

## **As políticas educacionais:** dos princípios de organização à proposta da democratização

Maria Cristina Piana

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

PIANA, MC. *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this chapter, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste capítulo, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de este capítulo, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

## 2

# **AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: DOS PRINCÍPIOS DE ORGANIZAÇÃO À PROPOSTA DA DEMOCRATIZAÇÃO**

“O retorno da boa educação é alto para os cidadãos e mais alto ainda para a sociedade.”

José Pastore

A Educação, nos últimos tempos, ocupou lugar de destaque nas esferas econômica, política e cultural e um campo da vida social de tensão pelas disputas dos projetos societários de diferentes grupos e segmentos sociais, especialmente para conquistar-se a hegemonia política e cultural na sociedade.

Legislações brasileiras reformuladas têm defendido uma educação de acesso a todo cidadão, de qualidade e uma iminente inserção no mercado profissional e no mundo do trabalho. Mas nem sempre se tornam realidade esses discursos, não passando de meras ilusões e uma pseudoeducação. Pois milhares de crianças, adolescentes e jovens, mesmo matriculados em uma escola, permanecem excluídos de uma educação participativa, democrática, conscientizadora, dialógica, autônoma e afetiva.

Nesse capítulo, será possível refletir a história de uma educação ainda em construção, com marcas profundas da exclusão social, econômica e cultural, de uma classe menos favorecida; uma educação sem investimentos e oportunidades a essa parcela da população e sob

o domínio de organismos nacionais e internacionais que direcionam os rumos da educação brasileira para uma ação mercantilista. Mas também é possível pensar que uma educação diferenciada, participativa e de qualidade será construída com o compromisso ético, com a paixão em socializar conhecimentos, a criatividade e a dinamicidade na construção do conhecimento pelos educadores.

## **História da estrutura e organização do sistema de ensino no Brasil**

Freitag (1980, p.46) em seu livro *Escola, Estado e Sociedade* apresenta a História da Educação em três períodos, correlacionando-os a três modelos específicos da economia brasileira, ou seja, o agroexportador, o de substituição de importações e o de internacionalização do mercado interno, que estariam assim divididos:

- a) 1º período – de 1500 a 1930, abrangendo a Colônia, o Império e a Primeira República;
- b) 2º período – de 1930 a 1960 aproximadamente;
- c) 3º período – de 1960 em diante.

A História da Educação no Brasil inicia com a chegada dos padres jesuítas, responsáveis pelas bases de um vasto sistema educacional, ocorrendo por esse intermédio o desenvolvimento de um sistema educacional que seria o marco da educação brasileira, que evoluiu, progressivamente, com a expansão territorial da colônia, ou seja, com o predomínio da Igreja Católica na definição do sistema educacional. E, por dois séculos, eles foram quase exclusivos educadores no País.

Dessa forma, a Igreja Católica divulgava o cristianismo e a cultura europeia nos colégios e seminários dos jesuítas, atingindo com facilidade os objetivos da colonização portuguesa.

O modelo agroexportador implementado na Colônia teve como função, oferecer lucro à metrópole, sendo atingido por meio da produção de produtos primários como açúcar, ouro, café e borracha. A economia brasileira estava organizada para produzir e exportar

gêneros de expressão econômica no comércio europeu. O objetivo da política portuguesa era alcançar grandes lucros, por meio da produção da Colônia americana. Mas a produção para exportação dependia diretamente das oscilações do mercado externo, comprometendo desastrosamente o desenvolvimento econômico da Colônia.

A estrutura social era formada basicamente por escravos, incluindo os trabalhadores, os senhores de engenho, os grandes latifundiários e os funcionários da coroa.

Obviamente, por meio dessa formação da estrutura social em que é inexistente uma política educacional de caráter estatal, pois a Colônia tinha um sistema educacional de elite e não havia interesse em ampliar a escolarização para atingir a classe subalterna. Por meio dessas reflexões, verifica-se que, desde o início, o sistema educacional é organizado e estruturado de forma excludente e seletiva.

Mas a ausência de um sistema educacional é apontada por alguns estudiosos como um entrave ao desenvolvimento econômico até nos tempos atuais.

Segundo Prado Jr. (1983, p.91), “[...] não se pode considerar sistema de ensino as magras cadeiras de primeiras letras, Latim e Grego, que havia em alguns dos maiores centros da Colônia”, criadas somente depois de 1776.

Ainda, por meio dessas reflexões, pode-se deduzir que o nível cultural da Colônia era muito baixo, e a ignorância dos colonos portugueses refletia-se na falta de habilidade e de conhecimentos técnicos, inclusive para o aprimoramento e o desenvolvimento das atividades produtivas, tanto para a agricultura quanto para a mineração (ouro, diamantes), sendo apontado também como causa de sua decadência.

Os métodos rudimentares, utilizados na agricultura pelos portugueses, eram devastadores, predatórios e orientados para o proveito imediato dos colonos, ou seja, os portugueses vinham para a Colônia em busca de riqueza e fortuna.

Nesse período, o objetivo dos portugueses era exclusivamente explorar e usufruir de toda a riqueza deste País, mas sem se preocupar com a estruturação econômica, política e educacional do povo que residia no Brasil.

Consequentemente, essa ignorância refletia-se na falta de preocupação com o sistema educacional. Ainda, os colégios e seminários dos jesuítas que funcionavam em toda a Colônia satisfaziam as necessidades educacionais que a vida econômica impunha para a época.

Em 1808, Portugal é invadido e a família real e a corte transferem-se para o Brasil, e, obviamente ocorrem modificações no plano econômico, político e social, determinados pela instalação do governo português na Colônia.

Esse fato significou uma reorganização administrativa expressiva que geraria uma crise na estrutura econômica da Colônia, porque o País produzia para exportação e não para atender a suas próprias necessidades de acordo com os interesses dos portugueses, pois a função da Colônia era enriquecer o colonizador, mas, agora os “donos” estavam residindo no País; era o início da derrocada dos portugueses, do declínio do poder e do controle de Portugal sobre a Colônia, pois com a abertura dos portos, o comércio foi subitamente ampliado, a indústria tornou-se livre, e a economia modernizou-se.

