UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Gabriele Ponciano da Silva

Serviço Social na História: apontamentos ao legado do projeto acadêmico-profissional da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (1972-1975)

Juiz de Fora

2025

GABRIELE PONCIANO DA SILVA

Serviço Social na História: apontamentos ao legado do projeto acadêmico-profissional da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (1972-1975)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social Faculdade de Serviço Social, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Serviço Social.

Orientadora: Prof.ª Dra. Maria Lúcia Duriguetto

Coorientadora: Prof.ª Dra. Maria Rosângela Batistoni

Juiz de Fora

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

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

Ponciano da Silva, Gabriele .
Serviço Social na História : apontamentos ao legado do projeto acadêmico-profissional da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (1972-1975) / Gabriele Ponciano da Silva. -- 2025.
237 f.

Orientadora: Maria Lúcia Duriguetto
Coorientadora: Maria Rosângela Batistoni
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Serviço Social. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2025.

1. reestruturação curricular da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais. 2. projeto acadêmico-profissional. 3. Método-BH. 4. formação em Serviço Social. I. Duriguetto, Maria Lúcia, orient. II. Batistoni, Maria Rosângela , coorient. III. Título.

Gabriele Ponciano da Silva

Serviço Social na História: Apontamentos do legado do projeto acadêmico-profissional da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (1972-1975)

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Serviço Social. Área de concentração: Questão Social, Território, Política Social e Serviço Social.

Aprovada em 26 de novembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Lúcia Duriguetto - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Maria Rosângela Batistoni - Coorientadora
Universidade Federal de São Paulo

Profa. Dra. Ana Luiza Avelar Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Luciana Gonçalves Pereira de Paula
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Lesliane Caputi
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Profa. Dra. Thaísa Teixeira Closs
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Juiz de Fora, 17/11/2025.

Documento assinado eletronicamente por **Maria Lucia Duriguetto**, **Professor(a)**, em 09/12/2025, às 08:37, 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 **Luciana Goncalves Pereira de Paula**, **Chefe de Departamento**, em 09/12/2025, às 10:53, 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 **Ana Luiza Avelar de Oliveira**, **Professor(a)**, em 09/12/2025, às 16:57, 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 **Maria Rosangela Batistoni**, **Usuário Externo**, em 15/12/2025, às 09:30, 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 **LESLIANE CAPUTI**, **Usuário Externo**, em 18/12/2025, às 00:30, 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 **Thaisa Teixeira Closs**, **Usuário Externo**, em 08/01/2026, às 09:52, 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 **2750335** e o código CRC **80CC8CF3**.

Aos meus avós José Domingos, Maria Lúcia, José Ponciano (em memória) e Maria Domiciano (em memória).

AGRADECIMENTOS

Celebro a chegada a este ponto da travessia. Iniciada antes mesmo de vir a ser e poder desejar, afinal, meus passos vêm de longe: sou a continuação dos sonhos interrompidos dos que vieram antes de mim.

Assim, recorro a alguns versos da canção chilena *Gracias a la Vida*, onde encontro uma forma de traduzir o sentimento de gratidão que me permite rever essa travessia e reconhecer os aprendizados que, certamente, ultrapassam a exposição ora sistematizada, diante dos desafios subjetivos e objetivos que me exigiram contínua elaboração e enfrentamento concreto neste percurso.

> Gracias a la vida que me ha dado tanto.
>
> Me dio el corazón que agita su marco
>
> Cuando miro el fruto del cerebro humano
>
> Cuando miro el bueno tan lejos del malo
>
> Cuando miro el fondo de tus ojos claros.
>
> Gracias a la vida que me ha dado tanto.
>
> Me ha dado la risa y me ha dado el llanto,
>
> Así yo distingo dicha de quebranto,
>
> Los dos materiales que forman mi canto
>
> Y el canto de ustedes que es el mismo canto
>
> Y el canto de todos que es mi propio canto (Violeta Parra, 1966).

Nesta travessia contei com a partilha generosa e afetuosa das minhas orientadoras, Maria Lúcia Duriguetto (Malu) e Maria Rosângela Batistoni. Ambas não mediram esforços para a realização deste trabalho, às quais externo meus sinceros agradecimentos.

Agradeço ao grupo de pesquisa Serviço Social e Lutas Sociais, vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGSS-UFJF). Através dos estudos propostos por este grupo, tive a oportunidade de revisitar a trajetória histórica em que a profissão se viu implicada pela intensificação do movimento da luta de classes na década de 1960 e que reverberou de forma decisiva para a explicitação da experiência reconceituadora da Escola de Serviço Social da então Universidade Católica de Minas Gerais (ESS-UCMG).

Agradeço ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social/UFJF e aos demais servidoras/es dessa unidade de formação que, mesmo diante de tantos ataques às Universidades públicas, são um exemplo de resistência e defesa do ensino público, estatal, de qualidade e laico.

Registro, ainda, meu profundo agradecimento pelo fomento essencial obtido nos dois primeiros anos do doutorado. Primeiramente, pela bolsa concedida pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e, posteriormente, pela bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). O apoio financeiro de ambas as instituições foi fundamental para minha dedicação e permanência no curso, antes de ingressar no serviço público como Assistente Social.

Em nome da professora-amiga Lesliane Caputi gostaria de expressar meu profundo agradecimento ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos, Formação e Exercício Profissional em Serviço Social (GEFEPSS) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). A participação nesse grupo desde seu processo fundacional ainda na graduação seguiu me impulsionando a dar continuidade em minha formação profissional, comprometida com o aprofundamento teórico, ético e político

Agradeço aos meus pais, Luciana e Djair. Sem o apoio e o incentivo de vocês, tudo seria ainda mais difícil. Obrigado por admirarem o meu voo, respeitarem os meus sonhos e, principalmente, por serem meu refúgio em meus momentos de desesperança.

Agradeço a minha querida irmã, Danielle. Contar com o seu apoio e torcida foi fundamental.

Externo meus agradecimentos a todos os amigos, amigas e amores – Wellington, Beatriz, Vanessa, Tássia, Ana Carolina, Caroline, Mércia, Letícia, Tales, Thalita, Jéssica, Daniela, Laís, Larissa, Heitor, Williton, Lorena, Bruna, Patrícia, Claúdia, Lais Seixas e John Santana – que encontrei e que compartilharam comigo essa travessia, seja no início, no percurso ou neste ponto de chegada.

Por fim, agradeço imensamente às professoras Lesliane Caputi, Thaísa Texeira Closs, Ana Luiza Avelar Oliveira e Luciana Gonçalves Pereira de Paula, por aceitarem o convite para compor a banca examinadora e contribuírem com suas valiosas análises, enriquecendo sobremaneira este trabalho.

Eu vim de lá, eu vim de lá pequenininho

Mas eu vim de lá pequenininho

Alguém me avisou pra pisar neste chão devagarinho (Ivone Lara, 1981).

RESUMO

A presente tese apresenta uma reconstrução analítica da reestruturação curricular da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (ESS-UCMG) no período de 1972 a 1975, em consonância com o Movimento de Reconceituação latino-americano. Parte-se da premissa de que essa experiência, de caráter pioneiro e ousado – que se explicitou pela reelaboração teórica, possibilitando uma reestruturação curricular do projeto de formação profissional da Escola, bem como a experimentação concreta em projetos de extensão e campos de estágio, com destaque para a consolidação do Método BH –, permaneceu insuficientemente decifrada pela produção teórica do Serviço Social brasileiro (Batistoni, 2021). O processo de investigação valeu-se de um resgate do projeto formativo da ESS-UCMG, a partir do acesso a documentos que sistematizam o percurso teórico-metodológico explicitado na experiência, o qual refletiu em uma reestruturação curricular das disciplinas e em experiências de estágio e extensão desenvolvidas no período. Adicionalmente, a tese contextualiza esse processo mediante uma análise da formação econômica e social brasileira, marcada pelas incidências do desenvolvimento econômico desigual e combinado que impactaram a dinâmica da luta de classes no país e incidem no Serviço Social. Metodologicamente, a investigação fundamentou-se na articulação entre pesquisa bibliográfica e documental, utilizando produções acadêmicas de referência (Portella, 1992; Barbosa, 1998; Silva, 1991) e documentos-chave como o Documento Básico para Reforma do Currículo, o Projeto de Reestruturação da ESS-UCMG e registros da experiência piloto do Método BH em Itabira-MG. Complementarmente, foram recuperados depoimentos das profissionais envolvidas na experiência por meio de fontes secundárias – incluindo a tese de Silva (1991), transcrições de aulas e entrevistas publicadas –, o que permitiu acessar a memória desse período mediante a história oral. Essa pluralidade de fontes viabilizou uma análise abrangente do objeto de estudo. Em síntese, a tese oferece uma reconstrução analítica da reestruturação curricular da ESS-UCMG, evidenciando sua significância tanto para o Movimento de Reconceituação latino-americano quanto para debate crítico da formação profissional do Serviço Social brasileiro.

Palavras-chave: reestruturação curricular da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais; projeto acadêmico-profissional; Método-BH; formação em Serviço Social.

ABSTRACT

This thesis presents an analytical reconstruction of the curriculum restructuring of the School of Social Work at the Catholic University of Minas Gerais (ESS-UCMG) during the period from 1972 to 1975, in alignment with the Latin American Reconceptualization Movement. The premise is that this pioneering and bold experience – which manifested through theoretical elaboration, enabling a curricular restructuring of the School's professional training project, as well as concrete experimentation in outreach projects and field placements, notably the consolidation of the BH Method – remained insufficiently deciphered by Brazilian Social Work theoretical production (Batistoni, 2021). The investigation process relied on recovering the ESS-UCMG's training project through access to documents that systematize the theoretical-methodological path evident in the experience, which resulted in a curricular restructuring of the courses and in the practical training and outreach experiences developed during the period. Additionally, the thesis contextualizes this process by analyzing the Brazilian economic and social formation, marked by the impacts of uneven and combined economic development that affected the dynamic of the class struggle in the country and influenced Social Work. Methodologically, the investigation was based on the articulation between bibliographic and documentary research, utilizing seminal academic productions (Portella, 1992; Barbosa, 1998; Silva, 1991) and key documents such as the Basic Document for Curriculum Reform, the ESS-UCMG Restructuring Project, and records of the pilot experience of the BH Method in Itabira-MG. Furthermore, testimonies from the professionals involved in the experience were recovered through secondary sources – including Silva's thesis (1991), lecture transcripts, and published interviews – allowing access to the memory of this period through oral history. This plurality of sources enabled a comprehensive analysis of the object of study. In summary, the thesis offers an analytical reconstruction of the ESS-UCMG curriculum restructuring, highlighting its significance both for the Latin American Reconceptualization Movement and for the critical debate on professional training in Brazilian Social Work.

Keywords: curricular restructuring of the School of Social Work at the Catholic University of Minas Gerais; academic-professional project; Método-BH; Social Work education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABESS	Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social
ACB	Ação Católica Brasileira
ADP	Ação Democrática Parlamentar
AI-5	Ato Institucional nº 5
ALAETS	Associação Latino-Americana de Escolas de Serviço Social
ALN	Ação Libertadora Nacional
AP	Ação Popular
C.V.R.D.	Companhia Vale do Rio Doce
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CBCISS	Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais
CEAS	Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo
CELATS	Centro Latino-Americano de Serviço Social
CENEAS	Comissão Executiva Nacional de Entidades Sindicais e Pré-Sindicais
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONSCIOS	Conselho Central Itabirano de Obras Sociais
CPCs	Centros Populares de Cultura
CRAS	Centro de Referência em Assistência Social
DA	Diretório Acadêmico
DCE	Diretório Central dos Estudantes
ECEME	Escola de Comando e Estado-Maior do Exército
ESG	Escola Superior de Guerra
ESS	Escola de Serviço Social
ESS-SP	Escola de Serviço Social de São Paulo
ESS-UCMG	Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FHTMSS-II	Fundamentos Históricos Teórico-metodológicos II
FPN	Frente Parlamentar Nacionalista
GEFEPSS	Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos, Formação e Exercício Profissional em Serviço Social
INOCOOP	Instituto de Orientação às Cooperativas Habitacionais
INOCOOP-SP	Instituto de Orientação às Cooperativas Habitacionais em São Paulo

IPES/IBAD	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais/Instituto Brasileiro de Ação Democrática
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
ISI	Instituto de Solidariedade Internacional
JUC	Juventude Universitária Católica
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LEC	Liga Eleitoral Católica
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MR-8	Movimento Revolucionário 8 de Outubro
MTIC	Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio
NA	Núcleos de Aprendizagem
NA^1	Núcleo de Aprendizagem I
NA^2	Núcleo de Aprendizagem II
NA^3	Núcleo de Aprendizagem III
PAC	Pacto de Ação Conjunta
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCBR	Partido Comunista Brasileiro Revolucionário
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PCUS	Partido Comunista da União Soviética
PI	Projetos de Integração
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
POLOP	Política Operária
PSA	Projetos Semestrais de Aprendizagem
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUA	Pacto de Unidade de Ação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
ReMGEFSS	Rede Mineira de Grupos de Estudos sobre Fundamentos do Serviço Social
RENEC	Rede Nacional de Emissoras Católicas
SNI	Serviço Nacional de Informações
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TEC	Trabalho de Estágio de Campo

TEC	Trabalho de Estágio de Campo
UCMG	Universidade Católica de Minas Gerais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UMG	Universidade de Minas Gerais
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
2 O SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO NA HISTÓRIA: A PROFISSÃO ATÉ OS ANOS DE 1970 27
2.1 A centralidade da História e a concepção metodológica histórico-dialética 27
2.2 O Serviço Social brasileiro: determinantes histórico-sociais de sua emergência e institucionalização 34
2.3 O Serviço Social brasileiro na década de 1960: implicações do Movimento de Reconceituação latino-americano 51
3 O PROJETO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS (1972-1975): UMA RECONSTRUÇÃO ANALÍTICA 71
3.1 A Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais na História: trajetória e tendências até a década de 1960 71
3.2 O projeto de formação profissional na ESS-UCMG entre 1970-1975 101
3.3 Método BH: a experiência piloto desenvolvida em Itabira-MG 144
4 ENTRE O ÔNUS E BÔNUS DO PIONEIRISMO: UM BALANÇO CRÍTICO-ANALÍTICO DA EXPERIÊNCIA RECONCEITUADORA DA ESS-UCMG 156
4.1 As bases teóricas da experiência reconceituadora mineira 156
4.2 A experiência reconceituadora da ESS-UCMG: elementos de autocrítica 167
4.3 Análises críticas da experiência belo-horizontina 180
5 APONTAMENTOS AO LEGADO DA EXPERIÊNCIA MINEIRA NO DEBATE CRÍTICO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA PROFÍCUA DÉCADA DE 1980 199
5.1 O legado da experiência mineira no debate crítico da formação profissional na profícua década de 1980 199
5.1.1 O Currículo Mínimo para a Formação em Serviço Social de 1982: a crítica superadora 208
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 223
REFERÊNCIAS 229

1 INTRODUÇÃO

A reestruturação curricular ocorrida na então Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (ESS-UCMG) no limiar da década de 1970 possui um significado ímpar no bojo do Movimento de Reconceituação latino-americano. Reconhecida por seu caráter pioneiro e ousado – particularmente pela consolidação do Método BH – essa reformulação consolidou-se a partir da reelaboração teórica que revisitou criticamente o Método Básico chileno[1]; da reestruturação curricular do projeto de formação profissional da Escola; e da experimentação concreta em projetos de extensão e campos de estágio (Batistoni, 2021).

É nesse processo que a perspectiva da "intenção de ruptura", no contexto do Serviço Social brasileiro, se cristalizou. A partir de um giro teórico-metodológico – que questionava o Serviço Social tradicional e sua base de fundamentação –, a escola belo-horizontina encaminhou uma profunda reformulação das disciplinas, suas ementas, com a adoção de novos referenciais teóricos de cariz crítico, os quais refletiram em práticas inovadoras de estágio e extensão. Contudo, observa-se que a experiência reconceituadora da ESS-UCMG permaneceu insuficientemente decifrada pela produção teórica do Serviço Social brasileiro (Portella, 1992; Netto, 2011; Batistoni, 2021).

É a partir dessas considerações que se define o objeto de estudo desta tese: a reestruturação curricular da ESS-UCMG ocorrida na entrada da década de 1970, em sintonia com Movimento de Reconceituação latino-americano. Toma-se tal experiência como objeto de estudo a partir da hipótese de que ela ainda não foi apreendida em sua inteireza. Desse modo, o resgate da reestruturação curricular – por meio do conhecimento das ementas e programas das disciplinas, bem como das experiências de estágio e de extensão desenvolvidas no período –, configurou-se elemento central para uma reconstrução analítica da experiência reconceituadora belo-horizontina.

Esse objeto conformou nosso projeto de pesquisa intitulado "Tempo, história e memória: o projeto de formação da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (1972-1975)". O referido projeto tinha como objetivo geral analisar o projeto formativo da ESS-UCMG, materializado na reestruturação curricular ocorrida no período 1972-1975. Ao

[1] O Método Básico chileno foi a proposta metodológica desenvolvida durante o movimento de Reconceituação do Serviço Social. Apresentada no Encontro de Caracas (1969), surgiu como uma crítica radical à fragmentação do método tradicional (caso, grupo, comunidade), defendendo um processo metodológico único e integrado que permitisse uma compreensão e atuação mais totalizante e crítica perante a realidade latino-americana.

ser submetido ao exame da nossa banca de qualificação avançamos na delimitação e refinamento da proposta da pesquisa, prosseguindo em nossa investigação sistematizada na presente tese.

A elaboração desta tese foi atravessada pelo movimento da quadra histórica atual – pensada e escrita no bojo da dinâmica da vida cotidiana, tendo o início da pesquisa convergido com o contexto pandêmico, que refletiu o avanço da barbárie em escala global, mas com um *requinte de crueldade* na particularidade brasileira. Essa crueldade se explicitou no ápice da forma de dominação vigente: a chamada democracia *"blindada"* ou *"restrita"*, conforme Demier (2017) explicitada no pós-golpe de 2016 que destituiu a presidenta Dilma Rousseff – ruptura que provocou a dissolução do pacto de conciliação de classes promovido nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) no bojo da democracia de cooptação (Fernandes, 2006; Iasi, 2012). Esse processo não apenas consolidou mudanças por dentro da democracia liberal brasileira – acelerando medidas neoliberais com intensidade inédita –, como também pavimentou o caminho para a escalada da extrema direita em âmbito nacional.

