todo o continente. Assim, evidencia-se no primeiro lustro de 1970 a instauração do socialismo institucional no Chile (1970-1973); em Granada (1979-1983); a Revolução Sandinista na Nicarágua (1979-1990); a Revolução Popular em El Salvador (1979-1992); a Revolução Popular na República Dominicana (1965) (Iamamoto, 2022b). Todas brutalmente extintas sob financiamento dos Estados Unidos e apoio de grande monta das burguesias nativas, cunhadas ideológica e politicamente nos princípios fascistas que atravessaram os golpes civil-militares instaurados a partir de 1960 por grande parte da América Latina (Argentina, Brasil, Uruguai, Chile). Esses eventos políticos e sociais claramente incidiram sobre o conjunto de profissionais atuantes nas relações de produção e reprodução social, inclusive, sobre os assistentes sociais que, de modo diverso e peculiar à realidade nacional em que se encontravam, vivenciaram cotidianamente o estreito laço com as contestações das camadas populares e movimentos sociais (incluindo a camada progressista da Igreja Católica), que colocavam em xeque as bases teórica e técnica da profissão gestada sob tutela imperialista. Mas, de igual modo, se inseriam institucionalmente nos aparatos e instâncias que protagonizavam as ações contrarrevolucionárias, conservadoras e repressivas às contestações das camadas populares. “Ora, este é o cenário mais adequado para promover a contestação de práticas profissionais como as do Serviço Social ‘tradicional’: seu pressuposto visceral, a ordem burguesa como limite da história, é questionado” (Netto, 2015, p. 187). A efervescência social que transpassa o continente e o mundo nesse período foi fundamental para levantes e mobilizações em torno da luta anti-imperialista e anticapitalista. Sobre essas bases que se desencadeou mundialmente a erosão do Serviço Social “tradicional” e seus referenciais), bem como a regulação estatal da economia, desde os grandes centros à periferia.

O Movimento de Reconceituação do Serviço Social latino-americano enquanto ações ideológicas e políticas contestatórias à base *conservadora e tradicional* da profissão, germinou disputas políticas e orientações teóricas heterogêneas pelo continente que tiveram desdobramentos diversos na profissão, tanto em suas bases teórico-metodológicas quando ideopolíticas correspondentes à peculiaridade

nacionais e diversidades regionais em que se realizou. Segundo Netto, foi “no marco da reconceptualização latino-americana que, pela primeira vez de forma aberta, a elaboração do Serviço Social vai socorrer-se da tradição marxista” (Netto, 2015, p. 193), não sem questões de fundo, materiais e teóricas, como veremos mais à frente.

Foi a partir da reconceituação do Serviço Social latino-americano, cujo lócus de partida se identifica no Brasil⁷⁶, enquanto crítica de contestação política na profissão e a possibilidade de questionamento de sua base teórica, seus objetivos, objeto e intervenção, que ascendeu o primeiro passo do Serviço Social latino-americano e brasileiro no sentido de sua interlocução com as tendências marxistas, processo que se operou com problemas de fundo e do qual trataremos no ponto seguir.

3.6 RECONCEITUAÇÃO E O CAMINHO SINUOSO ATÉ O MARXISMO

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), mais especificamente entre os anos de 1948 e 1973, o capitalismo ocidental vivenciou forte crescimento econômico, baixa inflação e significativa expansão do consumo de massas (Braga, 2010, p. 11). A acumulação de capital nesse circuito suportou, nos países centrais, a conciliação entre organização e rígido controle sobre o trabalho industrial e aumentos salariais que garantiam aos trabalhadores o amplo acesso a bens de consumo duráveis, de modo que “Os ganhos de produtividade que eram alcançados nas fábricas durante esse período viabilizaram aumentos salariais para os trabalhadores e ajudaram a sustentar o crescimento dos serviços públicos” (Braga, 2010, p. 11). Foi nesse íterim que o “bem-estar social” no ocidente se apresentou como algo quase natural. Conhecido como *anos dourados*, o modelo econômico organizado em torno da “empresa fordista” teve sua crise de superprodução⁷⁷ anunciada entre meados dos anos de 1960 e 1970 (Braga, 2010), expressando a crise mundial de base urbano-industrial que culminou no esgotamento do padrão de desenvolvimento capitalista

⁷⁶ Como afirma Netto (2015, p. 191, em nota), a bibliografia especializada do Serviço Social considera como momento de *arranque* do Movimento de Reconceituação na América Latina o I Seminário Regional Latino-Americano de Serviço Social, realizado em maio de 1965, em Porto Alegre – Rio Grande do Sul, no qual compareceram 415 profissionais do Brasil, Argentina e Uruguai. Ao todo foram realizados 6 encontros envolvendo Brasil, Uruguai, Bolívia, Chile e Argentina. O encontro voltou a ocorrer no Brasil em 1972, e tiveram papel fundamental no Movimento Latino-americano de Reconceituação.

⁷⁷ Cf. MANDEL, E. **A crise do capital**: os fatos e sua interpretação marxista. São Paulo/Campinas: Ensaio/Unicamp, 1990.

empreendido desde 1945 (Netto, 2015), expressão do definhamento de uma *onda longa expansiva* (Mandel, 1982). A conjuntura anunciava, portanto, a instauração da crise estrutural do capitalismo⁷⁸, que se avizinhava fazendo-se sentir seus sintomas por toda parte do mundo, e de modo peculiar nas periferias do sistema.

O cenário de desaceleração do crescimento e o reordenamento do capitalismo em escala mundial abriu nova dinâmica à realidade social, tornando favorável a “mobilização das classes sociais subalternas em defesa de seus interesses imediatos” (Netto, 2015, p.187). Abriu-se um cenário de revitalização de reivindicações diversas: culturais, sociais, políticas, ambientais, direitos emergentes, que em última instância se caracterizavam de formas diversas, como demandas de curto prazo e menos consequentes, que colocam em questão “a racionalidade do Estado burguês e suas instituições” e aquelas de caráter mais radical que “negam a ordem burguesa e seu estilo de vida” (Netto, 2015, p. 187). Como afirma Netto (2015), abriram-se por todo lado *terremotos econômico-sociais, políticos e ideoculturais*, tendo como marcos a ascensão do movimento estudantil e seu protagonismo no Maio francês de 1968, o movimento dos trabalhadores na Itália, os acontecimentos no leste Europeu, irradiando por toda parte seus efeitos sobre os Estados nacionais, as universidades, as ciências sociais, a Igreja Católica, os movimentos sociais (sobretudo estudantil), a política e a cultura (Aquino *et al.*, 2022, p. 21).

Na América Latina, os impactos dessa crise em ascensão foram brutais e incisivos. O continente não conheceu o “bem-estar social”, mas sentiu o caráter violento e desigual das ações do Estado autocrático tutelado pelo imperialismo norte-americano ao vivenciar, entre os anos de 1960 e 1980, o ciclo de ditaduras civil-militares (Brasil, 1937-1945 e 1964-1985; Bolívia, 1964; Argentina, 1966 e 1976; Chile, 1973 e Uruguai, 1973). Em seu curso, o desenvolvimento econômico baseado na *modernização conservadora* ampliou investimentos em políticas e serviços públicos como estratégia para lidar e conter as contestações populares de caráter socialista, comunista e nacional popular – inspiradas pela experiência revolucionária cubana, 1959 – durante o regime militar. Essas ações foram duramente extirpadas pelas medidas truculentas de *Segurança Nacional*, somada às medidas de ajustes

⁷⁸ “O processo cíclico de crises é imanente e estrutural à dinâmica do capital. Nenhuma crise neste sistema é simplesmente conjuntural” (Arbia, 2015, p. 149). Trata-se de um fenômeno mundializado e sistêmico que apresenta limitações às quais o próprio sistema não traz mais “soluções internas à dinâmica contraditória que ele mesmo produz” (Herrera, 2015).

econômicos e sociais e atreladas à repressão, à opressão e ao controle das contestações políticas com intuito de garantir a recuperação das perdas imperialistas, e a manutenção do *quintal* de recursos naturais e de força de trabalho em grande escala a baixo custo, zelando violentamente pela manutenção dos governos contrarrevolucionários. Em seu anverso, ao sustentarem um modelo econômico que se pretendia modernizado, mas seguia sustentado pelas estruturas de um passado colonial ou neocolonial, enraizado na acumulação de renda e propriedade, os governos civil-militares reforçaram a diferenciação social e econômica existentes, ampliando a pauperização das camadas subalternas, que continuaram alijadas dos ganhos advindos da produção social apropriada privadamente.

É sobre esse cenário de contradições e tensões que se deflagram movimentos contestatórios formados por segmentos dos trabalhadores, da Igreja Católica e dos movimentos de base, contra a ordem burguesa e seus aparatos institucionais, contra o *status quo*. É esse o pano de fundo que constituiu, a partir de 1960, a “erosão” do Serviço Social “tradicional”, reverberando de modo peculiar nos países em que o Serviço Social se encontrava legitimado, como Argentina, Chile, Peru e Uruguai (Iamamoto; Carvalho, 2014).

Na América Latina, a crise do tradicionalismo e conservadorismo profissional se expressou como “um amplo questionamento sobre a profissão do Serviço Social (suas finalidades, fundamentos, compromissos éticos e políticos, procedimentos operativos e formação profissional)” (Iamamoto, 2022b, p. 8). Tal movimento abriu campo para o processo de revisão crítica do trabalho, da formação profissional e do exercício profissional pelo continente⁷⁹ (Iamamoto, 1998), configurando-se como um empreendimento intelectual e político de grande importância para a categoria. Esse movimento que se constituiu no processo de erosão do Serviço Social tradicional denominou-se *Movimento de Reconceituação do Serviço Social latino-americano*, ocorrido, não precisamente, entre os anos de 1965 e 1975.

⁷⁹ Iamamoto (1998, p. 205) afirma que o Movimento de Reconceituação “[...] foi, na sua especificidade, um *fenômeno tipicamente latino-americano*”. Pesquisas recentes demonstram que a reconceituação, apesar de suas peculiaridades nacionais e regionais, foi um fenômeno de alcance mundial, tendo maior incidência nos países além-mar na prática profissional e menos em suas elaborações teóricas, e que foram limitados ou interrompidos após o descenso da onda de contestações deflagradas por todo o mundo entre os anos de 1960 e 1980. Foi na América Latina, e mais especificamente no Brasil, que a reconceituação adensou tanto na formação profissional quanto na produção teórica de modo qualitativo, apesar de seu caráter diverso e heterogêneo. Para aprofundamento sobre a questão, Cf. Eiras *et al.* (2022).

A reconceituação ou reconceptualização do Serviço Social latino-americano foi um processo de contestação e ruptura com o tradicionalismo e conservadorismo das formulações teóricas e práticas do Serviço Social no continente. Seu gérmen se apresentou como uma *grande união* dos profissionais assistentes sociais em torno da construção de uma base questionadora e crítica da ordem dominante sob a égide imperialista, a partir do início de 1960.

Como pontuado na nota 66, a abertura da reconceituação do Serviço Social no continente pode ser demarcada a partir do encontro de profissionais brasileiros e do Cone Sul realizado no I Seminário Regional Latino-Americano de Serviço Social, em Porto Alegre (RS), em 1965. O encontro representou um engajamento coletivo da profissão com intuito de pensar um Serviço Social latino-americano, vinculado às demandas do continente fora da chancela imperialista. As diferenças e os equívocos se fizeram sentir no interior do processo, desencadeando sua diversificação e heterogeneização expressa em tensões em torno da hegemonia e direção da reconceituação. Netto (2015) afirma que dois aspectos adensaram as posições e projeções distintas entre os profissionais reconceituadores: a primeira fora os golpes civil-militares que se instauram pelo continente, primeiro sobre o Brasil e, em seguida, pelo Cone Sul, tolhendo qualquer projeto social alternativo à autocracia burguesa; o segundo foi a heterogeneidade com que se operava a contestação ao Serviço Social tradicional⁸⁰, incidindo em duas vertentes⁸¹ uma de carácter *modernizador* alinhado à perspectiva burguesa de “modernização” e desenvolvimentismo, e outro que seguia a

⁸⁰ “Por Serviço Social ‘tradicional’ deve-se entender a prática empirista, reiterativa e burocratizada que os agentes realizavam e realizam efetivamente na América Latina. Evidentemente há um nexos entre ambos: estão parametrados por uma ética liberal-burguesa e sua teleologia consiste na correção – de um ponto de vista claramente funcionalista – de resultados sociais considerados negativos ou indesejáveis, com um substrato idealista e/ou mecanicista da dinâmica social, sempre pressupondo a ordenação capitalista como um dado factual ineliminável” (Netto, 1981, p. 44, *apud* Iamamoto, 1998, p. 205-206). Silva (2007) reitera, afirmando que “Chama-se ‘Serviço Social tradicional’ o conjunto de pressupostos doutrinários e interventivos, sustentados na Doutrina Social da Igreja, que orientaram o Serviço Social desde o surgimento da primeira escola brasileira em São Paulo (1936)” (Silva, 2007, p. 283).

⁸¹ Netto (2015) ainda aponta que, no interior desses dois polos, “entrecruzavam e colidiam com as concepções de sociedade, de teoria e de profissão diversas”. Portanto, “[...] o conjunto de renovadores era um leque extremamente heterogêneo, que necessariamente articulava uma renovação caleidoscópica” (Netto, 2015, p.193). Importa destacar que há divergências em torno dessa tese, considerada a diversidade de tendências que emergiram no interior do movimento, o que, infelizmente, não foi possível aprofundar neste estudo, dados os limites do processo de construção desta dissertação de mestrado.

direção de *ruptura* às práticas e às representações conservadoras e tradicionais da profissão (Netto, 2015).

A estruturação e o desenvolvimento da reconceituação ocorreu de modo peculiar em cada país do continente, posto que inserida em realidades nacionais e regionais diversificadas e heterogêneas do ponto de vista político, econômico e social. O Movimento possuía um duplo caráter: primeiro, abria a crítica ao tradicionalismo e conservadorismo profissional; segundo, exigia dos profissionais o adensamento da qualificação teórico-metodológica e técnico-operativa no âmbito institucional, buscando sua fundamentação teórica crítica, que nesse momento foi identificada no aporte ao marxismo vulgar de influência soviética, mas também no marxismo latino-americano, conforme apresentado no capítulo anterior, ancorado na convergência das elaborações profissionais científicas e políticas demandadas por aquele momento histórico.

A crise na profissão refletia a efervescência social deflagrada no âmbito mundial entre as décadas de 1960 e 1980, expressa na “[...] dinâmica de rompimento das amarras imperialistas, de luta pela libertação nacional e de transformações da estrutura capitalista excludente, concentradora, exploradora” (Faleiros, 1987, p. 51 *apud* Netto, 2015, p. 191). Ainda que tais contestações fossem legitimamente externas à profissão, a inflexionaram internamente, posto que inserida exatamente no atendimento aos segmentos sociais que as protagonizavam. Seu processamento exigiu historicamente a reconstrução do Serviço Social latino-americano, em suas organizações, seminários teóricos e estratégicos, de modo que, em suas elaborações teóricas e exercício, começaram a ser tematizadas pautas presentes nos partidos, movimentos sociais e grupos políticos, como a questão da superação do *subdesenvolvimento*, da particularidade latino-americana, do papel da profissão no processo de transformação social. Como afirma Netto (2015), configura-se um cenário favorável às mobilizações sociais contestatórias não apenas do Estado e sua configuração burguesa, como também, em sua forma mais radical, ao estilo de vida regido pela ordem burguesa. São essas determinações que incidem sobre a profissão e se apresentam nas respostas da categoria profissional “às transformações em curso pela América Latina” (Moljo; Silva, 2020). Netto afirma que esses fatores externos à profissão, ao travejarem a realidade social que demanda o fazer profissional, se convertem em condutos de efervescência internas, e isso devido a três fatores em específico: a) o caráter crítico que assume as Ciências Sociais e que, ao incidir sobre

a profissão, por meio dos conteúdos das disciplinas nos currículos “modernizados”, põe em xeque seu arcabouço originário da profissão, refutando-o diante da realidade que se apresentava; b) O deslocamento e adensamento do arcabouço teórico-político e ideológico da Igreja Católica do campo doutrinário para o campo progressista, anticapitalistas e antiburguesa que incide sobre a profissão, sobretudo na formação e militância e visão de mundo; e c) A articulação do movimento estudantil desde as unidades de ensino, que protagonizam mobilizações progressistas e atraem professores e profissionais em seu decurso (Netto, 2015, p. 189).

Como afirma Netto (2015), é nesse cenário e por tais *condutos* que se torna possível o primeiro movimento de aproximação do Serviço Social latino-americano ao marxismo. As condições materiais e sócio-históricas deflagradas no continente sob ingerências das transformações macrossociais reverberam e potenciam a aproximação da profissão com tendências teórico-políticas progressistas e, dentre elas, a marxista (Moljo; Silva, 2020). Essa aproximação apontava duas possibilidades no horizonte da profissão: de um lado, abria para seu aprofundamento teórico-prático; e, por outro, desaguava na construção de alternativas às tendências conservadoras herdadas desde seu nascedouro.

Netto (2015) afirma que quatro avanços foram constitutivos do Movimento de Reconceituação: a) a necessidade de uma nova articulação do Serviço Social latino-americano que respondesse a partir de suas particularidades e realidades nacionais às problemáticas e interesses do continente; b) o adensamento da dimensão política da ação profissional; c) a maior interlocução com as ciências sociais e sua dimensão crítica; d) a diferenciação que tende ao pluralismo profissional (Moljo; Silva, 2020). Esse processo ocorre no cenário anteriormente mencionado, de crise mundial, crise dos governos populistas latino-americanos e golpes civis militares, mas, sobretudo, na diversidade econômica, política, social e cultural constitutiva de cada país do continente. Conforme apresentado no capítulo anterior, essa peculiaridade incide, de igual modo, na conformação e no ingresso do marxismo nesses países e na forma como incide sobre a profissão.

Em cada país se gesta, a partir do legado da reconceituação, tendências mais críticas do Serviço Social na América Latina, tendo maior ingerência o marxismo. Moljo e Silva (2020) apontam que a aproximação do Serviço Social ao marxismo na América Latina se constitui a partir de três condutos fundamentais a seu adensamento no interior da profissão de modo diverso e heterogêneo em cada país, sendo eles:

a) Un Trabajo Social comprometido en descifrar la realidad de América Latina, antiimperialista, inicialmente con influencias diversas, por veces eclécticas: la tradición de Paulo Freire; de la teología de la liberación; las tendencias asociadas a la lucha en contra opresiones de diferentes tipos, articuladas con grupos armados o no; movimientos sociales libertarios; proyectos comprometidos con la redemocratización política latinoamericana y su liberación nacional directamente o no vinculadas a la tradición marxista y con diferentes tipos de apropiación teórica; b) un Trabajo Social comprometido con desafíos objetivos ubicados más allá de sus fronteras. Ello creó mejores condiciones para que se constituyera un Trabajo Social empeñado en expresar la realidad objetiva, constituido por procesos históricos reales, independientemente de las mentes pensantes. Aunque este proceso no sea jamás perfecto, la base material de su pensar y hacer es la realidad latinoamericana; c) un Trabajo Social que valora el estudio y la investigación permanente, el vínculo con las universidades y con los movimientos sociales, la formación amplia, plural y generalista, además de una inserción radical en el ámbito práctico-militante (Moljo; Silva, 2020).

Como afirma Netto (2015, p. 193), “depois da reconceptualização, o pensamento de raiz marxiana deixou de ser estranho ao universo profissional dos assistentes sociais”, mas não ocorreu sem problemas de fundo:

[...] excepcionalmente com apelo às suas fontes originais, no geral valeu-se de manuais de divulgação de qualidade muito discutível ou de versões deformadas pela contaminação neopositivista e até pela utilização de materiais notáveis pelo seu caráter tosco. Mais ainda: a diluição da especificidade do pensamento de inspiração marxiana no cadinho do ecletismo redundou em equívocos tão grosseiros que se chegou a supor a sua congruência teórico-metodológica com o substrato das propostas de Paulo Freire (Netto, 2015, p. 194).

A entrada infeliz ao marxismo não se deve ao acaso, se Konder (2010) afirma que o marxismo brasileiro nasce tendo que confrontar equívocos legados desde o marxismo da Segunda Internacional, é verdade que o marxismo na profissão enfrenta uma série de resquícios e vicissitudes que perpassam a história do marxismo mundial e latino-americano, o que não isenta da apropriação “infeliz”, mas, de igual modo, não considera esse processo desvinculado da história que o constitui e legitima. Apesar disso, o que se torna fundamental é que “a partir de então, criaram-se as bases, *antes inexistentes*, para pensar-se a profissão sob a lente de correntes marxistas; a partir daí, a interlocução entre o Serviço Social e a tradição marxista inscreveu-se como um dado da modernidade profissional” (Netto, 2015, p. 195, grifo do autor).

Moljo; Silva (2020) afirmam que as conjunturas de países como Chile, Uruguai e Argentina conformaram um cenário de lutas sociais favorável ao adensamento de grupos mais progressistas, entre eles os marxistas, o que no Brasil só se tornou possível no segundo lustro de 1970, quando o governo autocrático burguês entra em crise econômica, política, social e cultural, perante o esgotamento do padrão de acumulação mundial. O surgimento das forças sociais protagonizadas pelo movimento operário do ABC paulista⁸² recolocam na cena política as forças sociais progressistas, inclusive, o marxismo. Essa revitalização do legado progressista do Movimento de Reconceituação se apresenta no Brasil entre os anos de 1972 e 1975, na proposta de reestruturação da formação profissional realizada pela Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais⁸³, que ficou conhecida como “Método BH”, encerrada por uma crise interna que deflagrou a renovação crítica a demanda por sua recuperação em finais de 1970, sobre novas bases. É sobre essas novas bases que se identificam as convenções organizadas pela ABESS em 1975, 1977, culminando, em 1979, na revitalização da perspectiva crítica durante o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, no qual as vertentes críticas, dentre elas a marxista, modificam a direção do Congresso “propondo uma agenda teórico-política para a profissão” (Moljo; Silva, 2020).

Moljo e Silva (2020) sustentam que a crítica progressista redefiniu o debate marxista no Brasil, sendo que, no âmbito da profissão, duas referências se fizeram predominantes, a de Marilda Villela lamamoto e José Paulo Netto. Como afirmam os autores:

La crítica progresista redefinió el debate marxista en Brasil teniendo dos grandes referentes y sus respectivas tesis centrales como el ápice de un largo debate: a) las observaciones de Marilda Vilella lamamoto y de Raul de Carvalho (1985) sobre el Trabajo Social brasileño inserto en la división social y técnica del trabajo, como parte de la producción social capitalista; b) bien como las preciosas puntuaciones de José Paulo Netto (1991; 1992) situando la génesis de esa profesión en la fase imperialista-monopolista de la acumulación capitalista (de base fordista), su carácter sincrético como profesión demandada por este orden social (ambas mediadas por acciones del estado burgués y por la lucha de clases) (Moljo; Silva, 2020).

⁸² Trataremos desse debate no próximo capítulo, cabendo aqui apenas sua menção.

⁸³ Apresentaremos essa proposta no próximo capítulo, bem como as tendências que incidem sobre ela.

Os autores destacam o caráter universal das contribuições de Lamamoto e Netto para o Serviço Social latino-americano, mas não somente, à medida que avançam no sentido de apreender o movimento histórico real da profissão, ou seja, reproduzem o movimento da profissão como “reflexo da realidade” (Moljo; Silva, 2020), inserindo-a na relação de classes e dessas com o Estado, no bojo das relações de produção e reprodução social.

A partir das breves considerações realizadas, identificamos que o marxismo no Brasil não pode ser entendido sem a influência do Movimento de Reconceituação, porém a incidência do marxismo no Serviço Social brasileiro não revela apenas uma retomada do legado da reconceituação, como afirma Moljo e Silva (2020), ele exige na realidade colocada à profissão no Brasil “uma retomada crítica e qualificada, comprometida com os interesses da classe trabalhadora”. Os autores consideram que esse movimento de qualificação e adensamento do marxismo e sua perspectiva crítica ganharam corpo na profissão entre os anos de 1980 e 1990, a partir de uma apropriação dos textos originais de Marx e dos textos “clássicos” do marxismo, com maior rigor e qualidade. Veremos mais adiante que, até 1982, essa incidência e aproximação ao marxismo é atravessada por várias questões de fundo, cujo balanço, de fato, se dará nas décadas pelos autores mencionadas. Sigamos apreendendo-o.

3.7 O SALTO AO MARXISMO NA RENOVAÇÃO CRÍTICA DO SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO

Este ponto tem como objetivo elucidar de modo introdutório as bases sobre as quais se constitui o processo que José Paulo Netto (2015) caracterizou como *renovação do Serviço Social brasileiro* a partir de 1960. A renovação profissional foi um movimento diverso e heterogêneo de ideias cujo desenvolvimento e estruturação se deu majoritariamente no bojo da dinâmica e crise do ciclo autocrático burguês (1984-1979), sob a ingerência do capitalismo monopolista. Trata-se do momento que se consolidam os condicionantes sócio-históricos que reconfiguraram a estrutura, a prática e a formação profissionais, possibilitando, dadas as transformações sociais ocorridas nesse período na sociedade brasileira, elaborações teóricas e ideológicas a partir da ampliação de sua inserção na dinâmica política, acadêmica e comunitária do país. É nesse interstício que os profissionais se aproximam de heterogêneas matrizes explicativas acerca da realidade em seu movimento histórico e de construção

de seus caminhos explicativos e interventivos, processo em que se operou, não sem problemas de fundo, por parcela dos profissionais a transição do pensamento doutrinário ao marxismo a partir de finais de 1950.

No segundo lustro de 1950, os programas de desenvolvimento implementados pelos Estados Unidos na América Latina sob o engodo do projeto desenvolvimentista para os países dependentes demarcaram a abertura à *modernização conservadora* pelo continente. Tal proposta, no entanto, teve como premissa a manutenção das bases coloniais e neocoloniais existentes, e não sua emancipação.

Se é verdade que no Brasil a industrialização expandiu, incidindo no crescimento econômico a partir de finais de 1950, também é factual que a grande massa de trabalhadores que migraram para os grandes centros não usufruiu de seus resultados, pondo às claras as contradições, lutas e tensões sociais àqueles que sentiram o peso dos altos índices inflacionários, do déficit comercial, da concentração de renda e das relações arcaicas de trabalho assalariado (Goin, 2016, p. 118).

A experiência propiciada pelo quadro econômico-social desse período “em plena alavanca da *industrialização pesada*” (Netto, 2015, grifo do autor) abriu um amplo mercado de trabalho para os assistentes sociais, tanto no espaço urbano (Estado e empresas) quanto rural, a partir da experiência do Desenvolvimento de Comunidade⁸⁴ (Ammann, 2003). Nesse ínterim, a profissão passou por experiências políticas, administrativas e decisórias fundamentais à projeção de revisão de suas bases tradicionais. Sua inserção efetiva na divisão social e técnica do trabalho, enquanto trabalhador assalariado o insere nas tensões próprias da relação capital/trabalho, e a experiência comunitária deflagrou condicionantes de crítica às práticas e representações do tradicionalismo profissional. A experiência interventiva com a

[...] divisão de métodos de caso, de grupo e de comunidade [...] passou a ser adotada depois que o país estabeleceu uma relação Brasil-Estados Unidos, que incluía, no Ponto 4 do acordo, a facilitação de ida de bolsistas para formação nos Estados Unidos – foi quando um grupo

⁸⁴ Ammann (2003) afirma que, no Brasil, o Desenvolvimento de Comunidade constituiu um compósito de duas vertentes: uma acrítica, apolítica e aclassista e outra de perspectiva crítica e que postulava mudanças estruturais na sociedade brasileira. Netto (2015) afirma, em termos gerais, que sua base teórica e ideopolítica estava atrelada ao tradicionalismo profissional, tendo seu universo teórico-ideológico caráter acrítico e mistificador dos processos sociais (Netto, 2015, p. 180). Para um estudo detalhado acerca do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil, cf. AMMANN, S. B. *Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

de professores das Escolas de Serviço Social brasileiras trouxe essa metodologia (Baptista, 2006).

A partir de então, aglutinou-se esforços em responder, sob a curatela norte-americana, as demandas da realidade nacional, desencadeando uma maior aproximação da profissão tanto das ciências sociais quanto das camadas populares. Tratava-se do processo de formação voltado ao *projeto desenvolvimentista*, que incidiu “no mundo mental do assistente social, de disciplinas sociais que sensibilizam o profissional para problemáticas macrossociais” (Netto, 2015, p. 180). Porém, seu arcabouço teórico-metodológico e ideológico ainda estava enraizado na recepção acrítica das ciências sociais e na mistificação do Desenvolvimento de Comunidade concebido sob as lentes do tradicionalismo, em cujo interior se conformavam, contraditoriamente, as preocupações macrossociais (Netto, 2015).

A inserção do Serviço Social no trabalho comunitário e nas relações com as camadas populares urbanas e rurais iniciada em finais de 1950 sob o cenário sócio-político brasileiro, ordenado pela ingerência e penetração imperialista para o *desenvolvimentismo*, culminou em tensões sociais que reabriram o palco político às lutas e às disputas protagonizadas pelas organizações dos trabalhadores, partidos e movimentos sociais, tendo como eixo fundamental a retomada da problemática suscitada no continente desde a crítica marxista de Mariátegui, em 1920, na análise de Caio Prado, de 1942, cuja presença se identifica de igual modo nos movimentos de libertação e desenvolvimento nacional: a questão do desenvolvimento autônomo e independente no Brasil e na América Latina. Essa pauta percorreu a década de 1960 e incidiu sobre o Serviço Social na forma de exigências e questionamentos políticos e teóricos de cariz crítico tanto à sua ação quanto aos referenciais conservadores de sua intervenção. É na aproximação com esses atores políticos, cuja atuação redefine a dinâmica nacional, ao confrontarem as premissas imperialistas, que emerge no âmbito do Serviço Social a influência de mecanismos e formas de resistência e intervenção (e de representação) que apreciam com mais consentânea a realidade latino-americana e brasileira (Netto, 2015, p. 181).

Se o crescimento econômico e a abertura político-ideológica operada pelo governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) trouxe a ideia de que seriam possíveis mudanças estruturais à guisa do desenvolvimento interno e os “cinquenta anos em cinco”, as alianças e o domínio imperialista logo trataram de demarcar seu limite face à dependência econômica e política do país. Tal fato, no entanto, não impediu que os

reclames por mudanças e reformas de base se espraiassem nos mais diversos grupos sociais e abrissem a pauta das camadas populares pelo país (Ammann, 2003, p. 59).

É desse modo que

Os anos de 1960-63 representam, em particular, um período de gestação da consciência nacional-popular e de engajamento de amplas camadas sociais na luta pelas reformas de estrutura. Os processos de conscientização e de politização atingem operários e camponeses, estudantes e intelectuais. Vive-se uma fase de ascenso das classes operárias em sua estratégia pela hegemonia e 'uma das mais marcantes características de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista 'ideológica' dos intelectuais tradicionais (Ammann, 2003, p. 57-58).

Os profissionais assistentes sociais inseridos nessas condições e relações sociais foram determinados à ruptura com sua condição primigênia de "apóstolos", transitando para o papel de "agentes de mudança", sobretudo a partir do espraiamento do Desenvolvimento de Comunidade. A acumulação de renda e propriedade capitalista vis-à-vis ao crescimento exponencial da pobreza de grande parcela da população, anverso inerente e contraditório do capitalismo, portanto, constitutiva do *projeto desenvolvimentista*, uma vez conhecida e apreendida, abriu um cenário de agitações sociais fortemente influenciado pelo cenário mundial, mas, sobretudo, pelo marco latino-americano da Revolução Cubana (1959). Esse caldo ideopolítico reverberou sobre o contingente profissional, cujo crescimento e expansão alcançou grau expressivo, espraiando pelos rincões do país na implementação das políticas sociais desenvolvimentistas de caráter imperialista, abrindo experiências e vivências profissionais junto às massas populares a partir de sua própria inserção social contraditória.

É nesse contexto, mais especificamente a partir de 1960, que germinam as bases para a *erosão* do Serviço Social "tradicional" em nível mundial. Os traços desse movimento de questionamento e confronto às bases tradicionais e conservadoras da profissão adentram a América Latina e o Brasil nesse mesmo período, encontrando as condições para sua maturação nos elementos conjunturais e sócio-históricos que marcam a dinâmica sociopolítica da sociedade brasileira a partir de finais de 1950, principalmente nos anos de 1960-61 e 1964 (Netto, 2015, p. 182). A potencial erupção das bases do Serviço Social "tradicional", no entanto, foi adensada a partir da instauração do Golpe Civil Militar de 1964, perante a ascensão dos movimentos

populares de massa que ampliaram as lutas por reformas de base e a influência comunista e socialista nas pautas revolucionárias por todo o continente.

Se, por um lado, a consolidação do ciclo autocrático burguês em sua dinâmica reprimiu e oprimiu as forças sociais que se opuseram à consolidação do governo ditatorial e suas medidas econômicas que interromperam no curto prazo a conformação de uma nova protoforma teórica, política e técnica à profissão e corroboraram para a erosão de suas protoformas conservadoras e tradicionais, por outro, não extinguiu as forças que tensionavam suas bases contrarrevolucionárias e mobilizavam as lutas sociais que impulsionaram a renovação profissional e a demanda pela constituição do perfil correspondente à realidade social brasileira (Netto, 2015; Goin, 2016). Segundo Netto (2015), quatro “detonadores extraprofissionais” desencadeados nesse interstício impactaram a profissão e contribuíram para erosão “das formas consagradas do Serviço Social”: 1) o amadurecimento de fração da categoria profissional, fruto da inserção em equipes multiprofissionais e espaços ocupacionais diversificados; 2) desgarramento de segmentos da Igreja Católica em face de seu conservantismo tradicional e o surgimento e aproximação de uma ala progressista da Igreja Católica; 3) o espraiamento do movimento estudantil e seu ingresso nas escolas de Serviço Social; e 4) a incidência do referencial crítico e nacional-popular das ciências sociais na formação profissional (Netto, 2015, p. 183).

Entre 1960 e 1980, a profissão é travejada pela conjuntura deflagrada pelos golpes civil militares instalados sobre a América Latina⁸⁵. No continente e no mundo, abriu-se, sob a chancela norte-americana, uma *contrarrevolução preventiva* de alcance mundial face às alterações que vinham ocorrendo na divisão internacional do trabalho e no reordenamento do capitalismo em escala mundial, por meio da reinserção dependente dos países coloniais e neocoloniais ao “novo quadro do inter-relacionamento econômico capitalista, marcado por um ritmo e uma profundidade maiores da internacionalização do capital” (Netto, 2015, p. 31). Trata-se de um cenário marcado pela consolidação do bloco socialista cuja

⁸⁵ Conferir o ponto 2 deste capítulo em que consideramos a intervenção e os golpes realizados sobre a América Latina. Netto (2015), contudo, aponta como, nesse mesmo período, ocorrem intervenções no oriente como forma de prevenir a perda do domínio sobre os países de base colonial e neocolonial.

[...] expansão aos países orientais começa a representar um perigo crescente para os países capitalistas simultaneamente atingidos pela perda de suas colônias. Passa então a recém-criada ONU a desfaldar a bandeira da social-democracia e a buscar estratégias capazes de garantir a ordem social e de preservar o “mundo livre” dos regimes e ideologias consagradas como não democráticas (Ammann, 2003, p. 29).

A repressão e opressão, orientadas pelas convicções imperialistas norte-americanas, aos movimentos de libertação social e nacional instaurados nesse período contra o aprofundamento da penetração do capitalismo exploratório tinha o claro objetivo de “golpear e imobilizar os protagonistas sociopolíticos habilitados a resistir a esta reinserção subalterna no sistema capitalista” (Netto, 2015, p. 31). Sem anular a peculiaridade das sociedades em que se gestaram, esse processo de *contrarrevolução* sob hegemonia imperialista tirou proveito de suas bases econômicas, políticas e sociais específicas neles consolidadas para estabelecerem seus governos ditatoriais, encontrando o *corpus* requerido para fincar raízes junto às burguesias nativas, num percurso que flagrou feridas de dependência e subdesenvolvimento ainda abertas nos países latino-americanos.

Nesse contexto, a partir de 1960, o Serviço Social percorreu um caminho substancialmente distinto daquele que vinha perseguindo desde seu surgimento em 1930, caminho que abriu um cenário favorável a seu desenvolvimento, estruturação e posicionamento perante sua herança tradicional, galgando na direção de mudança, continuidade e intenção de ruptura (Netto, 2015, p. 154), e abrindo campo para um amplo processo de “revisão teórica, política, operativa e ética” (Goin, 2016, p. 117). Tal transição, diversa e heterogênea operada pela profissão, tornou possível “a filiação profissional a um projeto anticonservador e o desatrelamento de uma pseudoneutralidade profissional” (Goin, 2016, p. 117).

Na particularidade brasileira, em que o capitalismo se desenvolveu sem operacionalizar as transformações estruturais, repondo o “atraso” de sua base colonial; em que a socialização da vida política sempre foi um processo inconcluso e em que o Estado “historicamente serviu de eficiente instrumento contra a emersão, na sociedade civil, de agências portadoras de vontades coletivas e projetos societários alternativos” (Netto, 2015, p. 33-34), os golpes realizados tiveram o objetivo de

[...] adequar os padrões de desenvolvimento nacionais e de grupos de países ao novo quadro do inter-relacionamento econômico-capitalista, marcado por um ritmo e uma profundidade maiores da

internacionalização do capital; golpear e imobilizar os protagonistas sociopolíticos habilitados a resistir a essa reinserção mais subalterna no sistema capitalista; e, enfim, dinamizar em todos os quadrantes as tendências que podiam ser catalisadas contra a revolução e o socialismo (Netto, 2015, p. 31).

A autocracia burguesa⁸⁶ instaurada com o Golpe Civil Militar de 1 de abril de 1964 desencadeou, como afirma Netto (2015), o aprofundamento e a complexificação dos grandes e decisivos problemas estruturais do país. Tem-se como resultado desse período um “desastre nacional em que desenhou uma sociedade de características muito distintas das existentes naquela em que triunfou o golpe de abril” (Netto, 2015, p. 29).

A reorganização pela qual passou o Estado e as transformações societárias operadas pela conjuntura *contrarrevolucionária* chancelada pelo capitalismo imperialista impactaram de modo peculiar a estrutura, a prática e a formação profissionais e, ao operar tais mudanças, não necessariamente planejadas sobre a profissão, abriu as portas para a retomada em um novo patamar, do processo de *erosão das bases conservadoras e tradicionais da profissão* gestada na dinâmica que se apresentava em finais de 1950, quando já havia sido aberta a crise das bases do Serviço Social “tradicional” em nível internacional, latino-americano e brasileiro. Segundo Netto (2015), três elementos foram importantes para sinalizar a crise e os princípios da erosão do Serviço Social no Brasil no ciclo autocrático burguês: “a dissincronia com as ‘solicitações’ que foram se apresentando à profissão, a insuficiência da formação profissional, que passou por significativa redefinição nos marcos da política educacional do regime ditatorial; e a subalternidade executiva” (Netto, 2015, p. 182)⁸⁷, que passa a ser questionada pela profissão diante das novas inserções que realiza, tanto nas equipes multiprofissionais quanto nos trabalhos com os operários e as camadas populares por intermédio do trabalho comunitário exigido pelo Desenvolvimento de Comunidade.

A renovação profissional, ocorrida majoritariamente entre os anos de 1960 e 1980, não se resumiu ao período do ciclo autocrático burguês, mas foi em seu bojo que se constituíram novas bases e condições à prática, reprodução e

⁸⁶ Acerca da autocracia burguesa no Brasil, conferir FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil*. São Paulo: Zahar, 1975a.

⁸⁷ Trata-se de elementos que emergiram durante o II Congresso Brasileiro de Serviço Social, realizado no Rio de Janeiro, em 1961, pelo Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Social (CBCISS). Cf. Netto (2015, p. 179-185).

autorrepresentação dos assistentes sociais no Brasil, de modo que, “[...] *mesmo que não se possa reduzir os seus múltiplos condicionantes às constrictões do ciclo ditatorial, é impensável, tal como se realizou, sem a referência à sua dinâmica e crise*” (Netto, 2015, p. 154, grifo do autor). O ciclo autocrático gestou determinações inéditas e não planejadas pela ditadura à história do país que incidiu sobre o Serviço Social, resultando numa substantiva *diferenciação e redefinição profissionais* (Netto, 2015). A *renovação* se apresentou, na verdade, como “uma *resposta* construída pelos assistentes sociais na rede de relações que se entretecem na interação profissionalidade/sociedade” (Netto, 2015, p. 14, grifo do autor). Ou melhor, ao referirmos à *renovação* nos marcos da ditadura, observa-se que se tratou de um

[...] conjunto de características novas que, no marco das constrictões da autocracia burguesa, o Serviço Social articulou, à base do rearranjo de suas tradições e da assunção do contributo de tendências do pensamento social contemporâneo, procurando investir-se como instituição de natureza profissional dotada de legitimação prática, através de respostas a demandas sociais e da sua sistematização, e de validação teórica, mediante a remissão às teorias e disciplinas sociais (Netto, 2015, p. 172-173).

Desse modo,

[...] a *renovação* se inicia mediante a ação organizadora de uma entidade que aglutina profissionais e docentes, em seguida tem o seu centro de gravitação transferido para o interior das agências de formação e, enfim, espraia-se desses núcleos para organismos de clara funcionalidade na imediata representação da categoria profissional. Ação quase exclusiva do CBCISS (instituição extrauniversitária) (Netto, 2015, p. 131;153).

A profissão nesse processo foi redimensionada e refuncionalizada de modo inédito, tanto no âmbito de sua estruturação, que teve seu quadro técnico amplamente expandido e diversificado, quanto em sua formação, que passou a ser ancorada pelas *exigências e condicionalismos* decorrentes de sua inserção no espaço acadêmico, regido pela política educacional reformada pelo governo ditatorial; e sua prática profissional, substancialmente modificada perante a consolidação de um mercado de trabalho em nível nacional. As requisições institucionais e demandas sociais também foram reordenadas pela reestruturação econômica e política da produção social regida pelo ciclo autocrático burguês. As novas condições sociais colocadas pela realidade brasileira impulsionaram significativa diferenciação no interior do Serviço Social e abriram processos de disputas e polêmicas em torno da direção teórica e ideopolítica

da profissão em suas dimensões formativa e interventiva, desembocando em um heterogêneo movimento de renovação de suas bases desde então (Netto, 2015).

É nesse quadrante que se *consolidam* as bases para erosão do Serviço Social “tradicional” no Brasil, à medida que passa a ser demandado no novo contexto de *modernização conservadora* um perfil técnico também moderno e racional. Os traços tradicionais da profissão vão gradativamente, mas de forma expressiva, cedendo espaço a uma atuação burocrática-administrativa que só se tornou possível mediante “uma profunda rotação nos mecanismos vigentes de formação dos assistentes sociais” instaurada pela política educacional do ciclo autocrático que operou o distanciamento da profissão da Doutrina Social da Igreja, sobretudo ao ampliar, a partir de 1970, as agências estatais de formação profissional (Netto, 2015, p. 163). Ao realizar tais alterações, não teologicamente, a dinâmica do ciclo autocrático burguês irrompeu no interior da profissão mudanças nas relações tanto entre os profissionais quanto desses com o Estado e a sociedade, incidindo com igual intensidade na autorrepresentação profissional e em suas dimensões teórico-metodológicas e ideopolíticas.

As mudanças econômicas, políticas e sociais realizadas pelo governo ditatorial para legitimação e manutenção da autocracia burguesa, a contrapelo do regime, potenciaram as contradições sociais e políticas no país, movimento que reverberou de modo peculiar nas elaborações teórico-metodológicas e ideopolíticas da profissão sobre si e acerca das transformações sociais que vinham particularizando o desenvolvimento do capitalismo na sociedade brasileira, bem como acerca do pensamento social a ela referente, que passam a ter efetivo contato a partir da inserção da profissão no âmbito universitário. Nessas circunstâncias, o influxo que se estabelece nas ciências sociais e em seu adensamento crítico adentrou de modo diverso a formação profissional e contribuiu para sua aproximação e interlocução teórica com matrizes do pensamento social presentes no campo universitário brasileiro, abrindo *um dado novo* à profissão em seu esforço pela validação teórica, a saber: a possibilidade de aproximação com “os problemas e disciplinas das ciências sociais” (Netto, 2015, p. 173).

O ingresso do Serviço Social na universidade ocorreu sob o influxo tanto do quadro cultural reinante no país regido pelo regime civil militar quanto pelos elementos que vinham sendo cumulados pela profissão antes da instauração do golpe, conformando um compósito que se constituiu a partir da aproximação crítica às

ciências sociais (sociologia, psicologia social e antropologia) e abertura ao campo de reflexões e elaborações teóricas de cariz tanto modernizador quanto conservador e crítico. Nesse quadrante, a conformação de uma massa crítica na profissão era um elemento novo e, apesar de não ser inédito⁸⁸, concorreu, ao lado das principais tendências que se apresentaram no processo de renovação profissional, para o engendramento da diferenciação e do pluralismo profissionais antes inexistentes na categoria, e nada previstos pelo regime, mas correspondentes ao processo de sua transformação que implicou “[...] a construção de um *pluralismo profissional*, radicado nos procedimentos diferentes que embasam a legitimação prática e a validação teórica, bem como nas matrizes teóricas a que elas se prendem [...]” (Netto, 2015, p. 172, grifo do autor). Portanto,

Nesta ótica, a renovação do Serviço Social aparece, sob todos os aspectos, como um avanço: mesmo nas vertentes em que as concepções herdadas do passado não são medularmente postas em causa, registra-se uma articulação que lhes confere uma arquitetura que procura oferecer mais consistência à ordenação dos seus componentes internos (Netto, 2015, p. 172-173).

As conexões e condicionantes deflagradas pelo ciclo autocrático contribuíram para o adensamento teórico e ideopolítico dos profissionais ao engendrar as bases para a *laicização* da profissão, realizando involuntariamente o distanciamento dos profissionais, inda que sem romper completamente, com seu legatário “arranjo teórico doutrinário”, momento que também emergia no interior da Igreja Católica vertentes de caráter progressista e anticapitalista⁸⁹.

Marco importante desse processo foi a consolidação do mercado *nacional* de trabalho dos assistentes sociais que, aberto com o processo de industrialização do país em meados da década de 1940, sofreu, sob a égide do ciclo autocrático burguês, qualitativa e quantitativa transformação a partir do processo de desenvolvimento econômico “racional”, operado pelo Estado ditatorial com intuito de garantir os ganhos

⁸⁸ Baptista afirma que, ainda no período conhecido como “período doutrinário” da profissão, tinha-se profissionais de luta, cuja atuação e posicionamento indicavam um caráter crítico face à doutrina social da Igreja, inda que fosse uma crítica baseada numa visão de mundo anticapitalista romântica, não orientada contra as dimensões teóricas e técnicas da profissão, mas apenas sobre a situação deflagrada na atuação imediata e, por isso, descolada do conjunto de condições e relações sociais e da particularidade que a engendrava nos marcos macrossociais (Baptista, 2006).

⁸⁹ Cf. LÖWY, M. **O que é Cristianismo da Libertação?** Religião e Política na América Latina, publicado pela editora Expressão Popular e Fundação Perseu, em 2016.

monopolistas via *industrialização pesada* (1966-1967), e da ampliação de postos de trabalho por meio do setor privado (empresas estatais ou privadas) em finais de 1960. Esse movimento gerou um reordenamento das requisições apresentadas à profissão e exigiu seu *enquadramento* face às novas demandas, principalmente, no que se referia às estratégias de controle da força de trabalho e execução das políticas sociais junto às camadas populares afetadas pela política econômica do regime. Para tanto, exigia-se um perfil profissional “moderno” afeito ao caráter burocrático-administrativo, requisitado pelo Estado e pelas empresas naquele momento (Netto, 2015, p. 161-163).

A modificação *organizacional e funcional* tanto nas estruturas quanto no caráter das políticas sociais operada nesse período reverberou em todas as categorias profissionais responsáveis por seu planejamento e sua execução, inclusive, no Serviço Social que, diante da ampliação das políticas setoriais e das necessidades advindas do crescimento exponencial do pauperismo, tiveram ampliados seus espaços ocupacionais (Netto, 2015). Tal movimento produziu significativa alteração no mercado de trabalho consolidado para profissão face à modernização, burocratização e racionalização do modelo econômico que concorreu simultaneamente com a conservação das estruturas oligárquicas, concentração de propriedade e renda, ampliando, em seu anverso, a exploração da força de trabalho, a pobreza de grande massa da população e as sequelas da “questão social” à qual se voltaram políticas sociais setorializadas e fragmentadas, executadas pelos profissionais tanto no âmbito do Estado quanto na esfera privada. O objetivo era legitimar o governo ditatorial e garantir o controle ideológico sobre os trabalhadores que vivenciavam as mazelas causadas pela pauperização relativa de grande parte da população, tolhendo sua potencialidade de retomada das lutas sociais represadas pelo Golpe Civil Militar de 1964.

Certamente o Serviço Social foi impactado no bojo dessa contradição, e os profissionais foram provocados socialmente a se posicionarem perante a realidade social que se apresentava e na qual estavam inseridos, no projeto social daqueles que usufruíam de seus serviços e tensionavam, política e ideologicamente, a disputa antagônica em torno desses societários distintos, como foi possível evidenciar na América Latina, sobretudo a partir de 1959, quando a experiência revolucionária cubana se alastrou por todo o continente, reascendendo a agenda de lutas sociais em

torno do desenvolvimento econômico independente e da libertação social e nacional dos países latino-americanos do domínio imperialista.

Em sua análise acerca do processo de *renovação profissional*, Netto (2015) considera predominantemente a dimensão de sua *formulação*, privilegiando seu *horizonte sociocultural*. Segundo o autor, foi no âmbito de suas bases e referências teórico-metodológicas e ideais que se explicitaram com maior destaque na categoria profissional os avanços e limites de sua renovação, quando essa passou a se dedicar além do exercício profissional “à empresa teorizante” (Netto, 2015, p. 14). Ou seja, trata-se do momento que os profissionais adensam a apropriação de matrizes explicativas acerca da realidade em seu movimento histórico e de construção de seus caminhos explicativos e interventivos, ancorando-se nos avanços das ciências sociais, aproximando-se de vertentes e tendências teórico-metodológicas e, portanto, ideopolíticas, com intuito de apreender e direcionar as dimensões teóricas e técnicas, sobretudo em torno da natureza, das funções, do objeto e objetivos da prática profissional.

O processo brasileiro de renovação da profissão sobre tais bases se conformou de modo heterogêneo e diverso, como “[...] um movimento cumulativo, com estágios de dominância teórico-cultural e ideopolítica distintos, porém entrecruzando-se e sobrepondo-se, de onde a dificuldade de qualquer esquema para representá-lo” (Netto, 2015, p. 198). Desse modo, como adverte o autor, “se é possível levantar as principais linhas de desenvolvimento da reflexão profissional particularizadas pelo seu travejamento teórico e ideopolítico, é preciso enfatizar, ao fazê-lo, que elas concorrem frequentemente no tempo e no espaço” (Netto, 2015, p. 198).

As inquietudes sistematizadas e constitutivas de um movimento global se conectaram sob proposições e perspectivas distintas, a partir da realidade social brasileira e latino-americana. Seu marco de irradiação nodal foi a atuação do Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais (CBCISS)⁹⁰, enquanto entidade que aglutinou profissionais e docentes em torno das primeiras formas de

⁹⁰ Acerca dessa instituição que teve papel fundamental na abertura do processo de teorização do Serviço Social no Brasil, como afirma Netto (2015, p. 176), “O CBCISS, cujos embriões datam do final dos anos de 1940 e que de fato se organiza em 1961-1962, teve papel destacado na promoção através dos seus ‘seminários de teorização’ (Araxá, 1967; Teresópolis, 1970; Sumaré, 1978 e Alto da Boa Vista, 1984), de reflexões profissionais também inscritas no processo de renovação do Serviço Social no Brasil. Esse organismo, responsável pelo periódico *Debates Sociais* (lançado em outubro de 1965), constitui-se em significativo núcleo de difusão editorial da profissão”.

“teorização” profissional, mas logo alcançou os processos de formação, culminando num espraiamento da renovação do Serviço Social em todas as instâncias de atuação e formação profissional. De fato,

[...] a renovação se inicia mediante a ação organizadora de uma entidade que aglutina profissionais e docentes, em seguida tem seu centro de gravitação transferido para o interior das agências de formação e, enfim, espraia-se desses núcleos para organismos de clara funcionalidade na imediata representação da categoria profissional – esta é a evolução que leva da ação quase exclusiva do CBCISS ao debate nas escolas (principalmente nos cursos de pós-graduação) e, posteriormente, à conjugação desses dois espaços com aqueles de organizações estritamente profissionais (Netto, 2015, p. 199).

O surgimento e a expansão dos programas de pós-graduação em Serviço Social tiveram papel fundamental para o espraiamento da “teorização” do Serviço Social no Brasil. O ponto em comum entre as tendências teóricas e ideopolíticas que se constituíram nesses espaços de formação e movimento diverso foi mesmo a busca ou pela modernização, ou pela atualização, ou pela superação e ruptura com o *tradicionalismo profissional*. É nesse processo que as reflexões profissionais se estruturaram teoricamente em vertentes renovadoras que passam a disputar em torno da natureza, metodologia e história do Serviço Social por perspectivas diferenciadas, mas interrelacionadas em seu transcurso, posto que inscritas sobre a mesma base autocrática que pôs às claras as contradições e os projetos societários em disputa, refletindo a profissão enquanto momento dessa processualidade em sua peculiaridade.

Três foram as vertentes mais expressivas de condensação das reflexões construídas pelos profissionais durante esse período que se colocaram em disputa nesse decurso, tensionando a direção formativa e interventiva da profissão, sendo elas:

- 1) a *perspectiva modernizadora para as concepções profissionais*, que vigorou da segunda metade de 1960 até meados de 1970, enquanto perspectiva de cariz tecnocrático, funcional ao Estado autocrático burguês, cujos representantes visavam a modernização do “tradicionalismo”, tematizando o Serviço Social “como interveniente, dinamizador e integrador, no processo de desenvolvimento” (Netto, 2015, p. 201). Tinha como referência teórico-metodológica o estrutural-funcionalismo, tornando-se o *vetor de renovação*

predominante na categoria nesse período, tendo como marco histórico o encontro de Porto Alegre (1965), o “Seminário de Teorização do Serviço Social” de Araxá (1967) e de Teresópolis (1970), ambos promovidos pelo Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Social (CBCISS)⁹¹;

- 2) *A perspectiva de atualização do conservadorismo*, gestada em meados de 1970, se propôs a recuperar a herança histórica e conservadora da profissão, reatualizando seu passado ao divergir das bases positivistas, mas se peculiarizando ao refutar o legado crítico do Serviço Social latino-americano. Buscou ancorar-se na *fenomenologia*. Sua expressão teórica se apresentou nos Colóquios de Sumaré (1978) e de Alto da Boa Vista (1984);
- 3) Contemporânea à atualização do conservadorismo conformou-se, na direção do processo de renovação profissional: *a perspectiva da intenção de ruptura com o Serviço Social “tradicional”*, localizada entre a primeira metade de 1970 e a primeira metade de 1980, foi a primeira direção teórica a realizar uma crítica sistemática ao tradicionalismo profissional e a confrontar seus suportes teórico, metodológico e ideológico, propondo uma efetiva ruptura com suas bases (Netto, 2005).

A vertente de modernização conservadora se conformou pela busca de cientificidade para a profissão baseada na eficiência e eficácia, conseqüentemente, modernização de sua dimensão técnico-operativa, sem que isso significasse a ruptura com as bases positivistas da qual era legatária desde os anos de 1940, quando a ingerência ideológica de cariz norte-americano se conformou nas bases da profissão (Goin, 2016). A orientação teórico-metodológica do exercício profissional se baseava numa “nova roupagem conservadora” correspondente à dinâmica político-social daquele período que a modernização se apresentava como momento necessário à superação do subdesenvolvimento ancorada na “melhoria do sistema pela mediação do desenvolvimento social e do enfrentamento da marginalidade e da pobreza na perspectiva da integração da sociedade” (Yazbek, 2000, p. 8). Ou seja, “a relação subdesenvolvimento/desenvolvimento aparecendo como uma etapa de um processo cumulativo que, submetida a intervenções racionais e planejadas, ver-se-ia

⁹¹ A respeito desse movimento e sua importância nesse momento não só no Brasil, mas na América Latina, sugerimos a bibliografia indicada na nota 61.

ultrapassada e deslocada pela dinâmica que conduziria ao seu outro polo do *continuum*” (Netto, 2015, p. 215). Os profissionais, nessa perspectiva, recuperaram o acervo de 1950-1960, mas não em sua dimensão de potencial “transformação” do *status quo* ou mesmo de contestação, a questão estava em adequar a profissão ao melhor modo de contribuir à modernização e ao alcance do desenvolvimento, baseada nos referenciais funcionalistas, estruturalistas e sistêmicos de caráter positivista. Desse modo,

[...] ela aceita como dado inquestionável a ordem sociopolítica derivada de abril e procura dotar a profissão de referências e instrumentos capazes de responder às demandas que se apresentam nos seus limites – de onde, aliás, o cariz tecnocrático do perfil que pretende atribuir ao Serviço Social no país. No âmbito estrito da profissão, ela se reporta aos seus valores e concepções mais “tradicionais”, não para superá-los ou negá-los, mas para inseri-los numa moldura teórica e metodológica menos débil, subordinando-os aos seus vieses “modernos” – de onde, por outro lado, o lastro eclético de que é portadora (Netto, 2015, p.201).

A “teorização” do Serviço Social se realiza nessa vertente sem problematizar sua fundamentação científica e o significado social do exercício profissional face ao projeto desenvolvimentista em curso. Observa-se que diante da “ausência de rigorosa explicitação teórico-metodológica, acabou por cristalizar indicativos técnico-operacionais” (Goin, 2016, p. 121). Sua incorporação de referenciais divergentes e diversos entre si denotou cariz eclético à sua formação e ao seu direcionamento; aparece como influência teórica o “pensamento de São Tomás de Aquino (séc. XII): o tomismo e o neotomismo (retomada em final do século XIX do pensamento tomista por Jacques Maritain na França e pelo Cardeal Mercier na Bélgica tendo em vista ‘aplicá-lo’ às necessidades de nosso tempo)” (Yazbek, 2018, p. 52), se baseia nos princípios como “a natural dignidade do ser humano, sua perfectibilidade, sua sociabilidade que deve ser direcionada para a construção do bem comum, sua inteligência racional, entre outros” (Yazbek, 2018, p. 52). Trata-se de uma perspectiva profissional vinculada ao “humanismo integral” de cariz cristão, que realiza a modernização conservadora não apenas de ideias, que tem seu marco nas origens da profissão, mas na sua transformação “em bases de manutenção da ordem capitalista”.

O deslocamento da perspectiva modernizadora para a perspectiva de reatualização do conservadorismo, ocorrido em meados de 1970, foi demarcado pelo

momento que se esgotava em nível mundial a onda longa de expansão econômica do capitalismo (Mandel, 1982), e que no Brasil deflagrava o exaurimento político, social e econômico do regime militar, aberto desde a transição do governo Ernesto Geisel (1974-1979) para o governo de João Baptista Figueiredo (1979-1985). As tensões em torno da forte repressão aberta desde o Ato Institucional de n. 5 (AI5), em 1968, como modo de extirpar toda forma de enfretamento e resistência ao governo da ditadura, do arrocho salarial e da crise econômica, e seu conseqüente reflexo no aumento das mazelas sociais simultâneas ao aumento de concentração de riqueza e propriedade, fez-se sentir na profissão, que estava próxima às bases sociais e políticas desse processo (Netto, 2014). A expansão da profissão e a ocupação de diversos espaços ocupacionais de controle e regulação política e ideológica da força de trabalho aproximou os profissionais do *lócus* em que se gestavam e reemergiam os movimentos contestatórios ao tipo de desenvolvimento econômico empreendido e ao seu executor, o regime militar. Nesse intercurso, a cultura ideológica e política de caráter crítico e de confronto ao regime ia conformando fermento de negação da ordem social vigente e acenando à abertura democrática.

É nesse cenário que se enfraquece a hegemonia da perspectiva de modernização conservadora, tanto nos encontros da categoria quanto no interior da profissão. Sua degradação correspondeu ao exaurimento, de igual modo, das bases materiais do projeto que a tornou possível e vigente; isto é, da *modernização conservadora* operada pela ditadura civil militar. Num momento de reação ao já decadente “pacto contrarrevolucionário”, e face à insatisfação social e política com o governo da ditadura, que encontra dissidentes dentro de sua própria ala e na burguesia nativa urbana e latifundiária que outrora o apoiara, emerge a *vertente de reatualização do conservadorismo*, inaugurando a “abertura a referências distintas do caldo conservador” nas bases teórico-metodológicas e ideopolíticas da profissão. Essa vertente recupera o conservadorismo presente nas protoformas da profissão (Netto, 2015, p. 251).

A característica que destaca essa perspectiva e “teorização” do Serviço Social foi a “exigência e a valorização enérgicas da elaboração teórica”. Sob ingerência teórico-metodológica da fenomenologia, buscou-se produzir conhecimento para fundamentar o exercício profissional. A ênfase recaiu sobre a formação profissional “com a preocupação de uma adequada reprodução da categoria profissional”. Tal preocupação divergia dessa perspectiva do tradicionalismo profissional, que não

possuía o cuidado com uma elaboração sociotécnica da profissão. Foi nas universidades do Rio de Janeiro e de São Paulo que essa perspectiva se desenvolveu e constituiu como polo difusor (Netto, 2015, p. 261). Na pretensão de negar o positivismo sem superá-lo, essa vertente foi a segunda a se apresentar na direção do processo de renovação profissional. Por um lado, ela buscou refutar a matriz positivista da qual era legatária e, por outro, descreditar a vertente que despontava não apenas na profissão, mas na realidade social e na conformação crítica das ciências sociais e universidades, baseada nas ideias de Marx, o marxismo. Refutando o positivismo e descreditando o marxismo, essa vertente tomou como recurso metodológico, de modo simplista e reducionista, a fenomenologia (Netto, 2015, p. 272-276). A questão central aos profissionais em torno dessa perspectiva era “deter e reverter a erosão do *ethos* profissional tradicional e todas as suas implicações sociotécnicas” e, ao mesmo tempo, “configurar-se como uma alternativa capaz de neutralizar as novas influências que provinham dos quadros de referência próprios da inspiração marxista”. Entrava em pauta a relação entre “cientificidade, fenomenologia e dialética”, mas num entendimento problemático desses referenciais.

Desse modo, a reatualização do conservadorismo concebe o fazer profissional como ação de ajuda psicossocial, priorizando o diálogo como instrumento que desvela as *questões da pessoa*, isolada da socialidade à qual pertencia e de sua historicidade, bem como das relações de classe. A resolução dos *males sociais* foi redimensionada para o âmbito pessoal, sendo o sujeito concebido fora das determinações conjunturais e sócio-históricas que sobre ele incidia. Portanto,

Seu traço reatualizador residia tanto na dimensão teleológica quanto na abordagem, mesmo que à sombra de proposições interventivas distintas. Seu traço característico prescindia de investidura reflexiva do sujeito acerca do vivenciado por ele mesmo – seu autoconhecimento –, pois, “[...] a partir [das reflexões] das situações vividas, poderá levá-lo a buscar novos modos de ser [...]” a transformação, a qual é vista sob a perspectiva pessoal e não como processo social (Goin, 2016, p. 121).

Na intenção de travar a ruptura com os fundamentos ideopolíticas do pensamento conservador, a reatualização da profissão abriu novas significações ao Serviço Social e seus processos interventivos (Goin, 2016, p. 122). Netto (2015) afirma que essa não foi uma tendência predominante e incidente sobre a profissão como a modernização conservadora e intenção de ruptura, que causou polêmicas em torno

de suas proposições, se mantendo ausente nos debates da profissão (Netto, 2015, p. 206).

Somente no início de 1970 a herança do Movimento de Reconceituação ganhou força na disputa e nas tensões em torno do projeto profissional do Serviço Social, quando a *vertente de “intenção de ruptura”* com o tradicionalismo e conservadorismo profissional encontrou amparo e correspondência no dinamismo da sociedade brasileira que rompia “as amarras do silêncio e alheamento político forçado a que foi submetida a maioria da população no cenário ditatorial” (Iamamoto, 1998, p. 215).

O nascedouro dessa vertente se inscreveu no espaço universitário por intermédio do movimento intelectual e estudantil do Serviço Social, tendo sua primeira experiência no âmbito da formação e do exercício profissional construído pela vanguarda crítica da profissão no espaço universitário da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais entre os anos de 1969 e 1975⁹². Esse projeto de formação assumiu o legado do Movimento de Reconceituação, se aproximando dos autores e profissionais que endossavam o Serviço Social latino-americano reconceituado por uma perspectiva crítica de contestação e transformação social. Por sua estrutura e ousadia, o projeto se tornou referência mundial e continental em oposição ao projeto tradicional e conservador de formação profissional.

O processo iniciado em Belo Horizonte (BH) foi encerrado em 1975 devido às crises e tensões corridas no âmbito da UCMG, o que desencadeou a autodemissão de seus professores e gestores e no fechamento da escola no final daquele ano, sendo seus pressupostos retomados na nova conjuntura colocada pelo processo truncado de transição democrática realizado no país que angariou forças para ser retomado pela massa crítica da profissão. Goin (2016) afirma que o Serviço Social brasileiro foi o primeiro país a consolidar, com a experiência de BH, o legado do Movimento de Reconceituação, “cuja contribuição ímpar na produção do conhecimento voltada a uma perspectiva crítica revela-se até hoje, apesar de não homogênea” (Goin, 2016, p. 123).

⁹² O projeto de formação profissional da Escola de Serviço Social da Universidade de Minas Gerais (atual PUC/MG) se desenvolveu entre os anos de 1969 e 1975, mas as documentações existentes apreendem apenas os anos de 1972-1975. Foi liderado por profissionais como Leila Lima Santos, Ana Maria Quiroga, Marilda Villela Iamamoto etc. e se apresentou como a primeira *alternativa global* de contestação e oposição ao legado do conservadorismo e tradicionalismo na profissão.

Diante da decadência da autocracia burguesa no Brasil, que se desenvolveu até o fim “sem quebra do sistema estatal existente, sem alteração substantiva da natureza de classe do poder político e por compromissos resultantes de acordos ‘pelo alto’” (Netto, 2014, p. 257), num cenário em que se definhava o projeto do “Milagre econômico” (1969-1973) em compasso com a crise mundial que deflagrou o aumento da inflação, do desemprego e da estagnação econômica, as forças sociais da abertura democrática ascenderam no país, formadas por dissidentes do regime, pela ala da Igreja Católica que assumia uma postura crítica e anticapitalista face à repressão e opressão que o Estado autocrático realizava, mas sobretudo pela massa de trabalhadores que reingressam na cena política ao sofrerem a retomada do arrocho salarial e todas as consequências do regime em crise econômica, política e social.

O reingresso da classe operária na cena política, deflagrando greves em massa, e o crescimento da oposição legal ao regime autocrático contribuiu para que se adensassem as forças democráticas, alterando o conteúdo e o ritmo da abertura democrática que caminhou para um processo de democratização, ao ganhar o apoio das massas e dos seguimentos dissidentes da ditadura que se aliam para uma transição a partir do alto e sem grandes perdas à burguesia e oligarquia nativas. Desse modo, a ditadura, como afirma Netto (2014), sai pela porta dos fundos sem prestar contas e fazer o acerto com os crimes cometidos contra a sociedade brasileira.

A conjuntura dinamizada pelo processo de democratização favoreceu a retomada do projeto de formação e exercício profissional crítico emergido na experiência de Belo Horizonte, pois sua viabilização encontrou alicerce nas reivindicações das massas, com as quais a vanguarda crítica da profissão retomou articulação (Goin, 2016). Essa retomada do projeto profissional crítico deflagrado em início de 1970 articulou as dimensões ideopolíticas, teórico-metodológicas e técnicas da profissão, tendo como base primeira para sua consolidação o espaço acadêmico, que logo alcançou espaço nas entidades da categoria de reflexão teórica e organização política.

Segundo Netto (2015), foram três os momentos constitutivos da vertente “intenção de ruptura” na formação profissional: o momento da emersão, em que se identifica a experiência mais restrita do projeto de formação profissional conformado no “Método de Belo Horizonte” (1972-1975), experiência “de base althusseriana, fiel legatária da reconceituação latino-americana e tecida hegemonicamente no espaço universitário, mas articulado às lutas operárias do início de 1970, momento em que o

Serviço Social se aproximará dos marxismos e aprofundará seu debate com essa tradição” (Moljo; Silva, 2018, p. 124); o segundo momento identificado como consolidação acadêmica, inscrito no segundo lustro de 1970, constituiu a partir da inauguração no âmbito acadêmico da perspectiva crítico-analítica do significado sócio-histórico da profissão no bojo das relações de produção e reprodução social da particularidade brasileira; já o terceiro momento demarcou o espraiamento dessa vertente sobre a categoria profissional (se abre em 1982/1983), que uma vez iniciado permanece em aberto e disputa desde então no interior da profissão. Importa destacar que somente no segundo lustro de 1980 a vertente “intenção de ruptura” se apresentou como matriz hegemônica na formação profissional dos assistentes sociais, explicitando seu potencial criativo e produtivo tanto na representação profissional quanto em sua analítica e produção teórico-intelectual (Netto, 2015).