Não obstante, com a expulsão dos jesuítas, em 1759, até a transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, a educação na colônia passou por um período de desagregação e de decadência. Mas, com a chegada de D. João VI, modificou-se a política educacional que o governo português adotava em relação ao Brasil. Foram inauguradas diversas instituições educativas e culturais e surgiram os primeiros cursos superiores de Direito, Medicina, Engenharia, mas não universidades.

Diante da nova realidade, surgiu a necessidade da formação de novos quadros técnicos e administrativos para atender à demanda dos serviços criados, em função das inovações introduzidas por D. João VI.

Fundaram-se escolas técnicas e academias, para atender à demanda, pois com a abertura dos portos, intensificou-se o contato com outros países e outras culturas. Nesse período, foram criadas: a Academia Real da Marinha, a Academia Militar, o curso de cirurgia, anatomia e, depois, o curso de Medicina. E ainda, foram criados os cursos de Economia, Agricultura, Botânica, Química Industrial,

Geologia e Mineralogia, e outros. Mas, cabe ressaltar, que a maioria dos cursos eram rudimentares em sua organização, pois focava somente a profissionalização (Freitag, 1980, p.48).

Em 1822, a partir da Independência surgiram novos ideais e a Assembleia Constituinte discutiu a importância da educação popular, e, em 1827, foi determinada em lei a criação de escolas primárias em todas as cidades e vilas mais populosas. Entretanto, essas leis não foram implementadas, passando, em 1834, para as províncias a responsabilidade da educação primária (Guiraldelli Junior, 2003, p.11).

Após a Independência, na Constituição outorgada, a ideia de um sistema educacional torna-se embrionária, quando se pretendeu garantir escolas primárias e até universidade, pois deve-se considerar que a educação não era um assunto de interesse geral. E ainda a qualidade dos cursos era insatisfatória.

A instrução secundária limitou-se à ampliação das aulas avulsas e particulares de Latim, Retórica, Filosofia, Geometria, Francês e Comércio, mas, ainda sem a fiscalização do Estado.

Mesmo a educação sendo para a elite, o atendimento à sociedade aristocrática era deficiente com relação à quantidade. Os liceus foram criados nas províncias visando amenizar o pauperismo da organização e do funcionamento escolar.

Em 1825, foi criado o Ateneu do Rio Grande do Norte. Em 1836, o Liceu da Bahia e da Paraíba e, em 1837, o Colégio Pedro II, na corte (Pinto, 1986, p.59).

A desconsideração com os problemas educacionais foi tão grande que se confirma com a lei de 15 de outubro de 1827 que teve vigência até 1946 como a única lei geral para o ensino elementar.

Um dos fatos mais marcantes ocorridos no setor educacional, durante o período de 1834 a 1889, foi a criação do Colégio Pedro II, pois tinha o papel de servir como padrão de ensino.

No período de 1860 a 1890, a iniciativa particular no sistema educacional cresceu em oposição à situação de total abandono pelo Estado. A Constituição de 1891 adotou em parte a forma de administração do sistema escolar do Império.

Em 1890, foi criado o Ministério de Educação, Correios e Telégrafos, tendo curta duração, sendo passados os assuntos educacionais para o Ministério da Justiça (Berger, 1976 apud Pinto, 1986, p.59).

Entre 1889 a 1930, foram fundadas algumas escolas superiores e construídas muitas escolas primárias e secundárias, mas substancialmente pouco se alterou o quadro do sistema educacional. Neste período, o Estado apenas procurou garantir a manutenção dos estabelecimentos considerados como padrão para as demais escolas secundárias do País, mas não conseguiu atender aos anseios republicanos de ampliação das oportunidades educacionais, permanecendo ainda um sistema elitista, excludente e seletivo (*idem*).

A expansão do ensino foi lenta e irregular, por falta de uma formulação da política educacional e mesmo com a proclamação da República, em 1889, quase não alterou esse cenário, mas houve somente investimento e expansão no ensino superior, por meio da criação de muitas escolas para a formação de profissionais liberais, em atenção aos interesses de uma classe dominante para a permanência no poder.

A iniciativa particular assumiu a responsabilidade sobre o ensino secundário, em função da ausência escancarada do Estado nesse nível educacional.

As transformações ocorridas no setor econômico, político e social na Primeira República introduziram mudanças no setor cultural, pois a ideia de que a escolarização deve responder aos anseios das transformações sociais do século XX levou a um entusiasmo pela educação e a um otimismo pedagógico.

A preocupação com a ampliação da escola primária, na década de 1920, foi o ponto principal das reflexões e das discussões dos educadores e políticos.

Assim, a política educacional começa a modificar-se após a Primeira Guerra Mundial, quando surge uma geração de grandes educadores, em destaque Anísio Teixeira; ocorrem, nesse período, várias reformas do ensino nos Estados. Na década de 1930, surgem as primeiras universidades brasileiras e amplas reformas do ensino nos demais níveis, consideradas importantes, embora decorrentes

da implementação de um regime autoritário (Guiraldelli Junior, 2003, p.21).

Em 1932, acontece o Manifesto dos Pioneiros da Educação (Movimento Escolanovista), trazendo aspectos centrais de uma ampla reforma nacional que influenciou fundamentalmente nas mudanças posteriores e denunciou o atraso do sistema educacional brasileiro e a não inclusão da população a um amplo processo de educação escolarizada.

Nesse período, a cultura do “bacharelismo”, ou seja, a mania da classe média em sonhar com o título de doutor como meio de enriquecimento e/ou ascensão social, foi uma constante, por este motivo é que, já em 1916, existiam 16 faculdades de Direito, com uma produção exagerada de bacharéis. Sendo o País era essencialmente ligado à agricultura, isso confirma o grande distanciamento entre a escola e o trabalho.

Com a criação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação (ABE) pelos educadores, intelectuais, políticos e figuras de expressão da sociedade brasileira, foi possível impulsionar as discussões em torno dos problemas educacionais, por meio desta organização, sendo promovidos cursos, palestras, semanas da educação e conferências, principalmente, as Conferências Nacionais de Educação. No período de 1927 a 1929, foram realizadas três grandes Conferências Nacionais de Educação, ocorridas em Curitiba, Belo Horizonte e São Paulo.