Isso se materializou na balbúrdia fascista bolsonarista, que levou Jair Bolsonaro ao executivo federal e radicalizou a "blindagem" da democracia e do Estado diante dos conflitos postos pela luta de classes – processo sustentado pela repressão aberta e pela criminalização sistemática das lutas sociais (Demier; Duriguetto, 2017).

> [...] com o apelo à anticorrupção, ao fundamentalismo religioso e contra uma suposta saga comunista, fatores decisivos para a vitória eleitoral do candidato da extrema direita, Jair Messias Bolsonaro, para presidência em 2018. Bolsonaro chegou ao Planalto como um desdobramento imprevisto do golpe. A eclética aliança que se estabeleceu entre as diversas frações das classes dominantes para criminalizar o PT e a esquerda e realizar o impeachment de Dilma não tinha por objetivo levar o candidato da extrema direita ao poder. A vitória eleitoral do ex-capitão foi antes – como sinalizou Miguel (2019) – o que se mostrou possível diante do enfraquecimento da direita tradicional quando as farsescas operações anticorrupção da Lava Jato demonizaram a política (Mota; Rodrigues, 2020, p. 204).

A ascensão da extrema direita ao executivo federal conferiu às frações da burguesia a unidade política necessária para implementar e levar até às últimas consequências o acordo esposado na orquestração do golpe – radicalizando o caráter de classe do Estado a partir da imposição de uma agenda econômica centrada em um ajuste fiscal draconiano; na financeirização da Previdência e da educação como novas formas de acumulação; na mercantilização universal de bens e serviços antes protegidos da lógica do lucro; na pilhagem criminosa dos recursos naturais e no cruel rebaixamento sistemático dos salários para elevar as taxas de lucros (Idem).

Esse conjunto de medidas buscou atender irrestritamente aos interesses do capital financeiro e rentista, sustentado pela aliança estabelecida entre as frações da burguesia nacional e internacional. Atuando como "arma obscurantista numa guerra cultural que visa legitimar a remoção de todos os obstáculos à expansão do capital" (Mota; Rodrigues, 2020, p. 205), esse projeto assumiu na particularidade brasileira contornos ainda mais brutais. Escancarou a natureza autoritária que compõe nossa formação social e econômica – herança indelével do passado colonial-escravista, cujas raízes jamais foram efetivamente confrontadas. Tal lastro histórico permanece como elemento constitutivo das relações de produção e reprodução social em nossa formação de capitalismo dependente, inserida no circuito do capital-imperialismo e na atual quadra histórica radicalizada sob a hegemonia das finanças.

> [...] os prepostos da burguesia se tornam os guardiões Brasil na postulação de diretrizes ultraneoliberais para arrumar a casa: desregulamentar e flexibilizar a legislação do trabalho, desmontar as políticas sociais, abrir e escancarar a economia e as riquezas nacionais ao capital internacional, privatizar as empresas estatais, desmontar a Previdência Social, desqualificar os servidores e os serviços públicos, destruir a educação superior e cortar gastos de setores públicos essenciais. Para isso, precisam contrarreformar o Estado, alquebrar as ideologias do trabalho, as conquistas libertárias e os embriões de emancipação humana, ressignificando seus conteúdos em prol de outra direção política e moral, como é o caso do combate à corrupção, da fetichização do judiciário, da cristianização e militarização do poder e da redução do Estado, entre outros. Ademais, os retrocessos econômicos, sociais e políticos processados no país desde o golpe de 2016 até a constituição de um governo autoritário e antipopular, encabeçado pela extrema direita (ou por uma nova direita), em 2018, expressam também o esgotamento das potencialidades civilizatória do capitalismo no tardo-capitalismo (Netto, 2017 *apud* Mota; Rodrigues, 2020, p. 205).

Esse cenário atravessa o Serviço Social, considerando que a profissão não está alheia às transformações societárias. Na escalada da extrema direita, verifica-se um acirramento em torno do projeto profissional forjado pela hegemonia da perspectiva da "intenção de ruptura" cristalizada a partir da experiência reconceituadora da ESS-UCMG, que só ganhou força no contexto de exaurimento da ditadura. Esse processo consolidou o fortalecimento dos setores progressistas da categoria em sintonia com os interesses históricos da classe trabalhadora, conformando ao longo das últimas quatro décadas uma cultura profissional progressista no Serviço Social brasileiro. Conforme destacam Mota e Rodrigues (2020, p. 206), essa cultura "mantém-se viva, mas são novas e complexas as questões que desafiam a profissão em função do atual cenário político e econômico mundial e nacional, marcados pela crise capitalista e pelas atuais estratégias de seu enfrentamento".

É precisamente o conjunto desses aspectos que nos provocou a pensar o Serviço Social em nossa pesquisa, mais especificamente, os seus fundamentos, a princípio sem a definição de uma ênfase. Contudo, através dos estudos propostos pelo grupo de pesquisa Serviço Social e lutas sociais[2], tivemos a oportunidade de revisitar a trajetória histórica em que a profissão se viu implicada pela intensificação do movimento da luta de classes, na década de 1960, explicitado pelo engajamento das classes subalternas, aglutinando forças progressistas e até mesmo socialistas, que requisitavam uma ruptura com imperialismo e seus efeitos na realidade latino-americana.

A partir das leituras e debates, tivemos a oportunidade de revisitarmos a processualidade histórica, sócio-política, cultural e sócio-profissional que culminaram na experiência da ESS-UCMG, na primeira metade da década de 1970. Destaca-se o diálogo generoso estabelecido com a professora Maria Rosângela Batistoni, que se dedicou a reconstruir e sistematizar reflexões teóricas fundamentais para a compreensão da experiência reconceituadora da escola mineira. Suas contribuições – marcadas tanto pela profundidade teórico-metodológica quanto pelos detalhes de quem vivenciou a experiência diretamente – instigaram-nos ao aprofundamento da experiência reconceituadora belo-horizontina.

Expostos esses elementos, faz se necessário evidenciarmos o nosso percurso acadêmico que nos possibilitou a aproximação e apreensão ao objeto ora aludido. Inicialmente, nos debruçamos ao estudo da política social na sociedade brasileira a fim de apreender no curso do desenvolvimento do capitalismo nesta realidade, abordando seu aspecto contraditório vinculado ao Estado burguês.

Parte significativa do processo de apreensão e aproximação do desenvolvimento e particularidade da política social no Brasil deu-se ao longo da trajetória acadêmica durante a graduação em Serviço Social, que possibilitou (mais especificamente) por meio das disciplinas Questão Social, Política Social e Gestão Social I e II, reflexões acerca das contradições históricas e intrínsecas ao processo de produção e reprodução do capital, da compreensão do

---

[2] Grupo criado e liderado pela professora Dra. Maria Lúcia Duriguetto no período de distanciamento social da pandemia de COVID-19, o projeto contou, desde a sua criação, com a participação da professora Dra. Maria Rosângela Batistoni. Atualmente, integram o grupo os seguintes professores/as e pesquisadores/as: Dra. Susana Maia, Dra. Amanda Guazzelli, Dra. Ana Lívia, Dra. Maria Beatriz Abramides, Dra. Graziela, Dr. Mauro Iasi, Dr. Juliano Zancanelo, Ma. Daniela Ciriaco Carvalho, Ma. Bruna F. Oliveira, Ma. Leonardo Koury Martins e Vinicius Souza Pinto. Integra a pesquisa em rede O Serviço Social na História: questão social, movimentos e lutas sociais América Latina e Europa (1960-2020), a partir do subgrupo de pesquisadores alinhado ao eixo temático: aproximações da profissão com as lutas sociais na organização das classes trabalhadoras e suas expressões nos Fundamentos do Serviço Social.

caráter eminentemente contraditório das políticas sociais, bem como os desmontes das árduas conquistas da classe trabalhadora por meio da implementação das políticas de ajuste neoliberais na contemporaneidade.

Devemos destacar outro aspecto complementar ao nosso processo de apreensão e aproximação no estudo da política social no Brasil, que se refere à experiência de estágio supervisionado no Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), em um município de pequeno porte. Considerando a política de assistência social como uma importante e recente política social em desenvolvimento no país e a partir das apreensões e aproximações propiciadas ao longo da formação, propusemos aprofundá-las e adensá-las por meio da construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que objetivou analisar as construções e as contradições colocadas no âmbito da implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), especialmente ao que tange à participação e controle social, ao financiamento, recursos humanos e infraestrutura. Os estudos nos permitiram uma aproximação a um panorama crítico do desenvolvimento histórico da política social no Brasil, e que por meio da ênfase na política de assistência social, tivemos a possibilidade de apreender as construções, contradições e as lacunas que imperam no processo de implementação e consolidação desta política. Considerados estes elementos, nos propomos a dar continuidade ao estudo vinculado à política de assistência social, que foi sistematizado em um projeto de pesquisa, que tinha como objetivo analisar a relação público/privado na constituição da rede e serviços sócio-assistenciais a partir da implementação do SUAS. Tal projeto foi apresentado e aprovado em um processo de seleção para o mestrado acadêmico em Serviço Social.

Todavia, ao longo do mestrado, ao cursar disciplinas que nos possibilitaram aproximarmos a debates – a destacar ao que tange o desenvolvimento do Estado moderno –, suas contradições fundantes e seus desdobramentos na contemporaneidade, nos permitiu revisitar constantemente nosso objeto inicial e, a partir de incessantes indagações, fomos redirecionando nossa abordagem, que se deslocou da ênfase na análise da constituição da rede de serviços sócio-assistenciais do SUAS para a análise do processo histórico do desenvolvimento do sistema democrático brasileiro.

Tal objeto conformou um novo projeto de pesquisa que teve como objetivo geral analisar o sistema democrático brasileiro pós anos de 1980, em particular os elementos que vinham conferindo a “blindagem” ou o caráter “restrito” da democracia. A conjuntura política e econômica do país, daquele momento, foi fundamentalmente significativa para o redirecionamento do nosso estudo, em que destacamos o golpe do ano de 2016, que consolidou mudanças por dentro da democracia liberal brasileira, e que possibilitou acelerar a aprovação

de medidas neoliberais, culminando na efetivação da “blindagem” da democracia e do Estado brasileiro aos tensionamentos e conflitos sociais postos pela luta de classes, processo este que foi possível, também, por meio da intensificação da repressão e da criminalização das lutas sociais (Demier; Duriguetto, 2017).

Avançamos em nossa delimitação e refinamento do objetivo preliminar, de modo que optamos por prosseguir nossa investigação com a sistematização teórica de algumas abordagens interpretativas vinculadas à tradição marxista sobre o regime político brasileiro contemporâneo, isto é, o regime que derivou da transição política pós-ditadura empresarial civil-militar. Esse movimento nos permitiu aproximarmos e apreendermos o processo histórico de desenvolvimento do sistema democrático brasileiro, com destaque a seus desdobramentos e tendências na contemporaneidade tendo em vista, também, o avanço do conservadorismo/reacionarismo vinculado a uma nítida tendência fascista em curso no país, em que teve como expressão máxima a chegada de Jair Bolsonaro ao governo federal em 2019, ano em que defendemos nossa dissertação intitulada “O sistema democrático brasileiro: desdobramentos e tendências no pós anos de 1980”.

A elaboração da dissertação nos permitiu fazer uma sistematização de análises históricas em uma perspectiva de totalidade, ao passo que aproximamos e apreendemos os principais processos políticos que atravessaram/atravessam a formação econômica social brasileira. Enfatizando a constituição do Estado, as implicações de uma revolução burguesa “não clássica”, pautado no desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo e marcada por formas de dominação em que o elemento coercitivo e restritivo sempre esteve em evidência. Nessa direção, verificamos que os regimes políticos que se desenvolveram no país são permeados pelos aspectos contraditórios que conformam a sua estrutura econômica, bem como a superestrutura nacional e que se expressam na conformação das correlações de forças entre as frações das classes dominantes no âmbito estatal. Nesse resgate, observamos uma incorporação paulatina de elementos de cunho democrático, em algumas modalidades de regimes políticos, ao longo do nosso processo histórico. No entanto, estes se constituíram como altamente restritivos e sempre conviveram com os elementos autocráticos que atravessaram e atravessam toda constituição do Estado burguês brasileiro.

Em suma, podemos observar que no contexto brasileiro é o desequilíbrio entre consenso e coerção que marca as formas de dominação do Estado no lastro temporal entre 1930 (pós-república velha) e 1985 (“Nova República”). O que pode ser constatado nas duas experiências de ditaduras que se expressaram nesse período, configuradas por regimes políticos de tipo bonapartista (Demier, 2012), ainda que guardadas as suas distinções e especificidades,

demonstram a incapacidade/dificuldade do Estado brasileiro em incorporar/ampliar mesmo as bases democráticas burguesas. Esse processo foi marcado por vários golpes aos setores subalternizados, aos quais foram levados a conviver com as diversas intempéries de um país marcado pela concentração do poder, da renda e profundamente desigual.

Com a defesa da dissertação nos vimos instigada na elaboração de um projeto de pesquisa para seleção do doutorado, aprovado com uma proposta inicial que visava identificar e explicitar as alterações que vinham ocorrendo no bojo do regime político brasileiro em tempos de mundialização, financeirização do capital e avigoramento das suas contratendências. Ao que tange essas alterações, partíamos do pressuposto que eram decorrentes do processo de intensificação da exploração da força de trabalho – em um cenário de crise estrutural do capital –, mas estavam condicionadas ao processo de fetichização em que exploração, poder e domínio desaparecem. Assim, intencionávamos contribuir com uma análise desmistificadora do Estado e de suas formas de dominação na contemporaneidade.

Entretanto, já no início do doutorado, houve a provocação de refletir sobre o Serviço Social em nossa pesquisa, a partir de seus fundamentos, como explicitamos anteriormente. Destacam-se, nesse processo, as contribuições da disciplina "Fundamentos Históricos, Teórico-Metodológicos e Ético-Políticos do Serviço Social", cursada durante o doutorado. A disciplina foi conduzida com base no programa elaborado por Marilda Villela Iamamoto e Maria Lúcia Duriguetto, o que nos permitiu um aprofundamento sobre os fundamentos históricos, teóricos e metodológicos da profissão.

O encaminhamento do conteúdo programático da disciplina se deu a partir da retomada dos elementos centrais da crítica da economia política, fundamentada nos aportes da teoria social marxiana, articulando-a à análise do Serviço Social no processo de reprodução das relações sociais. Esse percurso teórico nos permitiu aprofundar a compreensão do Serviço Social em sua dimensão histórica, destacando não apenas os vínculos da profissão com as lutas, organizações e movimentos sociais das classes subalternas, mas também evidenciando as complexas questões que desafiam a profissão no atual cenário, marcado pela crise estrutural do capitalismo em suas expressões mundial e nacional, as quais exigem contínua reflexão sobre as estratégias de enfrentamento profissional.

Importa ressaltar que esse redirecionamento também dialoga com algumas experiências vivenciadas, ainda na graduação, tais como a vivência na disciplina de Fundamentos Históricos Teórico-metodológicos II (FHTMSS-II), cursada no terceiro período do curso, entre os anos de 2013 e 2014. O significado desta disciplina se dá para além dela, explicitados em seus desdobramentos, tendo em vista os debates calorosos em sala, a realização de seminários

riquíssimos que envolveram todo corpo discente na aproximação do Serviço Social, a partir da particularidade histórica brasileira entre as décadas de 1930 -1970. Ou seja, no conhecimento da gênese da profissão no Brasil, da influência franco-belga ao idos da Reconceituação no bojo da América Latina, articulando aspectos históricos, políticos, econômicos, sociais, culturais e conjunturais.

Ao final desta disciplina, a percepção era que tinha ocorrido um salto significativo na formação a partir da compreensão do significado do Serviço Social, sobretudo, das suas dimensões teórico-metodológica e ético-político, que se desdobrou no desejo de viver a Universidade para além da sala de aula, como tinha sido possível até aquele período, na condição de aluna, trabalhadora e residente em um município a 80 km de distância. Tal desejo foi fortalecido pela participação no projeto de extensão "Temas Raciais e organização política estudantil", ao compor uma gestão do Centro Acadêmico, entre 2014 e 2015.

A experiência política no movimento estudantil impulsionou a realização de uma pesquisa de Iniciação Científica – "O significado da militância na formação profissional em Serviço Social: um estudo realizado no curso da Universidade Federal do Triângulo Mineiro", que encontrou na docente Lesliane Caputi, responsável da disciplina de FHTMSS-II, os aportes teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos para ser realizada com êxito. Ao final da IC nos víamos ainda instigados à estudos contínuos que se desdobraram na criação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos, Formação e Exercício Profissional em Serviço Social (GEFEPSS)[3], em 2016.

Tal trajetória ressoam os ecos da experiência reconceituadora da ESS-UCMG (1972-1975), em linha de continuidade com esse processo que evidenciou o protagonismo de estudantes e professoras (remanescentes do movimento estudantil entre 1961-1964) na construção de uma formação crítica e comprometida com os interesses das classes subalternas.

O conjunto desses elementos sintetiza o percurso acadêmico-profissional e ideopolítico que nos compeliu a reconstruir analiticamente o processo de reestruturação curricular da ESS-

[3] A criação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos, Formação e Exercício Profissional em Serviço Social (GEFEPSS) destaca-se por ser um grupo de pesquisa cujo processo fundacional contou com a presença ativa de estudantes, em articulação com a docente Lesliane Caputi. A professora assumiu a tarefa hercúlea de absorver as demandas e qualificar, em coletivo, o debate sobre o movimento estudantil e os desafios para a formação em Serviço Social a partir do atual projeto acadêmico-profissional. Ao longo de quase uma década de atuação, o GEFEPSS segue contribuindo para a formação teórica, ética e política, em convergência com a direção sociopolítica do Projeto Ético-Político profissional, direção esta calcada na ruptura com o conservadorismo no âmbito profissional, conforme alude Netto (2011). Destaca-se, ainda, o impulso conjunto do GEFEPSS com o GEPSS/UNIMONTES, que resultou na construção da Rede Mineira de Grupos de Estudos sobre Fundamentos do Serviço Social (ReMGEFSS), em 2019.