A aproximação ao marxismo se insere na perspectiva “intenção de ruptura”, sendo apropriado a princípio de forma mecanicista, tendo hipervalorizado o “método”, o que teve desdobramentos problemáticos na interlocução com essa tradição do pensamento social. Sem o recurso ao pensamento original de Marx, a aproximação às tendências marxista realizadas a partir deste momento pelo Serviço Social, mais especificamente os anos de 1960-1970, se realizam com problemas de fundo herdados da tradição marxista, como: abordagens reducionistas dos marxismos de manual propagadas, sobretudo pela URSS do período stalinista, a recepção acrítica da vertente estruturalista que caracterizava o cientificismo e o formalismo metodológico de cariz althusseriano, consolidando uma apropriação do marxismo “equivocado que recusou a via institucional e as determinações sócio-históricas da profissão” (Yazbek, 2000, p. 9).

A interlocução assim realizada constituiu, portanto, um referencial teórico precário, mas que inda assim não liquidou o ponto de vista sociopolítico da profissão, que passou a disputar e ganhar adesão nas instâncias de representação e nos cursos de formação da categoria de forma hegemônica. A análise e a prática profissional por uma perspectiva crítica com relação à sua direção social, não mais sobre as bases tradicionais e conservadoras cunhadas na humanização das relações capitalistas de produção, na esvaziada eficiência e eficácia operacional das políticas sociais e no ajustamento dos sujeitos à ordem social capitalista, vão cedendo lugar à redefinição teórica e prática da profissão.

O balanço analítico realizado pela categoria nesse íterim em torno de sua natureza e função, do papel do Estado, da importância da democracia e dos movimentos sociais enquanto protoforma da prática política na realidade brasileira instaura a busca pela construção de um novo projeto de formação profissional, renovado em seus referenciais teórico-metodológicos, ideopolítico e interventivos, ainda que não alcance efetivamente mudanças nessa dimensão prática face ao sincretismo dela constitutivo, e que acaba por reverberar em sua teorização.

Nesses marcos, a distinção que vigora na perspectiva da “intenção de ruptura” com relação às demais vertentes se identifica na análise crítica do desenvolvimento do capitalismo na realidade brasileira, do papel do Estado que, no seu engendrar, legitima a necessidade social da profissão e do caráter de sua inserção nas forças sociais e políticas que negam a ordem burguesa, tendo como horizonte a criação de outra forma de sociabilidade. Cunha-se, face ao movimento operário que ressurgiu no cenário da decadência econômica, política e social do governo ditatorial, um projeto político ancorado na analítica e reivindicação da transformação social, refletindo acerca do papel do Estado nesse processo, bem como o da democracia como princípio que norteia as lutas sociais de finais de 1970 e 1980.

O marco da consolidação acadêmica da aproximação do Serviço Social ao marxismo foi o livro de Marilda Villela Lamamoto e Raul de Carvalho, *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil*, em 1982. Essa publicação inaugurou a interlocução entre o Serviço Social e o marxismo na personificação da autora e abriu no campo da teorização profissional o diálogo com as ideias e os ideais de Marx, posto que trouxe à sua base teórica e política a análise sócio-histórica da profissão e os marcos teóricos e políticos no bojo da sociedade burguesa por uma perspectiva crítica, ainda que não homogênea e calcada em diferentes tendências do marxismo. O Serviço Social passou a ser apreendido pela parcela de profissionais que endossaram as teses de Lamamoto como profissão inserida na lógica da *reprodução das relações sociais*, tanto nos marcos da sociedade burguesa em sua dinâmica quanto na particularidade da realidade brasileira.

O crescimento dos cursos de pós-graduação em 1970 teve grande importância para ampliação da massa crítica e a ampliação de sua aproximação às tendências e às vertentes marxistas, bem como o seu adensamento na categoria profissional, ponto importante para o alcance do projeto de ruptura com o tradicionalismo profissional no plano da formação graduada, como se apresentou na proposta de revisão curricular

que desencadeou a elaboração do currículo mínimo de 1982, que, por vias secundárias, tomou o marxismo como sustentação teórica.

As reflexões desenvolvidas até aqui concorrem para demonstrar que é no desenvolvimento da perspectiva renovadora da intenção de ruptura que se torna possível identificar o processo de interlocução entre o Serviço Social e a tradição marxista. Na particularidade brasileira, o projeto de ruptura, segundo Netto (2015), se concretizou em três níveis distintos e interrelacionados: de *emersão*, de *consolidação acadêmica* e de *espraiamento sobre a categoria profissional* (Netto, 2015, p. 332). Como momento de sua *emersão*, identifica-se a proposta de reestruturação da formação profissional, instaurada entre 1972 e 1975 na ESS/UCMG, tendo como seus formuladores e gestores os docentes e discentes liderados intelectualmente por Leila Lima Santos, projeto profissional que entrou em crise no início de 1975, tendo encerrado seu curso em meio à crise que levou ao exaurimento a proposta de ensino e prática na ESS/UCMG. Já o momento de *consolidação acadêmica* ocorre entre finais de 1970 e primeiro terço de 1980, quando ressurgem no âmbito estritamente acadêmico as reflexões em torno das propostas profissionais em disputa no interior do Serviço Social. Netto (2015) divide o momento da consolidação acadêmica em dois níveis: o primeiro, localizado até a abertura da década de 1980, e o segundo situado no primeiro terço de 1980. No primeiro, opera-se “uma *análise textual* de propostas profissionais, com nítidos objetivos de clarificação epistemológica e desnudamento ideológico” (Netto, 2015, p. 337, grifo do autor). No segundo, que se beneficia dos ganhos legados pelo período anterior, a diferença “está em que, sem abandonar a abordagem crítico-analítica afirmada antes, avança para elaborações crítico-históricas mais abrangentes, apoiadas nomeadamente no recurso a concepções teórico-metodológicas colhidas em suas fontes originais” (Netto, 2015, p. 338). É nesse ínterim que “procura-se pensar criticamente a própria instituição Serviço Social à luz de suportes teóricos e heurísticos que são apropriados no curso de um exame que faz os assistentes sociais defrontarem-se com as fontes ‘clássicas’ da teoria social” (Netto, 2015, p. 338). A vertente da intenção de ruptura alcança, nesse decurso, sua maturidade intelectual e teórica, chegando à fase de seu espraiamento sobre a categoria profissional a partir, mais especificamente, dos anos de 1982-1983 (Netto, 2015).

Nossa análise compreende o período de 1960-1979. Ou seja, abarca, até o primeiro momento da consolidação acadêmica, finais de 1970, sem, contudo, analisar

as produções dos programas de pós-graduação desse período, apenas considerando análises que centram no debate em torno da revisão curricular realizada em 1979 que culmina no currículo de 1982. Trata-se do momento de retomada da intenção de ruptura no âmbito da formação profissional e a retomada do aporte aos referenciais marxistas, sem, no entanto, superar as divergências entre as matrizes que adensam a crítica-analítica condensada na profissão. É sobre esse primeiro momento que trataremos no próximo capítulo, buscando apreender a peculiaridade da interlocução com o marxismo nesse período pela profissão no âmbito dos fundamentos teórico-metodológicos.

4 MARXISMOS NA REESTRUTURAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL

A construção de uma profissão ou de uma instituição é resultante do movimento da história (Baptista, 2006).

A presente seção tem por finalidade realizar uma breve análise acerca das condições sócio-históricas e ingerências ideopolíticas e teórico-metodológicas que incidiram sobre o projeto formativo do Serviço Social no Brasil, deflagrando, especificamente a partir de 1969, tensões e disputas em torno de sua direção social sob a predominância da perspectiva da intenção de ruptura na sua reestruturação, o que culminou, não sem problemas de fundo, na incidência do marxismo nos fundamentos teórico-metodológicos da formação profissional a partir do currículo mínimo de 1979/1982.

A apreensão do projeto formativo do Serviço Social brasileiro remete à trajetória histórica da profissão no país, articulada às condições conjunturais e históricas mundiais. Como parte constitutiva da estrutura do Serviço Social⁹³, a formação tem suas bases forjadas sob a contradição e dinâmica das relações sociais entre as classes e dessas com o Estado. Profissão e formação, portanto, se interrelacionam desenvolvendo e transformando à medida que as condições e relações sociais nas quais se engendram se modificam. Esse processo redefine tanto o caráter das demandas historicamente apresentadas à categoria quanto o elenco científico, ideopolítico e técnico-interventivo de que se valem os profissionais para respondê-las.

O pano de fundo da incursão teórica em torno do processo de reestruturação da formação profissional do Serviço Social brasileiro, deflagrado em finais de 1960, são, portanto, as condições históricas mundiais e nacionais sumariadas desde o capítulo 2, sob as quais emergiu e se desenvolveu, em determinados países da América Latina e da Europa⁹⁴, resguardadas suas peculiaridades sociais, econômicas

⁹³ Baptista (2006) afirma que a estruturação histórica do Serviço Social é composta por vários elementos como “ideologia, teoria, ciência, método, objeto, especificidades, conhecimentos, instrumentais, procedimentos, normas – que se relacionam e dão unidade a essa estrutura. Esses elementos estruturais se consolidam, se modificam, são eliminados, são substituídos por outros, em uma dinâmica regida por determinações externas (sócio-históricas) e determinações internas (conjunturais), o que não significa que não permaneçam ‘impurezas’ e ‘sobrevivências’ dessas transições”.

⁹⁴ Netto (2015,) afirma que “A crise do Serviço Social ‘tradicional’ [...] esteve longe de configurar-se como um processo restrito às nossas fronteiras. Em verdade, vindo à tona nos anos sessenta, ela é um *fenômeno internacional*” (p. 185, grifo do autor). Para um

e políticas, a “erosão” do tradicionalismo e conservadorismo profissional. “Erosão” precipitada no Brasil pelas condições postas pelo Estado autocrático burguês (1964-1985) que instaurou, simultânea e contraditoriamente, através do projeto de “modernização conservadora”, as bases necessárias à renovação crítica do Serviço Social e à redefinição da profissão no bojo da particularidade nacional a partir de finais de 1970 (Cf. capítulo 3, seção 3.5). Tais condições (Cf. capítulo 3, seção 3.2) foram decisivas para a redefinição do projeto formativo do Serviço Social deflagrada em finais de 1960 e adensada em 1978, quando, sob o contexto de crise do ciclo autocrático burguês e lutas sociais pela redemocratização do país, a categoria reformulou seu currículo mínimo (1979-1982), tendo como pauta central a busca por novas bases de formação e legitimação profissional a partir da realidade nacional. Esse anseio encontrou na conjuntura de redemocratização condições que potenciaram a consolidação acadêmica da perspectiva da intenção de ruptura e o *encaminhamento do estudo das teorias das ciências sociais, especificamente do marxismo* na formação profissional (ABESS, 1986).

4.1 PRESSUPOSTOS DA REDEFINIÇÃO DO ENSINO EM SERVIÇO SOCIAL

Como analisado anteriormente, o Serviço Social surge no Brasil como profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho, no quadro das novas exigências econômicas, políticas e sociais mundiais e nacionais colocadas ao governo ditatorial de Getúlio Vargas (1930-1937) pelo projeto “modernizador-conservador” de caráter periférico (Pereira, 2022, p. 61), manifesto na incipiente industrialização e na expansão urbana sob os veios do capitalismo dependente (Fernandes, 1975)⁹⁵ em seu estágio monopolista.

Neste cenário, emergem as classes sociais fundamentais (proletariado e burguesia tipicamente brasileiros), que plasmam sua luta diante da concentração de

estudo sobre esse processo em países além do continente, Cf. a obra organizada por Eiras, Moljo e Duriguetto: *Perspectivas histórico-críticas no Serviço Social: América Latina, Europa e EUA*, 2022.

⁹⁵ Fernandes (2009), ao analisar a gênese e o desenvolvimento da dependência da América Latina, identifica três formas assumidas pela dominação externa, sendo elas: o sistema colonial, o neocolonial e o imperialista. A dominação imperialista para o autor assume sua forma típica na América Latina a partir do último quartel do século XIX, quando os países imperialistas (Europa e depois Estados Unidos) realizam a reorganização de seu domínio sobre os países periféricos.

riqueza que tem como anverso o aumento da pobreza, há muito existente, associada às novas mazelas sociais que passam a ser reconhecidas como “questão social”. Trata-se do contexto em que entram na cena pública, por um lado, a inicial organização política do proletariado (greves, mobilizações anarquistas, socialistas e comunistas), sob influência dos imigrantes, partidos e do socialismo europeu (Cf. capítulo 2), e, por outro, o Estado, cuja busca pela legitimação conduz à relativa incorporação de parte das demandas trabalhistas ao seu aparato, atendendo fragmentariamente, por meio de leis trabalhistas, sociais e sindicais, as “sequelas materiais e morais derivadas do trabalho assalariado” (Iamamoto, 2004, p. 174)⁹⁶.

É nesse novo quadro que se configura a “justificativa da constituição do espaço profissional do Serviço Social” (Yazbek, 2018, p. 50). A profissão adentra o mercado de trabalho, no qual se institucionaliza “como recurso mobilizado pelo Estado, pelo capital com apoio decisivo da Igreja, informado pela sua doutrina social, para atuar perante a ‘questão social’” (Iamamoto, 2004, p.174).

Uma vez institucionalizada, fez-se necessária a formação técnica das profissionais para sua adequada inserção no processo de expansão e secularização correspondentes ao novo tipo de relação social e econômica no contexto do capitalismo brasileiro. A estruturação da proposta curricular para formação das primeiras assistentes sociais esteve, entre 1932 e 1945, a cargo de Igreja Católica e seu ideário, sob ingerências do patronato e financiamento do Estado. Oportunidade há muito disputada pela Igreja, que buscava ocupar espaço nas universidades para ampliar o alcance de seu projeto recristianização da sociedade brasileira, o que casou naquele momento com os interesses da classe dominante e do Estado (Pereira, 2022).

A formação profissional teve início com a fundação da Escola de Serviço Social de São Paulo (atual PUCSP)⁹⁷, em 1 de fevereiro de 1936 pelo Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo (CEAS) (1932)⁹⁸, sob o ideário católico, apoio do patronato

⁹⁶ As primeiras políticas sociais que surgiram no país tiveram como alvo os trabalhadores assalariados e suas famílias. Conformadas a partir de 1930, o surgimento dessas políticas, bem como as primeiras formas de intervenção estatal sistematizadas, não obliterara a existência anterior das sequelas da questão social na realidade brasileira, resultantes do modo peculiar como o país se inseriu, desde o período colonial, no capitalismo mundial.

⁹⁷ Para um panorama das Escolas de Serviço Social criadas no período, Cf. nota 66.

⁹⁸ Onde se realizou o “Curso Intensivo de Formação Social para moças”, tendo como mentora a francesa Adèle Loneaux da Escola de Serviço Social de Bruxelas (Iamamoto; Carvalho, 2014, p. 178).

e financiamento estatal. Como nos demais países latino-americanos⁹⁹, coube à Igreja o protagonismo no recrutamento dos primeiros profissionais (no Brasil, realizado pela Ação Social e Ação Católica) e na estruturação do arranjo teórico e ideopolítico da formação das primeiras profissionais (Goin, 2016).

Entre os anos de 1930 e 1945, criaram-se pelas capitais do país, de modo isolado, 14 cursos de Serviço Social. A Igreja Católica foi responsável pela criação de 57, 20% desses cursos, sendo que 57,14% estavam localizados, não por acaso, na região sudeste¹⁰⁰(Pereira, 2022, p. 65-68), onde se expandiam os primeiros centros industriais e com eles as mazelas sociais. A relação da Igreja com a profissão possuía um caráter eminentemente político, pois seu conteúdo e seus objetivos diferenciavam-se das atividades tradicionais de caridade, ao mobilizar recursos a partir do Estado e do patronato para “obras assistenciais de maior envergadura e eficiência técnica” pautadas por uma “perspectiva ideológica e uma prática homogênea” (Iamamoto; Carvalho, 2014, p. 176-179).

O primeiro referencial teórico-metodológico da formação profissional foi a doutrina social da Igreja, de cunho humanista conservador (Yazbek, 2018, p. 51). Contrária aos princípios liberais e marxistas, propugnava a defesa das bases dispostas na encíclica papal *Rerum Novarum* (1891). Seu cerne estava em conceber que a Igreja era o *único* caminho para a solução da “questão social” (Yazbek, 2018, p. 51). Portanto, apoiava-se numa “[...] abordagem da questão social como problema moral, como um conjunto de problemas sob a responsabilidade individual dos sujeitos que o vivem” (Yazbek, 2018, p. 51). Seu conteúdo doutrinário, pautado nesse princípio, era funcional às necessidades e aos interesses da classe dominante e do Estado à medida que operava o *ajustamento* e disciplinamento dos trabalhadores às exigências do sistema capitalista de expropriação e acumulação, orientando moralmente sua conduta para a vida familiar e comunitária.

Pautada pelo método da ação católica de abordagem da realidade social, a concepção e intervenção das assistentes sociais se baseava no *ver, julgar e agir* (Yazbek, 2018; Baptista, 2006). Sob esses ditames, o pensamento doutrinário

⁹⁹ Para maior aprofundamento acerca do surgimento da profissão nos países latino-americanos, Cf. GOIN, M. **Fundamentos do Serviço Social na América Latina e no Caribe**: caminhos do Brasil, do Chile e de Cuba. Tese de doutorado. Rio Grande do Sul: Porto Alegre: PUCRS, 2016.

¹⁰⁰ Região onde estava situado o maior número de polos industriais e de instituições assistenciais. Cf. Iamamoto; Carvalho (2014, p. 190-198).

imprimia à profissão “um caráter conservador de apostolado” que desempenhava uma “ação educativa entre família trabalhadora, numa linha não apenas curativa, mas preventiva dos problemas sociais” (Iamamoto, 2004, p. 20). Portanto,

Trata-se de um enfoque individualista, psicologizante e moralizador da questão social, que terá como referenciais orientadores do pensamento e da ação da emergente profissão o pensamento social da Igreja (doutrina social da Igreja) de cunho humanista conservador e contrário aos ideários liberais e socialistas (Yazbek, 2018, p. 51).

A “ação profissional”, no entanto, carecia de base teórica e científica para fundamentar seus princípios doutrinários, e foi na vertente das Ciências Sociais emergidas em finais do século XIX como ciência particular e especializada (o positivismo e suas derivações) que o Serviço Social encontrou os subsídios necessários a seu aprimoramento (Netto, 2007). Como afirma Netto (2007, p. 144), a filiação teórica do Serviço Social desde seu nascedouro “vem, precisamente, na esteira da consolidação das ciências sociais” enquanto disciplina autônoma e particular, cuja maior expressão evidenciou-se na consolidação da sociologia como área especializada (Netto, 2007).

O pensamento doutrinário encontrou na ação social franco-belga e no pensamento de São Tomás de Aquino (século XII), retomado em fins do século XIX por Jacques Maritain na França e pelo Cardeal Mercier na Bélgica (neotomismo), respaldo teórico-metodológico correspondente para sua ação e concepção de mundo, “aplicando” esse pensamento às necessidades do contexto social (Lara, 2009). Como primeira referência teórico-metodológica e ideopolítica, o conservadorismo se configurou como base fundante na emergência do Serviço Social brasileiro, não apenas enquanto ideias *conservadoras* e *antimodernas*, mas ideias correspondentes à proposta política de manutenção do projeto societário burguês, algo que não foi exclusivo do Brasil. Como afirma Yazbek (2018),

É necessário assinalar que esta matriz se encontra na gênese da profissão em toda a América Latina, embora com particularidades diversas como, por exemplo, na Argentina e no Chile, onde vai somar-se ao racionalismo higienista (ideário do movimento de médicos higienistas que exigiam a intervenção ativa do Estado sobre a questão social pela criação da assistência pública que deveria assumir um amplo programa preventivo na área sanitária, social e moral) (Yazbek, 2018, p. 52).

Tendo seu pensar e agir pautado pela doutrina social e pelo pensamento conservador, o Serviço Social concebia as contradições sociais e as mazelas delas decorrentes por uma perspectiva ético-moral, operando a psicologização das relações sociais, pautado no *enquadramento* dos indivíduos às normas e aos padrões sociais instituídos (Cf. capítulo 3, seção 3.5). Conforme Lara (2009),

A matriz positivista ofereceu uma compreensão das relações sociais e do ser social de cariz imediatista, restringindo a perspectiva teórica ao âmbito do verificável, da experimentação e da fragmentação do homem e da sociedade. Essa visão de mundo não oferecia possibilidades de mudanças, senão dentro da ordem estabelecida, voltando-se sempre para ajustamentos e conservações do *status quo* da ordem do capital (Lara, 2009, p. 48).

A relação *receptora* e, por isso, acrítica da profissão com as ciências sociais e seus subsídios desaguou em seus primórdios numa formação profissional tolhida da “capacidade crítica para sopesar a natureza, a funcionalidade e o sentido daquelas produções, cujo processamento se lhe escapava” (Netto, 2007, p. 145). A tecnificação da ação e burocratização das atividades institucionais (Yazbek, 1994) demandavam de modo crescente à profissão “propostas de trabalho ajustadoras e um perfil manipulatório, voltado para o aperfeiçoamento dos instrumentais e das técnicas para a intervenção, com ‘metodologias de ação’ que buscava padrões de eficiência” (Lara, 2009, p. 48). Tal como nas ciências sociais, as construções teórico-metodológicas da profissão nesse período passam a reproduzir um *saber* fragmentado dos fenômenos sociais, desvinculados de sua base econômica (Netto, 2007).

No campo da formação e do exercício profissional, identifica-se, portanto, que se estende a racionalidade das ciências da natureza à reflexão sobre a sociedade, negando a razão teórica contestatória da ordem vigente e dando por natural as relações sociais e o modo capitalista de reprodução da vida (Netto, 2007). Como afirma Iamamoto (2004, p. 21), a preocupação na preparação profissional, nesse contexto, se baseia na eficiência social para a prática da assistência “no bojo do movimento de cunho reformista conservador”, que naturaliza as contradições sociais e direciona a ação profissional para a “defesa da pessoa humana, do seu desenvolvimento integral e do bem comum” (Iamamoto, 1998, p. 220).

Considerando essa base estruturante do projeto formativo dos assistentes sociais, Yazbek (1980, p. 16 *apud* Cardoso, 2016, p. 436) concebe o período compreendido entre 1936 e 1945 como o primeiro momento da formação acadêmica-

profissional do Serviço Social brasileiro, no qual o ideário, o conteúdo e o processo de formação profissional são travejados e forjados pelo pensamento social da Igreja de cunho humanista conservador (Yazbek, 2018, p. 51), fato que pode ser observado no quadro de disciplinas que estruturam os currículos nesse primeiro período, cujos conteúdos predominantes são voltados ao estudo da: moral, higiene, curso familiar, puericultura, enfermagem, religião. No Quadro 1, é possível observar a grade curricular que orientava a formação pautada pelo projeto profissional tradicional/conservador entre os anos de 1936 e 1945, tomando como referência o currículo da Escola de Serviço Social de São Paulo (hoje, PUCSP):

Quadro 1 - Currículos do Curso de Serviço Social da Escola de Serviço Social de SP de 1936 a 1945

1936	1937	1938	1939	1940
Sociologia	Sociologia	Sociologia	Sociologia	Sociologia
Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
Anatomia	Anatomia	Anatomia	Anatomia	-
Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística
Serviço Social	Serviço Social	Serviço Social	Serviço Social	Serviço Social
Enfermagem	Enfermagem	Enfermagem	Enfermagem	-
Higiene Industrial	-	-	-	-
	Psicologia	Psicologia	Psicologia	Psicologia
	Direito	Direito	Direito	Direito
	Direito do trabalho	Direito do trabalho	-	Direito do trabalho
	Moral	Moral	Moral	Moral
	Técnica	-	Técnica	-
	Psicotécnica	-	Psicotécnica	Psicotécnica
		Economia	Economia	Economia
		Higiene do trabalho	Higiene do trabalho	Higiene do trabalho
		Direito do menor	Direito do menor	Direito do menor
			Português	-
			Lógica	-
			Patologia dos anormais	-
			Puericultura	Puericultura
				Religião
				Psiquiatria
				Orientação
				Ética Profissional
				Pedagogia
1941	1942	1943	1944	1945
Sociologia	Sociologia	Sociologia	Sociologia	Sociologia
Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
Anatomia	Anatomia	-	-	-
Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística
Serviço Social	Serviço Social	Serviço Social	Serviço Social	Serviço Social
Enfermagem	-	-	-	-
-	-	-	-	-
Psicologia	Psicologia	Psicologia	Psicologia	Psicologia
Direito	Direito	Direito	Direito	Direito
-	-	Direito do trabalho	Direito do trabalho	Direito do trabalho
Moral	Moral	Moral	Moral	Moral
-	-	-	-	-
Psicotécnica	Psicotécnica	-	Psicotécnica	Psicotécnica

Economia	Economia	Economia	-	
-	Higiene do trabalho	-	-	Higiene do trabalho
Direito do menor	Direito do menor	Direito do menor	Direito do menor	Direito do menor
-	-		-	
-	-		-	
-	-		-	
Puericultura	Puericultura	Puericultura	Puericultura	Puericultura
Religião	-	Religião	Religião	Religião
Psiquiatria	Psiquiatria	Psiquiatria	Psiquiatria	Psiquiatria
Orientação profissional	Orientação profissional	Orientação profissional		
Ética Profissional	Ética profissional	Ética Profissional	Ética Profissional	
Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Ética Profissional
Curso familiar	Obstetrícia	-		Pedagogia
	Psicologia do adolescente	Psicologia do adolescente		Psicologia do adolescente
	Direito administrativo	-		
	História do Serviço Social	-		
		Higiene pré-natal	Higiene pré-natal	Higiene pré-natal
		Serviço Social de menores	Serviço Social de menores	Serviço Social de menores
		Correspondência		
		Contabilidade		Contabilidade
			Economia Política	
				Pesquisa social
				Administração de problemas econômicos
				Serviço Social de Grupo
				Organização social de Comunidade
				Serviço Social da Indústria
				Administração

Fonte: organizado pela autora a partir de Cardoso (2016, 436-437)

Como afirma Cardoso (2013), nesse período,

Nota-se a compreensão da profissão vinculada a aspectos da natureza e morais, bem como a necessidade de aprender os elementos das ciências biológicas para a intervenção social em coerência com a referência positivista sob a qual a explicação dos problemas sociais era colocada nos ditos desajustes e problemas emocionais e/ou biológicos. Vemos, nessa direção, o ensino de disciplinas como psiquiatria, psicologia, anatomia, higiene, higiene pré-natal, puericultura, obstetrícia, moral, religião, psicologia, entre outras (Cardoso, 2013, p. 117).

Considerados em seu *sentido amplo*¹⁰¹, os currículos acima analisados demonstram que os projetos pedagógicos tinham como direção social a perspectiva

¹⁰¹ O currículo em sentido estrito se refere ao currículo do curso propriamente dito, na disposição de seus respectivos conteúdos, disciplinas e carga horária. Enquanto o currículo

tradicional/conservadora. A vinculação do pensamento católico aos subsídios das ciências sociais, nascidos no seio da *tradição positivista* do século XIX¹⁰², a partir da vertente europeia, legou vicissitudes que, predominantes nos primórdios, ainda persistem na profissão. Da vertente europeia, o Serviço Social brasileiro se apropriou do funcionalismo durkheimiano, especialmente de “sua reacionária visão do sistema da divisão social do trabalho e a sua peculiar teorização sobre o normal e patológico” (Netto, 2007, p. 144). Tirado de seu contexto original, essa influência desaguou no adensamento da perspectiva “restauradora e moralista do processo social” (Netto, 2007, p. 144). Desse modo,

[...] o tom do conservadorismo profissional, põe no campo da análise o determinismo a-histórico na análise da estrutura da sociedade, enquanto o campo da ação do sujeito é alimentado por valores que buscam resguardar os princípios de uma liberdade abstrata do indivíduo. Por meio dessas mediações teórico-valorativas específicas o tradicionalismo profissional instaura as antinomias entre estrutura e sujeito, determinismo e liberdade, como determinações unilaterais e polarizações excludentes, sobrepostas paralelamente umas às outras (Iamamoto, 1998, p. 223).

Legatária desse modo socialmente determinado de pensar e agir, a profissão adentrou o segundo lustro de 1940, atravessada pelo aprofundamento corporativista do Estado e adensamento da industrialização do país, sobretudo nas capitais, cujas consequências imediatas foram a expansão do proletariado urbano, reforçado pela migração interna, a concentração de pobres nos centros urbanos desprovidos de assistência e amparo, evidenciando a necessidade política de controlar e absorver esses segmentos sociais (Iamamoto, 2004).

Nesse cenário, o número de instituições socioassistenciais estatais, paraestatais e autárquicas se expandiu, ampliando o mercado de trabalho para a profissão e exigindo maior qualificação e sistematização de seu espaço ocupacional, bem como eficiência na implementação das políticas públicas (Lara, 2009). Data desse período a fundação do Conselho Nacional de Serviço Social, 1938; da Legião Brasileira de Assistência Social, 1942; do Serviço Social de Aprendizagem Industrial,

em sentido amplo se refere ao “projeto educacional e todos os fatos históricos, institucionais, legais e profissionais que informam e que lhe dão sustentação” (ABESS, 1993, p. 149).

¹⁰² Como afirma Netto (2007, p. 141, grifo do autor), “a *tradição positivista* é a típica resposta conservadora na cultura ocidental do século XIX, e é no seu seio que se constituem as ciências sociais”.

1942; e do Serviço Social da Indústria, 1946 (Iamamoto; Carvalho, 2015). A profissão se torna atividade *institucionalizada e legitimada* pelo Estado e pela classe dominante, tendo alterado tanto seu público quanto a profissão, tornando seus profissionais, efetivamente, uma engrenagem de “execução da política social do Estado e dos setores empresariais” (Iamamoto, 2004, p. 29).

Diante dessas mudanças conjunturais e sócio-históricas, a partir de meados de 1940, exige-se socialmente da profissão a *atualização* de seu universo teórico-metodológico e técnico-operativo. A qualificação técnica e racionalização da intervenção (instrumentalização técnica e valorização do método) encontram seu conteúdo nos referenciais do Serviço Social norte-americano. Incorporam-se dessa vertente os princípios da *sociologia funcionalista* e a aceção do exercício profissional enquanto *ciência social sintética aplicada*. Segundo Netto (2007), “O caráter aplicado provinha da convicção de que era essencial à profissão intervir sobre variáveis prático-empíricas, mais que qualquer outra dimensão; o traço *sintético* derivava do tônus sistemático da sociologia norte-americana” (p. 144-145, grifo do autor).

Opera-se, por parte da profissão sob ingerência da conjuntura e das instituições que demandam o Serviço Social, a adequação das características básicas do pensamento conservador de cunho positivista e do doutrinário que o marca desde sua origem, a apropriação dos subsídios teórico-metodológicos norte-americanos. A Igreja deixa de ter predominância no direcionamento do conteúdo que estrutura a formação profissional, ainda que ideologicamente seja o humanismo cristão a guiar seus pressupostos técnico-operativos. A exigência de um novo perfil profissional redefine, de igual modo, o processo da formação acadêmica do Serviço Social.

A partir do segundo lustro de 1940, soma-se à herança doutrinária a racionalização dos métodos e procedimentos de intervenção, tendo como princípio básico de suas elaborações teórico-metodológicas e técnico-operativas dois elementos herdados do *positivismo*, quais sejam: por um lado, estende a racionalidade das ciências da natureza à reflexão da sociedade e com ela seu empirismo; de outro, recusa a razão teórica que nega a ordem vigente e, como premissa dessa *tradição cultural*, concebe a naturalização das contradições inerentes à produção capitalista, configurando, assim, o que Iamamoto (2004) definiu como “arranjo teórico-doutrinário-operativo”. Esse *arranjo teórico-doutrinário-operativo* se constituiu como marca fundante do Serviço Social brasileiro, sofrendo atualizações impostas pelos acontecimentos conjunturais e sócio-históricos que marcam o quadro

nacional e mundial. Ele teve papel fundamental na estruturação do projeto de formação profissional tradicional/conservador condizente ao movimento de “modernização” do país, à medida que “*coesiona tanto as bases de interpretação da sociedade, o campo dos valores norteadores da ação profissional, assim como o aperfeiçoamento de seus procedimentos operativos*” (Iamamoto, 1998, p. 219-220, grifos da autora).

Sobre essa base, a profissão se desenvolveu e atualizou “seus fundamentos científicos e técnico-interventivos” sem, contudo, questionar as estruturas que a originam, mantendo-se ideologicamente afeita ao humanismo cristão. Identifica-se, portanto, que “[...] enquanto os procedimentos de intervenção são progressivamente racionalizados, o conteúdo do projeto profissional permanece fundado no *reformismo conservador* e na base filosófica aristotélico-tomista” (Iamamoto, 2004, p. 28, grifo nosso).

Os currículos de 1943-1945, apresentados acima, expressam esse movimento no processo da formação profissional. É possível observar que, ao lado das disciplinas de cunho doutrinário e conservador, aparecem conteúdos como: contabilidade, economia política, organização de comunidade, administração de problemas econômicos e Serviço Social de Grupo. Tais disciplinas correspondem a duas tendências já presentes no currículo de 1945: por um lado, a abertura à secularização da profissão, que se adensaria na década de 1950 e se consolidaria no segundo lustro de 1960, face às condições dispostas pelo governo ditatorial, sobretudo a ampliação das Faculdades e Escolas de Serviço Social e a expansão e a consolidação do mercado nacional de trabalho para a profissão; por outro, a abertura de questionamentos no interior da profissão em torno do Serviço Social de Casos, Grupo e Desenvolvimento de Comunidade alinhados ao projeto desenvolvimentista que se instaurou durante os anos de 1950 sob ingerência dos interesses norte-americanos em detrimento da autonomia dos povos e recursos latino-americanos.

A expansiva industrialização do país e seus desdobramentos econômicos, sociais e políticos implicaram a absorção do Serviço Social predominantemente pelo Estado, mas também pelo setor privado. Nesse contexto, sob a base científica e técnica para sistematização e racionalização da assistência, evidencia-se a diluição da crítica romântica presente desde o surgimento da profissão, a que referimos no capítulo anterior. Prevalece o ideário do projeto modernizador do país, para o qual

deveria ser disciplinada a força de trabalho urbana, mas também rural pautada em valores éticos e cristãos (Iamamoto, 2004).

A partir dos anos 1950, sob a dinâmica da conjuntura desenvolvimentista e ingerência do imperialismo norte-americano, deflagram-se as condições que corroboram a disputa em torno da direção social do projeto de formação profissional, principalmente face à inserção do curso no espaço universitário, ocorrida oficialmente em 1953¹⁰³, quando se regularizam a graduação e pós-graduação em Serviço Social no Brasil e define-se pelas entidades da categoria o primeiro currículo mínimo do curso no país, por meio da Lei n. 1.889 de junho de 1953¹⁰⁴. Tal disputa se adensou, especialmente, no período do governo ditatorial, apresentando-se como mecanismo de resistência acadêmica e política à ditadura e ao modelo de Serviço Social norte-americano implantado pelo projeto desenvolvimentista no Brasil baseado no Serviço Social de Caso, Grupo e Desenvolvimento de Comunidade (Iamamoto, 2014), sendo que o Serviço Social de Grupos já se apresenta no currículo de 1953 (Quadro 2), posto que nesse período já estava estabelecido o acordo entre Estados Unidos e América Latina que previa alterações no processo de formação dos profissionais, incluindo o Serviço Social, o que não deu ao acaso, antes, como afirma Ammann (2003),

É ainda na década de 50 que a ONU volta simultaneamente suas atenções para o Serviço Social, realizando três distintas pesquisas de caráter internacional sobre a formação de seus profissionais a níveis auxiliar, de graduação e pós-graduação [...] a preocupação com o Serviço Social brasileiro com o Desenvolvimento de Comunidade atrela-se a um movimento de âmbito internacional, deflagrado oficialmente pelas Nações Unidas e referendado por inúmeros organismos interessados na expansão da ideologia e do modo de produção capitalista (Ammann, 2003, p. 33).

Quadro 2 - Currículo Mínimo de 1953: aprovado pela Lei n. 1.899 de 13 de junho de 1953

Disciplinas mínimas
I - Sociologia e Economia Social
Direito e legislação Social
Higiene e Medicina Social
Psicologia e Medicina Social
Ética geral e profissional

¹⁰³ Antes da instauração do primeiro currículo mínimo, em 1953, a referência curricular das demais Escolas de Serviço Social advinha do Centro de Estudos e Ação Social de SP (1932) e da Escola de Serviço Social de SP (1936), essa última foi pioneira em todas as revisões curriculares realizadas pela profissão desde sua emergência no Brasil, em 1936.

¹⁰⁴ A referida Lei foi assinada por João Café Filho e se encontra disponível para consulta no site da câmara dos deputados.

II - Introdução e Fundamentos do Serviço Social
Método do Serviço Social
Serviço Social de Caso – de Grupo – Organização de Comunidade
Serviço Social e suas Especializações
Família – menores – Trabalho – Médico
III - Pesquisa Social

Fonte: organizado pela autora a partir de Cardoso (2016, p. 436-437)

As primeiras reflexões em torno do projeto educacional da profissão consideravam apenas o sentido *estrito do currículo*, seus conteúdos e disciplinas, visando atender ao projeto desenvolvimentista em curso no país. Somente a partir do segundo lustro de 1960, abriram-se debates e reflexões considerando seu *sentido amplo*, o que pode ser creditado ao fato de a categoria ter sido compelida socialmente a movimentar e reelaborar suas matrizes diante do novo cenário mundial de recuperação das economias centrais no pós-Segunda Guerra pela via do aprofundamento da expropriação e exploração dos países periféricos e dependentes, sentido internamente pelo aumento das desigualdades e lutas sociais.

A profissão vivencia sob esse cenário, já discutido no capítulo anterior, de efervescência dos movimentos e das lutas de libertação nacional, de questionamento ao modelo econômico, social e político brasileiro e latino-americano. Além disso, encontra-se mais próxima à população e às instituições de base por meio do Serviço Social de Casos, Grupo e Comunidade, sendo provocada e demandada a refletir e a questionar, de igual modo, suas bases teórico-metodológicas, ideopolíticas e técnico-operativas até então predominantes no bojo da particularidade nacional e latino-americana. Abre-se, nessa conjuntura, um campo heterogêneo de disputa e tensões, com tendências divergentes e opostas (*Cf. capítulo 2*), em torno da direção social do projeto profissional, bem como da *hegemonia quanto à direção social que se desejava imprimir ao curso de Serviço Social* (ABESS, 1993, p. 148, grifo nosso). Mas, até 1970, como poderemos observar nos currículos seguintes, prevalece orientando a formação o projeto profissional tradicional/conservador.

4.2 ABALO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL TRADICIONAL/CONSERVADORA

A nova conjuntura nacional, deflagrada e imputada pelo golpe civil militar de abril de 1964, foi demarcada pelo investimento do governo na industrialização pesada do país, impulsionando a imigração interna, a concentração de renda e o crescimento

da pobreza e do pauperismo pelos rincões do Brasil, sobretudo nos centros urbanos. O Serviço Social teve seu campo de atuação expandido, demandado tanto para disciplinamento dos trabalhadores nas empresas quanto para assistência às famílias e aos “menores” nas instituições socioassistenciais. Nesse cenário, cresceram o número de instituições e a demanda por assistentes sociais pelo país. O Estado, aliado à Igreja e ao empresariado, realizou uma força tarefa para atendê-la¹⁰⁵. Pode-se observar essa expansão, por meio dos documentos oficiais (em anexo) aqui referenciadas: o Parecer n. 286 de 19 de outubro de 1962 menciona a existência de 11 Escolas de Serviço Social vinculadas à ABESS; já em 1964, o Parecer n. 33, que atualizou de 3 para 4 anos a duração dos cursos de Serviço Social, menciona a existência de 26 escolas representadas pela entidade. Ou seja, em apenas 2 anos, o número de escolas de Serviço Social dobrou.

Essas condições, dentre outras, contribuíram para uma *diferenciação* e *redefinição* inéditas do Serviço Social brasileiro: uma diversidade de profissionais, de escolas, de postos de trabalho, bem como da população atendida, imerge a profissão em polêmicas em torno de sua direção social até então não vivenciadas¹⁰⁶. A questão fundamental, e que afetava todo o conjunto de profissões institucionalizadas, incluindo o Serviço Social, era a contestação da

[...] ordem burguesa como limite da história, é questionado; seus *media* privilegiados, as instituições e organizações governamentais e o elenco de políticas do *Welfare State*, veem-se em xeque; seu universo ideal, centralizado nos valores pacatos e bucólicos da integração na “sociedade aberta”, é afirmado; sua aparente assepsia política, formalizada ‘tecnicamente’, é recusada. Mais decisivo ainda: a sua *eficácia* enquanto intervenção institucional é negada, a partir dos próprios resultados que produz (Netto, 2015, p. 188).

É nesse contexto que se constitui o processo de renovação do Serviço Social face à sua herança tradicional/conservadora a partir de meados de 1960. A expansão e diferenciação ocorrida na profissão a partir desse período desaguou em polêmicas, tensões e disputas em torno do projeto profissional e sua direção social por

¹⁰⁵ Baptista (2006), ao relatar sua experiência e contribuição na criação da atual Escola de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina, demonstra o papel da Igreja e do Estado no processo de criação das escolas e viabilização da formação de profissionais para atender às demandas que surgiam, sobretudo nos grandes centros, mas não só.

¹⁰⁶ Como esclarece Netto (2015), não que antes desse período inexistissem tensões e disputas, existiam, mas eram solucionadas diplomaticamente, sem grandes ingerências sobre a profissão. A partir de 1960, as tensões, disputas e polêmicas causaram impactos inéditos à hegemonia tradicional e conservadora da profissão.

perspectivas teórico-metodológicas, ideopolíticas e técnico-operativas heterogêneas. As principais perspectivas e direções profissionais em disputa desde esse momento foram apresentadas e tratadas no capítulo anterior, sendo elas: a *modernização conservadora*, a *reatualização do conservadorismo* e *perspectiva da intenção de ruptura* (Netto, 2015).

É possível identificar nos currículos de 1962 e 1970 a predominância das perspectivas modernizadoras e de reatualização do conservadorismo, marcadas estruturalmente pelo positivismo e suas derivações, como o funcionalismo e a fenomenologia. Em tese, predominam as influências da tradição positivista, mas não sem disputas, com uma massa de profissionais que se posicionam sob a perspectiva da intenção de ruptura. Evidencia-se que a renovação correspondeu a um processo de fato *caleidoscópico*, a partir do qual o Serviço Social estabeleceu “com sua herança: uma relação de mudança, continuidade e intenção de ruptura” (Netto, 2015, p. 156).

A dimensão teórico-metodológica da profissão ganha destaque nos seminários e encontros, mas é concebida de modo pragmático, como demonstra o currículo de 1970, em seu Art. 7º, em que afirma que “À Teoria do Serviço Social cabe dupla função: a de proporcionar, com os elementos recolhidos das diversas ciências sociais do ciclo básico, uma visão integrada com vistas à ação social, e a de ligar a ordem teórica à ordem prática”. A busca por uma teoria que seja “aplicável” à prática permanece sendo um elemento presente na formação até o processo de implementação do currículo de 1982. No entanto, até 1970, é certo que os conteúdos mantêm sua essência pautada no ideário humanista conservador e reforçam uma formação pautada no indivíduo “problemático”, “desajustado”, COMO é possível identificar no Parecer n. 33 de 1964, que atualizava o Parecer de 286 de 1962, que dispunha das disciplinas e da duração do curso de Serviço Social, que passava de 3 para 4 anos de duração, como já mencionado. Vale a reprodução do argumento utilizado na plenária para justificar a necessidade “pedagógica” de maior tempo para a formação profissional. Nele consta que

Para bem exercer as delicadas tarefas de assistente social, o profissional deve estar não apenas bem preparado tecnicamente, mas bem treinado e, sobretudo, bem **formado moralmente**. É que, comparecendo diante de indivíduos, famílias e grupos **desajustados**, deverá ser quase sempre o conselheiro, o orientador. Por isso, cumpre estar capacitado quanto à hierarquia **dos valores morais e**

espirituais que presidem à sociedade humana. Uma tal educação exige tempo, reclama longa preparação mediante o contato direto com os casos concretos, debaixo da supervisão dos orientadores da escola. Trata-se, pois, da cuidadosa preparação de profissionais de um **tipo especial**, para atuar no seio da sociedade, os quais para serem úteis, devem estar forrados de **compreensão humana e valor moral**, além de indispensável arte de tratar com a **criatura humana**, nos momentos mais difíceis, **dos desajustados e aflições** (Brasil, 1964, grifos nossos).

Por mais que na grade curricular não tenha explicitamente a disciplina “moral”, como nos currículos anteriores, observa-se que os valores e princípios ético-morais prevalecem na abordagem das expressões da questão social, que ainda é apreendida como um problema do indivíduo a ser ajustada às condições sociais. A dimensão ideopolítica do projeto profissional pauta-se na naturalização das relações sociais capitalistas e na doutrina social, mas agora mais bem sistematizada e ancorada em áreas das ciências sociais que contribuem no entendimento desse indivíduo a ser ajustado. O conteúdo do currículo mínimo de 1962 comprova esse argumento, como podemos ver a seguir, no Quadro 3.

Quadro 3 - Currículos mínimos do Curso de Serviço Social (1962 e 1970)

1962 - Parecer n. 286 de 1962 e Resolução 512 de 1964	1970 - Parecer n. 242 aprovado em março de 1970 e Resolução s/n
Introdução ao Serviço Social	Ciclo Básico
Serviço Social de Casos	Sociologia
Serviço Social de Grupos	Psicologia
Desenvolvimento e Organização de Comunidade	Economia
Administração em Serviço Social	Direito e Legislação Social
	Teoria do Serviço Social
Psicologia	Ciclo Profissional
Sociologia	Serviço Social de Casos
Pesquisa Social	Política Social
Economia Social	Ética profissional
Direito	Serviço Social de Grupo
Ética	Serviço Social de Comunidade
Higiene e Medicina Legal	

Fonte: organizado pela autora a partir dos pareceres e das resoluções referenciadas (anexos).

Como afirma Cardoso, nos currículos de 1960 e 1970, prevalecem o positivismo e a ideologia desenvolvimentista como orientação da formação, “na busca de uma cientificidade e de preparação técnica para o ‘fazer profissional’” (Cardoso, 2016, p. 440). Com uma divisão entre “ciclo básico” e “ciclo profissionalizante” impostada pela

reforma universitária operada em 1968 pelo governo ditatorial¹⁰⁷, a base da formação até 1970 continuou sendo o pensamento conservador, mais adequado, atualizado e permeado pela doutrina social. Como endossam as disciplinas que compõem a grade do curso, como: higiene, família – trabalho – médico. O projeto de formação profissional vigora, não sem disputas e tensões, até 1982, atualizando e modernizando o conservadorismo, mas sem romper completamente com essa base originária. É importante destacar o papel que teve nesse período, especificamente entre 1964 e 1978, na sistematização e distribuição diacrônica das reflexões profissionais e na sua “teorização” no âmbito dos cursos de graduação, pós-graduação e qualificação docente, o Centro Brasileiro de Cooperação Internacional em Serviços Sociais (CBCISS), sobretudo por meio dos cinco seminários de “teorização” que realizou entre 1967 e 1989¹⁰⁸. Como afirma Netto (2015, p. 199) “as iniciativas do CBCISS foram muito mais além da promoção destes ‘seminários de teorização’ – envolveram grande atividade editorial e organização de inúmeros cursos dirigidos a profissionais e docentes”, implicando diretamente na direção social do projeto profissional tanto no âmbito da formação e da organização política quanto no mercado de trabalho da categoria. Como afirma Aquino (2019),

Em face da hegemonia da vertente modernização conservadora no período entre 1964 e 1978, a articulação da categoria profissional em torno dos debates acerca da teoria (da sua influência na profissão ou, ainda e principalmente, na busca de uma teoria própria do Serviço Social), método, prática e formação profissional “é praticamente monopolizado pelo CBCISS, que então abre a série dos seus importantes ‘seminários de teorização’ [...] que capta profissionais e docentes para o seu interior e se coloca como representante da categoria profissional. Essa incorporação generalizada da categoria delega ao CBCISS (Centro Brasileiro de Cooperação Internacional em Serviços Sociais) o debate e a ação, praticamente exclusivos no interior dos cursos de graduação e pós-graduação. Impõe orientação, tanto no âmbito da formação profissional, no interior das Escolas de Serviço Social, quanto na organização da categoria e no mercado de trabalho. Amplia o universo de interlocutores em razão da pluralidade de sujeitos, organismos envolvidos e do aumento do número de

¹⁰⁷ Trata-se da Lei n. 5.540/1968 de 28 de novembro de 1968, que entrou em vigor no governo de Costa e Silva, estabelecendo as diretrizes para a estruturação e funcionamento do ensino superior e ensino médio no país. Cf. a referida Lei disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540compilada.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.540%2C%20DE%2028%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201968.&text=Fixa%20normas%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20e,m%C3%A9dia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.

¹⁰⁸ São eles: Araxá (1967), Teresópolis (1970), Sumaré (1978), Alto da Boa Vista (1984) e Rio de Janeiro (1989) (Netto, 2015).

profissionais, aos quais, em face da repressão política e cultural do Estado autocrático burguês e de seus representantes policiais e torturadores, não restavam muitas opções de espaços coletivos (Aquino, 2019, p. 570).

Observa-se que os currículos de 1953, 1962 e 1970 corresponderam à direção social conservadora e tradicional da formação profissional e, resguardadas suas atualizações e modernizações específicas, continuaram mantendo a proposta pedagógica do projeto profissional explicitado nos 10 currículos que lhes antecedem. As atualizações mencionadas, corresponderam à busca pela

[...] cientificidade da profissão e do fazer técnico, a preparação profissional para saber trabalhar com indivíduos, grupos e comunidades, como se o que diferenciava a intervenção profissional do assistente social de outras profissões fossem as técnicas e os instrumentos, e que para cada tipo de abordagem o profissional precisasse saber desenvolver uma metodologia própria de trabalho. A teoria como algo a ser “aplicado” na prática pelo assistente social. A preparação do assistente social focada no fazer, numa prática pragmática que dê resposta às demandas sociais a partir de uma competência operacional, com a supervalorização das técnicas e instrumentos (Cardoso, 2016, p. 443).

Nesse quadrante, predominaram na formação princípios formativos pragmáticos cuja preocupação central estava em preparar profissionais aptos para o “modernizado” mercado de trabalho, respondendo às demandas sociais “a partir de uma competência operacional, com supervalorização das técnicas e instrumentos” (Cardoso, 2016, p. 443), tendo nos referenciais teórico-metodológicos o suporte teórico da prática que permitisse “aplicá-la” à realidade social. Como observa Cardoso (2016), durante quase 50 anos, vigorou na profissão de modo predominante uma formação profissional direcionada pela perspectiva tradicional/conservadora. Sua definição ancorou-se na busca e criação de metodologias de atuação, aportes teórico-metodológicos e ideopolítico para seu desenvolvimento e sua modernização, tendo como matriz central desse processo o “*arranjo teórico doutrinário-operativo*” enraizado na tradição positivista e no humanismo cristão de cunho conservador. Concordamos com Cardoso (2016) quando afirma que

Tal projeto político-pedagógico marcou fortemente a profissão e o trabalho profissional, construindo uma identidade do Serviço Social atrelada à caridade, ao assistencialismo e ao paternalismo. Marcou também a constituição de um *ethos* (modo de ser) profissional conservador que compreendia o papel do assistente social na busca da harmonia, do ajuste e da correção dos “desequilíbrios” e “desajustes” dos indivíduos e famílias. Identidade e *ethos* que mantêm

suas raízes até os dias de hoje, tendo, no entanto, perdido sua hegemonia enquanto projeto profissional e sua expressão na formação acadêmico-profissional a partir dos anos 1980 [...] (Cardoso, 2016, p. 444).

A reelaboração da proposta de formação profissional teve como pano de fundo a inflexão causada pelo processo da renovação crítica profissional, principalmente a partir do segundo lustro de 1970, quando as vertentes presentes no debate profissional colocam em pauta, de modo novo e diverso, as polêmicas em torno da direção social da profissão na dimensão do projeto formativo, do exercício e da organização política, como atestam os relatórios das convenções e debates realizados nas décadas de 1970 e 1980¹⁰⁹.

A partir de meados de 1970, a renovação crítica do Serviço Social brasileiro se expressou predominantemente nas formulações teóricas e nas dimensões teórico-metodológica e ideopolítica da profissão (Netto, 2015). A crise do projeto de formação profissional, discretamente iniciado em 1972 em Belo Horizonte na UCMG, após 15 dias de greve estudantil, autodemissão em massa dos seus principais formuladores e gestores e o fechamento da Escola de Serviço Social em dezembro de 1975, deu a impressão de que a “emergência da intenção de ruptura era algo episódico, marginal ao desenvolvimento do Serviço Social no Brasil e destinado a ser uma nota de rodapé num avultado compêndio da história da profissão nestas páginas” (Netto, 2015, p. 335), impressão que foi invalidada já no segundo lustro de 1970¹¹⁰, quando projeto de ruptura se revitalizou no âmbito das instâncias organizativas, da produção intelectual, nos trabalhos de conclusão de cursos de pós-graduação e periódicos voltados ao Serviço Social (Netto, 2015), comprovando que a renovação “[...] configura um movimento cumulativo, com estágios de dominância teórico-cultural e ideopolítico

¹⁰⁹ No presente estudo, detemo-nos apenas aos seguintes relatórios: *Relatório da XIX Convenção Nacional de Ensino de Serviço Social, 1975*; *Relatório da II Convenção Nacional de Ensino de Serviço Social, 1977*; e *Relatório da Equipe de Assessoria de Projeto Pedagógico da ABESS, 1979*. Os encontros e congressos organizados pela ABESS foram periódicos desde 1951. Segundo Netto (2015, p. 176), até 1989, a ABESS realizou 26 convenções, sendo 8 durante o período da ditadura que durou de 1964 a 1985, e tanto aumentou a participação dos profissionais nesses espaços quanto se aprofundaram e qualificaram teoricamente as temáticas e polêmicas debatidas.

¹¹⁰ Com relação à produção intelectual e ao adensamento das pesquisas e investigações acadêmicas do Serviço Social, o período de ascensão se inscreve mais precisamente entre finais de 1970 e o primeiro terço de 1980. Nas instâncias organizativas identifica-se esse movimento já na abertura do segundo lustro de 1970.

distintos, porém entrecruzando-se e sobrepondo-se, de onde a dificuldade de qualquer esquema para representá-lo” (Netto, 2015, p. 198).

É somente em finais de 1970 que o projeto de ruptura com a estrutura global do tradicionalismo e conservadorismo profissional alcançam, mesmo que de modo ainda isolado, a formação acadêmica-profissional. A experiência de Belo Horizonte demarcou a emergência da perspectiva da intenção de ruptura na profissão, e é dela que trataremos sumariamente no ponto seguinte, enquanto momento de inflexão fundamental na disputa pela direção social do projeto profissional e sua aproximação ao marxismo, ainda que com desvios e limites.

4.3 REESTRUTURAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DO PROJETO DA ESS/UCMG E O “MARXISMO SEM MARX”

Em finais de 1960¹¹¹, na esteira do Movimento de Reconceituação, apresentou-se a proposta elaborada pelo grupo de docentes e estudantes da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais¹¹², em Belo Horizonte, deflagrando a *emergência* da perspectiva renovadora sob a intenção de ruptura no Brasil. Tratava-se da primeira crítica teórico-prática e da propositura de uma alternativa *global* ao tradicionalismo e conservadorismo reinantes até então na profissão e “uma formulação abrangente que até hoje se revela uma arquitetura ímpar” (Netto, 2015, p. 333). Como afirma Netto (2015), o surgimento do projeto global na capital mineira não se deveu ao acaso, mesmo porque

[...] Entre finais dos anos 1950 e meados da década seguinte, a capital mineira não fora apenas o sítio de elites reacionárias e aguerridas, que tanto contribuíram para a articulação do golpe de abril [...] Ali também deitavam raízes importantes movimentos sindicais e populares, inclusive rebatendo a histórica de luta dos trabalhadores do quadrilátero ferrífero – movimentos que ecoaram ainda mais com o desenvolvimento industrial das franjas da capital, que se renova no

¹¹¹ Seguimos as indicações do estudo recente de Batistoni (2019, p. 546) de que o gérmen do projeto da ESS/UCMG pode ser identificado em finais da década de 1960, mais especificamente em 1968. Para melhor detalhamento do momento inicial desse projeto, indicamos o exame de Batistoni (2019) e Barbosa (1997). São documentos desse período: *Método Básico* (1969); *A Prática como Fonte da Teoria* (1971); *Análise Histórica da Orientação Metodológica da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais* (1974).

¹¹² Hoje Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). Designaremos no texto como Escola de Belo Horizonte, referindo-nos à proposta de formação elaborada e implementada durante os anos de 1969-1975.

decênio de 1960. Muito especialmente, ali existia uma forte tradição estudantil não só democrática, mas com impulsões revolucionárias e socialistas – e da qual surgiram importantes quadros que, na contestação à ordem imposta pelo golpe, constituíram um itinerário de heroísmo, mesmo que balizado por posturas políticas que o tempo revelou equivocadas (Netto, 2015, p. 333).

É sobre essas bases legadas que os protagonistas do projeto profissional elaborado na ESS/UCMG se posicionaram diante do influxo sociopolítico e econômico do ciclo autocrático (1964-1985)¹¹³ e das impositões do governo ditatorial no âmbito do ensino, da organização política e do exercício dos assistentes sociais, definindo uma linha de renovação crítica do Serviço Social ao romper “com o tradicionalismo no plano teórico-metodológico, no plano da concepção e da intervenção profissionais e no plano da formação” (Netto, 2015, p. 334). A constituição dessa alternativa abriu, por seu caráter crítico e bases que dinamizaram, o campo para interlocução desse núcleo de profissionais com referenciais marxistas tanto em sua elaboração teórica quanto experimentação profissional, não sem problemas e limites, como afirma Netto (2015).

Dada a importância de seu papel na abertura de caminhos, ainda que sinuosos, à interlocução do Serviço Social com o marxismo, neste ponto da dissertação, pretende-se apresentar, em linhas gerais, a proposta da Escola de Belo Horizonte, identificando os lastros do marxismo que incidem no eixo teórico-metodológico do projeto profissional, bem como os problemas e as limitações radicados pelos vieses marxistas que incorporam nesse momento inicial.

A proposta de formação e experimentação profissional da Escola de Belo Horizonte conformou um giro acadêmico e técnico-profissional que operou a “renovação da formação e do exercício profissionais com ampla repercussão latino-americana” (Iamamoto, 2007, p. 166), articulando-se aos demais países do continente

¹¹³ Em 2024, ano em que o Golpe Civil Militar completa 60 anos, é fundamental lembrar as(os) profissionais que sofreram a repressão nas suas formas mais duras, perdendo direitos políticos, sendo torturados, exilados e duramente perseguidos pelas forças armadas do governo ditatorial, como foi o caso de Marilda Villela Iamamoto, Rosângela Batistoni, Cândida Magalhães, Vicente de Paula Faleiros, Rosalina Santa Cruz, Joaquina Barata, entre tantas(os) outras(os) profissionais. Mesmo nesse contexto, no auge da publicação do Ato Institucional n. 5, de 13 de dezembro de 1968, que dava ao então presidente o direito de realizar ações arbitrárias de censura e tortura contra os opositores ao governo, os profissionais protagonistas da direção da “intenção de ruptura” consolidaram um projeto de formação profissional que colocava em xeque a proposta educacional instituída pelo governo ditatorial, como foi o caso da ESS/UCMG, que deu início à ímpar formação profissional crítica ainda em 1969.

que enveredavam na construção de um modelo básico de renovação crítica do Serviço Social. Segundo Netto (2015),

O “método” que ali se elaborou foi além da crítica ideológica, da denúncia epistemológica e metodológica e da recusa de práticas próprias do tradicionalismo, envolvendo todos estes passos, ele coroou a sua ultrapassagem no desenho de um inteiro projeto profissional abrangente, oferecendo uma pauta paradigmática dedicada a dar conta inclusive de um conjunto de suportes acadêmicos para a formação de quadros técnicos e para a intervenção do Serviço Social (Netto, 2015, p. 351-352).

A nova proposta para formação e intervenção profissionais teve sua construção protagonizada pelo núcleo de professores e estudantes da ESS/UCMG, liderados intelectualmente pela assistente social Leila Lima Santos, ex-membro da Juventude Universitária Católica “e dos quadros da Ação Popular, recém-chegada de uma pós-graduação em Sociologia do Trabalho na Universidade de Paris, onde, além de ter vivido o Maio de 1968 francês, cursou seminários com os marxistas Althusser e Lefebvre” (Batistoni, 2019, p. 547). Vê-se que a influência exercida por esses autores, e não apenas, nas elaborações do projeto de “revisão da formação dos fundamentos do Serviço Social” (Batistoni, 2019) e na construção do novo projeto profissional no desenvolvimento da perspectiva da intenção de ruptura com o tradicionalismo profissional não se deveu ao acaso – e o abordaremos mais adiante –, mas tem sua raiz na formação do grupo que encabeçou esse processo de emersão da intenção de ruptura.

A viragem que esse grupo operou foi demarcada pela interação que realizaram nos encontros latino-americanos de Serviço Social, sobretudo a partir da refundação da Associação Latino-Americana de Escolas de Trabalho Social (ALAEITS), em 1965¹¹⁴, e a criação do *Centro Latinoamericano de Trabajo Social* (CELATS), em 1972. Tais órgãos tiveram papel fundamental na integração profissional do Serviço Social crítico na América Latina, apresentando-se até 1980 como espaço de articulação e formação teórica e política da vanguarda reconceituadora no continente.

Sob a chancela desses centros, ocorreram os encontros de 1965, em Porto Alegre, de 1966 em Montevidéu, de 1969 em Concepción e Caracas, de 1970 em Cachabamba e, novamente, de 1972, em Porto Alegre (Batistoni, 2019; Barbosa,

¹¹⁴ A *Asociación Latinoamericana de Enseñanza e Investigación em Trabajo Social* (ALAEITS) foi refundada em 30 de agosto de 2006, durante o 33º Congresso Mundial de Escolas de Serviço Social, no Chile.

1997). Aos encontros somaram-se as publicações de periódicos, encontros e seminários que possibilitaram relevantes interações entre o núcleo de professores da Escola de Belo Horizonte e as vanguardas do Movimento de Reconceituação latino-americano (Silva, 1991). É nesse período que as disciplinas como filosofia, história, jornalismo, sociologia e ciência política adentraram as Escolas de Serviço Social, tendo seus docentes, inclusive, participado das elaborações da proposta pedagógica belo-horizontina (Batistoni, 2019).

Batistoni (2019) sustenta, com base na análise da documentação elaborada pelo grupo belo-horizontino entre os anos de 1972 e 1975, que o projeto de reestruturação da formação profissional resultou de um esforço eminentemente universitário e nacional da reconceituação, não possuindo, portanto, influência dos projetos das escolas latino-americanas, mas, antes, das inovações universitárias brasileiras e das concepções e pedagogia de Paulo Freire. Já Barbosa (1997), também analisando a documentação elaborada pelo núcleo, principalmente o documento chileno que esse grupo traz do encontro de que participam em Caracas, em 1969, intitulado “Método Básico”, afirma que a maior influência na elaboração da nova proposta pedagógica adveio daquele contributo da Universidade Católica de Santiago, no Chile. Com base nos estudos realizados e considerando a integração que se evidencia com a vanguarda reconceituadora a partir de finais de 1960, é inconteste que o diálogo reverbera nas elaborações do período, em que pese esse fato não cancelar a autenticidade das elaborações do grupo mineiro, que germinam, com todos os limites e problemas, o embrião da perspectiva da intenção de ruptura no Brasil, operando uma crítica rigorosa e completa ao tradicionalismo profissional que se torna, inclusive, referência no Movimento de Reconceituação. Leila Lima, ao ser entrevistada por Iamamoto (2007) sobre a experiência realizada na Escola, ratifica as influências que assinalamos e destaca, ainda, a influência que sofreram da Igreja nesse movimento, sobretudo da Teologia da Libertação e das elaborações de Paulo Freire. Leila afirma que

Muitos de nós, diretores e vários professores, estávamos inspirados nos postulados religiosos do Concílio Vaticano II, na Teologia da Libertação, nos princípios filosóficos da educação popular de Paulo Freire, nos processos críticos em voga nas ciências sociais naqueles momentos e nos propósitos de mudança da revolução cubana. Em geral, éramos simpatizantes da ideologia de esquerda e dos governos e iniciativas progressistas latino-americanos. Estas perspectivas estavam orientadas por um novo “marco teórico-metodológico”, cuja

dimensão metodológica foi conhecida como Método BH (Iamamoto, 2007, p. 166).

O projeto pedagógico elaborado pelo grupo da Escola de Belo Horizonte compreendia tanto a dimensão da elaboração teórica, reestruturando os processos de ensino quanto a dimensão da experimentação/intervenção por meio dos projetos de extensão e campo estágio. Numa preocupação de articular as dimensões teórico-práticas da formação e atuação profissional, ao mobilizarem mecanismos do espaço universitário e de atuação profissional, os atores da proposta de Belo Horizonte abriram, simultaneamente, o processo de crítica ao modelo de universidade reinante no ciclo autocrático, tensionando sua autonomia universitária ao iniciarem a revisão curricular da Escola face aos ditames ditatoriais (Batistoni, 2019). A nova estruturação curricular da proposta articulava o “ensino teórico-prático à pesquisa, à docência e à prática, operacionalizando nas ‘unidades de ensino e aprendizagem’ (UAs) uma estruturação inédita no âmbito da formação profissional até então existente no Brasil” (Batistoni, 2019). Essa proposta teórico-prática, vinculada especificamente à dimensão da experimentação e intervenção, ficou reconhecida como Método-BH. Uma experiência com conteúdos tão amplos e fundamentais que sustentam desde então toda a base de crítica ao tradicionalismo e conservadorismo do Serviço Social brasileiro. O “método”, como ficou conhecido abrangia mais que apenas a experiência, como pontua Leila (*In*: Iamamoto, 2007)

O Método BH se referia à relação intrínseca entre conhecimento, processo de pesquisa e intervenção direta com instituições ou grupos de população. O Serviço Social tradicional, como já foi dito, ignorava a gênese da “questão social”, porque se centrava em teorias behavioristas individuais e psicologistas dos problemas sociais. Além do mais, a sua abordagem de investigação era apenas pragmática: diagnóstico, estudo e tratamento corretivo, feito em compartimentos estanques do caso, grupo, comunidade. Em contraste, o Método BH partia do pressuposto de que os indivíduos agiam em função do seu momento histórico e das grandes variáveis econômicas e sociais, e que estavam condicionados pelas relações de classe e relações externas (em função da natureza dos nossos Estados Nacionais). Assim mesmo, pensava-se que a pesquisa era construída através de aproximações permanentes e sucessivas entre conhecimento e prática, entre indivíduo e sociedade. Privilegiava-se a influência sobre as políticas sociais estatais ou sobre as estruturas socioeconômicas que sobre as pessoas em particular. O Método BH congregava, na pesquisa, professores de Serviço Social e cientistas sociais, supervisores, estudantes que conformavam as Equipes de Prática da Escola de Serviço Social (Iamamoto, 2007, p. 166).

Netto (2015), Batistoni (2019) e Barbosa (1997) apontam a significativa influência de Paulo Freire na proposta belorizontina, como ratificado por Leila acima, tal como se identifica nas demais propostas contestadoras latino-americanas. Porém, todos os autores afirmam que a influência exercida por Freire pelos formuladores de Belo Horizonte possui caráter mais radical tanto no plano da ação quanto da concepção societária, sobretudo por constituírem uma base ideopolítica sobre a negação de “qualquer postura asséptica ou transclassista” e na definição de seu objeto e objetivos numa perspectiva crítica, o que não ocorre sem problemas.

Os formuladores da proposta da Escola de Belo Horizonte identificam na “ação social da classe oprimida” o objeto da atuação profissional, sendo o objetivo-meio a “conscientização, a capacitação e a organização”, enquanto o objetivo-meta se identifica com a “transformação da sociedade e do homem” (Análise histórica...*apud* Netto, 2015, p. 354). O pressuposto dessa estruturação era a análise da sociedade brasileira, proposta que acabou não sendo realizada e cuja lacuna se fez sentir na experiência vivenciada durante as atividades de extensão e estágio. Como afirma Netto (2015), busca-se historicizar objeto e objetivos e contestar a assepsia ideológica e o transclassismo, mas todo esse movimento não ocorre sem problemas teóricos e ideopolíticos pelas noções simplistas que incorrem sob a análise teórica e crítica analítica que operam.