Com a crise mundial de 1929, os anos 30 foram para o Brasil um período de sérias dificuldades, principalmente em relação à superprodução do café, o maior produto de exportação, pois com a queda dos preços do mercado internacional entrou em colapso e ocorreu o esgotamento das reservas cambiais, com o agravamento da crise nas finanças públicas.

Os anos 30 caracterizaram-se pelo desenvolvimento industrial. O governo Vargas adotou medidas para diminuir o prejuízo dos cafeicultores em decorrência da crise, sendo imposta a restrição das importações dos bens de consumo, pela falta de divisas, contribuindo consideravelmente com o fortalecimento da produção industrial. A substituição das importações resultou no fortalecimento de grupos econômicos, a nova burguesia urbano-industrial, provocando mu-



danças no poder do Estado, em especial, na dimensão política e social. O País foi assumindo desta forma, uma política de industrialização e, conseqüentemente, esta mudança evidenciou uma reestruturação no seio da sociedade política e da sociedade civil, pois ao lado dos aristocratas e latifundiários do café, emergiu a burguesia financeira e industrial, e o operariado também sofreu ampliações (Freitag, 1986, p.50).

Nesse período, Getúlio Vargas assumiu o poder, contando com o apoio da classe média dos grandes centros urbanos, com o auxílio de alguns grupos militares e a burguesia cafeeira.

No campo educacional brasileiro surgiram mudanças consideráveis, pois teve início um período em que se desenhou uma certa democratização no ensino, principalmente, em virtude de alguns fatores, entre eles, a discussão em torno da “escola ativa” de Dewey, tendo como seguidores no Brasil, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Francisco Campos. Todos foram nomes renomados no Brasil e ocuparam cargos governamentais. E, mesmo por meio das influências estrangeiras, foi possível propiciar a discussão dentro dos parâmetros da realidade brasileira (Pinto, 1986, p.62).

Foi por meio das Conferências Nacionais de Educação que surgiu em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, contendo uma nova proposta pedagógica e trazendo em seu bojo uma proposta de reconstrução do sistema educacional brasileiro, visando a uma política educacional do Estado.

A criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930 foi a medida educacional mais importante, pois tinha como papel fundamental, orientar e coordenar, como órgão central, as reformas educacionais que seriam incluídas na Constituição de 1934, tendo como seu titular Francisco Campos (idem, p.63).

Essas reformas levaram o nome de Reforma Francisco Campos e, de fato, contou com elementos importantes, como a integração entre as escolas primária, secundária e superior, e ainda, com a elaboração do estatuto da universidade brasileira. Nesse período, também foram introduzidos o ensino primário gratuito e obrigatório e o ensino religioso facultativo.

A Constituição de 1937 absorveu parte dessa legislação e introduziu o ensino profissionalizante e tornou obrigatória para as indústrias e sindicatos a criação de escolas na esfera de sua especialidade para os filhos de seus operários ou associados.

O foco, nesse período, era essencialmente preparar os filhos dos operários para as indústrias e tal fato, concretiza-se, pois, no ano de 1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), e em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). E, em 1942, foi decretada a Reforma Capanema, relativa ao ensino secundário (idem, *ibidem*).

A chamada “redemocratização” do Brasil, no pós-Segunda Guerra Mundial, em 1945, com a promulgação da Constituição de 1946 e o surgimento do Estado populista desenvolvimentista, trouxe novas reformas, um longo período de reivindicações, surgindo um movimento em prol da escola pública, universal e gratuita, que repercutiu diretamente no Congresso Nacional e culminou com a promulgação, em 1961, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As discussões em torno dessa Lei contribuíram para conscientizar o poder político sobre os problemas educacionais.

O primeiro projeto de lei encaminhado para Câmara foi o do Clemente Mariani, ministro da Educação, considerado progressista, mas que foi engavetado e sua discussão retomada apenas em 1957 (Freitag, 1980, p.58). Um novo projeto de lei foi encaminhado, agora conhecido como substitutivo Lacerda.

A Lei nº 4.024/61 resultou dos dois projetos de lei e estabeleceu que o ensino no Brasil de nível primário poderia ser ministrado pelo setor público e privado, extinguindo a obrigatoriedade do ensino gratuito nesses anos escolares. Permitiu também ao Estado subvencionar os estabelecimentos de ensino particulares, por meio de bolsas de estudo e empréstimos, e a construção, as reformas e a infraestrutura da escola.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional passou a ser compreendida como a medida mais importante assumida pelo Estado em relação à política educacional.

Em 1961, o presidente Jânio Quadros renuncia ao cargo, em função das pressões de grupos representados por banqueiros, gran-

des indústrias comprometidas com o capital e o capitalismo norte-americano e executivos encarregados de defender os interesses das indústrias junto ao governo brasileiro.

Com isso, assume a presidência, nesse mesmo ano, João Goulart e apesar das dificuldades permanece no poder até 1963.

O quadro do País em 1963 é marcado pela acentuada queda do crescimento econômico, agravada pelo aumento da inflação, diminuição do poder aquisitivo do povo e um cenário político bastante conturbado.

E nesse contexto econômico, político e social, a situação da educação também não era diferente, pois os educadores, estudantes, sindicatos e partidos políticos exigiam reforma de base, consolidado por meio do Movimento de Educação de Base (MEB) que nasceu em 1958 e ampliado pelo governo Jânio Quadros, ao lado dos Centros de Cultura Popular (CCP) e dos Movimentos de Cultura Popular (MCP), que iniciaram uma campanha de mobilização nacional contra o analfabetismo (Pinto, 1986, p.65).

Esses movimentos foram marcados pela presença e interesse dos intelectuais, políticos e estudantes que favoreceram o engajamento do povo no processo de participação política e na tomada de consciência dos problemas vividos pelo Brasil no final da década de 1950.

A partir de 1964, com o início da ditadura militar, o debate popular arrefece, entretanto, o Estado amplia o sistema de ensino, inclusive o superior. Criam-se agências de apoio à pesquisa e à pós-graduação. Amplia o ensino obrigatório de quatro para oito anos. São promulgadas várias leis que introduzem reformas importantes nos diferentes níveis de ensino.