UCMG nos anos 1970. E como ressaltamos, partimos do pressuposto de que essa experiência ainda não foi totalmente decifrada em sua totalidade e que sua retomada crítica pode oferecer elementos profícuos para enfrentar os desafios do presente.

É nessa direção que, em nossa investigação, a reconstrução analítica do processo que efetivou a reestruturação curricular da ESS-UCMG, entre 1972-1975, nos permitiu avançar na apreensão dos significados da experiência belo-horizontina não só no bojo do Movimento de Reconceituação latino-americano, mas também na particularidade brasileira. Para tanto, nossa investigação valeu-se de procedimentos metodológicos quantitativos e qualitativos, compreendendo que ambas as abordagens se complementam na apreensão de uma realidade que se constitui dinamicamente, superando visões dicotômicas (Minayo, 2001). Quanto às técnicas de pesquisa, adotamos a pesquisa bibliográfica e documental como eixos fundamentais do trabalho teórico.

No que concerne à pesquisa bibliográfica, as leituras sistemáticas de livros e artigos permitiram avançar na compreensão do processo de reestruturação curricular da ESS-UCMG nos anos 1970. Este processo, que configurou uma "alternativa global ao tradicionalismo" (Netto, 2011) no Serviço Social brasileiro, foi analisado com base nas contribuições fundamentais de: Santos (1985); Netto (2011); Batistoni (2017; 2021) e Iamamoto e Santos (2021).

Avançamos no processo de reconstrução analítica mediante a articulação entre pesquisa bibliográfica e documental, valendo-nos tanto de produções acadêmicas – com destaque para as contribuições de Portella (1992), Barbosa (1998) e Silva (1991) – quanto de documentos fundamentais como:

a) o Documento Básico para reforma do currículo;

b) o texto "A prática como fonte de teoria";

c) o Projeto de reestruturação da ESS-UCMG;

d) a "Análise histórica da orientação metodológica da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais", além do acesso a um Trabalho de Estágio de Campo (TEC) sistematizado na experiência piloto do Método-BH em Itabira-MG.

Essa diversidade de fontes permitiu uma abordagem densa do objeto de estudo.

No que se refere ao acesso a parte desses documentos, ele deu-se durante nossa pesquisa de campo no Centro de Memória da PUC-Minas[4]; entretanto, o acesso integral a esses

[4] A pesquisa de campo foi realizada em setembro de 2024. Ressalta-se que este foi um momento muito rico, pois permitiu a constatação da existência de uma gama de materiais que podem contribuir para avançar na apreensão da trajetória histórica da ESS-UCMG (atualmente PUC-Minas).

documentos não foi possível, pois não localizamos alguns registros essenciais que tratam das ementas e programas de disciplinas, o que restringiu nossa análise a uma compreensão parcial desse processo. Essa limitação decorre provavelmente da perda ou supressão de parte significativa desse material – expressão concreta do conservadorismo reforçado pelo arbítrio característico do regime ditatorial, então vigente.

Destaca-se, nesse processo, o acesso ao Anexo II da dissertação "Ação popular e serviço social: aproximações a partir do projeto profissional da ESS-UCMG (1969-1975). Documentos históricos sobre a Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais", de autoria de Jessica Flores Mizoguchi, sob a orientação da professora Thaísa Teixeira Closs. Essa fonte de forma complementar nos permitiu apreender os documentos que identificamos no Centro de Memória.

Por fim, ressalta-se a oportunidade de acessar depoimentos das profissionais que vivenciaram a experiência da ESS-UCMG. Para tanto, recorremos às sistematizações que registram tais relatos, como a tese de Silva (1991), além de transcrições[5] de aulas sobre a Reconceituação latino-americana que contaram com a participação das professoras que estiveram à frente da experiência belo-horizontina, bem como entrevistas publicadas. Através da história oral – ainda que por fontes secundárias, com depoimentos dos envolvidos nesse processo – tivemos acesso à socialização da memória desse período.

Em suma, esse conjunto diversificado de fontes não apenas enriqueceu nossa compreensão ao articular as perspectivas internas sobre a escola, como também possibilitou uma apreensão mais fidedigna da experiência em sua totalidade. Desse modo, os quatro capítulos que se complementam e constituem esta tese sintetizam esse processo de aproximação e apreensão do objeto em estudo – qual seja, a reestruturação curricular da ESS-UCMG ocorrida entre 1972 e 1975.

Em nosso primeiro capítulo, intitulado *O Serviço Social brasileiro na História: a profissão até os anos de 1970*, partimos de uma conceituação da centralidade da História, destacando seus significados no âmbito da concepção metodológica histórica e dialética. Além disso, apresentamos um panorama histórico, econômico, sociopolítico e cultural do Brasil e da América Latina na década de 1960, explicitando as bases sociopolíticas e socioprofissionais

[5] O acesso a esse material foi viabilizado de forma generosa pela coorientadora Maria Rosângela Batistoni. Assim, foi-nos permitido estudar transcrições de aulas da professora Marilda Iamamoto sobre o tema da Reconceituação Latino-americana, ministradas no PPGSS-UERJ no ano de 2015, além de uma entrevista de autoria da própria professora Batistoni realizada em 2018 como parte do projeto "O Movimento de Reconceituação no Brasil: O Projeto Profissional da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (1964-1980)".

que fundamentaram a experiência da ESS-UCMG nos anos 1970. Nessa direção, nossas análises valeram-se das contribuições do método de investigação da teoria social desenvolvida por Marx, recorrendo às categorias da totalidade, da contradição e da mediação – como destacamos no item 2.1 (*A centralidade da História e a concepção metodológica histórico-dialética*). Ao resgatarmos o significado do aspecto histórico para uma apreensão da realidade em perspectiva de totalidade, consideramos que a totalidade histórica é determinada pelos processos vigentes em cada tempo histórico.

As análises desenvolvidas a partir desta concepção teórico-metodológica nos permitiram não apenas caracterizar o Serviço Social brasileiro em seu processo de emergência e institucionalização, mas principalmente identificar as linhas de continuidade e descontinuidade em sua trajetória. Essa verificação foi realizada considerando as particularidades sociopolíticas e socioprofissionais que se explicitam através de mediações que articulam os aspectos históricos, econômicos, sociopolíticos e culturais.

Nesse processo, destacamos os primeiros anos da década de 1960, quando verificamos uma intensificação da tensão entre os interesses dos setores subalternizados – influenciados pelo "populismo e sua política de massas" – e os segmentos da classe dominante. Estes últimos buscavam concentrar o poder político, visando influenciar as organizações e movimentos das classes subalternas para dar continuidade ao seu projeto de "modernização" associado ao capital estrangeiro, com o mínimo de entraves possível. Explicitavam-se, naquele momento, os antagonismos entre projetos societários distintos que incidiam diretamente sobre a profissão.

A crescente mobilização desses segmentos aliou-se à organização de estudantes, professores e intelectuais de diversas áreas, incluindo o Serviço Social, que passou a atuar ativamente no desenvolvimento de programas, movimentos e partidos. Esses grupos articularam-se em torno de um objetivo central: as Reformas de Base, que propunham mudanças estruturais como requisito fundamental para o avanço social e econômico do país (Ammann, 1987). Os processos ocorridos entre 1961 e 1964 possibilitaram uma aproximação do Serviço Social com as classes subalternas, promovendo o estabelecimento de um vínculo que exigiu da profissão uma revisão crítica de sua função, constituindo as bases para erosão do Serviço Social tradicional (Netto, 2011).Tal cenário nacional adquire novos contornos a partir do diálogo estabelecido com outros países, em um esforço coletivo que propunha construir um Serviço Social latino-americano, sintonizado com as raízes e dilemas de *Nuestra América*. Este movimento questionava profundamente o assistencialismo, os patrimonialismos, o desenvolvimentismo e o pan-americanismo, inaugurando o Movimento de Reconceituação do

Serviço Social latino-americano. Esse processo se explicitou a partir de 1965 com o *I Seminário Regional Latino-Americano de Serviço Social*, realizado em Porto Alegre, e perdurou até 1975.

No segundo capítulo, intitulado *O projeto de formação profissional da ESS-UCMG: uma reconstrução analítica*, realizamos um resgate do desenvolvimento e surgimento da ESS-UCMG até os anos 1960. Demonstrando as raízes que sustentam a criação da ESS-UCMG, em 1946, em sintonia com os aspectos históricos que sustentam a emergência do Serviço Social no Brasil através da interlocução direta entre Igreja Católica, Estado e empresariado. Posteriormente, caracterizamos o processo de reestruturação curricular ocorrido na ESS-UCMG durante a década de 1970, examinando suas articulações com o Movimento de Reconceituação latino-americano. Essas articulações propiciaram a emergência da perspectiva da "intenção de ruptura" no âmbito do Projeto Acadêmico-Profissional ali desenvolvido.

Em nosso terceiro capítulo, intitulado *Entre o ônus e o bônus do pioneirismo: um balanço crítico-analítico da experiência reconceituadora da ESS-UCMG*, demonstrarmos as bases teóricas que fundamentaram tanto a reformulação curricular quanto a implementação do Método BH, situando esta experiência reconceituadora na primeira metade dos anos 1970, bem como explicitamos os aspectos que revelam as lacunas e contradições inerentes à experiência reconceituadora da ESS-UCMG, mediante um exercício crítico-analítico. Para tanto, recuperamos as elaborações teóricas dedicadas à reconstrução analítica desse processo, privilegiando as sistematizações produzidas nas últimas décadas pelas professoras integrantes da equipe responsável pela proposta, bem como os estudos que examinaram a experiência belo-horizontina.

No quarto e último capítulo, discutimos algumas contribuições da experiência mineira ao debate crítico da formação profissional. Nesse sentido, considera-se o seu legado, tendo em vista que o encerramento da experiência reconceituadora da ESS-UCMG, em 1975, não impediu que seu debate continuasse a reverberar, contribuindo decisivamente para a "virada" do Serviço Social brasileiro e a consolidação de um projeto ético-político progressista. Para tanto, resgata-se a atuação da "geração da virada", a partir da influência do Centro Latino-Americano de Serviço Social (CELATS) na formação crítica e na organização da categoria profissional que incidiu qualitativamente nos debates organizados pela ABESS no curso da década de 1980.

Além disso, analisa o Currículo Mínimo para a formação em Serviço Social de 1982, destacando suas ambiguidades e os esforços para superá-las, como a experiência da PUC-SP, e a profunda a crítica ao ecletismo e às fragilidades conceituais presentes nesse currículo, que mantinha resquícios do Serviço Social tradicional. Por fim, ressalta como a mobilização da

classe trabalhadora e o engajamento de diversos segmentos do Serviço Social foram cruciais para o avanço de uma perspectiva crítica e a construção de um projeto acadêmico-profissional alinhado aos interesses das classes subalternas.

Após a elucidação dos elementos introdutórios, adentremos na exposição das principais apreensões obtidas no processo investigativo, as quais possibilitaram nossa aproximação crítica à reestruturação curricular da ESS-UCMG no início da década de 1970 – processo que se desenvolveu em consonância com o Movimento de Reconceituação latino-americano e possibilitou o florescimento do atual Projeto acadêmico-profissional do Serviço Social brasileiro.

2 O SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO NA HISTÓRIA: A PROFISSÃO ATÉ OS ANOS DE 1970

O capítulo em tela faz uma conceituação da centralidade da História destacando seus significados no interior da concepção metodológica histórica e dialética. Além disso, apresenta um panorama histórico, econômico, sociopolítico e cultural do Brasil e da América Latina na década de 1960, com o objetivo de explicitar as bases sociopolíticas e socioprofissionais que sustentaram a experiência da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (ESS-UCMG) na década de 1970.

2.1 A centralidade da História e a concepção metodológica histórico-dialética

Há um provérbio africano que diz: *Nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás,* o mesmo é representado pela figura de um pássaro que volta sua cabeça para cauda, em um movimento de buscar algo, o *sankofa*[6]. Tal símbolo exprime a relação entre passado, presente e futuro indicando que para ressignificar o presente e construir o futuro, necessita-se rever o passado.

A partir deste movimento, é possível resgatar no decurso do tempo experiências vividas e verificar linhas de continuidades e descontinuidades nos processos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais. De modo que, "[...] rever o passado para iluminar o presente, elucidando as constelações que ligam presente e passado, é um movimento heurístico fundamental para compreender o passado recente quanto o ineditismo das atuais condições históricas" (Iamamoto; Santos, 2021, p. 27-8).

Conceber a história enquanto um processo de constante movimento e em aberto nos permite verificar que o tempo presente não se encerra em si mesmo, pois este se apresenta como produto de estágios anteriores, e concomitantemente como possibilidade para a construção do novo. É a partir desta concepção que é possível não se restringir a imediaticidade dos fenômenos

---

[6] [...] Símbolo dos povos *akan* (grupo étnico da Costa do Marfim e de Gana), trata-se tanto de um provérbio oral quanto de uma forma proverbial escrita "[...] da sabedoria de aprender com o passado para construir o futuro" Provérbio *Akan* (Nascimento L.; Gá, 2009, p. 40-41 *apud* Dravet; Oliveira, 2017, p. 14). [...] O termo *Sankofa* se traduz no português, ao pé da letra, como "volte e pegue" (*san*– voltar, retornar; *ko*– ir; *fa*– olhar, buscar e pegar), mas pode ser elaborado como "nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás". Trata-se de uma palavra-provérbio acompanhada de um desenho-símbolo em formato circular, uma forma de oralidade escrita ou de escrita oralizada. *Sankofa* constitui um elemento do conjunto ideográfico *Adinkra* (Dravet; Oliveira, 2017, p. 14).

sociais, mas sim tomar a categoria da totalidade a fim de verificar, na inteireza dos processos sócio-históricos, os elementos fundantes que constituem a realidade social.

Em suma, trata-se de inclinar-se à dinâmica social por meio da razão crítica, que assume a contradição como conteúdo intrínseco do real. Isso implica distanciar-se de uma abordagem instrumental ou dogmática, o que pode ser alcançado mediante uma reconstrução histórica.

> [...] a reconstrução histórica é um passo preliminar, uma técnica ou processo de trabalho, que o investigador não pode evitar. Os elementos essenciais do quadro histórico total são retirados daí (ou por esse meio) e submetidos a uma representação sinótica. Contudo, a exposição só é atingida depois de concluído outro levantamento mais importante: a determinação das várias séries ou cadeias de fatos essenciais, relacionados entre si por conexões causais conhecidas e comprovadas (relações de causa e efeito interdependentes e em ação recíproca). Esta etapa da observação (de análise e de interpretação) era a que recebia maior cuidado da parte de Marx (Fernandes, 2001, p. 58).

Cabe destacar que a reconstrução da história pode ocorrer por meio do resgate da memória. No entanto, é fundamental que esse movimento não se restrinja nem seja reduzido, confundido ou identificado apenas com a memória em si. Isso porque a memória, embora constitutiva da história e intrinsecamente ligada a ela, "não se elabora a partir de parâmetros lógicos e racionais" (Netto, 2016, p. 52). Na retomada da memória por meio das vivências, estas não são "necessariamente filtradas intelectiva e analiticamente" (Idem). Todavia, isso não significa que a recuperação da memória não seja relevante para a reconstrução analítica do processo histórico, desde que seja tratada com o devido rigor teórico e analítico.

Esse rigor analítico se expressa na perspectiva do materialismo histórico quando este aborda a história da vida cotidiana e do presente enquanto processo em constante devir. Tal abordagem possibilita tomar de modo articulado os fatos históricos em suas múltiplas dimensões – desde as manifestações "superficiais" até as "profundas" que os fundamentam. Ao passo que no momento descritivo, busca-se reconstituir a situação histórica em sua totalidade concreta; no segundo momento interpretativo, impõe-se desvendar as complexas redes de determinação recíproca que vinculam as transformações nas relações de produção com as mudanças na estrutura social e das superestruturas políticas, jurídicas, artísticas, científicas, religiosas etc. (Fernandes, 2001, p. 51).

Nessa perspectiva, a reconstrução histórica exige a mediação constante entre passado e presente, possível por meio da articulação entre tempo e memória – elementos constitutivos da história enquanto práxis social. O tempo, especialmente o tempo histórico, é uma categoria passível de múltiplas interpretações. Como afirma Braudel: "[...] Cada 'atualidade' reúne

movimentos de origem e ritmo diferentes: o tempo de hoje data simultaneamente de ontem, de anteontem, de antanho" (Braudel, 1976, p. 29 *apud* Lemos, 2014, p. 112).

Tal compreensão foge ao que a "visão oficial e linear da história" reproduz ao explicitar o processo de "acumulação de capital como progresso e conquista" (Iamamoto; Santos, 2021, p. 29). Ou seja, assumi uma perspectiva de apreensão da história a partir de um viés totalizante e enquanto um conjunto de múltiplas determinações que não são estáticas ou intransponíveis.

De modo que a conceituação a partir de um viés histórico é fundamental para a leitura da realidade em uma perspectiva de totalidade, sendo esta parte importante do processo de apreensão e aproximação difundido por Marx[7]. A perspectiva de totalidade concebe a realidade enquanto um aglomerado de complexos de complexos, sendo esta totalidade histórica determinada pelos processos vigentes em cada tempo histórico.

Marx retoma as bases de justificação da sociedade burguesa, elaboradas por pensadores como Smith e Ricardo, constatando que tais bases partem de uma abordagem (a) histórica, concebendo a sociedade burguesa "não como um resultado histórico, mas como um ponto de partida da história" (Marx, 2011, p. 55). Essa crítica fundamental permite ir mais longe no conhecimento tanto da dinâmica da revolução burguesa quanto do curso dessa revolução – e, consequentemente, no entendimento da relação do proletariado com este processo e de sua capacidade de, nas condições históricas dadas, protagonizar uma revolucionária própria (Fernandes, 2001, p. 57).