Ao considerar a “ação social da classe oprimida” objeto da atuação profissional, explicitam, como afirma Netto (2015), simplismo teórico e crítico analítico, posto que “classe oprimida” não contempla as determinações econômicas constitutivas da sociedade moderna, tendo em vista que sua concretude abarca determinações outras além da pressuposta relação entre opressores e oprimidos. Os explorados se apresentam como oprimidos sem que se analise criticamente as determinações econômicas e contradições que originam e fundamentam sua existência e manutenção na ordem burguesa. Esse simplismo, segundo Netto (2015), possui implicações de ordem teórica e ideopolítica, uma vez que incide tanto sobre a orientação da intervenção quanto na análise do real. Nesse sentido, também nos objetivos vigora o simplismo, posto que estão vinculados ao objeto acima mencionado. Os objetivos condensados em “transformação do homem e da sociedade” por meio da “conscientização, a capacitação e organização”, expressam uma concepção equivocada e um limite teórico. Ainda que vigore a renúncia aos pressupostos do tradicionalismo profissional, como a neutralidade e o transclassismo, as elaborações

teóricas do núcleo não deixam de apresentar limitações. Batistoni (2019) afirma que essa concepção é característica da ala progressista da vanguarda profissional, que atualizava os marcos messiânicos influenciados pelo cariz da “pedagogia do oprimido” vinculada à concepção societária de Paulo Freire, expressa na cisão entre “opressores e oprimidos” (Batistoni, 2019).

Ao analisar as aproximações ao marxismo nas formulações da Escola de Belo Horizonte, Batistoni (2019) destaca a influência do professor da Universidade Federal de Minas Gerais, pensador, filósofo e teólogo jesuíta, Henrique Cláudio de Lima Vaz, estudioso de Hegel e Marx, membro da JUC e militante do Movimento da Educação de Base (MEB). A autora indica que os textos do filósofo exerceram significativa influência nos documentos de referência elaborados pela equipe docente da ESS/UCMG.

Segundo Batistoni (2019), “A influência desse ‘marxismo’ na proposta da Escola de Serviço Social de BH se efetiva pelo protagonismo de docentes tanto assistentes sociais quanto de outras áreas e discentes com militância na esquerda católica”. Leila Lima, principal referência do projeto, teve relevante aproximação com o humanismo cristão, tendo participado de cursos com padre Vaz desde o início da década de 1960 como dirigente da JUC e discente da ESS/UCMG.

A Igreja Católica no Brasil no contexto de 1960 se voltou às questões políticas e mobilizou a “leitura crítica e cristã do marxismo”, influenciando, principalmente, a juventude católica, onde se encontravam grande parte dos estudantes universitários. Com aporte em Michael Löwy, Batistoni (2019) afirma que a Igreja no Brasil assumiu caráter mais radical que nos demais países da América Latina dada a dinâmica cultural em que adentrou na década de 1960, mas, principalmente, devido à influência legada pela cultura francesa, que, em seu caráter progressista, atravessa o posicionamento de alas da Igreja no continente, cujo papel importante assumiram a JUC e a JEC.

O cariz do “socialismo humanista” predominante desde o surgimento da Ação Popular, em 1962, teve forte incidência nos docentes e discentes da ESS/UCMG. Essa frente era bastante influenciada por padre Vaz¹¹⁵. O humanismo atravessou em

¹¹⁵ O próprio nome da Ação Popular deriva do francês *Revue d'Action Populaire* (Batistoni, 2019, p. 141).

escala mundial tanto as atuações comunistas e socialistas quanto católicas (Batistoni, 2019).

Nesse cenário, a aproximação de docentes e discentes ao marxismo ocorreu num primeiro momento pela via política, incorrendo à busca de estratégias e táticas a serem agregadas à profissão. Segundo Batistoni (2019), a influência althusseriana na proposta de Belo Horizonte possui dois eixos interrelacionados: o primeiro é a influência de Leila Lima; o outro é a influência de Althusser nas experiências reconceituadoras que incorrem pela América Latina, principalmente a inspiração chilena. O aporte althusseriano se deu por meio de Marta Harnecker. Segundo os estudiosos, essa influência se expressou, sobretudo, nas concepções do núcleo acerca de ideologia, ciência, teoria, prática teórica, tendo como influências teóricas as obras *A favor de Marx* (Louis Althusser, 1979) e *Sobre o trabalho teórico: dificuldades e recurso* (Louis Althusser, 1963).

Com relação ao maoísmo, a aproximação também adveio da militância política (Cf. capítulo 3), “ainda que essa aproximação fosse explicitada como busca de uma base científica e teórica para o projeto”¹¹⁶. Os estratos do maoísmo destacam o forte traço empirista que abarcava a proposta belo-horizontina, “compondo com o reducionismo presente no epistemologismo de raiz estruturalista e vulgarização marxista”. Dessa forma,

O maoísmo contido na proposta metodológica se evidencia no “marco referencial teórico” que fundamenta a estruturação do conhecido “Método BH”, no qual o processo de conhecimento da realidade se dá pela sucessão de “momentos sensíveis e abstratos”, até alcançar o conhecimento científico, “racional”. A discussão da relação entre teoria e prática é inteiramente compreendida pela determinação de que “a prática é produtora de conhecimentos” (em Mao a posição é: “todo conhecimento autêntico nasce da experiência direta”), ainda que na argumentação o texto explicita a necessidade de romper com o empirismo como marca do tradicionalismo profissional. A relação entre teoria e prática é apresentada por caminhos recolhidos de manuais – “interdependência”, “simultaneidade”, “circularidade”, “transformação mútua”, “contraditoriedade” – enfeixada pelas “leis da dialética”, explicitadas do mesmo modo (Batistoni, 2019, p. 553).

Batistoni (2019) afirma que essa concepção se ancorava e difundia entre os profissionais no âmbito latino-americano, sendo, inclusive, tema do evento realizado

¹¹⁶ A proposta metodológica se condensa em documentos produzidos entre os anos de 1971 e 1975 e podem ser encontrados em *Análise Metodológica da Escola de Serviço Social da UCMG* (1972); e *A prática como fonte de teoria* (1971), que se encontram anexados a essa dissertação.

em 1971, no Equador, em Ambato, cujo tema era “A prática como fonte da teoria” (Batistoni, 2019, p. 553). Não por acaso, no marco referencial da proposta, evidenciase a teoria do conhecimento de inspiração leniniana. Trata-se das elaborações realizadas por Lênin em seu livro *Materialismo e empiriocriticismo*. Obra, inclusive, questionada no interior do marxismo, dado seu caráter dogmático e referência ao marxismo-leninismo (Netto, 2015).

Também se evidencia na proposta da Escola de Belo Horizonte, segundo Batistoni (2019), a influência de Adolfo Sanchez Vásquez baseada em seu livro *Filosofia da práxis*. Inserida noutra tendência do marxismo, Vásquez ocupou papel importante na crítica aos equívocos contidos na analítica althusseriana apresentada em sua obra *Ciência e Revolução: o marxismo de Althusser*. O aporte a Vásquez, porém, não alcançou desdobramentos problematizadores e críticos naquele momento na formulação do grupo de docentes e estudantes mineiros (Batistoni, 2019, p. 553-554).

Nesse processo, tem-se uma aproximação incipiente do Serviço Social ao marxismo, o que também se evidencia na proposta belo-horizontina, sobretudo no marco eclético que atravessa suas elaborações, cujo empirismo expresso no famigerado “Método BH” e as reflexões de caráter epistemológico denotam a “invasão positivista do marxismo” (Quiroga, 1989). Esse amálgama incidiu sobre a elaboração teórica e a analítica dos profissionais, “pois só chancelaram os equívocos próprios da instrumentalização eivada via política da militância” (Batistoni, 2019, p. 554). Desse modo,

O “marxismo sem Marx” que enforma a reflexão belo-horizontina, precisamente à falta de uma sustentação ontológico-dialética e na escala em que deveria conectar teoria e intervenção prático-profissional, vai na direção da conjugação do fatalismo mecanicista com o voluntarismo idealista – numa “síntese” que, como Lukács o demonstrou há muito, é típica do marxismo vulgar necessariamente eclético (Netto, 2015, p. 365).

A coexistência de um marco teórico eclético entre Althusser, Mao Tsé-Tung e Lênin do período da Segunda Internacional, longe de significar limitações subjetivas, diz respeito à predominância histórica do marxismo estruturalizado reinante nesse período que reflete nos vieses marxistas dos quais os protagonistas dessa proposta se vinculam, e o exemplo que merece maior destaque é Leila Lima Santos, como

apresentado anteriormente, que traz na bagagem intelectual o acúmulo em torno de Althusser na própria formação.

O ecletismo teórico e as limitações analíticas se vinculam, portanto, tanto a essas influências quanto aos constrangimentos históricos e à derrocada e sua incidência em todas as dimensões do saber. No quadro brasileiro, soma-se àquilo que Konder (2010) apontou: o marxismo brasileiro enfrenta as grandes questões colocadas ao marxismo geral e a si. A profissão, ao tomar como referencial teórico tendências marxistas, adentrou essa seara com limitações ainda em aberto acerca de sua história, formação e intervenção na particularidade brasileira, o que somente o acúmulo teórico e histórico abriu, a partir de 1980, possibilidade a revisão crítica e certos avanços teóricos, analíticos, político e operativos.

O projeto da Escola de Belo Horizonte se baseava em dois momentos articulados: a estruturação dos vetores teórico-metodológicos que norteavam os caminhos de interlocução com as tendências do marxismo; e a dimensão da experiência profissional conhecida mais tarde como o “Método de BH”.

Vê-se, portanto, que os profissionais mineiros apresentaram relevantes contribuições ao Movimento de Reconceituação do Serviço Social latino-americano pela dinamicidade com que estruturaram, sob os ditames do ciclo autocrático burguês, o projeto profissional que deu origem à perspectiva da intenção de ruptura no processo de renovação crítica da profissão no país. Sua contribuição pioneira expressou-se na construção do projeto profissional alternativo ao tradicionalismo profissional então reinante, porém, avançando nos marcos do referencial teórico-metodológico, não superou o “flagrante hiato entre a intenção de romper com o passado conservador e os indicativos prático-profissionais para consumá-la” (Netto, 2015, p. 208), mas legou à profissão uma experiência inédita e ainda de referência ao projeto de ruptura com o tradicionalismo e conservadorismo profissionais. Passados 49 anos dessa proposta ímpar, em outra conjuntura e momento sócio-histórico, nos deparamos com desafios que parecem exigir seu estudo mais a fundo, não apenas como memória e história da profissão, mas como movimento que aponta, com todos os seus limites àquela época, caminhos, possibilidades que carecem compor as análises da profissão hodiernamente. Numa proposta clara, tal como se refere Leila Lima Santos ao remeter à realizada na Escola de Serviço Social de Belo Horizonte:

Nossa proposta na Escola era romper com o esquema “tradicional” do Serviço Social, mudar os elementos teóricos da formação profissional,

enriquecê-los com as Ciências Sociais e dar muita ênfase na busca de novos campos de trabalho e práticas profissionais que ampliassem os horizontes até então demarcados pela visão e prática tradicionais e assistencialistas da profissão. Quando falávamos do esquema tradicional do Serviço Social, referíamos-nos ao legado europeu de assistência e beneficência aos necessitados como parte de uma nobre atitude cristã frente à dor humana. E também aludíamos à corrente norte-americana que considerava que os problemas e desajustes dos indivíduos, grupos ou comunidades eram desvios de conduta e de comportamento, em que as pessoas eram os únicos e principais responsáveis, já que se assumia que o sistema capitalista dava iguais oportunidades a todos. [...] Trinta anos depois de ocorridos esses fatos, lúcidos analistas fazem um balanço do processo de reconceituação, sinalizando críticas à ambiguidade nas abordagens teóricas, metodológicas, ideológicas e políticas desse movimento. Mas, ao mesmo tempo, reconhecendo que este movimento mostrou um caminho para uma nova formação dos assistentes sociais, estimulando um diálogo com outros cientistas sociais, desvelando o ângulo político da ação profissional e reforçando a influência da profissão na formulação de políticas públicas. Ter podido romper e superar os clássicos e tradicionais modelos vigentes até então num Serviço Social meramente assistencialista e conservador permitiu o primeiro grande salto qualitativo da profissão e seu lançamento a outras dimensões (Iamamoto, 2007, p. 166-167).

4.4 “INTENÇÃO DE RUPTURA” NA FORMAÇÃO E NO ENSINO DO SERVIÇO SOCIAL

A revitalização do projeto de ruptura ocorreu sob ingerência de mudanças externas e internas à profissão. A partir do segundo lustro de 1970, instalou-se a crise do ciclo autocrático burguês brasileiro no âmbito econômico, político, cultural e social, adensada pelo esgotamento da *onda longa* (Mandel, 1982) expansiva do capitalismo mundial e pelo aprofundamento do domínio imperialista estadunidense sobre a América Latina, cujos rastros foram os golpes civis militares de contenção e extinção das lutas sociais, sobretudo dos movimentos de libertação nacional e nacionalização reabertos a partir da experiência cubana (Cf. capítulo 3). Esse momento histórico é expressão das forças sociais em movimento, que geram a si próprios e são geradas por um dado nível de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais e políticas correspondentes, numa sociedade concreta, a brasileira (Quiroga, 1989, p. 108).

A reinserção das forças sociais de oposição à ditadura na cena política em finais de 1970 engendrou tensionamentos heterogêneos no sentido da democratização do país. No âmbito das Ciências Sociais, opera-se a crítica a seu

caráter neutro, puro; no movimento estudantil, demanda-se a oxigenação do espaço universitário a partir do marxismo e dos processos de efervescência social; os partidos se rearticulam e ocupam seus espaços, os profissionais se fortalecem face à mobilização dos trabalhadores, cuja maior expressão foi a greve dos metalúrgicos do ABC Paulista (1979) contra o arrocho salarial retomado pelo governo ditatorial em finais de 1970. Em síntese, o final de 1970 e início de 1980, portanto, significou um período de inflexão relevante para o país e o ressurgimento de organizações políticas dos trabalhadores, como o Partido dos Trabalhadores e suas importantes pautas trabalhistas, bem como a emergência da Central Única dos Trabalhadores (1983). Como afirma Quiroga (1989), o ressurgimento das classes trabalhadoras na cena política a partir da década de 1970 demarca o momento que seus representantes “começam a formular à profissão questões que as suas referências analíticas, até então desenvolvidas, eram incapazes de responder” (Quiroga, 1989, p. 110).

Nesse cenário, diferente do momento de sua emergência, evidenciada na estruturação entre ensino teórico e prático da profissão presente na experiência de Belo Horizonte, a revitalização da perspectiva “intenção de ruptura”, entre finais de 1970 e o primeiro terço de 1980, ocorreu no âmbito *estritamente acadêmico*, herdando o legado cultural da reforma universitária operada em 1968¹¹⁷ pelo governo ditatorial que, inclusive, “levou a riscar o debate teórico-prático do marxismo como possibilidade a ser contemplada na formação profissional no Serviço Social e em toda Universidade Brasileira (Quiroga, 1989, p. 109). É verdade que o ciclo autocrático feriu a profissão ao ampliá-la e diversificá-la, irrompendo condições para sua efetiva laicização, consolidando um mercado nacional de trabalho e expandindo as agências de formação com intuito de produzir um perfil profissional “adequado” ao projeto societário do governo ditatorial. Porém, não é menos verdade que, ao fazê-lo, desencadeou, sem ter a intenção, o deslocamento ideopolítico dos assistentes sociais tanto no âmbito acadêmico quanto na sua dimensão prático-operativa. A expansão, diversificação e consolidação do mercado nacional de trabalho para a profissão

¹¹⁷ Importa destacar que a dimensão da revolução operada na política educacional e cultural do país em 1968 foi profunda. Como afirmou Fernandes (1975b): “O termo ‘reforma universitária’ tem sido empregado convencionalmente, por estudantes, professores e leigos, para designar as medidas quantitativas e qualitativas a serem tomadas para adaptar o sistema de ensino superior às atuais exigências da situação histórico social brasileira. Todavia, o volume das exigências quantitativas e o alcance das mudanças que precisariam ser introduzidas para atender as exigências quantitativas indicam que estamos diante de um processo de revolução educacional” (Fernandes, 1975b, p. 73).

vinculou-se à emergência e à ampliação das agências de formação, à abertura de cursos de graduação e programas de pós-graduação¹¹⁸, exigindo a contratação de profissionais e professores em sua maioria com histórias de vida fixadas no contexto intelectual e político de finais de 1950 e 1968, o que potencializou a constituição de uma massa crítica de oposição e resistência à ditadura, à sua estrutura e à suas condições (Netto, 2015).

Ocorre, pois, a revitalização da vanguarda crítica da profissão simultânea à gestação de uma nova massa crítica. Ambas terão papel decisivo na abertura das principais polêmicas profissionais, protagonizando a abertura da interlocução com outras áreas/disciplinas do campo das ciências sociais e adentrando os debates contemporâneos à intelectualidade brasileira, sem, contudo, “abrir mão da referencialidade profissional do Serviço Social” (Netto, 2015, p. 338), o que permite a esses representantes da vertente da intenção de ruptura retomar em um nível mais elevado, as reflexões críticas ao tradicionalismo e conservadorismo profissional iniciado em meados de 1960.

É nesse processo que os profissionais representantes do projeto de ruptura amadurecem os debates em torno das questões teórico-metodológicas, ideopolíticas e técnico-operativas com as demais perspectivas profissionais operantes e em tensão no interior da profissão. Netto (2015) afirma que o debate se consumou em maior grau junto à *perspectiva modernizadora* que com a *reatualização do conservadorismo*. De todo modo, esse movimento desaguou numa polarização dos debates profissionais, cujo palco principal das polêmicas e confrontos se estruturou e desenvolveu nos encontros da categoria realizados pelos organismos ligados às agências de formação, sobretudo pela Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS), que, de acordo com Netto (2015, p. 198), a partir do segundo lustro de 1970, se torna responsável pelas convenções, debates e palco das principais polêmicas em torno do projeto profissional.

Para Netto (2015), o segundo momento da perspectiva da intenção de ruptura revitalizado em finais de 1970, se divide em dois patamares: *o primeiro, que vai até início de 1980* e se constitui como *momento de análise crítica das perspectivas*

¹¹⁸ O primeiro curso de Pós-Graduação em Serviço Social no Brasil foi criado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1972, acompanhado pela criação, no mesmo ano, da Pós-Graduação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Em 1981, a PUC/SP consolidou o primeiro curso de Doutorado em Serviço Social da América Latina (Yazbek; Silva, 2005).

renovadoras, em que o legado reconceituador latino-americano é retomado, visando a análise epistemológica e desmistificação ideológica das principais propostas profissionais em disputa, recuperando os debates e as reflexões profissionais acumulados pelo projeto de ruptura, recolocando-o no horizonte teórico e ideopolítico da categoria; enquanto o *segundo* se localiza entre o primeiro terço de 1980, indo até 1982, e se baseia no acúmulo do primeiro nível e “avança para elaborações crítico históricas mais abrangentes, apoiadas nomeadamente no recurso a concepções teórico-metodológicas colhidas em suas fontes originais” (Netto, 2015, p.338).

Netto (2015) considera que o avanço alcançado pela categoria pôde ser evidenciado ao tomar como imperativo pensar criticamente a própria instituição Serviço Social e não suas propostas “à luz de suportes teóricos e heurísticos que são apropriados no curso de um exame que faz os assistentes sociais defrontarem-se com as fontes ‘clássicas’ da teoria social” (Netto, 2015, p. 338). Tendo como referência primeira a profissão, o Serviço Social consolida seu diálogo com as demais áreas do saber e legitima sua *maioridade intelectual*.

É nesse ínterim, localizado entre o segundo lustro de 1970 e o primeiro de 1980, que se inserem as principais reflexões e debates em torno de duas questões fundamentais ao adensamento da “intenção de ruptura”: primeiro, se refere à reestruturação da formação em Serviço Social rompendo com o tradicionalismo e conservadorismo herdado desde sua origem (esse debate vai se apresentar nas convenções como polêmicas e disputas sob diferentes direções e propostas ao projeto de formação), iniciado em 1978. Aprovado o currículo alinhado à direção social da intenção de ruptura, tratava-se agora de assegurá-lo na direção da formação no interior das escolas, em suas propostas pedagógicas, sua difusão nos espaços organizativos diretamente ligados à categoria. Esse processo foi realizado durante toda a década de 1980, tendo como palco de debates as convenções realizadas pela ABESS em parceria com docentes e faculdades de Serviço Social, com pioneirismo da PUC/SP. A segunda questão colocada nesse período emergiu após a aprovação do currículo construído pelo coletivo da categoria e girava em torno da implementação do currículo de 1982 nas Unidades de Ensino do país. Correspondem a esse período e contexto: o Relatório da XIX Convenção Nacional de Ensino de Serviço Social, 1975; o Relatório da II Convenção Nacional de Ensino de Serviço Social, 1977; e o Relatório da Equipe de Assessoria de Projeto Pedagógico da ABESS, 1980.

O currículo de 1982 resultou de amplos debates e reflexões profissionais protagonizadas pela ABESS. As unidades regionais ampliaram as discussões em torno do ensino em Serviço Social e do exercício profissional na nova conjuntura que se apresentava, que demandava um projeto profissional correspondente à direção do projeto democrático, processo que se expressa nas convenções nacionais da ABESS. A XIX Convenção Nacional Da ABESS, ocorrida em Piracicaba, abriu a discussão quanto à revisão curricular. Essa temática se tornou central nas convenções e em outros eventos. Na XX Convenção Nacional, ocorrida em Belo Horizonte, na Escola de Serviço Social da UCMG, em 1977, na XXI, realizada em Natal, em 1979, e na XXII, realizada em Vitória, em 1981, essa temática ocupou lugar privilegiado. A convenção de 1975 condensava eixos temáticos que expressavam como a profissão demandava uma revisão global do projeto formativo enquanto processo fundamental àquela conjuntura, ao considerar a “abordagem sistemática do Ensino de Serviço Social”, a “Instrumentalização e adequação do Serviço Social à realidade”, bem como discutir “Metodologia e estrutura curricular”. A profissão revigorava no âmbito da formação a renovação crítica do projeto profissional, fato que se explicita no próprio documento ao recuperar como ponto de partida os princípios do Serviço Social reconceituado, apreendendo a reconceituação “como um processo que se desenvolve, progressivamente implicando níveis de formulação e aprofundamento crescente” (ABESS, 1975, p. 5). Na convenção de 1977, realizada na UCMG, o tema volta a aparecer como central, ao se propor debater o “Conteúdo Pragmático dos Cursos de Serviço Social do Brasil”. É desse acúmulo que, em 1979, retirado em 1977 o prazo de elaboração de uma prévia da proposta curricular pela ABESS, se apresenta como tema a “Proposta de Reformulação do Currículo Mínimo” e de onde culmina a nova proposta curricular.

O antecedente imediato da reforma curricular de 1979 foi o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), ocorrido em São Paulo. Conhecido como Congresso da Virada, o III CBAS deflagrou a ruptura com as instâncias e organizações que representavam nos espaços da profissão o governo ditatorial e adensou a aproximação ao movimento estudantil e aos docentes, desencadeando a oposição às determinações impostadas pela ditadura no interior da profissão. Esse movimento trouxe à luz na profissão a revitalização e o adensamento da direção da intenção de ruptura com uma análise que intencionava a ruptura teórico-metodológica e ideopolítica com o conservadorismo e tradicionalismo, bem como a aproximação às

lutas sociais em curso no país. Estabeleceu, de igual modo, face às divergências no interior da profissão, objetivos comuns à profissão, mas também um processo de ruptura e continuidade com relação ao seu legado anterior que, mesmo tendo como novo aporte teórico o marxismo, desaguou em contradições e limites que demandaram a revisão curricular de 1996, que realizou o diagnóstico e a crítica e culminou em avanços que seguem alicerçados sob rupturas e continuidades com a herança da história profissional. É sobre esse panorama que se abrem os debates que culminam tanto no currículo mínimo de 1982 e que abordaremos brevemente no ponto seguinte.

4.5 INCIDÊNCIA DO MARXISMO NA REFORMULAÇÃO CURRICULAR DE 1979/1982: RUPTURAS E CONTINUIDADES

Nesta seção, busca-se realizar uma breve análise acerca da nova proposta curricular construída pela categoria profissional e suas entidades representativas em 1979, cujo marco se identificou na incorporação do marxismo como conteúdo de disciplinas no interior do currículo (Quiroga, 1989) a partir de 5 de agosto de 1982. Busca-se, de forma introdutória, apreender o modo como se efetiva a incorporação do marxismo a partir do currículo mínimo de 1982, evidenciando as tensões, rupturas e continuidades com relação à herança tradicionalista e conservadora da profissão.

A discussão em torno da redefinição do projeto curricular do Serviço Social corresponde ao processo de renovação crítica do Serviço Social brasileiro. É na esteira desse processo que se evidencia a aproximação da profissão ao marxismo e se configuram as condições para uma concepção crítica acerca do significado da profissão, de seu arcabouço teórico, ideopolítico e técnico-operativo. A redefinição curricular, nesse sentido, contesta a apropriação eclética e equivocada das teorias sociais pelo tradicionalismo profissional, pensando tanto a profissão quanto a formação na dimensão da sua competência intelectual e técnica, orientada por uma perspectiva política pautada no conhecimento crítico da realidade e dinâmica social (Silva, 1995).

O debate em torno da formação profissional ocupou lugar central nas Convenções Nacionais da ABESS entre os anos de 1975 e 1996. A preocupação estava em consolidar na direção social do projeto de formação profissional uma base que rompesse com sua herança tradicional e conservadora, processo que não ocorreu

isento de disputas e tensões, à medida que revigorava o aporte teórico-metodológico presente na emergência do “intenção de ruptura” em 1972, pautada na força do significado da abordagem da perspectiva marxista e em sua inclusão na formação e no ensino do Serviço Social (Quiroga, 1989).

Segundo Netto (2015), esse momento de reformulação curricular pode ser considerado o terceiro momento¹¹⁹ constitutivo da perspectiva da “intenção de ruptura”, em que a nova massa crítica e as vanguardas da profissão recuperam um traço presente na emergência dessa direção, qual seja: a construção de “uma alternativa que procura romper com o tradicionalismo no plano teórico-metodológico, no plano da concepção e da intervenção profissionais e no plano da formação” (Netto, 2015, p. 334). Esse projeto, como afirma o autor, se constitui no âmbito estritamente acadêmico numa conjuntura em que as condições sociais e institucionais se apresentam favoráveis à reformulação, pois

[...] os profissionais que a ela se dedicavam – em geral docentes que se alocavam aos cursos de pós-graduação na prossecução de programas de qualificação das suas universidades de origem, em circunstâncias que permitiam uma atenção maior à pesquisa – inscreviam-se em cursos abertos aos influxos de outras disciplinas, posta a própria afirmação da pós-graduação no circuito acadêmico. Verifica-se que eram condições muito contraditórias – e tanto mais quanto a crise do regime autocrático burguês encontrava o rebatimento que lhe respondia no espaço universitário (Netto, 2015, p. 336).

A partir de 1970 essa perspectiva se adensa e se espraia pelas entidades da categoria, pelas agências de formação e pelo movimento estudantil, que se tornam responsáveis por protagonizar todo um conjunto de reflexões e polêmicas profissionais que culminam, em 1979, durante a XXI Convenção Nacional (anexo VII), realizada em Natal – Rio Grande do Norte, em uma nova proposta curricular para os cursos de Serviço Social.

Uma característica desse momento de debates em torno da reformulação do projeto formativo, segundo (Santos, 2006), é o pluralismo teórico-metodológico que se faz presente nos debates, nos encontros e nas convenções, em que se dialogam

¹¹⁹ Netto (2015) considera, como já afirmado, a direção da intenção de ruptura em três tempos interrelacionados: 1) Emergência – em 1972/1975, com o projeto profissional da Escola de Serviço Social da UCMG; 2) Consolidação acadêmica – cujo marco está na publicação do livro de Marilda Villela Yamamoto e Raul de Carvalho, *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil*, em 1982; e o 3) Espraçamento sobre a categoria profissional, a partir de 1985.

direções heterogêneas, não necessariamente opostas, à medida que possuem o objetivo em comum de debater e contestar a herança cultural e intelectual da profissão, a partir do aporte ao referencial marxista, trazendo à luz embasamento teórico e analítico para se pensar tanto a dimensão teórico-metodológica da profissão quanto ideopolítica e técnico-operativa.

A tentativa, em finais da década de 1970, foi de romper com os equívocos da aproximação inicial ao marxismo pela profissão, algo que coaduna com a nova proposta curricular, que tinha como objetivo romper com a metodologia tradicional¹²⁰ incluindo seus fundamentos teóricos-metodológicos. Buscava-se um novo aporte crítico, não neutro, coerente com o caráter político do exercício profissional. Por seu conteúdo e pela herança da qual é caudatária, a redefinição curricular desaguou em novas polêmicas profissionais e adensou antigas, sobretudo com relação ao marco teórico-metodológico da profissão, que, desde o segundo lustro de 1960, vinha sendo disputado em direções heterogêneas.

A década de 1980 demarcou o adensamento das lutas sociais pela redemocratização do país. A luta pela democracia e a retomada de direitos políticos e sociais incidiam sobre a profissão, colando questões que exigiam a renovação de seus fundamentos, direção teórico-metodológica e ideopolítica oposta ao tradicionalismo reinante até então, o que significou a busca por um aporte teórico que sustentasse essa direção. Esse movimento e sentido pôde ser evidenciado na categoria já no decorrer do segundo lustro de 1970, quando a direção da intenção de ruptura se tornou predominante no bojo da profissão.

As organizações e entidades profissionais tiveram seu papel e direcionamento redefinidos. E é nesse contexto que se insere a revisão curricular de finais de 1970, direcionada pela ABESS, um processo articulado com agências de formação, organizações da categoria e entidades que se consolida em 1979, na XXI Convenção Nacional, realizada em Natal (RN). Esse momento representou uma inflexão teórico-metodológica e ideopolítica na direção do projeto profissional e, por conseguinte, do

¹²⁰ É considerada metodologia tradicional a metodologia restrita a “Caso, Grupo e Comunidade” (ABESS, 1989, p. 73). No segundo lustro de 1980, foram realizadas, sob a coordenação da ABESS e apoio de universidades e CNPq, pesquisas e reflexões em torno da Metodologia no Serviço Social. Dadas as circunstâncias para finalização desta dissertação, e ingresso imediato no doutorado deste PPG, optamos por dar continuidade a essa investigação para a tese de doutorado. Nos deteremos aqui apenas à incidência do marxismo no currículo de 1982, entendendo que, após sua aprovação, a profissão avança qualitativamente sobre as elaborações que ora apresentamos.

projeto de formação dos assistentes sociais, estruturando no espaço acadêmico a crítica ao modelo de formação e intervenção impostos pela reforma universitária realizada pelo governo ditatorial e que incidiu na profissão, mas não somente, de modo decisivo.

Analisemos brevemente questões que se apresentam na estrutura e no corpo do currículo mínimo aprovado em agosto de 1982 que podem indicar o processo de incorporação e incidência do marxismo no processo de formação e ensino do Serviço Social.

A partir do Parecer n. 412 de 1982 (em anexo) é possível identificar a referência central à formação profissional pautada pelos reformuladores do currículo. Nele se apresenta a seguinte concepção:

Considera-se que a formação profissional de Serviço Social tem, como referência básica o homem como ser histórico de uma realidade em que os relacionamentos emergem, principalmente, da correlação de forças e contradições produzidas pela dinâmica da realidade social [...] Torna-se, portanto, fundamental o aluno para compreender e analisar de forma crítica a realidade histórico-estrutural e o contexto institucional, onde se processa a prática do Serviço Social, habilitando-o a propor e operar alternativas de ação.[...] Trata-se, por conseguinte, de uma formação que se situa no plano da reflexão, tendo em vista o desencadear de um processo de capacitação. Nesta perspectiva, a formação propões: 1) Um conhecimento básico enfatizando a ciência do homem e da sociedade; 2) um conhecimento profissionalizante dos fundamentos teóricos do Serviço Social e suas relações com esses sistemas, assim como uma estratégia de ação que estude a prática de intervenções do Serviço Social com base nas referências teóricas mencionadas (ABESS, 1982, p. 73, grifo do original).

O documento traz o posicionamento da profissão naquele momento e processo determinado, com relação à referência básica e central da formação profissional. Nela, como pode ser observado, considera-se “o homem como ser histórico de uma realidade em que os relacionamentos emergem, principalmente, da correlação de forças e contradições produzidas pela dinâmica da realidade social” (Abess, 1982, p. 73, grifo do original). Apesar de demarcar o homem, a história, a correlação de forças, as contradições, parte-se de uma concepção abstrata do *homem*. O homem histórico se apresenta desprovido de sua historicidade, das condições e relações sociais que produz e das quais resulta, bem como de suas condições de vida, de assalariamento, da luta de classe. A ideia de homem, genérico, desconsidera-o, tanto como ser social, e por isso, socialmente determinado, quanto homem na condição de trabalhador. O currículo ainda traz a concepção de “clientela” (Cf. Anexo VII), o que confirma uma

fundamentação crítica ainda em gestação, mas também imbricada da herança que traz de sua história e passado recente. No bojo desse movimento diverso e heterogêneo, perde-se a advertência fundamental marxiana de considerar

O indivíduo é o *ser social*. Sua manifestação de vida – mesmo que ela também não apareça na forma imediata de uma manifestação *comunitária* de vida, realizada simultaneamente com outros – é, por isso, uma externalização e confirmação da *vida social*. A vida individual e a vida genérica do homem não são *diversas*, por mais que também – e isto necessariamente – o modo de existência da vida individual seja um modo mais *particular* ou mais *universal* da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais *particular* ou *universal* (Marx, 2004, p. 107, grifos do autor).

A concepção crítica incorpora um Marx sem o Marx. Ao se referir à dinâmica da sociedade, não se situa a conjuntura e dinâmica sócio-histórica que traveja essa proposta, tampouco se faz referência às “contradições”, tão latentes no cenário de crise do governo ditatorial em que germina. Essas formulações abstratas abriram campo para interpretações diversas nas unidades de ensino de Serviço Social, onde continuou prevalecendo a concepção de “clientela”, posto que não se concebia a particularidade do *homem* abstrato historicamente situado na realidade brasileira colocada às portas da profissão. Ainda chama a atenção a concepção de *relações sociais* identificada como “*relacionamentos*”, tal como no Documento de Araxá (Netto, 2015), em que não se apreende as relações sob determinada forma de organização econômica, social e política socialmente determinada, tampouco a contradição fundamental que a encerra entre capital e trabalho, bem como a luta entre as classes sociais principais. Ou seja, apesar de, nesse mesmo ano, termos como marco da consolidação da perspectiva de intenção de ruptura a publicação do livro de Marilda Villela Iamamoto e Raul de Carvalho, *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação metodológica*, que demarca a incorporação da teoria social de Marx e fontes “clássicas” do marxismo ao Serviço Social, no grosso da categoria, esse movimento ainda não se faz presente, ele ainda é incipiente, inclusive no que se refere à produção teórica da profissão, que aparece como uma das dificuldades na pesquisa já referida realizada pela ABESS. E isso se reflete na construção da nova proposta curricular, onde ainda não está presente o entendimento do Serviço Social enquanto profissão:

[...] inscrita na divisão social do trabalho, situa-se no processo de reprodução das relações sociais, fundamentalmente como uma

atividade *auxiliar e subsidiária no exercício do controle social e na difusão da ideologia da classe dominante junto à classe trabalhadora* [...] contribui como um dos mecanismo institucionais mobilizados pela burguesia e inserido no aparato burocrático do Estado, das empresas e outras entidades privadas, na criação de bases políticas que legitimem o exercício do poder de classe, contrapondo-se às iniciativas autônomas de organização e representação dos trabalhadores (Iamamoto; Carvalho, 2014, p. 101, grifo do autor).

As disciplinas e os conteúdos do currículo de 1982, dispostas na Resolução n. 6 do mesmo ano, são apresentadas no Quadro 4, com suas respectivas ementas, dispostas no Parecer n. 412/82, dividido entre área básica e área profissional, o currículo se estrutura da seguinte forma:

Quadro 4 - Currículo mínimo do Curso de Serviço Social (1982)

CURRÍCULO MÍNIMO DE 1982 - Parecer 412 de 1982 e Resolução n. 6 de 23 de setembro de 1982.	
Área dos Conhecimentos Básicos	
Compreende o conhecimento do contexto social que historicamente situado, se daria a níveis do conhecimento do contexto social (nível da própria sociedade, das organizações que expressam o contexto institucional da sociedade e possibilitam a formação do profissional e a prática do Serviço Social, nível da instituição Serviço Social como prática específica que se realiza no contexto das organizações e sociedade) e conhecimento da clientela (ABESS, 1982).	
Disciplinas	Ementas
Filosofia	O estudo da <i>Filosofia</i> é importante para o Assistente Social com vistas a uma formação reflexiva e crítica sobre as teorias do conhecimento e das correntes filosóficas que contribuam para a compreensão do homem e da sociedade .
Sociologia	A manutenção da <i>Sociologia</i> justifica-se como de fundamental importância para o enfoque das principais teorias sociológicas, ressaltando o estudo das classes sociais . Este estudo deve focalizar, particularmente, as questões do desenvolvimento social, da análise das instituições, das organizações e movimentos sociais.
Psicologia	Ratifica-se a permanência do estudo da <i>Psicologia</i> como meio necessário à compreensão das principais teorias da personalidade humana e dos fatores básicos do comportamento social.
Economia	Justifica-se a permanência do estudo da <i>Economia</i> , a fim de propiciar a compreensão da estrutura econômica e social brasileira a partir dos fundamentos e dos conceitos da teoria econômica.
Antropologia	A introdução do estudo da <i>Antropologia</i> no currículo mínimo prede-se à necessidade de compreensão das diferentes formas de manifestação cultural, incluindo o estudo da cultura popular, formas de religiosidade popular, o estudo antropológico da formação brasileira, das minorias raciais, das características regionais e dos grupos fundamentais.

Formação Social, Econômica e Política do Brasil	Propõe-se a inclusão do estudo da <i>Formação Social Econômica e Política do Brasil</i> pela necessidade da compreensão da realidade social brasileira numa perspectiva histórica.
Direito e Legislação Social	Recomenda-se a manutenção do estudo do <i>Direito e Legislação Social</i> tendo em vista a sua contribuição para a prática profissional, devendo enfatizar, fundamentalmente, a legislação Trabalhista e Previdenciária.
Área dos Conhecimentos Profissionalizantes	
Compreende o conhecimento sistemático do objeto e dos objetivos da intervenção do Serviço Social, das habilidades quanto a estratégias de intervenção em contextos institucionais diferenciados (ABESS, 1982).	
Disciplinas	Ementas
Teoria do Serviço Social	Ratifica-se a permanência do estudo da Teoria do Serviço Social como conhecimento profissionalizante dos mais fundamentais, devendo ter como enfoques necessários as principais construções teóricas do Serviço Social: objeto, intencionalidade e pressupostos metodológicos de sua práxis; campo de atuação do Serviço Social e sua posição no contexto das Ciências Humanas e Sociais.
Metodologia do Serviço Social	Propõe-se a introdução do estudo da Metodologia do Serviço Social (caracterizado no currículo mínimo atual como Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupo e Serviço Social de Comunidade). Este estudo é importante, pois se encarregará das estratégias de ação profissional; visa a capacitação do profissional para operacionalizar os conhecimentos teóricos através de uma ação sistemática pertinente aos vários níveis e áreas de atuação do assistente social.
História do Serviço Social	Sugere-se a inclusão do estudo da História do Serviço Social, cuja importância está na análise e compreensão do Serviço Social como fenômeno histórico; a sua institucionalização como resultante de uma demanda social, o seu reconhecimento como resultante das respostas sociais de sua prática, enfim, as relações do processo de institucionalização do Serviço Social como a formação sócio-histórica da sociedade brasileira.
Desenvolvimento de Comunidade	Propõe-se a inclusão do estudo de Desenvolvimento de Comunidade, dada a constatação de que o Serviço Social efetivamente atua e sempre atuou como ação catalisadora dos movimentos sociais provocados e espontâneos, carecendo, portanto, compreender a dinâmica desses movimentos numa perspectiva de estratégia de ação que o capacitem no agir profissional nessa área.
Política Social	Ratifica-se a manutenção do estudo da Política Social, tendo em vista ser a ação do Serviço Social um dos meios de realização da política social junto aos estratos mais carentes da população, assim como se colocar mesmo como meio estimulador do processo de formulação da política social quando ausente dessas camadas ou de sua dinamização quando necessária. Nesse sentido, ressaltam-se o estudo e a análise das políticas públicas, suas repercussões sociais e as estratégias de ação do Serviço Social, como executor, estimulador e dinamizador dessa política, assim como da política social em geral.
Administração em Serviço Social	Baseia-se na proposta de introduzir o estudo da Administração em Serviço Social no currículo mínimo na necessidade de conhecimentos e análise das teorias administrativas e sua relação com as práticas administrativas no Serviço Social (coordenação, assessoria, supervisão e outras) e as vinculações das organizações com o contexto estrutural e conjuntural.
Pesquisa em Serviço Social	Sugere-se a inclusão de Pesquisa em Serviço Social, objetivando a capacitação do aluno para uma prática científica, através do estudo dos diferentes métodos e técnicas, limitações e alcances, e sua utilização em Serviço Social como um dos instrumentos da relação teoria/prática e com vistas à produção de conhecimentos específicos de Serviço Social.
Planejamento Social	Propõe-se a inclusão de Planejamento Social ante a necessidade de habilitação com que, na prática cotidiana, o assistente social está sempre a

	se defrontar. As exigências se fazem em termos de capacitação para análise e compreensão do planejamento global, suas relações com os planos, programas e projetos sociais; e elementos políticos e técnicos necessários à sua elaboração.
Ética Profissional em Serviço Social	Sugere-se a manutenção da Ética Profissional em Serviço Social, visando ao estudo dos componentes axiológicos que integram as construções teórico/metodológicas do Serviço Social por possibilitar a adoção da postura ética do profissional em sua prática social.

Fonte: adaptado pela autora a partir do Parecer n. 412/1982 (ABESS, 1982)

De acordo com o documento base do currículo de 1982, a redefinição do ensino em Serviço Social se fazia necessária

[...] por sentirmos no cotidiano de nossas salas de aula imperativo de novos enfoques, novas abordagens, novos conhecimentos, para fazer frente a uma sociedade em célere ritmo de mudança e carente de profissionais aptos a participarem ativamente do processo de desenvolvimento social integrado que vive nossa sociedade (ABESS, 1982, p.72, grifo do original)

A ideia de profissionais “aptos a participarem ativamente do processo de desenvolvimento social integrado que vive nossa sociedade” recupera um traço presente na direção da modernização conservadora, constituída nos primeiros anos do ciclo autocrático. Inclusive, no documento de Araxá (1967), pode ser identificadas passagens que remetem ao texto do currículo de 1982, atualizado face à nova conjuntura, mas pertencente ao período desenvolvimentista. Como afirma Netto (2015), a concepção de desenvolvimento integrado se remete naquele documento à ideia de desenvolvimento harmônico, em que a participação ativa dos profissionais já se coloca como delimitada pelo seu *campo de macroatuação* (Netto, 2015, p. 221). Essa recuperação de base direcionada para a modernização implicava não apenas a concepção dos profissionais, mas divergências com relação à direção predominante do projeto que seguia sob a perspectiva da intenção de ruptura. Desse modo, acaba por se aproximar daquilo que pretendia romper, pois, de acordo com o Documento do currículo de 1982, com a nova proposta de formação pretendia-se superar a

[...] formação fragmentada da realidade em que deveria atuar, com especificidade dos seus estudos voltados para o Serviço Social de Casos, em contraposição ao de Grupo ou de Comunidade. Essa metodologia levava a uma irreal divisão do invisível, razão pela qual tem sido criticada e, tanto quanto possível, minimizada nos planos dos cursos de maior qualidade, sendo aos poucos, substituída por uma crítica mais realista de ação em nível da globalidade social (ABESS, 1982, p. 72-73).

A crítica pretendida coaduna com a perspectiva que direciona o movimento da redefinição curricular, mas em sua base não se evidencia o referencial teórico-metodológico que direcione a pretendida “crítica mais realista de ação em nível da *globalidade social*”, noção de globalidade que, inclusive, faz alusão ao documento de Araxá (1967), apresentando redação similar àquele documento, como é possível identificar quando os representantes daquela perspectiva concebem que “A intervenção na realidade, através de processos de trabalho com indivíduos, grupos, comunidade e populações, não é característica exclusiva do Serviço Social; *o que lhe é peculiar é o enfoque orientado para uma visão global do homem integrado em seu sistema social*” (CBCISS, 1986, p. 31 *apud* Netto, 2015, p. 220, grifo do autor). O referencial teórico que orienta a formulação de 1982 se aproxima tanto de Araxá que a mesma definição apontada por Netto (2015) naquela ocasião cabe na consideração do currículo de 1982, ao afirmar que

À primeira vista, a determinação pode parecer somente uma extensão, para a angulação profissional, do princípio genérico que denota a “integralidade” do desenvolvimento; contudo, o dado distintivo é a menção ao sistema social: sai-se aqui do campo ético do neotomismo para o terreno teórico do estrutural-funcionalismo – a “globalidade” é a perspectiva das relações sistêmico-integrativas de indivíduo e sociedade. O deslocamento é significativo porque, no texto, ele interdita o questionamento da especificidade profissional. Permanece na mais nebulosa semiobscuridade este estranho privilégio da “globalidade”, não se sabe se por obra de que ou de quem conferido ao Serviço Social entre tantas outras profissões (Netto, 2015, p. 220).

Essa influência estrutural-funcionalista presente na reformulação curricular de 1982 permite identificar as tensões que se fizeram presentes nos espaços de sua construção, mas também o pluralismo face às heterogêneas direções em torno do objetivo comum que reverbera na construção daquele currículo. A verdade é que a tendência à *justaposição e articulação*, identificada no Relatório de Pesquisa realizado pela ABESS/PUCSP, após a XXV Convenção Nacional, realizada em 1987 acerca da implementação do currículo de 1982, se faz presente no interior da profissão desde finais de 1970, nos encontros, nas convenções em que, mesmo face à predominância do projeto de ruptura, se redefine o arcabouço teórico-metodológico, ideopolítico e técnico-operativo num percurso contínuo de rupturas e continuidades, avanços e retrocessos.

O processo de implementação do currículo de 1982¹²¹ foi permeado de tensões e polêmicas. A mais significativa diz respeito à disciplina de Metodologia do Serviço Social¹²², que, como pode ser observado no Quadro 4, teve sua ementa vinculada ao espaço legado pelo Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade. A eliminação das disciplinas de Caso e Grupo iam de encontro com os novos objetivos para a formação profissional, sendo o principal romper com o conservadorismo e tradicionalismo herdados. Em seu lugar, pretendia-se abrir reflexões teórico-metodológicas a partir de referenciais clássicos, com ênfase ao marxismo, mas o fato de a disciplina não possuir conteúdo e carga horária mínima definidas permitiu sua incursão por diferentes vertentes, entre elas o marxismo (Quiroga, 1989, p.114). A Metodologia do Serviço Social, segundo conta na ementa do currículo, tinha como objetivo “capacitação dos profissionais para operacionalizar conhecimentos teóricos através de uma ação sistemática pertinente aos vários níveis e áreas de atuação do assistente social” (ABESS, 1982, p. 76), mas as unidades de ensino tinham “distintos modos de conceber e desenvolver o conteúdo do programa correspondente”, sendo em algumas instituições rejeitado ou desconhecido (Quiroga, 1989, p. 115).

Como o currículo em sentido amplo, que é o caso do apresentado em 1982, não representa apenas o enquadramento de disciplinas e conteúdos em sentido estrito, apreende-se que a estruturação da disciplina de Metodologia resultou de uma série de “determinantes históricos, sociais e políticos” (Quiroga, 1989, p. 108). Foi nela que se alocou aquele que se tornaria o referencial teórico basilar aos fundamentos da profissão desde então, não sem divergências, tendências diversas, desvios e equívocos, conformando o principal imbróglio: “o debate da teoria social de Marx, a

¹²¹ Aprovado em 5 de agosto de 1982, pelo Conselho Federal de Educação (CFE), as unidades de ensino tiveram dois anos para a implementação do currículo. Durante esse período, competiu à ABESS acompanhar as agências de formação, elaborando diagnósticos, pesquisas, encontros e assessorias. Durante toda a década de 1980 e metade da década de 1990, o currículo adensou, amadureceu e rompeu com uma série de contradições, ambiguidades e limites apresentados neste tópico, que não nos ateremos por ir além de nosso objeto de estudo.

¹²² O debate sobre Metodologia em Serviço Social foi tratado nesse período principalmente por Netto, Yamamoto, Faleiros. Não abordaremos aqui essa polêmica, apesar de reconhecer sua relevância para o debate em torno da incorporação do marxismo na formação profissional. Optamos por apresentar apenas as principais tendências que se apresentam nesse período, buscando identificar os limites na incorporação do marxismo no currículo de 1982. Dada a urgência desta defesa em virtude de aprovação para o doutorado, pretende-se dar prosseguimento a este estudo e debate para elaboração de tese.

tradição marxista e suas vertentes no interior do Serviço Social” (Quiroga, 1989, p. 108).

O modo como a Metodologia do Serviço Social foi introduzida no currículo refletia condições objetivas no interior da profissão, determinações conjunturais e sócio-históricas que alicerçaram as bases sobre as quais se constituíram as tendências diversificadas na direção do seu ensino nas escolas e faculdades de Serviço Social.

Considerando “a existência de um vínculo orgânico entre projeto profissional, projeto de educação e universidade e projeto societário” (Silva; Santos; Cardoso, 2013, p. 50), não se pode conceber todas as questões que atravessam a nova proposta de formação profissional sem considerar a universidade que a ditadura deixa de herança ao país, produto de uma reforma que reconfigura econômica, política, social e culturalmente. A universidade desde então colheu frutos de uma crise interna e externa, nacional e internacional, e que, a partir desse período, só tendeu a impactar ainda mais negativamente projetos de formação fora da engrenagem mercadológica. É nesse cenário que se implementa o currículo nas unidades de ensino no país, com destaque para a ascensão de instituições privadas.

A forma como esse conjunto de determinações se apresentava à diversidade de profissionais nesse momento era fragmentada, como atestam os resultados da pesquisa apresentados por Quiroga (1989) de que o marco conjuntural e sócio-histórico mais amplo que incidia sobre a profissão “revela-se de modo fragmentado, nos vários depoimentos coletados” (Quiroga, 1989, p. 109).

Esse conjunto de questões se explicitaram na pesquisa realizada pela Abess/PUC/SP no decurso de 1980, em que se pretendeu “[...] analisar as principais tendências presentes na compreensão da Metodologia no Serviço Social e seus desdobramentos no processo de ensino e formação profissional dos assistentes sociais” (ABESS, 1989, p. 3).

A primeira tendência identificada pela pesquisa apontava que, na implementação do novo currículo, ocorria um processo denominado pelos autores “justaposição e articulação” (ABESS, 1989, p. 69). Ao manter a disciplina de Metodologia do Serviço Social dissociada dos demais conteúdos e ocupando, literalmente, o espaço anterior da trilogia Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade, a formação e o ensino acabaram por não romper efetivamente com a divisão de conteúdo existente no currículo anterior (1970). Nesse sentido, Caso foi

substituído pela metodologia baseada nos princípios positivistas, Grupo passou a ter como referência os “métodos” da fenomenologia, e Comunidade se alocava nos fundamentos do marxismo e suas tendências. O referencial teórico clássico, que se torna base da formação profissional passa, isoladamente, a ocupar o lugar da trilogia Caso, Grupo e Comunidade e se articula e se justapõe a ele, chegando a ponto de direcionar uma espécie de especialização na formação profissional, também por três vias: funcionalista, fenomenológica e marxista.

A segunda tendência identificada pela pesquisa se refere à transição do currículo de 1970 para o de 1982, realizado pelas escolas e faculdades de Serviço Social. Tal processo se apresentou de duas formas, ora como “remanejo ou construção de um patamar crítico” (1989, p. 76). A pesquisa demonstrou que algumas agências de formação operaram apenas formalmente o remanejamento do currículo anterior para o contemporâneo, enquanto outras elevaram essa transição para um “nível crítico” (Santos, 2006). A transição, portanto, ocorreu de modo fragmentado, às vezes mecanicista, não dando o devido embasamento às reflexões em torno da diferenciação dos elementos constitutivos do currículo anterior com relação aos novos elementos presentes na formação profissional.

Nesse processo, a divisão entre as disciplinas (Quadro 4), correspondeu às vertentes que se apresentam como fundamentos teórico-metodológicos da formação no novo currículo, legadas do universo diverso da renovação profissional desde meados de 1960. Sem operar o debate crítico e o balanço dessa herança da profissão, e tampouco contemporizá-la, operava-se a transição entre os currículos nas unidades de ensino, que eram diversas e heterogêneas, sem se debater as vias dessa ruptura no ensino do Serviço Social, o que gerou uma série de equívocos e desvios. A recusa ao “método” tradicional de Caso, Grupo e Comunidade, por remeter à herança tecnicista agora negada, pois não correspondia ao Serviço Social “reconceituado”, revelava no processo de transição a subestimação da atuação profissional junto a grupos e indivíduos, por serem associados ao funcionalismo e fenomenologia. A concepção equivocada dos referenciais teórico-metodológicos que passam a orientar a formação profissional concebe tais referenciais como fonte direta de procedimentos interventivos, diferenciados apenas pela perspectiva teórica e ideopolítica atribuída historicamente.

Já a terceira tendência se expressou na dualidade da acepção da disciplina de metodologia: por um lado, foi alocada como disciplina única; por outro, articulada às

demais disciplinas. Nessa dualidade se identificavam três consequências: a) maior destaque para a dimensão teórica da formação em detrimento da relação teoria e prática constitutiva da profissão; 2) cisão entre o que seria a metodologia da ação e metodologia do conhecimento; 3) junção da metodologia da ação e do conhecimento como dimensões idênticas. A polêmica se localizava em torno da existência ou não da teoria e metodologia do Serviço Social. A questão da “identificação da sistematização da prática com a formulação de teorias” (ABESS, 1989, p. 81) abriu precedentes para a reflexão entre teoria e prática no âmbito da formação profissional que não foram suprimidas no processo de implantação do novo currículo e que ainda hoje ressoam seu legado e herança na profissão.

A quarta tendência apontava o debate em torno do “aparato técnico instrumental no interior da discussão metodológica” (ABESS, 1989, p. 87). Nesse aspecto, a pesquisa identificou dois processos: a supervalorização da técnica em detrimento da dimensão teórica e, por outro, a “politização” da técnica seguindo pressupostos do projeto de ruptura com as bases tradicionais e conservadoras herdadas pela profissão “num arranjo político-pragmático dos procedimentos”. Não se apreende que a nova proposta metodológica visa dar direção a essa instrumentação, mas supõe-se que ela seja “aplicada” em substituição às abordagens técnicas ligadas a Caso, Grupo e Comunidade. Como identifica a pesquisa

[...] constata-se que no novo conteúdo da Metodologia em Serviço Social o estudo do instrumental é visto de forma pouco relevante aparecendo como apêndice em algumas unidades dos conteúdos programáticos. Na perspectiva de relacionar a Metodologia do Serviço Social aos métodos das Ciências Sociais, despreza-se grande parte do conteúdo instrumental identificando-o com o da Metodologia tradicional, sem se ter clareza sobre que instrumental poder-se-ia utilizar na nova proposta (ABESS, 1989, p. 87).

A utilização dos instrumentos, portanto, “parece adquirir conteúdo na relação com a teoria que lhe dá significado” e a preocupação central recai sobre a desvinculação do instrumental com teorias que remetam ao tecnicismo de que a profissão é caudatária.

Identifica-se, portanto,

[...] uma nítida confusão entre metodologia e procedimentos operacionais, entre teoria e método e entre teoria e prática que culmina nas afirmativas de que na prática a teoria é outra e de que do referencial teórico-metodológico “crítico-dialético” deve se inferir diretamente os procedimentos particulares para a condução da

intervenção profissional, ou seja, os procedimentos são aferidos diretamente de um determinado referencial teórico (Santos, 2006, p. 55).

Em face desse cenário, a pesquisa apresentou as dificuldades que se alocavam ao ensino da Metodologia em Serviço Social, vinculando-se à busca, sobretudo no marxismo, de um aporte aos procedimentos particulares para intervenção profissional ou cogitando um aporte subsidiário que complementasse a formação teórico-metodológica pautada no marxismo, sendo esse considerado insuficiente para a condução da intervenção profissional. Identifica-se, a partir da pesquisa, que as dificuldades encontradas para o processo de implementação do novo currículo residiam nas seguintes dificuldades: “fragmentação dos conteúdos das disciplinas associada a pouca clareza teórica sobre Método/ Metodologia, como mediação da unidade entre teoria e prática”, “pouca fundamentação sobre a questão da relação entre teoria/prática, apresentando dois polos distintos centrados ou na teoria ou na prática (teoricismo x praticismo), “falta de bibliografia intrínseca à área profissional e pouco acesso à bibliografia clássica”, e “escassez do material sistematizado no que se refere às vertentes fenomenológicas e materialistas” (ABESS, 1989, p. 67-68).

Observa-se que a aproximação do referencial teórico marxista ao conteúdo básico não significou sua adequada compreensão, antes, revelou equívocos herdados e somados a novos no processo de transição do currículo de 1970 para o de 1982. Na busca por legitimar sua incorporação a partir da relação imediatista entre teoria e prática, a profissão incorre em uma vulgarização mecanicista de seu conteúdo. A pesquisa indica que o currículo de 1982 supervaloriza a dimensão teórica em detrimento da prática profissional, de modo que “os instrumentos da ação prescindem de espaço específico no currículo” (ABESS, 1989, p. 87) por receio de na formação os docentes se deterem ao ensino da dimensão da operacionalização dos instrumentos e das técnicas legadas pela história da profissão, não avançando face à nova fundamentação teórica pretendida. O projeto de ruptura põe em questão a ruptura com o tecnicismo, mas não aprofunda nesse período reflexões em torno da dimensão técnico-operativa sob a nova direção, o que implica uma aproximação enviesada ao aporte marxista. A dificuldade no acesso à bibliografia clássica é também fator relevante, à medida que dificulta o acesso aos representantes “clássicos” marxistas na formação profissional, que continua por vias secundárias e interpretações vinculadas a conjunturas determinadas.

A proposta de ruptura com o tradicionalismo e conservadorismo, portanto, acaba por revelar continuidades e rompimentos que atravessam a profissão desde sua gênese. Os debates amadurecem, muitos equívocos foram revistos e superados, desde então, as principais questões da “intenção de ruptura” seguem sendo amadurecidas e debatidas pela categoria face às mudanças conjunturais e sócio-históricas em que se insere a profissão.

Em síntese, esse breve excuro pretendeu explicitar a complexidade do processo de aproximação da profissão ao legado marxista que, no decorrer da década de 1980, alcança autores “clássicos” dessa corrente como Gramsci, Lukács, Lênin, etc. (Iamamoto, 1998; Lara, 2009; Simionatto, 2018). É incontestável essa aproximação, seu significado e sua importância para a profissão. A década de 1980, com a predominância da perspectiva “intenção de ruptura”, demonstra o aprofundamento do processo de ruptura com o tradicionalismo profissional na dimensão teórica da formação profissional. Esse fato não permite, contudo, que se evidencie, dado o próprio estatuto da profissão, que ela se constitua no âmbito da práxis profissional. O acúmulo hoje identificado evidencia que a profissão avançou em suas análises, produção teórica e qualificação do fazer profissional a partir do aporte ao marxismo, mas demonstra, de igual modo, que esse processo não ocorreu de modo homogêneo, posto que em seu interior emergiram tendências diversas, equívocos e desvios que vêm sendo enfrentados pela profissão até os dias atuais.

Como afirmado, o currículo de 1982 demarcou uma inflexão no processo de formação profissional, mas condensou, de igual modo, desvios e equívocos que culminaram em sua avaliação crítica durante toda a década de 1980 e nova revisão curricular na década de 1990. Reconhecendo as insuficiências do currículo de 1982, a revisão de 1996 ratificou a ideia de “método” na teoria social de Marx que ainda é ponto de divergências quanto à sua apropriação nas análises e produções acadêmicas da profissão, em que o famigerado “método” remete à apropriação epistemológica e não ontológica de sua teoria social e, por conseguinte, de seu procedimento investigativo, conforme apresentado e discutido no capítulo 1. A incidência do marxismo é mais evidente nesse período que os escritos originais de Marx, o que pôde ser identificado pela pesquisa que aponta como dificuldade o acesso às obras clássicas. Segundo Santos (2006), a apreensão amadurecida do marxismo se constitui ao final de 1980, entre tendências heterogêneas, o que não significa que

se trata de momentos dissociados ou fragmentados, mas que se imbricam numa relação de continuidade e ruptura.

Consideramos que todo esse processo ocorre num contexto sócio-histórico delimitado, que determina e possibilita os avanços da profissão, que herda não apenas o tradicionalismo da profissão e seu respectivo conservadorismo, mas todo o legado da formação social brasileira e latino-americana nos marcos da divisão internacional do trabalho e determinações macrossociais das relações e condições de vida sob a lógica capitalista e desgoverno dos Estados. E nesse cenário, “o espaço conquistado pelo marxismo se impôs, vencendo pré-conceitos com relação à sua própria concepção” (Quiroga, 1989, p. 119).

Se em 1996 torna-se possível acúmulo que permita identificar que “[...] o processo de implantação do currículo de 1982 expressa uma insuficiente apreensão do método crítico-dialético, cujas categorias não são apreendidas como modos de ser na realidade sócio-histórica” (Abepss/Cedepss, 1996, p. 148), de igual modo, é importante demarcar que ele foi um divisor entre a predominância da direção social de um projeto conservador e tradicional na formação e ensino do Serviço Social e a direção social da intenção de ruptura, que continua abrindo caminhos e disputando a direção do projeto de formação profissional em face das tendências que se apresentam no interior da categoria hodiernamente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] a história é a fonte de nossos problemas e a chave de suas soluções (Iamamoto, 2022).

O objetivo desta dissertação foi analisar a incidência do marxismo no Serviço Social brasileiro entre os anos de 1960 e 1979, com destaque para o processo de sua incorporação na dimensão dos fundamentos teórico-metodológicos da formação profissional a partir da revisão curricular concretizada pelos protagonistas da perspectiva renovadora da intenção de ruptura em finais da década de 1970.

Identificamos que a incidência do marxismo no Serviço Social brasileiro tem como protoforma sócio-histórica as ingerências do marxismo europeu, latino-americano e brasileiro, sendo legatária de seus limites e equívocos com os quais os representantes da perspectiva da intenção de ruptura continuam confrontando, de modo que, até os anos de 1960, as formulações teóricas do Serviço Social estiveram restritas à composição de um “saber de segundo grau” e à sistematização da prática. O processo de renovação crítica da profissão, deflagrado em finais daquela década, no entanto, abriu a formulação de uma alternativa global ao positivismo, conservadorismo e ecletismo reinantes desde a gênese da profissão. Porém, se esse avanço objetivo no plano teórico-metodológico e ideopolítico tornou possível operar a ruptura com o *tradicionalismo e conservadorismo profissionais* no campo ideal, isso não incorreu de maneira efetiva na dimensão do exercício profissional. Essas afirmações não desconsideram o acúmulo que a interlocução com o marxismo, instaurado e adensado pela perspectiva renovadora da intenção de ruptura com o protagonismo dos principais interlocutores do Serviço Social brasileiro, operou.

O fato de termos nos dedicado a analisar a incidência do marxismo na profissão nos exigiu apreender, de maneira introdutória e em termos bastante gerais, a autenticidade do processo sócio-histórico de constituição da teoria social de Marx, visando apreender a particularidade desse pensamento que fundamenta o marxismo que incide sobre a profissão a partir da década de 1950. Identificamos que o marxismo passa por transformações ao se configurar como corrente de pensamento e ao adentrar realidades sociais heterogêneas econômica, social, política, culturalmente, o que peculiariza sua conformação e irradiação, como ocorrido nos países latino-americanos, incluindo o Brasil. Esses elementos de algum modo tolhem, desviam e

tardam a apreensão da constituição da teoria social de Marx como uma *nova forma de cientificidade* (Lukács, 1979), cuja protoforma vincula-se não a uma determinação de caráter metodológico, mas ontológico, à medida que corresponde às determinações e as categorias constitutivas do ser (Fortes, 2018). Fato que faz reinar nas tentativas de aproximação a prevalência da busca pelo famigerado “método” em detrimento dos fundamentos ontológicos deste pensamento.

O retorno aos textos clássicos de Marx permitiu apreender os fundamentos filosóficos que particularizam o padrão de cientificidade por ele instaurado e identificar que principalmente após sua morte, seu pensamento sofreu ingerências de toda ordem, de modo que se tem hoje uma série de tendências em torno de sua teoria.

Porém, a ascensão do irracionalismo e neopositivismo correspondentes ao modo de ser capitalista, ao incidir sobre o pensamento marxiano, constitui uma série de deformações das quais somos legatários, o que se converte numa herança sinuosa que compromete o próprio caminho até o Marx de forma rigorosa, como afirma Chasin (2009). Buscamos esses argumentos nas produções do filósofo húngaro György Lukács (1979; 2013) e o pensador brasileiro José Chasin (2009), que confirmam as ingerências sofridas pelo pensamento de Marx desde finais do século XIX e apontam o desafio de resgatá-lo desde suas fontes originais, não no sentido de reclamar sua atualidade, mas no sentido de pensar e, de fato, transformar o tempo presente.

A análise de como se realiza na particularidade brasileira a interlocução entre o Serviço Social brasileiro e o marxismo nos exigiu perseguir, de modo introdutório, a origem do marxismo desde finais do século XIX, até sua chegada à América Latina, onde acreditamos se constituir um marxismo latino-americano que se peculiariza por ingerências sociais, econômicas e políticas próprias desse continente, incidindo sobre o marxismo brasileiro. Observamos que todo esse legado se colocou como base que potenciou e impôs limitações objetivas para aquela interlocução.

Acreditamos que a incidência do marxismo na revisão dos fundamentos teórico-metodológicos e ideopolíticos da profissão em seu processo de amadurecimento teórico e intelectual ocorrido a partir do processo renovação profissional crítica culmina na nova proposta curricular de 1982, mas sofrendo ingerências desse legado sócio-histórico do marxismo mundial, latino-americano e brasileiro, cujos desvios e equívocos a tendência protagonizada pela vertente da intenção de ruptura vem confrontando desde finais de 1970. Desse modo, a análise das bibliografias na produção teórica do Serviço Social que analisam a gênese do

Serviço Social no Brasil e sua interlocução com o marxismo permitiram apreender os níveis específicos de tal aproximação, que, apesar de amadurecido, continua sendo um percurso em aberto na profissão.

A partir da análise das produções de Netto (2015, 2007) e Iamamoto (1998, 2015) e demais autores da bibliografia especializada do Serviço Social, bem como análise da proposta curricular de 1979/1982, identificamos que até 1982 a aproximação do Serviço Social brasileiro pode ser identificada com o marxismo e não necessariamente com a teoria social de Marx. A pesquisa realizada por Consuelo Quiroga (1989) demonstra esse fato. Com isso, não desconsideramos a experiência de Belo Horizonte e tampouco a produção de Iamamoto e Carvalho (1982), mas identificamos que essas produções se situam no campo de uma representação bastante específica na profissão que, apesar de fundamental ao adensamento e à irradiação da intenção de ruptura, até 1982 não havia alcançado de modo efetivo o grosso da categoria. Também não subestimamos a “força e o significado da abordagem da perspectiva marxista” (Quiroga, 1989, p. 114) e sua importância para uma apreensão crítica do significado da profissão e sua ação na sociedade. Ao contrário, entendemos que tal interlocução se apresenta como um processo em permanente construção e renovação, pois segue em aberto, uma vez que se constitui no movimento da história e desenvolvimento da profissão, como atestam as reformulações realizadas após a aprovação do currículo de 1982.

O processo de revisão do currículo de 1979/1982 se mostrou como um processo de transição, retomando o acúmulo alcançado pelo projeto de ruptura entre 1970 e 1980 e tencionou a ruptura com os traços do *tradicionalismo profissional*. Segundo Iamamoto (2014, p. 615), trata-se de um marco no debate sobre os fundamentos do Serviço Social no Brasil inspirado na teoria social crítica, que norteia um projeto acadêmico-profissional do Serviço Social brasileiro, em um momento que “a própria mudança da conjuntura socioeconômica e política brasileira vinha exigindo revisões no processo de formação” (ABESS, 1989, p. 14). Apontamos a partir de Netto (2015), que tal movimento correspondeu à própria dinâmica social, política, econômica e cultural do ciclo autocrático burguês deflagrado entre os anos de 1964 e 1985 no Brasil, cujas mudanças operadas fundamentaram e incidiram no processo de renovação da profissão ocorrida entre os anos de 1960 e 1970, colocando como necessária a construção de um projeto de formação correspondente às transformações sociais vivenciadas pela sociedade brasileira durante seu processo

de transição “lenta e gradual”, iniciada com o aprofundamento da crise econômica, política e social do governo civil-militar e o acirramento das lutas sociais no segundo lustro de 1970, contando com a forte presença das organizações sindicais e movimentos sociais. Tal aproximação ao marxismo, portanto, representou a busca de uma “aclaração no direcionamento teórico-metodológico da formação” (ABESS, 1989, p. 14).