Despontava nessa época Paulo Freire, como educador imprescindível para o Brasil, principalmente, com um novo método pedagógico de alfabetização e a educação de base que visava a um processo de conscientização e de participação política por meio da aprendizagem das técnicas da leitura e da escrita.

O pensamento de Freire exerceu profunda influência nos profissionais da educação, pois seu método fundamentava-se na prática pedagógica não diretiva, que consistia em passar o homem da condição de “objeto” para a de “sujeito” (Freire, 1980 apud Pinto, 1986, p.66).

O período da transição do autoritarismo para a democracia é marcado por forças sociais presentes no cenário político da transição democrática brasileira, como as propostas educacionais no âmbito do Estado, as propostas educacionais no âmbito da sociedade civil, a Constituição de 1988 e a eleição direta para a Presidência da República em 1989. Nesse sentido, evidenciam-se as tendências vigentes nesse período, identificando o projeto hegemônico de política educacional do Brasil contemporâneo, representado pelos ideários neoliberais, o que assinala sua maturidade por meio da privatização do sistema, especificamente para o ensino de terceiro grau.

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira de 1996 é a primeira lei geral da educação promulgada desde 1961 e tem ampla repercussão sobre o sistema escolar. O governo assume a definição da política educacional como tarefa de sua competência, descentralizando sua execução para Estado e municípios. O controle do sistema escolar passa a ser exercido por meio de uma política de avaliação para todos os níveis de ensino. O que para Demo (2001, p.12) não se pode falar em inovações, no sentido de ser a “lei dos sonhos do educador brasileiro”, trouxe sim, alguns dispositivos inovadores permitindo avançar em certos rumos, mas “para quem não quer mudar permanece como está”.

## **Políticas Educacionais: proposta de uma gestão participativa e uma educação de qualidade**

É importante considerar que as reformas educacionais no Brasil ocorreram mediante as crises nacionais e internacionais do sistema capitalista. Com isso a educação, em muitos momentos, foi relegada a segundo plano pelos dirigentes políticos. Dificilmente se pensou em democratizar o ensino, torná-lo acessível à classe menos favorecida economicamente e, sobretudo, priorizar a qualidade do mesmo, por questão ideológica, visto que a educação sempre esteve a serviço de um modelo econômico de natureza concentradora de rendas e socialmente excludente.

A educação nos anos da ditadura militar sofreu o estrangulamento interno da economia com altas taxas inflacionárias, com o endividamento externo, com queda na qualidade de ensino motivada por baixos salários e investimentos públicos, com grande índice de evasão escolar e consequente crescimento da escola privada e com preferência ao ensino profissionalizante em detrimento do ensino médio.

A crise estrutural do capital, que se abateu no conjunto das economias capitalistas, a partir especialmente do início dos anos 70 (séc. XX), levou o capital a desenvolver sua lógica destrutiva.

Nesse contexto, o mundo passa a iniciar profundas transformações e sem ordenamento político, econômico e social ocorrem inicialmente alterações no processo produtivo e, consequentemente, no mundo do trabalho em função da substituição do padrão produtivo taylorista e fordista<sup>1</sup> pelas formas produtivas flexíveis e desregulamentadas denominadas toyotismo.<sup>2</sup>

Assim o mundo vivencia uma aguda destrutividade, que, no fundo, é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des)socialização contemporânea: destrói-se a força humana para o trabalho; destroçam-se os direitos sociais, brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental sociedade do descartável, que joga fora tudo que serviu como embalagem para as mercadorias e seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital.

---

1 Taylorista/fordista: padrão produtivo capitalista desenvolvido ao longo do séc. XX e que se fundamentou basicamente na produção em massa, em unidades produtivas concentradas e verticalizadas, com um controle rígido dos tempos e dos movimentos, desenvolvidos por um proletariado coletivo e de massa sob forte despotismo e controle fabril (Antunes, 1996, p.79).

2 Toyotismo: expressa a forma particular de expansão do capitalismo monopolista do Japão no pós-45, cujos traços principais são: produção flexível, existência de grupos ou equipes de trabalhos utilizando-se crescentemente da microeletrônica e da produção informatizada. A produção é bastante heterogênea, os estoques são reduzidos, e há forte processo de terceirização e precarização do trabalho (idem, ibidem).

No final dos anos 80 (séc. XX), um outro fator importante é o desmoronamento da União Soviética e do Leste Europeu, crise essa que desestruturou os partidos comunistas tradicionais e desarticulou o movimento operário e sindical em função do poder e à força da nova ideologia política, econômica e cultural. Essa categoria ficou à mercê de seus interesses, garantindo a sobrevivência e enfraquecendo sua força de luta contra a implantação desse novo projeto societário.

É ainda fator predominante da crise atual que, com a enorme expansão do neoliberalismo a partir de fins de 70 (séc. XX) e a consequente crise do Welfare State,<sup>3</sup> se deu em um processo de regressão da social-democracia, que passou a atuar de maneira muito próxima da agenda neoliberal.

O neoliberalismo passou a deter o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, contemplando a reestruturação produtiva, a privatização acelerada, o enxugamento do Estado, as políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital com o Fundo Monetário Internacional (FMI). E com isso:

A desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores, o combate cerrado ao sindicalismo classista, a propagação de um subjetivismo e de um individualismo exacerbados em que a cultura pós-moderna, bem como uma clara animosidade contra qualquer proposta socialista contrária aos valores e interesses do capital, são traços marcantes deste período recente. (Harvey, 1992)

Nessa contextualização, são percebidas as mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais por meio da precarização da maioria da população que vive do trabalho que, por sua vez, passou a viver da lógica destrutiva imposta pelo capital. Com a diminuição da absorção de mão de obra não há necessidade de se empregar grandes contingentes de funcionários.

---

3 Welfare State: Estado de Bem-Estar Social, ou intervencionista, surgindo após Segunda Guerra mundial, na Europa e nos Estados Unidos. Garante mínimos sociais como saúde, educação, habitação etc.

Os serviços são terceirizados e retira-se do trabalhador todos os seus direitos assegurados por lei, criando-se assim um exército de reserva “descartável” e a exacerbação das contradições entre as exigências, a competitividade e a qualificação profissional exigidas do trabalhador para ser absorvido no mercado de trabalho. Em função do avanço tecnológico e da falta de preparo para essa empregabilidade, os trabalhadores encontram sérias dificuldades para incluir-se nesse processo e a degradação do meio ambiente com aceleração da produção sem controle da relação com a natureza, criando-se a sociedade descartável.