---

[7] [...] Marx (1818-1883) inicia efetivamente a sua trajetória teórica em 1841, aos 23 anos, ao se doutorar em Filosofia pela Universidade de Jena. Mas é entre 1843 e 1844, quando se confronta polemicamente com a filosofia de Hegel, sob a influência materialista de Feuerbach, que ele começa a revelar o seu perfil de pensador original (são deste período os seus textos *Para a questão judaica e Crítica da filosofia do direito de Hegel. Introdução*). É, porém, com o estímulo provocado pelas formulações do jovem Engels acerca da economia política que Marx vai direcionar as suas pesquisas para análise concreta da sociedade moderna, aquela que se engendrou nas entranhas da ordem feudal e se estabeleceu na Europa Ocidental na transição do século XVIII ao XIX: a sociedade burguesa. De fato, pode-se circunscrever como o problema central da pesquisa marxiana a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista (Netto, 2009, p.5). É a partir deste movimento teórico que se circunscreveram as bases da teoria social de Marx, consubstanciada pelo desenvolvimento da concepção teórica metodológica encontrada na obra do mesmo. Nessa direção, é importante reforçarmos o sentido de tal concepção teórica metodológica, pois a mesma não se trata de um "manual a ser seguido" ou simplesmente "aplicável" para o conhecimento da sociedade. A concepção histórica explicitada na obra de Marx deve ser apreendida como um guia, uma direção, imprescindível para a se estudar a história "[...] *em suas minúcias, as condições de vida das diversas formações sociais* – antes de fazer derivar delas as ideias políticas, estéticas, religiosas [...] etc. que lhes correspondem" (Marx; Engels *apud* Netto, 2009, p. 3). Assim, não encontraremos em Marx a sistematização de um roteiro metodológico a ser seguido rigorosamente para o desvelamento das contradições que permeiam a sociedade burguesa. Mas, a própria trajetória teórica do pensador nos demonstra com nitidez o seu processo de apreensão e aproximação da realidade concreta, mediante uma abordagem crítica.

Em contraponto radical a de seus contemporâneos, Marx reafirma a historicidade como fundamento, articulando-a ao conceito de produção: "[...] Nenhuma produção é possível sem trabalho passado, acumulado, mesmo sendo este trabalho apenas a destreza acumulada e concentrada na mão do selvagem pelo exercício repetido" (Marx, 2011 , p. 57).

Esta concepção se fundamenta em uma "[...] 'crítica ontológica[8]'. Significa tratar o objeto não apenas na sua historicidade, mas buscar suas vinculações orgânicas e nexos constitutivos com a totalidade social" (Silveira, 2016, p. 169). Ao abordar a produção a partir da perspectiva de totalidade, Marx ainda nos alude o seguinte:

> Se não há produção em geral, também não há igualmente produção universal. A produção é sempre um ramo particular da produção – por exemplo, agricultura, pecuária, manufatura etc. – ou uma totalidade. [...]*Finalmente, a produção também não é somente produção particular. Ao contrário, é sempre um certo corpo social, um sujeito social em atividade em uma totalidade maior ou menor de ramos de produção*[9] (Marx, 2011, p. 57-58, grifos do autor).

Esses elementos supramencionados configuram sucintamente a concepção de totalidade presente na abordagem desenvolvida por Marx. Nessa direção, apresentaremos um trecho de um pensador marxista que complementa tais elementos ao tratar a perspectiva de totalidade.

> [...] totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fato, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem ainda a totalidade. Os fatos são conhecimentos da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo. O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamentos de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial a totalidade e a concreticidade . Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjuntos de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si (Kosik, 1976, p. 43-44).

O trecho acima aborda o significado da totalidade e de como se dá a apreensão da realidade a partir desta perspectiva, considerando que tal realidade é composta por categorias dialéticas e que se interagem. Marx ao avançar sua abordagem concebe a relação dialética na

---

[8] Identificada por Lukács (1979) como o procedimento fundamental desenvolvido por Marx (Silveira, 2016, p. 169).

[9] Grifos nossos.

relação geral entre produção, distribuição, troca e consumo. Ao refletir sobre a produção e o consumo o autor nos afirma:

> A produção é também imediatamente consumo. Duplo consumo, subjetivo e objetivo: o indivíduo que desenvolve suas capacidades ao produzir também as despende, consome-as no ato da produção, exatamente como a procriação natural á um consumo de forças vitais. Em segundo lugar: consumo dos meios de produção que são usados e desgastados e, em parte (como, por exemplo, na combustão), transformados novamente nos elementos gerais [...] Por isso, o próprio ato de produção é, em todos os seus momentos, também um ato de consumo.
> O consumo também é imediatamente produção, do mesmo modo que na natureza o consumo dos elementos e das substâncias químicas é produção da planta. Por exemplo, na nutrição, que é uma forma de consumo, é claro que o ser humano produz seu próprio corpo. Mas isso vale para todo tipo de consumo que, de um modo ou de outro, produz o ser humano sob qualquer aspecto. Produção consumptiva [...] Portanto, essa produção consumptiva – muito embora seja uma unidade imediata de produção e consumo – é essencialmente distinta da produção propriamente dita. A unidade imediata em que a produção coincide com o consumo e o consumo com a produção mantém a sua dualidade imediata.
> Logo, a produção é imediatamente consumo e o consumo é imediatamente produção. Cada um é imediatamente seu contrário. Mas tem lugar simultaneamente um movimento mediador entre ambos. A produção medeia o consumo, cujo material cria, consumo sem o qual faltaria-lhe o objeto. Mas o consumo também medeia a produção ao criar para os produtos o sujeito para o qual são produtos. [...] Sem produção, nenhum consumo; mas, também, sem consumo, nenhuma produção, pois nesse caso a produção seria inútil (Marx, 2011, p. 63-64).

A partir do exposto, temos a explanação da relação dialética entre a produção e consumo, sendo que cada um desses momentos se interagem como iguais, mas na mesma medida como contrários que constituem uma mediação entre ambos, constituindo a totalidade enquanto unidade na diversidade. Tal movimento não se reduz apenas a relação produção e consumo, pois o mesmo perpassa a relação da produção com o momento da distribuição. Vejamos:

> Na concepção mais superficial, a distribuição aparece como distribuição dos produtos, e, assim, como mais afastada [da] produção e quase autônoma em relação a ela. Mas antes de ser distribuição de produtos, a distribuição é: 1) distribuição dos instrumentos de produção, e 2) distribuição dos membros da sociedade nos diferentes tipos de produção, o que constitui uma determinação ulterior da mesma relação (Subsunção dos indivíduos sob relações de produção determinadas.) A distribuição dos produtos é manifestamente apenas resultado dessa distribuição que está incluída no próprio processo de produção e determina a articulação da produção. Considerar a produção abstraindo dessa distribuição nela contida é manifestamente uma abstração vazia, enquanto, inversamente, a distribuição dos produtos é dada por si

> mesma com essa distribuição, que é originalmente um momento constitutivo da produção (Marx, 2011, p. 71).

Assim posto, a distribuição constitui momento importante no processo da produção sendo determinante para o mesmo, compondo intrinsecamente este processo. Ou seja, a distribuição não se constitui apenas um momento de distribuição de produtos, sendo um momento autônomo do processo de produção, pois a mesma compõe o processo na sua totalidade, aparecendo já nas suas bases constitutivas, tal como exposto no trecho acima. Ao referir sobre a troca e a circulação, Marx também localiza estes momentos no processo de produção, pois:

> [...] Na medida em que a troca é só um momento mediador entre a produção e a distribuição, por ela determinada, e o consumo; mas, na medida em que próprio consumo aparece como momento da produção, a troca também está evidentemente incluída como momento da produção (Marx, 2011, p.73-74).

E ao sintetizar todo este processo o autor ratifica que "[...] o resultado a que chegamos não é que produção, distribuição, troca e consumo são idênticos, mas que todos eles são membros de uma totalidade, com diferenças dentro de uma unidade" (Marx, 2011, p. 74). Consideramos que os elementos ora tangenciados sintetizam, ainda que sumariamente, os pontos basilares para a compreensão da explicitação da concepção teórico metodológica desenvolvida por Marx. Os mesmos nos proporcionam perceber as categorias apreendidas pelo pensador em seu processo de aproximação e desvelamento das contradições da sociedade burguesa. Nesta mesma direção, Netto nos alude:

> Articulando estas três categorias nucleares – a totalidade, a contradição e a mediação –, Marx descobriu a perspectiva metodológica que lhe propiciou o erguimento do seu edifício teórico. Ao nos oferecer um exaustivo estudo da "produção burguesa", ele nos legou a base necessária, indispensável, para a teoria social. Se, em inúmeros passos do conjunto da sua obra, Marx foi muito além daquele estudo, fornecendo fundamentais determinações acerca de outras totalidades constitutivas da sociedade burguesa, o fato é que sua teoria social permanece em construção – e em todos os esforços exitosos operados nesta construção o que constata é a fidelidade à perspectiva metodológica que acabamos de esboçar (Netto, 2009, p.28).

Posto isto, nossos esforços no processo de apreensão e aproximação do objeto em investigação deram-se a partir das categorias referidas. Fundamentamo-nos em uma perspectiva histórico-crítica, articulando as categorias totalidade, contradição e mediação, o que permitiu resgatar a processualidade histórica, sociopolítica, cultural e socioprofissional que culminou na experiência da ESS-UCMG na primeira metade da década de 1970. Consideramos ainda suas implicações, decorrências e o legado que produziu na trajetória histórica da profissão. Tal

experiência se materializou em um projeto de formação que incorporou, por exemplo, o conhecido Método BH, além de uma reestruturação curricular – ainda não totalmente conhecida em sua dimensão (Batistoni, 2021). Em seu conjunto, esse projeto evidencia o pioneirismo da ESS-UCMG ao articular segmentos do Serviço Social brasileiro com a teoria social crítica, a partir da identificação com as pautas históricas dos setores populares.

Essa reconstrução analítica e histórica se alinha ao que Netto (2016) chama atenção da categoria, da necessária tarefa hercúlea de se aprofundar no conhecimento do passado da profissão, visto que, são escassas as sistematizações que "[...] visam à elaboração de abordagens abrangentes, inclusivas, do Serviço Social no Brasil como um todo" (Netto, 2016, p. 54), sobressaindo pesquisas de cunho mais localizados e particulares. O que configura um cenário designado pelo autor por uma "[...] hipertrofia de estudos localizados/particulares e de atrofia das abordagens históricas abrangentes e macroscópicas" (Netto, 2016, p. 55).

Desta forma se requisita a importância de estudos que comportem elementos para uma "nova história do Serviço Social no Brasil", em um movimento que não se restringe ao mero conhecimento do passado, mas que busque explicitar o processo histórico da profissão, considerando sua função social seja em sua emergência e desenvolvimento, na expressão do intercâmbio dos diversos espaços ocupacionais que a profissão passa a compor, das incidências em seu interior a partir da relação com as ciências sociais e humanas, das perspectivas teóricas que a atravessam, do contato com os segmentos atendidos e dos seus objetos de intervenção (Netto, 2016). Ou seja, verificando:

> [...] as formas da sua reprodução, as suas bases tanto sociais quanto ideo-políticas e teórico-metodológicas e as alterações delas, a sua inserção na divisão social e técnica do trabalho, a extração social dos seus sujeitos e seus percursos posteriores, a construção da sua autoimagem e as modalidades pelas quais buscou e encontrou a sua legitimação social (Netto, 2016, p. 58).

Para tal investimento analítico, faz se necessária articulação da dinâmica da profissão com a dinâmica da sociedade brasileira, considerando cada tempo histórico de sua gênese ao seu desenvolvimento. De modo que ao avançar nessa reconstrução analítica e histórica em um "[...] estágio do seu desenvolvimento em que as tendências contidas em sua gênese e em momentos anteriores do movimento da profissão já se explicitaram plenamente e/ou se atrofiaram" (Netto, 2016, p. 60) é possível verificar tendências mais estruturais "[...] numa ótica determinada da ciência histórica, radicalmente antipositivista, que são os estágios de maior desenvolvimento (mais complexos) que esclarecem os de desenvolvimento mais incipiente (menos complexos)" (Idem).

É nesta linha que a retomada, ora aludida, intenciona trazer para o presente os processos que contribuíram para que o Serviço Social se identificasse com as forças das classes subalternas na capital mineira. Para tanto, partimos do pressuposto de que a experiência da ESS-UCMG se evidencia a partir das expressões da interlocução com os segmentos organizados das classes trabalhadoras e que vão incidir no projeto de formação da escola naquele momento, é o que é percebido na experiência do Método BH e na reestruturação curricular verificados na escola na década de 1970.

A experiência da escola belo-horizontina explicita a constituição da perspectiva da intenção de ruptura com o Serviço Social tradicional no contexto brasileiro. Ao longo da história se espraia e possibilitou o surgimento de um projeto profissional crítico, que sustenta a cultura progressista na profissão em mais de quatro décadas. Assim, no próximo item, apresentaremos um panorama histórico, econômico, sócio-político e cultural em âmbito nacional e latino-americano na década de 1960, objetivando explicitar as bases sócio-políticas e sócio profissionais que sustentam a experiência da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (ESS-UCMG), na década de 1970.

2.2 O Serviço Social brasileiro: determinantes histórico-sociais de sua emergência e institucionalização

No Brasil, o desenvolvimento do Serviço Social explicita-se na ação articulada entre Estado e Igreja Católica como resposta aos tensionamentos entre as classes, haja vista o cenário de crise de hegemonia no interior das frações burguesas adensados pela movimentação das classes subalternas. Essa articulação reforça a reaproximação entre a Igreja e o Estado após os desdobramentos da laicização do aparato estatal, que apontava para mudanças profundas na relação estabelecida entre essas duas instâncias[10]. A década de 1930 marca a consolidação do reordenamento deste vínculo pautado na cooperação e ajuda mútua (Barbosa, 1998; Iamamoto; Carvalho, 2014).

> Ao assumir o poder como chefe do Governo Provisório em 1930, Vargas encontrava uma Igreja institucionalizada, alinhada e sintonizada com a Igreja Católica Romana, que difundia a unificação do homem comum sob o manto

[10] O decreto do Governo Provisório, publicado em janeiro de 1890, abolia o padroado e estabelecia a separação entre Igreja e o Estado, deixando a Igreja livre para administrar seus negócios sem a interferência do estado. Porém aquele mesmo decreto retirava da Igreja todas as benesses até então concedidas pelo Estado, reduzia não só o seu poder temporal como, também, o espaço e o regime de liberdades religiosas do catolicismo, acabando por deixá-lo no mesmo nível das seitas minoritárias (Barbosa, 1998, p. 85).

> da doutrina cristã, a partir dos princípios elaborados por Leão XIII na Rerum Novarum [...] O social que era o eixo central da Carta de Leão XIII, e um dos aspectos que pontuavam o discurso da Igreja no Brasil, ao longo daqueles 30 anos de vida republicana no País (Barbosa,1998, p. 147).

Esse cenário propiciou o encaminhamento de concessões aos interesses da Igreja junto ao Estado ao assumir a tarefa de conter as massas populares que traziam a tona os reflexos da ausência histórica da intervenção do Estado brasileiro, que até esse período estava vinculada estritamente a uma ação coercitiva. Essa aproximação possibilitava a Igreja sustentar o discurso de "Fé e Cristandade", em sintonia com o discurso de "Pátria e Nação", configurando uma ideia de "unidade nacional". Observa-se nesse período, a ampliação das demonstrações do Estado em relação à Igreja considerando a sua funcionalidade, assim verifica-se a volta de antigos privilégios e o acréscimo de outros (Barbosa, 1998; Iamamoto; Carvalho, 2014).

> A partir de 1932 ocorre uma grande diversificação e ampliação do aparato do movimento católico laico. Tendo por base as instituições criadas e desenvolvidas metodicamente na década anterior, especialmente o Centro Dom Vital e a Confederação Católica, surgirão a Ação Universitária Católica, o Instituto de Estudos Superiores, a Associação de Bibliotecas Católicas, os Círculos Operários e, posteriormente, a Confederação Nacional de Operários Católicos, e a Liga Eleitoral Católica, além de uma série de instituições centralizadoras do apostolado social, que se firmarão através da Ação Católica Brasileira, criada em 1935 (Iamamoto; Carvalho, p. 168, 2014).

Esse é um período de destaque ao trabalho desenvolvido pelo Centro Dom Vital, bem como de aproximação da intelectualidade católica as Encíclicas Sociais Rerum Novarum e Quadragesimo Anno, que deram subsídios à hierarquia e ao segmento laicato no que diz respeito a posições, programas e respostas aos problemas sociais, a partir das novas proposições que visavam harmonia e progresso da sociedade. Em suma, a Igreja Católica, por meio do apostolado e laicato se colocaria na tarefa de reunificação e recristinização da sociedade burguesa que seriam conduzidos por suas corporações e grupos (Iamamoto; Carvalho, 2014).

> Deverá, portanto, abandonar sua passividade por uma atividade de cruzado para recuperar o proletariado, livrando-o das lideranças perturbadoras. Ordenar as relações de produção a partir da restauração dos costumes cristãos, "que comprimem o desejo excessivo da riqueza e a sede de prazeres, esses dois flagelos que muitas vezes lançam a anarquia e o desgosto no seio mesmo da opulência". A questão não estará, pois, apenas na formulação de uma política compreensiva para as classes exploradas. Será necessário harmonizar as classes em conflito e estabelecer entre elas relações de verdadeira amizade. Acima da regulamentação jurídica do Estado laico deverá prevalecer o comunitarismo cristão (Iamamoto; Carvalho, p. 169, 2014).

Um marco significativo para os interesses da Igreja neste período foi o reconhecimento do ensino religioso nas escolas públicas[11], ainda que facultativo. Posteriormente, passa a direcionar seus esforços para a formação cristã no meio intelectual jovem e adulto, formar uma elite intelectual cristã que pudesse acessar os diversos setores da sociedade brasileira era o objetivo, que seria encaminhado a partir da criação de Escolas Superiores católicas[12]. Destaca-se, nesse processo, a iniciativa de Alceu de Amoroso Lima na criação do Instituto Católico de Estudos Superiores, em 1932.

> [...] Para a Igreja, era importante consolidar sua imagem institucional, assegurando que, no plano nacional, o "apostolado dos leigos" e o "episcopado" brasileiro estivessem centralizados sob uma única coordenação. Para o Estado, era importante consolidar os princípios republicanos sob ideário da "união nacional". Para isso, a Igreja Católica vinha dando grandes demonstrações de força e capacidade de penetração junto às mais diferentes camadas da sociedade brasileira (Barbosa, 1998, p. 148).

Todas essas iniciativas foram importantes para o avanço dos interesses da Igreja no reestabelecimento do vínculo com o Estado ao longo do período republicano, alçando refazer o elo suprimido com a laicização, contudo, neste momento, unidos com o objetivo em comum de preservação e consolidação da ordem e da disciplina social (Iamamoto; Carvalho, 2014).