A complexidade do processo de aproximação da profissão ao legado marxista, no decorrer da década de 1980, alcançou outro patamar a partir do estudo de autores “clássicos” dessa vertente, como Gramsci, Lukács, Lênin etc. (Iamamoto, 1998). O acúmulo hoje identificado evidencia que a profissão avançou em suas análises, produção teórica e qualificação do exercício profissional a partir do aporte ao marxismo, mas demonstram, de igual modo, que esse processo não ocorreu de modo homogêneo, mas heterogêneo, posto que, em seu interior, emergiram tendências diversas, equívocos e desvios que desde então vêm sendo enfrentados pela profissão.

Consideramos que todo esse processo ocorreu em um contexto sócio-histórico determinado, que possibilitou avanços da profissão, herdeira não apenas do tradicionalismo e conservadorismo, mas de todo o legado da formação social brasileira e latino-americana nos marcos da divisão internacional do trabalho, bem como das determinações macrossociais das relações e condições de vida sob a dinâmica do desenvolvimento dependente, o que contribuiu para que “o espaço conquistado pelo marxismo se impôs, vencendo pré-conceitos com relação à sua própria concepção” (Quiroga, 1989, p. 119).

Somente em 1996, tornou-se possível à profissão, a partir do acúmulo teórico-metodológico, ideopolítico e operativo constituído desde finais de 1970, identificar que “[...] o processo de implantação do currículo de 1982 expressa uma insuficiente apreensão do método crítico-dialético, cujas categorias não são apreendidas como modos de ser na realidade sócio-histórica” (Abepss/Cedepss, 1996, p. 148), o que não permite desconsiderar que o processo que culminou na revisão curricular de 1979/1982 foi um divisor entre a predominância da direção social de um projeto conservador e tradicional na formação e no ensino do Serviço Social para uma direção social da intenção de ruptura com aquelas bases, enquanto movimento que continua abrindo caminhos e disputando espaços diante das tendências que se apresentam à formação profissional hodiernamente.

Consideramos que a incidência do marxismo no Serviço Social brasileiro, incluso na formação profissional, ocorreu com limites e problemas de fundo, não deixando de operar um *salto* no adensamento dessa matriz teórico-metodológica nas elaborações teóricas e intelectuais dos principais expoentes da “intenção de ruptura” no país. Entendemos que a presença de diferentes tendências marxistas no campo dos fundamentos da formação dialoga com a análise da história da profissão nos marcos da formação sócio-histórica brasileira e das demandas colocadas à sua intervenção, contribuindo para uma orientação teórica e ideopolítica crítica, sem, contudo, operar a ruptura efetiva com os condicionantes inerentes à sua gênese e estruturação no bojo da sociedade moderna. Tal constatação aponta outros desafios a essa investigação, à medida que surgem novas questões em torno do debate sobre a incidência do marxismo no Serviço Social brasileiro. Afinal, como essa incidência e interlocução com o marxismo se realizou entre as décadas de 1980 e 1990? Operou-se no interior da categoria profissional a ruptura com as principais tendências, limites e problemas identificados no currículo de 1982? Como pensar esse acúmulo em torno do marxismo fazendo um balanço histórico da profissão e seus fundamentos teórico-metodológicos na particularidade brasileira no contexto mais atual? Tais questões se expressarão em nossos estudos e investigações a serem realizados durante o doutorado, pretendendo contemporizar os desdobramentos do processo inicial de aproximação da profissão ao marxismo, enquanto reflexão e análise fundamental para o direcionamento social crítico da formação e do projeto profissional.

REFERÊNCIAS

ABESS/CEDEPSS. **Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional - Novos subsídios para o debate**. Rio de Janeiro: ABEPSS/CEDEPSS, 1996.

_____. **Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social (Texto na íntegra aprovado em assembleia em novembro de 1996)**. Rio de Janeiro: 1996.

_____. **Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social**. Caderno ABESS, nº 7, São Paulo, Cortez Editora, novembro 1997.

_____. Relatório da XIX Convenção Nacional de Ensino de Serviço Social. Piracicaba/São Paulo, 1975.

_____. Relatório da II Convenção Nacional de Ensino de Serviço Social. ESS/UCMG. Belo Horizonte/Minas Gerais, 1977.

_____. Relatório da Equipe de Assessoria do Projeto pedagógico da ABESS. Aracaju/Sergipe, 1980.

_____. CADERNOS ABESS nº 3. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. CADERNOS ABESS nº 6. São Paulo: Cortez, 1993.

AMMANN, S. B. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

AQUINO, I. G. C. A participação do CBCISS no Movimento de Reconceituação e o Congresso da Virada. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 136, p. 559- 577, 2019.

AQUINO, I. G. C.; BATISTONI, M. R.; SCHEFFER, G. Expressões da Reconceituação de Serviço Social no Brasil: projetos profissionais em disputa. *In*: EIRAS, A. A. L. T. S; MOLJO, C. B.; DURIGUETTO, M. L (Org.). **Perspectivas histórico-críticas no Serviço Social: América Latina, Europa e EUA**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2022.

ARBIA, A. Determinações reprodutivas do capital, imanência das crises e estrangulamento do gênero humano. *In*: OLIVEIRA, E. A. de; LAMAS F. G. (Org.). **Ciências Humanas e Pensamento Crítico: um caminho para Marx**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, v. 1, p. 131-161, 2015.

ARBIA, A. Digressões (críticas)sobre liberdade, Estado e direito em Hegel. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 1657-1684, mar. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rdp/v10n3/2179-8966-rdp-10-03-1657.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2024.

BAPTISTA, M. V. Relembrando História. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 9, n. 1, jul./dez. 2006. Disponível em: https://www.uel.br/revistas/ssrevista/c-v9n1_myrian.htm. Acesso em: 1 dez. 2023.

BARBOSA, M. M. Serviço Social Utopia e Realidade: uma visão da história. **Cadernos de Serviço Social**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, out. 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTONI, M. R. O Movimento de Reconceituação no Brasil: O Projeto Profissional da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (1964-1980). **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, [S. l.], v. 15, n. 40, 2018. DOI: 10.12957/rep.2017.32745. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/32745>. Acesso em 8 out. 2023.

BATISTONI, M. R. O projeto da Escola de Serviço Social de Belo Horizonte (1960-1975): uma reconstrução histórica. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 136, p. 538-558, set./dez. 2019.

BRAGA, R. Apresentação à edição brasileira. In: CHESNAIS, François *et al.* **A finança capitalista**. São Paulo: Alameda, 2010.

BRASIL, Decreto de Lei N° 1.889 de junho de 1953. **Dispõe sobre os objetivos do ensino do serviço social, sua estruturação e ainda as prerrogativas dos portadores de diplomas de Assistentes Sociais e Agentes Sociais**. Diário Oficial [da república federativa do Brasil]. Brasília/DF, 1953.

BRASIL, Parecer n. 33 de setembro de 1964. **Dispõe sobre o currículo mínimo do curso de Serviço Social, para a formação e assistente social**. Diário Oficial [da república federativa do Brasil]. Brasília/DF, 1964.

BRASIL. Lei n. 5.540/1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média**. Diário Oficial [da república federativa do Brasil]. Brasília/DF, 1968.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer n. 412/1982, aprovação do Currículo Mínimo do curso de Serviço Social**. Brasília, DF: Conselho Federal de Educação, 5 ago. 1982. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd010113.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2024

CARDOSO, M. L. **Capitalismo dependente, autocracia burguesa e revolução social em Florestan Fernandes**. Coleção Documentos, Instituto de Estudos Avançados – USP, São Paulo, jul. 1997. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/limoeirocardosoflorestan1.pdf>. Acesso em 20 ago. 2023.

CARDOSO, P. F. G. **Ética e projetos profissionais: os diferentes caminhos do Serviço Social no Brasil**. Campinas: Papel Social, 2013.

_____. 80 anos de formação em Serviço Social: uma trajetória de ruptura ao conservadorismo. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 127, p. 430- 455,

set./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.079>. Acesso em 4 abr. 24

CARLOS, S. A. **A Gênese e a estrutura do Serviço Social brasileiro no período doutrinário católico**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1993.

CASTRO, M.; TOLEDO, S. N. A reforma curricular do Serviço Social de 1982 e sua implantação na Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v. 11. n. 2, 2012.

CARVALHO, A. M. P. de. **O projeto de formação profissional do assistente social na conjuntura brasileira**. In Cadernos ABESS, n. 1. São Paulo: Cortez, 1993.

CHASIN, J. **Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

_____. A determinação ontonegativa da politicidade. **Revista Verinotio**. n. 15, ano VIII, p. 42-59, 2013.

CHESNAIS, François et al. **A finança capitalista**. São Paulo: Alameda, 2010.

CORREA, C. O. C.; PIEDRA, J. **Las manos de mi madre**. Argentina, 1984.

COUTINHO, C. N. **O estruturalismo e a miséria da razão**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

DEUS, L. G. de. **Soberania Popular e Sufrágio Universal: O Pensamento Político de Marx na Crítica de 43**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

DURKHEIM, E. As regras do método sociológico. 13.ed. São Paulo: Nacional, 1987 (Texto originalmente publicado em 1895).

EIDT, C. **Da crítica idealista à crítica materialista: ser genérico e gênese do comunismo**. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ENDERLE, R. M. **Ontologia e política: a formação do pensamento Marxiano de 1842 a 1846**. Dissertação (Mestrado em Filosofia). – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

_____. Apresentação. In: MARX, K. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010.

ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. **Uma proposta de reestruturação da formação profissional**. Belo Horizonte: ESS/UCMG, 1971.

_____. **Análise histórica da orientação metodológica da Escola de Serviço Social da UCMG**. Belo Horizonte: ESS/UCMG, 1974.

ESCORSIM NETTO, L. **O Fenômeno Mariátegui**: Polêmicas e Intérpretes. **Revista Em Pauta**: teoria social e realidade contemporânea, [S. l.] n. 22, p. 45-58, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/51>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975a.

_____. **Universidade Brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Omega, 1975b.

_____. **Capitalismo dependente e Classes sociais na América Latina**. 4 ed. São Paulo: Global, 2009.

_____. O significado atual de José Carlos Mariátegui. *In*: **Mariátegui**. Edição de homenagem das editoras Batalla de Ideas (Argentina), Expressão Popular (Brasil), Leftword Books (Índia), Chinth Publishers, Vaam e do Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, 2015.

FORTES, R. V. **Trabalho e Gênese do Ser Social na “Ontologia” de George Lukács**. Dissertação (Mestrado em Filosofia). – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9R7J6S>. Acesso em: 12 maio 2023.

_____. Procedimento investigativo e forma expositiva em Marx: duas leituras: Lukács/Chasin. **Verinotio**, Belo Horizonte, n. 9, ano V, p. 73-105, nov. 2008. Disponível em: <https://verinotio.org/sistema/index.php/verinotio/article/view/251>. Acesso em: 23 ago. 2023.

_____. **Apresentação**. *In*: OLIVEIRA, E. A. de; LAMAS F. G. (Org.). **Ciências Humanas e Pensamento Crítico**: um caminho para Marx. 1. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, v. 1, 2015.

_____. Da “coisa da lógica” à “lógica da coisa”: a inflexão da ontologia no pensamento do jovem Marx. **Sapere Aude**, v. 9, n. 18, p. 40-60, 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/issue/view/1064>. Acesso em: 20 jul. 2023

_____. A natureza e a posição da política no quadro das atividades histórico-sociais: ontonegatividade da política e a ontologia do ser social. **Verinotio**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, 2023. Disponível em:

<https://www.verinotio.org/sistema/index.php/verinotio/article/view/671>. Acesso em: 25 ago. 2023

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GIANNOTTI, J. A. **Origens da dialética do trabalho**: estudo sobre a lógica do jovem Marx. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2010.

GIECO, L. **Sólo le pido a Dios**. LP, Compilation, Music Hall, Ecuador, 1984.

GOIN, M. **Fundamentos do Serviço Social na América Latina e no Caribe**: caminhos do Brasil, do Chile e de Cuba. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

GUEVARA, Ernesto. **“A influência da Revolução cubana na América Latina - Che”**. In: Textos Revolucionários. 4. Ed. São Paulo: Global, 1986.

HAUPT, G. Marx e o marxismo. In: HOBBSAWM, E. J. (Org.). **História do marxismo**. v.2. São Paulo: Paz e Terra, p. 347-375, 1982.

HEGEL, G. W. F. **Princípios da filosofia do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HEINRICH, M. **Marx e a formação do pensamento moderno**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

HERRERA, R. O capital fictício no centro da crise. In: GOMES, H. **Especulação e lucros fictícios**: formas parasitárias da acumulação contemporânea. São Paulo: Outras expressões, p. 7-12, 2015.

HOBBSAWM, E. J. A cultura europeia e o marxismo entre o séc. XIX e o séc. XX. In: HOBBSAWM, E. J. (Org.). **História do marxismo**. v.2. São Paulo: Paz e Terra, p.75-124, 1982.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na Contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

_____. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social**: ensaios críticos. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Serviço Social em tempos de capital fetiche**. São Paulo: Cortez, 2007.

IAMAMOTO, M. V. Serviço Social Na Cena Contemporânea. In: **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

IAMAMOTO, M. V. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Revista Serviço Social e Sociedade**. n. 120. São Paulo: Cortez, 2014.

IAMAMOTO, M. V. Prefácio. *In*: EIRAS, A. A. L. T. S.; MOLJO, C. B.; DURIGUETTO, M. L (Org.). **Perspectivas histórico-críticas no Serviço Social**: América Latina, Europa e EUA. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2022a.

_____. Apresentação. *In*: EIRAS, A. A. L. T. S.; MOLJO, C. B.; DURIGUETTO, M. L (Org.). **Perspectivas histórico-críticas no Serviço Social**: América Latina, Europa e EUA. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2022b.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 41. ed. São Paulo: Cortez; 2015.

IANNI, O. **Dialética e capitalismo**: ensaio sobre o pensamento de Marx. Petrópolis: Vozes, 1982.

IGARZÁBAL, L. R.; BENEDICTIS, PIERO, A. F. de. **Soy pan, soy paz, soy más/Calor humano**. Argentina: Buenas ondas discos, 1981.

KAMEYAMA, N. A Trajetória da Produção de Conhecimentos em Serviço Social: avanços e tendências (1975 a 1997). *In*: **Cadernos ABESS**, São Paulo: Cortez, n. 8, p. 33-76, 1998.

KONDER, L. A dialética e o marxismo. **Revista Trabalho Necessário**. Rio de Janeiro, n. 1, ano 1, 2003. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4639> . Acesso em: 10 out. 2023

_____. Os marxistas brasileiros: primeiros militantes. *In*: KONDER, L. **Em torno de Marx**. São Paulo: Boitempo, 2010.

LARA, Ricardo. **A produção do conhecimento em Serviço Social: o mundo do trabalho em debate**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2008.

_____. A incidência da teoria social crítica no Serviço Social. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 18, n. 1, p. 43-59, 2009.

LÖWY, M. Marxismo e Cristianismo na América Latina. **Revista Lua Nova**. São Paulo, CEDEC, n. 19, nov. 1989. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/kYW9tBQ3qf3g4Wb9nNRXjQm/#> . Acesso em 18 set. 2023.

LÖWY, M. Introdução: Pontos de referência pra uma história do marxismo na América Latina. *In*.: LÖWY, M. (Org.). **O marxismo na América Latina**: uma antologia de 1909 aos dias atuais. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.

_____. **O que é Cristianismo da Libertação?** Religião e Política na América Latina. São Paulo: Editora Expressão Popular e Fundação Perseu Abramo, 2016.

LUKÁCS, G. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1971. (Grandes cientistas sociais, n. 20)

_____. **Ontologia do Ser Social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

_____. O jovem Marx: Sua evolução filosófica de 1840 a 1844. In: LUKÁCS, G. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

_____. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MANDEL, E. **A crise do capital**: os fatos e sua interpretação marxista. São Paulo/Campinas: Ensaio/Unicamp, 1990.

_____. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Os Economistas).

MARX, K. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, K. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Liberdade de imprensa**. [S. /] L&PM. 2006.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2008a.

_____. **Contribuição para a crítica da econômica política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008b.

_____. **Glosas Críticas Marginais ao Artigo “O rei da Prússia e a reforma social”**. De um prussiano. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

_____. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

_____. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

_____. **O capital**. Livro I. Campinas: Boitempo, 2013.

_____. **Manuscritos Económico-Filosóficos de 1844**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MEHRING, F. **Karl Marx**: a história de sua vida. São Paulo: Editora Jorge Luis e Rosa Sundermann, 2013.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **Filosofia, Ideologia e Ciência Social**: ensaios de negação e afirmação. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLJO, C.; SILVA, J. F. S. Cultura profissional e tendências teóricas atuais: o Serviço Social brasileiro em debate. *In: GUERRA, Y. et al. (Org.). **Serviço Social e seus fundamentos**: conhecimento e crítica.* Campinas: Papel Social, p. 115-148, 2018.

_____. Trabajo Social e tradición marxista. **Escenarios**, La Plata, año 20, n. 31, abr. 2020.

MORAES FILHO, E. de. A proto-história do marxismo no Brasil. *In: REIS FILHO, D. A. et al. **História do Marxismo no Brasil**.* Campinas: UNICAMP, 2003.

MUSSE, R. As aventuras do marxismo no Brasil. **Cadernos CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 409-425, 2015.

NASCIMENTO, Milton. **Maria Maria** /Último Trem. Selo Nascimento, 2002.

NEGTE, O. O marxismo e a teoria da revolução no último Engels. *In: HOBBSBAWM, E. J. **História do Marxismo**.* vol. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

NETTO, J. P. O Serviço Social e a Tradição Marxista. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 30, p. 89-102, 1989.

_____. Notas sobre Marxismo e Serviço Social, suas relações no Brasil e a questão do seu ensino. *In: Cadernos ABESS (Org.) **Ensino em Serviço Social: pluralismo e formação profissional**,* n: 4. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 50, p.87-132, abr. 1996.

NETTO, J. P. A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. *In: MOTA, A. E. **Serviço Social e Saúde**: formação e trabalho profissional.* São Paulo: Cortez, 1999.

_____. A Reconceitualização: ainda viva, 40 anos depois. *In: ALAYÓN, N. **Trabajo Social Latinoamericano**: a 40 años de la Reconceptualización.* Buenos Aires: Espacio Editorial, 2005.

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

_____. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Introdução ao método da teoria social**. Editora Expressão Popular, 2011.

_____. **Nota sobre o marxismo na América Latina**, [S. l.: s. n.], 2012. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2012/07/O-marxismo-na-America-Latina-JP-Netto.pdf>. Acesso em 20 ago. 2023.

_____. **Pequena História da Ditadura Brasileira (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-1964**. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. Por uma história nova do Serviço Social no Brasil. *In*: SILVA, M. L. de O. e. (Org.). **Serviço Social no Brasil: histórias de resistência e de rupturas com o conservadorismo**. São Paulo: Cortez, p. 165-182, 2016.

_____. O Serviço Social e a Tradição Marxista. *In*: DURIGUETTO, M. L., IAMAMOTO, M. V. (Org.). **Serviço Social: questão social, território e política social**. Juiz de Fora: Editora UFJF, p. 18-28, 2021.

PEREIRA, L. D. **Educação e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional**. Uberlândia: Navegando, 2022.

QUIROGA, C. **Uma invasão às ocultas: reduções positivistas no marxismo e suas manifestações no ensino da Metodologia no Serviço Social**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.

_____. **Invasão Positivista no marxismo: manifestações no ensino da Metodologia do Serviço Social**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

RODRÍGUEZ, S. **Te amaré y después/Rabo de nube**. Cuba: Cassette, 1979.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. São Paulo: Atlas, 1996.

SALVADORI, M. I. Kautsky entre ortodoxia e revisionismo. *In*: HOBBSAWM, E. J. (Org.). **História do Marxismo**. vol. I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SANTOS, C. M. dos. **Os instrumentos e técnicas: mitos e dilemas na formação profissional do assistente social do Brasil**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SANTOS, L. S. Entrevista Memória com Leila Lima Santos. **Serviço Social na América Latina: 1970-1980. Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 20, p.163-179, 2007. Entrevista realizada pela professora Dra. Marilda Villela Iamamoto.

SANTOS, L. S. **Textos de Serviço Social**. São Paulo Cortez, 1987.

SANTOS, T. dos. **Teoria da dependência: balanço e perspectivas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SIMIONATTO, I. As abordagens Marxistas no Estudo dos Fundamentos no Serviço Social. *In*: GUERRA, Y. *et al.* (Org.). **Serviço Social e seus fundamentos: conhecimento e crítica**. Campinas: Papel Social, p. 25-46, 2018.

SILVA, J. F. S. Pesquisa e produção do conhecimento em Serviço Social. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, 2007.

SILVA, L. M. M. R. **Aproximação do Serviço Social à tradução Marxista: Caminhos e Descaminhos**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

SILVA, M. G. **Concepção materialista e dialética da história desde a Ideologia Alemã**. In: V SIMPÓSIO INTERNACIONAL LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, 2013, Londrina. **Anais [...]** Londrina [s. n.], 2013.

_____. **A concepção da história desde A Ideologia Alemã**. In: OLIVEIRA, E. A. de; LAMAS F. G. (Org.). **Ciências Humanas e Pensamento Crítico: um caminho para Marx**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, v. 1, p. 33-43, 2015.

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

SOSA, M. **Los Hermanos/Hasta la Victoria**. Universal Music. Argentina, 1972.

SOUSA, A. A. S.; SANTOS, S. M. M.; CARDOSO, P. **Ética e Serviço Social: um itinerante caminhar**. *Temporalis*, Brasília, n. 25, 2013.

STEINBERG, H. O partido e a formação da ortodoxia marxista. In: HOBBSAWM, E. J. (Org.). **História do marxismo**. v.2. São Paulo: Paz e Terra, p. 201-222, 1982.

TAVARES, M. A. Marx, marxismos e Serviço Social. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 9-11, jan. 2013. Editorial.

VAISMAN, E.; ALVES, A. J. L. Apresentação. In: CHASIN, J. **Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

VEDDA, M. Introdução. In: MARX, K. **Manuscritos Económico-Filosóficos de 1844**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue, 2015.

WALSH, M. E. **Como la Cigarra/Como la Cigarra**. Argentina: CBS, 1973.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Tradução Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; revisão técnica Gabriel Cohn. Brasília, DF: UnB: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

_____. A “objetividade” do conhecimento nas Ciências Sociais. In: COHN, Gabriel. (Org.). WEBER, Max. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 2004. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

YAZBEK, M. C. **Os fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social brasileiro na contemporaneidade**. Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

YAZBEK, M. C. Fundamentos históricos e teórico-metodológicos e as tendências contemporâneas no Serviço Social. *In*: GUERRA, Y. *et al.* (Org.). **Serviço Social e seus fundamentos**: conhecimento e crítica. Campinas: Papel Social, p. 47-84, 2018.

YAZBEK, M. C.; SILVA, O. da S e. Das origens à atualidade da profissão: a construção da Pós-Graduação em Serviço Social no Brasil. *In*: CARVALHO, D. B. B. de; SILVA, M. O. da S e. (Org.). **Serviço Social, Pós-Graduação e Produção do Conhecimento no Brasil**. São Paulo, Cortez, 2005.

YAZBEK, M. C. (Org.). **Projeto de revisão curricular da Faculdade de Serviço Social/PUC-SP**. Serviço Social & Sociedade. São Paulo: ano 5, n. 14, p. 55–78, mar. 1994.

ANEXOS

Anexo I – Lei n. 1.889 de 13, de junho de 1953 - Dispõe sobre os objetivos do ensino do Serviço Social, sua estruturação e ainda as prerrogativas dos portadores de diplomas de Assistentes Sociais e Agentes Sociais. Primeiro Currículo Mínimo com validade nacional da profissão.

Anexo II – Parecer n. 286 de 19, de outubro de 1962 – Fixa o Currículo Mínimo do Curso de Serviço Social, estabelecendo 12 disciplinas de conteúdo e duração de 3 anos.

Anexo III – Parecer n. 33 de 31, de janeiro de 1964 – Altera o Parecer n. 286/1953; estabelecendo a duração do curso de Serviço Social de 3 para 4 anos.

Anexo IV - Resolução 512 de 03, de agosto 1964 - Fixa o Currículo Mínimo do Curso de Serviço Social em complemento aos Pareceres n. 286/1962 e n. 33/1964 ao Parecer n. 286/1962.

Anexo V – Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968 - Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

Anexo VI – Parecer 242 de 13, de março de 1970 do Conselho Federal de Educação – Fixa o Currículo Mínimo e estabelece duração do curso de Serviço Social.

Anexo VII – Resolução s/n de 13, de março de 1970 do Conselho Federal de Educação – Fixa os mínimos de conteúdo e duração do Curso de Serviço Social.

Anexo VIII – ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Uma proposta de reestruturação da formação profissional. Belo Horizonte, s/d.

Anexo XIX – ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Documento Básico para Reforma de Currículo, s/d.

Anexo X – ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Projeto de Ensino centrado em um problema, s/d.

Anexo XI – ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Análise Histórica da Orientação Metodológica da Escola de Serviço Social da UCMG – Belo Horizonte, 1974.

Anexo XII – Relatório da XIX Convenção Nacional de Ensino de Serviço Social. Piracicaba/São Paulo, 1975.

Anexo XIII – Relatório da II Convenção Nacional de Ensino de Serviço Social. ESS/UCMG. Belo Horizonte/Minas Gerais, 1977.

Anexo XIV – Relatório da Equipe de Assessoria do Projeto pedagógico da ABESS. Aracaju/Sergipe, 1980.

Anexo XV – Parecer n. 412 de 09, de agosto de 1982 do Conselho Federal de Educação – MEC – Aprova o Currículo Mínimo do Curso de Serviço Social.

Anexo XVI – Resolução n. 6 de 23 de setembro de 1982 – Fixa os mínimos de conteúdo e de duração do Serviço Social.

Legislação Informatizada - LEI Nº 1.889, DE 13 DE JUNHO DE 1956

Publicação Original

Veja também:

[Proposição Originária](#)

[Dados da Norma](#)

LEI Nº 1.889, DE 13 DE JUNHO DE 1956

Dispõe sobre os objetivos do ensino do Serviço Social, sua estruturação e ainda as prerrogativas dos seus diplomados e dos diplomados de Assistentes Sociais e Ajudantes Sociais.

O CONGRESSO NACIONAL decreta e eu promulgo, nos termos do artigo 70, § 4º, da Constituição de 1954, a seguinte

Lei:

Art. 1º O ensino do Serviço Social tem os seguintes objetivos:

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

Art. 2º O ensino do Serviço Social é feito em nível superior em três séries, no mínimo, de duração de uma a duas séries.

Art. 3º Dentro da orientação metodológica compatível com o nível superior do curso, a formação dos diplomados de Assistentes Sociais compreenderá o estudo das seguintes disciplinas, no mínimo:

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

Parágrafo único. No provimento das cadeiras de Serviço Social referidas neste artigo, fica rejeitada a matrícula daqueles que as venham lecionando pelo menos há três anos.

Art. 6º As Escolas de Serviço Social, em sua organização e funcionamento, regem-se pelo disposto nos arts. 421, de 11 de maio de 1938, e 2.076, de 8 de março de 1940.

Art. 7º São condições para matrícula inicial no curso do Serviço Social:

- I - Prova de registro civil, que comprove a idade mínima de 18 anos;
- II - Prova de conclusão de curso secundário completo;
- III - Atestado de idoneidade moral;
- IV - Atestado de sanidade física e mental.

Parágrafo único. A exigência constante do inciso II poderá ser suprida por uma das seguintes:

- a) diploma de curso superior, registrado na Diretoria do Ensino Superior;
- b) pelo disposto no § 2º do art. 31 do Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, conforme alterado pelo art. 1º do Decreto-lei nº 8.195, de 20 de novembro de 1945.

Art. 8º Até três anos após a regulamentação desta lei, a exigência constante do item II do art. 7º será suprida pela prova de promoção à 2ª série do curso colegial.

Art. 9º As Escolas de Serviço Social já em funcionamento são obrigadas a requerer seu reconhecimento no prazo de 120 dias a partir da regulamentação desta lei, sob pena de serem proibidas de continuar funcionando.

Parágrafo único. Os atuais alunos das Escolas a que se refere este artigo poderão nelas permanecer, desde que oportunamente atenderem às condições então exigidas pelo regulamento da Escola, verificadas pelo Conselho Nacional de Educação, na hipótese de vir o Curso a ser reconhecido.

Art. 10. Ao aluno que houver terminado o curso ordinário e sido aprovado no trabalho final, será conferido o diploma de Assistente Social.

Art. 11. Os portadores de diplomas expedidos por Escolas de Serviço Social em funcionamento antes da publicação desta lei e que vierem a obter o reconhecimento, deverão requerer seu registro, dentro de (cento e cinquenta) dias, à Diretoria do Ensino Superior.

§ 1º Este órgão processará o pedido, encaminhando-o ao Conselho Nacional de Educação, o qual, no prazo disposto no parágrafo único do art. 9º.

§ 2º Quando verificada irregularidade sanável, no histórico escolar, pode o Conselho Nacional de Educação determinar a validade do Curso, especificando os exames.

Art. 12. As Assistentes Sociais, portadoras de diplomas expedidos por escolas oficiais ou oficiais, são assegurados os direitos e vantagens previstos nesta lei, desde que tenham defendido tese de

Art. 16. O Poder Executivo distribuirá bôlsas de estudo aos Estados, que não possuam Escola, obrigando-se o bolsista, mediante assinatura de termo de compromisso, a exercer a profissão ao término do curso, no seu Estado de origem.

Art. 17. O Poder Executivo expedirá, dentro de 90 (noventa) dias, a regulamentação básica do curso.

Art. 18. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.
Senado Federal, em 13 de junho de 1953.

JOÃO CAFÉ FILHO

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 20/06/1953

Publicação:

- Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/6/1953, Página 10985 (Publicação Original)
- Coleção de Leis do Brasil - 1953, Página 42 Vol. 3 (Publicação Original)

M. S. C.
 F. F. E.
 COMISSÃO
 DE LICENCIAMENTO
 DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL
 1962

CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL.

PARECER N.º 286

Apres. em 19-11-1962

1 — Examinados os posicionamentos de 11 escolas de Serviço Social e o excelente relatório do grupo de trabalho organizado na Direção do Ensino Superior, e considerando que no preparo do Assistente Social devem ser atendidos dois aspectos fundamentais - uma base de cultura geral e a formação em preparações propriamente profissionais, reconhecidas, como currículo mínimo um conjunto de 12 matérias:

- 1 - Introdução ao Serviço Social
- 2 - Serviço Social de Casos
- 3 - Serviço Social de Grupo
- 4 - Desenvolvimento e Organização da Comunidade
- 5 - Administração em Serviço Social
- 6 - Psicologia
- 7 - Sociologia
- 8 - Pesquisa Social
- 9 - Economia Social
- 10 - Direito
- 11 - Ética
- 12 - Higiene e Medicina Social

2. — A duração do curso será de 3 annos e as escolas garantirão a intensidade das diversas disciplinas de accordo com as exigencias da metodologia propria á formação do assistente social obedecendo ao calendario escolar previsto no Act. de Directivos e Bases.

A este curriculum minimo as escolas podem acrescentar outras materias, em caracter obrigatório ou facultativo.

Compete ás escolas distribuir as materias em disciplinas, e a organização dos planos de estudos, programas, estâgios e avaliação, bem como estabelecer os criterios de promoção.

(O V.º S.º sahado, relator, José Bento, Tibe

—

PROPOSTA DE RESOLUÇÃO

*Para o curriculum minimo e determinant
a duração do curso de Serviço Social.*

O Conselho Federal de Educação no uso das attribuições que lhe confere o art. 9.º, letra c e 70 da Lei 1.021, de 20 de dezembro de 1954, e tendo em vista o que consta do Parecer n.º 286, da Comissão de Ensino Superior,

Resolve:

Art. 1.º — O curriculum minimo do curso de Serviço Social consistir-se-á de onze (12) materias:

1. Introdução ao Serviço Social
2. Serviço Social de Casos
3. Serviço Social de Grupos
4. Desenvolvimento e Organização da Comunidade
5. Administração em Serviço Social
6. Psicologia
7. Sociologia
8. Pesquisa Social
9. Economia Social
10. Direito
11. Idioma
12. Higiene e Medicina Social

Art. 2.º A duração do curso de Serviço Social será de três (3) annos letivos.

Art. 3.º O curriculum minimo e a duração fixados no art. 1.º e 2.º serão obrigatórios a partir do ano letivo de 1955.

DURAÇÃO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

Parere n.º 23/64, C. E. Su., aprov. pelo Plenário em 31-1-1964. — O Par. n.º 286/62 fixou a duração do curso de Serviço Social em três anos letivos.

Em 13 de dezembro de 1962, a Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS), em nome de vinte e seis escolas, dirigiu-se a este Conselho peticionando a manutenção do curso em quatro anos letivos, conforme vinha sendo feito por quase todas elas. As raras escolas que ministravam cursos em três anos, exigiam, para a conclusão do curso, a elaboração de um trabalho prático, de investigação, que demandava um ou dois anos a mais.

Examinando a petição, o Par. n.º 283/62, subscrito pelos Conselheiros Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Valmir Chagas e A. Almeida Júnior concluiu pelo seu deferimento. O plenário, entretanto, manteve a duração de três anos, não desejando alterar norma fixada dois meses antes.

Em 19 de abril de 1963, a mesma ABESS remete à apreciação do Conselho as conclusões do I Encontro Regional das Escolas de Serviço Social do Nordeste, no qual a duração de quatro anos é sustentada como indispensável ao desenvolvimento adequado das matérias teóricas e práticas do curso de Serviço Social, solicitando, ao mesmo tempo, a revisão da decisão anterior que manteve os três anos.

Comissão de três conselheiros que examinou o pedido, julgando-o digno de consideração, solicitou, como medida preliminar, a "promoção de estudos e levantamentos junto a todas as Escolas de Serviço Social e as chefias dos Serviços públicos e privados de assistência social, destinadas a apreciar a conveniência ou não, de se estender o curso a quatro anos, nas condições atuais do país: econômico-social e cultural".

Atendendo à convocação, as Escolas de Serviço Social, através da presidente da ABESS compareceram ao Conselho para defender a necessidade didática de se voltar ao curso de quatro anos. Das demais entidades não se receberam respostas.

Revido o processo de consultas às escolas, quando da elaboração do currículo mínimo, verificou-se que todas elas opinaram pela duração de quatro anos, conforme vinham observando, com bons resultados. A razão é que o preparo do assistente-social abrange um ciclo básico, de conhecimentos gerais, que ocupa dois anos, pelo menos, seguido de um ciclo profissional, com estágios demorados e trabalhos práticos que demandam outros dois anos.

Para bem exercer as delicadas tarefas de assistente-social, o profissional deve estar não apenas bem preparado tecnicamente, mas bem treinado e, sobretudo, bem formado moralmente. É que, cumprindo

diante de indivíduos, famílias e grupos desajustados, deverá ser, quase sempre, o conselheiro, o orientador. Para isso sempre está capacitado quanto à hierarquia dos valores morais e espirituais que presidem a sociedade humana. Uma tal educação exige tempo, reclama longa preparação mediante o contato direto com os casos concretos, debate da supervisão dos orientadores da escola. Praticar, pois, de cuidadosa preparação do profissional de um tipo muito especial, para atuar no meio da sociedade, ao qual, por ser muito difícil, deve-se estar formado do conhecimento humano e valor moral, além da indispensável arte de tratar com a criatura humana, nos momentos mais difíceis dos desajustamentos e aflições.

Essas considerações de ordem pedagógica nos levam a concordar com o desejo unânime dos órgãos especializados na formação do assistente social, que são as respectivas escolas.

Além disso, a extensão do curso a quatro anos não diminui o rendimento escolar em termos de frequência anual. Com três ou quatro anos, uma turma de concluintes, o número de diplomados depende do número de matrículas iniciais, e não da extensão do curso.

Ainda pode, assim de parecer que o C.F.E. deve rever a decisão emitida no Par. n.º 282/62, para fixar em quatro anos a duração do curso de Serviço Social. (Ass.) A. Almeida Júnior, Presidente da C.E.Su., Clóvis Salgado, relator.

MEC
CFE

Documento n.º 23
Fevereiro e março de 1964

MEC
CFE

Documento nº 29
Setembro de 1964

Currículo mínimo do Curso de Serviço Social

* O Ministro de Estado da Educação e Cultura, atendendo à recomendação do Conselho Federal de Educação, contida no Par. n.º 284/52, modificado pelo Par. n.º 33/54, aprovado em 31 de janeiro do corrente ano, na conformidade do art. 9.º, § 1.º da L.D.B., resolve:

N.º 512 — Art. 1.º — O currículo mínimo do curso de Serviço Social, para a formação de assistente social, constituir-se-á de doze (12) matérias:

- 1 — Introdução ao Serviço Social.
- 2 — Serviço Social de Casos.
- 3 — Serviço Social de Grupos.
- 4 — Desenvolvimento e Organização da Comunidade.
- 5 — Administração em Serviço Social.
- 6 — Psicologia.
- 7 — Sociologia.
- 8 — Pesquisa Social.

- 9 — Economia Social.
- 10 — Direito.
- 11 — Ética.
- 12 — Higiene e Medicina Legal.

Art. 2.º — A duração do curso de Serviço Social será de quatro (4) anos) letivos a partir do corrente ano letivo de 1964. — FOLVLO SUPPL.º de Lacerda.

(D.O., 3-agosto-1964, p. 6373).

Legislação Informatizada - LEI Nº 5.540, DE 28 DE NO 1968 - Publicação Original

Veja também:

[Texto Atualizado \(arquivo em formato doc\)](#)

[Retificação](#)

[Dados da Norma](#)

LEI Nº 5.540, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1968

Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a educação secundária, e outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o CONGRESSO NACIONAL decreta eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I **Do Ensino Superior**

Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letramento e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, exceto as de caráter isolado, em estabelecimentos organizados como instituições de direito público ou privado.

Art. 3º As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, exercida na forma da lei e dos seus estatutos.

§1º (Vetado).

a) (Vetado).

b) (Vetado).

c) (Vetado).

d) (Vetado).

e) (Vetado).

f) (Vetado).

g) (Vetado).

- a) (Vetado).
- b) (Vetado).
- c) (Vetado).
- d) (Vetado).

§4º (Vetado).

Art. 4º As universidades e os estabelecimentos de ensino superior isolados constituir-se-ão, autarquias de regime especial ou em fundações de direito público e, quando particulares, sob ou associações.

Parágrafo único. O regime especial previsto obedecerá às peculiaridades indicadas nesta Lei e ao pessoal docente de nível superior, ao qual não se aplica o disposto no artigo 35 do Decreto-Lei nº 11.911, de dezembro de 1966.

Art. 5º A organização e o funcionamento das universidades serão disciplinados em estatutos e regimentos das unidades que as constituem, os quais serão submetidos à aprovação do Conselho de Educação competente.

Parágrafo único. A aprovação dos regimentos das unidades universitárias passará à competência do Conselho de Educação quando esta dispuser de Regimento-Geral aprovado na forma dêste artigo.

Art. 6º A organização e o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior serão disciplinados em regimentos, cuja aprovação deverá ser submetida ao Conselho de Educação competente.

Art. 7º As universidades organizar-se-ão diretamente ou mediante a reunião de estabelecimentos de ensino superior, sendo, no primeiro caso, sujeitas à autorização e reconhecimento e, no segundo, apenas a reconhecimentos.

Art. 8º Os estabelecimentos isolados de ensino superior deverão, sempre que possível incorporar-se às universidades ou congregar-se com estabelecimentos isolados da mesma localidade ou de localidades vizinhas, constituindo, neste último caso, federações de escolas, regidas por uma administração superior e um Conselho de Ensino unificado que lhes permita adotar critérios comuns de organização e funcionamento.

Parágrafo único. Os programas de financiamento do ensino superior considerarão o disposto neste artigo.

Art. 9º (Vetado).

Art. 10. O Ministério da Educação e Cultura, mediante proposta do Conselho Federal de Educação, poderá promover a fusão de unidades geo-educacionais para aglutinação, em universidades ou federação de escolas, dos estabelecimentos de ensino superior existentes no País.

Parágrafo único. Para efeito do disposto neste artigo, será livre a associação de instituições de ensino superior na mesma entidade de nível universitário ou federação.

§1º (Vetado).

§2º (Vetado).

§3º O departamento será a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de natureza administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal, e compreenderá disciplinas afins.

Art. 13. Na administração superior da universidade, haverá órgãos centrais de supervisão de natureza administrativa, com atribuições deliberativas, dos quais devem participar docentes dos vários setores básicos de ensino e profissional.

§1º A universidade poderá também criar órgãos setoriais, com funções deliberativas e executivas, para coordenar unidades afins para integração de suas atividades.

§2º A coordenação didática de cada curso ficará a cargo de um colegiado, constituído de representantes de todas as unidades que participem do respectivo ensino.

Art. 14. Na forma do respectivo estatuto ou regimento, o colegiado a que esteja afeta a administração superior da universidade ou estabelecimento isolado incluirá entre seus membros, com direito a voz e voto, representantes originários de atividades, categorias ou órgãos distintos de modo que não subsista, necessariamente, a preponderância de professores classificados em determinado nível.

Parágrafo único. Nos órgãos a que se refere êste artigo, haverá, obrigatoriamente, representação de docentes, incluindo as classes produtoras.

Art. 15. Em cada universidade sob forma de autarquia especial ou estabelecimento isolado mantido pela União, haverá um Conselho de Curadores, ao qual caberá a fiscalização econômica e financeira, incluindo a dos recursos, mantendo a responsabilidade de sua aplicação, e a fiscalização da execução orçamentária.

Parágrafo único. Farão parte do Conselho de Curadores, na proporção de um terço dêste, representantes do corpo docente e ao discente da universidade ou estabelecimento isolado, entre os quais representará o discente, devendo o respectivo estatuto ou regimento dispor sôbre sua escolha, mandato e atribuições e a respectiva competência.

Art. 16. A nomeação de Reitores e Vice-Reitores de universidades e Diretores e Vice-Diretores de universidades ou estabelecimentos isolados far-se-á com observância dos seguintes princípios:

I - O Reitor e o Vice-Reitor de universidade oficial serão nomeados pelo respectivo Governador do Estado de nomes indicados pelo Conselho Universitário ou colegiado equivalente;

II - Quando, na administração superior universitária, houver órgão deliberativo para as atividades de ensino e pesquisa, principalmente se constituído de elementos escolhidos pelos Departamentos, a lista de nomes para o Conselho de Curadores anterior será organizada em reunião conjunta dêsse órgão e do Conselho Universitário ou colegiado equivalente;

III - O Reitor e o Diretor de universidade, unidade universitária ou estabelecimento isolado, serão escolhidos na forma dos respectivos estatutos e regimentos;

IV - O Diretor de unidade universitária ou estabelecimento isolado, quando oficial, será escolhido pelo Governador do Estado;

seguintes modalidades de cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial e tenham sido classificados em concurso vestibular;
- b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos diplomados em curso de graduação e em condições prescritas em cada caso;
- c) de especialização e aperfeiçoamento, abertos à matrícula de candidatos diplomados em curso de graduação ou que apresentem títulos equivalentes;
- d) de extensão e outros, abertos a candidatos que satisfaçam os requisitos exigidos.

Art. 18. Além dos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para atender às exigências de sua programação específica e às peculiaridades do mercado de trabalho regional.

Art. 19. (Vetado).

Art. 20. As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à coordenação de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são próprias.

Art. 21. O concurso vestibular, referido na letra a do artigo 17, abrangerá os conhecimentos adquiridos em todas as formas de educação do segundo grau sem ultrapassar este nível de complexidade para avaliar a aptidão dos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores.

Parágrafo único. Dentro do prazo de três anos a contar da vigência desta Lei o concurso vestibular será unificado em seu conteúdo para todos os cursos ou áreas de conhecimentos afins e unificado em sua execução em cada universidade ou federação de escolas ou no mesmo estabelecimento isolado de organização própria, de acordo com os estatutos e regimentos.

Art. 22. (Vetado).

- a) (Vetado).
- b) (Vetado).
- c) (Vetado).

Art. 23. Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidade de ensino presencial, número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho.

§1º Serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitação profissional de grau superior.

§2º Os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e

de cursos credenciados de pós-graduação serão registrados na própria universidade, importando o exercício profissional na área abrangida pelo respectivo currículo, com validade em todo o território nacional.

§1º O Ministério da Educação e Cultura designará as universidades federais que deverão proporcionar diplomas correspondentes aos cursos referidos neste artigo, expedidos por universidades partilhadas em estabelecimentos isolados de ensino superior, importando o registro em idênticos direitos.

§2º Nas unidades da Federação em que haja universidade estadual, nas condições referidas no parágrafo anterior, diplomas correspondentes aos mesmos cursos, expedidos por estabelecimentos isolados de ensino mantidos pelo Estado, serão registrados nessa Universidade.

Art. 28. (vetado).

§1º (vetado).

§2º Entre os períodos letivos regulares, conforme disponham os estatutos e regimentos, serão estabelecidos programas de ensino e pesquisa que assegurem o funcionamento contínuo das instituições de ensino superior.

Art. 29. Será obrigatória, no ensino superior, a freqüência de professôres e alunos, bem como a participação nos programas de ensino.

§1º Na forma dos estatutos e regimentos, será passível de sanção disciplinar o professor que, como justo pelo órgão competente, deixar de cumprir programa a seu cargo ou horário de trabalho, sendo obrigado, importando a reincidência nas faltas previstas neste artigo em motivo bastante para a dispensa, caracterizando-se o caso como de abandono de cargo ou emprêgo.

§2º A aplicação do disposto no parágrafo anterior far-se-á mediante representação da instituição interessada.

§3º Se a representação fôr considerada objeto de deliberação, o professor ficará desde logo suspenso das funções, na forma do estatuto ou regimento.

§4º Considerar-se-á reprovado o aluno que deixar de comparecer a um mínimo, previsto em seu regimento, das atividades programadas para cada disciplina.

§5º O ano letivo poderá ser prorrogado por motivo de calamidade pública, guerra externa, ou por outro critério dos órgãos competentes da Universidade e estabelecimentos isolados, por outras causas independentes da vontade do corpo discente.

Art. 30. A formação de professôres para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, e o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

§1º A formação dos professôres e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á, nas universidades, em cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos.

- as que, pertinentes ao sistema indissociável de ensino e pesquisa, se exerçam nas universidades e em:
- a) estabelecimentos isolados, em nível de graduação, ou mais elevado, para fins de transmissão de conhecimentos e de aperfeiçoamento do saber;
 - b) as inerentes à administração escolar e universitária exercida por professores.

§1º Haverá apenas uma carreira docente, obedecendo ao princípio da integração de ensino e pesquisa.

§2º Serão considerados, em caráter preferencial, para o ingresso e a promoção na carreira superior, os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos.

Art. 33. Os cargos e funções de magistério, mesmo os já criados ou providos, serão desvinculados de conhecimentos específicos de conhecimentos.

§1º (Vetado).

§2º Nos departamentos, poderá haver mais de um professor em cada nível de carreira.

§3º Fica extinta a cátedra ou cadeira na organização do ensino superior do País.

Art. 34. As universidades deverão progressivamente e na medida de seu interesse e de suas possibilidades, estender a seus docentes o Regime de Dedicção exclusiva às atividades de ensino e pesquisa.

Art. 35. O regime a que se refere o artigo anterior será prioritariamente estendido às áreas de ensino e pesquisa para a formação básica e profissional.

Art. 36. Os programas de aperfeiçoamento de pessoal docente deverão ser estabelecidos por lei dentro de uma política nacional e regional definida pelo Conselho Federal de Educação e promovidos pelo Conselho Nacional de Pesquisas.

Art. 37. Ao pessoal do magistério superior, admitido mediante contrato de trabalho, aplicam-se as normas da legislação trabalhista, observadas as seguintes regras especiais:

I - a aquisição de estabilidade é condicionada à natureza efetiva da admissão, não ocorrendo a estabilidade por interinidade ou substituição, ou quando a permanência no emprego depender da satisfação dos requisitos de capacidade apurados segundo as normas próprias do ensino;

II - a aposentadoria compulsória, por implemento de idade, extingue a relação de emprego e dá direito a indenização, cabendo à instituição complementar os proventos da aposentadoria concedida pelo Conselho Nacional de Previdência Social, se estes não forem integrais.

CAPÍTULO III

Do Corpo Docente

Art. 38. O corpo docente terá representação, com direito a voz e voto, nos órgãos colegiados dos estabelecimentos isolados de ensino superior, bem como em comissões instituídas na forma da lei.

§ 2º Os regimentos elaborados pelos diretórios serão submetidos à aprovação da instância competente.

§ 3º O diretório cuja ação não estiver em consonância com os objetivos para os quais foi instituído, sofrerá as sanções previstas nos estatutos ou regimentos.

§ 4º Os diretórios são obrigados a prestar contas de sua gestão financeira aos órgãos da administração universitária ou escolar, na forma dos estatutos e regimentos.

Art. 40. As instituições de ensino superior:

- por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportuna
- a) participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no seu desenvolvimento;
 - b) assegurarão ao corpo discente meios para a realização dos programas culturais, artísticos e desportivos;
 - c) estimularão as atividades de educação cívica e de desportos, mantendo, para o cumprimento dessas atividades, orientação adequada e instalações especiais;
 - d) estimularão as atividades que visem à formação cívica, considerada indispensável à criação da consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional.

Art. 41. As universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação, que submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades de determinada disciplina.

Parágrafo único. As funções de monitor deverão ser remuneradas e consideradas título para a carreira de magistério superior.

CAPÍTULO IV

Disposições Gerais

Art. 42. Nas universidades e nos estabelecimentos isolados mantidos pela União, as atividades de extensão serão atendidas mediante a contratação de pessoal na forma da legislação do trabalho, de acordo com as normas estabelecidas nos estatutos e regimentos.

Art. 43. Os vencimentos dos servidores públicos federais de nível universitário são desvinculados da duração dos cursos.

Art. 44. ...(vetado)...

Art. 45. ...(vetado)...

Art. 50. Das decisões adotadas pelas instituições de ensino superior, após esgotadas as respectivas instâncias de recurso, caberá recurso, por estrita argüição de ilegalidade:

- para os Conselhos Estaduais de Educação, quando se tratar de estabelecimentos isolados de ensino em:
- a) respectivo Estado ou de universidades incluídas na hipótese do artigo 15 da Lei nº 4.024 de 1961;
 - b) para o Conselho Federal de Educação, nos demais casos.

Art. 51. O Conselho Federal de Educação fixará as condições para revalidação de diplomas e títulos de estabelecimentos de ensino superior estrangeiros, tendo em vista o registro na repartição competente do profissional no País.

CAPÍTULO V

Disposições Transitórias

Art. 52. As atuais universidades rurais, mantidas pela União, deverão reorganizar-se de acordo com o disposto no artigo 11 desta Lei, podendo, se necessário e conveniente, incorporar estabelecimentos de ensino mantidos pela União, existentes na mesma localidade ou em localidades próximas.

Parágrafo único. Verificada, dentro de doze meses, a partir da data de publicação desta Lei, a impossibilidade do disposto neste artigo, as universidades rurais serão consideradas federais existentes na mesma região.

Art. 53. (vetado).

Art. 54. (vetado).

Art. 55. (vetado).

Art. 56. (vetado).

Art. 57. (vetado).

Art. 58. Ficam revogadas as disposições em contrário.

Art. 59. A presente Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 28 de novembro de 1968; 147º da Independência e 80º da República.

A. COSTA E SILVA
Tarso Dutra

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 29/11/1968

CURRÍCULO MÍNIMO

CURRÍCULO MÍNIMO DO SERVIÇO SOCIAL

Resolução n. 242/70, C. Especial, aprovada em 18 março-1970.

O Ilustre Prof. Durmeval Trigueiro apresentou a este Conselho, no curso das sessões de julho de 1969, projeto de resolução fixando o novo currículo mínimo do Curso de Serviço Social. A matéria recebeu, em plenária, novas contribuições, pelo que foi redigida de pauta para apresentação destas pelo relato e sua incorporação ao texto da Resolução, no que julgar-se procedente.

Havia o Prof. Durmeval Trigueiro precedido aquele trabalho, pela extinção do seu mandato, ficou impossibilitado de acompanhá-lo pessoalmente a plenária, missão de que se quis incumbir e de que foi inteiramente desincumbido.

A matéria nova trazida é apreciada na forma de quatro atas, publicadas no projeto de Resolução, pelo Prof. Durmeval Trigueiro. Por outro lado, a Associação Brasileira das Escolas de Serviço Social dirigiu-se devidamente em que solicita anexada atrelada ao projeto, representada pelo desdobramento da disciplina que nele figura, integrando o ciclo profissional, sob a denominação "Metodologia do Serviço Social", em quatro disciplinas autônomas, a saber: Ética Profissional, Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupo, Serviço Social de Comunidade.

Somos de parecer que as modificações do projeto, asseridas pelo Prof. Durmeval Trigueiro, devem ser introduzidas naquele pela forma que lhes deu o relato. Sem, também, favoráveis ao desdobramento da disciplina "Metodologia do Serviço Social", o que foi por ela admitido, sem, contudo, emprestar-lhe caráter de disposição geral, antes deixado a matéria à opção das escolas e que essa opção poderá ser obtida pelos Conselhos Universitários, onde, via de regra, o Curso de Serviço Social é considerado "curso fácil", e não merecer maiores atenções.

Dentro desses parâmetros, oferecemos o texto da resolução, em sua nova redação, como se vê em anexo.

S.S. em 18-março-1970. (ass.) RAYMUNDO MORAIS DE ALMEIDA.

MTC
CBE

Documento nº 112
Outubro/1970

PARECER DA COMISSÃO CENTRAL DE REVISÃO DOS CURRÍCULOS MÍNIMOS

A Comissão Central de Revisão dos Currículos, examinando o projeto de currículo mínimo do Curso de Serviço Social e respectiva formação, apresentado pelo Subgrupo para a responsabilidade tendo como relator o Cons. Raymundo Monte de Aragão, e de parecer que o projeto atende às exigências técnicas e as normas fixadas por este Conselho para regular a matéria, recomendando a sua aprovação pelo Plenário.

S.S., em 13-março-1970, (ass) Newton Sucorral, Presidente da Comissão.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Para o currículo mínimo e estrutura a duração do curso de Serviço Social.

O Conselho Federal de Educação, usando das atribuições que lhe conferem os arts. 9.º, letra c, e 7º da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 nas normas do Parecer n. 243/70 que a esta fica incorporado.

Resolve:

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

a) ciclo básico:

- Sociologia
- Psicologia
- Economia
- Direito e Legislação Social
- Teoria do Serviço Social

b) ciclo profissional:

- Política Social
- Ética Profissional
- Serviço Social de Casa
- Serviço Social de Grupo
- Serviço Social de Comunidade

Art. 2.º - No ciclo básico, procurar-se-á desenvolver sobre tudo, métodos de análise aplicada à realidade em cada um dos campos por ele abrangidos.

Art. 3.º - A Sociologia terá por principal objetivo fixar uma visão da totalidade social com as várias estruturas que a integram, e as condições que lhes asseguram coerências e os mecanismos de mudanças, destacando-se os métodos de análise processuais.

Art. 4.º - A Psicologia, além de fornecer métodos e princípios técnicos fundamentais, esclarecerá a estrutura da personalidade, seu desenvolvimento e as múltiplas formas de refinamento.

Art. 5.º - A Economia fornecerá conceitos básicos, aplicados ao conhecimento das estruturas econômicas, especialmente do Brasil.

Art. 6.º - No direito deverão ser ministrados noções gerais de Direito Público e de Direito Privado, de Direito Penal e de Direito do Trabalho.

Art. 7.º - A Teoria do Serviço Social cinge dupla função: a de proporcionar, com os elementos recolhidos das diversas ciências sociais do ciclo básico, uma visão integrada com vistas à ação social, e a de ligar a teoria teórica à ordem prática.

Art. 8.º - A Política Social e as disciplinas Serviço Social de Casas, Serviço Social de Grupo e Serviço Social de Comunidade, são matérias correlativas e complementares que se distinguem pela predominância que têm, na prática, o conteúdo, as áreas de aplicação e as instâncias de ação social, e nas últimas, as métodos e técnicas correspondentes a essas características básicas.

Parágrafo único - A Ética Profissional visará a dar ao profissional em formação, normas e padrões de conduta que se inspirem nos preceitos gerais de Ética e se ajustem às circunstâncias peculiares em que se realiza o exercício da profissão.

Art. 9.º - Os estágios práticos, base do curso na sua parte profissional, acompanharão toda a duração desta em orgânica até avaliação com os estudos teóricos.

Art. 10 - O Curso terá 2.500 horas-aula, correspondendo no mínimo a três (3) e no máximo a cinco (5) anos de duração.

MBC

Resoluções e Portarias
do CFE

1962 a 1978

RESOLUÇÃO S/S, DE 13 DE MARÇO DE 1961

Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Serviço Social.

O Conselho Federal de Educação, usando das atribuições que lhe conferem os arts. 9º, letra c, e 30 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, nos termos do Decreto nº 747/70, que a esta lista incorporado, resolve:

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

- a) Ciclo Básico:
 - Sociologia
 - Psicologia
 - Economia
 - Bioética e Legislação Social
 - Teoria do Serviço Social
- b) Ciclo Profissional:
 - Serviço Social de Casos
 - Política Social
 - Ética Profissional
 - Serviço Social de Grupo
 - Serviço Social de Comunidade

Art. 2º - No ciclo básico, procurará-se desenvolver, com brevidade, métodos de análise aplicados à realidade em cada um dos campos por ele abrangidos.

Art. 3º - A Sociologia terá por objetivo fornecer uma visão da totalidade social com os vários subsistemas que a integram. Os conteúdos que lhes asselaram coerência e os mecanismos de mudança, destacando-se os métodos de análise prospectiva.

Art. 4º - A Psicologia, além de fornecer métodos e princípios técnicos fundamentados, esclarece a estrutura da personalidade, seu comportamento e as múltiplas formas de seu funcionamento.

Art. 5º - A Psicologia fornecerá conceitos básicos, aplicados ao conhecimento das estruturas econômicas, especialmente do Brasil.

Art. 6º - No Direito deverão ser ministradas noções gerais de Direito Público e de Direito Privado, de Direito Penal e de Direito do Trabalho.

Art. 7º - A teoria do Serviço Social como ampla função a ser proporcionar, com os elementos recolhidos das diversas relações sociais do ciclo básico, uma visão integrada em vistas à ação social, e a de fazer a ordem tróica à ordem prática.

Art. 8º - A Psicologia Social e as disciplinas Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupo e Serviço Social de Comunidade são matérias correlativas e complementares que se distinguem pela profundidade que têm, na prática, o conteúdo. As áreas de aplicação e as instituições de ação social e, nas últimas, os métodos e técnicas correspondentes a essas características são, as:

Parágrafo único - A Escola Profissional estará a cargo do professor em formação noções e padrões de conduta que se inspevem nos preceitos gerais de ética e se ajustem às características peculiares em que se realiza o exercício da profissão.

Art. 9º - Os estágios práticos, base do curso na parte profissional, acompanharão toda a duração desta em forma articulada com os estudos teóricos.

Art. 10 - O curso terá 2.500 horas-aula, compreendendo-se no máximo a três (3) e no máximo a cinco (5) anos de duração.

Art. 11 - Revogam-se as disposições em contrário.

José Barreto Filho - Presidente

(*) CBR, Resolução nº 11, de 15 de março de 1970. (C) - Conselho Nacional de Educação - Conselho de nível superior 2.º vol., Brasília, MEC/DOE, 1971, p. 339-40.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL

UMA PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO
DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Belo Horizonte - Minas Gerais

B R A S I L

III - FUNDAMENTOS DA OPÇÃO DE REESTRUTURAÇÃO

Diante da perspectiva adotada como norteadora da Reestruturação da Escola, tomou-se como referências teóricas fundamentadoras desta opção: um determinado conceito de ensino e aprendizagem e uma Relação de Teoria e Prática.

- Conceito de Ensino e Aprendizagem

Três são os elementos fundamentais que compõem um conceito de aprendizagem. Estes três elementos - a Realidade, a Criatividade e a Globalização - se apresentam interligados e interdependentes e, assumem importância primeira, na medida em que são como fundamento de uma visão de aprendizagem, nortearão toda uma estruturação da formação profissional e conseqüentemente o encaminhamento da Escola - estrutura de ensino.

O primeiro elemento - REALIDADE vem fornecer base para o caráter científico do processo de aprendizagem.

Isto tem seu fundamento numa visão de Realidade:

- como formadora do conhecimento dos indivíduos,
- como prática social, e portanto como geradora e formuladora da teoria. O conhecimento não pode vir separado da prática social,
- Uma visão de realidade que dê significado à teoria, na medida em que esta retorna à própria Realidade. Portanto, os elementos constitutivos da teoria serão formulados à partir de dados da Realidade de maneira a prestarem à mesma uma Resposta operacional.
- Uma realidade que possibilite investigações, na qual se obtem dados e informações, empreendem-se generalizações e oferece subsídios à novas teorizações e práticas mais amplas.
- Uma realidade cujos fenômenos não podem ser compreendidos quando encarados isoladamente, fora

- dos fenômenos circundantes com os quais estão orgânicamente ligados e condicionados.
- Uma Realidade para a qual temos que dar uma Resposta. A aprendizagem se origina nela e retorna à ela como área não apenas de conhecimento mas de atuação e transformação.
 - que para ser transformada exige uma participação ativa na prática social, pois toda transformação exige uma descoberta da essência desta Realidade.
 - Uma Realidade que na sua exigência de transformação nasce a necessidade de desenvolvimento nos indivíduos, de um comportamento criador, original e "livre" para responder com instrumentos e idéias próprias uma realidade nossa.
 - Uma Realidade cujo contato sistemático do aluno com a mesma, enriquece-o, torna-o receptivo e crítico, possibilitando um treinamento profissional, mais "próximo" da mesma.

O segundo elemento - CRIATIVIDADE tem seu significado intimamente relacionado à necessidade de uma intervenção transformadora no processo social.

A necessidade de desenvolvimento de um comportamento criativo nos alunos é de maior preocupação com aprendizagem do que com ensino, se prende à visão:

- que na prática concreta ao se pode compreender a realidade quando considerada em movimento. A prática operante é fundamentalmente dialética,
- de que a mudança é inerente à Realidade social,
- que se por um lado a Realidade muda constantemente, por outro lado existe pouca possibilidade de respostas padronizadas estabelecidas. Existe, sim uma necessidade de constante criação e transformação dos instrumentos de conhecimento e intervenção nesta Realidade,

- a criatividade está também ligada a uma tendência do indivíduo de se desenvolver. Esta criatividade muitas vezes encoberta por um processo de socialização convergente, deve encontrar numa verdadeira aprendizagem, condições para se manifestar,
- a Realidade como uma totalidade em transformação impossibilita a apreensão total do "que fazer" em uma determinada atividade técnico-profissional.
- portanto a aprendizagem real deve provocar situações, desenvolver a flexibilidade operatória, objetivar o desenvolvimento de construções mentais voltadas para a compreensão desta Realidade - totalidade em transformação.

A globalidade ou globalização como um elemento do conceito de aprendizagem se prende a que a Realidade é um todo unido, em que os objetos e seus fenômenos são orgânicamente ligados entre si, dependendo uns dos outros e se condicionando mutuamente. Por isso, nenhum fenômeno pode ser compreendido e justificado quando encarado isoladamente, fora de sua ligação indissolúvel com os fenômenos que o rodeiam. Esta lei da ação recíproca e de conexão universal nos leva ainda:

- à explicação e compreensão dos fenômenos sociais, porque os relacionamos com as condições históricas que lhes deram origem, e com as quais estão em interação constante.
- à perspectiva de que não é possível parcelar o homem em relações, nem sub-dividi-lo para independizar suas formas de conhecimento. A sociedade está pois, composta de indivíduos que interagem num complexo sistema de relações.
- à visão das ciências sociais formando uma unidade integrada, que estuda, planeja e transforma o social, enfocando-o globalmente.

Daí, pois, a necessidade de uma aprendizagem globalizadora. Uma aprendizagem que globaliza seus objetivos, entrando toda a estrutura e dinâmica da escola como ferramentas para a obtenção desta perspectiva.

Uma aprendizagem que parta dessa visão globalizadora da Realidade e que é em sua base antagônica às formas tradicionais de ensino.

Uma aprendizagem que adota um enfoque de totalidade de histórico e crítico em relação à sua postura metodológica, gerando uma prática transformadora.

Uma aprendizagem que proporcione um pleno desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico preparando o indivíduo para atuar numa Realidade em permanente mudança.

A estrutura e dinâmica da escola tem presente também em sua fundamentação, uma determinada concepção de Teoria e Prática.

Sinteticamente pode-se dizer que:

- a prática desempenha papel central como meio de descobrir a verdade, e como meio de verificação de nossos conhecimentos,
- somente pela prática se conhece as condições em que se alicerça a sociedade e só ela transforma essa sociedade,
- a prática é a fonte das impressões, do conhecimento como também produtora de objetos,
- a prática, ponto de partida necessário da teoria, tem em si características específicas - exigência de Reflexão, ordenamento e crítica da ação, constituindo-se uma prática teórica.
- A teoria por sua vez orienta a prática e existe em função da mesma.

Portanto a atividade teórica tem como finalidade de sua elaboração e transformação a obtenção de produtos (teorias) que expliquem com maior proximidade uma dada Realidade. Isto significa que a atividade teórica voltada para a prática se desenvolve no intuito de contribuir para transformar as práticas e a si própria em movimentos simultâneos de crescimento.

Este movimento simultâneo corresponde aos ciclos-PRÁTICA - CONHECIMENTO - PRÁTICA, sabendo-se que o conteúdo de cada ciclo eleva-se continuamente em relação ao anterior e em direção à um nível superior.

Verifica-se que em relação à teoria e a prática existem relações intrínsecas quais sejam:

- Não só uma não existe sem a outra senão que se encontram em contínua interação e mútua interdependência;
- a prática nos dá o conhecimento das coisas do mundo exterior suas propriedades e características. A teórica, como resultado de um processo superior de conhecimento sobre a realidade;
- o conhecimento teórico só é possível com base nos dados fornecidos pela prática, que por sua vez só pode ser frutífera graças à teoria que lhe dá significação, orientação, explica e generaliza teoricamente seus dados.

Considerados estes aspectos verifica-se que o conteúdo da Teoria é constituído pela generalização e abstração dos dados e fatos obtidos pelo processo prático. Tal sistematização, por sua vez orienta de um modo ou de outro as investigações e experiências práticas posteriores.

Neste sentido, a Teoria é o momento inicial com relação à experiência seguinte, cujos novos dados generalizados constituirão novas teorias.

As relações que refletem o relacionamento entre a Teoria e a Prática e que serão base ao processo metodológico, são pois:

Relação de Interdependência

Isto significa que nem a Teoria nem a Prática são compartimentos estanques não podendo ser considerados isoladamente. A existência de uma está condicionada à existência

da outra e a diferenciação a ser estabelecida entre as mesmas se reduz a distintos níveis de elaboração ou momentos de uma mesma relação humana frente à Realidade.

. Relação de Simultaneidade

O homem é um ser social e histórico, o que condiciona a que, como sujeito, nunca se depare com o objeto de um modo puro ou a-teoricamente. O contato com a Realidade e sua ação sobre a mesma é sempre informada por uma experiência anterior (da qual já foram formados representações, abstrações e esquemas teóricos), por uma intencionalidade que a oriente.

A prática, portanto, se efetua através da interação simultânea de aspectos teóricos e práticos, objetivos e subjetivos.

Por outro lado, a construção teórica se faz pela sistematização e abstração dos dados advindos das experiências práticas. Verifica-se, portanto, que o conteúdo da teoria inclui igualmente aspectos objetivos e subjetivos, teóricos e práticos.

A existência e desenvolvimento tanto da teoria como da prática são concomitantes implicando, portanto, em uma relação de simultaneidade.

. Relação de Circularidade

Isto significa que a prática seja produtora de conhecimentos. Estes, organizados e sistematizados constituirão o conhecimento teórico que orientará as experiências práticas posteriores.

Neste movimento circular, cada nível de teoria e prática subsequente é superior ao que o antecedeu, uma vez que cada nível engloba, corrige e acrescenta novos dados àquela teoria ou àquela prática que a fundamentou.

A Relação de Circulariedade se estabelece, portanto, como uma espiral de circunferências cada vez mais abrangentes.

. Relação de Transformação Mútua

Tal relação tem como base o fato de que, nem a Teoria nem a Prática são estáticos, mas dinâmicos.

A prática, na medida em que relaciona o homem com as coisas, objetos e fenômenos do mundo material, põe em relêvo novos aspectos e propriedades para os quais são necessários' novos conceitos, a descoberta de novas leis, o estabelecimen- to de novos princípios, enfim, indica reestruturações e a ne- cessidade de criação de novas teorias que sejam capazes de ' refletir os novos dados descobertos e experimentados.

A prática, portanto, não permite que a teoria se con- verta em dogma estacionado e estimula o avanço da mesma.

Por outro lado, cada nível nôvo de conhecimento teóri- co, superior ao anterior, inclui novos conceitos (onde são ' refletidas as propriedades e leis antes desconhecidas) que ' condicionarão transformações nas práticas subseqüentes.