Essas transformações na produção e nas relações sociais buscam camuflar e neutralizar as desigualdades e as lutas de classes geradas pelo capitalismo que são aprofundadas pelo neoliberalismo. Contudo, surgem forças que se opõem por meio da prática social, das lutas populares, dos movimentos sindicais, dos grupos de pressões da sociedade civil, dos partidos políticos, idealizando uma sociedade justa.

Mediante essa rápida abordagem da situação em que a população mundial está inserida, depara-se com o desmonte de direitos sociais seguido do aumento da pobreza, do desemprego estrutural, predominando assim políticas sociais casuais, seletivas e compensatórias, minando as condições de vida de milhões de pessoas.

O padrão de bem-estar consolidado nos anos de 1940 entrou em declínio a partir de meados dos anos 70 (séc. XX), evidenciando o desmonte da cidadania social e o abalo da utopia da construção de uma sociedade de incertezas e de desamparos sociais (abordados no capítulo anterior).

Para Pereira (2001):

Atualmente, o que importa é saber como lidar com ex-sujeitos ou ex-potenciais sujeitos de direito que, embora impedidos de agir como atores sociais (porque não são mais considerados socialmente úteis) estão presentes na vida social problematizando-a e exigindo atenção.

Frente a todos esses acontecimentos, faz-se necessário analisar como o Brasil vem enfrentando essas transformações.

Dados estatísticos confirmam a posição do Brasil a favor desta política neoliberal, por meio de sua posição política, econômica e ideológica: um país situado na América do Sul, subdesenvolvido, caracterizado com forte concentração de renda e sem condições reais de sair das margens de exclusão que lhes são impostas.

O Banco Mundial, no relatório sobre Indicadores do Desenvolvimento Mundial, no final de década de 1990, registrou dados que, no Brasil, 37,7 milhões de pessoas ganham menos de 1 real por dia ou 30 reais por mês. O País abriga 4% dos pobres do mundo. E ainda 20% da população (cerca de 30 milhões de pessoas) concentram em suas mãos 67% da renda nacional, que está atualmente em torno de 860 milhões de dólares. Significando que 32 milhões de brasileiros têm em mãos cerca de 576 bilhões de dólares, sendo uma média de 18 mil dólares anuais por pessoa (Benedito, 2000). No cenário mundial, o capitalismo contemporâneo é marcado pela crescente e desigual repartição da riqueza mundialmente produzida, já que os 20% mais ricos do mundo ficam com mais de 80% do PIB mundial e na ampliação da pobreza, já que o número de pobres cresce ao ritmo do crescimento da população, 2% ao ano, o que faz que um bilhão e meio de seres humanos vivam em condição de mera sobrevivência (Diesse, 2007).

O próprio Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada do governo federal enfatiza que a desigualdade de renda brasileira permanece extremamente elevada, muito acima de outros países com grau de desenvolvimento ao Brasil. Ainda o País continua com as mais elevadas taxas de concentração de renda, de riqueza e de propriedade: os 10% mais pobres ficam com apenas 1,1% da renda do trabalho, enquanto os 10% mais ricos ficam com 44,7% (Diesse, 2007). É inaceitável que o País que se situa entre as dez nações mais ricas do mundo mantenha uma estrutura econômica e social na qual 13% da renda do trabalho se concentram nas mãos de apenas 1% da população, ou seja, nesse país de 184,3 milhões de pessoas, 13% da riqueza estão no poder de apenas 1,84 milhões de pessoas (Boschetti, 2008, p.12).

O que se vive hoje é a denominada globalização do capital que tem por fundamento os ideais neoliberais que transformam a sociedade



em sociedade de risco. Rompem-se as garantias sociais como fato e como expectativa. O resultado maior é o crescimento da exclusão social.

Portanto, consequências dessa exclusão imposta aos brasileiros podem ser facilmente visualizadas no crescente número de crianças e de adolescentes em risco, no início do novo século, com 34,6 mortes por mil nascimentos, nas ruas, explorados pelo trabalho infanto-juvenil, fora da escola (13,3% de analfabetos na faixa etária de 15 anos ou mais) e com uma educação sem qualidade, pedintes, vítimas de violência sexual. Nota-se ainda um elevado índice de crimes cometidos por adolescentes, e outros decorrentes de uma política neoliberal e por esse sistema vigente de acumulação (Informativo da Pastoral do Menor, maio/junho 2001, n° 36).

Nesse sentido, de um modo geral, as políticas sociais brasileiras estão diretamente relacionadas às condições vivenciadas pelo País em nível econômico, político e social. A inserção passiva e dependente do mundo globalizado faz que o Brasil assuma as determinações ditadas pelo grande capital e pelas nações hegemônicas, principalmente os Estados Unidos.

Em geral, reconhece-se que a existência de políticas sociais é um fenômeno associado à constituição da sociedade burguesa, ou seja, do específico modo capitalista de produzir e reproduzir-se.

No Brasil, as políticas sociais públicas<sup>4</sup> sempre foram sinônimo de assistência, filantropia ou benesse. O Estado intervém nas questões sociais por meio de medidas parcelares, com o objetivo em primeiro lugar, de manter a ordem social.

---

4 Política Social (Pública) : linha de ação coletiva que concretiza direitos sociais declarados e garantidos em Lei. É mediante as políticas públicas que são distribuídos ou redistribuídos bens e serviços sociais, em resposta às demandas da sociedade. Por isso, o direito que as fundamenta é um direito coletivo e não individual. Embora as políticas públicas sejam de competência do Estado, não representam decisões autoritárias do governo para a sociedade, mas envolvem relações de reciprocidade e antagonismo entre essas duas esferas (Pereira, 1996, p.130 apud Raichelis, 2000 p.59).