Em suma, é o cenário político no curso da década de 1930 que cria as condições para a efetivação desta união. A articulação em torno da Constituição de 1934[13], por meio da criação

---

[11] [...] o decreto assinado por Vargas em abril de 1931 tornava "facultativo" o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais de ensino primário, secundário e normal. Entretanto aquele Decreto não satisfazia plenamente a toda a cúpula da Igreja Católica. Seus representantes continuavam lutando por introduzir na Constituição da República o ensino religioso "obrigatório" nas escolas oficiais de todo o País (Barbosa, 1998, p. 148).

[12] [...] a idéia de se criarem Escolas Superiores abertamente católicas já havia sido apontada por Dom Leme, arcebispo do Rio de Janeiro, na sua Pastoral de 1916. Nesse sentido, Dom Leme dava todo apoio ao "Centro Dom Vital" e à sua revista "A Ordem", criados em 1922 na capital paulista. Em seguida, aproximou-se da elite intelectual juvenil, criando a "Associação dos Universitários Católicos" – AUC, organização que tinha como finalidade básica completar a educação religiosa da juventude cristã e preparar militantes católicos que pudessem se transformar em futuros restauradores da ordem cristã no Brasil (Barbosa, 1998, p. 150).

[13]Apesar de manter a separação formal entre Igreja e Estado, a Constituição de 1934 será um indicador seguro do estreitamento de seus laços. Além do reconhecimento explícito do catolicismo como religião oficial, da indissolubilidade da família, como reconhecimento do casamento religioso e pela lei civil e a proibição do divórcio, garantirá o acesso da Igreja à educação pública e a todas as instituições de "interesses coletivo". Garantirá, assim, a institucionalização de alguns de seus princípios ideológicos fundamentais, e as posições dentro do aparelho de Estado essenciais à sua função de controle social e político. No campo da autonomia da sociedade civil, especialmente no que se refere à organização do proletariado, a vitória do princípio da pluraridade e autonomia sindical representará a possibilidade da organização do sindicalismo católico (Iamamoto; Carvalho, p. 171, 2014).

da Liga Eleitoral Católica (LEC)[14] possibilita ganhos significativos para a Igreja e concretiza o desejo perseguido por quatro décadas de ter um lugar ao lado do Estado Republicano (Barbosa, 1998).

O acirramento político, explicitado pela ativação popular por meio do movimento operário e dos partidos de esquerda, bem como o cenário de recessão econômica, reforça a articulação entre a Igreja e o Estado, objetivando conter as forças populares e garantir as condições políticas e econômicas funcionais aos interesses das classes dominantes. "[...] o Estado não podia prescindir da união dos brasileiros em torno de um forte sentimento: o de Nação. Nesse sentido, Igreja e Estado se uniam ainda mais. E nessa fase, promoviam não apenas a aproximação, mas a verdadeira unificação de seu discurso" (Barbosa, 1998, p. 153).

Florestan Fernandes[15] (1976) considera o período que antecede a Era Vargas, bem como o período que a sucede, isto é, entre 1920 e 1964 como "potencialmente pré-revolucionário", pois a dificuldade de conformação de uma hegemonia coesa, por parte da burguesia e suas frações, articuladas às transformações advindas do desenvolvimento do MPC provocou uma instabilidade constante que deflagrou momentos de constantes acirramentos e antagonismos[16].

---

[14] Criada para garantir a eleição de políticos comprometidos com a defesa dos princípios da Igreja Católica, a LEC trabalhava com um programa formado de itens básicos. Os candidatos que assumissem o compromisso de defender aqueles princípios junto à Assembléia Constituinte passavam a contar com o apoio dos votos dos católicos em todo o País. Além disso, a LEC estava em posição superior a todos os partidos políticos, na medida em que estava sustentada num único centro de poder e coordenação de seu trabalho em todo o País. Era uma organização de cunho político, que tinha um comando nacional, num período em que todos os partidos possuíam um comando "regional" (Barbosa, 1998, p. 152).

[15]Nunca chegou a existir uma situação pré-revolucionária tipicamente fundada na rebelião antiburguesa das classes assalariadas e destituídas. No entanto, a situação existente era *potencialmente pré-revolucionária*, devido ao grau de desagregação, de desarticulação e de desorientação da própria dominação burguesa, exposta ininterruptamente, da segunda década do século à 'revolução institucional' de 1964, a um constante processo de erosão intestina (Fernandes, 1976, p. 322 *apud* Lemos, 2014, p.118).

[16] As greves gerais de trabalhadores (Rio de Janeiro, São Paulo e outros locais), ocorridas em 1917 e 1918, os levantes tenentistas de 1922, 1924, e 1925-1927 (Coluna Prestes), e a aparição, mais substantiva das chamadas "dissidências oligárquicas" durante os até então insossos processos eleitorais (Reação Republicana, em 1921-1922, e Aliança Liberal, em 1929-1930) indicavam que "os de cima já não podiam governar como antes", para usarmos aqui uma expressão de Lênin. Os anos 20, carregados de novidades políticas e culturais (exemplificadas, por exemplo, na fundação do PCB e na realização da Semana de Arte Moderna, ambas em 1922), assistiram ao início do processo histórico de *massificação* da sociedade brasileira (na qual 80% da população ainda residia no campo, em condições médias próximas da miséria). O *crash* da bolsa de Nova York, em 1929, atingiu em cheio uma economia essencialmente agro-exportadora, precipitando o que corretamente se chamou de uma "crise de hegemonia". Foi a partir dessa crise, dessa *falta de hegemonia*, por assim dizer, que a classe dominante no Brasil se deparou historicamente com o difícil problema da *direção* política. Foi, portanto, "pela negativa" que, pela primeira vez na história do país, teve lugar a incontornável questão da "hegemonia" (Demier, 2012, p. 370, grifos do autor).

É nesse contexto que se observa um redirecionamento da intervenção do Estado brasileiro que vai se expressar, mais concretamente, no decorrer das décadas 1930 e 1940. Considerando a "crise de hegemonia"[17], ou a falta dela – nos dizeres de Demier (2012) – com o golpe de Estado encaminhado na década de 1930 e a deflagração do governo provisório de Vargas, verifica-se a concretização de uma alternativa necessária para conter os entraves vinculados às pressões populares, bem como aos estranhamentos entre as frações das classes dominantes, para assim garantir o avanço do desenvolvimento do capitalismo no país, e a Igreja desempenhará um papel fundamental nessa direção. Em suma, "[...] o aparato da repressão policial que, movida pelo Estado controlado por Vargas, contara com o apoio da Igreja Católica. Para esta, a ideia de "autoridade" estava associada à de hierarquia e a manutenção da ordem" (Barbosa, 1998, p. 155).

A Era Vargas se estabeleceu como uma "ditadura sem hegemonia[18]", reforçando os princípios nacionalistas, centralizadores e intervencionistas. O regime político que se constituiu durante este período se estabeleceu a partir da autonomização relativa do aparelho estatal em relação às disputas das classes antagônicas e aos interesses particulares dos setores dominantes o que correspondeu à ascensão de um regime político de linha bonapartista. Nessa mesma direção, Coutinho (1992, p. 126) pondera:

---

[17] Naquelas condições já mencionadas de "crise de hegemonia", em que nenhuma dos setores da classe dominante possuía capacidade de *dirigir* politicamente uma nação burguesa agora potencialmente ameaçada pela aparição das massas populares, o novo grupo governante, encabeçado por Vargas, se colocaria acima dos diversos interesses particularistas das frações dominantes, com o objetivo primeiro de assegurar a preservação da ordem capitalista. Para além das supostas "independência", "coragem" e "sabedoria" da equipe governamental varguista, essa *descolagem* dos novos chefes políticos nacionais de suas bases sociais originárias exprimia, na verdade, o início de um processo de *autonomização relativa do aparelho estatal* em face das classes e frações de classe em presença. Com o início do Governo Provisório de Vargas (1930-1934), manifestava-se, assim, pela primeira vez na história brasileira, o fenômeno político do bonapartismo. Tinha início, portanto, uma forma de dominação política *indireta* da burguesia sobre o restante da nação. Expressando, ao nível do Estado (regime e governo), uma "revolução passiva" em curso, verificou-se, entre a "Revolução" de 1930 e a implantação do Estado Novo em 1937, um processo que pode ser compreendido, *mutatis mutandis*, à luz da descrição feita por Gramsci sobre a evolução política italiana da década de 1920: um "movimento político-histórico em que diversas gradações de cesarismo [bonapartismo] se sucederam até atingir uma forma mais pura e permanente, embora também esta não imóvel e estática" (Demier, 2012, p. 378, grifos do autor).

[18]Quando Gramsci fala de "ditadura sem hegemonia" como uma manifestação da revolução passiva, indica uma das características fundamentais das formações sociais que seguem essa modalidade de desenvolvimento histórico. Se o instrumento da transição "pelo alto" é o Estado, isso significa que há uma tendência, em tais formações, ao fortalecimento do que Gramsci [...] chama de "sociedade política" (os aparelhos militares e burocráticos de dominação e de coerção), enquanto permanece subalterna a "sociedade civil" (o conjunto dos aparelhos "privados" através dos quais uma classe ou um bloco de classes luta pela hegemonia e pela direção político-moral) (Coutinho, 1992, p. 128).

> [...] o Estado brasileiro teve historicamente o mesmo papel que Gramsci atribui ao Piemonte, ou seja, o de substituir as classes sociais em sua função de protagonista dos processos de transformação e o de assumir a tarefa de "dirigir" politicamente as próprias classes economicamente dominantes [...]o resultado desse processo, no caso brasileiro, tem fortes analogias com a situação que Gramsci descreve para a Itália, quando afirma: "É um dos casos em que esses grupos têm a função de 'domínio' e não de 'direção': ditadura sem hegemonia. A hegemonia será de uma parte do grupo social sobre o conjunto do grupo, não deste sobre outras forças a fim de potenciar o movimento, de radicalizá-lo" (Coutinho, 1992, p. 126).

Esta tendência é expressa concretamente no pós-1930, Oliveira (2003, p. 35) enfatiza que a revolução de 1930 marca o fim de um ciclo e início de outro na economia brasileira, em que são criadas as condições para a predominância da estrutura produtiva de base urbano-industrial em detrimento da hegemonia agrário-exportadora. De modo que,

> [...] no Brasil as transformações foram sempre o resultado do deslocamento da função hegemônica de uma para outra fração das classes dominantes. Mas estas, em seu conjunto, jamais desempenharam, até agora, uma efetiva função hegemônica em face das massas populares. Preferiram delegar a função de dominação política ao Estado – ou seja, às camadas militares e tecnoburocráticas –, ao qual coube a tarefa de "controlar" e, quando necessário, de reprimir as classes subalternas. Mas essa modalidade antijacobina de transição ao capitalismo não significa absolutamente que a burguesia não tenha levado a cabo sua "revolução": fez isso, precisamente, através do modelo da revolução passiva, que tomou entre nós a forma – para utilizar a terminologia de Florestan Fernandes – de uma "contrarrevolução prolongada", que é outro modo de dizer "ditadura sem hegemonia" (Coutinho, 1992, p. 126).

O período que correspondeu o pós-1930 foi extremamente funcional para o desenvolvimento do capitalismo na realidade brasileira. Verifica-se, nesse contexto, a ampliação da intervenção do Estado na esfera econômica, o que foi fundamental para a criação das bases para acumulação capitalista que vislumbrava consolidar o mercado industrial. Assim, a ação do Estado vai além da regulação do trabalho, ou seja, passa a influenciar diretamente no processo de produção e reprodução do capital, através da fixação de preços, do controle da distribuição de ganhos e perdas entre as distintas frações da classe detentora, bem como na garantia de subsídio a atividades produtivas significativas para esse processo.

> [...] tendo que ajustar suas estruturas constitutivas ao alargamento de sua base social no pós-1930, o Estado brasileiro se modernizou celeremente, criando novos ministérios, secretarias, autarquias, empresas e órgãos públicos em geral. Por outro, impelido a reposicionar a economia nacional em um mercado internacional em crise, esse mesmo Estado passou a fazer uso de instrumentos mais fortes de intervenção econômica, podendo, assim, funcionar não só como um agente regulador do mercado, mas também como sujeito econômico direto. Concentrando cada vez mais recursos, e decidindo com relativa

> liberdade sobre sua distribuição, o novo aparelho estatal brasileiro – em sintonia com a nova "economia política" mundial, defensora do intervencionismo estatal, do planejamento e das teorias anti-cíclicas – intensificou o uso dos seus expedientes de política econômica, como as carteiras de investimento, as taxas de câmbio, a política fiscal etc. Muitas vezes, como no caso da criação de companhias estatais e das obras de infra-estrutura urbana, foi o próprio Estado o responsável direto pelo desenvolvimento das forças produtivas. Caberá a ele, portanto, conduzir o processo de inflexão da agrária e mercantil economia brasileira para um modelo industrial em tempos de capitalismo monopolista – e a própria burguesia industrial defendia ser o Estado o responsável pela execução dessa tarefa. Assim, nesse processo de modernização econômica e social do país, o Estado brasileiro teve sua musculatura tonificada e seu raio corporal dilatado, passando a contar com uma burocracia pública, civil e militar, de características modernas. Foi a formação desse "exército de funcionários", desse "corpo de parasitos" (Marx), que permitiu ao Estado preservar e desenvolver sua "autonomia relativa" face à classe dominante naquelas condições de "crise de hegemonia". Dialeticamente, portanto, esse fenômeno social de burocratização foi, simultaneamente, causa e efeito da própria *autonomização relativa* do aparelho estatal (Demier, 2012, p. 380, grifos do autor).

A ampliação do aparelho estatal verificada nesse período propiciara pela primeira vez uma *articulação entre coerção e consenso.* Assim, os elementos consensuais e/ou integracionistas passam a compor o exercício de poder do aparelho estatal. Isso pode ser constatado, por exemplo, na criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC)[19]. Contudo, o consenso enquanto novo ingrediente para o exercício de poder do Estado não invalida o exercício da repressão e coerção, mas ao contrário, é a combinação entre coerção e consenso que perdura no regime político que se constituiu no pós-1930.

Nessa direção Demier (2012) nos chama atenção para o fato que, no mesmo regime político em que se tem a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) – ainda que com sua dupla funcionalidade – há também a limitação de direitos políticos, caracterizado, por exemplo, pela eliminação da autonomia sindical e política dos trabalhadores e criminalização e perseguição do recém-criado Partido Comunista Brasileiro (PCB). Cabe salientar, que o Estado, mesmo exercendo uma autonomia relativa, não constrangeu o seu caráter de classe, ou seja, o que sempre prevaleceu foram os interesses da burguesia, ainda que contraditoriamente, pois essa autonomia propiciou para que algumas conquistas aos setores subalternizados fossem efetivadas.

---

[19]Segmentos expressivos das correntes políticas que tomaram o poder em 1930 tinham no anticomunismo uma perspectiva prioritária. Vale citar, entre as medidas preventivas de longo alcance a partir de então tomadas, a criação, em novembro daquele ano, do MTIC. Apresentado por seu organizador e primeiro titular, Lindolfo Collor, como o Ministério da Revolução e vendido aos trabalhadores e empresários, como um antídoto para a luta de classes, muito mais apropriado seria chamá-lo Ministério da Contrarrevolução (Lemos, 2014, p. 115).

É nessa conjuntura que o Serviço Social brasileiro se constitui com o avanço da Ação Social Católica[20] desempenhada pela Igreja[21]. Residem nesse processo às bases materiais e organizacionais que remontam a gênese da profissão a partir do surgimento das primeiras escolas de Serviço Social no país, que fora impulsionado pelo Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo (CEAS)[22], criando em 1932, com o incentivo e controle da hierarquia católica, inicia sua atuação por meio da oferta de curso "Intensivo de Formação Social para Moças[23]" (Iamamoto; Carvalho, 2014).

A organização da profissão foi marcada pelo recrutamento de moças e senhoras da sociedade que deveriam ter uma formação religiosa e terem afeição para o desenvolvimento de obras sociais voltadas aos necessitados, cabia às mulheres essa tarefa por entenderem que o segmento feminino tinha uma "vocação" para a execução de trabalhos educativos que teriam

---

[20]No Brasil os grandes movimentos operários de 1917 a 1921 explicitaram para sociedade a existência da "questão social" e da necessidade de procurar soluções. Nesse processo o surgimento de instituições assistenciais como a Associação das Senhoras Brasileiras (1920), no Rio de Janeiro, e a Liga das Senhoras Católicas (1923), em São Paulo possibilita o planejamento de obras assistenciais mais amplas, tendo em vista que esses eram espaços constituídos por mulheres advindas de famílias que integravam a grande burguesia paulista e carioca. Em suma "[...] o surgimento dessas instituições se dá dentro da primeira fase do movimento de "reação católica", da divulgação do pensamento social da Igreja e da formação das bases organizacionais e doutrinárias do apostolado laico. Têm em vista não o socorro aos indigentes, mas, já dentro de uma perspectiva embrionária de assistência preventiva, de apostolado social, atender e atenuar determinadas sequelas do desenvolvimento capitalista, principalmente no que se refere a menores e mulheres (Iamamoto; Carvalho, 2014, p. 176-77).

[21]O elemento humano e a base organizacional que viabilizarão o surgimento do Serviço Social se constituirão a partir da mescla entre as antigas *Obras Sociais* – que de diferenciavam criticamente da *caridade tradicional* – e os novos movimentos de *apostolado social*, especialmente aqueles destinados a intervir junto ao proletariado, ambos englobados dentro da estrutura do Movimento Laico, impulsionado e controlado pela hierarquia (Iamamoto; Carvalho, 2014, p. 178).

[22]O objetivo central do CEAS será o de "promover a formação de seus membros pelo estudo da doutrina social da Igreja e fundamentar sua ação nessa formação doutrinária e no conhecimento aprofundado dos problemas sociais", visando "tornar mais eficiente a atuação das "trabalhadoras sociais" e "adotar uma orientação definida em relação aos problemas a resolver, favorecendo a coordenação de esforços dispersos nas diferentes atividade e obras de caráter social" (Iamamoto, Carvalho, 2014, p. 179).