A relação de transformação mútua significa, portanto, que a teoria se modifica com base nas experiências práticas da mesma forma que a prática é transformada pela teoria.

. Relação Contraditória

O conteúdo fundamental desta relação consiste em que tanto a teoria como a prática apesar de ligadas indissolúvel- mente entre si, se diferenciam por suas características sub- stanciais.

Esta diferenciação é que faz com que, num dado momen- to a teoria se contraponha a prática e vice versa, decorren- do daí o motor do desenvolvimento de uma ou de outra.

Esta relação permite, pois, compreensão que a causa do desenvolvimento tanto da Teoria como da Prática não é externa às duas, mas decorrente da própria relação que se estabelece entre as mesmas.

Assim temos que:

- A Teoria e a Prática possui uma interconexão indissolúvel como aspectos de um mesmo processo do Homem frente a Realidade.
- Entretanto se diferenciam entre si por suas características substanciais e por isso se excluem.
- Apesar de substancialmente distintos, a existência de uma pressupõe a existência da outra.
- A distinção entre os mesmos, permite que ambos se contraponham e desta contraposição resulte uma terceira unidade ou produto (síntese) cujo conteúdo será substancialmente distinto das unidades contraditórias que a geraram.

IV - PROJETO DE REESTRUTURAÇÃO

Como instrumento do processo total de aprendizagem a estrutura da formação profissional é resultante da conjugação das concepções de aprendizagem, da Equação Teoria e Prática e dos objetivos da formação profissional.

Esta conjugação será operacionalizada através da organização e dinâmica de funcionamento das diversas Unidades que compõem a estrutura curricular.

A estrutura curricular é, pois, um conjunto interrelacionado de elementos que têm como célula básica as UNIDADES DE APRENDIZAGEM.

Classificou-se como UNIDADE DE APRENDIZAGEM toda atividade mínima programada cujo conteúdo é integrado por elementos teóricos e práticos de pesquisa, docência e ação profissional.

- No elemento PESQUISA se incluem atividades de contato, investigação, interpretação e análise da realidade.
- No elemento DOCÊNCIA estão incluídos as atividades de introdução, fundamentação e complementação teórica necessárias à análise da realidade e a ação transformadora na mesma.
- O elemento AÇÃO PROFISSIONAL engloba as atividades de experimentação e síntese Teoria - Prática.

Desta maneira, todas as unidades de aprendizagem, sejam disciplinas curriculares, níveis de prática ou projetos de trabalho, devem ser organizadas tendo como conteúdo básico os três elementos: pesquisa - docência - ação profissional.

A Unidade de Aprendizagem como elemento de um todo não tem razão de existir por si mesma, isolada de outras atividades e do contexto global da aprendizagem. Na verdade, a Unidade de Aprendizagem (UA) tem suas características particulares, mas, ao mesmo tempo, reflete ou manifesta as características de todo o processo da Formação Profissional.

A Unidade de Aprendizagem trás, pois, em si uma relação dialética entre o particular e o geral. Esta relação dialética é que vai permitir que as unidades de aprendizagem se integrem para constituir uma unidade de relação mais ampla - OS PROJETOS SEMESTRAIS DE APRENDIZAGEM.

Constituem PROJETOS SEMESTRAIS DE APRENDIZAGEM o conjunto de Unidades de Aprendizagem realizadas em um semestre letivo.

O projeto semestral de aprendizagem (PSA) não constitui apenas um somatório das unidades de aprendizagem que o compõem, uma vez que a integração nos semestres implica no estabelecimento de um nexos de relações entre as Unidades, cujo resultado será qualitativamente distinto daquele produto resultante da adição das Unidades de Aprendizagem, consideradas isoladamente.

Dito de outra forma, a aprendizagem resultante de um PSA não será meramente aditiva, mas, ao contrário, a relação que se estabelece entre as diversas unidades que o compõem e o contato com a Realidade, resultarão em um conhecimento integrado, que transcende a visão advinda da mera adição de enfoques específicos, para servir, inclusive, de base e experiência da etapa subsequente da aprendizagem - o projeto posterior.

A Estruturação e a sequência dos diversos projetos prevê uma aprendizagem:

- GLOBALIZANTE - partindo do princípio de que o processo de aprendizagem não pode ser parcelado, as Unidades de

Aprendizagem pertencentes ao processo global da formação profissional, que se integram em um dos projetos semestrais de aprendizagem, devem conjugar-se de tal forma que:

- a) encerrem em si os objetivos e o conteúdo do processo global de aprendizagem;
- b) integrem-se concomitantemente e relacionem-se com um tema central em cada semestre, de maneira a não se perder a relação com a Realidade Global no que se refere à Realidade Social e a Realidade Profissional.

- EM CADEIA- na medida em que cada projeto responde a determinadas necessidades de conhecimento e atuação na Realidade, ao mesmo tempo que desencadeia novas necessidades que, por sua vez, serão respondidas no projeto posterior.
- EM APROXIMAÇÕES SUCESSIVAS COM A REALIDADE- uma vez que tanto o conhecimento quanto a ação profissional assumem um crescimento gradativo de contato e interpretação da Realidade Social.
- CRIATIVA -o elemento criatividade, além de ser um elemento básico da aprendizagem, é considerado aqui como decorrência da própria característica globalizante e como exigência das aproximações sucessivas. Uma vez que se tenha uma visão geral do processo de aprendizagem que não se fragmenta; de uma Realidade Social mutável exigindo respostas não

padronizadas, só se pode aceitar uma estruturação e sequência dos projetos que garantam a alunos e professores estarem empreendendo atividades constantemente criadoras como condição de respostas adequadas à mudança inerente à Realidade Social.

A centralização das atividades do PSA será feita através dos chamados PROJETOS DE INTEGRAÇÃO. Tais projetos (PI) são programas de estudo, pesquisa e/ou ação profissional, realizados semestralmente, que tem como objetivo a operacionalização e o tratamento multidisciplinar de temas significativos ao conhecimento e interpretação da Realidade e atuação profissional. Estes projetos são instrumentos que permitem operacionalizar os elementos da aprendizagem: globalidade, criatividade, aproximações com a Realidade e encademento.

Os PIs são coordenados pelas disciplinas profissionais de cada semestre, sendo que nos quatro últimos semestres, correspondentes ao ciclo profissional as unidades de aprendizagem de prática (disciplinas de Prática I, II, III e IV) se responsabilizam pela orientação de tais projetos.

A estruturação dos PIs será feita pelos alunos, de acôrdo com sua área de interesses, sob a orientação da disciplina coordenadora.

Os projetos semestrais de Aprendizagem são, pois, compostos de:

- unidades de aprendizagem correspondentes às disciplinas semestrais;
- unidades de aprendizagem correspondentes aos níveis de prática;
- projetos de integração.

Na estruturação de cada projeto há que guardar a situação de có e pré-requisito entre as unidades de aprendi

zagem, de forma a garantir uma ordenação lógica e sistemática. A situação de có-requisito será observada para as unidades que compõem cada PSA e a situação de pré-requisito será determinante na estruturação dos projetos subsequentes.

Assim, os projetos Semestrais de Aprendizagem, em sua dinâmica interna e externa, apresentam relações semelhantes às próprias relações entre a Teoria e a Prática num contexto científico. Tais relações se configuram em:

- Relações de Simultaneidade: Através das unidades de aprendizagem, em situação de có-requisito, que compõem cada projeto e que são desenvolvidas concomitantemente. A situação de có-requisito representa, pois, uma relação de simultaneidade.
- Relação de Integração: na medida em que as diversas UA integrantes de um PSA convergem para um mesmo Projeto de Integração, e se complementam no que se refere às necessidades decorrentes do desenvolvimento do mesmo.
- Relação de Dialética: na medida em que os conhecimentos teóricos das UA disciplinares são "che cadas" com a Realidade prática, através dos PI, e estes, por sua vez, serão reformuladores e revisores dos primeiros. Assim, a participação nos diversos elementos que compõem o PSA levarão ao desenvolvimento circular da Teoria e Prática.
- Relação de Interdependência: se manifesta através das situações de pré-requisito entre as UA de um e outro projeto, bem como através da interrelação entre os PI de um PSA e o seu posterior.

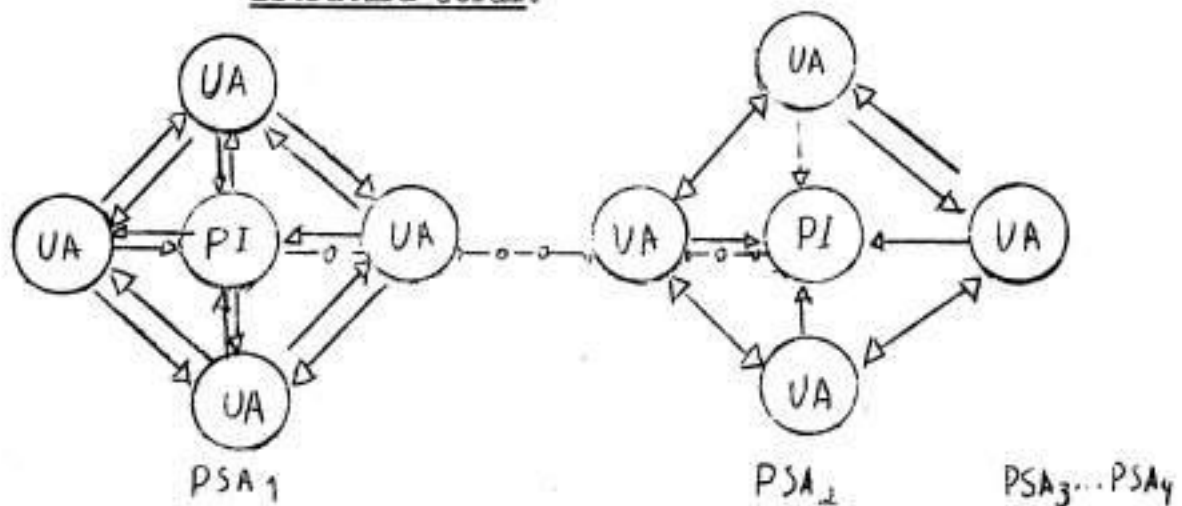
São sete os PSA, correspondendo aos semestres letivos da Formação Profissional na Escola, sendo necessário observar que:

- cada projeto semestral de aprendizagem tem um PI;

- a cada PI podem corresponder um ou vários temas;
- a reprovação do aluno em uma ou mais UA integrantes de um PSA não implica, necessariamente, na impossibilidade de participar de unidades pertencentes ao projeto seguinte, guardadas as situações de pré-requisito. Assim é, que o aluno reprovado em Antropologia, pertencente ao PSA₃, poderá participar do PSA₄ já que a referida disciplina não guarda situação de pré-requisito das unidades que o compõem.

Esquemáticamente os PSA podem ser assim representados:

Figura I
Estrutura Geral:



Considerando que o conhecimento da Realidade se dá por etapas de conhecimento crescentes;

Considerando que o processo de formação profissional é único incluindo, entretanto, momentos específicos de conhecimento e atuação e que o sistema de pesquisa-docência e ação têm configurações distintas em cada um destes momentos;

Considerando, finalmente, a necessidade de estabelecimento de metas intermediárias a serem alcançadas nos diferentes momentos, de forma a garantir o alcance dos objetivos gerais da Formação Profissional, os PSA foram agrupados em três NÚCLEOS DE APRENDIZAGEM, que correspondem às três

grandes etapas da Formação Profissional.

Os três NÚCLEOS DE APRENDIZAGEM (NA) são sub-conjuntos de aprendizagem no conjunto global da formação curricular, possuindo uma autonomia relativa, com metas próprias e atividades específicas.

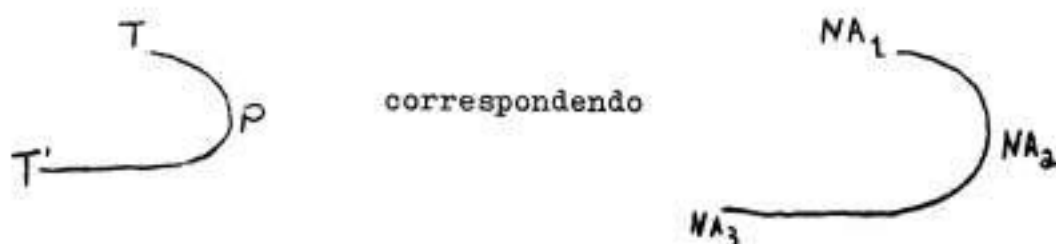
O processo de aprendizagem desenvolvido em cada núcleo, bem como a passagem de um a outro, não visa um jogo mecânico e fragmentado de unidades entre si, mas supõe transformações qualitativas e quantitativas nos elementos participantes do processo de aprendizagem, que assumem níveis de complexidade progressiva.

A sucessão dos núcleos pressupõe, pois, níveis de complexidade cada vez mais amplos, uma vez que o núcleo subsequente integra o núcleo anterior e o amplia, sendo base ao núcleo posterior.

A articulação entre os núcleos é fornecida pelos objetivos globais da formação profissional e, são os núcleos com suas metas intermediárias que, conjugados entre si, possibilitarão o alcance destes objetivos finais.

Os objetivos e a composição de cada núcleo de aprendizagem se fundamentam, ainda no esquema geral da Relação Teoria-Prática, pela qual a Prática (P) exige uma Teoria anterior (T) que assegure sua objetividade. Por outro lado a Teoria (T) com que se vai à Realidade (P) é "diversa" daquela resultante da experiência prática (T').

Desta maneira os três grandes Núcleos da formação profissional estarão norteados pelo esquema:



DETALHANDO CADA NÚCLEO DE APRENDIZAGEM (NA)

NÚCLEO DE APRENDIZAGEM I - (NA₁)

Corresponde à primeira etapa da formação profissional, onde os alunos e professores desenvolvem atividades que têm como metas:

- a) a compreensão dos diversos elementos da Realidade Social, suas relações históricas, a dinâmica e a interdependência que os mesmos guardam entre si, bem como os mecanismos de sua transformação;
- b) a aquisição de instrumental científico que possibilite uma prática profissional racional, sistemática e controlada, de tal forma que os dados obtidos no processo prático possam ter um aproveitamento teórico;
- c) uma primeira aproximação da Realidade Profissional, de tal maneira que o processo de aprendizagem seja significativo ao conhecimento da queles aspectos, processos e fenômenos do mundo objetivo que possuem importância para a prática profissional.

As unidades que compõem o NA₁ possuem componentes teóricos e práticos, uma vez que não se desvinculam êstes dois aspectos no processo de aprendizagem, embora a relação que se estabelece entre os mesmos possa, em dado momento, enfatizar um ou outro.

Desta forma considerando as metas específicas do núcleo, que visam a aquisição de uma teoria inicial de análise da realidade e das variáveis de sua transformação (T), êste terá nesta teoria inicial sua maior concentração.

Como o núcleo representa a fase inicial de aprendizagem êle se estende do segundo ao quarto semestre letivo do curso de formação.

É precedido pelo Primeiro Ciclo, exigência da UCMG, que é cursado fora da Escola, em níveis de institutos básicos, durante um semestre.

O NA_1 congrega o $PSA_1 - PSA_2 - PSA_3$, isto garantindo que ao final do PSA_3 os alunos e professores já se envolveram em atividades de aprendizagem tais, que permitam:

- a-ter alcançado as metas específicas do NA_1 ;
- b-ter tido oportunidade de aproximações gradativas com a Realidade Social e com a Realidade Profissional, preparando a iniciação do NA_2 , núcleo preponderantemente prático;
- c-visão das possibilidades e perspectivas profissionais.

Dentro da perspectiva do processo global da Formação Profissional o NA_1 poderia ser assim representado:

$$NA_1 = T,$$

considerando-se que todas as atividades do núcleo estarão voltadas ao desenvolvimento de uma teoria inicial, que oriente a prática posterior.

Como este núcleo é orientado por um conjunto específico de metas (M_1) cujo desenvolvimento (D_1) se fará através das UA e dos PSA que o compõem, está previsto um produto final do núcleo (K_1) que sirva de orientação ao núcleo posterior.

Especificando:

$$M_1 = \text{as metas específicas do núcleo} = a + b + c$$

$$D_1 = \text{aos projetos semestrais de aprendizagem integrantes de } NA_1 = PSA_1 \longleftrightarrow PSA_2 \longleftrightarrow PSA_3$$

$$K_1 = \text{produto final do núcleo que significa a consecução das metas propostas: aproximação com a realidade social, somada à aproximação da realidade profissional e incorporando uma teoria inicial de análise destas realidades e das variáveis de sua transformação.}$$

Sinteticamente:

$$NA_1 = M_1 + D_1 = K_1 \quad \dots$$

$$NA_1 = a+b+c + (PSA_1 \quad PSA_2 \quad PSA_3) = abc$$

Ou, em representação gráfica:



O produto do NA_1 constitui, pois, a teoria inicial, objetivo básico do núcleo que será a orientadora das atividades do NA_2 .

O NA_2 corresponde a etapa da Formação Profissional onde as atividades pedagógicas objetivam:

- maior aproximação da realidade objetiva, permitindo um con-
fronto dos conhecimentos adquiridos na etapa anterior;
- aquisição e experimentação de instrumental de ação que permi-
ta uma intervenção científica e transformadora;
- realização da prática-profissional, que comandada por prin-
cípios teóricos, estruturada metodicamente, controlada e rea-
validada constantemente, levará a um questionamento e reformu-
lação dos elementos teóricos que a orientam;

esemplonação teórica de acordo com as necessidades e exigên-
cias do conhecimento e atuação prática.

Como nos demais núcleos no NA_2 possui atividades teóricas e prática, ainda que o ponto central do núcleo se-

jam as atividades práticas.

As atividades teóricas neste núcleo visam garantir maior objetividade na ação de tal forma que o agente profissional possa transcender as meras situações práticas com as quais se está deparando.

Compõem este núcleo os PSA_4 , PSA_5 , PSA_6 e o produto final do mesmo será:

- o conhecimento e a experimentação do instrumental metodológico e técnico,
- uma prática que significa uma ampliação do conhecimento concreto da realidade e da ação profissional transformadora desta realidade.

O produto deste núcleo será a matéria prima do NA_3 , assim como o produto do NA_1 constituiu-se a matéria prima sobre a qual o NA_2 se desenvolveu.

Então, temos:

$$NA_2 = P$$

Na medida em que todas as atividades do núcleo estarão voltadas ao desenvolvimento do processo prático que "checará" a teoria inicial desenvolvida no NA_1 e servirá de base a estruturação da T', conteúdo básico do NA_3 .

Por outro lado, o NA_2 integra o NA_1 ao mesmo tempo que tem um conjunto de metas específicas (M_2), e um conjunto de atividades que compõem seu desenvolvimento (D_2).

Todo este conjunto resultará num produto final para este núcleo (K_2) que será base à estruturação do núcleo final da Formação Profissional.

Assim:

$$NA_2 = NA_1 + (M_2 + D_2) = K_2$$

onde:

$$NA_2 = NA_1 + [(a+b+c) + (PSA_4 \rightleftharpoons PSA_5 \rightleftharpoons PSA_6)] = K_2$$

O NA_3 corresponde à etapa final da Formação Profissional e, congrega aquelas atividades nas quais os professores e alunos se envolvem buscando organizar e sistematizar o processo de conhecimento e aprendizagem das etapas anteriores.

O NA_3 tem, portanto, como objetivos:

- retomar as experiências teórico e práticas realizadas, avaliá-las, aprofundá-las indicando as reestruturações necessárias,
- a produção de novos conhecimentos (T_2) a partir do processo de aprendizagem vivido. Os novos conhecimentos e os novos conceitos não eliminam os conhecimentos anteriores, mas os englobam, definem sua relatividade (carater relativo de todo conhecimento científico) e os limites de sua validade (todo conhecimento teórico não é, em princípio, irrefutável),
- contribuir para a teoria profissional.

As atividades práticas que centralizaram o NA_2 , persistem, mas equiparam-se nesta etapa, às atividades que permitem maior generalização, e elaboração teórica.

Este núcleo de aprendizagem corresponde ao T' da Equação Teoria-Prática e pode ser assim equacionado:

$$NA_3 = T'$$

Na medida em que as atividades do núcleo estarão voltadas à sistematização do processo prático e à revisão das teorias, visando a consolidação de uma teoria diferente daquelas que a orientaram.

Como nos demais núcleos, o NA_3 possui metas específicas (M_3) e Desenvolvimento próprio (D_3) através do PSA que o compõe.

O resultado final (K_3) do núcleo será, pois, composto de M_3 e D_3 somados aos conteúdos dos Núcleos anteriores.

Assim, $NA_3 = NA_1 + NA_2 + (M_3 + D_3) \dots$

$$NA_3 = NA_1 + NA_2 + [(a+b+c) + PSA_7] = K_3$$

K_3 será portanto, o produto final de todo processo da formação profissional, que será a base aos trabalhos profissionais dos alunos após a Escola.

O NA_3 significa a síntese final do processo de aprendizagem para um grupo de profissionais que completam o ciclo de sua formação.

ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO SEGUNDO A PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO

Semestre	PSA	Unidade Aprendizagem	Coordenação	NA
2º	PSA ₁	História Econômica do Brasil	Serviço Social I	
		História Social e Política do Brasil		
3º	PSA ₂	Economia	↕	
		Serviço Social I		
4º	PSA ₃	Psicologia II	↕	
		Direito e Legislação social		
5º	PSA ₄	Sociologia II	↕	
		Estatística		
6º	PSA ₅	Serviço Social II	↕	
		Metodologia I		
7º	PSA ₆	Sociologia III	↕	
		Metodologia II		
8º	PSA ₇	Antropologia	↕	
		Serviço Social III		
9º	PSA ₈	Pesquisa Aplicada	↕	
		Política Social		
10º	PSA ₉	Comunicação	↕	
		Serviço Social IV		
11º	PSA ₁₀	Prática I	↕	
		Planejamento Social		
12º	PSA ₁₁	Serviço Social V	↕	
		Prática II (Obrigatória)		
13º	PSA ₁₂	Serviço Social VI	↕	
		Prática III (Obrigatória)		
14º	PSA ₁₃	Serviço Social VII	↕	
		Prática IV		

CONTEÚDO BÁSICO DAS CADEIRAS DE SERVIÇO SOCIAL

Serviço Social I	1ª aproximação da Realidade Social e Profissional.
Serviço Social II	Teoria Geral da Profissão
Serviço Social III	Fundamentos do Método Profissional.
Serviço Social IV	Fundamentos do Método Profissional.
Serviço Social V	Estrutura e Dinâmica do Método Técnicas em Serviço Social
Serviço Social VI	Estrutura e Dinâmica do Método Técnicas em Serviço Social
Serviço Social VII	Sistematização e Re-Teorização

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA E CITADA

- VASQUEZ, Adolfo Sanches - A Filosofia da Praxis, Ed. Paz e Terra - 1968.
- ROGERS, Carl - Liberdade para Aprender, Ed. Interlivros - Minas Gerais, 1971
- ROGERS, Carl - Tornar-se Pessoa, Idem, Idem.
- LIMA, Lauro de Oliveira - Conflitos no lar e na Escola, Ed. Vozes - 1969.
- BRESSE, Guy e outros - Princípios de Filosofia, Ed. Hemus - 1970.
- NOVAIS, Maria Helena - Psicologia da Criatividade, Vozes Editora - 1971.
- IANNI, Otávio - Colapso do Populismo no Brasil - Ed. Civilização Brasileira
 - Sociologia da América Latina - Ed. Civilização Brasileira.
- CARDOSO, Fernando Henrique
Faleto, Enco - Dependência e Desenvolvimento na América Latina, Ed.
- CARDOSO, F. Henrique - Mudanças Sociais na América Latina, Ed. Difusão Européia do Livro - S.P.
- SANTOS, Theotônio e outros - La dependencia Política y Económica de América Latina, Ed. Siglo XX
- PREBISCH, Paul - Dinâmica do Desenvolvimento Latino-Americano, Ed. Fundo de Cultura - 1968.
- PINTO, L.A. Costa - Desenvolvimento Econômico e Transição Social, Ed. Universidade Federal do R. de Janeiro.
 - Sociologia e Desenvolvimento, Ed. Civilização Brasileira - 1970
- RIBEIRO, Darcy - A Universidade Necessária, Ed. Paz e Terra.
- FORACCHI, Marialice - O Estudante e a Transformação da Sociedade Brasileira, Companhia Editora Nacional.

DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL DA U.C.M.G.

DOCUMENTO BÁSICO PARA REFORMA DE CURRÍCULO

O presente documento consta de:

- 1 - Introdução :
- 2 - Análise da formação profissional
 - 2.1. - Ciclo básico
 - 2.2. - Ciclo profissional
 - 2.3. - Estágios práticos
- 3 - Marco de referência para a reformulação da estrutura curricular :
 - 3.1. - Concepção de ciência e comportamento científico
 - 3.2. - Correlação do Serviço Social, Ciências Sociais e Realidade
 - 3.3. - Concepção de ensino e aprendizagem
- 4 - Estruturação de formação de profissional :
 - 4.1. - Etapa do conhecimento
 - 4.2 - Etapa da verificação e experimentação
 - 4.3 - Etapa de avaliação e generalização
- 5 - Currículo padrão : proposta

1 - INTRODUÇÃO

De se fazer o estudo de reestruturação do Currículo da Escola do Serviço Social para 1971, a comissão de professores do Departamento de Serviço Social verificou que :

- não se poderia pensar em reestruturação de currículo apenas a nível de mudança especial de cadeiras pelos mestres letivos.
- não se poderia pensar em reestruturação sem uma análise da experiência curricular até então realizada.
- não se poderia pensar em reestruturação sem se ter claro os objetivos de formação profissional que se pretende fornecer. Isto porque são os objetivos desta formação que delimitarão :
 - a estrutura orgânica do currículo entendida tanto em relação à teoria como à prática.
 - a necessidade de inclusão ou dispense de cadeiras.
 - o conteúdo dos programas.

Desta forma, a comissão decidiu partir da análise de formação profissional onde fôsse avaliada :

A) ciclo básico e profissional :

- estrutura (presença do S.S.)
- cadeiras que compõem
- programas - integração
 - conteúdo
 - objetivo

B) prática - tipo de estágio

- estrutura atual
- instituições onde são feitos os estágios
- supervisores

A avaliação foi feita através de :

- A) Depoimento dos professores do ciclo profissional
- B) Depoimento dos alunos do 4º ano - grupo de discussão
- C) Depoimento das alunas do 3º ano - avaliação das cadeiras profissionais lecionadas em 1970 (avaliação de 1 unidade de cadeiras que pretendem formar uma visão integrada do curso profissional)
- D) Contatos com Chefes de Departamentos
- E) Semanas de Estudo - 1969
- F) Supervisores estagiários (depoimento já feito no início de 70)
- G) Seminário de professores - dezembro 1968



O presente documento constará portanto, dos dados obtidos nesta avaliação que constituirão a base das propostas formalizadas nos itens posteriores.

Este documento que é preliminar, aberto, por tanto, a discussões, pretende ser um documento enalítico, como primeiro intento de sistematização das propostas e perspectivas que pretendemos trazer para a formação do profissional do Serviço Social.

2 - ANÁLISE DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Apesar da Comissão ter procurado enfocar maior número de aspectos da formação profissional investigando-os através de depoimentos, entrevistas e discussões com alunos e professores, reconhecemos que o assunto mereceria um estudo mais aprofundado e minucioso.

Entretanto os dados obtidos constituiriam subsídios para as propostas que ora apresentamos.

2 - 1 - CICLO BÁSICO

O Ciclo Básico do Curso de Serviço Social, abrange os 2 (dois) primeiros anos da formação profissional. Como está estruturado atualmente, o aluno tem como cadeiras específicas de profissão, neste ciclo, as de Teoria Geral do S. Social I, no 1º semestre e Teoria Geral do S. Social II, no 4º semestre, ambas com a carga horária de 4 aulas semanais.

Compõe o ciclo básico as seguintes cadeiras :

- Sociologia I, II e III
- Antropologia I, II
- Psicologia I, II e III
- Metodologia I e II
- Filosofia
- Estatística
- História Econômica e História Social e Política do Brasil
- Economia
- Direito

A análise do ciclo básico constatou :

2-1-1 - Quanto à estrutura

A estrutura básica na formação profissional é positiva na medida em que proporciona ao aluno elementos teóricos, que embasarão sua formação profissional.

É considerada igualmente positiva sua localização no contexto global curricular ou seja, correspondendo aos 2 primeiros anos da formação do aluno.

Entretanto, constatou-se como pontos de estrangulamento no ciclo básico que afetou toda a formação posterior desvirtuando, inclusive, o 1º ponto considerado positivo:

- Ciclo básico foi um período estagnado na formação, por sua total desvinculação com o ciclo profissional, as necessidades teóricas das cadeiras e a atuação profissional.

- Desestruturação interna do ciclo onde as cadeiras são estanques e ao mesmo tempo desarticuladas e desintegradas entre si.

- Não determinação de prioridades das diversas cadeiras decorrendo, daí o fato de que algumas cadeiras que realmente corresponderiam aos objetivos propostos para o ciclo básico (dar elementos teóricos que embasarão a formação profissional), ficam prejudicadas frente a outras de caráter

2
PROVAR

caráter secundário. — Exs? Quais?

- Ausência de orientação do currículo básico para que o mesmo cumprisse seu objetivo fundamental em relação a formação do profissional de Serviço Social.

- A presença reduzida do Serviço Social no ciclo básico, o que levou alunos a não se compenhar com a profissão: não discernindo os conhecimentos que lhes são dados, bem como só conhecendo, realmente, o quadro profissional, a partir do 3º ano.

Tal fato tem como agravante que os dados para uma avaliação objetiva só são proporcionados aos alunos a partir do 3º ano, quando já transcorreu mais da metade do curso.

2.1.2 - Quanto às cadeiras e programas que compõem o ciclo.

De maneira geral, considerou-se grande parte das cadeiras em si, como importantes e com presença necessária; ressaltou-se a necessidade de estabelecimento de prioridades que hierarquiassem aquelas de presença mais fundamental e as de presença secundária. Tal escala de prioridades foi sinalizada tanto em relação a seus programas, como unidades internas. Verificou-se que o dado positivo da presença das cadeiras foi desvirtuada pelo conteúdo e forma de apresentação de seus programas. Indicou-se como causas da dissintonia entre os programas básicos e as necessidades profissionais além da indefinição por parte da Escola quanto ao que se espera das diversas cadeiras, fruto da própria indefinição quanto ao que se espera da formação profissional, as seguintes causas:

- Os professores não têm conhecimento do que é Serviço Social.
- Falta à Escola um programa mínimo a ser apresentado aos professores, onde o mesmo defina o objetivo e o que se espera em termos de conteúdo teórico de cada cadeira.

As necessidades profissionais estão ligadas à realidade brasileira e os programas desviados desta realidade. Constatou-se a total inexistência, nas cadeiras básicas, de unidades de pesquisa onde fossem comprovada a correlação real dos elementos teóricos ministrados.

- Verificou-se ainda que muitas vezes os títulos dados às unidades dos programas não correspondiam ao conteúdo das aulas ou eram superficialmente tratados. Neste aspecto ressaltou-se a necessidade de avaliação por parte da Escola da execução, não apenas quantitativa em termos de cumprir o programa, mas também qualitativas do mesmo.

2.2 - Ciclo Profissional

O Ciclo profissional corresponde aos 2 últimos anos de formação profissional, e pretendo ser o instrumental efetivo do trabalho técnico.

É formado pelas cadeiras:

- Teoria Geral do S.S. I e II
- Pesquisa Aplicada
- S.S. de Casos I e II
- S.S. de Grupo I e II
- S.S. de Comunidade I e II

||| caso

3
4
uma afundada
de se
prova de

se este probl. real
deve ser resolvido
em nível de
pesquisa
para
o Depto.
de Serviço Social
faz um ciclo profissio-
nal

- Teoria Setorial
- Política Social
- Planejamento
- Administração
- Ética Profissional
- Moral e Cívica
- Cultura Religiosa

A análise do Ciclo Profissional constatou :

2.2.1 - Quanto a estrutura

Foi considerada positiva a posição do ciclo profissional na estrutura curricular pelos conhecimentos teóricos que lhe precederam, ainda que se tenha reconhecido que os conhecimentos ministrados no ciclo básico não correspondem às necessidades profissionais.

Por parte dos alunos, reconheceu-se a rígida separação entre os 2 ciclos e o desconhecimento da estrutura orgânica de formação profissional que estavam recebendo.

Tal desconhecimento, somado à falta de visão do quadro geral da profissão e de um marco de referência profissional, condicionou :

- a) - cadeiras fragmentadas, desarticuladas entre si, com justaposição de conhecimentos, no que se refere à Metodologia de Serviço Social;
- b) - cadeiras profissionais indefinidas em relação ao próprio Serviço Social e portanto com orientações diferentes;
- c) visão da atividade profissional setarizada, com 3 métodos distintos de intervenção, cada um deles com objetivos, princípios e metodologia própria e distinta.

Evidentemente, que tais fatos tiveram direta interferência nos estágios :

- não se percebeu e portanto não se pôde atuar na perspectiva de integração da Metodologia de Serviço Social, que se pretendia alcançar com a forma de estágio estabelecida.
- Houve uma desvalorização e conseqüente decréscimo de motivação, em relação às cadeiras não diretamente ligadas ao nível de intervenção no qual o estágio se inseria.

2.2.2 - Quanto as cadeiras e programas

Tanto os alunos como os professores constataram haver pontos de estrangulamento na disposição das cadeiras no ciclo profissional.

A cadeira de Teoria Geral é o principal exemplo desta fato. Iniciou-se na 1ª semestre letivo, esteve ausente na 2ª e 3ª semestre, tendo sido retomada na 4ª semestre. Segundo depoimento dos alunos, eles "chegaram a esquecer que estavam cursando Serviço Social" ... Esta defasagem levou à necessidade de retorno à teoria e conhecimentos anteriormente tratados.

Por outro lado, a disposição das cadeiras desarticuladas em rela -

em relação aos estágios levou a que as necessidades práticas precedessem aos conhecimentos teóricos necessários à abordagem das mesmas.

Constatou-se um total desdobraimento na elaboração dos programas :

- repetição de unidades, como histórico do S.Social, princípios e conceitos.

- necessidade de retomada de temas que deveriam ter sido dados no ciclo básico.

Com relação ao desentrosamento foi ressaltada a situação das cadeiras de planejamento e administração, que são ministradas sem nenhuma ética, por parte do professor, das necessidades das mesmas, para a prática profissional.

Outro ponto ressaltado foi o enfoque eminentemente de micro-visão que predominou nas cadeiras de Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupo e S.S. Comunidade, bem como a falta de preocupação com a aplicação dos conhecimentos que ministraram.

O quadro geral de formação profissional se apresenta, pois, com :

- conhecimentos justapostos
- orientações divergentes
- método profissional fragmentado
- visão micro-cosmica da realidade
- formação pouco prática.

2.3 - Os estágios práticos

O sistema de estágio que corresponde à esfera prática do curso, pretende dar aos alunos a oportunidade de uma experimentação prática orientada, onde possam aplicar os conhecimentos teóricos recebidos.

Como estão atualmente estruturados os estágios práticos, iniciam-se no 5º semestre letivo, estendendo-se até meados do 3º semestre.

Os estágios são realizados em instituições ligadas aos diversos setores da atuação profissional sob orientação de um supervisor. O estagiário realiza sua experiência prática em um só campo.

A avaliação realizada, com relação ao papel do estágio na formação profissional, a estruturação atual do estágio, e aos supervisores, consta -

seu:

- o estágio como etapa de formação profissional, foi considerado positivo e necessário tanto pela oportunidade de contato com a realidade e pelo oportunidade de treinamento profissional e avaliação dos conhecimentos teóricos recebidos.

- levando-se em consideração que o estágio pode vir a determinar a vida profissional do aluno, foi considerado insuficiente e limitada a estrutura do estágio atual, que possibilita ao estagiário a visão apenas de um campo.

- considerou-se, igualmente, que o estágio realizado em apenas um ano gera:

insuficiência dos estagiários no que se refere ao entrosamento e subsídios necessários à formação profissional.

Concluído o tempo, principalmente a elaboração do trabalho de estágio de campo. Esta limitação leva o aluno a uma preocupação reduzida apenas com seu próprio treinamento técnico em detrimento das reais necessidades da experiência junto ao público e a própria obra (outros níveis de atuação do Serviço Social).

3 - MARCO DE REFERÊNCIA PARA A REFORMULAÇÃO DA ESTRUTURA CURRICULAR

Para fundamentar a reestruturação curricular além dos dados anteriormente analisados que retratam a situação atual da formação profissional, definiu-se determinadas referências teóricas que norteiam as proposições que se pretendia elaborar. Tais referências se faziam necessárias a fim de que a estrutura curricular tivesse um fundamento científico e coerente, transcendendo o nível de ordenação mais ou menos harmônico das cadeiras, programas e práticas nos 4 anos letivos.

Constituem portanto, o marco de referência 3 pontos fundamentais:

- Concepção de ciência e comportamento científico
- Correlação de Serviço Social, Ciências Sociais e Realidade
- Concepção de ensino e aprendizagem.

3.1 - Concepção de Ciência e comportamento científico

Não se farão aqui grandes considerações a respeito de Ciência e comportamento científico. Apenas se fazem algumas referências básicas que subsidiarão a estruturação da formação profissional.

Assim, considerou-se como Ciência não apenas o conhecimento de determinado fenômeno que busca leis gerais relacionadas aos fatos particulares observados, mas também o aspecto de transformação dos fatos que a ciência gera e concebe.

Considera-se, assim, que a ciência nasce com resposta e explicação de determinada necessidade ou fenômeno gerado pela realidade. Na medida em que a ciência explica e responde a esse fenômeno ela capacita a sociedade a dominar e modificar esta realidade, este fenômeno ou esta necessidade.

Tem-se assim o ciclo de:



Este aspecto de "manipulação" de realidade é o que relaciona ciência e tecnologia e é o que dá importância social à ciência.

Visto desta forma uma postura profissional não é algo separado de

da postura científica; não está em um 2º plano (no sentido vertical) "para situando" da ciência.

Não se pode dizer que existe uma profissão técnica e aqui nos referimos especificamente ao Serviço Social - como algo distinto da ciência; ou como algo dependente da mesma.

Uma profissão que se propõe a intervir na realidade tem igualmente uma missão de construção teórica, na medida em que ela traduza sua experiência em corpo teórico.

Conclui-se que, o que durante muito tempo foi considerado como apenas uma tecnologia, como algo secundário ao mais alto nível do conhecimento e da abstração científica, constitui, na realidade, uma parte essencial do ciclo vital da ciência - em sua volta à realidade.

É, portanto, a dimensão operativa da ciência.

Evidentemente, se entende por conhecimento científico: um conhecimento sistemático de algum objeto ou fenômeno metódicamente adquirido, de tal forma que possa estabelecer com relativa certeza a interrelação dos fenômenos como fundamento de generalização.

Tal concepção evidencia, portanto, o aspecto do método adequado que permite cumprir com o objetivo científico de estabelecer a interrelação dos fenômenos, submeter estes conhecimentos a comprovação e fim de poder interpretar, prever e controlar o, objetivamente, generalizar.

Tem-se, assim, com decorrência o que se poderia chamar de "atitude e comportamento científico, ou seja uma atuação dentro de margens metódicas que partindo da observação da evidência empírica, levante hipóteses, que sejam verificadas experimentalmente, possam constituir-se em generalizações e teorias.

Tomando-se, portanto, a concepção de comportamento científico, definiu-se:

A formação profissional teria 3 grandes etapas correspondendo as 3 etapas reduções do método científico:

Conhecimento: correspondendo à parte de informação teórica onde os alunos recebem o embasamento necessário ao conhecimento da realidade global e das situações de intervenção, bem como o instrumental profissional e auxiliar necessário a essa intervenção.

Experimentação e verificação: correspondendo à parte da formação profissional onde fosse dada a oportunidade de verificação junto à realidade dos conhecimentos recebidos, bem como de prática profissional.

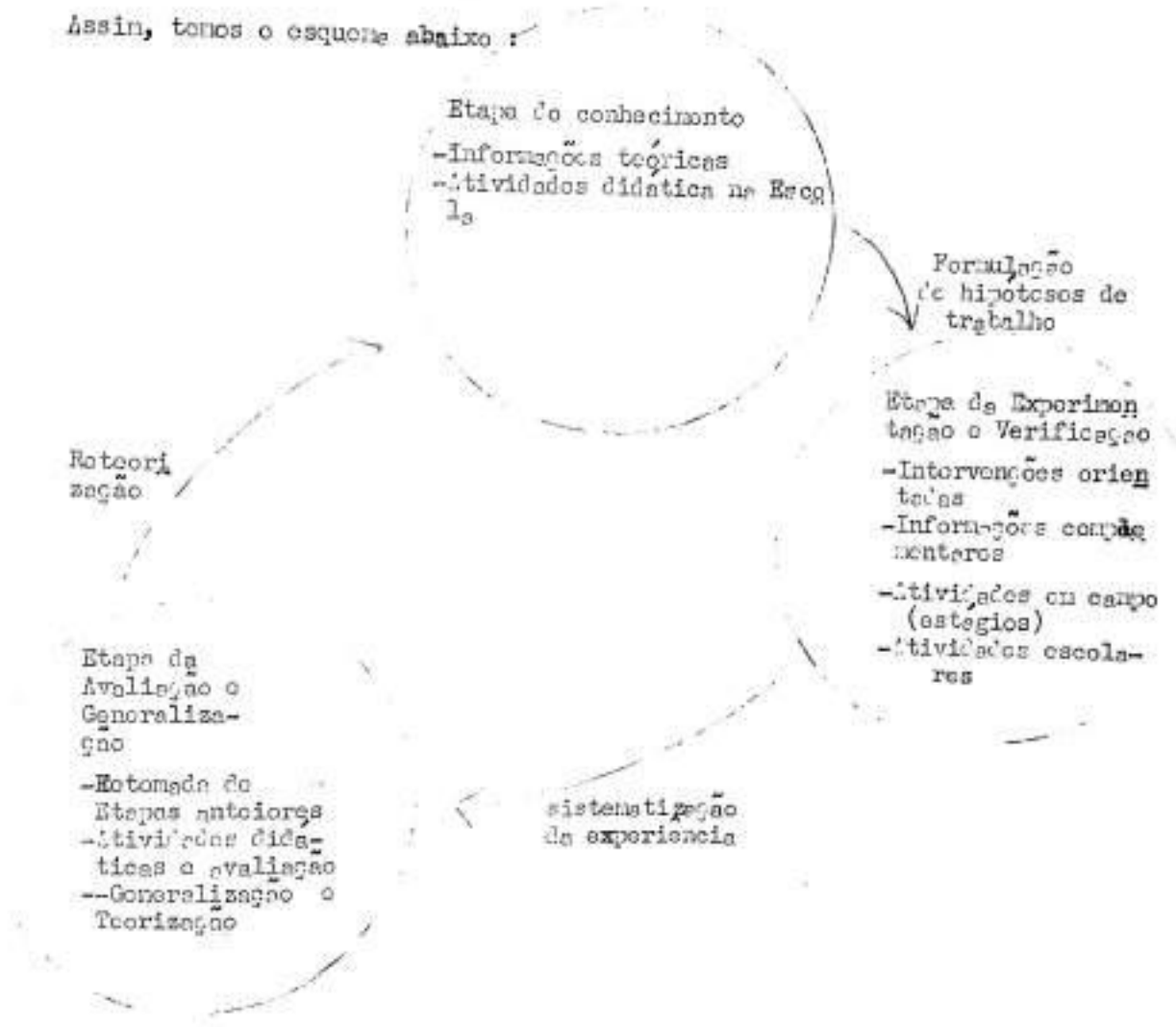
Avaliação e Generalização: correspondendo à etapa final de formação profissional, onde os alunos confrontariam as duas etapas anteriores, avaliando-as e teorizando as constatações realizadas.

Desta forma, as atividades de formação profissional de

deven obedecer a um sistema cíclico, no qual é dado ao aluno:

- em uma primeira etapa, informações teóricas, tanto do nível básico como profissional;
- a oportunidade de experimentar, através de intervenção orientada, as informações recebidas;
- e, em uma 3ª etapa, a oportunidade de retomar as informações teóricas recebidas e avaliá-las através da experimentação feita, buscando adequá-las, modificá-las, aprofundá-las e generalizá-las, de maneira a contribuir de maneira mais eficiente para a teorização profissional.

Assim, temos o esquema abaixo:



3.2 - Correlação do Serviço Social, Ciências Sociais e Realidade

Estabelecida a posição do Serviço Social com relação à Ciência e a Técnica, surge como necessidade da formação profissional o estabelecimento do "que fazer" e do "porque fazer" numa situação prática.

Tradicionalmente, há uma ponderação excessiva do Assistente social com o "como fazer" em detrimento dos objetivos desta ação.

Isto levou a que, sua relação com as Ciências Sociais tenha sido feita até então, como uma simples incorporação de elementos teóricos prove-

provenientes destas ciências, determinando uma base desconexa e difusa. Esta falta de coesão de sua base, conduz a uma difusão de sua própria ação, dificultando a delimitação do campo específico de atuação. Por outro lado a transposição de conhecimentos, métodos e técnicas de outras ciências conduz a uma inconsistência de atuação, na medida em que se atende ao trinômio:

- realidade

- necessidade

instrumental de resposta e modificação

Resalte-se, ainda, que o conhecimento teórico advindo das Ciências Sociais está impregnado do conhecimento de realidades que são alheias à nossa.

Desta maneira, adquire fundamental importância para responder as demandas que a sociedade apresenta, a investigação constante sobre o Serviço Social, visando a atualização e validação de seu corpo teórico e metodológico.

As Ciências Sociais dentro das necessidades de formação de profissional de Serviço Social, deve:

- Dar elementos para conhecimento e análise, histórica e científica, da estrutura social, bem como, da estrutura de personalidade, e da estrutura de atitudes.
- Dar elementos para o conhecimento e explicação dos processos dinâmicos da sociedade.
- Dar elementos para conhecimento de áreas determinadas de atuação.
- Dar elementos para a investigação de dados significativos à intervenção na realidade social.

Em síntese, diremos que as Ciências Sociais oferecem subsídios ao conhecimento do objeto de intervenção do Serviço Social - o indivíduo e suas relações com a estrutura social - fornecendo ao lado das disciplinas auxiliares e da metodologia do Serviço Social, o instrumento para intervenção junto a este objeto.

Do estudo da correlação entre Serviço Social, Ciências Sociais e Realidade definiu-se o modelo anexo que corresponderá a Estrutura Orgânica da Escola, a partir da qual decorrerá toda a formação profissional.

Neste modelo foram inseridas as características básicas da formação profissional:

- 3.2.1. - As cadeiras, quando incluídas no Marco Referencial Normativo e Conceitual quer no Instrumental Auxiliar, existem e têm que ser estruturadas em função do Serviço Social e das necessidades de conhecimentos dele decorrentes. Ter-se-ia, assim, um sistema de ensino em que o Serviço Social constitui o eixo central determinante da existência e conteúdo das demais cadeiras.
- 3.2.2. - A base de todo o sistema seria a Realidade como esforço onde atua os homens e que fornece elementos para todos os

MARCO INSTRU-
MENTAL AUXILIAR

- Metodologia Científica
- Pesquisa A.
- Estatística
- Administração

MARCO REFERENCIAL NORMATIVO

- Filosofia
- ÉTICA

MARCO INSTRUMENTAL I
PROFISSIONAL

- Teoria Geral do S. Social I
- Teoria Geral do S. Social II
- Metodologia Profissional I
- Metodologia Profissional II
- Técnicas de Intervenção:
 - Indiv. e Grupos
 - Grupos
 - Comunitárias
- TEORIA SETORIAL I e II
- PRÁTICA (níveis)

- História Econômica Social e Política do Brasil
- Sociologia
- Psicologia
- Antropologia
- Economia
- Direito e Legislação Social
- POLÍTICA SOCIAL

MARCO REFERENCIAL CULTURAL



todos os graus do saber:

- esfera de aplicação dos conhecimentos que constitui objetivo do próprio conhecimento; - objetivo final da ciência e da tecnologia, ou seja a volta à realidade - de onde a própria ciência originou - buscando transformá-la.

Está implícito, portanto, a característica de que o ensino corresponde às necessidades práticas.

3.2.3-Que o ensino tenha um caráter integrado e não aditivo uma vez que determinadas partes antecedem a outras, suministrando elementos para a estruturação e existência de outras. Tem-se assim um todo em que o Marco Referencial Normativo, Conceitual e Instrumental antecedem o Marco Instrumental Profissional e este à prática.

3.2.4-Que o caráter de integração não só valeria com relação ao sistema do ensino como um todo, mas também com relação ao Serviço Social. Isto porque o Serviço Social não mais poderia ser considerado como métodos estanques Caso-Grupo-Comunidade. Tais métodos fundamentavam-se em esquemas conceituais inadequados e artificiais da realidade.

É inadequada a abordagem de uma realidade que é única, com métodos parciais e fragmentados. A visão da metodologia profissional a ser dada será integrada e única, apenas diversificando-se ao nível da execução, quando para os diversos níveis de intervenção - indivíduo, grupo, intergrupos se tornam necessários os instrumentos de ação adequados a estes.

A estrutura metodológica é uma estrutura básica e única.

3.2.5-De acordo com essa visão, também a prática profissional teria que estruturar-se de forma integrada entre si e com a teoria. Desta forma a prática também será única, integrada, subdividida em níveis que correspondam às etapas da metodologia e da formação profissional.

3.3. - Concepção do Ensino e Aprendizagem

Ao se enfocar as concepções de ensino e aprendizagem não se tinha como objetivo um estudo aprofundado das mesmas, nem se pretendia definir uma linha didática para a Escola. Reconhece-se que este é um ponto fundamental em uma proposição de reestruturação curricular, entretanto, dada as limitações aqui, apenas, à algumas diretrizes.

O grupo de professores reconhece ser esta uma tarefa prioritária a ser desenvolvida posteriormente, inclusive pelas implicações que terá na implantação e desenvolvimento da reestruturação curricular, que ora se propõe.

No realizado reconheceu-se que, numa sociedade subdesenvolvida, uma mudança isolada introduzida para funcionar como fonte principal de renovação social, sem que o próprio contexto estrutural sofra outras mudanças

simultâneas, tende a ser insignificante. A educação não é um valor absoluto, nem a Escola uma instituição incondicionada.

Numa sociedade em transição, a Educação e a escola refletem essa transição.

Entretanto, a despeito dessas considerações que se fazem necessárias, se se quiser enfocar a questão dentro de um contexto mais amplo, dá-se para considerar que:

- Numa sociedade dinamicamente em transição a educação e preparação de um profissional para atuar na mesma deve ter como objetivo a formação de pessoas, cada vez mais conscientes de sua transitividade, da relatividade dos conhecimentos, da necessidade de uma crescente criticidade dos mesmos, como única maneira de formar profissionais verdadeiramente sintonizados e capazes de entender e atuar nesta sociedade.

Como consequência, dada as condições da sociedade e da situação de deficiência dos próprios conhecimentos que têm de mesma, torna-se necessária a formação de profissionais flexíveis, e permeáveis frente à realidade, capazes de assimilá-la e adaptar-se à transição, reelaborando sua bagagem teórica e seu instrumental de trabalho. Tal fato exige uma mudança no próprio agir educativo, que, sendo realizado de forma paternalista e vertical, atrofie a criatividade do aluno, condicionando-o a posturas rígidas e estruturadas. O aluno - futuro profissional - repete na realidade o agir educativo que lhe foi ministrado na escola.

A educação, desta forma, tem que ser antes de tudo uma tentativa constante de mudança de atitude - que substitua os hábitos de passividade, de repetição do "estabelecido", de memorização, e pouca criatividade e criticidade. Impõe-se, portanto, que a escola propicie uma troca de idéias - e não um "ditar" de idéias; que se debatam e discutam as idéias e não se imponham; que se trabalhe com o aluno e não sobre ele. Pois do contrário, o aluno "comoda-se" no ensino - não o assimila - recebe fórmulas que simplesmente guarda e aplica, não desenvolvendo meios de pensar autênticos. Enfim, o aluno não incorpora os conhecimentos, pois a incorporação é o resultado da busca de algo que exige, de quem o tenta, o esforço de apropriação e de procura. Exige reinvenção.

Em resumo, as proposições que se fazem com relação ao método de ensino e aprendizagem, tanto no que se refere às cadeiras básicas como às profissionais, são:

3.3.1. - Que se afaste da simples comunicação do saber e se intensifique o método de ensino baseado na pesquisa e na experimentação prática, como forma de se obter uma aprendizagem mais significativa e correspondente à realidade.

3.3.2 - Que se aumente as condições de participação do aluno no processo de aprendizagem, pois, na medida que se aumenta a participação, o aluno adquire maior confiança em si mesmo, envolve-se no processo, aumentando sua motivação e a assimilação do mesmo.

3.3.3. - Que se compreenda e se incentive as manifestações criativas dos alunos, pois as atitudes de crítica e reivindicações, apesar de incômodas e desgastantes para o professor, são o caminho que os alunos encontram para busca e a reavaliação. Na maioria das vezes, o pensamento divergente na Escola, nada mais é que a seleção dos conhecimentos transmitidos e é ela que cria o incentivo novos pensamentos e idéias.

3.3.4. - Que a Escola de Serviço Social se proponha a assumir os campos de estágio como Centros de Aprendizagem fora da Instituição-Escola. Na realidade são eles que possibilitarão experiências práticas - fonte e base de verificação teórica.

Finalmente, com base nas considerações expostas até aqui, concluiu-se que o profissional de serviço social que se quer formar é aquele que :

- 1 - Tenha visão integral da realidade e postura consciente frente a mesma
- 2 - Seja capacitado com instrumental analítico e operacional que permita uma atuação profissional científica e eficiente.
- 3 - Esteja consciente de que sua condição de profissional atuante em uma realidade exige uma atitude constante de pesquisa, busca, elaboração e reelaboração.
- 4 - Seja responsável frente à sociedade em seu compromisso de transformação e à profissão, no compromisso de construção teórica.

4 - ESTRUTURAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

-14-

A presente estrutura da formação profissional é resultante da conjugação das definições que foram feitas com base no método científico e no modelo estrutural a partir da correlação entre Serviço Social, Ciência Social e Realidade. Esta conjugação será operacionalizada através da escolha, disposição e conteúdo das diversas disciplinas.

Minda que para efeito de apresentação, o método de formação profissional seja definido e detalhado em etapas aparentemente estanques, na realidade elas são interligadas, condicionantes e complementares.

Desta maneira a apresentação constará de cada etapa como um todo, seus objetivos, componentes e sua posição nos semestres letivos.

4.1 - 1ª ETAPA - ETAPA DO CONHECIMENTO:

Esta etapa corresponde a uma visão teórica do objeto da ação profissional, fornecendo ao aluno:

- um conjunto de valores, normas que orientam a ação profissional; **NÍVEL REFERENCIAL NORMATIVO**
- uma formação de atitude científica e crítica.

- Elementos para conhecimento e análise histórico-científica da estrutura social, da estrutura de personalidade e da estrutura de atitudes **NÍVEL REFERENCIAL CONCEITUAL**
- Elementos para compreensão dos processos dinâmicos da realidade social

- Elementos para investigação de dados significativos e para a intervenção no social; **NÍVEL INSTRUMENTAL AUXILIAR**
- elementos teóricos para ação metódica.

- Elementos introdutórios à Teoria Geral da Profissão - elementos que norteiam a ação profissional **NÍVEL REFERENCIAL PROFISSIONAL**

Comparativamente às outras, a etapa do Conhecimento será maior tanto no que se refere ao número de cadeiras quanto em extensão pelos semestres letivos. Isto porque é a etapa responsável por toda a base teórica da formação profissional. As disciplinas componentes desta etapa são:

Nível referencial normativo:

Filosofia

Nível referencial conceitual:

- Sociologia
- Antropologia
- Economia
- Psicologia
- História Econômico-Social Política do Brasil
- Direito e Legislação Social

Nível Instrumental Auxiliar:

- Metodologia Científica
- Pesquisa Aplicada
- Estatística

Nível Referencial profissional:

- Teoria Geral do Serviço Social I e II

As reestruturações propostas se resumem em:

1. - Fusão das cadeiras de História Econômica e História Social e Política. Ter-se-á portanto uma única cadeira - História Econômica-Social e política do Brasil contida em um semestre. Isto porque verificou-se que não se justifica a fragmentação do estudo histórico de uma realidade por setores econômicos, social e político. *e porque nos países nos poderia existir além do mais, a existência da cadeira na Escola de Serviço Social se proube a necessidade de dar ao aluno uma visão do aspecto histórico que lhe possibilita uma interpretação da atual conjuntura brasileira - visão que é interdependente e portanto única.*

2. - Com relação à Metodologia I, Metodologia II e Pesquisa Aplicada sugeriu-se:

- a) transformação das duas cadeiras de Metodologia em uma única: Metodologia Científica. A existência desta cadeira foi considerada fundamental como fundamento e orientação, não só da formação básica escolar, como da prática profissional. Esta cadeira antecederá à de Pesquisa Aplicada.
- b) com relação à Cadeira de Pesquisa Aplicada ela seria fundamentalmente a operacionalização dos conhecimentos fornecidos pela cadeira de Metodologia Científica, fornecendo subsídios para a cadeira de Metodologia profissional I, no que se refere à Investigação significativa.

volta no que nos funciona

c)

7

Localização Especial das Cadeiras pelos Semestres Letivos :

1º semestre :

Disciplinas - História Econômica, Social e Política do Brasil
Antropologia I
Sociologia I
Filosofia

2º semestre :

Disciplinas: Sociologia II
Antropologia II
Psicologia I
Economia
Estatística

3º semestre :

Disciplinas: Teoria Geral do Serviço Social I
Psicologia II
Sociologia III
Metodologia Científica

(?)

4º semestre :

Disciplinas : Teoria Geral do Serviço Social II
Psicologia III
Pesquisa aplicada
Direito e legislação social

- A segunda etapa da formação profissional definida como Etapa da Experimentação e da Verificação tem como objetivo proporcionar ao aluno a oportunidade de:
- contato com a realidade, evidentemente que numa perspectiva profissional;
 - verificação da validade dos conhecimentos adquiridos e da necessidade de complementação;
 - treinamento profissional orientado;
 - coleta de dados e experimentação que permita generalização e construção teórica.

Componentes desta etapa:

Na elaboração dos componentes da etapa considerou-se que deveria existir no nível prático, uma total correspondência com a estrutura estabelecida para o nível teórico.

Desta maneira, à uma metodologia profissional unificada e integrada deveria corresponder uma experiência de estágio unificada e integrada. Se a nível teórico se propunha uma sequência do método científico, a nível prático esta mesma sequência deveria ser mantida.

A experiência de estágio prático estruturou-se portanto em 4 níveis correspondentes às etapas da metodologia profissional, sendo que o último nível já fará parte da 3ª etapa da formação profissional - a Etapa da Generalização e Avaliação, sem perder em sequência, uma vez que as etapas são interligadas.

A configuração da correlação entre o nível teórico da formação profissional e a experiência prática ficou assim estabelecida:

<u>Nível Teórico</u>	<u>Nível prático</u>
1a. fase- Investigaçõ Significativa	1º nível- Investigaçõ
2a. -Interpretaçõ Diagnõstica 3a. -Programaçõ	2º nível- Interpretaçõ diagnõstica e programaçõ da açõ
4a. -Execuçõ: nível individual nível grupel nível de comunidade	3º nível- Açõ
5a. -Avaliaçõ	4º nível- Avaliaçõ Generalizaçõ Teorizaçõ

A operacionalizaçõ de tal etapa exigirá reestruturações profundas na atual definiçõ das cadeiras profissionais. Isto porque:

1. - nãõ mais se poderã subdividir o Marco Profissional em Caso-Grupo e Comunidade, com 3 cadeiras que proporcionam ao aluno visãõ de que existe 3 tipos de Serviço Social com métodos, princípios e objetivos prõprios.
2. - Tal subdivisãõ sãõ pode ser admitida quando a nível da execuçõ, ter-se-ã que fornecer ao aluno instrumental tãõnico que o habilite a atuar de acõrdo com

3. - A atual estruturação das Cadeiras de Caso - Grupo e Comunidade se transformou nas disciplinas de:

Técnicas de intervenção individualizada I e II

Técnicas de intervenção grupal I e II

Técnicas de intervenção comunitária I e II

4. - Criou-se as cadeiras de Metodologia Profissional I e II responsáveis por todo o conteúdo do Método Profissional, sendo que a primeira, corresponderá as fases de Investigação e Interpretação Diagnóstica e a segunda, as fases de Programação, Execução e Avaliação da ação.

5. - A Cadeira de Teoria Setorial do Serviço Social foi subdividida em duas, sendo que a primeira Teoria Setorial do SS I, corresponderá a uma retomada inicial dos dois níveis de prática já executados (Investigação - Interpretação diagnóstica e Programação da Ação) e uma orientação complementar para os passos metodológicos dos níveis subsequentes - Ação e Generalização e Roteorização.

Esta orientação guardará uma conotação específica com o campo ou setor de atuação profissional em que estiver inserido o estágio da aluna.

A cadeira de Teoria Setorial do Serviço Social II, caberá toda a orientação e complementação das alunas em seu trabalho de generalização da prática profissional (estágio), bem como do trabalho de construção teórica. Entretanto como esta última cadeira fará parte da 3ª Etapa da formação profissional, ela será ali detalhada.

As reestruturações acima apresentadas correspondem ao Marco Instrumental Profissional, que constitui a espinha dorsal de Etapa, embora nela esteja presente, também, a cadeira de administração que se insere no marco Instrumental Auxiliar. A presença das cadeiras de moral e cívica e cultura religiosa se deve, unicamente, à exigência regimental e legal.

A inclusão da Cadeira de Administração se prende à necessidade de dar aos alunos elementos para conhecimento da estrutura das Obras e Instituições nas quais se desenvolverão seus trabalhos de estágio e prática, bem como dotá-los de instrumental analítico e operacional para administração de Serviços Sociais.

Com relação à cadeira de Planejamento incluída inicialmente nesta etapa, com base nas avaliações que vêm sendo realizadas anualmente, bem como no estudo que se elaborou sobre a mesma, sugerimos sua supressão do currículo profissional. Isto porque:

- os componentes básicos da cadeira, voltados para o nível de micro-atuação, serão dados pela metodologia Profissional.

- o conteúdo da cadeira voltado para o nível de macro-atuação, também não se justifica uma vez que considerou-se constituir matéria que, pelas exigências do aprofundamento, seria indicada para um curso de extensão ou pós-graduação.

- não teria fundamento a inclusão de uma matéria dada superficialmente, o que na verdade responde às necessidades de uma mínima parte dos campos de atuação profissional.

- Metodologia Profissional I
- Metodologia Profissional II
- Técnicas de Intervenção Individualizada I
- Técnicas de Intervenção Individualizada II
- Técnicas de Intervenção Grupal I
- Técnicas de Intervenção Grupal II
- Técnicas de Intervenção Comunitária I
- Técnicas de Intervenção Comunitária II
- Teoria Setorial do Serviço Social I
- Administração
- Cultura Religiosa
- Educação Moral e Cívica

Torna-se desnecessário ressaltar, que quando a estas disciplinas que compõem o que se poderia denominar de esfera teórica da etapa, estão os três primeiros níveis da formação prática profissional.

- Distribuições dos componentes da etapa pelos semestres letivos:

Esta etapa se distribuirá por três semestres letivos a saber:
5º, 6º e 7º semestres.

5º semestre

disciplinas: - Metodologia profissional I
Administração
Educação Moral e Cívica
Cultura Religiosa
1º nível de prática

6º semestre

disciplinas: - Metodologia Profissional II
Técnicas de Intervenção Individualizada I
Técnicas de Intervenção grupal I
Técnicas de Intervenção comunitária I
2º nível de prática

7º semestre

disciplinas: - Teoria Setorial do Serviço Social I
Técnicas de Intervenção Individualizada II
Técnicas de Intervenção grupal II
Técnicas de Intervenção comunitária II
3º nível de prática

4.3 - 3ª. ETAPA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL - AVALIAÇÃO E GENERALIZAÇÃO

A 3ª etapa da formação profissional, denominada Etapa da Avaliação e Generalização, será a etapa de retomada e organização, sistematização e conclusão global de toda a formação escolar. Tem como objetivo:

- 4.3.1 - Avaliar, após um período de experimentação prática, as informações teóricas recebidas, e, com base nesta avaliação, modificá-las, adequá-las, aprofundá-las buscando uma generalização.
- 4.3.2 - Um treinamento de sistematização e teorização das experiências práticas.
- 4.3.3 - Contribuir para a construção da teoria profissional, através da teorização dos fenômenos observados e intervenções realizadas nos diversos setores da realidade.

Componentes de etapa

Uma vez que é objetivo desta etapa a retomada dos conhecimentos teóricos recebidos e avaliação dos mesmos, à luz das experiências práticas, considerou-se que:

- os três principais marcos de referência da formação profissional deveriam ser retomados através de disciplinas, cujos conteúdos e formas de orientação correspondessem aos objetivos acima assinalados;
- que a disciplina executora de tais objetivos, no que se refere ao Marco Referencial Normativo seria a Ética Profissional;
- que o Marco Referencial Conceitual seria retomado pela Cátedra de Política Social;
- que o Marco Instrumental Profissional teria a retomada e complementação de sua esfera teórica e prática, através da disciplina de Teoria Setorial do Serviço Social II.

Com relação à formação prática esta terá seu 4º nível incluído na presente Etapa.

Em resumo, a 3ª Etapa da formação profissional será composta de:

- Ética profissional
- Teoria Setorial do SS II
- Política Social
- 4º Nível de Prática

- - - - -

Como esta Etapa se localiza apenas em um semestre letivo - o 8º semestre - a composição do mesmo será com os elementos acima assinalados.

5 - CURRÍCULO PADRÃO - proposta :

-22-

Concluindo, a estrutura do Curso de Graduação de Serviço Social, no que se refere a seus elementos constituintes ficou assim estruturado, na presente proposta:

1º Semestre

Disciplinas: - História Econômica-Social-Política do Brasil
Antropologia I
Sociologia I
Filosofia I

2º Semestre

Disciplinas: - Sociologia II
Antropologia II
Psicologia I
Economia
Estatística

3º Semestre

Disciplinas: - Teoria Geral do Serviço Social I
Psicologia II
Sociologia III
Metodologia Científica

4º Semestre

Disciplinas: - Teoria Geral do Serviço Social II
Psicologia III
Pesquisa Aplicada
Direito e Legislação Social

5º Semestre

Disciplinas: - Metodologia Profissional I
Administração
Educação Moral e Cívica
Cultura Religiosa
1º Nível de Prática

6º Semestre

Disciplinas: - Metodologia Profissional II
Técnicas de Intervenção Individualizada I
Técnicas de Intervenção Grupal I
Técnicas de Intervenção Comunitária I
2º nível de Estágio

7º semestre

- Disciplinas -
- Teoria Setorial do S.S. I
 - Técnicas de Intervenção Individualizaç^o II
 - Técnicas de Intervenção Grupal II
 - Técnicas de Intervenção Comunitária II
 - 3º nível de prática

8º semestre

- Disciplinas -
- Teoria Setorial do Serviço Social II
 - Política Social
 - Ética Profissional
 - 4º nível de prática

Observações : a estrutura aqui proposta re-
fare-se ao Currículo padrão e
se aplicar como tal, e partir
do 1º semestre de 1971. Se-
rá necessário, portanto, cons-
truir novas disposições para
se atender às adaptações

X-X-X-X-X-X-X-X-X-X

PROBLEMA DE ENSINO: - CENTRADO EM UM PROBLEMA
(ENSINO INTEGRADO)

O Serviço Social na perspectiva transformadora propõe como objetivo: "Formar um profissional capaz de propor e operacionalizar alternativas de ação; compreender e analisar de forma crítica a realidade histórico-estrutural e o contexto institucional; utilizar instrumental coerente com as opções profissionais; contribuir para a transformação da sociedade compreendendo-a com os setores populares", e como Pedagogia propõe o processo "contínuo de reflexão e ação; o posicionamento crítico, o estudo da realidade e da Prática profissional.

Ao tentar operacionalizar o novo currículo na perspectiva transformadora, proposta ao MEC, a ANESS, após discussões, concluiu que o ensino de Serviço Social tornar-se-ia mais adequado, se centrado num problema concreto, vivenciado pelos alunos, extraído da realidade local ou regional. Esse problema seria analisado por uma ou várias disciplinas, com o objetivo de obter uma compreensão global e integrada do fenômeno.

Ora, este procedimento ainda mais é do que o ensino integrado: "sistema que usa núcleos de interesse como ponto de partida para a obtenção do conhecimento científico. O ensino integrado usa a trilha traçada pela natureza mesma do espírito, para a aquisição do conhecimento. Portanto, nele o concreto - fato, o fenômeno - assume o papel principal... No ensino integrado os assuntos assumem a posição central, enquanto as disciplinas passam a funcionar como recursos para o seu esclarecimento. No ensino corrente a disciplina é meta, no ensino integrado, é meio" (1)

"Na prática, o ensino integrado busca colocar em foco assuntos que importam para a formação pretendida pelos estudantes, a fim de que sejam examinados sucessivamente, levando em conta o nível de conhecimento desejado. O assunto escolhido passa a funcionar como um núcleo de interesse e pela característica que tem de aglutinar instrumentalmente as metodologias necessárias ao estudo de seus vários aspectos, passa a denominar-se núcleo abrangente. Quando estruturado, o núcleo abrangente deve apresentar-se como um bloco organizado de informações relativas ao assunto anunciado, esse garantindo uma visão global não deformada, e uma compreensão analítico-sintética (2).