A política social brasileira compõe-se e recompõe-se, conservando em sua execução o caráter fragmentário, setorial e emergencial, sempre sustentada pela imperiosa necessidade de dar legitimidade aos governos que buscam bases sociais para manter-se e aceitam seletivamente as reivindicações e até as pressões da sociedade. (Vieira, E., 1995, p.68)

No que diz respeito às políticas educacionais, mesmo que se tenha respondido com algumas reformas legais aos direitos da população infanto-juvenil, depois da reforma Constitucional de 1988, por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Federal 8.069/90<sup>5</sup> e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei Federal 9394/96, depara-se com uma enfraquecida política educacional e os programas existentes não superam a demanda e tão pouco garantem o direito à educação previsto nas leis brasileiras.

A Constituição Federal de 1988, promulgada após amplo movimento de redemocratização do País, marca um novo período. Ampliam-se as responsabilidades do Poder Público e da sociedade em geral para com a educação, a partir das novas demandas do mundo moderno e globalizado, em atendimento ao ideário neoliberal. Essa Lei apresenta o mais longo capítulo sobre a educação de todas as Constituições Brasileiras, pois apresenta dez artigos específicos (art. 205 a 214) que detalham a matéria, que também figura em quatro artigos do texto constitucional (Art. 22, XXIV; 23, V; 30, VI e Art. 60 e 61 das Disposições Transitórias.

---

5 Lei Federal 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente – Art. 53: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- direito de ser respeitado pelos seus educadores; III- direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer a instâncias escolares superiores; IV- direito de organização e participação em entidades estudantis; V- acesso a escola pública e gratuita próxima a sua residência. Parágrafo Único: é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar das propostas educacionais.

Apesar dos poucos avanços no texto promulgado, reconhecidos pelos educadores, há de se ressaltar algumas conquistas defendidas pela categoria, tais como: a consagração da educação como direito público subjetivo (Art. 208 § 1º); o princípio da gestão democrática do ensino público (Art. 206, VI); o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (Art. 208, IV); a oferta de ensino noturno regular (Art. 208, VI); o ensino fundamental obrigatório e gratuito inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria (Art. 208, I); o atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais (Art. 208, III).

Antes mesmo da promulgação da Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988, inicia-se o debate em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional por parte das organizações de educadores. E apesar de toda esta movimentação por parte dos educadores, o deputado Octávio Elísio dá entrada na Câmara dos Deputados do primeiro projeto de LDB, conhecido como Projeto nº 1258/88, de sua autoria.

No período de 1990 a 1992, com Collor de Mello à frente da presidência do Brasil, a política educacional é relegada a segundo plano. E ainda é vista pelos educadores, especialistas e a imprensa em geral, como a educação um dos pontos fracos do governo, tornando-se manchetes de jornais.

Em seguida, com a presidência de Itamar Franco, ocorre a tentativa de retomada da definição da política educacional e tal intenção se materializa por meio de um processo de mobilização nacional, acontecendo em dois momentos importantes.

A educação nos dias atuais assume novos contornos na sociedade brasileira e especialmente entre os educadores, que, por excelência, buscam assumir o compromisso de socializar, construir e desvendar novos conhecimentos.

A Constituição de 1988 demarca na realidade brasileira, uma nova ordem política quando declara como um de seus princípios, o da descentralização político-administrativa que garante à sociedade o direito de formular e de controlar políticas, configurando um redimensionamento nas tradicionais relações entre Estado e sociedade civil.

Assim, nos anos 90, o tema descentralização passa a ser estudado na educação brasileira, e a temática “gestão na educação” tem ocupado vários espaços de debates, por diversos segmentos conservadores e progressistas com suas reflexões e proposições ideológicas, políticas e sociais. Nesse sentido, afirma Lück et al. (2000, p.9):

O ensino público no Brasil está experimentando transformações profundas. Reformas nacionais juntamente com iniciativas em âmbito estadual e municipal estão alterando as práticas pedagógicas e a organização escolar, na tentativa de dar eficácia à escola e universalizar o seu acesso. Nunca antes na história do Brasil a questão da educação pública foi tão evidente na mídia, na vida política e na consciência do cidadão comum. Vem-se reconhecendo amplamente que a educação é um elemento fundamental no desenvolvimento social e econômico e que o ensino no Brasil, especialmente aquele oferecido por setores públicos é insatisfatório diante dos padrões internacionais, tanto na sua quantidade, quanto na sua qualidade.

Com essa política de descentralização educacional e de gestão na escola pública, tem-se dado ênfase à participação da comunidade escolar, como as famílias, os alunos, funcionários da escola, educadores em geral, para a elaboração da proposta pedagógica de cada escola. E um espaço privilegiado para a experiência desse processo participativo é o Conselho Escolar. Entretanto sua constituição e o funcionamento não determinam uma efetiva participação cidadã. Mas a sociedade civil organizada espera uma verdadeira representatividade política dos conselheiros e que possam influenciar nas decisões e na dinâmica cotidiana das escolas. Busca-se por meio dos conselhos a abertura de espaço para o exercício da cidadania, o aprendizado das relações sociais democráticas e a formação de cidadãos participativos na luta por uma escola flexível, aberta e sensível aos interesses da comunidade e que rompa com uma cultura autoritária, centralizadora e dominante.

O Conselho Escolar é um dos mais importantes mecanismos de democratização da gestão de uma escola. Assim, quanto mais ativa e

ampla for a participação dos membros do conselho na vida da escola, maiores serão as possibilidades de fortalecimento dos mecanismos de participação e de decisão coletivos.

Pensar a democratização do ensino e/ou da escola implica definir objetivamente sua função social, para que e a quem serve, e propor uma educação de qualidade.

Afirmam Lück et al. (2000, p.13) que:

A institucionalização da democracia e, simultaneamente, o aprimoramento da eficiência e da qualidade da educação pública têm sido uma força poderosa a estimular o processo de mudanças na forma de gerir escolas no Brasil. A participação da comunidade escolar, incluindo professores, especialistas, pais, alunos, funcionários e diretor, é parte desse esforço que promove o afastamento das tradições corporativas e clientelistas, prejudiciais à melhoria do ensino por visarem ao atendimento a interesses pessoais e de grupos.

A educação implica todas as buscas do humano para apropriar-se da cultura produzida pelo próprio ser humano. A escola é o espaço privilegiado de produção e socialização do saber e deve se organizar por meio de ações educativas que busquem a formação de sujeitos éticos, participativos, críticos e criativos. Isso significa que compete à escola o papel de contribuir para a disseminação do saber historicamente acumulado e também a produção de novos saberes. Nesse sentido, a participação dos diversos atores é um aspecto relevante para a efetivação da democratização da escola e da gestão.