[23][...] promovido pelas Cônegas de Santo Agostinho, para o qual fora convidada Mlle. Adèle Loneaux da Escola Católica de Serviço Social de Bruxelas. Ao encerrar-se o curso, será feito um apelo para a organização da uma ação social visando atender o bem-estar da sociedade. As participantes do curso, que na expressão do 1º Relatório do CEAS para ali haviam acorrido desejosas de "se orientar, de esclarecer ideias, de formar um julgamento acertado sobre os problemas sociais da atualidade", constituíam-se de jovens formadas nos estabelecimentos religiosos de ensino, representativa expressão feminina das famílias que compõem as diversas frações das classes dominantes e setores abastados aliados (Iamamoto; Carvalho, 2014, p. 178-79).

como objetivo final a ordem moral e social, ou seja, afastando do proletariado as possíveis influências subversivas[24].

> Aceitando a idealização de sua classe sobre a vocação natural da mulher para as tarefas educativas e caridosas, essa intervenção assumia, aos olhos dessas ativistas, a *consciência do posto que cabe à mulher na preservação da ordem moral e social* e o dever de *tornarem-se aptas para agir de acordo com suas convicções e suas responsabilidades.* Incapazes de romper com essas representações, o apostolado social permite àquelas mulheres, a partir da reificação daquelas qualidades, uma participação ativa no empreendimento político e ideológico de sua classe, e da defesa de seus interesses. Paralelamente, sua posição de classe lhes faculta um sentimento de superioridades e tutela em relação ao proletariado, que legitima a intervenção (Iamamoto; Carvalho, 2014, p. 183, grifos dos autores).

Destacamos nesse processo a criação da primeira escola de Serviço Social, no ano de 1936, em São Paulo, com a influência direta da constituição primária da profissão nos países de capitalismo central, a partir da formação das primeiras profissionais brasileiras se darem efetivamente nesses países, o que conferiu a princípio na aproximação a influência franco-belga que propunha uma intervenção subsidiada pelo pensamento tomista e neotomista, alinhada a Doutrina Social da Igreja.

> A partir desse momento nota-se que, paralelamente à demanda inicial por quadros habilitados por essa *formação técnica especializada*, originada da própria ação social católica, começa a aparecer outro tipo de demanda, partindo de determinadas instituições estatais (Iamamoto; Carvalho, 2014, p. 184).

Isso posto ressaltamos o significado do Estado no processo de desenvolvimento do Serviço Social no país, pois a constituição da profissão não contou apenas com a iniciativa do Movimento Católico Laico, existindo uma "[...] demanda – real ou potencial – a partir do Estado, que assimilará a formação *doutrinária* própria do *apostolado social*" (Iamamoto; Carvalho, 2014, p. 186). O Estado também passa a inferir na adaptação da formação técnica especializada em emergência, nessa direção ao tratar da experiência da Escola de Serviço Social de São Paulo (ESS-SP), Iamamoto e Carvalho nos informam:

---

[24]A criação dos Centros operários exemplifica esse esforço, "[...] esses Centros ofereceriam uma tríplice vantagem e seriam ponto de partida para um desenvolvimento mais amplo: 1º - São campos de observação e de prática para a trabalhadora social, que aí completa e aplica os seus estudos teóricos; 2º - São Centros de educação familiar, onde se procura estimular nas jovens operárias o amor ao lar e prepara-las para o cumprimento de seus deveres nessa missão; 3º- São núcleos de formação de elites que irão depois agir na massa operária. Com esse intuito não somente cuidamos de estimular nessas jovens uma fé viva e esclarecida, o sentimento do exato cumprimento do dever como também despertar-lhes o espírito de apostolado da classe pela classe com a noção das responsabilidades que lhes incumbem nesse terreno" (Iamamoto; Carvalho, 2014, p. 181-2).

> A Escola de Serviço Social passará por rápidos processos de adequação. O primeiro se dá a partir do convênio firmado entre o CEAS e o Departamento de Serviço Social do Estado, em 1939, para a organização de Centros Familiares. Essa demanda terá por reflexo a introdução no currículo da Escola de um Curso Intensivo de Formação Familiar: pedagogia do ensino popular e trabalhos domésticos. O segundo se dará, logo em seguida, para atender à demanda das prefeituras do interior do Estado (Iamamoto; Carvalho, 2014, p. 188).

Cabe destacar que o investimento do Estado e de grandes instituições estatais ou paraestatais na disponibilização de bolsas de estudos nas Escolas de Serviço Social[25]. Ainda na realidade da ESS-SP, os Relatórios Anuais apresentavam um percentual com 30% de bolsistas, chegando, em alguns momentos, a ser maioria.

Esse contexto corrobora para a institucionalização da profissão que agregou esforços da Igreja – explicitados pelo trabalho das pioneiras do Serviço Social – do Estado e do empresariado, o desdobramento desse processo se explicita pelo que Iamamoto e Carvalho (2014) designaram por "mercantilização" da formação técnica especializada ao passo que a força de trabalho de Assistentes Sociais pode ser comprada[26].

Importante ressaltar que esse processo não significou a supressão do conteúdo *doutrinário* inscrito no Serviço Social naquele momento, tendo em vista que esse aspecto não era tido como um limite para o Estado e empresas que passavam a absorver a profissão. De modo que o caráter *doutrinário* verificado na formação de Assistentes Sociais atendia a função desses setores. Destacamos ainda nesse contexto elementos contidos no primeiro código de ética da profissão aprovado em 1947 que reitera um "[...] humanismo cristão abstrato e incipiente positivismo, condensados por uma lógica formal e profundamente conservadora" (Brites; Sales, 2007, p. 27).

Com mudanças na conjuntura internacional e nacional, no ano de 1945, a partir de dois fatos que marcariam o cenário político brasileiro. O fim da segunda Guerra Mundial, em meados de 1945, que correspondeu um redirecionamento da função da Legião Brasileira de Assistência (LBA), que era de dar suporte às famílias brasileiras que tinham membros atuando

---

[25]Os principais patrocinadores dessas bolsas serão o Estado e as grandes instituições estatais ou paraestatais como as prefeituras municipais, o Departamento Nacional da Previdência (e os diversos Institutos e Caixas), a Legião Brasileira de Assistência, o Serviço Social da Indústria, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial etc. (Iamamoto; Carvalho, 2014, p. 189).

[26]Essa mercantilização se dá concomitantemente a uma "purificação" do portador da qualificação, desempenhando as escolas um papel essencial para a viabilidade desse processo. O portador dessa qualificação não mais necessariamente será uma moça da sociedade devotada ao apostolado social. Progressivamente se transformará num componente da Força de Trabalho, possuindo uma determinada qualificação, englobada na divisão social-técnica do trabalho (Iamamoto; Carvalho, 2014, p. 189-90).

no campo de guerra. O encerramento da guerra culminou no retorno dos ex-combatentes com inúmeros doentes e mutilados, exigindo mudanças nas diretrizes de ação da LBA. Outro acontecimento é fim da Era Vargas, que se dividiu em duas fases complementares (1930-1937 e 1937-1945) e atingiu o seu ápice na segunda fase com um golpe e a instituição do Estado Novo[27].

O fim da Era Vargas foi acompanhado pelos efeitos do pós-segunda Guerra Mundial e a disputa internacional entre capitalismo e socialismo, através da Guerra Fria. O bloco capitalista vinculado à estratégia contrarrevolucionária reforçou a pauta anticomunista, sobretudo, nos países de capitalismo dependente como o Brasil. Após a queda de Vargas as forças que vinham se dinamizando no bojo da ditadura estadonovista, assumem novo patamar de organicidade expresso por dois campos políticos civil-militares e o nacional-popular articulado ao varguismo e ao populismo, composto pelo o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), o PCB, segmentos militares oficiais e subalternos nacionalistas, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) entre outras frentes.

No que se refere ao segundo campo, foi marcado pelo nacionalismo em suas diversas matizes[28] em articulação ao reformismo, vinculado à estratégia pecebista. Já a primeiro campo, constituindo a oposição, vinculado ao setor liberal e associacionista e pautado no antivarguismo se articulou com a União Democrática Nacional (UDN), a partidos menores e segmentos da oficialidade militar. Neste campo, a requisição de um liberalismo articulou-se ao anticomunismo defendendo uma reforma democrática de caráter elitista e antipopular, isto é, uma democracia restrita tal como a Escola Superior de Guerra (ESG-1949), o Instituto

---

[27]A primeira fase do regime bonapartista ocorreu com as tensões advindas das disputas entre as frações da classe dominante e os setores subalternizados, que perpassaram, por exemplo, nos debates em torno da Constituição de 1934. Contudo, a Constituição de 1934 teve apenas três anos de vigência, pois em 1935, quando o governo instituiu a Lei de Segurança Nacional para a dissolução da ANL, os elementos democráticos e liberais que compunham o referido texto constitucional começaram a ser suprimidos. Assim, em 1937 com o Estado Novo, a constituição de 1934 pôde ser plenamente substituída por outra, com traços e objetivos bonapartistas e com forte aspecto reacionário. Assim posto, é a partir da instituição do Estado Novo que o bonapartismo alcança o ápice enquanto regime político não hegemônico em que propicia a autonomização do aparelho estatal brasileiro. Ou seja, nessa fase alinha-se uma estável e consistente solução não hegemônica para a "crise de hegemonia" (Demier, 2012, p. 429), cuja violência e repressão estatal foi fundamental para mantê-la.

[28][...] Dando a tônica do período no país, ao anticomunismo se articularam, harmônica ou conflituosamente, dois outros eixos políticos: o nacionalismo – em seus vários matizes, do autoproclamado "sadio" pela retórica da Escola Superior de Guerra (ESG), ao anti-imperialista, sustentado pelo PCB, passando pelo "terceiro-mundista" – e o reformismo – igualmente matizado, do burguês ao comunista (Lemos, 2014, p. 119-20).

Brasileiro de Ação Democrática (IBAD-1959) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES-1961).

Essas forças se expressaram por todo o período Republicano democrático (1946-1964). A partir da retomada das eleições presidenciais em 1945, houve um acirramento entre ambos os campos, que resultou em consecutivas derrotas para as forças políticas do campo liberal associacionista, tais derrotas não passaram sem questionamentos, este é um elemento que marca a constante instabilidade política desse período, dado as ressonâncias do populismo evidenciadas nos governos que vigoraram nesse lastro temporal.

Aliam-se neste contexto político os efeitos da inserção da economia brasileira em um novo estágio do processo de acumulação do capitalismo mundial, isto é, a da fase monopolista/imperialista que operou uma transformação na divisão internacional do trabalho dirigida pelo EUA. O significado dessa vinculação do Brasil na dinâmica internacional do capitalismo conferiu uma aceleração da industrialização do país a partir da vinda de grandes corporações oligopolistas, que em busca de ampliação de lucros deslocaram unidades produtivas para o Brasil ou se fundiram a partir de investimentos com capitais nacionais. Essas transformações no campo econômico incidem na estrutura social e na forma de dominação política do país (Lemos, 2014).

Nesse quadro se configurou uma assimetria entre poder econômico e poder político, e que se intensificou no decorrer do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) tendo como tarefa criar as condições para "[...] a metamorfose do capitalismo brasileiro que exigia a aceleração do processo de transformação de uma sociedade agrária em uma sociedade urbano-industrial" (Barbosa, 1998, p. 181). Ao provocar o impulso da industrialização e da abertura da economia brasileira ao capital monopolista/imperialista, conformava uma nova fração da "burguesia multinacional e associada"[29] que dinamizou a economia brasileira com a chegada dos grandes oligopólios industriais. Assim, essa fração da burguesia alçava ampliar sua influência política, contudo, esta função permanecia nas mãos da burguesia industrial mais antiga em coalizão com setores da classe trabalhadora, ou seja, uma base política com fortes traços do populismo e da política trabalhista inaugurada na Era Vargas.

O período Republicado Democrático (1946-1964) foi marcado pela abrangência da incorporação de elementos democráticos na organização política do país, a destacar a conquista

[29] Como definiu Dreifuss (1981 *apud* Lemos, 2014).

do sufrágio universal[30]. Este também é um período de intensificação do desenvolvimento econômico do país, o qual atinge a sua terceira fase, a da industrialização pesada. Tal processo é determinante para o acúmulo de força da burguesia e, sobretudo, para o exercício do seu poder no aparelho do Estado[31].

Após a publicação do decreto, em outubro de 1945, que definia "[...] eleições livres e gerais a serem realizadas em dezembro daquele mesmo ano, punha fim ao longo período da "era Vargas", fazendo iniciar uma nova fase de movimentação política em todo o País" (Barbosa, 1998, p. 167).

Ao considerar a emergência da *intenção de ruptura* no Serviço Social brasileiro, é importante ressaltar que a sua explicitação só foi possível nos marcos anteriores a década de setenta, isto é, "[...] nos vetores de crise que, discretamente e desde a virada dos anos cinquenta, operavam na erosão do tradicionalismo continham-se elementos que objetivamente constituíam a sua herança" (Netto, 2011, p. 250). Nesse tocante "[...] sociopolítica e historicamente, esta perspectiva é impensável sem o processo que se precipita entre 1961-1964 e é abortado em abril" (Netto, 2011, p. 257).

No decorrer da década de cinquenta, o Serviço Social brasileiro experimentou uma ampliação ímpar, através da requisição de assistentes sociais em espaços profissionais no setor público e privado, nos centros urbanos de grande e médio porte, e de sobremaneira, junto às populações rurais. Desfrutando de reconhecimento legal – fruto de sua institucionalização e laicização – enquanto uma profissão liberal, com natureza técnico-cientifica e inserida na divisão social e técnica do trabalho, no fim desta década, a profissão se vê atravessada pelas incidências das lutas sociais que exigiriam alterações fundamentais a partir de um amplo questionamento de seu significado, objetivos, funcionalidade e métodos de atuação, colocando em questão o conservadorismo imanente ao seu desenvolvimento no país (Silva, 1991; Netto, 2011).

---

[30]O sufrágio universal foi uma conquista, mas era limitado em se tratando da realidade nacional, pois não alcançava os analfabetos, assim restringia uma parcela significativa da população no exercício político.

[31][...] esse é um período de constituição simultânea das estruturas sociais e políticas da dominação do poder burguês. Nesse momento, constituem-se concomitantemente as bases materiais sobre as quais repousa o poder da burguesia, assim como as estruturas políticas – o Estado – através das quais a dominação e o poder burguês se expressarão e se exercitarão como um poder unificado, como interesses especificamente de classe [que], podem ser universalizados, impostos por mediação do Estado a toda comunidade nacional e tratados como se fossem os interesses da Nação como um todo (Fernandes, 2006, p. 14).

O contexto econômico-social brasileiro é marcado pela deflagração de uma crise econômica no país[32] explicitado pela alteração do padrão de acumulação nacional que até meados da década de 1950 era designado por industrialização restringida, e avança ao período da industrialização pesada implicando "[...] um crescimento acelerado da capacidade produtiva do setor de bens de produção e do setor de bens duráveis de consumo e, notadamente, um financiamento que desbordava as disponibilidades do capital nacional (privado) e estrangeiro" (Netto, 2011, p. 20). Tal cenário desdobra-se em uma desaceleração do crescimento econômico, mantendo a taxa de investimento público, visto que a absorção da capacidade produtiva ampliada criada pela expansão dos setores de bens de produção e de bens de consumo provocou um recuo no investimento privado (Netto, 2011).

> Em suma, na entrada dos anos sessenta, a dinâmica endógena do capitalismo no Brasil, alçando-se a um padrão diferencial de acumulação, punha na ordem do dia a redefinição de esquemas de acumulação (e, logo, fontes alternativas de financiamento) e a iminência de uma crise (Netto, 2011, p. 20).

É importante ressaltar que essa realidade econômica e social brasileira estava sintonizada aos sinais da crise estrutural do capital que já anunciava o fim da *onda longa de crescimento econômico* que predominou no pós-segunda Guerra Mundial, cede lugar para uma *onda longa de recessão econômica* (Mandel, 1982) a qual foi acompanhada pelas constantes denúncias dos setores subalternizados dos efeitos deletérios da aceleração e acumulação irrestrita do capital. Esse cenário expressa-se a partir das mudanças evidenciadas no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961)[33], que através de seu programa de crescimento para o

---

[32]Verificou-se uma inflexão para baixo do crescimento do PIB: se, em1961, a taxa foi de 10,3%, em 1962 ela caiu à metade: 5,3%; em 1963, registrou-se o menor crescimento da década: 1,5%; em 1964, recuperou-separa medíocres 2,9% – a gravidade da conjuntura é notável se se recorda de que, na década anterior, o crescimento médio anual foi da ordem de 7,38%; mais notável ainda se mostra quando se constata que a participação da produção industrial no PIB, que foi de 8,1% em 1962, em 1963 foi negativa (-0,2%). Caiu também a taxa real de crescimento da formação bruta de capital fixo: 1962, 3,1%; 1963, 2,8%; e 1964, 2,5%. Dramatizando ainda mais a conjuntura, o decréscimo do investimento estrangeiro foi assustador (em milhões de dólares): em 1961, 39,2; em 1962, 20,1 e, em 1963, 4,3 e, ademais, a partir de 1959, os recursos externos obtidos pelo governo brasileiro para financiar a sua dívida foram contraídos através de empréstimos de curto prazo e estas duas circunstâncias deviam-se às pressões conjugadas dos Estados Unidos e do FMI. E tudo isto com a inflação crescendo em seta: 1961, 43,15%; em 1962, 55,14%; em 1963, 80,59%; e, em 1964, 86,56% (Netto, 2014, p. 40).

[33][...] O processo de internacionalização da economia brasileira, vertiginosamente intensificado sob a presidência de JK, alterou novamente a morfologia da classe dominante brasileira, produzindo a emergência de uma fração burguesa financeira mais intimamente vinculada ao capital estrangeiro. Conformando socialmente um bloco "multinacional e associado", os setores mais dinâmicos da burguesia brasileira passaram a enxergar no regime vigente um óbice à adequação da economia nacional aos novos e internacionais padrões monopolistas de acumulação e reprodução do capital. Assumindo abertamente a condição de "sócia menor" do capital estrangeiro – que agora era

Brasil de expansão de cinquenta anos em cinco implica um padrão de acumulação baseado na internacionalização da economia brasileira, submete o país às tendências do capital financeiro e impulsionou alterações substanciais na classe dominante brasileira.