(1) BORNHAYVE, Juan Dias e PÉRFIRA, Adair Martins - Metodologia de Ensino
Atualização, Petrópolis, Vozes, 1977 pp.103

(2) Ideia p.10.

"Num currículo integrado, o núcleo abrangente constitui a chamada unidade curricular, podendo esta representar uma ou mais "unidade de ensino" ou "unidades didáticas". Cada unidade curricular tem seu objetivo imediato - o conhecimento do assunto, ou tópico que caracteriza o núcleo de estudo - e enquadra-se, em última instância, no modelo de "formação" pretendida, que constitui seu objetivo mediato" (3).

"Preside à seleção das unidades curriculares a clarificação dos objetivos visados pelo currículo como um todo... A avaliação do aproveitamento do estudante é feita em função do núcleo abrangente, não sendo possível considerar conhecido o assunto que se usa de seus aspectos "por posto" de lado; isso significa que não há aprovação "por disciplina", embora seja a disciplina o elemento decisivo parcial do grau de conhecimento do assunto verificado" (4).

Na operacionalização do currículo mínimo da ABESS, a Faculdade de Serviço Social de Limeira propôs-se a adotar em 1981, o ensino integrado nos 1º e 2º anos, de acordo com o seguinte planejamento:

1º ANO

OBJETIVOS

1. Sensibilizar os alunos para o estudo sistemático da realidade local e regional, com vistas à compreensão analítico sintética do todo social.
2. Levar os alunos a refletirem sobre a profissão escolhida e a "orientada" com que trabalha o Assistente Social.
3. Despertar o interesse pelos problemas sociais.
4. Levar os alunos a entenderem relações de causa e efeito e perceberem as vinculações da realidade local e regional com o todo.

PROGRAMA

I UNIDADE: - A Ciência, a Filosofia, o Serviço Social e a Universidade.

PROBLEMAS:

- 1º) Relação entre Ciência, Filosofia e Serviço Social
- 2º) Papel do estudante e da Universidade.

(3) - Idem, *Ibidem*;

(4) - Idem, *Ibidem*;

CONTÉUDO

- 1. CIÊNCIA
 - 1.1. Conceito
 - 1.2. Método Científico
 - 1.3. O Mito da Neutralidade Científica
 - 1.4. As Ciências Sociais e o Serviço Social
- 2. FILOSOFIA
 - 2.1. Conceito
 - 2.2. O Ato de Filosofar
 - 2.3. A Filosofia e a Universidade
- 3. A UNIVERSIDADE E O ESTUDANTE
 - 3.1. Papel da Universidade
 - 3.2. Papel do Aluno e do Professor
 - 3.3. Papel das Ciências Humanas na Compreensão do Ato Social
- 4. O SERVIÇO SOCIAL
 - 4.1. História do Serviço Social:
 - 4.1.1. Conceitos; postulações e princípios
 - 4.1.2. História do Serviço Social na América Latina
 - 4.2. O Serviço Social e as Ciências Sociais
 - 4.3. O Mito da Neutralidade do Técnico.

XX UNIDADES: - O Homem e a Sociedade na Concepção das Ciências Sociais e do Serviço Social.

PROBLEMA:

1º) O Homem e a Sociedade na concepção das Ciências Sociais e do Serviço Social e em suas posturas tradicional e transformadora.

CONTÉUDO:

- 1. As classes sociais: levantamento de problemas da projeção de slides e filmes, enfocando temas tais como: -O Bóia-Fria, Favelas, Problemas da Mulher, Greves, etc.. Pesquisa exploratória de problemas locais e regionais.
- 2. O Homem: - Objeto de estudo das Ciências Sociais.

2.1. Perspectivas Sociológica

2.1.1. Classes, Classes fundamentais e seus antagonismos.

2.1.2. As relações de produção

2.1.3. Os modos de produção

2.1.4. Consciência de classes e ideologia

2.1.5. A reprodução das relações sociais de produção

2.1.6. Aparelhos ideológicos de Estado: a educação, a família as instituições em geral, a ciência, o Direito e o Serviço Social.

2.2. Perspectiva Psicológica

2.2.1. O Homem e as Instituições totais

2.2.2. A instituição da violência

2.2.3. As instituições e os discursos

3. O Homem com seus trabalhos e Serviço Social

3.1. Objeto: O Homem nas relações de trabalho, cidadania e cultura

3.2. Objetivo.

4. O Serviço Social e a Sociedade

4.1. A sociedade na concepção funcionalista: estudo de sistemas

4.2. A sociedade na concepção dialética

4.3. O Serviço Social na concepção funcionalista e dialética

4.4. O Homem na Sociedade (autoritária e de consumo)

METODOLOGIA

Curso integrado, sendo que a motivação e a culminância serão feitas em conjunto, enquanto o tratamento dos assuntos será feito por disciplina.

2º ANOOBJETIVOS

1. Sensibilizar os alunos para o estudo sistemático da realidade local e regional, com vistas à compreensão analítico-sintética do todo social.
2. Despertar o interesse por problemas sociais.
3. Levar os alunos a observar criticamente a realidade local e regional, do ponto de vista econômico-social e da prática profissional do Serviço Social.
4. Levar os alunos a entender as relações de causa e efeito e perceber as vinculações da realidade local e regional com o todo.

PROGRAMAI UNIDADE: O Homem MarginalPROBLEMA :

- 1ª) O Homem e a Sociedade com quem trabalha o Assistente Social.

CONTEÚDO :

- 1) Levantamento do problema e sensibilização através de slides e filmes e de pesquisas exploratórias mediante observação de vilas, bairros, instituições, relações de trabalho, etc. Temas: Mulher, operário, greves, bóia fria, índio, favelados, etc..
- 2) Interpretação e Análise
 - 2.1. Objeto e objetivos do Serviço Social: concepção funcionalista e dialética; identificação do objeto do Serviço Social na realidade regional.
 - 2.2. Capitalismo, migração e desenvolvimento regional: introdução do capitalismo na região de Lins.
 - 2.3. Origem do Bóia-Fria.
 - 2.4. A migração rural-urbana e suas causas: divisão social do trabalho entre a cidade e campo, relações de dominação cidade-campo, capitalização da agricultura.
 - 2.5. A migração rural-urbana e suas consequências: ampliação do exército de reserva de mão-de-obra, urbanização e marginalidade.

- 2.6. Teorias de marginalidade e o mito da marginalidade.
- 2.7. Implicações psicológicas da marginalidade
- 2.8. O desenvolvimento do capitalismo internacional e seus concomitantes: colonialismo, neocolonialismo e imperialismo.
- 2.9. O comércio internacional e as relações de dependência
- 2.10. Desenvolvimento e dependência: teorias de análise.
- 2.11. Interpretação da História-econômica brasileira: fatores externos e internos que condicionaram a evolução do sistema econômico brasileiro em seus 4 séculos.
- 2.12. História do Serviço Social no Brasil.
- 2.13. Análise do Modelo Brasileiro de desenvolvimento dependente e suas consequências: a internacionalização da economia e o empobrecimento da população
- 2.14. Desenvolvimento, repartição de renda e política social.
- 2.15. As relações de trabalho e a legislação social.
- 2.16. Análise do problema das minorias: negro e índio.

IX UNIDADE: O Homem institucionalizado.

PROBLEMA

Possibilidade de atuação do profissional na Instituição.

CONCEITO

1. Aparelhos ideológicos de Estado
2. Instituição como forma de alienação
3. A ideologia adaptativo-repressiva
4. Espaço profissional e espaço institucional
5. Assistência Social e Assistencialismo
6. Estudo e diagnóstico
7. Papel do Assistente Social na instituição.

XI UNIDADE: O Homem, o Grupo e a Classe Social.

PROBLEMA:

Relação entre grupos sociais e classes sociais.

CONTEÚDO:

1. Grupo: conceitos, características e tipologia.
2. Grupo de referência
3. Grupo e classe social

IV UNIDADE: Ideologia do Desenvolvimento de ComunidadePROBLEMA:

O papel do Assistente Social em Desenvolvimento de Comunidade.

CONTEÚDO:

1. O papel do intelectual em Desenvolvimento de Comunidade.
2. Evolução Histórica do Desenvolvimento de Comunidade
3. O Desenvolvimento de Comunidade na perspectiva de manutenção do status e numa perspectiva transformadora.

V UNIDADE: Participação SocialPROBLEMA:

Possibilidade de participação social das camadas marginalizadas.

CONTEÚDO:

1. Tipos de participação
2. Movimentos sociais
3. Manifestação cultural do povo, como forma de resistência à opressão: desmistificando o folclore e a cultura popular.

METODOLOGIA

Ensino integrado, sendo que a motivação e a culminância serão feitas em conjunto, enquanto o tratamento dos assuntos será feito por disciplinas.

efm

Sylvia

ANÁLISE HISTÓRICA

DA

ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA DA
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL

DA

est

UCES - BELO HORIZONTE

est

Bele Horizonte, outubro de 1974.

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho é uma tentativa de sistematizar as reflexões que vem sendo feitas sobre alguns problemas básicos ligados à questão metodológica a partir da qual a Escola do Belo Horizonte, vem se orientando.

Assim este Trabalho representa o esforço de uma reflexão e uma discussão conjunta entre professores e alunos sobre os problemas metodológicos da Escola que, de pronto, não são isolados dos problemas teóricos e práticos subjacentes à Formação Profissional.

As questões aqui suscitadas terão importância na medida que possibilitam:

- Uma reflexão histórica e conjuntural do processo vivido pela Escola;
- Uma visualização das tendências e perspectivas da política de orientação metodológica da Escola.

Elas representam o resultado de um processo contínuo de reflexão e avaliação que exige uma progressiva sistematização e operacionalização, no sentido de buscar uma adequação da Formação Profissional às exigências e necessidades da nossa realidade.

Para a consecução dos objetivos suscitados o Trabalho aborda-se os seguintes aspectos:

- I - Relação entre o desenvolvimento histórico, a teoria, a metodologia e a prática.
- II - Algumas críticas ao Serviço Social tradicional:
 - Metodologia Clássica;
 - Fase de transição.
- III - Método NUI:
 - Origem, concepção, fundamentos, elementos, estrutura;
 - Questionamentos.
- IV - Pontos atuais quanto às:
 - Fundamentação;
 - Estrutura;
 - Técnicas.
- V - Questionamentos e tendências.

1 - RELAÇÃO HISTÓRICA ENTRE A NECESSIDADE SOCIAL E A PRÁTICA

"...Se a realidade social e o tratamento da história é causal que é criada pela ação, a segunda verdade se igualmente fundamental é a necessidade de que nesta criação exista um conteúdo. A história, só é possível quando o homem não começa no vácuo do novo e do princípio mas em linha de trabalho e com resultados obtidos em períodos precedentes. Se a invenção começa sempre do princípio, e se todo o resto fôr e destituída de fundamentos, a humanidade não avançaria um passo, e a sua existência se encerraria no círculo da repetição do estágio do estágio absoluto e da infirmitate absoluta..."

Para unificar a orientação metodológica da Escola, tornou-se necessário partir de um estado mais geral da evolução do Serviço Social no contexto histórico latino-americano. Para o propósito específico porém, no entanto, considerar e analisar os aprofundamentos dentro das características específicas do Serviço Social da Sociedade Brasileira e, particularmente, da própria evolução da Escola do Serviço Social do Belo Horizonte.

O Serviço Social surge historicamente no Brasil¹ num período em que o populismo começa a se afirmar como um das mais expressivas formas de manipulação das massas populares. Sabemos, contudo, que se o populismo se todo e sua desenvolvimento não se mostram capazes de manter o equilíbrio das forças sociais, a variedade de seu caráter social acaba por, indubitavelmente, uma tendência de aprofundamento de suas insatisfações².

É a Profissão do Serviço Social surge portanto do contexto, como um das formas de resposta a estas insatisfações ainda que a nível assistencialista, voltando para a solução de problemas sociais decorrentes do processo de desenvolvimento urbano e industrial.

¹ - C.S.S. no Brasil surgiu, em 1938, sob a liderança de F. de Salette Aguiar de Lacerda, na forma do Centro de Estudos e Ação Social de U.F.R.J. e a seguir Escola Municipal de Serviço Social, em 1936.
² - Ver o Populismo na América Brasileira, Francisco C. de Salette Aguiar de Lacerda.

mas próprias de uma intervenção na Realidade Brasileira Latino-Americana. Produz-se, nesta época, um questionamento do Serviço Social quanto à dependência externa e importação de seus métodos, técnicas e perspectivas de trabalho. A partir deste questionamento surge a possibilidade e a formulação de um Serviço Social adequado para a América Latina.

Retomando o ponto de vista a partir do qual a atuação do Serviço Social se faz em relação com a estrutura global da sociedade e as características particulares de cada Formação Social, o movimento de reconceituação foi formulado tendo como base uma interpretação histórica da América Latina segundo qual :

- O continente se apresenta como uma realidade subdesenvolvida;
- Existe um processo de acumulação e concentração crescente de recursos por parte de grupos minoritários;
- As necessidades e expectativas da grande maioria da população permanecem insatisfeitas.

Estas características gerais - consequência do processo de desenvolvimento do sistema capitalista - assumem feições peculiares a nível de cada país. O movimento de reconceituação se propõe, portanto, a considerar estes dois polos - o geral, desenvolvimento do sistema capitalista na América Latina e o particular, manifestações deste sistema a nível de cada país - de maneira inter-relacionada.

No Brasil, a partir principalmente da década de 60, surgem algumas manifestações isoladas - exceção feita talvez ao documento de Araxá* - que, integradas ao movimento de reconceituação latino-americano, buscam novas respostas formuladas em consequência com a realidade histórico e conjuntural do continente.

Nesse sentido, a Escola de Serviço Social de Belo Horizonte, vem procurando, através da orientação global da Formação Profissional, refletir sobre as condições necessárias de implementação des

* - O Documento de Araxá, tem um significado muito importante no movimento de reconceituação na medida em que suas conclusões, expressaram: - necessidade de reformulações globais da profissão;- necessidade de introdução de novos processos, desprendendo-se dos anteriores (caso, grupo e comunidade);- Necessidade

sas preocupações suscitadas a nível nacional.

A experiência da Escola não é, portanto, um fato isolado mas se relaciona com um esforço mais amplo no sentido de formular e concretizar um novo projeto profissional, cuja viabilidade depende de uma interpretação histórico-estrutural e dinâmica da Realidade Brasileira, considerando a interligação dos diferentes níveis econômico, social e político.

A tentativa de uma resposta profissional desta natureza implica necessariamente na conjugação de três elementos - A Teoria, o Método e a Prática, - que apresentam uma relação e interdependência mútua, através de um ciclo operativo de conhecimento e ação.

O movimento de reconceituação coloca, portanto, a necessidade de explicitação de uma teoria não apenas como a possibilidade de conhecimento do objeto mas como elemento determinante na definição dos objetos, do método, na previsão, controle e avaliação dos resultados da opção profissional.

No sentido de se manter coerente com a natureza do Serviço Social e de se propor a uma linha crítica de reflexão e ação, o movimento de reconceituação do Serviço Social, percebendo as limitações da metodologia tradicional lança-lhe uma série de questionamentos. Esta metodologia já não estava correspondendo satisfatoriamente aos objetivos aos quais a profissão visa fundamentalmente, devido ao seu caráter unilateral e a sua natureza alheia ao processo histórico da América Latina.

A Escola de Belo Horizonte, captando, internalizando o espírito do movimento e procurando manter seu espírito crítico diante da realidade, nesta mesma época, inicia o processo de uma série de questionamentos à metodologia até então empregada a nível de fundamentação e de estrutura.

* - de se partir para uma análise tomando como referência a realidade onde se vai atuar;- necessidade de se desenvolver uma intervenção conscientizadora, dinâmica, numa tentativa constante de modificação de acio e do desenvolvimento global do homem .

11 - ALGUMAS CRÍTICAS AO SERVIÇO SOCIAL TRADICIONAL

A - Metodologia Clássica

Uma das distorções do método Clássico encontra-se na sua própria origem: Método importado, sem análise e reflexão e, portanto, inadequado à realidade Latino-Americana.

Para este método, a sociedade é um todo orgânico perfeitamente estruturado, onde o homem deve ser funcional a ela e os problemas sociais são enfermidades que precisam ser tratadas. A realidade é concebida de modo abstrato e departamentalizado e os fenômenos sociais são explicados de modo fragmentário, a partir de uma visão microscópica e mutilada do mundo.

A intervenção do Serviço Social se reveste de uma neutralidade, que em realidade se traduz no desempenho de funções voltadas para a defesa de determinados interesses.

O Serviço Social desempenha, desta forma, um papel conservador "integrando" o indivíduo, grupo ou comunidade no processo de desenvolvimento.

Não se questiona a estrutura global e as causas dos desajustes visíveis são localizadas apenas a nível de estruturas disfuncionais parciais "tratamento" não implica em transformações radicais. A raiz dos problemas está no próprio homem e o mal-estar social é considerado como a soma dos mal-estares individuais dos componentes da sociedade; e, conseqüentemente, o bem-estar geral surgiria como resultado de produção de bem-estares individuais.

Os elementos constitutivos da ação metódica não são explicados claramente, havendo uma desvalorização dos mesmos em relação ao método.

Os elementos teóricos não são revelados enquanto um corpo que orienta a ação embora estejam subjacentes à atuação profissional.

* - No que se refere às Funções do Serviço Social o Documento de Araxá, propõe a sua participação a nível da política e do Planejamento Social. Mais tarde já se questiona alguns pontos apresentados pelo Documento de Araxá, percebendo-se suas limitações, sobretudo aquelas relacionadas à sua influência positiva

O objeto é definido unilateralmente, ora referindo-se a realidade objetiva, ora à realidade subjetiva.

O método clássico propõe, portanto, uma visão dicotômica entre a realidade social e os grupos sociais, entre a sociedade e os homens, entre o objeto e o sujeito.

Cabe ao Serviço Social eliminar as disfunções, os problemas de desadaptação, as condutas desviadas e aumentar o bem estar gerando assim um processo de acomodação.

Não existe a preocupação de se delimitar as áreas prioritárias de atuação. A escolha das áreas de atuação obedece apenas ao critério de localização dos indivíduos, grupos ou comunidade.

Há uma supervalorização do método pelo método composto por processos estanques coerentes com a visão fragmentada da realidade social.

B - FASE DE TRANSIÇÃO

Em 1969 a Universidade Católica do Chile (Santiago) a partir das revisões profundas em torno dos trabalhos até então desenvolvidos, inicia a elaboração da proposta de uma metodologia unificada, orientada por uma nova concepção do Serviço Social.

Esse novo enfoque se baseia em uma estrutura metodológica única, podendo ser aplicada a diferentes situações e realidades (caso, grupo e comunidade) tomando em cada uma, distintas características.

É evidente o amadurecimento de uma atitude crítica e reflexiva frente a um processo que estava impedindo o Serviço Social de cumprir seu verdadeiro papel. O movimento desencadeado pela Católica de Santiago, foi acompanhada por outras Escolas latino-americanas.

* - ta, sua integração numa perspectiva desenvolvimentista e ao seu enfoque Sócio-psicologista.

O ponto de partida foi uma análise da realidade Continental e uma revisão do papel assistencialista até então desempenhado pelo profissional, substituído por um novo papel - o de educador (com objetivo de conscientização, organização e assessoria a projetos específicos).

Uma vez que a importação de métodos e técnicas já não respondia às exigências da realidade, a metodologia clássica foi revista e abandonada, surgindo a proposta do método básico, que apresenta a seguinte estrutura:

- I - Investivação Significativa
- II - Interpretação Diagnóstica
- III - Programação
- IV - Execução
- V - Avaliação

A nova metodologia se define básica numa linha: participativa, capacitadora e conscientizadora, desenvolvida através de uma atitude de diálogo, buscando formas e métodos adequados à realidade.

São estas as conclusões a que se chegou com o trabalho realizado em 1969:

- Conseguir-se definir conceitualmente cada um dos passos metodológicos;
- Ressaltou-se a importância de um marco de referência teórico para interpretação da realidade;
- Não houve incorporação, na metodologia, dos elementos que forma considerados importantes;
- Não se conseguiu formular uma metodologia simples que pudesse ser assimilada pelo público.

Em 1970, deu-se prosseguimento ao trabalho procurando corrigir os erros anteriores e pretendendo fundamentalmente a incorporação de uma planificação para a mudança. Houve uma maior preocupação em simplificar o processo metodológico para que envolvesse maior participação da população e permitisse ao profissional desempenhar seu novo papel de educador. Nesse sentido houve uma reformulação nos passos metodológicos que foram assim estruturados:

- I - Pré-diagnóstico
- II - Diagnóstico
- III - Planejamento

- IV - Elaboração do Programa
- V - Execução
- VI - Avaliação

O Método Básico foi a 1ª tentativa séria no sentido de se formular uma metodologia preocupada em responder às necessidades e exigências latino-americanas*.

Neste novo Método não há uma supervalorização de si mesmo, tendo sido elaborado em função de uma análise crítica da realidade de global e parcial, buscando uma maior inter-relação entre suas etapas para adequar-se ao dinamismo desta realidade.

O objeto se caracteriza pelo caso, grupo e comunidade numa situação problemática e sua prática é determinada pelas exigências da realidade.

Uma grande contribuição do Método Básico foi a dinamização das áreas de atuação consideradas prioritárias. Se se tem clara a necessidade de transformação de caráter global, o trabalho deverá ser feito com comunidades, onde seu efeito multiplicador será maior.

Este movimento traz para a Escola de Belo Horizonte reflexos na sua política metodológica.

Assim em 1971, apesar de permanecer a estrutura metodológica clássica na cadeira de "Serviço Social de Comunidade" começa-se o estudo do básico que propunha uma estrutura única a ser aplicada em qualquer situação (seja caso, grupo ou comunidade). Desta forma, estuda-se cada uma das etapas:

* - A Escola de Belo Horizonte se faz representar em 1969 no Congresso de Caracas, onde toma oficialmente conhecimento do Método Básico.

A nível individual
(Através da Cadeira de Serviço So-
cial de Caso)

Investigação
Diagnóstico
Programação
Execução
Avaliação

A nível Grupal
(Através da Cadeira de Serviço So-
cial de Grupo)

Investigação
Diagnóstico
Programação
Execução
Avaliação

A nível Comunitário
(Através da Cadeira de Serviço So-
cial de Comunidade)

Investigação
Diagnóstico
Programação
Execução
Avaliação

Posteriormente há uma mudança e somente na etapa de execução é que se abordava os três níveis separadamente (individual, grupal e comunitário). As demais etapas já se referem à realidade de maneira global.

Em julho de 1971 alguns professores da Escola de Belo Horizonte elaboraram um documento sob o título de "Sistematização da Prática como Ponte de Teoria", já propondo o esquema de um novo procedimento metodológico, que começa a ser aplicado nos Campos de Estágio.

As reflexões e avaliações destas práticas aliadas aos questionamentos do Método Básico feitos a nível latino-americano e a um processo interno de busca de novas perspectivas por parte da Escola, são os principais fatores que dão origem ao surgimento do

"Método BH".

A Escola de Serviço Social de Belo Horizonte passa em 1972 por uma profunda transformação que implica na mudança dos currículos, do conteúdo das disciplinas, na formação de Equipes de Prática e consequentemente, na definição de novas finalidades para a Escola.

Tenta-se uma delimitação mais clara dos elementos constitutivos do processo metodológico. O método adquire o seu verdadeiro papel num processo de conhecimento e intervenção na realidade social.

Quanto à Teoria, pela primeira vez se afirma a necessidade de que um conjunto de elementos teóricos sejam explicitados para o melhor e mais científico encaminhamento da prática profissional. A isso se chamou marco teórico, que é elaborado não mais de acordo com uma percepção idealista da realidade (o que ela deveria ser - um todo perfeito) mas a partir do que é (global, contraditório e em constante mudança).

Partindo-se de uma tomada de consciência da realidade o Método Básico começa a questionar a sociedade como um todo. Se ela apresenta falhas, precisa ser transformada e nesse sentido os objetivos voltam-se para a organização e tomada de consciência das classes populares e para a execução de projetos de bem-estar que respondem às necessidades destes grupos.

Essas mudanças, juntamente com os questionamentos feitos ao Básico mais as reflexões das práticas até então desenvolvidas, foram dando corpo ao primeiro documento redigido, criando, enfim, uma infra-estrutura para o surgimento do "Método BH".

III - MÉTODO BH

A - ORIGEM CONCEPÇÃO FUNDAMENTOS ELEMENTOS ESTRUTURA

O Método BH surge, portanto, como tentativa de avanço dentro do movimento de reconceituação, tornando-se uma necessidade na medida em que o Método Básico não conseguiu superar o idealismo que impregna a ação profissional desde suas origens.

Concretamente o Método BH pretende um salto qualitativo no que se refere a concepção de mundo que o forma, seus fundamentos e as decorrências para o próprio conteúdo da metodologia então proposta.

Assim, a concepção do BH busca a superação do idealismo orientando-se em direção a uma visão objetiva da realidade, não apenas para explicá-la mas com o objetivo de participar profissionalmente no processo de sua transformação.

Traz em seu bojo as seguintes características fundamentais:

- A matéria é o dado primário e a consciência é o dado secundário, derivado do primeiro;
- O mundo e suas leis são cognoscíveis.

Foge aos objetivos do presente trabalho uma análise filosófica dessas características; importa apenas ressaltar que elas são de fundamental importância prática numa ação profissional orientada por essa concepção.

Assim, se por um lado, são as condições que mudam em primeiro lugar não é possível buscar a razão (causa) profunda das situações do público mas sim no desenvolvimento das condições materiais;

Por outro lado, se a consciência dos homens (sentimentos, hábitos, costumes, etc.) é determinada pelas condições exteriores não será possível falar em conscientização independentemente da mudança das condições exteriores - só a mudança destas poderia levar a uma mudança da consciência dos homens.

O BH constituiu-se em um marco para a orientação metodológica da Escola de Serviço Social de Belo Horizonte, independente das próprias falhas de conteúdo que possa trazer em seu seio, das distorções na sua aplicação e dos questionamentos que lhe foram feitos.

Sua importância advém da concepção que o orienta e da tentativa de explicitação de um método segundo essa concepção.

É com base nisso que torna-se importante apresentar aqui, ainda que de maneira sintética, o conteúdo do Método BH.

1 - FUNDAMENTOS

1.1 - TEORIA DO CONHECIMENTO

O conhecimento é um produto do desenvolvimento sócio-histórico do homem; o conhecimento é gradativo, passando de formas mais elementares à apreensão mais profunda das coisas.

A extensão e complexidade crescente da experiência sensível levam ao pensamento abstrato que coordena e generaliza os dados do conhecimento sensorial.

A generalização teórica de dados empíricos permite encontrar as leis que regem os fenômenos que, em suma, é o objetivo do conhecimento científico.

Dentro do processo de conhecimento intervêm dois elementos básicos que estão em contínua inter-relação; o sujeito e o objeto.

Dentro do processo de conhecimento a relação sujeito-objeto é sempre uma relação de busca de explicação do mundo e de sua transformação.

1.2 - RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

A teoria é um conhecimento científico do mundo que, partindo de dados reais, apoia-se na prática para chegar a elaborar os conceitos mais gerais, às conclusões teóricas e ao conhecimento das leis que regem os fenômenos.

O conhecimento teórico só é possível com base nos dados fornecidos pela prática que, por sua vez só pode ser frutífera graças a teoria que lhe dá significação, orientação e que explica e generaliza teoricamente seus dados.

Teoria e prática são intimamente relacionadas e apresentam as seguintes relações:

INTERDEPENDENCIA

Significando que não podem ser consideradas isoladamente e que suas diferenças se reduzem a distintos níveis de elaboração ou momentos de uma mesma relação humana frente a realidade;

SIMULTANEIDADE

Significando que a existência e desenvolvimento tanto da teoria como da prática são concomitantes uma vez que ambos estão em contínua interação;

CIRCULARIDADE

Significando ser a prática produtora de conhecimentos, que organizados e sistematizados, constituirão o conhecimento teórico que influenciará na nova prática;

TRANSFORMAÇÃO MUTUA

Significando que teoria e prática não são dois elementos estáticos mais dinâmicos; a teoria se modifica com base nas experiências práticas da mesma forma que a prática é transformada pela teoria;

CONTRADITÓRIA

Significando que teoria e prática embora intimamente ligadas tem características substanciais que as diferenciam. Isto significa que o que propulsiona o desenvolvimento de uma ou da outra é o fato de, em um dado momento, elas se contraponem.

1.3 - LEIS E CATEGORIAS INERENTES A REALIDADE

A fim de que o Método Profissional seja coerente com a rea

lidade é preciso que ele seja regido pelas mesmas leis que regem esta realidade e considere as mesmas categorias inerentes à sociedade com a qual atuará.

A realidade está em constante mutação que o conhecimento humano procura captar. As leis expressam as relações que existem entre os fatos e fenômenos do mundo objetivo. As categorias são conceitos que englobam um conjunto de fenômenos da realidade e explicam os nexos internos e as relações existentes entre eles.

O conhecimento das leis enquanto expressão da regularidade do mundo objetivo, das relações não ocasionais entre fenômenos e objetos, pressupõe o conhecimento das categorias uma vez que estas se referem à natureza e relações existentes nas coisas do mundo objetivo.

LEI DA RELAÇÃO RECÍPROCA E DA CONEXÃO UNIVERSAL

A realidade não é um caos incompreensível; os fenômenos, embora com aparência e individualidade relativa, são organicamente ligados entre si, dependendo uns dos outros e se condicionando reciprocamente.

Isto significa ser:

- Um fenômeno não pode ser compreendido quando encarado isoladamente, fora dos fenômenos circundantes;
- Os fenômenos podem ser compreendidos e explicados quando se considera suas ligações com outros fenômenos que os condicionam;
- A consideração das condições que determinam os fenômenos é fundamental para um conhecimento científico do fato analisado;
- Toda intervenção profissional intencionalmente realizada, terá seu efeito multiplicador sobre outros fenômenos visto que tudo se relaciona.

LEI DA TRANSFORMAÇÃO UNIVERSAL E DO DESENVOLVIMENTO INCESSANTE

A realidade é um conjunto em movimento onde se processam cu

danças contínuas e onde o desenvolvimento e a renovação são incessantes.

Os objetivos da ação profissional deverão estar em concordância com o dinamismo da área de intervenção; objetivos de manutenção da situação atual são inadequados posto que são contrários a uma lei inerente à própria realidade.

LEI DA MUDANÇA QUALITATIVA

O processo de contínua mutação da realidade inclui mudanças quantitativas e mudanças qualitativas.

Profissionalmente, a importância dessa lei se dá na medida em que:

- As reais transformações são qualitativas;
- As mudanças quantitativas são necessárias ao salto qualitativo;
- Os objetivos profissionais de transformação devem estar ligados à mudança qualitativa e não apenas quantitativa.

LEI DA CONTRADIÇÃO UNIVERSAL

A realidade é um processo em constante mudança e o motor que a impulsiona é a contradição interna existente nos fenômenos que compõem esta realidade.

Todo fenômeno tem aspectos positivos e negativos; a contraposição dos contrários, entre o velho e o novo, é o conteúdo interno tanto do desenvolvimento como da conversão das mudanças quantitativas em mudanças qualitativas.

A contradição é interna, é inovadora e há unidade entre os contrários.

As transformações não ocorrem "fora" mas "dentro", no seio, no aspecto interno dos fenômenos. A transformação qualitativa não pode ser resultado direto de uma intervenção exterior.

O Serviço Social não pode, pois, ser algo exportável e para que seja transformador deve se efetuar no seio da sociedade que se quer mudar. A contradição entre o velho e o novo provoca mudan-

que quantitativas com a vitória do novo sobre o velho.

A contradição supõe a confronto de duas forças, dois termos que se opõem mas que são ao mesmo tempo inseparáveis.

Esta unidade se revela de um sentido diferente quando, em dado momento de processo, as contrições se convertem um no outro e se cria um estado qualitativo novo.

2 - ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO PROCESSO METODOLÓGICO

A - MARCO REFERENCIAL

Qualquer prática profissional implica um âmbito de referências teórico-práticas que a informam; estas referências são decorrentes:

- Do núcleo de experiências pessoais e sociais, a partir das quais os indivíduos elaboram diretrizes de ação;
- Da visão do mundo que implica um conjunto de valores que condicionam a intencionalidade da ação;
- Das subsídios teóricos anteriores, constituídos por conceitos de interpretação de realidade que informam a ação;
- Das exigências da própria realidade; a configuração econômico-social e política da realidade determina as referências teóricas prioritárias a serem consideradas.

Na medida em que se pretende desenvolver uma prática profissional com base científica é essencial que essas referências orientadoras da ação sejam: explicitadas, elaboradas, sistematizadas e correspondentes à realidade objetiva.

Tais referências constituem o marco referencial entendido como os elementos teórico-práticos que antecedem a ação e são base para o conhecimento e interpretação da realidade global tendo em vista uma intervenção profissional transformadora.

O marco referencial implica em dois níveis distintos, mas estreitamente inter-relacionados de referências teórico-práticas.

O primeiro nível constituído por referências que possibilitam uma análise globalizadora da realidade abrangendo os elementos básicos determinantes da estrutura social em nível econômico, sócio-político e ideológico. Tal análise deve explicitar as correlações existentes entre os vários níveis e as vinculações da realidade nacional com o contexto latino-americano e internacional abordando os fenômenos numa perspectiva histórica.

O segundo nível, constituído por referências que possibilitam compreender e analisar a realidade de trabalho específica, relacionando-a com aqueles elementos determinantes do contexto mais amplo.

O marco referencial não é algo acabado, definido, inflexível, mas acompanha todo o fazer profissional, ampliando-se e se reformulando a partir do mesmo.

Constitui-se num dos elementos que antecedem a prática profissional ao lado do objeto, objetivos, definição da área de atuação, condicionando e sendo reciprocamente condicionado pelos mesmos.

B - OBJETO

Não é possível, coerentemente com a concepção que informa o BH, falar do objeto como uma unidade independente do sujeito ; isto porque sujeito e objeto estão em inter-relação contínua na prática social: o sujeito se objetiva num produto - o homem transforma a realidade por sua ação - e o produto também se subjetiva - a realidade transformada opera transformações no próprio homem.

A prática social deve levar em conta não apenas as relações dos homens entre si mas também que essas relações se dão concretamente numa sociedade determinada, histórica, dependente.

Assim o objeto de Serviço Social se define em função :

- Da historicidade de toda prática social;
- Das características da situação brasileira enquanto uma realidade dependente;
- Das relações existentes entre as diversas classes sociais;
- E da relação entre o objeto e os objetivos profissio

mais.

Considerados estes elementos, o objeto no Método DIT, é definido como sendo "a ação social de classe aprimada".

C - OBJETIVOS

A delimitação dos objetivos profissionais é o resultado de uma interpretação da realidade e da constatação da necessidade de sua transformação.

A realidade da origem nos objetivos na medida em que dá elementos e é determinante na sua definição, ao mesmo tempo que é nesta realidade que os mesmos serão concretizados.

Os objetivos profissionais devem ser definidos a partir de uma referência a situação conjuntural com a intencionalidade de transformá-la.

A transformação da sociedade e do homem se apresenta como meta final para o Serviço Social.

A concretização dessa meta exige a delimitação de objetivos-meios que operacionalizem.

Uma abordagem analítica da realidade brasileira enquanto sociedade dependente, fornece subsídios que permitem afirmar que na consecução das metas finais serão objetivos-meios do Serviço Social: a conscientização a capacitação e a organização.

C.1 - CONSCIENTIZAÇÃO

Entendida como um processo através do qual as pessoas elevam seu nível de consciência de forma a :

- Compreender a situação concreta na qual se encontram;
- Analisar as condições reais e atuais de sua existência;
- Expressar seus verdadeiros interesses;
- Criar formas de ação para concretização destes interesses.

A conscientização não pode ser entendida como um processo puro, abstrato, porque implica necessariamente em formas concretas de ação. A tomada de consciência e ação concreta são pois elemen-

tos indissolúveis do processo de conscientização.

Qualquer situação concreta pode ser tomada como ponto de partida para o desencadeamento de um processo de conscientização - o que também, por sua vez, implica a necessidade de organizar grupos segundo motivações e interesses imediatos.

C.2 - ORGANIZAÇÃO

É entendida como o processo de coordenação sistemática dos interesses de determinado grupo visando alcançar metas específicas.

O processo de organização inclui como componentes essenciais: metas específicas a serem alcançadas, definição das ações individuais, uma inter-relação das ações individuais e da ação coletiva.

A organização visa uma participação planejada na ação coletiva das pessoas integrantes do processo.

A organização relaciona-se com a conscientização pelo facto de que a tomada de consciência é concomitante à ação e esta, para ser efetivada, exige uma organização. Por outro lado, a vivência do processo de organização possibilita um aprofundamento do próprio processo de conscientização.

C.3 - CAPACITAÇÃO

Entendida como processo através do qual o indivíduo se instrumentaliza para atuar concretamente. Inclui tanto a aquisição de novos instrumentais como o treinamento e a vivência dos mesmos, englobando um aspecto de informação e um de formação dos meios e instrumentais de ação. No processo de desenvolvimento da capacitação interferem duas ordens de fatores:

Os internos, relacionados com as condições internas e específicas provenientes dos indivíduos ou grupo social que se capacita (nível de consciência, prática social anterior, características pessoais, etc.);

Os externos, relacionados com os dados que provêm do mundo exterior, incluindo as novas informações e as situações práticas pelas quais os indivíduos extrairão novos conceitos e experiências.

as que desenvolverão o processo de capacitação.

A capacitação é portanto, um processo dinâmico, gradual e permanente de interação contínua entre os dois fatores (interno e externo).

Assim existe uma inter-relação entre os objetivos: a organização se fortalece à medida em que os grupos desenvolvem o nível de consciência que têm de sua realidade concreta, e a medida em que se tornam capazes de propor projetos específicos necessários à consecução de um projeto mais amplo.

Os objetivos aqui referidos não são considerados um fim em si mesmo, mas um meio necessário à objetivação do fim ao qual deve-se propor toda prática social: a transformação da sociedade.

D - ÁREA DE ATUAÇÃO

Entendida como aquela área delimitada e específica, dentro da totalidade social, na qual se desenvolve a prática profissional - onde o técnico aborda um determinado público, com uma intencionalidade específica, visando determinados objetivos e utilizando-se de meios e instrumentos para a objetivação dos mesmos.

A área de atuação é definida a partir da situação histórica concreta e da conjuntura social; isto porque somente este enfoque que permitirá a identificação dos setores de atuação que serão os protagonistas de um processo de transformação.

Tendo em vista a consecução dos objetivos profissionais e considerando as exigências da realidade concreta é necessário estabelecer determinadas prioridades para atuação profissional.

Assim, são definidas como áreas prioritárias aquelas :

- Que possibilitem trabalhar sobre uma realidade global;
- Onde se concentram os grupos sociais definidos como público prioritário;
- Que ofereçam no trabalho a possibilidade de um efeito multiplicador;
- Que possibilitem a expansão de um trabalho, organizado e técnico, para o interior do estado, em áreas rurais ou urbanas;
- Que permitam maior autonomia profissional e técnica.

As áreas de atuação estão sempre ligadas às instituições e organizações que interferem no trabalho profissional e se constituem em condicionantes do mesmo, através de sua política de ação, das normas, objetivos, sistema de organização, funcionamento e âmbito de ação.

3 - PROCESSO METODOLÓGICO

3.1 - CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS

Uma disciplina só poderá ser científica na medida em que aplicar nas investigações e ações referentes a seu objeto, determinados modos e procedimentos científicos para obter a verdade.

Isto implica uma utilização de um método adequado, considerado não apenas como uma estrutura de procedimento mas, e principalmente, como um processo em movimento. Isto significa que ele não se esgota em si mesmo, nem se detém em só momento mas possui uma dinamicidade que permite relacioná-lo às necessidades de um comportamento científico, à prática, aos objetivos e ao objeto da investigação e ação profissional, nos diferentes momentos.

O método profissional fundamenta-se nas relações, princípios, e leis inerentes ao conhecimento e a própria realidade. Tais elementos constituem o conteúdo objetivo do método e permitem concluir que o método profissional está diretamente ligado a teoria científica e à realidade histórica, sendo inconcebível sem elas.

Desta forma, a teoria adquire sua significação metodológica e se converte em método na medida em que seus princípios, leis e teses são utilizadas conscientemente e adequadamente como instrumentos de conhecimento e transformação prática da realidade.

O método, por sua vez, não pode ser entendido, organizado e explicitado independentemente da teoria e da realidade histórica que o fundamenta. Esta interligação entre método, teoria e realidade, permite afirmar que o método profissional é um meio de conhecimento e interpretação da realidade e ao mesmo tempo um instrumento de sua transformação.

Baseado nesta concepção de método, o BH - um método profissional - tem, em síntese, as seguintes características básicas :

- Ser um processo e conter igualmente procedimentos e meios que explicitem seu conteúdo;
- Realizar-se através de aproximações sucessivas com a realidade;
- As aproximações sucessivas são sintetizadas em momentos de re-alimentação teórica;
- Realiza-se, portanto, em movimentos contínuos de análise e síntese, decomposição e fusão, indução e dedução;
- Constitui-se um meio de conhecimento e interpretação da realidade e, ao mesmo tempo, instrumento de sua transformação;
- Seus momentos metodológicos se inter-relacionam de tal forma que um determinado momento contenha os anteriores e os transcenda;
- Os diversos momentos metodológicos representam níveis crescentes de conhecimento e intervenção na realidade formando uma unidade global;
- O método se fundamenta numa teoria de análise da realidade, estruturando-se ainda em função do objeto e objetivos da ação profissional;
- A interligação do método com a realidade exige a criação de novos instrumentos de abordagem, conhecimento e ação profissional;
- A participação é uma constante em todo o processo, constituindo-se no elemento fundamental à consecução dos objetivos.

3.2 - MOMENTOS METODOLÓGICOS

Os momentos do processo metodológico podem ser assim especificados:

3.2.1 - PRIMEIRO MOMENTO - APROXIMAÇÃO 1

Este primeiro momento metodológico constitui a primeira aproximação com a realidade; é eminentemente investigador na medida em que representa um conhecimento inicial da realidade.

Representa ainda o primeiro confronto prático das referências teóricas iniciais, onde se realiza uma análise e decomposição das mesmas.

Compreende três sub-etapas: pré-contato, contato global e Organização 1.

O pré-contato tem como objetivos específicos:

- Situar o técnico frente a área de atuação;
- Obter um conhecimento inicial da realidade, principalmente do contexto físico e histórico no qual está inserida;
- Identificar as pessoas e grupos sociais que caracterizam o processo interativo da área, objeto de intervenção.

CONTATO GLOBAL

Do conhecimento inicial passa-se a uma abordagem mais generalizada que constitui o contato global; esta etapa amplia os limites do conhecimento tanto em seus aspectos quantitativos quanto qualitativos.

Aqui a ação grupal é fator básico dentro da perspectiva de aumento do conhecimento e captação da totalidade da área de atuação.

Isto porque a ação interativa possibilitará a explicitação e a discussão da visão dos indivíduos sobre a realidade. Os dados coletados nesta fase superam o enfoque individual, característico do pré-contato e se revestem de um enfoque totalizante.

Ao discutir os aspectos diferentes de sua própria realidade a população estará igualmente ampliando seu conhecimento na medida em que novos dados são somados à realidade já assimilada.

A partir do aprofundamento na análise da realidade vivenciada surge a necessidade de participar do processo de sua transformação. Este impulso leva o grupo a se organizar frente às situações analisadas para que, aprofundando o conhecimento da realidade, possa modificá-la.

O contato global se caracteriza:

- Pelo enfoque totalizante;
- Por uma ampliação dos dados sobre a realidade;
- Por uma ampliação da visão do indivíduo antes centrada em sua própria experiência;
- Por uma maior visualização das situações existenciais onde se localizam contradições básicas da realidade do grupo;
- Por uma maior utilização do processo interativo;
- Por um enriquecimento dos pontos de vista individuais dos participantes;
- Por uma melhor captação da dinâmica da comunidade e de suas situações vivenciais.

ORGANIZAÇÃO 1

Representa o primeiro confronto prático das referências teóricas iniciais onde se realiza uma análise e decomposição das mesmas.

Aqui o grupo se organiza frente a situações analisadas iniciando seu treinamento de ação conjunta. Esta etapa se apresenta como consequência do conhecimento obtido nas primeiras onde a população dá forma ao conteúdo apreendido e aos objetivos levantados e definidos anteriormente.

É uma etapa-meio na medida em que não constitui fim em si mesma, mas visa estabelecer formas de ação na realidade.

Concretamente, constituem objetivos específicos da organização:

- Ampliação dos dados de conhecimento na medida em que há um envolvimento de um maior número de pessoas;
- Organização de equipes de discussão e investigação dos problemas e situações constatadas;
- Estabelecimento de bases organizacionais para o prosseguimento do trabalho.

3.2.2 - SEGUNDO MOMENTO - INVESTIGAÇÃO SIGNIFICATIVA

O segundo momento do processo metodológico não constitui o início de investigação uma vez que desde o primeiro momento o processo investigador já havia começado.

A existência de um momento específico - a investigação - se explica pelo fato de que este momento consiste em um investigar ' sistemático que o grupo realiza sobre a realidade .

A investigação apresenta como características fundamentais:

- É operacional, voltada para a consecução de objetivos concretos;
- Busca um conhecimento mais racional na medida em que tenta delimitar dados mais objetivos e quantificá-los;
- Fundamenta-se nos aspectos mais significativos e essenciais à existência do grupo;
- Os elementos básicos não são, portanto, as hipóteses de investigação a serem comprovadas nas as situações existenciais, definidas no contato global;
- Implica numa ação capacitadora e participada dos indivíduos pertencentes à área investigada;
- É dinâmica, não podendo ser entendida como um processo acabado;
- Procura comprovar, verificar, especificar e ampliar os dados levantados nas etapas anteriores;
- Este momento amplia os elementos teóricos fornecidos pelas etapas.

3.2.3 - TERCEIRO MOMENTO - INTERPRETAÇÃO DIAGNÓSTICA

Este momento constitui-se no primeiro movimento de fusão e síntese das etapas anteriores. Nele realiza-se a primeira realimentação teórica, através do confronto dos dados da realidade obtidos anteriormente com as referências teóricas iniciais. Aqui os dados provenientes da experiência prática são coordenados, interpretados e generalizados. Não se trata de uma simples coleta e sistematização dos dados como eles se apresentam, mas implica numa interpretação e análise que considere o contexto global que os condiçõ

ona e os explica.

Ainda que este momento se configure de forma mais abstrata seu conteúdo é fundamentalmente objetivo, na medida em que revela os fenômenos, processos e relações existentes na área de atuação analisada.

O diagnóstico compreende, portanto, operações de:

- Caracterização - descrição dos fatos, revelando principalmente seu conteúdo;
 - CATEGORIZAÇÃO - Que consiste em classificar, estabelecer uma seriação de fatos de acordo com seus aspectos comuns;
 - RELAÇÃO ENTRE CATEGORIAS - Que se baseia no fato de que a compreensão de qualquer fenômeno deverá considerar suas ligações com outros fenômenos que condicionam ou que a eles se referem;
 - INTERPRETAÇÃO ANALÍTICA - Esta operação consiste em dar conteúdo analítico aos fenômenos correlacionados; são verificadas e expressas as regularidades existentes entre os fenômenos - leis.
- Estes fenômenos são considerados como elementos em contínuo estado de transformação e este aspecto de transformação e mudança é o fator que viabiliza a intervenção profissional.
- LEVANTAMENTO DE ALTERNATIVAS DE AÇÃO - Constitui-se no levantamento de atividades de transformação a serem realizadas sobre uma realidade.

3.2.4 - QUARTO MOMENTO - APROXIMAÇÃO II

Caracteriza-se pela aplicação do trabalho que vem sendo desenvolvido através do diagnóstico, da seleção de alternativas de ação e da organização de novos grupos de ação.

Em síntese os objetivos específicos de quarto momento são:

- Difusão e descodificação da interpretação diagnóstica;
- Re-estruturação do diagnóstico elaborado;
- Aplicação da percepção por parte do público de sua

realidade e do trabalho que vem sendo realizado junto a mesma;

- Ampliação do sistema de participação através da organização de novos grupos de trabalho, em função das alternativas de ação selecionadas.

Este quarto momento está portanto, baseado em três elementos: a interpretação diagnóstica, as alternativas de ação e a organização de novos grupos de trabalho.

3.2.5 - QUINTO MOMENTO - PROGRAMAÇÃO

Representa uma síntese dos momentos anteriores e, mais especificamente, da Interpretação Diagnóstica e Aproximação II .

É, ainda, uma etapa-meio, na medida em que, retomando as etapas anteriores, prepara os momentos posteriores.

A racionalidade da programação está em função da correspondência entre possibilidade e realidade.

Programação significa estruturar racionalmente a ação futura a ser executada tendo por base a situação constatada, os objetivos do trabalho, as alternativas identificadas, os recursos e os meios disponíveis.

3.2.6 - SEXTO MOMENTO - EXECUÇÃO DE PROJETOS

O Serviço Social visa a intervenção numa realidade; esta intervenção é concretizada através da realização e execução de projetos concretos visando uma transformação da mesma.

A execução, em seu sentido amplo, inicia-se no pré-contato e se estende até a fase final de revisão e sistematização geral da prática.

Especificamente, neste momento metodológico, a execução consiste em realizar, fazer ou executar o que foi estabelecido na programação.

3.2.7 - SÉTIMO MOMENTO - REVISÃO E SISTEMATIZAÇÃO GERAL

Consiste na retomada final de todos os elementos interventes nos momentos anteriores. É uma etapa-síntese, onde se realiza uma revisão teórico-prática de todo o trabalho.

Tem como objetivos:

- Sistematizar os diversos dados e conhecimentos obtidos através do processo prático global;
- Rever o encaminhamento do processo prático indicando as inadequações referentes a própria prática, à teoria, ao método e objetivos;
- Propor as reestruturações referentes a cada um desses elementos que deverão ser observadas nas práticas posteriores;
- Possibilitar, a partir da identidade de pontos comuns existentes entre os dados o fenômenos e do estabelecimento de relações entre os mesmos, uma sistematizção que reuna em alguns pontos básicos elementos teóricos que os englobem num todo.

ALGUNS QUESTIONAMENTOS AO MÉTODO BH

Torna-se importante, além dessa visão geral em relação ao conteúdo, apresentar aqui alguns dos questionamentos levantados a partir das reflexões feitas sobre o BH e sua aplicação.

É necessário também deixar claro que não se trata de uma análise exaustiva, mas sim de situar alguns pontos que evidenciam dificuldades em relação à assimilação da concepção que informa o método proposto, e sua aplicação inadequada e aqueles ligados às possíveis falhas do próprio método.

Assim a partir de sua aplicação e resultados nos anos de 72/73 levantam-se alguns questionamentos no que se refere ao marco referencial, objeto, objetivos, área de atuação e estrutura metodológica.

QUANTO AO MARCO REFERENCIAL

Nas experiências práticas iniciais, elaborava-se numa primeira fase, o marco referencial com as seguintes características:

- as referências teóricas foram elaboradas anteriormente à prática; isto significa que se procurava "abastecer" o técnico com referências tanto gerais quanto específicas para depois colocá-lo em contato com a prática. Tal procedimento teve consequência pouco operacional e que, em si mesmo, colocava-se em contradição com os próprios fundamentos do método que preconiza a teoria direta e intimamente relacionada com a prática.

Tais consequências podem ser assim resumidas:

- A - As referências são genéricas e pouco operacionais para o desenvolvimento do trabalho uma vez que não se tinha noção mais exata das demandas de fundamentação de uma área específica;
- B - A prática se dá a partir de determinado momento, paralela às referências teóricas levando o técnico a um trabalho de "encaixe" ou de combinação das duas na fase final de sistematização.
- C - Super-valorização do marco teórico em detrimento da própria sistematização da prática;
- D - O marco teórico é considerado como uma teoria acabada impedindo e dificultando a possibilidade de se contrapor à uma prática específica. Caso os fatos demonstrassem formas diferentes das estabelecidas, teórica e aprioristicamente desprezava-se o dado prático ou eliminava-se a teoria. O procedimento adotado não leva em consideração os fundamentos e a própria estrutura do método;
- E - A elaboração do marco teórico é dificultada diante do conjunto de informações teóricas tanto gerais quanto específicas dicotomizadas da prática. A teoria da dependência, por exemplo, teve um uso indiscriminado uma vez que foi colocada como a única forma de interpretação da realidade brasileira e resta para todas as situações analisadas;

- F - As referências teóricas que realmente se fazem necessárias para orientar a prática referem-se, sobretudo, aquelas correspondentes às necessidades dos campos de atuação.

Concomitantemente a estes pontos de estrangulamento, suscitaram-se alguns de caráter positivo e que concorreram para um melhor e mais adequado desenvolvimento das práticas profissionais: o marco referencial contribuiu-se, sem dúvida alguma, para ampliar o nível de compreensão e análise dos fenômenos. Ocorreu, igualmente uma ampliação da visão e concepção dos aspectos que interferiram na atuação profissional específica.

Numa segunda fase, buscando superar a primeira, a elaboração do marco referencial se dá no decorrer do trabalho prático onde se busca referências teóricas mais pertinentes às necessidades de cada experiência.

A avaliação dessa segunda fase demonstra que:

- As referências teóricas estavam sendo menos gerais e mais adequadas à prática;
- Cresceu relativamente a capacidade dos alunos e professores de correlacionar a teoria e a prática, embora a sistematização final mostrasse ainda o paralelismo entre teoria e prática;
- As referências que se fizeram mais necessárias foram setoriais e específicas; as referências de caráter mais amplo - estruturais - só foram conseguidas posteriormente à realização da prática, em caráter de relações setoriais ou específicas com o geral e não como referências iniciais.

Uma reflexão sobre estas duas fases permite concluir que:

- A compreensão e explicação dos fenômenos encontrados na prática é facilitada pelas referências teóricas a seu respeito. Teorias mais gerais, aplicadas à realidade brasileira se constituiriam numa formação básica necessária para o assistente social;
- As experiências práticas evidenciaram a necessidade de referências mais específicas voltadas para a rea-

lidade dos setores;

- O desenvolvimento da prática indicou, durante o processo, a necessidade de fundamentação teórica frente a fenômenos concretos;
- As referências iniciais, à medida que se dirigiam mais diretamente à prática, possibilitam a relação das situações específicas com o contexto estrutural.

O marco referencial deve, portanto, ser concebido como um conjunto de conhecimentos originados de estudos e experiências práticas organizadas em função da explicação dos fenômenos encontrados na prática e da delimitação de ação concreta.

Desta forma, o importante no marco referencial não é que explique os fenômenos do processo prático de forma total mas que proporcione elementos que permitam um determinado nível de análise e que oriente a continuidade do estudo e ação em um determinado setor da realidade.

Seria, portanto, uma estrutura inicial de análise que orientaria e se ampliaria no decorrer dos estudos e ações, garantindo um caráter consciente e sistemático dos mesmos de tal forma que estes não ocorressem de maneira intuitiva e casual mas referido a determinados conhecimentos nortecedores.

Os objetivos do marco referencial seriam, em síntese:

- Permitir um caráter sistemático e controlado da prática;
- Orientar e explicar o conhecimento e a ação profissional junto à realidade;
- Permitir a revisão do processo prático;
- Levar a generalizações conceituais que se traduziriam num recurso mais apropriado para futuras intervenções práticas.

QUANTO AO OBJETO

O conceito usado, a ação social da classe oprimida, ainda que mais específico que as definições anteriores, não resulta operativo para definir concretamente o objeto específico de estudo e intervenção do Serviço Social.

A ação social ainda é uma definição ampla incluindo uma multiplicidade de aspectos, devendo ser operacionalizada em cada campo de atuação concreto de acordo com suas especificidades e objetivos profissionais.

Por sua generalidade, o objeto dificulta o estabelecimento de relações com os outros elementos do processo.

Assim tanto a ação social quanto as classes oprimidas, ainda que tenham sido elementos presentes na consideração do objeto, não foram suficientemente explicitadas. Desta forma, embora haja um consenso em que a atuação do Serviço Social se dá realmente com a ação ou prática social dos indivíduos e que, realmente, as classes populares são as prioritárias, em termos dessa atuação, verifica-se que:

- Dentro deste conjunto que constitui a existência e a ação da prática social desses grupos sociais, deve-se definir um segmento concreto de fenômenos com os quais o Serviço Social deverá desenvolver sua prática;
- Os elementos do processo devem estar inter-relacionados ou seja, há que existir coerência entre este objeto, os objetivos, o marco de referência e o próprio conteúdo do processo-metodológico em seus aspectos de mudança, aplicação e dinamicidade.

QUANTO AOS OBJETIVOS

O objetivo final - transformação da sociedade e bem-estar do homem - carece de maior explicitação situando-se, também genericamente.

Por um lado, exatamente por ser genérico, sentiu-se que a este objetivo estavam afetos profissionais de outras áreas além dos do Serviço Social.

Por outro lado a transformação social começa a ser percebida não como objetivo profissional mas como uma perspectiva histórica a ser assumida pelo Serviço Social.

QUANTO À ÁREA DE ATUAÇÃO

A proposta metodológica estabelece áreas de atuação prioritárias dificultando sua aplicação em determinados setores. A prioridade de uma área deveria ser definida de acordo com a realidade e não "ditada" pelo método.

A partir dos critérios de prioridades, os setores de atuação de Serviço Social eram considerados como campos "abertos" ou campos "fechados" dificultando o trabalho naqueles considerados "fechados". Isto teve como consequência um distanciamento de várias instituições tidas como "fechadas" o que concorreu para um maior isolamento da Escola de Serviço Social em relação a estas instituições.

QUANTO À ESTRUTURA METODOLÓGICA

Embora muitos dos questionamentos levantados pareçam ter sido fruto de uma assimilação insuficiente das propostas feitas pelo método, pode-se levantar alguns pontos relacionados às dificuldades surgidas no decorrer de sua aplicação prática, no que se refere a estrutura metodológica.

Assim, observou-se que:

- As etapas metodológicas ainda que inter-relacionadas em sua concepção, levam a uma desarticulação da prática que passa a ser desenvolvida não em coerência com sua dinamicidade, mas em relação às etapas do método;
- As relações entre as etapas e os níveis de conhecimento muitas vezes se constituíam num esquema rígido prejudicando a dinâmica do próprio processo prático;
- A proposta metodológica apresenta um excesso de detalhamento em níveis e etapas o que, seguramente, contribuiu para dificultar a assimilação do método e consequentemente, sua implementação dinâmica e coerente.

Estes questionamentos a nível de estrutura não devem ser entendidos à margem daqueles relacionados diretamente à concepção do método BH. É possível que as principais resistências em relação a

esta proposta estejam referenciadas àquelas de caráter e natureza conceitual. O método DH representou, sem dúvida alguma, uma mudança qualitativa quanto à concepção do mundo e da sociedade que vinha sendo aceita e refletida até então pelos profissionais do Serviço Social.

Nesse sentido, significou uma contribuição histórica de grande valor cujos resultados e efeitos são facilmente percebidos quando se tenta realizar uma análise séria sobre o processo vivido pela Escola.

IV - MOMENTO ATUAL

Com base nos questionamentos elaborados anteriormente coloca-se, no momento atual, algumas reflexões em relação às disciplinas de metodologia e aos elementos constitutivos da ação metódica.

Não se tem, com isso, a pretensão e nem o objetivo de fornecer elementos que permitam uma visualização completa do atual encaminhamento da Escola no que se refere à formação teórico-prática.

Objetiva-se, tão somente, contribuir para uma visão dos núcleos centrais das disciplinas diretamente ligadas à estrutura do método e dos elementos presentes no processo metodológico.

A - REFLEXÕES EM RELAÇÃO AOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO PROCESSO

MARCO REFERENCIAL

Referências teórico-práticas com base nas quais será desenvolvido o conhecimento da realidade, e a ação profissional num determinado setor da mesma, são decorrentes de alguns elementos já explicitados no BH.

O Marco Referencial é, portanto, composto da conjugação de contatos práticos com referências setoriais e/ou específicas, relacionando-se com o contexto mais amplo, através das referências estruturais.

O Marco Referencial significa:

- Uma estrutura provisória de análise para orientar a prática, tanto no que se refere a conhecimento como a ação. É, pois, um conjunto de princípios explicações para os fenômenos, que se amplia no decorrer do trabalho, representando um elemento que contribui para um caráter sistemático e organizado da prática.

O Marco Referencial amplia a visão do técnico e permite a revisão do processo prático.

Estas referências teórico-práticas se relacionam:

- Com os objetivos, já que oferecem elementos básicos da realidade e diretrizes para sua transformação;
- Com o objeto, na medida em que fornecem um conhecimento da realidade global, necessário para sua definição;
- Com a delimitação da área de atuação, fornecendo elementos de conhecimento da realidade que permitem definir as áreas prioritárias.

QUANTO AO OBJETO

Conjunto determinado de fenômenos e suas variáveis que constituem uma parte concreta e bem delimitada da realidade (analisada através do Marco Referencial) e que o profissional tem à sua frente para conhecer e modificar, através de uma intervenção, visando determinados resultados (objetivos).

O objeto significa, portanto:

- Um segmento de fenômenos dentro da totalidade;
- Uma multiplicidade de elementos que mantêm entre si uma certa relação;
- Ponto de contato entre o profissional e a realidade;

A definição do objeto do Serviço Social é feita em função;

- Da historicidade de toda prática social;
- Das características da situação brasileira enquanto uma realidade dependente;
- Das relações existentes entre as diversas classes sociais;

Da relação entre o objeto e os objetivos profissionais.

O objeto do Serviço Social é definido como sendo a "ação Social das classes populares", trata-se de uma definição muito ampla e na ação concreta há necessidade deste objeto ser delimitado mais especificamente.

QUANTO AOS OBJETIVOS

Os objetivos profissionais dão a direção do trabalho, orientam o conhecimento do conteúdo da própria ação a ser realizada, e a delimitação das atividades, meios e instrumentos a serem utilizados.

Estes objetivos significam as mudanças que se pretende realizar em determinada área de atuação, concretizam-se progressivamente estando intimamente ligados à situação conjuntural.

A delimitação dos objetivos é coerente com a intencionalidade do técnico.

Defin-se atualmente três objetivos:

EDUCAÇÃO CRÍTICA

Processo através do qual as pessoas elevam seu nível de conhecimento e consciência acerca da realidade de forma a compreender a situação concreta na qual se encontram, analisar as situações reais e atuais de sua existência e criar formas de ação para concretização de respostas a seus interesses e necessidades.

A educação crítica não pode ser entendida como um processo meramente intelectual e abstrato. Isto porque ele implica tanto na tomada de consciência como numa ação concreta, elementos indissociáveis do processo.

O objetivo de um processo de educação crítica não se dá isoladamente requerendo uma organização de ações e reflexões coletivas que permitam a passagem de um tipo de conhecimento e ação ingênuas a um processo crítico.

ORGANIZAÇÃO

"Entendida como o processo de coordenação sistemática dos interesses de determinado grupo visando alcançar metas específicas".

A organização visa uma participação racional na ação coletiva das pessoas integrantes do processo e um envolvimento mais abrangente e representativo das mesmas.

Desta forma, a organização possibilita um maior efeito multiplicador do trabalho desenvolvido, não podendo ser identificada com grupalização pois, apesar desta estar estreitamente relacionada com a organização, constitui um processo distinto.

A organização relaciona-se com a educação crítica pelo fato de que a tomada de consciência é concomitante à ação e esta, para se efetivar, exige uma organização. Por outro lado, a vivência do processo de educação possibilita um aumento do próprio processo de organização.

CAPACITAÇÃO

"Processo através do qual o indivíduo se instrumentaliza para atuar concretamente. A capacitação implica, portanto, na habilitação e aquisição de meios concretos através dos quais possa executar as ações necessárias à consecução das metas individuais e coletivas.

A capacitação inclui tanto a aquisição de novos instrumentais como o treinamento e a vivência prática dos mesmos. Assim verifica-se que a capacitação engloba um aspecto de informação como um de formação de meios e instrumentos de ação".

Finalmente pode-se concluir que os três objetivos, embora distintos, estão inter-relacionados: a organização se fortalece à medida em que os grupos desenvolvem o nível de consciência que tem de sua realidade concreta e à medida que se tornam capazes de propor projetos específicos, necessários à consecução das metas que os grupos pretendem alcançar.

Esses objetivos não são considerados um fim em si mesmo mas um meio necessário à objetivação do fim ao qual se propõe toda a prática social.

ÁREA DE ATUAÇÃO

Área específica e delimitada, da realidade social onde situações concretas dos grupos serão abordadas para se atingir os objetivos fixados anteriormente. Isto é realizado através de um

trabalho participado pelo público, localizado na área de atuação.

Existe, igualmente uma inter-relação dinâmica entre a área de atuação e os demais elementos do processo metódico.

Ela é reflexo da realidade global e pode ser definida por critérios geográficos e de acordo com o âmbito de ação da instituição. Isto se justifica pelo fato de que, muitas vezes, a atuação não se limita à área que corresponde à instituição mas se expande por outras áreas onde existem pessoas ligadas direta ou indiretamente à instituição.

As áreas de atuação estão geralmente ligadas a instituições e organizações que exercem grande influência e condicionam o trabalho profissional por meio de sua política de ação, normas, objetivos, sistema de organização e funcionamento, e âmbito de ação.

MÉTODO

O método é entendido como processo que engloba procedimentos mais gerais (dando uma orientação para o desenvolvimento do trabalho) e mais específicos (técnicos e instrumentais ligados não só ao conhecimento como também à própria ação).

O método deve ser considerado, sob dois aspectos:

- Como processo, devido à sua dinamicidade e interdependência de seus momentos e à ligação direta com os seus fundamentos o método não pode se constituir em etapas estanques e rígidas porque precisa adequar-se a uma realidade que é essencialmente dinâmica, as diversas etapas da estrutura metodológica estão inter-relacionadas e apresentam uma flexibilidade e complementariedade mútua.

O método mantém relação com a teoria e com a realidade consistindo num meio de conhecimento e interpretação desta realidade e, ao mesmo tempo, instrumento de sua transformação.

FUNDAMENTAÇÃO

Permanecem os mesmos fundamentos propostos pelo Método BII, numa concepção de mundo onde a praxis é entendida como uma atividade que se constrói historicamente.

ATUAL ESTRUTURA METODOLÓGICA

Atualmente a estrutura metodológica da Escola, nas disciplinas de investigação, diagnóstico, programação, execução e sistematização é configurada nas disciplinas de investigação, diagnóstico, execução e sistematização que apresentam os seguintes conteúdos programáticos.

1 - INVESTIGAÇÃO / *daqui*

Em Serviço Social a investigação compreende todo um processo de conhecimento a respeito de determinado fenômeno ou realidade. Implica, em um conhecimento referido a uma ação a ser desenvolvida.

Assim é que o processo de investigação se resume num conhecimento voltado para a explicação dos fatos na busca de elementos que permitam orientar uma intervenção junto aos mesmos.

A investigação não se dará da mesma forma em todo o processo. Tomará configurações diferentes de acordo com os objetivos que se tenha e os dados que se quer aprofundar e/ou conhecer.

O conhecimento em si implica uma passagem gradativa do desconhecido ao conhecido, do incompleto ao mais completo, do abstrato ao concreto e do concreto ao abstrato.

E, na medida em que os dados colhidos forem checados, ampliados, refer mudados e se transformem no contato prático da ação investigadora, esta por sua vez, será igualmente informada, ampliada e reformulada. O processo investigador guarda em si a relação teoria X prática.

A investigação como momento de uma metodologia profissional se caracteriza por:

- Constituir-se o momento fundamental e inicial da ação uma vez que fornecerá dados - base a toda a intervenção ainda que a atitude investigadora seja uma constante em todo o processo metodológico;
- É operacional uma vez que tem como finalidade obter conhecimento úteis ao trabalho prático e que a busca de conhecimento "por si só" não é sua finalidade pri-

moridial. Assim a investigação como etapa metodológica é uma busca de conhecimento para a atuação e aplicação.

- Está voltada para fins e objetivos concretos; não está voltada, portanto, nem nortada por hipótese de investigação mas pelos objetivos de trabalho;
- Contra-se em dados significativos para a população ou público e para a ação do profissional. O conteúdo da investigação não tem como amplitude todo o universo existencial do objeto investigado, mas somente aqueles dados significativos à ação;
- Deve contar com a participação do público junto ao qual se desenvolve a ação. A investigação, como as demais etapas tem um conteúdo de conhecimento em relação ao profissional mas também um conteúdo pedagógico em relação ao público.
- A participação dará elementos de análise para os grupos sobre sua realidade, aprofundando o conhecimento que tem sobre esta realidade. A medida em que os aspectos analisados são as situações significativas, a investigação torna-se "um investigar da própria existência do indivíduo no seu mundo concreto".

2 - DIAGNÓSTICO

Assim como as demais etapas, o diagnóstico mantém uma íntima relação com os fundamentos do método.