No que diz respeito à gestão, Lück et al. (2000, p.13-4) apresentam que:

O movimento pela gestão democrática em educação reconhece a necessidade de unir mudanças estruturais e de procedimentos com ênfase no aprimoramento escolar; por meio de um projeto pedagógico compromissado com a promoção de educação em acordo com as necessidades de uma sociedade moderna e justa.

A gestão democrática pode ser considerada como meio pelo qual todos os segmentos que compõem o processo educativo participem da definição dos novos rumos que a escola deve imprimir à educação e do modo de implementar essas decisões, por meio de um processo contínuo de avaliação de suas ações. Pode-se apontar como elementos constitutivos dessa forma de gestão, a participação, a autonomia, a transparência e a pluralidade, viabilizados por meio de instrumentos diretos de sua ação nos conselhos escolares como espaços de participação e de decisões.

É importante considerar que a democratização da educação, aqui apresentada, extrapola as ações voltadas para a ampliação do atendimento escolar. É por meio dessa postura assumida pelos sujeitos e dirigentes educacionais que participam do processo educativo, que se inaugura o sentido democrático da prática social da educação.

## **A política educacional e as diretrizes do ensino em Serviço Social**

Para pensar o Serviço Social como parte integrante da política educacional brasileira, é necessário considerar o modelo econômico adotado pelo País no início do século XX e ratificado pelo movimento de 1964 pautado na internacionalização do capital. Alteraram-se “os padrões do desenvolvimento econômico, que passaram a ser sustentados pela hegemonia dos consórcios internacionais” (Furtado, 1972 apud Pinto, 1986, p.115).

Diante disso, o País precisou criar um padrão de consumo para atender à demanda do mercado interno com tecnologia mais avançada segundo as exigências internacionais, além de investir no crescimento de mão de obra qualificada para atender a essas exigências tecnológicas e burocráticas.

Com a vinda das empresas multinacionais ao País e o investimento na iniciativa privada, o País criou mão de obra excedente, com salários baixos, visando a uma grande lucratividade. E para essa

implantação da tecnologia mais avançada, o governo buscou recursos no capital estrangeiro.

Nesse sentido, afirma Pinto (1986, p.116) que a dívida externa aumentou assustadoramente, desencadeando avassaladora crise econômica no País.

A desmistificação do “milagre” da década de 1970, o endividamento externo crescente devido à alta da taxa dos juros do sistema financeiro internacional, a inflação galopante em três dígitos e os acordos com o FMI (Fundo Monetário Internacional), sobretudo a partir da década de 1980, acarretaram uma drástica recessão econômica, aprofundando o empobrecimento da classe trabalhadora, quer pelo arrocho salarial (via autoritarismo do Estado), quer pelo alto índice de desemprego e subemprego.

Já na década de 1980, as políticas sociais, bem como a política educacional, foram ajustadas ao modelo econômico e em tempos de incertezas foram desvalorizadas.

Se por um lado a educação aliou-se ao projeto ideológico, como instrumento de desenvolvimento e capacitação da classe trabalhadora para o acesso à estrutura dominante, por outro, o Estado valorizou a educação como “salvação nacional” (idem, ibidem), colocando-a a seu serviço, para realizar o projeto político e econômico, tendo-se, conseqüentemente, uma desvalorização da educação, especialmente no que diz respeito à crescente privatização do ensino em nível superior.

A recessão econômica trouxe ao País altas taxas de desemprego e de subemprego, a luta pela manutenção do emprego a qualquer custo e atingiu diretamente o sistema educacional, desmistificando o desejo do jovem em conquistar um diploma e o título para enfrentar o desemprego ou assumir as mesmas atividades que exercia antes de ingressar no ensino superior.

Nas décadas posteriores, a crise financeira assume novos formatos, o Brasil tem vivido um fenômeno educacional com o aumento desordenado de instituições de ensino superior presencial e a distância, vislumbra-se um exército intelectual de reserva, e muitas vezes

sem qualificações, um alto índice de concorrência ocasionando a queda do nível salarial dos docentes e a irrelevância pelos diversos títulos de qualificação.

No que diz respeito ao ensino do Serviço Social, a formação profissional é marcada por toda essa realidade brasileira e pelas pressões do sistema educacional brasileiro. Entretanto, sua história, desde os anos 80, é pautada por denúncias dos descasos políticos, pela falta de investimento na estrutura das organizações e do corpo docente e discente das instituições de ensino, e pela precarização do ensino superior que tem sido alvo de uma política mercantilista, injusta e excludente nos mercados nacionais e internacionais.

O Serviço Social impulsionado pelos problemas econômicos gerados pelas crises financeiras mundiais e profundamente questionado pela situação de miserabilidade e de exclusão da classe trabalhadora e de baixo poder econômico, desde a década de 1960, questiona sua identidade profissional por meio do Movimento de Reconceituação (será exposto no Capítulo 3).

Essa inquietude na categoria profissional repercute em vários aspectos da profissão, especialmente na formação profissional com uma primeira revisão curricular nos anos 80 efetivada pela elaboração do Currículo Mínimo de 1982 e pelas atuais diretrizes curriculares de 1996.

A discussão da reforma curricular de 1982 expressou uma reorientação radical da formação profissional, motivada pelo movimento de democratização do País com a marca de politização nos debates sociais e pela revisão ética, política e teórico-metodológica do próprio Serviço Social. O que segundo Almeida (2000, p.8), “[...] o currículo de 1982 representou uma profunda reorganização da formação profissional alicerçada social, ocupacional e academicamente em mudanças no cenário político e institucional tanto na sociedade brasileira quanto da profissão”.

É a partir dos anos 80 que a profissão estabeleceu uma interlocução com a teoria social de Marx como referência analítica. Com isso, torna-se “[...] hegemônica no Serviço Social a abordagem do Serviço Social como totalidade social que participa do processo de



reprodução das relações contraditórias da sociedade capitalista” (Yazbek et al., 2008, p.19).