Tal processo explicita um dos estágios constitutivos da intensificação da industrialização e urbanização, que correspondeu à expansão do capitalismo no Brasil no pós-1930 sob um desenvolvimento desigual e combinado Trotsky (1967, p. 24-5 *apud* Lemos, 2014, p. 112), expresso pela inserção no sistema capitalista em sua fase monopolista/imperialista, a partir de processos característicos de uma contrarrevolução burguesa[34], que são particularizados pela base colonialista e escravista que atravessa toda formação econômica e social nacional.

Esse contexto expressa tendências como o conservadorismo; o aspecto autocrático; contrarrevolucionário; conciliador, eclético e sincrético, as quais são verificadas historicamente no curso dos diversos processos políticos, econômicos e sociais do país. Ao que tange ao aspecto contrarrevolucionário, cabe salientar que este é um elemento constitutivo das formações dos países de capitalismo dependente e hipertardio, como é o caso do Brasil[35],

---

volumosamente investido na periferia também por meio da implantação nela das estruturas produtivas das chamadas multinacionais – a fração burguesa financeira não estava disposta – e nem via a necessidade de – barganhar com o imperialismo melhores condições para os capitalistas nacionais. Na qualidade de obediente *vassala* do grande capital internacional – qualidade essa que lhe rendia lucros oceânicos – passou a opor-se veementemente ao populismo e sua perigosa e dispendiosa política de massas. Construindo um projeto *hegem*ônico a partir da sociedade civil e do próprio aparelho de Estado (sobretudo por meio dos militares), essa nova fração burguesa – que não era senão resultado das próprias contradições do desenvolvimento capitalista proporcionado por três décadas de populismo – lançou-se de cabeça na luta contra o regime *semibonapartista democrático* (Demier, 2012, p. 460, grifos do autor).

[34]O processo descrito, em seus vários níveis e formas, constitui o modo de acumulação global próprio da expansão do capitalismo no Brasil no pós-anos 1930. A evidente desigualdade de que se reveste que, para usar a expressão famosa de Trotsky, é não somente desigual mas combinada, *é produto antes de uma base capitalística de acumulação razoavelmente pobre para sustentar a expansão industrial e a conversão da economia pós-anos 1930, que da existência de setores "atrasados" e "moderno"*. Essa combinação de desigualdades não é original; em qualquer câmbio de sistemas ou de ciclos, ela é, antes, uma presença constante (Oliveira, 2003, p. 59-60, grifos do autor).

[35]Instalada a república em 1889, as diversas frações das classes dominantes não viveram conflitos fundamentais em torno de projetos políticos. A despeito de algumas divergências teóricas acerca do melhor rumo a ser dado à economia, que se traduziram, por exemplo, nas discussões entre "agrarismo" e "industrialismo", não se cristalizou no país um conflito entre setores urbanos e rurais. Esta ausência se explica por vários fatores, entre os quais se destacam a dependência das rendas geradas pela agricultura de exportação e a origem agrária do capital industrial. A identidade básica de interesses materiais facilitou a construção de uma prática política que se pode caracterizar como uma frente única permanente de combate às ameaças – reais ou potenciais – à ordem social e política, àquela época já associadas a propostas anticapitalistas, vinculadas, principalmente, ao anarquismo e ao socialismo. Paulo Sérgio Pinheiro localizou aí as primeiras manifestações do "estado de exceção republicano" (Pinheiro, 1991). A sanha que marcou a repressão aos movimentos de pobres rurais em Canudos (BA, 1896- 1897) e na região do Contestado (PR-SC, 1912-1916) é indicativa de como os grupos controladores do Estado zelavam pela propriedade privada no campo. A não menos feroz reação a movimentos de pobres registrados na cidade do Rio de Janeiro, como as

diferente de uma revolução popular realizada a partir “de baixo”, como a experiência das revoluções burguesas clássicas que se forjaram nos países de capitalismo central.

O que é predominante nos processos políticos no Brasil é a tendência contrarrevolucionaria vinculada a um processo de revolução passiva. Coutinho (1992, p. 122) sintetiza dois momentos que constituem episódios que caracterizam os processos de revolução passiva, como os conceituam Gramsci: o da “restauração” (na medida em que é uma reação à possibilidade de uma transformação efetiva e radical “de baixo para cima”) e o de “renovação” (na medida em que muitas demandas populares são assimiladas e posta em prática pelas velhas camadas dominantes).

Tal tendência, contudo, é elevada a novos patamares a partir da vinculação à estratégia internacional dos países de capitalismo central no pós-primeira Guerra Mundial e o desvelamento do sucesso da Revolução Russa de 1917. Em suma, era possibilidade aberta de uma revolução que não fosse burguesa, tal como foi a experiência russa, que implicou a conformação de uma estratégia contrarrevolucionária internacional. É nesse contexto que, o Brasil, assim como outros países da América Latina, passa a ser um campo de intervenção para a propagação da “[...]bandeira da social-democracia, e a buscar estratégias capazes de garantir a ordem social e de preservar o “mundo livre” do socialismo” (Ammann, 1987, p. 29), sobretudo, no pós-segunda Guerra Mundial.

> Imbuído de tais convicções o Governo americano inicia a partir da II Grande Guerra extenso programa de assistência técnica aos países pobres, principalmente aqueles situados na América Latina. No caso do Brasil, já em 1942 é celebrado convênio entre seu governo e o do Estados Unidos para incremento da produção de gêneros alimentícios em nosso país, como resposta certamente à preocupação de que "os povos famintos têm mais receptividade à propaganda comunista"... Mediante proposta do Vice-Presidente Executivo do Instituto de Assuntos Interamericanos General Dunham – o acordo é prorrogado em 1944 e o Governo americano continua a manter seu quadro de técnicos junto ao Ministério de Agricultura, para assessoria à Comissão de produção de alimentos (Ammann, 1987, p. 30).

Como desdobramento desse processo, no ano de 1945, estabelece o acordo sobre a educação rural nos moldes do que ficou conhecido como Desenvolvimento de Comunidade[36]

---

revoltas da Vacina (1904) e da Chibata (1910), mostrou a frente única permanente em ação contrarrevolucionária urbana (Lemos, 2014, p.115).

[36]Ammann (1987) aborda o caráter ideológico do Desenvolvimento de Comunidade, sua incidência no Brasil, a partir da década de 1940, se explicitando enquanto um mecanismo capaz de criar consenso entre as classes subalternas. Tal estratégia foi introduzida, preliminarmente, pautando a modernização do meio rural, tendo como horizonte à expansão capitalista, posteriormente, avança para ações nas cidades, visando atenuar os impactos nocivos, advindos do processo intensificação da industrialização brasileira. No pós-golpe de 1964, essa estratégia ganha mais relevância ao se alinhar

no país. A partir da articulação entre Ministério da Agricultura do Brasil e a "Inter-American Educational Foundation", o acordo tinha como objetivo "[...] estabelecer "maior aproximação interamericana, mediante intercâmbio intensivo de educação, idéias e métodos pedagógicos entre os dois países". Dele resulta a criação da "Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais" (CBAR) junto ao Ministério da Agricultura" (Ammann, 1987, p. 30-31).

A intervenção norte-americana no Brasil intensificam as tendências que conformam a superestrutura brasileira, as quais não se concretizaram de maneira autônoma e abstrata, mas expressam as relações de produção que se desenvolveram na estrutura econômica do país. A constituição da burguesia brasileira, bem como a sua atuação no curso da história é fundamental para apreendermos a funcionalidade de tais tendências na constituição do Estado brasileiro. A classe burguesa que se constituiu no Brasil carrega todos os traços que correspondiam à aristocracia agrária do período colonial, pois não houve uma ruptura com a estrutura econômica e política desse período.

> [...] a expansão do capitalismo no Brasil se dá introduzindo relações novas no arcaico e reproduzindo relações arcaicas no novo, um modo de compatibilizar a acumulação global, em que a introdução das relações novas no arcaico libera força de trabalho que suporta a acumulação industrial-urbana e em que a reprodução de relações arcaicas no novo *preserva* o potencial de acumulação liberado *exclusivamente* para os fins de expansão do próprio novo (Oliveira, 2003, p. 60, grifos do autor).

O que é constatado na experiência brasileira é a adequação do mandonismo senhorial com a paulatina incorporação e institucionalização dos preceitos liberais que vão caracterizar a constituição da burguesia nacional da sua gênese à maturidade[37], explicitada por sua relação de dependência as necessidades do capital internacional. Assim, nos distintos períodos da formação econômico e social brasileira no pós Proclamação da República, é possível

---

aos objetivos ao projeto da modernização conservadora, "[...] sob o signo da integração social, criam-se o BNH e o PLANHAP, o Projeto Rondon, o Mobral, os CRUTACs, os CSUs etc., que, gerando a ilusão de poderem solucionar os problemas das populações "carentes" são utilizados enquanto conduto de veiculação e sanção dos interesses e da ideologia dominantes" (Ammann, 1987, p. 160-1).

[37]De acordo com Marques (2015, p. 31-2) em diálogo com Fernandes (1974), três momentos correspondem à constituição da burguesia nacional: [...] o seu irromper na pós-emancipação política nacional, ainda na condição de "espírito burguês" sob as bases de um capitalismo competitivo de origem colonial e neocolonial; a sua entrada ao estágio 'maduro' da condição de classe através da expansão do mercado interno, a propugnância da revolução urbano-comercial e da produção industrial; e, como terceiro e último momento, a sua plenitude de poder sob a fase tardia do capitalismo monopolista, através do recrudescimento do subdesenvolvimento, das disparidades sociais e da dependência (Marques, 215, p. 31-2).

identificarmos a incorporação paulatina de princípios liberais em sua estrutura administrativa, mas que vão se consolidando conjuntamente com os princípios arcaicos de base colonialista e escravista, o que configura a "subsunção do novo pelo velho" (Mazzeo, 2015) no Brasil.

Posto isso, Coutinho (1979) ao considerar o contexto histórico dos países de capitalismo dependente ou às formações sociais vinculadas a "via prussiana" e marcadas pelo aspecto autocrático, autoritário e elitista, pondera sobre o caráter estratégico da luta pela democracia nessas sociedades. De modo que a renovação democrática no bojo da sociedade brasileira,

> [...] aparece, portanto, não apenas como alternativa histórica à via prussiana, como modo de realizar em condições novas as tarefas que a ausência de uma revolução democrático – burguesa deixou abertas em nosso país, mas também – e precisamente – como processo de criação dos pressupostos necessários para o avanço do Brasil no rumo do socialismo (Coutinho, 1979, p.9).

Para Fernandes, seria o engajamento político dos setores subalternizados no bojo das sociedades de capitalismo dependente que poderia ser capaz de incidir na base autocrática que sustenta tais sociedades, de modo que este engajamento, ainda nos limites da ordem autocrática, seria funcional para o acirramento dos antagonismos que forjariam as condições para uma revolução contra a ordem[38]. A partir desses apontamentos, no próximo item abordaremos a década 1960, período de ampliação da ativação popular no Brasil alinhado a conjuntura latino-americana e com incidências ímpares no processo ruptura com o Serviço Social tradicional.

2.3 O Serviço Social brasileiro na década de 1960: implicações do Movimento de Reconceituação latino-americano

Nos primeiros anos da década de 1960, verifica-se uma intensificação entre os interesses dos setores subalternizados embalados pelos efeitos do "populismo e sua política de massas" e os segmentos da classe dominante pautando a concentração de poder político, objetivavam incidir na abrangência das organizações e movimentos das classes subalternas, para enfim dar continuidade ao seu projeto de "modernização" associado ao capital estrangeiro com o mínimo

[38][...] É preciso operar dentro da ordem e com objetivos circunscritos. Fazer o que as classes possuidoras não fizeram, porque nunca tiveram de dividir o espaço político com as classes subalternas. Isso poderá parecer tacanho, porém é algo promissor. Ao se incluírem nesse mesmo espaço político, as classes trabalhadoras forçarão a reativação da revolução nacional e imprimirão à revolução democrática um novo padrão histórico. Em suma, começarão por liberar a revolução nacional (contida e esmagada pelo desenvolvimento com segurança para fora) e enterrarão de vez a democracia restrita, constituída sob o escravismo e imposta ao trabalho livre por uma burguesia incapaz de alimentar a revolução nacional, ligando entre si desenvolvimento com democracia (Fernandes, 2011, p. 279).

de entraves possíveis. Explicitavam-se naquele momento os antagonismos entre projetos societários distintos.

A crescente mobilização desses segmentos alia-se a organização de estudantes, professores e intelectuais de várias áreas, inclusive o Serviço Social ao se colocar ativamente no desenvolvimento de diversos programas, movimentos e partidos que vão se articular em torno de um objetivo central: as Reformas de Base. Estas propunham mudanças estruturais como um requisito fundamental para avanço social e econômico do país, como veremos mais adiante (Ammann, 1987). Esses processos que se colocam entre 1961-1964 possibilitam uma aproximação do Serviço Social com as classes subalternas e promovem o estabelecimento de um vínculo que convoca a profissão a se repensar.

No tocante a organização dos setores subalternizados, tratava-se de um campo diverso de organizações e movimentos sociais envolvendo setores do movimento estudantil, sindicatos (operário e rural) e partidos. Silva (1991, p. 83) destaca o papel desempenhado pelos sindicatos nesse período, que já vinham se expressando desde meados da década de 1950, com a articulação de trabalhadores da cidade e do campo, e alcançam maiores proporções com a criação de organizações intersindicais como Pacto de Unidade de Ação (PUA), Pacto de Ação Conjunta (PAC), Comando Geral dos Trabalhadores, bem como as confederações como as Ligas Camponesas, o Grupo dos Onze etc.

É importante sublinhar que, nesse momento, a hegemonia exercida pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB) no plano político e cultural das esquerdas, na entrada da década de 1960, passa por uma refração como desdobramento do cenário internacional que explicitou os desvios protagonizados por Stalin, e que pautaram a autocrítica do partido apresentada no pós-XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética (PCUS). Ao se alinhar as novas orientações do Partido Soviético, o PCB passa por um processo de revisão interna e de crítica ao stalinismo que rendeu momentos de acirramentos e rupturas. As dissidências explicitadas no interior do partido culminaram na conformação do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), em 1962 (Silva, 1991)[39].

> Em decorrência do surgimento e/ou expansão de outras propostas políticas encaminhadas por partidos de corte comunista a nível internacional, forma sedimentando, também no Brasil, novas orientações para a prática política, que se expressavam em partidos e organizações diversas. Assim, além da orientação assumida pelo PCB, tiveram vigência no pós 1960, no Brasil, tendências maoístas, castristas e trotskistas. Em princípio, estas tendências

[39]Observa-se ainda nesse período o surgimento de outras organizações de esquerda, como Política Operária (POLOP), em 1961; Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8), em 1966; Ação Libertadora Nacional (ALN) e Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR), em 1968.

> divergiam do PCB e entre si, apenas pela análise que faziam da formação social brasileira (se semi-feudal, pré-capitalista etc.) e quanto ao caráter da revolução. Mais tarde, emergiram outras discordâncias no plano das estratégias e táticas de luta (Silva, 1991, p. 31).

No conjunto das referidas organizações passa a ser notória a influência de um segmento vinculado a Igreja Católica e designado por "esquerda católica", sendo um setor que explicita um distanciamento das posições clássicas da Igreja, enunciadas desde o final do século XIX e atualizadas no contexto da década de 1930, com o avanço de reflexões e ações de cunho político que colocavam em questão o tradicional entendimento de "apostolado social" (Silva, 1991).

> Na América Latina e no Brasil, as reflexões se voltaram à situação da miséria e opressão que marcavam amplos segmentos da população e à situação do subdesenvolvimento e dependência das nações do Terceiro Mundo. Entendendo ser missão do cristão a transformação das estruturas injustas, esses segmentos dedicaram-se a amplas campanhas de conscientização e de mobilização de trabalhadores urbanos e rurais, assim como de estudantes e intelectuais. Especialmente os militantes dos movimentos de juventude ligados à Ação Católica e ao MEB (Movimento de Educação de Base), destacaram-se na luta pela construção de uma sociedade que, superando o capitalismo, fosse além dos impasses do "socialismo real" (Silva, 1991, p. 83).

A emersão deste setor ganha contornos com a interlocução estabelecida através da inserção da Juventude Universitária Católica (JUC) no espaço universitário que possibilitou a aproximação as correntes de pensamento de inspiração socialista e comunista (Ridenti, 1998). Cabe destacar que, a JUC explicita-se no bojo da Ação Católica Brasileira (ACB), a princípio, nos moldes de Associação dos Universitários Católicos criada em 1929. Avança em sua organização enquanto JUC ao longo da década de 1930, mas só por volta de 1950 passa ter uma abrangência nacional no interior da ACB. Seu desenvolvimento e atuação são permeados pelos atravessamentos da Igreja Católica, pela conjuntura nacional e regional, configurando-se em um movimento social significativo no interior do movimento estudantil brasileiro bem como na conformação da chamada "esquerda católica" (Portella, 1992; Ridenti, 1998).

Além das interlocuções estabelecidas através da atuação da JUC no meio universitário, Ridenti (1998, p. 5) nos chama atenção para as discussões teóricas que vinham sendo feitas no interior da própria Igreja, a partir das obras de Jacques Maritain, Emmanuel Mounier e Pierre Teilhard de Chardin influenciados pelo pontificado progressista do Papa João XXIII, na década de 1950. O conjunto desses acontecimentos no bojo da Igreja, aliados a dinâmica de acirramentos entre os setores subalternizados e os segmentos da classe dominante na realidade brasileira que propiciaram a conformação da "esquerda católica" e se explicitaram em iniciativas organizativas e de potencialização dos segmentos populares, como foram às

experiências encaminhadas, por exemplo, pelo Movimento de Educação de Base (MEB) conduzido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Criado ainda no Governo de Jânio Quadros, em acordo com a CNBB, o MEB representa a face mais marcante da Igreja junto às classes populares no período de 1961-1964 em que se desenvolveu, preliminarmente, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, através das Escolas Radiofônicas[40], visando à alfabetização de trabalhadores rurais e camponeses, o que possibilitou a obtenção de uma influência política junto a esses segmentos. Cabe destacar que se caracterizou por ser um programa de Desenvolvimento de Comunidade atuando de forma abrangente nas áreas de educação, trabalho, cultura popular, sindicalismo rural etc. (Ammann, 1987).