A cada nível de conhecimento corresponde um nível de interpretação e análise. A sistematização diagnóstica será diferente da primeira sistematização pela complexibilidade dos dados manipulados, pelo tipo de operações mentais necessárias à elaboração do conhecimento.

O diagnóstico é, pois, a expressão deste novo tipo de conhecimento

O diagnóstico guarda a relação da teoria com a prática na medida em que reúne as conclusões analíticas, que são concei-

tuadas, relacionadas com a prática e fundamentadas teoricamente .

Decorrente de sua fundamentação o diagnóstico constitui:

- Um aprofundamento do conhecimento;
- A explicação interpretativa desse conhecimento;
- Um levantamento das opções de ação frente a realidade avaliada.

É o momento de fusão e síntese do conhecimento no qual se relacionam os dados práticos e as referências teóricas, sendo o núcleo essencial da fase o conteúdo interpretativo dos fenômenos encontrados. No diagnóstico, os componentes básicos de seu conteúdo são:

- A - Dados práticos;
- B - Referências teóricas;
- C - Diretrizes de ação.

Esquemáticamente podemos perceber :



O Diagnóstico é importante na medida em que leva o técnico e o grupo a ampliarem a visão de realidade, e oferece diretrizes para a ação e permite a hierarquização das frentes de trabalho.

Tem por objetivos:

- Ampliar e aprofundar a visão e compreensão sobre a realidade social;
- Identificar analiticamente as situações problemáticas mais significativas;
- Permitir a hierarquização das principais necessidades levantadas para ordenar a ação;
- Estabelecer as alternativas de ação.

Na elaboração do diagnóstico deve-se observar:

- Seleção dos aspectos significativos que consiste em dos

- tacar aspectos relevantes da realidade investigada ;
- Caracterização dos dados, entendida como a descrição dos fenômenos com as características particulares. *

Isto significa:

- A - Conceituar o fenômeno encontrado;
 - B - Justificar a escolha com critérios;
 - C - Elaborar a caracterização propriamente dita, descrição do fenômeno com os elementos que comprovem sua existência.
- Categorização ou tipificação, entendida como o agrupamento dos dados. Nesta fase classifica-se os fenômenos de acordo com:
 - O próprio roteiro da investigação;
 - O esquema teórico;
 - As hipóteses de trabalho;
 - Correlação e análise, Os fenômenos guardam em si relações causais e esta fase consiste em identificar essas relações.

"A enumeração dos fenômenos simplesmente não tem sentido se apenas expressar um amontado de fenômenos os mais diversos; a enumeração não define o diagnóstico".*

O objetivo central do diagnóstico é, pois, a compreensão e explicação de uma realidade específica e a descoberta dos diversos nexos entre as variáveis sócio-econômicas.

Esta fase busca, portanto, o estabelecimento das relações e sua análise; entendida como a expressão dessas correlações.

Estas relações podem ser:

Relações internas, quando se referem a fenômenos da mesma categoria; relações externas, quando se referem a fenômenos pertencentes a outra categoria.

* - FALEIRO, Vecente de Paula - "Metodologia do Diagnóstico Social" Ed. Coordenada Brasília - 97 pag. 24.

Além dessas relações s̃o estabelecidas outras de caráter estrutural; s̃o as relações estruturais que consistem no nexos que podem ser estabelecidos entre a área analisada e o contexto mais amplo permitindo uma vis̃o mais totalizante da realidade.

- A análise consiste na express̃o e explicaç̃o das correlaç̃es encontradas; é a explicitaç̃o do porque da existênciã dessas correlaç̃es; essa existênciã e seu porque se encontram ao nível da área de atuaç̃o e ao nível mais geral.
- Levantamento e seleç̃o de alternativas - s̃o as opções de aç̃o levantadas frente aos problemas considerados prioritários.

Elas se fundamentam básicamente nas necessidades da realidade e nos interesses do público .

3 - PROGRAMAÇÃO

A preocupaç̃o em se libertar de uma prática espontaneista e empirista implica na necessidade de uma programaç̃o.

Com base nas necessidades levantadas, nos recursos identificados, nas análises e reflex̃es elaboradas, propõe-se uma aç̃o programada baseada na possibilidade e realidade concreta.

ELEMENTOS DA PROGRAMAÇÃO

Os objetivos imediatos ou metas s̃o aqueles que se pretende atingir a curto, médio e longo prazo. Para a definiç̃o das metas leva-se em conta as alternativas de aç̃o definidas no diagnóstico.

Os recursos s̃o os elementos utilizados na concretizaç̃o das metas (humanos, técnicos, financeiros, institucionais, internos e externos).

Há uma dinâmica entre estes dois elementos: as metas determinam o tipo e a quantidade de recursos enquanto estes recursos determinam o caráter de realismo e viabilidade das mesmas.

A programaç̃o é importante na medida em que permite organizar adequadamente as aç̃es em relaç̃o aos objetivos, evita a dispers̃o

de recursos, prevê situações, maximiza a eficiência da ação, facilita a execução e avalia o executado.

A programação, tem como características básicas a previsão, a ordenação, a coerência, a precisão, a flexibilidade, a integração e a globalidade.

4 - EXECUÇÃO

As principais reflexões feitas atualmente em relação a execução referem-se aqueles elementos que são subjacentes à atuação profissional: mobilização, organização e participação.

A mobilização social é um fenômeno de múltiplas expressões que se dá em distintos níveis e que se manifesta de múltiplas maneiras.

Visa estimular e fazer possível a criação de organizações através das quais os grupos sociais participam crescentemente na solução dos problemas (sociais, culturais, econômicos, políticos, institucionais, no mais amplo sentido) que afetam seu viver diário como parte da sociedade. A mobilização social implica em formas organizativas e a participação se dá de distintas formas.

A organização visa uma participação racional na ação coletiva das pessoas integrantes do processo, sendo determinante para um envolvimento mais abrangente e representativo das mesmas.

Existem diferentes tipos de organização: ação comunitária, sócio-econômica e sócio-gremial.

As organizações não são neutras e toda organização de base se insere num contexto político determinado; não funcionam no vácuo senão numa sociedade concreta e, a medida em que o processo amadurece, adquirindo feições distintas, sendo portanto, necessário saber para se organizar ter clare que finalidades se tem com a organização.

Etimologicamente, participar significa tomar parte em alguma coisa. A participação ativa não se trata de estar em algo mas de decidir-se por algo, sendo uma das condições básicas para um processo de mobilização e organização.

5 - SISTEMATIZAÇÃO

Como as demais etapas metodológicas, a sistematização é uma constante e se relaciona diretamente com os elementos constitutivos da ação metódica e com as demais etapas.

Constitui-se num momento de reflexão onde se chega os fundamentos metodológicos e as referências teóricas tendo em vista a prática. A sistematização significa uma explicação conceitual da prática realizada envolvendo uma ordenação do conhecimento e uma visão globalizante desta prática.

O ponto fundamental no processo de sistematização será, então, a reflexão e a análise da prática.

Uma vez que as técnicas constituem um elemento de fundamental importância no desenvolvimento do trabalho profissional, necessário se torna uma reflexão a respeito do conteúdo das cadeiras, responsáveis pela instrumentalização técnica dos alunos.

Como foi comentado anteriormente, em 1972 a Escola de Belo Horizonte passou por diversas mudanças afetando inclusive o conteúdo das cadeiras relacionadas à metodologia. Desta forma, a antiga cadeira de Serviço Social de Grupo é substituída pela cadeira de Técnicas que procura desenvolver seu conteúdo numa linha educativa, cujos pontos básicos se resumem no desenvolvimento de de uma intervenção:

- Que respeite a personalidade individual como também os valores culturais;
- Que considere o público não apenas objeto de ação mas sujeito da mesma, levando-o a assumi-la;
- Que se processa através da relação sujeito X mundo, implicando num desenvolvimento de ação - reflexão - ação, e não através de uma transmissão de conhecimentos e valores;
- Que proporcione o desenvolvimento de uma percepção mais crítica, implicando não apenas num crescimento quantitativo mas, sobretudo, qualitativo.

Com base nesses objetivos, a cadeira de técnicas se depara atualmente com algumas preocupações relacionadas ao compromisso profissional.

É evidente que o profissional assume um compromisso com a sociedade na medida em que nenhuma intervenção pode ser feita independentemente da posição ideológica do técnico. Daí a necessidade de uma reflexão constante para que as técnicas empregadas não desencadeiem um processo contrário aos objetivos aos quais o trabalho se propõe.

E na medida em que o Serviço Social se propõe a desenvolver um trabalho educativo torna-se necessário o emprego de técnicas que proporcionem uma real participação do público durante todo o processo, levando-o a agir e refletir sobre os fenômenos de sua realidade.

até aqui.

CONCLUSÕES GERAIS

Conclui-se, pelo exposto, que o que é atualmente ministrado como elementos constitutivos - Marco Referencial, objeto, objetivos, área de atuação e método e etapas metodológicas nem sempre se constitui em aspectos novos e distintos até o momento.

Pelo contrário, muitos dos elementos que constituem a base atual da formação encaminhada na Escola, representam a continuidade de proposições de outros momentos históricos. A análise e a revisão destes períodos geraram, por um lado, novos elementos que estão orientando o processo de aprendizagem e, por outro, reforçaram alguns pontos básicos que, fiéis a uma concepção que a Escola procura implementar, vem se constituindo em elementos constantes do processo.

V - QUESTIONAMENTOS ATUAIS E TENDÊNCIAS

Os pontos aqui levantados são o resultado de um processo contínuo de reflexão e avaliação que vem sendo desenvolvido pela Escola.

Eles se propõem, apenas, a levantar aspectos básicos ligados à formação profissional implementada atualmente, tendo por objetivo organizar e dimensionar aqueles elementos fundamentais que estão a merecer uma revisão e redefinição por parte dos professores e alunos.

Não se pretende, com isto, lançar novas propostas ou proposições definidas e de caráter inatável mas apenas propor uma discussão inicial sobre as idéias que serão aqui desenvolvidas.

As tendências mencionadas no decorrer do trabalho são advindas por um lado, da explicitação dos atuais questionamentos e, por outro, da preocupação em manter uma coerência com a concepção que a Escola vem assumindo quanto à formação teórico-prática dos alunos como uma tentativa de resposta às necessidades e exigências da realidade nacional.

Talvez os problemas básicos com os quais o Serviço Social como profissão e a Escola por excelência - se depara atualmente são aqueles derivados da famosa inter-relação teoria e prática.

Se, por um lado, se afirma enfaticamente que a teoria e a prática, são interdependentes, o que se verifica na realidade são estrangulamentos de natureza diversa advindos justamente da não integração destes dois níveis constitutivos do processo de conhecimento*.

Sem pretender realizar uma análise acabada da questão, tenta-se à suscitar alguns dos principais problemas relacionados à questão.

* Ver a este respeito as relações entre teoria e prática propostas pelo Método BH - ESS da UCMG - NIMEC.

Um primeiro aspecto básico seria aquele ligado ao próprio processo de elaboração do conhecimento em Serviço Social, concebido como uma geração de elementos conceituais, abstratos, a partir da prática. Uma das manifestações desta concepção é a afirmação - advinda seguramente de uma influência ideológica bastante clara - de que a prática é o critério da verdade.**

É esta afirmação corre o risco de se tornar pouco realista na medida em que se considere a prática não como ela é, historicamente circunstanciada, mas como deveria ser. Se chegasse a um grau de perfeição - aquele momento em que começaria a gerar conhecimentos*.

Na verdade, esta tentativa de generalização e produção de conhecimentos a partir da prática, sem uma mediação necessária, não tem ultrapassado os umbrais das afirmações normativas e ideológicas.

O que se constata a nível epistemológico é uma tentativa de superação, por um lado da concepção segundo a qual a teoria caminha em direção a prática (determinação e supervalorização da teoria sobre a prática) e, por outro, o inverso, segundo a qual, a prática caminha em direção à teoria (prática como produtora e geradora da teoria).

Uma rápida digressão histórica da profissão de Serviço Social ajudaria a compreender as razões que originaram estas duas concepções. Assim, num primeiro momento, o Serviço Social a partir da consciência de que sua prática não passa de um processo acumulado de atividades espontâneas e voluntárias, reivindica a necessidade de uma atuação científica, baseada e orientada por teorias que garantissem este carácter científico.

Enfatiza-se, então, a importância de teorias que serviriam de elementos norteadores da prática*.

Num segundo momento surge como consequência de uma revisão e redireccionamento em relação a esta primeira concepção, a afirmação de que a teoria não gera, por si mesma, teorias novas que, pelo contrário, são fruto de uma prática, concebida então como elemento

* - Ver "Metodologia da Prática Sociológica" Notas de sessões dirigidas p/ Manuel Castells - ESS da UCMG - BH - MINEO.

* - Soma-se a isto a influência que o Serviço Social vem sofrendo das ciências sociais que tem elaborado seu processo de conhecimento por elementos nitidamente teóricos.

gerador e produtor de teorias.

As implicações práticas advindas da primeira concepção se se referem fundamentalmente, ao fato de que esta teoria se constitui em generalizações muito amplas, em formulações teóricas de caráter muito geral, não permitindo uma compreensão e explicitação de determinadas situações particulares, concretas dos diferentes agrupamentos sociais com os quais o profissional se depara.

Do mesmo tempo a partir de um ponto de vista bem específico, esta concepção - na medida em que sofre uma influência marcante das ciências sociais - tende a particularizar a realidade e não considerá-la como uma totalidade social.

Assim, esta primeira concepção não contribuía para a superação de uma visão unilateral da realidade na medida em que não possibilitou uma inter-relação das concepções mais genéricas com as específicas, nem considerou a realidade social como um todo.

Do Ponto de vista prático estas distorções acentuaram uma separação nítida entre as funções do Serviço Social e das ciências sociais, sendo aquele concebido como uma técnica a serviço destas.

O assistente social - o quem realiza as atividades práticas que são interpretadas pelos cientistas sociais, acessórios intelectuais do processo prático.

A segunda concepção - a prática em direção a teoria - expressa uma atitude dos profissionais de racionalização segundo a qual a prática será desenvolvida com o objetivo de produzir e gerar conhecimentos sem uma mediação teórica.

Esta concepção revela, igualmente, uma visão unilateral do processo de conhecimento, na medida em que esta prática assume o papel da teoria. O postulado segundo o qual a teoria é elaborada a partir da prática não tem conseguido nenhum resultado concreto e o Serviço Social não caminhou no sentido de elaborar a teoria pretendida.

Formalmente o Serviço Social, tendo claro a necessidade de su-

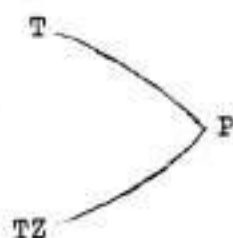
** - Ver pag. , Documento "A Prática como Fonte de Teoria"
ESS = UCMG

porar as dicotomias subjacentes às concepções aludidas, propõe outra alternativa como resposta às distorções mencionadas. Assim, propõe uma adequação entre teoria e prática, partindo do princípio de que estes elementos possuem uma interconexão indissolúvel de tal forma que a existência de um pressupõe a existência do outro.

Apesar desta interrelação, estes elementos se diferenciam por características substanciais e, por isto, a contraposição de um sobre o outro, resultará numa síntese de conteúdo qualitativamente distinto*.

Esta concepção parte do pressuposto de que toda prática para ser científica deverá ser guiada e orientada por uma teoria inicial. Esta prática, assim realizada, produzirá novos elementos teóricos qualitativamente distintos dos iniciais que se constituirão nas referências teórico-práticas de um novo processo.

Esto pode ser representado graficamente da seguinte maneira:



Fica claro, portanto, que de acordo com esta concepção, a teoria não seria elaborada a partir de investigações livrescas, de especulações meramente teóricas mas a partir de experiências práticas mediatizadas por teorias referenciais;

A teoria, produto desta prática científica - realizada mediante referências teóricas - seria, por um lado, qualitativamente distinta da teoria inicial e, por outro, se constituiria em matéria prima de implementação de um novo processo prático.

A prática seria científica na medida em que fosse orientada *

por elementos teóricos, esta prática, avaliada e acumulada, produziria novos conhecimentos.

Por, esta concepção, ao lado de reforçar e, de certa maneira, sintetizar algumas das distorções enumeradas anteriormente, não tem representado uma real possibilidade de superação das demais.

Ao contrário, o que se nota é que as práticas realizadas com esta orientação não tem possibilidade nenhuma avanço no processo de elaboração teórica, apesar dos esforços realizados nesse sentido.

As chamadas sistematizações não tem representado nenhuma progresso real na construção do processo de conhecimento. A chamada T₁ na verdade, não tem produzido elementos teóricos de natureza distinta - a T₂ - e as práticas desenvolvidas a partir desta concepção diferem pouco daquelas desenvolvidas anteriormente.

Acredita-se que as razões que dificultam esse impulso na elaboração do processo de conhecimento não são necessariamente de natureza conceitual. Algumas delas estão ligadas às limitações advindas da estrutura acadêmica que tem uma dinâmica própria, essencialmente distinta daquela dos grupos sociais com os quais estas práticas são desenvolvidas.

A escola tem limitações muito específicas - caráter temporário das experiências práticas, ausência de um compromisso real com a prática, estruturação das equipes de prática em relação às disciplinas teóricas, divergências de orientação quanto ao encaminhamento de uma mesma prática - que condicionam e limitam o processo natural de desenvolvimento das práticas e conseqüentemente o processo de elaboração de conhecimento.

O que se nota é que o Serviço Social não consegue, na tentativa de produzir conhecimentos, ultrapassar o mesmo ponto: as experiências são sempre reiniciadas a partir do mesmo elemento de tal forma que o processo de conhecimento não supera uma etapa de A a B.

É, nesse sentido, não ultrapassam um nível de conhecimento particular em direção ao geral. Na maioria das vezes o Serviço Social tem tido dificuldades de contribuir para uma interpretação mais completa dos fenômenos particulares com os quais se defronta continuamente.

Nota-se, ainda, que o Serviço Social muitas vezes, no afã de

superar seus obstáculos de natureza teórica, se vale de instrumentos técnicos como meio desta superação, invertendo a utilização do método pela técnica, da mesma forma que tenta utilizar o método pela teoria.

Uma das manifestações evidentes desta tendência é o fato de Serviço Social ter supervalorizado o método em detrimento de outros elementos, reivindicando para si o método científico que criou o cientificismo profissional.

Isto leva, sem dúvida, a uma visão departamentalizada da teoria, método, técnica e prática.

Assim, a afirmação de que estes elementos são interdependentes não encontra sustentáculo no processo prático.

A superação dos obstáculos teórico-práticos do Serviço Social se efetivará na medida em que a prática profissional for realizada comprometida com uma perspectiva de transformação social, orientada por elementos teóricos e na medida em que utilizar um instrumental mínimo que permita sua recuperação em termos de reflexão e explicação conceitual.

O processo de produção de conhecimento depende, pois, fundamentalmente, da estrutura social, do caráter próprio do conhecimento de seu ritmo de desenvolvimento e de sua maneira específica de relacionar-se com seu conjunto social, somente na medida em que o Serviço Social considerar estes elementos conseguirá realizar efetivamente seu processo de conhecimento.

Além disso, esta superação supõe que o Serviço Social não deverá partir de princípios pre-estabelecidos e sim construir-se a si mesmo.

Nesse processo o Serviço Social controla também seus resultados nas modificações concretas da prática.

Dentro os principais questionamentos feitos em relação a atual metodologia da Escola, pode-se situar aqueles relacionados à departamentalização das etapas do método em disciplinas teóricas.

Assim, no mesmo tempo em que se afirma a interdependência das fases de um processo metodológico, a dinamicidade desse processo se

vê questionada por esta atomização que nem sempre alcança as exigências da prática que é essencialmente dinâmica.

Desta maneira, a própria estrutura acadêmica da Escola, vem dificultando a inter-relação teórico-prática aqui manifestada de departamentalização entre o ensino teórico e a prática profissional (é comum encontrar situações em que alunos cursando a disciplina de investigação, sejam solicitados em sua prática a executar projetos concretos de ação).

No lado desta atomização do processo metodológico em disciplinas, existe uma ausência de uma maior relação e correspondência entre os conteúdos programáticos destas disciplinas que nem sempre respondem às necessidades advindas da prática.

Outro ponto que está a merecer uma maior reflexão é o fato de não existir uma unidade maior de orientação entre as disciplinas e as equipes de prática. Estas equipes - que tem por objetivo básica estabelecer uma relação entre os conhecimentos teóricos e as atividades práticas - são as que evidenciam mais de perto as distorções advindas da estrutura didática.

Um outro aspecto de caráter mais amplo e conceitual que poderia ser levantado é o fato de, no momento atual, a Escola assumir uma fundamentação dialética e estruturar-se em termos de metodologia e de disciplinas profissionais em etapas próprias do Método Ná sico.

Existe muitas vezes pouca clareza entre as diferenças essenciais entre os dois tipos de orientação metodológica.

A sistematização como a síntese do processo metodológico, aparece, então, e recebe como um modelo que deve estabelecer normas que assegurem a sequência dos passos que se dão na prática.

As tentativas realizadas no sentido de superar esta departamentalização - sintetizar num só semestre conteúdo de todas as etapas, por exemplo - não produziram resultados efetivos no sentido de que não permitiram a operacionalização das propostas teóricas.

A prática, sendo dinâmica, não pode se adequar a uma estrutura acadêmica, baseada fundamentalmente no desenvolvimento progressivo dos programas isolados das disciplinas. Aqui, se situa talvez um dos principais pontos de estrangulamento que, de pronto, não é

apenas afeito a uma Escola, mas a toda uma estrutura universitária.

O processo de aprendizagem - que deveria estar fundamentado numa concepção globalizadora e criativa da realidade* - é entendido na maioria das vezes, como transmissão de conhecimentos.

Possivelmente esta mesma estrutura acadêmica vem dificultando a operacionalização de determinadas preocupações que a Escola não consegue efetivar, mesmo tendo em relação a elas uma posição clara e bem definida.

É o caso que ocorre, por exemplo, a nível do compromisso que os alunos deveriam assujir com a perspectiva proposta pela Escola no que se relaciona com o atendimento às necessidades reais dos setores populares.

O tão aclamado espírito crítico não consegue, na maioria das vezes, ultrapassar os limites de uma consciência abstrata e teórica sem nenhuma correspondência a nível prático, que realmente significasse um compromisso pessoal com esta problemática.

Ao lado das questões de natureza conjuntural e política que seguramente tem grande influência sobre as pessoas que frequentam atualmente a universidade, existem outras de natureza diversa que, igualmente, vem dificultando a operacionalização dos objetivos propostos pela Escola.

Dentre essas, se situam aquelas relacionadas a uma prática esvesiada que não permite ao aluno uma visualização das reais possibilidades de desenvolvimento de uma experiência mais condizante com as proposições teóricas.

* - Uma proposta de reestruturação da Formação Profissional
ESS - UCMG - BH

Baseando-se nestes questionamentos e nas conclusões que a Escola vem procurando implementar a nível teórico, metodológico e prático, visão da realidade social como um processo, como um todo que se encontra em constante transformação e que, só será apreendido na sua essência, na medida em que a prática corresponder realmente a uma contribuição à dinâmica da transformação - pode-se prever algumas tendências que, longe de pretenderem ser propostas definidas significam tão somente reflexões que podem auxiliar o encaminhamento e a orientação futura da Escola.

Nesse sentido, as novas tendências metodológicas deveriam ser implementadas de modo a garantir um desenvolvimento teórico com ênfase na análise da realidade nacional e latino-americana do ponto de vista estrutural e conjuntural. Dentro desta mesma perspectiva a formação técnica deve ser encaminhada no sentido de permitir uma capacitação na utilização de instrumentais que garantam um processo de mobilização e organização.

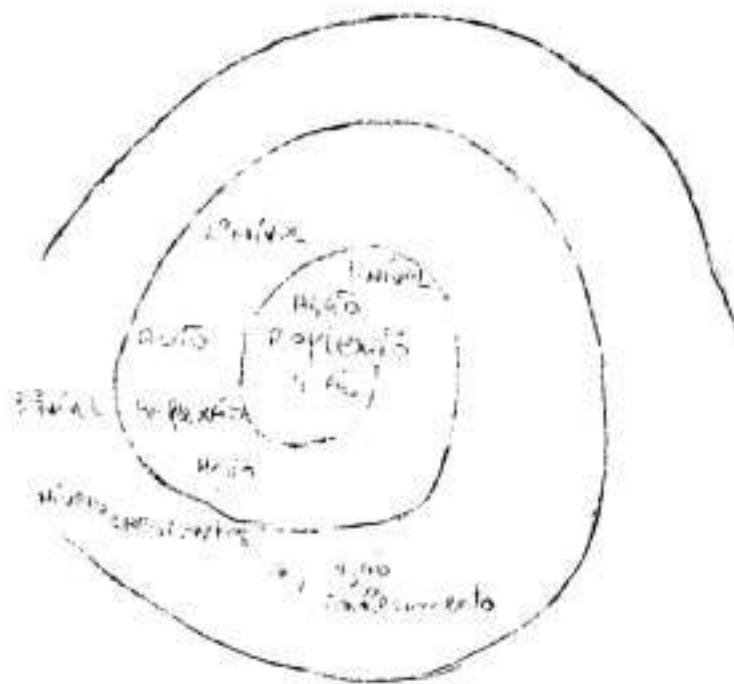
Esta análise teórica inicial se integrará com estes instrumentais através da prática, entendida como um processo contínuo de reflexão e ação.

O processo metodológico não será concebido como um método único ou como receitas de procedimento profissional, mas como um processo lógico implicando uma visão global que objetiva superar as dicotomias assinaladas entre a teoria e a prática.

Desta maneira a formação profissional deveria ser centrada na prática e o esquema metodológico a ser implementado deveria permitir ao aluno alcançar níveis progressivos de generalização e abstração, através de uma análise sistemática de sua prática. Esta generalização se traduziria em recursos cada vez mais apropriados à intervenção profissional.

A implementação de um processo metodológico concebido desta maneira, implica necessariamente numa estrutura acadêmica coerente com a dinamicidade da realidade prática.

A visualização deste procedimento metodológico pode ser feita pela seguinte representação gráfica :

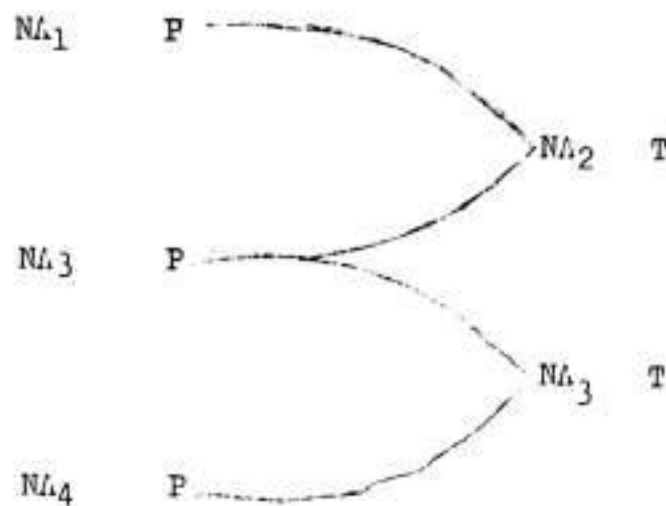


O processo metodológico é, pois, um todo dinâmico onde o teórico e o prático, a reflexão e a ação se transformam progressivamente, gerando níveis mais profundos de ação e conhecimento, cada nível de ação - reflexão- ação, corresponderá o desenvolvimento de atividades teórico-práticas, próprias a este nível. Assim, o primeiro nível por exemplo, estará seguramente mais diretamente ligado ao processo de investigação X ação, implicando no desenvolvimento de recursos e técnicas que possibilitem uma efetiva contribuição ao processo de mobilização e organização dos setores populares, e não apenas a uma compreensão ainda que global da realidade destes setores.

Torna-se claro que a implementação a nível da formação profissional, de um procedimento metodológico com estas preocupações exigiria uma revisão total quanto aos atuais mecanismos utilizados. Torna-se igualmente importante a redefinição de uma dinâmica coerente com a essência deste procedimento metodológico.

Impõe-se, portanto, uma reflexão séria por parte de professores e alunos objetivando o estabelecimento das condições básicas à implementação de um projeto desta natureza.

A estrutura acadêmica necessária à implementação deste processo metodológico pode ser assim representada:



A formação profissional seria centrada na prática que implicaria em novas formas pedagógicas que possibilitariam um maior comprometimento dos professores e alunos. Assim o núcleo central da formação profissional se determinaria pelas necessidades concretas e reais advindas da prática que seriam refletidas a nível teórico. Estas reflexões sistemáticas, subsídio para um nível superior de intervenção prática, ficariam a cargo de uma equipe interdisciplinar. Esta equipe composta de professores segundo os diferentes níveis de ação e conhecimento, manteria um esquema de contato e acompanhamento contínuo do processo de formação profissional.

Dizer que a estrutura acadêmica estaria centrada na prática, significa igualmente rever e redimensionar todo o atual encaminhamento da formação profissional que é, sem dúvida alguma, baseada em grande parte, no desenvolvimento de programas disciplinares.

Esta revisão teria que se processar mediante determinadas condições, onde o fundamental seria uma formação que visasse prioritariamente a formação de um profissional capaz de compreender, explicar, e transformar uma situação social concreta, através de ações desenvolvidas a partir de uma concepção global e totalizante da sociedade brasileira.

Desse modo, longe de se constituir em movimentos estanques da prática em direção a teoria, ou da teoria em direção à prática, o Serviço Social como processo de formação profissional, deve procurar a integração e a complementação entre esses dois níveis de tal modo que haja íntima correlação entre a atividade prática e a formulação teórica, de acordo com o processo metodológico anteriormente explicitado.

No Depto de Metrologia
F.F.S. com 46
del-

3

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL

XIX^a CONVENÇÃO NACIONAL DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL

RELATÓRIO

PIRACICABA

1^o a 4 de julho/1975.

para ABES
F.F.S. 8/12/77
del

12o Depto. de metodologia
F.S. anno 76
RL

3

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL

XIXª CONVENÇÃO NACIONAL DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL

RELATÓRIO

PIRACICABA

1º a 4 de julho/1975.

Para ABES
F.S. 8/12/77
RL

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL

XIX CONVENÇÃO NACIONAL DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL

COORDENAÇÃO GERAL

PROFESSORA MARIA DAS DORES COSTA
Presidente da ABESS

COORDENAÇÃO ADMINISTRATIVA

PROFESSORA LILACY MONIZ LOVADINI
Diretora da Faculdade de Serviço Social
de Piracicaba

COORDENAÇÃO TÉCNICA

PROFESSOR JOSÉ PINHEIRO CORTEZ
PROFESSORA MARIA LUIZA DE SOUZA
PROFESSORA JURM. FERREZ CARDOSO
PROFESSORA MARTHA PEREGRINO
PROFESSOR ÊNIO BRUNO GULICOLI
PROFESSORA LEILA LIMA SANTOS

S U M Á R I O

	Pág.
1. INFORMAÇÕES BÁSICAS - Programa ;;;.....	3
2. DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES	
- <u>1º DIA DE TRABALHO</u> -	
TEMA I - REGIÃO LESTE - Abordagem sistemática do Ensino de Serviço Social	6
- <u>2º DIA DE TRABALHO</u> -	
TEMA II - REGIÃO SUL II - Instrumentalização e adequação do Serviço Social à realidade	8
- <u>3º DIA DE TRABALHO</u> -	
TEMA III - REGIÃO CENTRO - Metodologia e Estru- tura Curricular	11
3. PROPOSTA DA CONVENÇÃO À DIRETORIA NACIONAL DA ABESS...	15
4. NORMAS GERAIS DA CONVENÇÃO	16
5. CRONOGRAMA	19
6. COMPOSIÇÃO DOS GRUPOS DE PARTICIPANTES	20
7. RELAÇÃO DAS UNIDADES DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL MEMBROS EFETIVOS DA ABESS	21

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

1. INFORMAÇÕES BÁSICAS - PROGRAMA

1. LOCAL - Piracicaba - SP.
Rua Boa Morte, 1.835
Centro
Fone + 2 3322 e 2 2332
2. PERÍODO - 1º a 5 de julho de 1975
3. ORGANIZAÇÃO PROMOTORA:
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL-
A B E S S
4. ORGANISMOS PATROCINADORES:
 - Prefeitura Municipal de Piracicaba - SP
 - Faculdade de Serviço Social de Piracicaba - SP
5. ORGANISMOS COLABORADORES:
 - Departamento de Educação, Saúde e Promoção Social da Prefeitura Municipal de Piracicaba.
 - Departamento Municipal de Turismo de Piracicaba
 - Imprensa Oficial Municipal.
 - Colégio Nossa Senhora da Assunção
 - Industrial Mario Sturion.
 - Fundação Legião Brasileira de Assistência
 - Faculdade de Odontologia de Piracicaba, da Universidade de Campinas.

6. PARTICIPANTES-

- UNIDADES DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL DO BRASIL
(FACULDADES, ESCOLAS, DEPARTAMENTOS E CURSOS DE
SERVIÇO SOCIAL)
- 03 (tres) participantes por Unidade
 - . 01 (hum) Diretor, Chefe ou Coordenador
 - . 01 (hum) docente
 - . 01 (hum) discente.

7. CONVIDADOS ESPECIAIS - PARTICIPANTES OBSERVADORES

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO - CFE
- MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA E ASSISTÊNCIA SOCIAL
- SECRETARIA DE PROMOÇÃO SOCIAL DO ESTADO DE S. PAULO
- CONSELHO FEDERAL DE ASSISTENTES SOCIAIS - CFAS
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ASSISTENTES SOCIAIS - ABAS
- CENTRO BRASILEIRO DE COOPERAÇÃO E INTERCÂMBIO DE -
SERVIÇO SOCIAL - CBCISS
- * ASSOCIACION LATINOAMERICANA DE ESCUELAS DE SERVIÇO
SOCIAL - ALAESS
- INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOLS OF SOCIAL WORK
IASW
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO SUPERIOR CATÓLICA -
ABESC
- INSTITUTO DE SOLIDARIDAD INTERNACIONAL - ISI

8. TEMÁRIO - RECONCEITUALÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL

TEMA I - REGIÃO LESTE

ABORDAGEM SISTEMÁTICA DO ENSINO DE SERVIÇO
SOCIAL

TEMA II - REGIÃO SUL E

INSTRUMENTAÇÃO E ADEQUAÇÃO DO SERVIÇO
SOCIAL. À REALIDADE.

TEMA III - REGIÃO CENTRO

A METODOLOGIA PROFISSIONAL E O CURRÍCULO
DE SERVIÇO SOCIAL.

9. JUSTIFICATIVA DO TEMÁRIO

A XIX^a CONVENÇÃO NACIONAL DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL continuará abordando a RECONCEITUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL concebida como um processo que se desenvolve, progressivamente implicando níveis de formulação e de aprofundamento crescente.

10. OBJETIVOS DA CONVENÇÃO

- 10.1 - Permitir continuidade em rever e redefinir a formação profissional ministrada nas Unidades de ensino de Serviço Social.
- 10.2 - Aprofundar os estudos sobre a orientação desenvolvida na formação profissional dos alunos quanto a:
 - diferentes tipos de abordagem
 - reformulação dos currículos
 - orientação metodológica
 - objetivos profissionais
- 10.3 - Contribuir para uma formação profissional que responda às principais necessidades e exigências da realidade de brasileira.

2. DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

RELATÓRIO DO 1º DIA DE TRABALHO

Os trabalhos se iniciaram às 8,30 horas consistindo em uma série de avisos gerais quanto à dinâmica da Convenção, fornecidos pelo coordenador.

A seguir foi exposto o trabalho da Região Leste "A CONTRIBUIÇÃO DA VISÃO SISTÊMICA AO ENSINO DO SERVIÇO SOCIAL" que apresenta em síntese os seguintes elementos:

- trata-se de uma aplicação da teoria dos Sistemas ao Serviço Social abordando necessidades, controle e restrições.
- particularmente, considerou-se a abordagem sistêmica no que se refere ao ensino.
- procedeu-se a um estudo mais detalhado incluindo pesquisas e levantamentos no que se refere aos insumos (recursos humanos).

A exposição foi feita pela professora Maria da Glória Min Ferreira da Universidade Federal do Rio de Janeiro, representando a contribuição das seguintes unidades:

- curso de Serviço Social do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo.
- departamento de Serviço Social do Centro de Ciências Sociais da Universidade Gama Filho do Rio de Janeiro.
- departamento de Serviço Social do Centro Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Escola de Serviço Social do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Federal Fluminense.
- CESP/UFPA de Serviço Social do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio.
- Departamento de Serviço Social de Niterói e de Campos.
- Faculdade de Serviço Social do Rio de Janeiro.
- Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Após a exposição, debateram o tema as assistentes Sociais Kutzi Segall Portocarrero, de Curitiba e Maria Lucia Mello, de Recife.

Novamente usou da palavra a expositora, esclarecendo consulta do plenário, respondendo as questões suscitadas pelos debatedores e apresentando as conclusões finais do relatório.

Encerrada a plenária, iniciou-se o trabalho dos grupos a saber - (anexo relação dos grupos).

Foram formuladas aos grupos pela Comissão Técnica, as seguintes questões*

1. A abordagem sistêmica representa uma real contribuição ao processo de formação do Serviço Social como profissão?
2. Como o grupo define o relacionamento entre a pesquisa e o Serviço Social a partir de uma necessidade de atuar e de uma incapacidade de esgotar o conhecimento real?
3. Considere o grupo válida a proposição de retro-alimentação, a partir do mercado de trabalho para o processo de reconceituação do Serviço Social?

Após a reunião da Comissão Técnica com os relatores de cada grupo, chegou-se às seguintes conclusões:

Síntese da Primeira Questão

1a. Aponta-se a necessidade de um conhecimento mais profundo sobre a teoria do sistema como condição para um pronunciamento mais categórico por parte dos grupos. Por outro lado, lembrou-se que o modelo proposto é uma das formas de abordagem da teoria do sistema, não podendo ser identificado com a mesma de forma absoluta.

2a. A abordagem sistêmica pode vir a representar uma contribuição à Formação Profissional, na medida em que sejam observadas duas condições:

- maior aprofundamento da teoria
- apresentação de resultados efetivos

Síntese da segunda questão

Os grupos concluem sobre a importância da Pesquisa como instrumento básico a ser usado pelos profissionais, para o conhecimento da realidade social e para a teorização do Serviço Social. Reconhecem ainda a interdependência entre o conhecer e o agir definindo a possível sistematização de novos conhecimentos a partir da metodologia da ação.

Síntese da terceira questão

Os grupos concluem sobre o perigo de se considerar, na retroalimentação, o mercado de trabalho como fator definitivo para a formação profissional. O mercado de trabalho é um dos elementos a ser considerado ao lado de outros fundamentais para o Serviço Social: seus objetivos e finalidades, a especificidade de sua metodologia corpo docente e discente, necessidades da realidade social.

Às 16 horas teve início a sessão plenária na qual a síntese dos grupos foi discutida. Foram aprovadas conforme anterior explicitação.

Foi apresentada uma sugestão no sentido de uma intensificação dos trabalhos com redução dos períodos livres. Esta sugestão foi transferida para a coordenação Geral que deliberará a respeito.

Foi igualmente apresentada a sugestão no sentido de que a Comissão Técnica elabore as questões para os grupos, com a presença dos expositores. Os componentes da Comissão Técnica presentes no plenário aprovaram a sugestão.

Terminada a plenária encerraram-se os trabalhos do dia.

RELATÓRIO DO 2º DIA DE TRABALHO

Os trabalhos se iniciaram às 8,30 hs. com a leitura pelo coordenador, do relatório das atividades do dia anterior. Foi discutida a questão da mudança na dinâmica dos trabalhos e concluiu-se pela manutenção do horário estabelecido inicialmente.

Um membro da Região Leste sugeriu que se procedesse à verificação de ter sido consignada a ressalva apresentada pela expositora do trabalho do dia anterior. A leitura da ata confirmou o recebimento e a transcrição da ressalva, além de um editamento relativo à questão apresentada pela plenária.

Iniciou-se em seguida a exposição do trabalho da Região Sul II feita pelo Vice-Presidente da Região Sul II sobre "INSTRUMENTALIZAÇÃO E ADEQUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL À REALIDADE".

A exposição foi seguida pelos debates realizados pelos professores Francis Gomes Cardoso, do Maranhão, Maria Stela Piazza Souza, de Florianópolis e Jean Robert Wisshaupt, de Aracaju. O expositor retomou a palavra para responder às questões dos debatedores e do plenário.

A comissão Técnica elaborou as seguintes questões como sugestão a ser discutida pelos grupos:

"Questões propostas aos grupos como sugestão ao debate:

1) Como se caracteriza a prática atual do Serviço Social e como esta prática pode se tornar elemento de teorização?

2) que elementos o Assistente Social teria que considerar na sua atuação profissional para que ela seja realmente uma prática científica?

3) que instrumentos o grupo conhece ou julga necessários a uma resposta do Serviço Social à realidade em mudança?"

Às 15 horas iniciou-se o trabalho de síntese dos relatores dos grupos com a Comissão Técnica, tendo o grupo chegado às seguintes conclusões:

Questões propostas aos grupos pela comissão Técnica como sugestões aos debates:

1º) Questão: Como se caracteriza a prática atual do Serviço Social e como esta prática pode se tornar elemento de teorização?

a) a atual prática do Serviço Social vem se caracterizando por um imediatismo, como uma prática prática. É uma intervenção na realidade, mas não vem explicitando os elementos inerentes a esta prática, se limitando a dar propostas, digo, respostas imediatas às solicitações apresentadas, não tendo claro as referências teóricas que estão orientando estas práticas. Os grupos refletiram sobre a necessidade de observar alguns elementos para que a prática profissional viesse a ser considerada como prática científica: o instrumental, o referencial teórico e o confronto com a realidade.

b) Os grupos concluíram que em relação aos estágios, o Serviço Social desenvolve a prática em instituições dentro de um quadro teórico. - Quanto à metodologia utilizada, há concomitância da utilização dos processos caso e grupo. Em relação à integração da teoria com a prática, as dificuldades se apresentam em dois níveis - limitação do campo e limitação da aprendizagem.

c) Os grupos concluíram que ao lado da constatação da existência das chamadas práticas podem existir igualmente práticas profissionais que já são atualmente desenvolvidas de maneira mais crítica e reflexiva, partindo de uma base de conhecimento e executadas com certo controle.

2a. Questão: Que elementos o Assistente Social teria que considerar na sua atuação profissional para que ele seja realmente uma prática científica?

Os grupos destacaram como elementos importantes a serem considerados para que seja científica:

a) fundamentação teórica (marco conceitual de análise), que permita ao aluno e ao profissional ter uma visão crítica da realidade.

b) atitude reflexiva diante dos fenômenos sobre os quais vai intervir.

c) verificação da validade da teoria utilizada que implicaria numa aceitação ou rejeição da teoria.

d) a metodologia científica a ser utilizada pelo profissional, destacando-se a importância das etapas de investigação, diagnóstico e programação de trabalho.

e) ter clareza quanto ao objeto e objetivos da intervenção profissional.

f) necessidade de analisar o contexto institucional no qual as práticas são desenvolvidas.

g) necessidade de classificação das necessidades com as quais se depara tipologia de necessidades, observando seu caráter histórico e relacionando-as com o conjunto social.

h) importância, no comportamento científico, de se ter uma atitude criadora.

i) importância de se ter um marco referencial de análise como condição de realização de uma prática capaz de gerar um processo de teorização.

j) a documentação reflexiva.

3a. Questão: Que instrumentos o grupo conhece ou julga necessários a uma resposta do Serviço Social à realidade em mudança?

A definição dos instrumentos a serem utilizados pelo profissional está na dependência da delimitação da teoria e do objeto de intervenção profissional.

Os grupos concluíram sobre a necessidade de criação de novos instrumentos de trabalho, acentuando a importância do emprego de meios de comunicação que apresentam uma infinidade de instrumentos que podem ser utilizados.

Os instrumentais devem ser concebidos como meio e não como fim da ação profissional.

Os grupos concluíram finalmente, sobre a importância da utilização da Investigação Social, da Pesquisa e da Metodologia Científica como meios de conhecimento da realidade social.

Os grupos concluíram ainda sobre a importância da reflexão constante, do espírito crítico e da capacitação e atualização dos profissionais face a uma sociedade em mudança.

As técnicas deveriam apresentar um conteúdo gerador de um processo de participação.

Às 16,30 hs. foi iniciado o trabalho da plenária, com a participação do Promotor público de Piracicaba, que veio apresentar os cumprimentos aos convencionais, em nome do Poder Judiciário, enfatizando o papel que os Assistentes Sociais poderiam desenvolver nas varas da Família e do Menor.

Em seguida, iniciaram-se as discussões da síntese dos grupos, tendo a plenária aprovado a seguinte redação:

1a. questão:

a) a atual prática do Serviço Social vem-se caracterizando por um imediatismo, como uma prática. É uma intervenção na realidade, mas não vem explicitando os elementos inerentes a esta prática, se limitando a dar respostas imediatas às solicitações apresentadas, não tendo claras as referências teóricas que estão orientando estas práticas.

b) os grupos concluíram que ao lado da constatação da existência das chamadas práticas práticas podem existir igualmente práticas profissionais que já são atualmente desenvolvidas de maneira mais crítica e reflexiva partindo de uma base de conhecimento e executadas com certo controle.

c) os grupos refletiram sobre a necessidade de observar alguns elementos para que a prática profissional viesse a ser considerada como prática científica: o instrumental, o referencial teórico e o confronto com a realidade.

2a. Questão:

Os grupos destacaram como elementos importantes a serem considerados para que a prática seja científica:

a) fundamentação teórica (marco conceitual de análise) que permita ter uma visão crítica da realidade.

b) atitude reflexiva diante dos fenômenos.

c) verificação da validade das teorias utilizadas.

d) ter clareza quanto ao objeto e objetivos da intervenção profissional.

e) necessidade de analisar o contexto no qual as práticas são desenvolvidas.

- f) Elaboração de uma tipologia de necessidades .
- g) atitude-criadora no comportamento científico.
- h) elaboração de uma documentação que dê margem a uma reflexão.

3a. Questão:

A definição dos instrumentos a serem utilizados pelo profissional está na dependência da delimitação do objeto e da teoria que embasa a ação transformadora.

Criação de novos instrumentais de trabalho, acentuando a importância do emprego de meios de comunicação.

Os instrumentais devem ser concebidos como meio e não como fim da ação profissional.

Utilização da investigação científica como meio de conhecimento da realidade social.

Reflexão constante, do espírito crítico e da capacitação e atualização dos profissionais face a uma sociedade em mudança.

O uso das técnicas e dos instrumentos deve gerar um processo de participação .

Aprovadas estas conclusões foram encerrados os trabalhos do dia.

RELATÓRIO DO 3º DIA DE TRABALHO

Os trabalhos iniciaram-se às 8,30 hs., com a leitura pelo coordenador do dia, do relatório das atividades do dia anterior.

Em seguida, iniciou-se a exposição do trabalho da Região Centro "METODOLOGIA E ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR", apresentado pela Vice-Presidente - que abordou os seguintes aspectos:

- Concepção de Metodologia como forma de conceber, pensar o mundo , e responder a este mundo em forma de ação;
- Questionamentos e reflexões a respeito da metodologia clássica;
- Considerações básicas a respeito da Metodologia Integrada e Unificada;
- Formação profissional e estruturação curricular.

Exposto o tema, seguiram-se os trabalhos dos debatedores, profa. Margarida Maria de Carvalho Régó, da Bahia e Profa. Leônia Capaverde Bula, do Rio Grande do Sul.

Terminados os debates, os grupos se reuniram para discutir as seguintes questões, formuladas pela Comissão Técnica com os relatores:

"QUESTÕES PROPOSTAS PARA DEBATE":

- 1º) Como se caracteriza atualmente a relação dinâmica entre as formas de pensar e as técnicas de agir na prática do Serviço Social?
- 2º) Que objetivos de Formação Profissional vem norteando os currículos e também as proposições de reformas curriculares que por acaso já existem nas Escolas? "

Às 15,30 horas, iniciou-se o trabalho de síntese da Comissão Técnica, com os relatores dos grupos, que chegaram às seguintes conclusões:

Existe uma relação entre as formas de pensar e as técnicas do agir na prática do Serviço Social. Esta relação, no entanto, não se torna nem dinâmica nem reflexiva quando o agir e o pensar se enquadram na perspectiva dominante que não orienta, praticamente, a intervenção do Serviço Social - sentido de se inserir numa realidade em mudança.

Quando se leva, praticamente, em conta esse sentido, a relação terá que ser explícita, reflexiva e seu dinamismo nasce de uma prática que, questionada objetivamente, dará os subsídios para o estabelecimento de modelos teóricos de mudança, modelos estes que, por sua vez, orientarão a prática consequente. Questionando mais especificamente estes modelos de teorias, constatamos neles tres momentos: um momento normativo, um momento positivo ou objetivo, um momento aplicado ou operacional.

O momento operacional dependerá, fundamentalmente, da situação concreta, em função dos momentos positivo e normativo, que só serão alcançados por uma observação das mudanças (momento positivo), uma conscientização por parte do profissional, da necessidade de se inserir no sentido das mudanças, (momento normativo) e de dirigir o processo técnico para intervir nele (momento operacional).

Foi concluído sobre a necessidade de se ter claro que todo referencial teórico contém implicitamente uma determinada concepção filosófica do mundo que operacionalizada implica numa ideologia presente, portanto em toda ação profissional.

A relação dinâmica entre teoria e prática, apresenta uma defasagem porque na elaboração do corpo teórico, seguimos uma macro postura e no momento da atuação, seguimos uma micro postura.

Verifica-se ainda, que nos próprios esforços constatados, há uma fase maior da teorização em nível de macro-estrutura não se consignando a operacionalização em termos de micro.

- Há uma predominância nos objetivos de ajustamento do indivíduo à sociedade, integração do indivíduo ao meio (orientação funcionalista), entretanto, existem esforços de algumas Escolas de se preocuparem com o desenvolvimento e mudança social (orientação estruturalista e dialética).

- As proposições de reformas curriculares se caracterizam predominantemente, pela superposição das diferentes formas de abordagem que não vai gerar um referencial teórico condizente com a realidade social latino-americana,

- O objetivo que parece vir norteador os currículos tem consistido em dar uma formação globalizante ao incluir no mesmo, disciplinas como: Sociologia, Economia, Antropologia, Psicologia, etc. faltando uma maior atenção quanto às disciplinas que levam o aluno a poder construir um pensamento científico.

Os objetivos na formação profissional dos alunos de Serviço Social poderiam ser colocados em duas linhas gerais:

- ou se pretende dar uma formação em que o profissional não atenda para as reflexões críticas da realidade na qual está inserido, a fim de atuar cientificamente, participante em sua transformação;

- ou se daria ao aluno o conhecimento que o levasse a uma reflexão crítica constante, o que lhe propiciaria uma melhor aplicação de metodologia científica e conseqüentemente transformação da realidade.

No primeiro caso, os currículos se tornam estáticos e no segundo caso, os currículos vão se ampliando, e se aprofundando constantemente - com vistas ao desenvolvimento social.

Os currículos ou reformas curriculares seriam norteados pelo objetivo declarado das escolas de formar um profissional técnico-científico. Na concretização desse objetivo podemos, não raro, constatar uma distorção deste objetivo uma vez que o profissional, praticamente definido como um técnico executivo a nível de micro atuação, responde ao primeiro aspecto, (o técnico) deixando o segundo (o científico) em suspenso, não insistindo suficientemente na fase de investigação científica da realidade em mudança. Para realizar o aspecto científico da profissão precisa-se uma insistência relativamente maior sobre os modelos interpretativos da realidade social do que sobre as matérias estritamente teóricas, ou melhor, técnicas e psicológicas, em termo de conteúdo programativo das matérias.

Ressalta-se que a didática utilizada, não sendo um processo isolado no conjunto da formação profissional, teria que também, estar de acordo com a realidade em mudança no ensino, e, portanto, incentivar a participação docente e discente na definição do conteúdo programático das matérias.

Considerou-se como elementos importantes a serem visualizados na Formação Profissional:

- levar o aluno a ter conhecimentos científicos, o que implicaria numa relação entre conhecimento e atitude profissional;
- domínio de habilidades técnicas que permitam efetivação da ação
- habilitar o aluno a atuar em diferentes níveis: desde a prestação de serviços, até planejamento e a política social.

Conclui-se sobre duas recomendações:

a) fluxo de comunicação entre direção, docentes e discentes no sentido de que haja um maior esclarecimento quanto aos objetivos da Formação Profissional.

b) o mercado de trabalho seja considerado como um dentre outros dos elementos importantes para definir os objetivos da Formação Profissional.

Conclui-se ainda, que as unidades de ensino devem avaliar constantemente a forma como se realiza o estágio supervisionado de seus alunos, a fim de impedir que ocorram distorções em sua Formação Profissional.

No que se refere à reforma curricular, um grupo considerou válidas as sugestões apresentadas no trabalho de Bauru, quanto ao currículo mínimo: Filosofia, Pesquisa Social, Administração e Planejamento, Estágio supervisionado como disciplina.

Segunda questão - Que objetivos de formação profissional vêm norteando os currículos e também as proposições de reformas curriculares que por acaso já existam nas Escolas?

Às 17 horas teve início a plenária que discutiu a síntese dos grupos, chegando às seguintes conclusões:

Existe uma relação entre as formas de pensar e agir na prática de Serviço Social. A relação terá que ser reflexiva explícita, dinâmica, decorrente de uma prática que, questionada cientificamente, oferece subsídios para o estabelecimento de um modelo de prática orientada para a mudança.

Todo referencial teórico contém implicitamente uma determinada concepção filosófica do mundo que operacionalizada implica numa ideologia presente, em toda ação profissional.

Uma das manifestações da defasagem entre teoria e prática, se encontra exatamente na não existência de uma relação dinâmica entre as teorias (formuladas geralmente a nível) e a prática profissional (executada em níveis particulares).

Os objetivos na formação profissional dos alunos de Serviço Social poderiam ser colocados em duas linhas gerais:

- ou se pretende dar uma formação em que o profissional não atentaria para as reflexões críticas da realidade na qual está inscrito a fim de atuar cientificamente, participante em sua transformação;
- ou se daria ao aluno, conhecimento que o levasse a uma reflexão crítica constante, o que lhe proporcionaria uma melhor aplicação de metodologia científica e conseqüentemente transformação da realidade.

No primeiro caso, os currículos se tornam estáticos e no segundo caso os currículos vão se ampliando, e se aprofundando constantemente com vistas ao desenvolvimento social.

Os currículos ou reformas curriculares seriam norteados pelo objetivo declarado das escolas de formar um profissional técnico-científico. Na concretização desse objetivo, podemos não raro, constatar uma distorção uma vez que o profissional praticamente definido como um técnico executivo a nível de micro atuação, responde ao primeiro aspecto (otécnico) deixando o segundo (o científico) em suspenso, não insistindo suficientemente na fase de investigação científica da realidade em mudança. Para realizar o aspecto científico da profissão, precisa-se uma insistência relativamente maior sobre modelos interpretativos da realidade social do que sobre as matérias estritamente técnicas e psicológicas, em termo do conteúdo programático das matérias.

Ressalta-se que a didática utilizada, não sendo um processo isolado no conjunto da formação profissional, teria que, também, estar de acordo com a realidade em mudança no ensino, e, portanto, incentivar a participação docente e discente na definição do conteúdo programático das matérias.

Consideram-se como elementos importantes a serem visualizados na Formação Profissional:

- 1- Atitude científica
- 2- Domínio de conhecimentos;
- 3- Domínio de habilidades técnicas que permitam a efetivação da ação nos diferentes níveis de prática profissional (prestação de serviços, administração, planejamento e política social).

Recomenda-se que:

- a) O fluxo de comunicação entre direção, docentes e discentes no sentido de que haja um melhor esclarecimento quanto aos objetivos da Formação Profissional;
- b) O mercado de trabalho seja considerado como um - dentre outros - dos elementos importantes para definir os objetivos da Formação Profissional.
- c) As unidades de ensino devem avaliar constantemente a forma como se realiza o estágio supervisionado de seus alunos, a fim de impedir que ocorram distorções na sua Formação Profissional.
- d) No que se refere a reforma curricular, que sejam acrescentadas as seguintes disciplinas ao Currículo Mínimo: Filosofia, Pesquisa Social, Administração, Planejamento e Estágio Supervisionado como disciplina.

Aprovadas estas conclusões, foi apresentada à mesa uma proposição no sentido de que a Direção Nacional de ABESS designe um grupo de trabalho para dar continuidade à XIXa. Convenção até que possa transferir esse cargo a um grupo de trabalho congênera para a XXa. Convenção.

A proposição foi aprovada unanimemente.

Piracicaba, julho de 1975.

3 Proposta da Convenção à Diretoria Nacional da ABESS

A XIX CONVENÇÃO NACIONAL DE ABESS recomenda à diretoria Nacional - que constitua um grupo de trabalho formado por elementos participantes desta Convenção para que ultimen as providências decorrentes da mesma até que um grupo de trabalho semelhante, escolhido pela sede da nova Convenção possa receber o encargo de manter a continuidade dos trabalhos.

Justificação

Para que as Convenções Nacionais de ABESS tenham um sentido de continuidade, fazendo de uma o prosseguimento de outra e afim de se não reiniciar em todas as mesmas procedimentos, impõe-se a criação de dois grupos de trabalho, um decorrente da Convenção realizada, outro da Convenção a se realizar, sucedendo trabalho de um ao trabalho do outro.

1. NORMAS GERAIS

1. Estrutura e Organização da Convenção

1.1. A Convenção Nacional de Ensino de Serviço Social terá a seguinte organização:

- Coordenação Geral
- Coordenação Administrativa
- Coordenação Técnica, com a seguinte competência:

III. Coordenação Geral

Sob a responsabilidade direta da Presidente da ABESS deverá:

- a) divulgar e manter informados todas as Unidades de ensino de Serviço Social a respeito da Convenção;
- b) expedir os convites aos participantes oficiais, convidados especiais e autoridades;
- c) supervisionar todas as atividades da Convenção;
- d) apreciar e deliberar sobre as proposições apresentadas pelas Coordenação Administrativa e Coordenação Técnica da Convenção;
- e) presidir as sessões plenárias de abertura e encerramento da Convenção;
- f) decidir sobre as substituições eventuais dos participantes a qualquer nível;
- g) divulgar os resultados da Convenção.

1.1.2 COORDENAÇÃO ADMINISTRATIVA

De responsabilidade direta da Diretoria da Faculdade de Serviço Social de Piracicaba com as seguintes atribuições:

- a) organizar e supervisionar os trabalhos referentes a:
 - Instalação da Convenção
 - Recepção e hospedagem dos participantes
 - Atividades Sociais durante a Convenção
 - Inscrição e recebimento de taxa dos participantes
 - Controle da documentação e recursos audiovisuais de utilidade da Convenção
 - Divulgação
- b) - garantir as providências que se fizerem necessárias a:
 - realização da Convenção
 - elaboração de material necessário ao desenvolvimento da Convenção e sua divulgação.

- c) sugerir à Coordenação Geral alterações que se fizerem necessárias no decorrer dos trabalhos.

1.1.3. Coordenação Técnica

Composta de 06 (seis) dos participantes da Convenção, terá as seguintes atribuições:

- a) prestar assessoramento técnico ao desempenho de todos os trabalhos da Convenção
- b) apresentar em plenário todas as informações sobre a Metodologia dos trabalhos
- c) elaborar esquemas para discussão nos grupos tendo como base as questões levantadas pelos Debates e demais participantes nas Assembléias de apresentação dos sub-temas
- d) elaborar a proposta de sistematização dos resultados dos trabalhos
- e) redigir a proposta de conclusão final
- f) apresentar, ao final de cada dia, um registro das ocorrências
- g) sugerir à Coordenação Geral as alterações que se fizerem necessárias no decorrer dos trabalhos
- h) proceder as avaliações parciais e total da Convenção
- i) redigir o documento final da Convenção.

2. Metodologia da Convenção

2.1. Dinâmica dos Trabalhos

Os trabalhos da Convenção serão efetuados através de:

- a) Assembléia para fins de eleição de Diretorias e sessões plenárias:
 - formais (de abertura e encerramento dos trabalhos)
 - de apresentação de sub-temas
 - informativa dos resultados dos trabalhos (ao término de cada sub-tema)
 - conclusiva (ao término de todos os sub-temas)
- b) Grupos interregionais

Serão formados previamente e terão como finalidade: analisar, debater e propor conclusões de todos os sub-temas apresentados na Convenção. Cada Grupo interregional deverá eleger:

- . um coordenador
- . um relator das conclusões

c) Grupos de Redatores

Os grupos interregionais, para cada sub-tema, elegerão um relator o qual terá as seguintes atribuições:

- registrar as conclusões do seu grupo
- reunir-se, no fim de cada dia, com os demais relatores e Comissão Técnica para:
 - . listar e ordenar as conclusões oriundas dos interregionais
 - . apresentar, por intermédio de um representante o resultado do trabalho deste grupo em assembléias às 8.00 horas do dia seguinte.

2.2. Desempenho dos Participantes

a) Coordenador de Sub-tema

Cada sub-tema terá um Coordenador presente convidado, o qual, nas assembléias de apresentação e conclusões dos mesmos terá como funções:

- . orientar as discussões de modo a possibilitar à comissão técnica a elaboração de esquemas para discussões nos grupos interregionais
- . agir como moderador garantindo a objetividade das discussões

b) Apresentador de Tema

Cada sub-tema terá um apresentador, escolhido pela expectativa, dige, respectiva região, o qual durante vinte minutos, em plenário, apresentará um resumo dos aspectos fundamentais de que consiste o sub-tema em apreço.

c) Debatedores de Sub-temas

Serão especialmente convidados, devendo receber os documentos para análise com a devida antecedência e terão 20 minutos no plenário de Apresentação do sub-tema de sua responsabilidade de debate para:

- . pedir esclarecimentos quanto ao trabalho apresentado
- . apresentar, por escrito, as questões consideradas básicas, referentes ao documento, as quais deverão orientar o esquema de discussões nos grupos interregionais.

d) Participantes de modo geral, deverão:

- ler os sub-temas com antecedência
- objetivar as questões fundamentais de cada sub-tema

- nos seus grupos respectivos
- contribuir para a elaboração das conclusões nos seus grupos
 - colaborar, quando solicitado, com a Comissão Técnica naquelas tarefas necessárias ao desempenho dos trabalhos da Convenção.

5. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

DIA	HORÁRIO	ATIVIDADES	RESPONSÁVEIS
01	14,00-18,00	Inscrições	Coordenação Administrativa
	20,00 hs.	Abertura	Coordenação Geral
02	8,00-12,00	Exposição e Debates.	Comissão Técnica
	Tema 1 14,00-16,30	Grupos	Vice-Presidência -
	R.Leste 17,00-19,30	Plenária	Região Leste
	21,00	Reunião Dir. ABESS	
03	8,00-12,00	Exposição e Debates	Comissão Técnica
	Tema 2 14,00-16,30	Grupos	Vice-Presidência
	R.Sul 17,00-19,30	Plenária	Região Sul
	20,00 hs.	Concerto de Música Erudita	
04	8,00-12,00	Exposição e Debates	Comissão Técnica
	Tema 3 14,00-16,30	Grupos	Vice-Presidência -
	R.Centro. 17,00-19,30	Plenária	Região Centro
05	8,00-12,00	Plenária de Conclusões	Comissão Coordenadora
	14,00-17,30	Assembleia ABESS - Aprovação Estatutos. Eleição-Posse	Comissão Técnica
	20,00 hs.	Encerramento	Diretoria ABESS

6. COMPOSIÇÃO DOS GRUPOS DE PARTICIPANTES

GRUPO I

Alice Portela Duarte
Maria Luiza M. Sallum Rodrigues
Marina Pereira Velho
Tecla Machado Socio
Diva Maria de Sousa Cunha
Emilia de Moura Lemos
Maria Elmano Lima Lopes
Anna Cortas
Milze Silva
Maria José Rodrigues
Regina Coelli Climaco
Jean Robert Weissmanpp

GRUPO II

Rachel Mäder Gonçalves
Diva Souza Costa
Arlino Santinho Jacobik
Yeda Amaral Silvestre Custódio
Maria Helena Carvalho Huquera
Therozinha Arnaut
Maria da Glória Nina Ferreira
Antonio José da Silva
Maria Ilmar Diogenes Bezerra
Gisella Luiza da Silva
Heloiza Piedade Menoguel

GRUPO III

Nelly Ferreira
Ema Marlene Bragantini Mastrodi
Maria Aparecida Gasparino da Silva
Therozinha Campaner
Eva Mila Miranda Sá
Ilda Lopes Rodrigues da Silva
Carlos Magno Machado
Hilda El Jaick
Leonia Capaverde Bulla
Clementina Tonelloto
Maria Amalia Arozo
Mar. Daiso Kinzo Mertins

GRUPO IV

Maria Aparecida Scaramuzza
Maria Helena Rodrigues Fortes
Euely Leão Ramos
Carolina Stuck
João Mendes
Maria Geny Brião Mattus
Maria José Ferrgira de Araujo Ribeiro
Maria Ines Silvério
Sonia Uckus
Eliana Marcos dos Santos Terassovich
Stela Maris Piazza Souza

GRUPO V

Maria Isabel Freire de Carvalho
Ignoz de Assis Rezende
Denise Barbosa
Maria Julia Holanda Lima
Luiz Cava Netto
Carla Hoche
Maria Eucarestia Teixeira Leite
Anita Aline A. Costa
Kutzi Sogall Portocarrero
Maria Lucia Macedo Melo
Rosa Maria de Oliveira

GRUPO VI

Cremilda Pereira
Wilma Valente
Luiz Marcondes Costa
Marlene Ribeiro da Silva
Margarida Maria de Carvalho Rêgo
Heliton Bototto
Maria Ines Souza Bravo
Franci Gomes Cardoso
Eugenia Colia Raizer
Susana Rocha Medeiros
Cleoni Pereira de Souza.

RELATÓRIO DA IIª CONVENÇÃO NACIONAL DE ENSINO DE
SERVIÇO SOCIAL

Escola de Serviço Social da
Universidade Católica de Minas Gerais

RELATÓRIO DA XX CONVENÇÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL - ABESS.

A XX Convenção Nacional de Ensino de Serviço Social teve como sede a Universidade Católica de Minas Gerais, em Belo Horizonte nos dias 4, 5, 6, 8 e 9 de setembro de 1977.

Participaram da Convenção as Unidades de Ensino de Serviço Social conforme relação em anexo.

Cada Unidade podia se fazer representar por um Diretor, um Professor e um Aluno, embora nem todas se utilizassem da representação plena. À Unidade de Ensino da sede da Convenção foi atribuída a faculdade de inscrever mais dois professores e dois alunos. Também em caráter complementar, cada Unidade de Ensino podia inscrever mais um professor.

A relação nominal dos participantes com os respectivos endereços consta também em anexo.

Os trabalhos preliminares da Convenção que já vinham sendo conduzidos pela Diretoria da ABESS durante o ano anterior tiveram sua última reunião preparatória no dia 04 de setembro às 16 horas na Rua República Argentina nº 507 conforme consta do livro de atas da referida diretoria.

À noite do mesmo dia às 20 horas realizou-se, no Auditório do Colégio Santa Maria, a sessão de instalação sob a presidência de Dom Serafim Fernandes Araújo Magnífico Reitor da Universidade Católica de Minas Gerais.

Na ocasião, a Senhora presidente da ABESS cumprimentou os Convencionais dizendo de sua satisfação em presidir mais um Encontro Nacional das Unidades de Ensino de Serviço Social do Brasil. O Magnífico Reitor teceu considerações sobre o significado do evento, referindo-se particularmente ao papel das Escolas de Serviço Social no quadro do ensino universitário.

Oferecido pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, os Convencionais participaram de um coquetel após a sessão de abertura.

No dia imediato (05 de setembro), as atividades tiveram início às 8 horas com a abertura das inscrições dos Convencionais. Abertos os trabalhos do plenário pela senhora presidente, procedeu-se à leitura, discussão e aprovação do Regimento Interno da Convenção, com uma única alteração do texto original (em anexo). Dando cumprimento ao dispositivo do mesmo Regimento, na Composição da Comissão Técnica, a diretoria da ABESS indicou os professores José Pinheiro Cortez e Maria Luiza de Souza como seus representantes, tendo a senhora diretora da Faculdade de Serviço Social de Belo Hori

zonte indicado Maria Cristina Soares Magalhães e Rosângela Cláudio Gonçalves. Consultados os Convencionais para o preenchimento dos quatro componentes a serem eleitos foram indicados vários nomes e mediante votação atribuída a cada candidato obteve-se os seguintes nomes: Professores Heliton Betetto, Teresa Aranha, Anita Aline de Albuquerque Costa e Mariângela Belfiori. Os demais nomes apontados foram considerados suplentes à referida Comissão. Ao término dessas escolhas os membros do corpo discente presentes à Convenção fizeram entrega e procederam a leitura de uma Carta Aberta aos Convencionais (em anexo). A seguir a senhora presidente convidou a Magnífica Reitora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo a proceder sua palestra sobre os objetivos da formação do Assistente Social. De forma precisa e agradável, combinando uma análise profunda com clareza de exposição, a Magnífica Reitora foi aplaudida, constituindo-se o seu pronunciamento em significativo subsídio aos trabalhos da Convenção. Ao término de sua exposição a Magnífica Reitora recebeu uma homenagem da ABESS e dos Convencionais consistindo em Cartão de Prata em que seu papel de pioneira foi destacado. No mesmo dia às 14 horas reuniram-se os Convencionais em Sessão Plenária para ouvir os relatórios e obter esclarecimentos das Vice-Presidências regionais. Foram apresentados os relatórios das regiões sobre o tema básico da Convenção na seguinte ordem: Norte, Nordeste, Centro, Leste, Sul I e Sul II. Encerrados os trabalhos às 19 horas foram reabertos às 20 horas para conhecimento das experiências da Escola de Serviço Social do Maranhão e Escola de Serviço Social de Campinas. Dado o adiantado da hora as comunicações de Araraquara e Piracicaba foram transferidas para as primeiras horas do dia seguinte.