Tal referencial marxista avança para os anos 90 e imprime um direcionamento no pensamento e ação do Serviço Social no Brasil, com rebatimento na formação profissional, na elaboração dos trabalhos acadêmicos e científicos (congressos, convenções, seminários e outros), na regulamentação do exercício profissional e no novo Código de Ética de 1993 (Netto, 1996, p.111).

Na década de 1990, a categoria profissional, impulsionada pelas mudanças da realidade social, trabalhando cotidianamente com as mazelas da pobreza e as diversas faces da exclusão social, busca a construção de seu projeto ético-político pautado na justiça social, na igualdade e na garantia de direitos sociais a todos os cidadãos.

Com isso, a proposta de uma implementação do novo currículo em Serviço Social trouxe o rompimento com práticas conservadoras da profissão desde sua origem, a revisão de sua identidade e o compromisso com a formação ética frente às exigências do mercado de trabalho.

Nesse sentido, Iamamoto (2005, p.16) afirma a evolução histórica da profissão e os novos posicionamentos éticos e políticos frente à realidade brasileira.

O Serviço Social, no marco de sua renovação crítica, vem afirmando o compromisso profissional com os interesses dos usuários e com a qualidade dos serviços prestados, afirmando uma nova forma de pensar e realizar o trabalho profissional, em contraposição à herança conservadora do passado, orientada por uma perspectiva teórico-metodológica apoiada na teoria crítica, e em princípios éticos de um humanismo radicalmente histórico. A profissão apresenta uma grade acadêmica e social renovada, voltada à defesa dos direitos de cidadania e dos valores democráticos, na perspectiva da liberdade, da equidade e da justiça social. O assistente social tem demonstrado um compromisso efetivo com os interesses públicos, atuando na defesa dos direitos sociais dos cidadãos e cidadãs brasileiros e na sua viabilidade junto aos segmentos majoritários da população.

O Serviço Social viveu nos anos 1993 a 1996 o processo de elaboração do novo Currículo Mínimo, sendo aprovado pela Assembleia Geral Extraordinária no dia 8 de dezembro de 1996 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Após sua aprovação pelo fórum máximo da entidade, a proposta começou a tramitar no Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e, seguindo as orientações da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei de dezembro de 1996) teve de alterar a expressão “currículo mínimo”, vigente até então, requerida pela nova legislação “Diretrizes Gerais”. O processo de aprovação das Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social teve mais que uma alteração de título, começou a depender de novas leis complementares que regulamentam a educação superior no País. Apesar dessas mudanças, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) teve como princípio político e acadêmico aguardar a aprovação final do documento enviado ao Ministério da Educação (MEC), enfatizando, contudo a validade e pertinência das orientações pedagógicas e de conteúdos aprovados em assembleia da entidade como parâmetro para os processos de discussão sobre ajustes, revisões e alterações dos currículos plenos (ABESS/CEDEPSS, 1997).

Para Almeida (2000, p.14), a proposta contida nas Diretrizes Gerais tem como ideia principal que o desafio para qualquer projeto de formação profissional nos dias de hoje é o de assegurar à sociedade a entrada no mundo do trabalho de profissionais solidamente embasados em seu ofício e que sejam capazes de aliar a competência técnica e política a um explícito sentido ético. Tal objetivo deve ser concretizado por meio de um processo de acúmulo intelectual adquirido pela profissão em um processo dialético contínuo de atualização, impedindo que as diretrizes básicas da formação profissional se percam.

O tema central do processo de construção desse novo currículo para o curso de Graduação em Serviço Social foi a questão social, entendida no âmbito da produção e reprodução da vida que tem no trabalho seu elemento fundante. Tal perspectiva articula organicamente a profissão e a realidade (ABESS/CEDEPSS, 1997).

A nova abordagem dessa proposta curricular implica refletir a prática profissional como processo de trabalho, considerando que a profissão está inserida no trabalho coletivo responsável pelo movimento de produção e reprodução da vida social, é determinada pelas condições macrosociais, e concretizada historicamente pelos sujeitos que a realizam e a concretização das políticas sociais como elementos constitutivos do trabalho do assistente social, enquanto possibilidade de respostas ao enfrentamento da questão social. Esta como expressão das desigualdades e lutas sociais, em suas múltiplas manifestações, constitui a matéria-prima sobre a qual incide o trabalho profissional.

Segundo a Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social<sup>6</sup> (1996), na década de 1990, o profissional construiu bases para sua formação profissional em uma matriz materialista histórica. As Diretrizes Curriculares da formação do Assistente Social no Brasil gestam-se como fruto de um amadurecimento do debate teórico na produção de conhecimento da área que busca raízes no Movimento de Reconceitualização Profissional da década de 1960. Essas Diretrizes contêm indicativos ético-políticos, teórico-metodológicos e técnico-operativos que encaminham a análise da realidade a partir do método dialético marxista. O fundamento dessas diretrizes está na análise da relação capital e trabalho como essência do processo de desenvolvimento social.

As atuais Diretrizes Curriculares apontam a formação em Serviço Social para a capacitação do profissional em: apreender criticamente o processo histórico como totalidade, conhecer a formação histórica e social brasileira por meio do desenvolvimento do capitalismo e da profissão, apreender o significado social da profissão, bem como suas demandas para desvelar novas possibilidades de articulação entre o público e o privado e formular respostas profissionais que possibilitem o enfrentamento da questão social (Yazbek et al., 2008, p.24).

Diante dessa realidade conquistada pelos assistentes sociais, muitos desafios são colocados ao profissional no árduo movimento

---

6 A ABESS mudou sua designação para ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social no ano de 1998 por exigências estatutárias.

de construção de direitos sociais, tais como: o incansável exercício da consolidação do projeto ético-político por meio de ações que concretizem seus valores, a busca contínua pela qualificação profissional em combate à mercantilização e precarização do ensino brasileiro e do ensino no Serviço Social, a inserção do profissional nos processos de construção de uma sociedade democrática e participativa, a organização da categoria na busca da regulamentação dos vínculos contratuais e melhores condições salariais e de trabalho ao profissional.

Finalmente, segundo Yazbek et al. (2008, p.31), o assistente social tem a difícil tarefa de propor e possibilitar uma nova “cultura que torne indeclináveis os direitos da população com a qual trabalhamos”.