No dia 06 de setembro, ainda em sessão plenária os Convencionais ouviram as comunicações das Escolas de Araraquara e Piracicaba. Após intervalo reuniram-se em grupos organizados pela Comissão Técnica e discutiram o tema proposto pela mesma sobre Objetivos do Ensino de Serviço Social. Após a discussão em grupo os Convencionais foram redistribuídos em grupos cruzados a fim de que pudessem comunicar aos diferentes grupos as discussões ocorridas na primeira fase.

Após as discussões os grupos elaboraram um trabalho de síntese comunicado à Comissão Técnica pelos respectivos relatores. De posse dos relatórios de cada grupo a Comissão Técnica elaborou uma síntese geral das conclusões que foi distribuída aos Convencionais no dia subsequente. Na noite do mesmo dia os Convencionais assistiram em Sabará a uma apresentação do Coral

Renascentista, promoção da Universidade Católica de Minas Gerais.

Em 08 de setembro, reiniciou-se os trabalhos dos grupos para a discussão do segundo sub-tema ou seja Relação Teoria/Prática, conforme proposta de discussão elaborada pela Comissão Técnica. Adotou-se o mesmo procedimento do dia anterior, isto é, grupos de discussão, comunicação em grupos cruzados e síntese. Os relatórios de cada grupo foram objeto de uma síntese geral elaborada pela Comissão Técnica. A palestra do Professor Jean Robert Weissaupt prevista para as 20 horas foi antecipada para as 17.30 horas e desenvolveu o tema Campos de Serviço Social.

No dia 09 de setembro as atividades tiveram início às 9 horas para a discussão do terceiro sub-tema ou seja Currículo Mínimo, conforme proposta de discussão elaborada pela Comissão Técnica.

Os grupos elaboraram, após seu cruzamento, uma síntese e a Comissão Técnica uma síntese geral a partir dos Relatórios Grupais. Os Convencionais participaram de um almoço oferecido pela Universidade Católica de Minas Gerais, participando do mesmo o Magnífico Reitor. O professor Helinton Betetto no ensejo agradeceu o acolhimento recebido da Universidade e a professora Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves estendeu os agradecimentos aos funcionários da Universidade e da Faculdade de Serviço Social cuja colaboração foi particularmente útil e eficiente. As 15 horas o professor Seno Cornely apresentou aos Convencionais uma comunicação sobre a ALAESS que no momento preside. As 17 horas iniciaram-se os trabalhos de plenária de encerramento na qual foram apresentadas as sínteses gerais elaboradas pela Comissão Técnica e como subsídios os relatórios dos grupos. A discussão das proposições estendeu-se até as 20 horas e o texto decorrente constitui-se no documento definido como "proposições, conclusões, recomendações e sugestões da XX Convenção Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social - ABESS.

"OBJETIVOS DA FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL"

Os grupos de discussão, após as sessões de elaboração e comunicação chegaram às seguintes sínteses:

1. Os grupos reconheceram a dificuldade em se formular os objetivos do ensino em serviço social sem a definição prévia dos objetivos da profissão e do próprio serviço social.
2. Julgam porém necessária a definição e explicitação desses objetivos segundo as diferentes posições filosóficas afim de que as unidades de ensino possam dar ao educando uma visão dessas posições para que ele eleja a sua, sem prejuízo da explicitação da posição assumida pela unidade de ensino.
3. Os grupos definiram como objetivos genéricos válidos para todo o profissional universitário e pois, inclusive, para os assistentes sociais:
 - a. formação científica
 - b. formação de atitudes
 - c. habilitação no manejo do instrumental
4. Alguns grupos explicitaram como objetivos gerais da formação em Serviço Social:

Capacitar para:

 - a) intervir na realidade social ou na relação Homem-Meio;
 - b) inovar ou adequar modelos de intervenção na realidade social;
 - c) assumir o compromisso de estar a serviço do Homem, particularmente da população marginalizada pela estrutura sócio-econômica da realidade brasileira
5. Os grupos propõem a realização de uma pesquisa operacional pela ABESS, nos moldes ou com algumas diferenças da pesquisa conduzida pelas unidades de ensino do Nordeste, para definir ou clarificar o tema "objetivos do serviço social".
 - quer para atingir um consenso
 - ou para definir a função do assistente social
 - quer para se identificar as contradições dos elementos constitutivos.

XXª CONVENÇÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL - SÍNTESE DAS CONCLUSÕES DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO E ELABORAÇÃO - 8.9.77

1. Os grupos constatarem como dado de realidade a dicotomia entre teoria e prática no ensino do Serviço Social.
2. A dicotomia entre teoria e prática é evidenciada na valorização do ensino teórico.
3. Constata-se a desarticulação entre o ensino teórico das disciplinas básicas com as profissionalizantes e de ambas com a prática.
4. Há como consequência em utilizar conhecimentos teóricos na análise da realidade e na prática do Serviço Social.
5. Como dificuldade adicional identificam-se as normas das estruturas administrativas, particularmente aquelas vinculadas a organismos públicos.
6. Como possíveis soluções para o problema do relacionamento entre o ensino teórico e o ensino prático, os grupos sugerem:
 - a. esforço consciente dos professores das duas áreas (teoria e prática) no sentido de integrar as visões decorrentes;
 - b. quando e onde possível obter que o professor da teoria explicita e desenvolva visões práticas;
 - c. analisar a viabilidade do ensino integrado a partir de centros de interesse;
 - d. no que se refere propriamente ao ensino do Serviço Social identificar os focos profissionais e realimentar a teoria com dados colhidos na realidade prática, a partir de que ela decorre dos fenômenos sobre os quais incide.
7. No relacionamento entre o ensino teórico-prático e a prática profissional os grupos reconhecem que
 - a. há frequentemente um conflito ou uma divergência entre o ensino e a prática profissional decorrente da divergência entre os objetivos da formação do assistente social e as normas das instituições em que a prática se realiza;
 - b. pouca possibilidade dos professores da prática em manter intercâmbio com as diferentes instituições quer pela relativa carga horária atribuída à disciplina "estágios supervisionados" quer pela não especialização do supervisor vinculado à escola. Quer finalmente pelo acúmulo dos alunos em relação à cada supervisor.

8. Como sugestões para o problema os grupos recomendam
- a. que as unidades de ensino desenvolvam programas de assessoria dos supervisores das entidades propiciando-lhes cursos, seminários e intercambio de experiências
 - b. criação pelas unidades de ensino de projetos próprios, desde que garantida a permanencia e a continuidade para que possam desenvolver estágios inovadores e realimentadores da prática
 - c. que nos convênios com instituições se dê a necessária ênfase a autonomia científica e didática da escola
 - d. relacionar a entidade de ensino com instituições primárias de Serviço Social entendidas como tais aquelas dirigidas por assistentes sociais e que visem objetivos próprios do Serviço Social.

Observação:

No item 6 a Convenção achou necessário rever a redação, ou melhor, maior precisão dos termos:

VISÕES DECORRENTES
VISÕES PRÁTICAS
CENTROS DE INTERESSE
FOCOS PROFISSIONAIS

1

SÍNTESE DAS DISCUSSÕES DOS GRUPOS - 09.09.77

XXª CONVENÇÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL - ABESS -

- 1) Os Grupos concluíram ser necessária e urgente a revisão do atual Currículo Mínimo, tendo em vista as exigências pedagógicas e a possibilidade de medidas ministeriais a respeito.
- 2) Houve consenso quanto à inviabilidade da elaboração de um projeto curricular na presente convenção.
- 3) Conseqüentemente, foram propostas as seguintes medidas:
 - 3.1. Que a ABESS promova e coordene:
 - estudos e discussões sobre os objetivos e objeto do Serviço Social sobre os objetivos da formação profissional com a finalidade de estabelecer um currículo mínimo válido para todas as escolas;
 - esse estudo seria feito a nível:
 - 1ª. das escolas (corpo docente, discente e profissional)
 - 2ª. regional
 - 3ª. à nível nacional
 - 3.2. esses estudos levarão em consideração as propostas de currículo apresentadas pelas Regiões nesta Convenção, bem como outros estudos e pesquisas já elaboradas em andamento sobre Ensino e Currículo;
 - 3.3. como subsídios apresentados pelas Regiões, a Diretoria da ABESS aprovando o projeto, o encaminharia ao MEC.
- 4) Sugestões e Recomendações
 - 4.1. Inclusão das disciplinas Administração em Serviço Social, Antropologia, Filosofia, Planejamento, Investigação em Serviço Social no currículo pleno, a curto prazo.
 - 4.2. Abordagem globalizante nas disciplinas metodológicas, preservada a carga horária de cada disciplina, de modo a assegurar o enfoque específico exigido pelas mesmas.
 - 4.3. Distribuição concomitante da carga horária entre as disciplinas de Ciências Sociais e de Serviço Social.
 - 4.4. No projeto a ser elaborado pela Comissão, a ser indicada pela ABESS, seja incluídas as seguintes disciplinas: Administração em Serviço Social, Investigação em Serviço Social e Planejamento em

Serviço Social, no currículo mínimo.

4.5. Sugere-se que as Vice-Presidentes regionais assumam o estudo e condução da pesquisa sob a coordenação da ABESS

1. Considera-se necessária e urgente a revisão do C.M. para correção do que foi detectado como entrave principal (dicotomia caso, grupo e comunidade) e levando-se em consideração o processo de reconceituação que permite definir alternativas para substituição daquelas disciplinas.

2. Considera-se, ainda, a inviabilidade de elaboração de um plano curricular nesta convenção.

3. Face a essas considerações sugere-se que a ABESS:

3.1. Designe uma comissão central representativa das distintas regiões para que, dentro do prazo de 6 meses, estude e apresente um projeto de C.M.;

3.2. Submeta o plano à apreciação das Escolas para que ofereçam subsídios à comissão designada;

3.3. com os subsídios dos regionais, a comissão reelaborará o projeto inicial a ser encaminhado ao MEC, dentro do prazo de 6 meses, depois de ser aprovado pela ABESS.

4. Paralelamente deverá ser desenvolvida pesquisa sobre o desempenho profissional em confronto com a realidade profissional e formação profissional do Assistente Social, tendo em vista a complementação do projeto curricular e o conteúdo programático.

GRUPO A

Currículo Mínimo deve ser revisado a partir das necessidades sentidas pelos convencionais.

Considerando-se porém a inviabilidade de uma proposta de Currículo Mínimo nessa Convenção, sugere-se:

. a criação de um grupo tarefa, coordenado pela ABESS com representatividade regional (ou da classe?) indicado pelas regiões.

O grupo tarefa levaria em consideração os trabalhos dessa Convenção, as propostas de Currículo apresentadas pelas regiões - sendo que as que não chegaram elaborar uma proposta deveriam fazê-lo.

Considerar-se-ia ainda estudos e pesquisas já elaboradas ou em andamento sobre o Ensino e Currículo.

O grupo teria o prazo de 6 meses finais o qual as conclusões voltari

am a nível regional e após 6 meses, com os subsídios dos regionais o grupo apresentaria a proposta final.

Paralelamente deverá ser desenvolvida uma pesquisa sobre desempenho profissional em confronto com a realidade profissional e formação profissional tendo em vista a complementação do projeto curricular e o conteúdo programático das disciplinas.

A pesquisa seria conduzida pelos regionais sob coordenação da Nacional.

Durante o encaminhamento do Estudo da proposta do Currículo Mínimo as Escolas tentariam suprir as necessidades sentidas incluindo no Currículo pleno os materiais de Filosofia, Antropologia, Administração, Planejamento, Investigação, procurar-se-ia dar um conteúdo mais globalizante às disciplinas metodológicas procurando atenuar a colocação tripartida do Currículo Mínimo.

Recomenda-se concomitância entre as disciplinas das áreas de ciências sociais com as de Serviço Social tendo em vista a dificuldade sentida pelo alunado de se utilizar de conceitos já estudados anteriormente mas um tanto soltos.

GRUPO B

a) Currículo Mínimo

- oportunidade ou não da revisão do atual currículo mínimo

b) procedimentos consequentes.

Os grupos chegaram à conclusão de que é oportuna a revisão do atual Currículo Mínimo.

Propostas:

1. Convenção extraordinária

(Obs.: que seja realizada em local onde os convencionais também se hospedem).

Os regionais se encontrem para elaborar uma proposta de currículo que inclua:

- a) os objetivos da formação profissional,
- b) o objetivo, objeto e marco referencial da profissão;
- c) o conteúdo programático das disciplinas e o currículo pleno de cada região.

2. Com relação às cadeiras de Caso, Grupo e Comunidade - necessidade de se preocupar com o conteúdo, no sentido de uma abordagem globalizante dentro dos diferentes enfoques (curto prazo).
3. Preocupação de complementar o currículo com disciplinas que possibilitem uma fundamentação maior: Antropologia, P. Social, Filosofia, Administração em Serviço Social (curto prazo).
4. Distribuição da carga horária de Ciências Sociais também durante o ciclo profissional (curto prazo)
5. A ABESS fundamentar uma proposta de reformulação do currículo mínimo incluindo as cadeiras propostas nos itens 3, e mais Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade sejam substituídas por uma cadeira de metodologia com o cuidado de corresponder à mesma carga horária (longo prazo)
6. Que a ABESS designe uma comissão representativa de várias regiões para que dentro do prazo de 6 meses estude e apresente um projeto de currículo mínimo.
7. Que submeta à apreciação das escolas para que ofereçam subsídios à comissão designada.
8. A Comissão citada acima reelaborará o objeto inicial a ser encaminhado pela ABESS ao MEC no prazo de 6 meses.

Obs.: paralelamente, deverá ser desenvolvida uma:

1. pesquisa sobre Desempenho Profissional em confronto com a realidade profissional e formação profissional tendo em vista a complementação do Projeto Curricular e o conteúdo programático das disciplinas. Sugere-se que as Vice-Presidências assumam o estudo e condução da pesquisa sob a coordenação da ABESS.
2. que sejam utilizados subsídios de documentos e teses que tratem do assunto que irá se estudar.

A ABESS designe uma comissão representativa das várias regiões para que dentro do prazo de seis meses estude e apresente um Projeto de Currículo, baseada no estudo global das experiências vividas e propostas pelas diferentes escolas.

Submeta o projeto a apreciação das diversas Escolas para que ofereçam subsídios à comissão designada.

A comissão reelaborará o projeto inicial a ser encaminhada pela ABESS ao MEC, no prazo de 6 meses.

Paralelamente, esta comissão desenvolverá uma pesquisa sobre Desempenho Profissional em confronto com a Realidade Profissional e Formação Profissional, tendo em vista a complementação do Projeto Curricular, e o Conteúdo Programático das disciplinas, sugere-se que as Vice-Presidências, assumam o estudo e condução da pesquisa sob a coordenação da ABESS.

1º - Há oportunidade ou não da revisão do atual currículo mínimo?

Há necessidade urgente da revisão do currículo mínimo; não se pode esperar até a próxima convenção porque já existe um estudo feito pelo MEC com relação aos currículos e também devido às exigências das Faculdades.

2º - Procedimentos:

Reuniões das Regionais para elaborarem uma proposta curricular com uma fundamentação, incluindo-se os Objetivos da Formação Profissional, Objeto, Objetivos e Marco Referencial da Profissão.

Os Regionais devem enviar o conteúdo programático das disciplinas e uma proposta do currículo pleno que satisfaça as exigências da região.

O currículo pleno não deve se distanciar do contexto global nacional. O estudo regional deverá ser a nível de corpo discente, docente e profissionais das instituições.

Cada região reúne-se e os representantes desta levarão o resultado à Convenção.

O prazo estipulado para estas reuniões é ainda este ano. Sendo que em março haveria o intercâmbio entre as regiões para trocas de propostas.

Houve votação no grupo de 18 pessoas para opinarem quanto ao prazo para o estudo e troca de propostas:

1. Treze pessoas sugeriram que houvesse o intercâmbio em março, sendo que três pessoas sugeriram com base no projeto nordeste que o estudo se prolongue e apresente o resultado no Congresso.

12

CARTA ABERTA AOS CONVENCIONAIS E AOS ESTUDANTES DE SERVIÇO SOCIAL

Nós, estudantes presentes na XXIª Convenção Nacional da ABESS, reunidos em Assorbléia (no dia 8/9) discutimos o processo de encaminhamento vivido por cada Escola quanto à participação nesta Convenção.

Durante a discussão constatamos que na maioria das escolas que estão participando, o processo de escolha de alunos para estarem presentes à Convenção se deu de forma pouco representativa: a partir da indicação da própria diretoria das Escolas, além do fato de, em alguns casos, não fornecerem aos estudantes maiores esclarecimentos acerca do próprio caráter desta Associação. Suas proposições e sua estrutura organizacional.

Por outro lado, numa minoria de escolas, o processo se deu de forma diferente: houve escolha por parte dos alunos para se levar um representante. Fato este que não exclui nosso questionamento sobre esta representatividade.

Frente a esta multiplicidade de encaminhamentos na escolha de "representantes", tentamos aprofundar novas discussões no sentido de avaliar o nível real em que tem se dado nessa participação.

Entendemos que participamos à medida em que estamos presentes em todas as etapas de um processo, desde sua fase inicial à fase de decisão, visando a aquisição de uma maior consciência política, através de uma luta organizada e independente, livre da burocracia universitária.

Queremos deixar claro que não negamos a existência da ABESS. Ela é coerente com a realidade vigente enquanto instituição educacional.

Entretanto, discordamos da atual forma de participação concedida aos estudantes, uma vez que a validade das discussões teóricas sobre currículo, vai se dar na vivência prática estudantil.

Cabe ainda ressaltar a forma em que está se dando a dinâmica da apresentação dos trabalhos nesta Convenção - não de uma maneira profunda tanto em termos de apresentação, quanto o nível das discussões dos trabalhos. Discordamos desse processo uma vez que acreditamos ser importante o intercâmbio de experiências entre as regiões, e também uma vez que o objetivo da própria é a proposição de um currículo unificado a nível nacional.

Desse modo a nossa proposta é de levarmos um trabalho de maior reflexão junto aos estudantes, para que em ocasiões não só como esta, consigamos desenvolver um posicionamento firme e organizado que represente os reais interesses da classe estudantil.

PELA REALIZAÇÃO DE UM ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES DE SERVIÇO SOCIAL

Estudantes presentes à XXIª Convenção de Ensino de Serviço Social

02/02/77

13

CARTA ABERTA AOS PARTICIPANTES
DA XX CONVENÇÃO NACIONAL DA ABESS

Diante da XXª Convenção Nacional da ABESS, da qual só tomamos conhecimento a duas semanas atrás, nós estudantes da Escola de Serviço Social de BH procuramos desenvolver um processo de discussão a nível de toda a Escola, no sentido de conhecer o caráter da mesma, os objetivos propostos e a forma de participação estabelecida por seus estatutos.

Nossa discussão centrou-se em dois aspectos básicos:

- . o Significado da Convenção em relação a nós enquanto estudantes.
- . a questão da participação.

A ABESS é uma das instituições de caráter nacional que, inserida na realidade de ensino de Serviço Social, busca através de formas e perspectivas acadêmicas, soluções para a problemática da educação, como: reformas de currículo, propostas de ensino, discussões a cerca dos objetivos da formação profissional. Entretanto esta é uma falsa perspectiva para a solução das questões do ensino, na medida em que não situa suas razões básicas que estão a nível da realidade sócio-econômica e política em que vivemos e que não serão solucionadas através de convenções e discussões teóricas. Mesmo nestas discussões a participação dos estudantes, que são as pessoas mais interessadas, é barrada, na medida em que eles não participam do processo decisório de forma efetiva. Isso é um exemplo claro da forma como é permitida a participação nos diversos setores da sociedade hoje. Quando se pretende fazer um trabalho que se constitui numa perspectiva ampla de participação reivindicatória de estudantes, como foi o III Encontro Nacional de Estudantes, ele é barrado violentamente.

No entanto, entendemos que nossa participação hoje é algo que se apresenta de forma mais incisiva como condição primeira para que consigamos desenvolver uma luta que se reverta para nós numa conquista de maior nível de consciência política e, sobretudo, em nossa organização independente enquanto estudantes. Desse modo a proposta de participação coletiva dos estudantes é para nós no momento a forma real e efetiva de lutarmos organizadamente por nossos interesses.

Acreditamos que não será com discussões restritas em cima de propostas ou projetos teóricos que se dará o profundo questionamento acerca das questões centrais do ensino universitário hoje. Mas no momento em que foram implementadas na prática e à medida em que, concretamente, nós, as reais interessadas em melhores condições de ensino, fomos deparando com questões e contradições que obviamente aparecerão e que deverão ser combatidas de forma organizada e independente.

O sentido de nossa presença aqui é explicitar nossa posição e convocar todas as estudantes aqui presentes para uma Assembléia Geral a se realizar no dia 08/09 às 9 horas no Diretório Acadêmico da Escola de Serviço Social.

Estudantes da Escola de Serviço Social de

Belo Horizonte

05/09/77

14/

RELAÇÃO DAS UNIDADES QUE PARTICIPARAM DA XXª CONVENÇÃO NACIONAL
DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL

15/

01. Departamento de Serviço Social
da Fundação Universidade do Maranhão
Bloco CESA
Campus Universitário - Te.: 222-1335
65.000 - SÃO LUIS - MA 12.
02. Departamento de Serviço Social
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Campus Universitário - Tel.: 231-1858
59.000 - NATAL - RN 13.
03. Departamento de Serviço Social
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
da Universidade Federal de Pernambuco
Cidade Universitária
50.000 - RECIFE - PE 14.
04. Curso de Serviço Social
Universidade Federal da Paraíba
Campus Universitário - Te.: 224-7210
58.000 - JOÃO PESSOA - PB 15.
05. Curso de Serviço Social
Universidade Regional do Nordeste
Rua 8 de dezembro, s/nº
58.100 - CAMPINA GRANDE - PB 16.
06. Departamento de Serviço Social
Universidade Federal de Alagoas
Rua Engº Mário de Gusmão, 440, Ponta Verde
57.000 - MACEIÓ - AL 17.
07. Faculdade de Serviço Social
Universidade Federal de Sergipe
Rua da Estância, 228 - Te.: 222-7282
49.000 - ARACAJU - SE 18.
08. Escola de Serviço Social
Universidade Católica de Salvador
Av. Cardeal da Silva, 205
Federação - Tel. 247-1221, r. 19 e 32
40.000 - SALVADOR - BA 19.
09. Escola de Serviço Social
Universidade Federal Fluminense
Rua Almirante Tefé, 637 - Centro - Tel.: 722-1268
24.000 - NITERÓI - RJ 20.
10. Faculdade de Serviço Social de Lins
Rua Dom Lúcio, 165
16.400 - LINS - SP 21.
11. Faculdade de Serviço Social
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Rua José Paulino, 603 - Tel. 27001, r. 71
13.100 - CAMPINAS - SP 22.

- 12. Faculdade de Serviço Social
Universidade Federal de Juiz de Fora
Rua Santos Dumont, 214 - Tel.: 212-3873
36.100 - JUIZ DE FORA - MG
- 13. Escola de Serviço Social
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Av. Pasteur, 250, Botafogo, ZC 82
20.000 - RIO DE JANEIRO - RJ
- 14. Departamento de Serviço Social
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Rua Marquês de São Vicente, 209, Gávea - Tel.: 274-4449
20.000 - RIO DE JANEIRO - RJ
- 15. Departamento de Serviço Social
Universidade Católica de Goiás
Praça Universitária
Setor Universitário - Tel.: 225-1188
74.000 - GOIÂNIA - GO
- 16. Faculdade de Serviço Social
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Rua Monte Alegre, 984, Cx. Postal 7982 - Tel.: 622498
05014 - SÃO PAULO - SP
- 17. Faculdade Paulista de Serviço Social
Rua Conselheiro Brotero, 1140
Higienópolis
01232 - SÃO PAULO - SP
- 18. Faculdade de Serviço Social de Santa Catarina
Rua Victor Konder, 53 - Tel.: 220636
88.000 - FLORIANÓPOLIS - SC
- 19. Departamento de Serviço Social
Universidade Católica do Paraná
Rua Imaculada Conceição, 1155, Prado Velho
80.000 - CURITIBA - PR
- 20. Faculdade de Serviço Social de Piracicaba
Rua Boa Morte, 1835 - Tel. 222332
13.400 - PIRACICABA - SP
- 21. Escola de Serviço Social
Universidade Católica de Minas Gerais
Av. D. José Gaspar, 500 - Cx. Postal 2686 - Tel.: 332-4245
30.000 - BELO HORIZONTE - MG
- 22. Faculdade de Serviço Social
Faculdades Metropolitanas Unidas
Rua Taguá, 150, Liberdade - Tel.: 278-7164
01508 - SÃO PAULO - SP
- 23. Escola de Serviço Social de Manaus
Fundação Universidade do Amazonas
Rua José Paranaguá, 200
69.000 - MANAUS - AM

24. Faculdade de Serviço Social de Campo Grande
Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso
Av. Mato Grosso, 421, Cx. Postal 801
79.000 - CAMPO GRANDE - MT
25. Faculdade de Serviço Social de Santos
Av. Cons. Nébias, 595 - Tel.: 311556
11.100 - SANTOS - SP
26. Faculdade de Serviço Social
Associação de Ensino de Ribeirão Preto
Av. Costásile Romano, s/nº - Tel.: 25-7306
14.100 - RIBEIRÃO PRETO - SP
27. Departamento de Serviço Social
Universidade de Taubaté
Av. Granadero Guimarães, 122, Tel.: 23195
12.100 - TAUBATÉ - SP
28. Faculdade de Serviço Social
Universidade Católica de Pelotas
Rua Gonçalves Chaves, 373 - Tel.: 22-8274
96.100 - PELOTAS - RS
29. Departamento de Serviço Social
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Curitiba
Cx. Postal 2428
80.000 - CURITIBA - PR
30. Faculdade de Serviço Social de Bauru
Instituição Toledo de Ensino
Praça 9 de julho, s/nº, Cx. Postal 501
17.100 - BAURU - SP
31. Faculdade de Serviço Social de Araraquara
Rua Padre Duarte, 1463 - Tel.: 223210
14.800 - ARARAQUARA - SP
32. Curso de Serviço Social
Universidade Federal do Piauí
Campus Universitário
Sala 45, SG 6, BL. 2, Ininga
64.000 - TERESINA - PI

CONVIDADOS ESPECIAIS

- Associação Brv vileira de Ensino de Serviço Social
Rua Marechal Deodoro, 252, 15º andar, s/1508
80.000 - CURITIBA - PR
- Conselho Federal de Assistentes Sociais
Rua Alcindo Guanabara, 17, s/1617 - Tel.: 224-8404
20.000 - RIO DE JANEIRO - RJ
- Professora Nadir Gouvêa Kfourri
Magnífica Reitora da PUC. de São Paulo
- Secretaria Regional de Bem-Estar do INPS
Av. Amazonas, 266, 14º andar, Tel. 222-1856
30.000 - BELO HORIZONTE - MG

- 17
- Sindicato dos Assistentes Sociais de Minas Gerais
Rua Espírito Santo, 466, s/1604
30.000 - BELO HORIZONTE - MG
 - FEBEM - Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
Praça da Liberdade, 290
30.000 - BELO HORIZONTE - MG
 - CRAS - Conselho Regional de Assistentes Sociais - 6ª Região
Av. Afonso Pena, 262, 18º andar, s/1813 - Tel.: 201-9720
30.000 - BELO HORIZONTE - MG

* * *

XX. CONVENÇÃO NACIONAL DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL

RELAÇÃO NOMINAL DOS PARTICIPANTES E RESPECTIVOS ENDEREÇOS

01. Adelina Baldissera
Coordenadora do Curso de S.Social
Universidade Católica de Pelotas
02. Aglair Alencar Setúbal - Professora
Curso de S.Social da Univ. Federal do Piauí - Teresina
03. Aidil Jesus da Silveira Paes de Barros
Coordenadora da Faculd. de S.Social de Ribeirão Preto
Universidade da Associação de Ensino de Ribeirão Preto
End.: Rua Lindoro Vicente Santana, 158, B. Sumarezinho,
Ribeirão Preto, SP.
04. Alba Maria Pinho de Carvalho - Professora
Universidade Federal do Maranhão
End.: Rua José Bonifácio, 442, São Luís, MA.
05. Aldaíza de Oliveira Sposati - Professora
Faculdade de S.Social da PUC de São Paulo
06. Altiva Pantoja Paixão - Diretora, Vice-Presid. ABESS, Região Centro
Faculd. de S.Social da Univ. Federal de Juiz de Fora
End.: Rua Barão de Sta. Helena, 341, Juiz de Fora, MG
07. Amaurile da Rocha Bezerra - Coordenadora de Curso
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
End.: Rua Benício Filho, 502, Natal, RN
08. Angela Maria B. Martins da Rocha - Aluna
Escola de Serviço Social da Univ. Católica de M. Gerais
09. Anita Aline de Albuquerque Costa - Chefe de Departamento
Departamento de S.Social da Univ. Federal de Pernambuco
End.: Rua João Coimbra, 57, Madalene, Recife, PE
10. Anna Stella de Andrade Furtado - Diretora
Esc. de S.Social da Univ. Federal do Rio de Janeiro
End.: Rua Gago Coutinho, 31, ap. 01, Laranjeiras, Rio de Janeiro, RJ
11. Aracy Moniz Lovadini - Diretora
Faculd. de S.Social de Piracicaba, SP.
12. Aurea Maria Ferri Amaral - Profa e Supervisora de Estágios
Faculd. de S.Social de Araraquara
Av. Pedro Aranha do Amaral, 133, B. São José, Araraquara, SP

12

- 13. Cândida Maria Fontes de Santana - Diretora
Faculd. S.Social da Univ. Federal de Sergipe
End.: Rua E, nº 10, Recanto do Sol, Atalaia Velha, Aracaju, SE
- 14. Celina Magalhães Ellery - Aluna de mestrado
Departamento de S.Social da PUC do Rio de Janeiro
- 15. Denise Sawaia Tofik - Aluna
Faculd. de S.Social da PUC de São Paulo
End.: Rua Andrade Fernandes, 297, Alto de Pinheiros, CEP-05449
- 16. Dilséa Adeodata Bonetti - Professora
Faculd. de S.Social da PUC de São Paulo
End.: Rua Haddock Lobo, 964, ap. 101, B. Cerqueira César, S.Paulo, SP
- 17. Dilva Rosa Marques - Professora
Faculd. de S.Social da PUC de Campinas, SP
e Instituto de Ciências Sociais de Americana, SP.
- 18. Elisa de Oliveira Mello - Professora
Faculd. de S.Social da Univ. Federal de Juiz de Fora, MG
- 19. Eva Mila Miranda Sá - Vice-Diretora
Escola de S.Social da Univ. Federal Fluminense, Niterói, RJ
- 20. Heliton Betetto - Diretor
Faculd. Paulista de S.Social
End.: Rua dos Tamanás, 636, A. de Pinheiros, S.Paulo (05444), SP
- 21. Hilda El-Jaick - Professora, Vice-Presid. da ABESS, Região Leste
Esc. de S.Social da Univ. Federal Fluminense, Niterói, RJ
- 22. Iracema Ribeiro - Diretora
Faculd. de S.Social da Fundação Universidade do Maranhão
End.: Conjunto Planalto, Quadra 19, Casa 4, R. 1 de Abril, S.Luís, MA
- 23. Iraci Vilela Pereira - Professora
Faculd. de S.Social de Campo Grande, MT
- 24. José Pinheiro Cortez - Professor, Vice-Presid. da ABESS, Reg. Sul II
Faculd. de S.Social de Santos, Faculd. S.Social de Piracicaba, Faculd. Paulista de S.Social, S. Caetano e PUC de S.Paulo.
- 25. José Roberto Ramalho - Aluno
Faculd. de S.Social de Araraquara, SP
- 26. Kutzi Segall Portocarrero - Secretária da ABESS
- 27. Lília Christina de Oliveira Negreiros - Professora
Instituição Toledo de Ensino - Faculd. S.Social de Bauru, SP
- 28. Lisette Iracema Klever - Coordenadora de Curso, Tesoureira da ABESS
Faculd. Ciências Humanas e Sociais de Curitiba
End.: Rua Madre Leonie, 386, Curitiba, PR

29. Luiz Marcondes Costa - Professor
Departamento de S.Social de Taubaté, SP
Rua Martim Francisco, 290, ap. 5, Taubaté, SP
30. Luiza Maria Salvi dos Santos - Aluna
Faculd. de S.Social da Univ. Católica de Goiás
End.: Rua 15, nº 485, ap. 302, Centro, Goiânia, GO
31. Margarida Maria de Carvalho Rego - Diretora
Escola de S.Social da Univ. Católica de Salvador
End.: Solar Boa Vista, Bloco 15, ap. 102, Engenho Velho, Salvador, BA
32. Maria Amélia Gomes de Castro - Professora
Escola de Serviço Social da Univ. Católica de M.Gerais
End.: Av. Augusto de Lima, 1674, ap. 905, Belo Horizonte, MG
33. Maria Aparecida Barbosa Carneiro - Coordenadora dos Cursos de Especialização
Curso de S.Social da Univ. Regional do Nordeste
End.: Rua Neuza Borborema, 193, Sto. Antônio, Campina Grande, PB
34. Maria Aparecida Ribeiro - Aluna
Faculd. de S.Social de Piracicaba, SP.
35. Maria Aparecida Scaramuzza - Professora
Depart. de S.Social da Univ. Católica do Paraná
36. Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves - Diretora
Escola de S.Social da Univ. Católica de M.Gerais
Rua República Argentina, 507, Sion, Belo Horizonte, MG
37. Maria Carolina Ribeiro Portela - Aluna
Escola de S.Social da Univ. Católica de M.Gerais
38. Maria Cecília Ziliotto - Professora (Represent. do Diretor)
Faculdade de S.Social de Santos
End.: Rua Carlos Pinto Alves, 76, CEP-04630 SÃO PAULO
39. Maria Cristina Soares Magalhães - Professora
Esc. de S.Social da Univ. Católica de Minas Gerais
Rua Monte Alegre, 540, ap. 302, Serra, B.Horizonte, MG
40. Maria Dulce de Moura Beleza (Ir.) - Professora
Esc. S.Social da Univ. Regional do Nordeste
End.: Rua Paulo de Frontin, 204, Campina Grande, PB
41. Maria Elizabeth Loureiro da Cruz - Professora
Depart. de S.Social da Fundação Universidade do Amazonas
End.: Av. Japurá, 376, Centro, Manaus, AM
42. Maria Elysia de Araújo - Representante do Conselho Federal de Assis-
tentes Sociais e da Secretaria Regional do Bem-Estar do INPS.

43. Maria Eulália Martins - Professora, Chefe de Departamento e Coordenadora do Curso de S.Social
Fundação Universidade do Amazonas
End.: Av. Eduardo Ribeiro, 641, Manaus, AM
44. Maria Eulália Moreira
Presidente do Sindicato dos Assistentes Sociais de M. Gerais
45. Maria Helena de Oliveira Guimarães
Representante da FEBEM - Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
46. Maria Izabel Freire de Carvalho - Professora, Chefe de Departamento
Escola de S.Social da Univ. Católica de Salvador
47. Maria José Galvão Cavalcanti Gueiros de Oliveira - Coordenadora do Curso
Departamento de Serviço Social - Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Univ. Federal de Pernambuco
End.: Rua Dr. Machado, 261, C. Grande, Recife, PE
48. Maria Lúcia Martinelli - Professora
Faculdades Metropolitanas Unidas - SP
49. Maria Luiza de Souza - Professora, Vice-Presid. da ABESS-Reg.Nordeste
Faculd. de S.Social de Sergipe
End.: Rua Linda Ferreira da Rosa, 151, ap. 5
50. Maria das Meroês Bonfim Ambrósio - Professora
Escola de S.Social da Univ. Católica de M.Gerais
Rua Amianto, 81-F, Sta. Teresa, B.Horizonte, MG
51. Maria Pepita Vasconcelos de Andrade - Professora
Faculd. de S.Social da Univ. Federal de Sergipe
52. Maria do Socorro Araújo - Aluna
Faculd. de S.Social da Fundação Univ. do Maranhão
Rua do Norte, 174, S. Luís, MA
53. Mariângela Belfiore - Diretora
Faculd. de S.Social da PUC de São Paulo
54. Marilísia de Almeida Muniz - Professora
Faculd. de Ciências Humanas e Sociais de Curitiba
55. Mário da Costa Barbosa - Professor
Faculdade Paulista de S.Social e PUC. de São Paulo
End.: Av. Lins de Vasconcelos, 483, ap. 64, Cambuci, São Paulo, SP
56. Marly Carvalho da Silva Neves - Superv. de Estágios
Depart. de S.Social da Fundação Univ. do Amazonas
End.: Rua Mons. Coutinho, 763, Manaus, AM

- 2.2
57. Marta de Almeida Melo - Aluna
Faculd. S.Social de Campo Grande - Faculdades Unidas Católicas de
Mato Grosso
End.: Rua Barão de Melgaço, 80, ap. 7, Campo Grande, MT
 58. Martha Peregrino - Professora
Faculdade de S.Social de Piracicaba
End.: Rua do Rosário, 1114, Centro, Piracicaba, SP
 59. Mathilde Andery - Professora
Faculd. de S.Social da PUC de Campinas
Instituto de C.Sociais de Americana
 60. Miriam Alves Cerqueira Leite - Aluna
Instituição Toledo de Ensino - Faculd. de S.Social de Bauru
 61. Miriam Ferreira Martins - Professora
Universidade da Associação de Ensino de Ribeirão Preto
 62. Nadir Gouvea Kfoury - Reitora da PUC de São Paulo
End.: Rua Eduar do Souza Aranha, 122, ap. 163
 63. Nair Costa Muls - Professora
Escola de S.Social da Univ. Católica de Minas Gerais
End.: Alameda das Amendoeiras, 490, Ouro Velho (estrada de N.Lima)
 64. Nilce L. Guimarães - Diretora
Faculdade de S.Social de ~~Lima~~ Lins - SP
 65. Nilde Therezinha Cabeças Bortoloto - Professora (Repres. da Diretora)
Depart. de S.Social da Universidade Católica de Goiás
 66. Paola Rizza - Aluna
Faculd. de S.Social da PUC de Campinas
End.: Rua Daniel Cezário de Andrade, 187, Campinas, SP
 67. Rachel de Almeida Prado - Professora
Faculdade de S.Social de ~~Lima~~ Lins, SP
 68. Rachel Mader Gonçalves - Presidente da ABESS
Universidade Católica do Paraná
End.: Rua Visconde do Rio Branco, 386, Curitiba, PR
 69. Regina Coeli Clímaco Mattos - Professora
Depart. de S.Social da Univ. Católica de Goiás
 70. Regina Maria Mei Cantinho - Aluna
Faculdade de S.Social de Piracicaba
 71. Risalva Adaléa Gualberto - Professora
Curso de S.Social da Univ. Federal da Paraíba
End.: Rua Rodrigues de Aquino, 849, João Pessoa, PB

23

72. Rosângela Cláudio Gonçalves - Professora
Escola de S.Social da Univ. Católica de M.Gerais
Rua Maranhão, 885, ap. 202, Belo Horizonte, MG
73. Rosinha Borges Dias - Orientadora de Prática
Escola de S.Social da Univ. Católica de Minas Gerais
End.: Rua Itapemerim, 707, Serra, Belo Horizonte, M.Gerais
74. Sheila Almeida Moutinho - Aluna
Esc. S.Social da Univ. Católica de Salvador
End.: Rua Osvaldo Cruz, 408, ap. 202, Rio Vermelho, Salvador, BA
75. Sinhorinha Maria de Macedo Loscha
Presidente do CRAS-Conselho Regional de Assistentes Sociais - 6ª R.
76. Sônia Maria Gondim Guedes-Pereira - Professora
Curso de S.Social da Univ. Federal da Paraíba
End.: Av. Amazonas, 289, Bairro dos Estados, João Pessoa, PB
77. Stela Maria Piazza Souza - Professora, Vice-Presid. da ABESS, R.Sul I
Faculd. de S.Social de Santa Catarina
End.: Rua Com Joaquim, 170, Florianópolis, SC
78. Terezinha de Queiroz Aranha - Professora
Depart. de S.Social da Univ. Federal do Rio Grande do Norte
End.: Rua Bercooldo Gurgel, 22, Natal, RN
79. Thereza de Lemos - Professora
Faculdade de S.Social de Lins - SP
80. Therezinha Arnaut - Professora, 2ª Secretária da ABESS
Depart. S.Social da PUC do Rio de Janeiro
81. Úrsula Margarida Simon Karch - Professora
Faculd. de S.Social - Faculdades Metropolitanas Unidas
Faculd. S.Social da PUC de S.Paulo
End.: Av. Joaquim Eugênio de Lima, 31, ap. 101, São Paulo, SP
82. Vanda Fonseca Oliveira - Chefe de Departamento
Depart. de S.Social da Univ. Federal de Alagoas
83. Yedda Amaral Silvestre Custódio - Coordenadora do Setor de Estágio
Faculd. de S.Social de Araraquara.

RELATÓRIO DA EQUIPE DE ASSESSORIA DO PROJETO
PEDAGÓGICO DA ABESS

Como estava previsto, a equipe de assessoria reuniu-se em Aracaju nos dias 11 e 12 de outubro para apreciar, discutir e reexaminar a Proposta Pedagógica no que diz respeito ao encaminhamento da mesma, nas diversas Unidades de Ensino do Brasil.

Após exame do desenvolvimento dos trabalhos nas Unidades que estão colocando em prática, a proposta e exame dos pronunciamentos oficiais e ou de profissionais de Serviço Social que analisarem e questionaram a mesma, a equipe fez as seguintes considerações:

I - Ao apresentar a Proposta Pedagógica, a ABESS não pretendeu instaurar um novo modelo pedagógico, mas apresentar uma sugestão, a título de serviço oferecido às Escolas, para provocar um amplo debate em torno da operacionalização do currículo proposto. Neste debate é importante a colaboração dos professores e alunos, uma vez que se trata de uma experiência, para que ela seja modificada e reelaborada, faz-se necessário subsídios extraídos da própria vivência pedagógica dos mesmos.

Na operacionalização da Proposta Pedagógica, muitos docentes colocaram como dificuldades, as deficiências de conteúdo e de prática-pedagógica.

A equipe considera, no entanto, que as dificuldades serão melhor definidas e especificadas a partir da própria dinâmica da experiência docente e discente de cada unidade de ensino, tais dificuldades constituirão a matéria prima para sistematizar uma capacitação de docentes que venha atendê-las eficientemente. Por esta razão, ao invés de se começar por um Curso de Capacitação, a equipe sugeriu à ABESS que este fosse realizado após o desencadeamento mais sistemático do processo.

Nesse sentido a ABESS volta a insistir que o docente interessado na Proposta Pedagógica inicie sua prática acadêmica mesmo que seja a nível individual ou com número reduzido de colegas e nos comunique para possibilitar a circulação das experiências e uma preparação mais sistemática do processo de capacitação de docentes. Naturalmente a proposta é dirigida apenas aos docentes interessados em testar uma prática pedagógica sem pretensão alguma de ter caráter de exigência.

II - Esta Proposta Pedagógica vise explicitar e sugerir uma postura dos diversos cursos de capacitação de docentes e profissionais de campo que estão sendo desenvolvidos atualmente a nível local, regional e nacional.

III - Quanto aos objetivos e justificativas da Proposta Pedagógica, partiu-se dos fundamentos da formação profissional, discutidos e aprovados na XXI Convenção Nacional da ABESS e contidos na PROPOSTA DE CURRÍCULO MÍNIMO PARA O SERVIÇO SOCIAL.

"A Prática Pedagógica concebida como criação de situações de aprendizagem volta-se para o desenvolvimento de uma ação reflexiva e crítica que leve a uma visão globalizante da realidade e a um posicionamento perante ela. Torna-se, portanto, fundamental capacitar o aluno para compreender, de forma crítica, a realidade histórico-estrutural e o contexto institucional, onde se processa a prática do Serviço Social, habilitando-o a operar alternativas de ação".

Tendo em vista esses objetivos e justificativas o ensino do Serviço Social deve enfatizar:

1) A área de conhecimentos básicos:

- a - Conhecimento do contexto social
- b - Conhecimento da realidade da clientela.

Desta forma, em termos de conteúdo básico, o Assistente Social não deve se contentar com um conhecimento de generalidades sobre a realidade, mas conhecê-la de modo seguro e científico. Este conhecimento supõe um trabalho de aprofundamento para dominar um instrumental de análise estrutural e conjuntural para poder identificar o que está acontecendo e para ver qual encaminhamento a ser dado na prática profissional.

Este instrumental teórico deve ser fornecido pelas disciplinas das áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais, quais sejam: - Filosofia, Antropologia, Psicologia, Sociologia, Economia, Formação Social Econômica e Política do Brasil, Direito e Legislação Social.

Ao ministrar estes conhecimentos, não quer dizer que as Escolas de Serviço Social formarão especialistas no conhecimento da realidade social, econômica e política pois estes conhecimentos são de especificidade de outros profissionais que poderão prestar sua colaboração na análise da realidade. O que se pretende na formação do profissional em Serviço Social é uma compreensão da realidade para intervenção.

2) Na área do conhecimento profissionalizante

- a - Conhecimento sistemático do objeto e objetivo de intervenção do Serviço Social.
- b - Conhecimento e habilidades quanto às estratégias de intervenção em contexto institucionais da sociedade.

É na intervenção que o Serviço Social tem sua especificidade e é neste sentido que o conhecimento sistemático do objeto e objetivo e das habilidades devem levar em consideração as peculiaridades próprias da realidade local e suas relações com o contexto global.

Como ficou definido na XXI^a Convenção Nacional de ABESS, conforme Proposta de Currículo Mínimo enviado ao Conselho Federal de Educação, que "a ação do profissional de Serviço Social, historicamente, vem se desenvolvendo junto aos estratos mais carentes da população, buscando um esforço de incorporação e superação da função assistencial, privilegiando a função promocial, entendida como contribuição à organização e mobilização de grupos e população para que participem como agentes e usuários de bens e serviços, estendendo sua participação aos processos decisórios". A prática profissional ou intervenção do Serviço Social é um ponto sensível pois ele deve atuar em função das experiências de organização e mobilização desses estratos.

Na implantação do novo Currículo, cujo fundamentos já foram explicitados na Proposta Curricular encaminhada ao C.F.E., não basta mudar a titulação e a quantidade das disciplinas, melhorar as técnicas, mas fornecer um instrumental básico de conhecimento da realidade, buscar instrumentos apropriados para a transformação da realidade de acordo com as necessidades e os interesses da clientela atendida. Em outras palavras, buscar uma metodologia de intervenção para transformar a realidade a partir do homem como sujeito. Neste sentido a prática profissional se identifica com a pedagogia da participação que deve partir do respeito à autonomia popular, da valorização do "saber" ou cultura popular, do respeito ao ritmo do povo para atingir estágios superiores de conhecimento e posicionamento na sociedade.

Desta forma na área de conhecimentos profissionalizantes entendidos como práticas pedagógicas do Serviço Social incluem-se as seguintes disciplinas: Teoria do Serviço Social, Metodologia do Serviço Social, História do Serviço Social, Desenvolvimento da Comunidade, Política Social, Administração em Serviço Social, Pesquisa em Serviço Social, Ética Profissional em Serviço Social, Planejamento Social, Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso e Estágio Supervisionado. Em suma, podemos dizer que a ação do Serviço Social não pode estar desvinculada do projeto histórico da sociedade civil. Isso significa que o profissional do Serviço Social deve estar consciente de que seu próprio pessoal deve estar relacionado com o projeto da sociedade, que constitui o referencial básico para transformar a sociedade ou manter o status quo.

IV - Quando a Proposta Pedagógica sugere que o conteúdo programático parte de um tema concreto, a experiência prática tem demonstrado que não existe incompatibilidade com as exigências formais dos sistemas universitários, pois pedagogicamente o fato de se começar pelo interesse imediato do aluno que vem de uma necessidade concreta, revela-se uma contribuição na definição daquilo que é necessário (subsídios teóricos) para se responder às necessidades. Dessa forma, mesmo que a manifestação de um fato - problema concreto - seja

de nível local, pode-se se iniciar por este problema para se chegar as teorias e análises mais globais. Neste processo pedagógico de partir de problemas locais e regionais deve estar claro as articulações destes com modo de organização da sociedade global.

V - Levando-se em consideração que a participação do docente e discente na operacionalização de proposta pedagógica é um processo opcional, consideremos que, as experiências práticas vão se multiplicando. Os professores com tais experiências poderão prestar uma grande contribuição não só no sentido de fornecer subsídios, como também colaborar assessorando a operacionalização desta proposta a nível regional e nacional aumentando assim o grupo de monitores.

Aracaju, 10 de outubro de 1980

a) Maria Luiza da Souza

b) Ivete M. Sales

c) Nobuo Kameyama

divisão da indissociável, razão pela qual tem sido colocada u, tanto quanto possível, minimizada, nos planos dos cursos de maior qualidade, sendo, aos poucos, substituída por uma ótica mais realista do que a nível da globalidade social.

Como informa o documento da ABESS:

"Considera-se que a formação do profissional de Serviço Social deve, como referência básica, o homem como ser histórico de uma realidade em que os relacionamentos emergem, principalmente, da interação de forças e contradições produzidas pela dinâmica da realidade social. (...) Tornam-se, portanto, fundamentais capacitar o aluno para compreender e analisar de forma crítica a realidade histórico-estrutural e o contexto institucional, onde se processa a prática do Serviço Social, indelévelmente a propor e operar alterações de ação. (...) Trata-se, por conseguinte, de uma formação que se situa no plano da reflexão-ação, tendo em vista o desenvolvimento de um processo de capacitação. Nesta perspectiva, a formação académica prevê:

1.) um conhecimento básico enfatizando a ciência do homem e da sociedade;

2.) um conhecimento profissionalizante dos fundamentos teóricos do Serviço Social e suas relações com estes sistemas, assinalando uma estratégia de ação que estude a prática das intervenções do Serviço Social com base nas referências teóricas mencionadas."

À luz desses pressupostos, o currículo mínimo sugerido se subdivide em duas partes distintas, uma básica e outra profissionalizante, assim justificadas na sua estrutura e objetivos, pela ABESS:

1) Área dos Conhecimentos Básicos:

1.1. Conhecimento do Contexto Social

Esta área compreende o conhecimento do contexto social que historicamente surgiu, através da:

1.1.1 do contexto da prática social;

1.1.2. das organizações que expressam o contexto institucional da sociedade e possibilitam a formação do profissional e a prática do Serviço Social;

1.1.3. da instituição Serviço Social como prática específica que se realiza no contexto das organizações e da sociedade.

Em síntese, este conhecimento, que é também o conhecimento social da História Económica e Política da sociedade em geral e, particularmente, do Brasil e suas repercussões no processo de institucionalização da profissão e na sua prática atual, possibilita ao profissional a compreensão do âmbito da sua ação, na perspectiva histórica em que a profissão se institucionaliza

1.2. Conhecimento da Realidade do Cliente

Esta área compreende o conhecimento da realidade da clientela e as suas relações sociais de trabalho, cidadania e cultura, e supra e com-

Documenta (261) Brasília, ago. 1982

73

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL - SE

Anteprojeto da reforma estrutural do curso de Serviço Social.

CCC - Par. nº 412/82, aprovado em 6/8/82 (Proc. nº 197/80)

1. RELATÓRIO

A Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social - ABESS - dedicou-se por anos seguidos a discutir, seja nas suas unidades regionais, seja nas escolas de Serviço Social, a temática da Prática Profissional e da Prática do Ensino na formação desse técnico de nível superior. O resultado dessas discussões convergiu para as Conferências Nacionais da categoria, realizadas em Belo Horizonte e Natal, respectivamente nos anos de 1977 e 1979. A primeira, em conformação com a Universidade Católica de Minas Gerais, através do seu Departamento de Serviço Social, tendo como tema "Contexto programático das Cargas de Serviço Social do Brasil", e a segunda, na igual maneira, com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tendo como tema "Projeto de Reformulação do Currículo Básico".

Esta ampla e cuidadosa reflexão resultou em um Documento Básico que, transformado em proposta de revisão do currículo mínimo vigente, vem ao Conselho Federal de Educação para apreciação e possível aproveitamento. De sua justificativa extrairmos o seguinte texto: "Tentamos a liberdade de realizar esse trabalho, por sentirmos no cotidiano de nossos anos de ação o impasse de nossos enfoques, áreas abordadas, temas desenvolvidos, para fazer frente a uma sociedade em constante ritmo de mudança e corrente de profissionais apressados a participar do processo de desenvolvimento social integrado que vive e viver nos."

• Parecer

Nestes doze anos de vigência do currículo mínimo do curso de Serviço Social (Parecer nº 242/70 e Resolução de 13/3/70), predominantemente, na formação dessa profissional, uma visão fragmentada da realidade em que deveria atuar, com a especificidade dos seus estudos voltados para o Serviço Social de Casos, em contraposição ao de Grupo ou de Comunidade. Essa metodologia levava a uma irreal

72

Documenta (261) Brasília, ago. 1982

presença de dois movimentos, o dirigido (que) e o não dirigido (que) e os espontâneos.

As relações que se estabelecem entre esses dois movimentos constituem o objeto relevante de análise do Serviço Social como condição que permite seu posicionamento objetivo junto às populações. Isto se dá porque na relação entre os dois movimentos surge a possibilidade de atuação do Assistente Social no sentido de a clientela assumir o movimento dirigido como sujeito desse processo.

A representação que a população tem do contexto social em que se insere é, também, importante, pois é condição para que o Assistente Social possa conseguir, junto a ela, um nível de consciência capaz de perceber a sua realidade nas relações sociais e nas relações inter-humanas. A perspectiva do homem como sujeito histórico pressupõe a consciência de si e do outro no processo da construção do mundo.

2) Área dos Conhecimentos Profissionais:

Como pontos fundamentais na área do conhecimento profissionalizante, destacam-se:

2.1. Conhecimentos sistêmicos do objeto e objetivos da intervenção do Serviço Social. Este conhecimento envolve a prática do Serviço Social, seus elementos constitutivos e análise dos diferentes agentes implicados na prestação do Serviço Social.

2.2. Conhecimentos e habilidades quanto a estratégias e intervenções em contextos institucionais diferenciados.

Esses exames dos cursos no Serviço Social a conjunção de esforços e fim de dar condições ao futuro profissional para, entre outros aspectos, permitir:

o exercício e a sistematização de uma prática voltada para uma realidade objetiva;

— a utilização do relacionamento como instrumento da prática do Serviço Social;

— a compreensão da participação social no contexto institucional do homem como ser histórico;

o utilização da pesquisa como instrumento da prática profissional;

— a utilização da metodologia do Serviço Social.

O ciclo profissional seria, portanto, o estudo e a prática das estratégias de intervenção profissional com base nos referenciais teóricos acima mencionados.

Resulta de todos esses pressupostos a seguinte proposta de Currículo Mínimo:

Área Básica

Filosofia
Sociologia
Psicologia
Economia
Antropologia

Formação Social, Econômica e Política do Brasil
Ofício e Legislação Social

Área Profissional

Técnicas do Serviço Social
Metodologia do Serviço Social
História do Serviço Social
Desenvolvimento da Comunidade
Política Social
Administração em Serviço Social
Pesquisa em Serviço Social
Ética Profissional em Serviço Social
Planejamento Social

Como matérias complementares obrigatórias constam Estudo de Problemas Brasileiros e Educação Física, cuja carga horária não integra o mínimo de duração do curso. Também estão fora dessa duração mínima as atividades de orientação do trabalho de conclusão do curso e o Estágio Supervisionado, devendo este último ter uma carga horária mínima de 10% sobre o tempo de duração do curso.

O curso de Serviço Social terá a duração máxima de 2.700 horas com a integralização a fazer-se no mínimo de 3 e no máximo de 7, ficando o termo médio fixado em 4 anos.

Em anexo, ficam explicitadas as ementas de cada matéria do currículo mínimo, menos como uma delimitação do conteúdo programático e mais como uma atribuição ao professor, tendo em vista a inserção da área de conhecimento sob sua responsabilidade, no contexto específico do curso de Serviço Social.

II — VOTO DO RELATOR

A vista de exposto, somos pela aprovação do currículo mínimo do curso de Serviço Social, nos termos do projeto anexo à Resolução, ouvida a Comissão de Currículos.

(s) Paulo Nathanael Pereira da Souza — Relator

• Anexo

— EMENTAS DAS MATÉRIAS DO CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

Filosofia

O estudo da Filosofia é importante para o Assistente Social com vistas a uma formação reflexiva e crítica sobre as teorias de conhecimento e das principais correntes filosóficas que contribuíram para a compreensão do homem e da sociedade.

Sociologia

A manutenção da Sociologia justificase como de fundamental importancia para o enfoque das principais teorías sociológicas, ressaltando o estudo das classes sociais. Este estudo deve focalizar, particularmente, as questões do desenvolvimento social, da análise das instituições, das organizações dos movimentos sociais.

Psicologia

Justificase a permanencia do estudo da Psicologia como mais necessaria à compreensão das principais teorías da personalidade humana e fatores básicos do comportamento social.

Economia

Justificase a permanencia do estudo da Economia, a fim de propiciar a compreensão da estrutura economica e social brasileira e partir dos fundamentos e dos conceitos da teoria economica.

Antropologia

A introdução do estudo da Antropologia no currículo mínimo prende-se à necessidade da compreensão das diferentes formas de manifestação cultural, incluindo o estudo da cultura popular, fontes de religiosidade popular, o estudo antropológico da formação brasileira, das minorias raciais, das características regionais e dos grupos fundametais.

Política Social, Económica e Política do Brasil

Propõe-se a inclusão do estudo da Formação Social, Económica e Política do Brasil pela necessidade da compreensão da realidade social brasileira numa perspectiva histórica.

Direito e Legislação Social

Recomenda-se a manutenção do estudo do Direito e Legislação Social tendo em vista a sua contribuição para a prática profissional, devendo enfatizar, fundamentalmente, a Legislação Trabalhista e Previdenciária.

Técnicas do Serviço Social

Ratifica-se a permanencia do estudo da Teoria do Serviço Social como conhecimento profissionalizante dos mais fundamentais, devendo ter como antequeres necessárias as principais construções teóricas do Serviço Social: objeto, intencionalidade e pressupostos metodológicos de sua prática; campo de atuação do Serviço Social e sua posição no contexto das Ciências Humanas e Sociais.

Metodologia do Serviço Social

Propõe-se a introdução do estudo da Metodologia do Serviço Social inserido no currículo mínimo atual como Serviço Social de Casos, Serviço Social em Grupo e Serviço Social de Comunidade. Este estudo é importante pois se encarregará das estratégias da ação profissional; visa a capacitação do profissional para operacionalizar os conhecimentos teóricos através de uma ação sistematizada orientada aos vários níveis e áreas de atuação do Assisente Social.

História do Serviço Social

Sugere-se a inclusão do estudo da História do Serviço Social, cuja importancia está na análise e compreensão do Serviço Social como fenómeno histórico; a sua institucionalização como resultado de uma demanda social, o seu reconhecimento como resultado das lutas das suas análises, enfim, as relações do processo de sua institucionalização do Serviço Social com a formação do sítio histórico da sociedade brasileira.

Desenvolvimento da Comunidade

Propõe-se a inclusão do estudo do Desenvolvimento de Comunidade, dada a constatação de que o Serviço Social efetivamente atua e sempre atua como ação encetadora dos movimentos sociais privados e espontâneos, sucedendo, portanto, de compreender a dinâmica desses movimentos numa perspectiva de estratégia de ação que o capacitem ao agir profissional neste área.

Política Social

Ratifica-se a manutenção do estudo da Política Social tanto em vista ser a ação do Serviço Social um dos meios de realização da Política Social junto aos estratos mais carentes da população, assim como se colocar mesmo, como meio estimulador do processo de formação da Política Social quando ausente dessas camadas ou de sua dinamização quando necessária. Nesta sentido, insalubre o estudo e a análise das políticas públicas, suas repercussões sociais e as estratégias de ação do Serviço Social, como executor, estimulador e dinamizador dessa Política, assim como da Política Social em geral.

Administração em Serviço Social

Baseia-se a proposta de introduzir o estudo da Administração em Serviço Social no currículo mínimo na necessidade de conhecimentos e análise das teorías administrativas e sua relação com as práticas administrativas no Serviço Social (coordenação, assessoria, supervisão e cursos) e as vinculações das organizações com o contexto estrutural e cultural.

Pesquisa em Serviço Social

Sugere-se a inclusão de Pesquisa em Serviço Social, objetivando a capacitação do aluno para uma prática científica, através do estudo dos diferentes métodos e técnicas, suas limitações e alcances, e sua utilização em Serviço Social como um dos instrumentos da relação teórica/prática e em vista a produção de conhecimentos específicos de Serviço Social.

Orientação de Trabalho de Curso

Fundamentada a inclusão da Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso na oportunidade que tem o aluno de ser orientado para a realização de um trabalho de sua autoria relacionado com o Serviço Social, tendo em vista a sua importância prática de estágio de formação profissional. A importância está em exercitar o aluno para refletir o Serviço Social e, com isso, conduzi-lo a garantir a unidade teórica/prática. A importância da elaboração de um trabalho de conclusão de curso está contida na Lei nº 1.889, de 13 de Junho de 1973, que dispõe sobre os objetivos do ensino de Serviço Social em seu art. 10.

Atuação Profissional em Serviço Social

Sugere-se a manutenção da Atuação Profissional em Serviço Social, visando ao estudo dos componentes teórico-práticos que integram as construções teóricas e metodológicas do Serviço Social por possibilitar a adoção da postura ética do profissional em sua prática social.

Planejamento Social

Propõe-se a inclusão de Planejamento Social ante a necessidade de habilitação com que, na prática cotidiana, o Assisente Social está sempre a se deparar. As exigências se fazem em termos de capacitação para análise e compreensão do planejamento global, suas relações com os planos, programas e projetos sociais; e elementos políticos e técnicos necessários a sua elaboração.

Estágio Supervisionado

Propõe-se a introdução de **Estágio Supervisionado** (caracterizado no currículo mínimo atual como **Estágios Práticos**). Este estudo é importante como forma de **aprendizagem prática** das estratégias de ação profissional durante seus cursos nos fundamentos de atuação do Serviço Social. Supõe a aprendizagem de habilidades técnicas e capacidade de análise das necessidades profissionais face à aplicação dessas habilidades.

• **Projeto de Resolução**

Resolução nº de de 1982

Fixe os mínimos de conteúdo e duração do curso de Serviço Social.

O PRESIDENTE DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e considerando o disposto no Parecer nº 412/82, de 5 de agosto de 1982, homologado pelo Ministério da Educação e Cultura,

RESOLV. .

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

- a) **Área Básica**
 - Filosofia
 - Sociologia
 - Psicologia
 - Economia
 - Antropologia
 - Formação Social, Econômica e Política do Brasil
 - Direito e Legislação Social

b) **Área Profissional**

- Teoria do Serviço Social
- Metodologia do Serviço Social
- História do Serviço Social
- Desenvolvimento da Comunidade
- Política Social
- Administração em Serviço Social
- Pesquisa em Serviço Social
- Etica Profissional em Serviço Social
- Planejamento Social

§ 1º As matérias **Fundos de Problemas Brasileiros e Educação Física** serão obrigatórias, embora sua carga horária não integre o mínimo de duração do curso.

§ 2º Haverá um **Estágio Supervisionado** obrigatório com duração de, no mínimo, 10% do tempo de duração do curso, tempo esse que não se computará na carga horária mínima do curso.

§ 3º Será condição essencial para a expedição do diploma a realização pelo aluno de Trabalho de Conclusão de Curso, sob a orientação de um professor

Art. 2º A duração mínima do curso será de 2.700 horas, que serão inauguradas no primeiro de 3 e no máximo de 7 anos, ficando o termo médio fixado em 4 anos.

Art. 3º O ciclo básico visará concluir o aluno o conhecimento do contexto social brasileiro, das organizações que expressam a ordenação institucional da sociedade e possibilitar a formação do Assistente Social, bem como da realidade da clientela em suas relações sociais de trabalho, cidadania e cultura.

Art. 4º O ciclo profissional deverá concluir o aluno a aquisição de conhecimentos sistemáticos de objetos e métodos de intervenção do Serviço Social, de sua prática, de seus elementos constitutivos e das estratégias de intervenção em contextos institucionais diferenciados.

Art. 5º A adaptação do currículo básico feita pela Resolução de 13/3/70 ao que aprovado far-se-á por via regimental, segundo os recursos de cada escola, dentro do prazo máximo de dois anos a partir da data de publicação desta Resolução.

Parágrafo único. O Conselho Federal de Educação apreciará as adaptações regimentais dos institutos isôletas de ensino superior que mantiveram cursos de Serviço Social.

Art. 6º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

III – CONCLUSÃO DA COMISSÃO CENTRAL DE CURRÍCULO

A Comissão Central de Currículo, tendo examinado o projeto anexo, referente ao currículo mínimo do curso de Serviço Social, relatado pelo Conselheiro Paulo Nathanael Parente de Souza, é de parecer que o mesmo merece ser aprovado pelo Plenário.

Sala das Sessões, em 4 de agosto de 1982

1981 Luiz Navarro de Brito - Presidente/Paulo Nathanael Parente de Souza - Relator/Antônio Fagundes de Souza/Cláudio Tâchira Invernício em. parte/Helcio Guarnição de Souza Invernício em parte/Horácio Kneese de Melo/Dam Serrafim Fernandes de Araújo/Eurides Brito em Silva

IV – DECISÃO DO PLENÁRIO

O Plenário do Conselho Federal de Educação aprovou, por maioria, a Conclusão da Comissão Central de Currículo, com a presença dos Conselheiros Armando Dias Mendes e Anna Bernardes da Silveira Rocha.

Sala Barreto Filho, em 5 de agosto de 1982.

M.ESC

Resoluções e Portarias
do CFE

1977 a 1991

RESOLUÇÃO Nº 6, DE 23/9/82 (*)

Fixa os mínimos de conteúdos e de duração do curso de Serviço Social.

O Presidente do Conselho Federal de Educação, no uso de suas atribuições legais e considerando o disposto no Parecer 412/82, homologado pela Senhora Ministra de Estado da Educação e Cultura,

RESOLVE-

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

- a) Área Básica
 - Filosofia
 - Sociologia
 - Psicologia
 - Economia
 - Antropologia
 - Formação Social, Econômica e Política do Brasil
 - Direito e Legislação Social
- b) Área Profissional
 - Teoria do Serviço Social
 - Metodologia do Serviço Social
 - História do Serviço Social
 - Desenvolvimento de Comunidade
 - Política Social
 - Administração em Serviço Social
 - Pesquisa em Serviço Social
 - Fica Profissional em Serviço Social
 - Planejamento Social

§ 1º As matérias Estudo de Problemas Brasileiros e Educação Física são

tas obrigatórias, embora sua carga horária não integre o mínimo de duração do curso.

§ 2º Levam-se em consideração o estágio supervisionado obrigatório com a duração de, no máximo, 10% do tempo de duração do curso, tempo esse que não se computará na carga horária mínima dos cursos.

§ 3º Será condição essencial para a expedição do diploma a realização pelo aluno de Trabalho de Conclusão de Curso, sob a orientação de um professor.

Art. 2º A duração mínima do curso será de 2.700 horas, que serão intensificadas no mínimo de 3 e no máximo de 7 anos, ficando o termo médio fixado em 4 anos.

Art. 3º O ciclo básico deverá conduzir o aluno ao conhecimento do conteúdo social brasileiro, das organizações que expressam a ordem institucional da Sociedade e possibilitar a formação do Assistentia Social, bem como da realização de atividades em suas relações sociais de trabalho, cidadania e cultura.

Art. 4º O ciclo profissional deverá conduzir o aluno à aquisição de conhecimentos sistêmicos do objeto e objetivos de intervenção do Serviço Social, da sua prática, de seus elementos constitutivos e das estratégias de intervenção em contextos institucionais diferenciados.

Art. 5º A adaptação do currículo proposto pela Resolução de 13/3/70, ao que aqui se refere, far-se-á por via regimental, segundo os resoluções de cada escola, dentro do prazo máximo de dois anos a partir da data de publicação desta Resolução.

Parágrafo único. O Conselho Federal de Educação apreciará as adaptações regimentais dos Institutos de ensino superior que mantiverem cursos de Serviço Social.

Art. 6º Esta Resolução entrará em vigor, na data de sua publicação, revogando as disposições em contrário.

LAFALETTE DE AZEVEDO FONDÉ