É por meio da Rede Nacional de Emissoras Católicas (RENEC) que o MEB adquire abrangência nacional, conduzida pela CNBB. É notória em seu desenvolvimento a abrangência dos debates no interior da "esquerda católica" observando-se que, a partir de 1962, passa de uma concepção progressista para uma perspectiva anticapitalista. Essa viragem possibilitou que o MEB alinhasse aos interesses populares[41], o I Encontro de Coordenadores realizado em dezembro de 1962, explicita a identificação no interior do movimento com os setores subalternizados, caracterizando o que foi designado por segunda fase do MEB, verificada a partir de reorientações de seus fundamentos, métodos e articulação com coordenadores de outros movimentos de caráter popular, a fim de apreender o "ideal histórico" apoiado na lógica dialética (Ammann, 1987).

> Um dos resultados do I Encontro é a conclusão de que a educação, como um processo global, não se pode confinar à simples instrução, dissociada do processo produtivo e da luta dos trabalhadores rurais pela sua libertação, a partir de suas relações sociais de trabalho. A educação deveria ser um processo de transformação de "mentalidade e de estruturas", uma "comunicação a serviço da transformação do mundo" (Ammann, 1987, p. 92).

---

[40]O Movimento de Educação de Base (MEB) deriva da experiência de alfabetização pelo rádio iniciada pelo Serviço de Assistência Rural (SAR) da Arquidiocese de Natal e implantada posteriormente na Arquidiocese de Aracaju. Em face do êxito alcançado pela mesma e da ênfase conferida pelo Presidente Quadros à educação de adultos, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) dirige-lhe, antes mesmo de sua posse (11-11-60), uma carta propondo a criação de um movimento educativo, a funcionar sob sua responsabilidade (da CNBB) (Ammann, 1987, p. 90).

[41][...] À medida que evolui e se aprofunda seu contato com a problemática dos trabalhadores rurais, à medida ainda, que se vai maturando o sentimento "nacional-popular" e que as classes subalternas tentam "criar o terreno para um desenvolvimento ulterior da vontade coletiva" proclamada por Gramsci, os princípios e objetivos do MEB se vão tornando menos religiosos e mais políticos, menos comprometidos com a hierarquia católica e mais engajados às reivindicações e ações da classe trabalhadora (Ammann, 1987, p. 91).

O trabalho desenvolvido pelo MEB junto às classes subalternas deveria possibilitar uma politização, expressa através de uma ação política crítica, eficaz e que pudesse propiciar uma conscientização[42], tendo por base a cultura do povo no bojo das suas relações sociais. De modo que, as ações pedagógicas através da alfabetização torna-se um canal de reconhecimento da cultura e das demandas populares (Ammann, 1987; Portella, 1992; Duriguetto *et al.*, 2021).

> Neste período, o MEB se aproxima do sindicalismo rural, desenvolvendo ações com os sindicatos e a importância da sindicalização. Também formula um livro de alfabetização voltado para a politização e a conscientização do alfabetizando e seu engajamento em atividades e militâncias políticas. Nestas orientações pedagógicas, os ensinamentos de Paulo Freire tiveram forte influência (Duriguetto *et al.* 2021, p.36).

Importante destacar que a teoria que o MEB estabelece diálogo está inscrita na visão dialética da história, ao conceber a sociedade enquanto conjunto de forças antagônicas em uma realidade dinâmica, isto é, "[...] um constante vir-a-ser que só permanece porque se transforma" (Ammann, 1987, p. 93). Nesse processo o MEB se apropria dos princípios da filosofia da práxis objetivando intervir de forma global na sociedade, assim considera as relações sociais de dominação percebidas e determinadas pelo modo de produção dos bens materiais (Ammann, 1987).

Ao reconhecer e se vincular aos interesses das classes subalternas, o MEB vai atuar na direção de incidir no equilíbrio de forças do bloco histórico, visando uma possível hegemonia das classes subalternas. É no curso desses processos que endossa a pauta da necessidade de transformações estruturais no Brasil, sendo estas imperiosas e urgentes. Assim, o MEB passa a se colocar como um movimento articulado junto ao povo no trabalho de mudança, comprometido com o povo e não com a estrutura social ou instituição que pretenda substituir o povo (Idem).

> [...] Pretende assim, o MEB, romper com quaisquer compromissos com as classes dominantes, aliar-se a um "povo" que para ele significa classes dominadas especificamente rurais, das áreas subdesenvolvidas do país. Concebe esse "povo" não como uma unidade solidária, harmônica e equilibrada. Ao contrário, afirma que "a luta de classes existe no Brasil, como existe em toda sociedade onde os desequilíbrios sociais causaram conflitos entre os interesses dos diversos grupo", e se recusa a constituir-se em "mais

[42] A conscientização representa para o Movimento a "tomada de consciência pelo educando, de seus valores, de significação vivencial de seu trabalho de Homem no mundo (...) Significa ajudar alguém a tomar consciência do que ele é (consciência de si) do que são os outros (consciência dos dois sujeitos), do que é o mundo (coisa intencionada) que são, sem dúvida, os três pólos de toda a educação integral (...) A mudança de atitudes intrinsecamente ligada à conscientização representa a disposição para a ação consciente e livre a partir da compreensão e da crítica das situações concretas" (Ammann, 1987, p. 92).

> um paliativo para um trabalho de amaciamento do povo, em face da injusta situação sócio-econômica do nosso país (Ammann, 1987, p. 93).

É neste cenário que se observa uma "ascensão católica"[43] no interior do movimento estudantil geral, verificada pela composição de militantes da JUC na direção da União Nacional dos Estudantes (UNE) que reflete no engajamento expressivo de jucistas em torno dos programas de educação popular e de mobilização camponesa, seja no MEB e outras iniciativas como, por exemplo, nos Centros Populares de Cultura (CPCs) conduzidos pela UNE que,

> [...] atuaram indiretamente na alfabetização de adultos, pois a proposta central era construir uma cultura "nacional, popular e democrática" como instrumentos de formação da consciência política operária e estudantil por meio de conteúdos tratados no teatro de rua, poesia, cinema, artes plásticas e filosofia. Alguns CPCs estaduais buscaram, nas experiências de alfabetização de adultos, uma outra fonte de mobilização e, em 1963, seus integrantes compuseram o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), dirigido por Paulo Freire (Duriguetto *et al.* 2021, p.36).

No que se refere aos CPCs, destaca-se também a influência do PCB nesse espaço. Silva (1991. p. 31) ressalta que "[...] militantes desse movimento, convencidos dos poderes ilimitados da cultura, pretendiam a união do povo em torno da revolução". Já o Movimento de Cultura Popular (MCP) que se desenvolveu no Recife entre 1960-1964 abrangendo várias cidades no interior do Pernambuco, com iniciativas pautadas na educação popular e cultura, entendidas como "[...] espaços de produção de uma consciência político-social, que era fomentada por meio da leitura, artes plásticas, música, teatro, cineclube, entre outras nos espaços públicos comunitários; e ações de democratização do ensino – expansão da rede escolar" (Duriguetto *et al.*, 2021, p. 36).

Como salientamos a JUC, enquanto organização vinculada a Igreja, protagonizou a emersão da "esquerda católica", inclusive desempenhado papel determinante na radicalização deste setor ao assumir princípios anticapitalistas. Contudo, no interior da Igreja, o avanço dos setores progressistas não passa sem embates e conflitos, visto que no seu interior coexistiam

---

[43]O 24º Congresso da UNE (1961), realizado em Niterói, define, na visão dos autores consultados, a fase de "ascensão católica" no meio estudantil. Com a pressão da direita reduzida ao mínimo, concorriam dois jucistas Aldo Arantes, do Diretório Central dos Estudantes (DCE) da PUC do Rio de Janeiro, e Vinicius Caldeira Brant, do jornal mineiro Ação Popular, que se aliam na concorrência com o presidente da União de Estudantes de Pernambuco, apoiada pelos comunistas. Vence a chapa de Aldo Arantes, onde, além do vice-presidente também jucista, há a presença de militantes da juventude comunista. Vale ressaltar que com Aldo Arantes a UNE passa a se engajar ativamente na vida política do país naquele momento. É relevante sua presença, por exemplo, no movimento de resistência e luta "pela legalidade" no episódio da posse de João Goulart, assim como, sua participação na chamada Frente Nacionalista (Portella, 1992, p. 148).

concepções antagônicas que transitavam entre alas mais conservadoras, modernas até as mais progressistas como é caso da "esquerda católica".

Conforme o cenário de acirramentos se aprofunda tendo a JUC como alvo, o ápice do embate leva um número significativo de estudantes, em 1962, a criarem a Ação Popular (AP), organização que rompe com a hierarquia da Igreja. O debate aberto no interior da Igreja Católica, desde meados da década de 1950, impulsionado pelo Concílio Vaticano II, e aprofundado nos anos de 1960, sobre o papel do cristão no mundo, que requisitava uma ação política do cristão diante da realidade, não se sustenta nos limites da hierarquia da Igreja Católica, e leva militantes da JUC com profissionais e intelectuais de esquerda a fundarem a AP (Silva, 1991; Portella, 1992).

As pautas encampadas por essas organizações populares no início da década de 1960 requisitavam mudanças estruturais na sociedade brasileira, com vistas a um aprofundamento da democracia. Para tanto, se expressaram através de grandes mobilizações reivindicatórias, que se constituíram nesse processo, à exemplo dos espaços de discussão em torno da Reforma Universitária, bem como nas campanhas pelas Reformas de Base, que se apresentam como uma possibilidade de equacionar a crise colocada no país as quais incorporaram as prerrogativas da Frente Parlamentar Nacionalista (FPN), da Ação Democrática Parlamentar (ADP).

No tocante às Reformas de Base, essas propunham mudanças, de acordo com Netto (2014, p. 42), na estrutura fundiária, com a necessidade de uma *reforma agrária*, "rompendo com o monopólio oligárquico da terra, explicitado pela predominância do latifúndio, proporcionando o aumento e barateamento a oferta alimentar e travando o êxodo rural"; "*reforma tributária e fiscal*, a fim de assegurar a racionalização das principais fontes do fundo público"; "*reforma bancária*, de molde a constituir um sistema de crédito capaz de subsidiar o financiamento do prosseguimento do processo da industrialização pesada (e de criar um mercado financeiro compatível com as exigências deste processo)"; e "*uma reforma urbana*, apta a regular socialmente o uso do solo citadino". Em suma, as Reformas de Base requisitavam profundas alterações de cunho democrático que traziam à tona pautas históricas como a reforma agrária que é articulada ao aprofundamento das desigualdades sociais, devido o padrão de acumulação que vinha sendo sustentado no país.

O avanço das mobilizações em torno das Reformas de Base não passa sem ataques, concomitante a esse momento intensificam investidas de cunho anticomunista[44], em que

[44]A campanha anticomunista conduzida pelo IPES/IBAD no início dos anos sessenta, não era, no entanto, original. De forma mais ou menos intensa, em vários momentos da vida política brasileira os comunistas haviam sido alvo de campanhas semelhantes. O PCB, desde os momentos de sua

observa a ação articulada pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais/Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IPES/IBAD), associado à Escola Superior de Guerra (ESG), com uma agenda que se centrava no descrédito de lideranças populares, segmentos progressistas da Igreja Católica e organizações formais ou informais que se mostrassem solidárias à luta popular por melhores condições de vida ou pelas Reformas de Base, isto é, a toda ação vinculada luta anti-imperialista. Para tanto, articulou-se uma campanha ideológica, a partir do ideário da Aliança para o Progresso, com palestras, conferências, mobilizações e propaganda anticomunista com a distribuição de material escrito direcionado aos mais diversos segmentos da sociedade. Contudo, com a atenção especial voltada aos espaços da Igreja Católica e da Universidade, por proporcionar acesso a distintos, mas estratégicos grupos como, por exemplo, estudantes, intelectuais, organizações femininas, militares, desdobrando-se no campo e em setores de trabalhadores urbanos (Silva, 1991).

> Tão ampla e sistemática campanha ideológica surtiu, a curto prazo, o seus efeitos: grandes segmentos da classe média, do clero, do laicato, dos militares, do empresariado etc., juntara-se à "cruzada santa" para livrar o Brasil dos perigos do comunismo (Silva, 1991, p. 82).

A estratégia contrarrevolucionária, explicitada pela campanha anticomunista em curso no país, ao criar resistência às pautas encampadas pelos setores populares, oferece contornos aos acirramentos verificados entre as classes, sendo extremamente funcionais aos interesses da burguesia que buscava alterar o padrão de acumulação afinada os interesses do capital internacional.

É a partir desse quadro conjuntural político, econômico e social e de particular acirramento da luta entre as classes antagônicas que se suprime o regime republicano democrático através de um golpe empresarial-militar em 1964, cristalizando-se o aspecto contrarrevolucionário enquanto uma regra em todas as formas de dominação que se desenvolveram no Brasil e expressou capacidade do Estado em antecipar/precipitar ações preventivas a fim de impedir que as expressões das contradições vinculadas ao desenvolvimento desigual e combinado do Modo de Produção Capitalista alcançassem níveis que ultrapassassem uma crise política e tornassem uma crise de Estado.

---

fundação sobre perseguição constante e, somente por breves períodos, pode deixar de agir na clandestinidade; a própria legislação trabalhista e a criação de determinados organismos de assistência social tiveram como finalidade precípua, fazer frente às ideias comunistas; o golpe de Estado foi dado por Vargas sob alegação, entre outros motivos, de "barrar o perigo comunista"; o Serviço Social se implantara enunciando entre seus objetivos o de impedir a disseminação da ideologia comunista na classe operária (Silva, 1991, p. 82).

As medidas preventivas expressas por esse processo transitam entre a coerção e o consenso, contudo, no caso brasileiro, tais medidas se expressaram majoritariamente mais pela via da coerção do que pela via do consenso. De modo que, em situações em que há um desequilíbrio entre consenso e coerção, a configuração de regimes políticos ditatoriais, ou até mesmo fascistas é uma possibilidade concreta. Partimos da compreensão de que é o desequilíbrio entre consenso e coerção que marca as formas de dominação do Estado brasileiro no lastro temporal entre 1930 (pós república velha) e 1985 ("Nova República"). Ainda que guardadas as suas distinções e especificidades, demonstram a incapacidade/dificuldade do Estado brasileiro em incorporar/ampliar mesmo as bases democráticas burguesas.

Lemos (2014, p. 123), ao considerar o golpe no Brasil em abril de 1964 sintetiza três aspectos que, articulados, criaram as condições para a deflagração do referido golpe: o primeiro aspecto se refere à política de colaboração de classes ainda persistente na base política do regime em conjunto com a interrupção do crescimento econômico, bem como as implicações fiscais advindas do processo de expansão e de abertura da economia durante o governo de Juscelino Kubitschek. O conjunto desses elementos obstruiu a base de sustentação do regime vinculado à orientação nacional-reformista. O segundo aspecto reside nas pressões imperialistas, que questionavam a eficácia das tendências nacionalistas e reformistas. O terceiro trata-se do acirramento dos antagonismos pela via dos segmentos dos setores subalternizados organizados, que se expressaram através de mobilizações reivindicatórias, que se constituíram nesse processo, e que traziam à tona pautas históricas vinculadas as bases de sustentação da sociedade brasileira.

Alia-se a esse processo, a conjuntura política da América Latina com a Revolução Cubana (1959) e seu viés socialista. É nesse quadro que as proposições contrarrevolucionárias internacionais se elevam e passam a exercer um nível de maior influência em setores que já vinham se aproximando a essa estratégia nas últimas décadas, tal como a Escola Superior de Guerra (ESG) e a Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME). Contudo, a disseminação das prospectivas contrarrevolucionárias no interior das Forças Armadas não ocorreu sem embates, pois segmentos subalternos, como cabos, sargentos e marinheiros, que vinham de um processo de politização, se recusavam a aderir à linha contrarrevolucionária. Esses embates provocaram fissuras de dimensão desigual no aparelho militar e tiveram força suficiente para abalar as bases do Estado brasileiro, instaurando uma instabilidade generalizada, que foi extremamente funcional para o desfecho do golpe (Lemos, 2014).

Todos esses elementos supracitados reforçaram a crise do regime político que já vinha sendo gestada desde a incidência da "crise de representação[45]" que marcou a as eleições de 1960, em que Jânio Quadros fez uma campanha pautada em temas apolíticos, como a corrupção e se apresentou como um candidato acima dos partidos. A crise de representação persistiu durante o governo que, pós-renúncia de Jânio, passou a Goulart a tarefa de ter que lidar com a instabilidade que só aumentava. Cabe destacar, ainda, que o tal quadro político influenciou demasiadamente nos desdobramentos do Serviço Social[46] com o acirramento da luta de classes, verificado na reação das forças conservadoras com a pauta anticomunista sustentada por setores das forças armadas e do empresariado, com avanço das lutas dos trabalhadores urbanos e rurais e estudantes, que culminou no ápice da crise do regime que se evidenciou durante as campanhas pelas Reformas de Base defendida por Goulart (Silva, 1991; Lemos, 2014).

Portanto, a conjunção desses elementos supracitados levou segmentos dominantes a considerarem que a forma de dominação em vigor, naquele período, já não era mais conveniente aos seus interesses, pois a ativação popular nas ruas, nos campos e no Parlamento colocavam em questão o limite de restrição constitutivo do regime político democrático e que era tolerado por esses segmentos. É diante desse cenário que as classes dominantes buscaram alternativas estratégicas, requisitando outro tipo de democracia, isto é, afinado aos interesses do capital multinacional e associado.

A saída para o golpe em 1964 foi articulada por forças políticas de diversas naturezas[47]e tinha como objetivo a criação das condições que permitissem o reordenamento da forma de

---

[45]É este tipo de situação que Gramsci caracteriza como traço fundamental da crise orgânica do regime, a "crise de representação", isto é, momentos em que grupos sociais se afastam de seus partidos tradicionais, que [...] já não são reconhecidos como expressão própria de sua classe ou de uma fração dela. Quando estas crises se manifestam, a situação imediata se torna delicada e perigosa, porque o terreno é propício para soluções de força, para a atividade de obscuras potências representadas por homens providenciais ou carismáticos (Gramsci, 1972, p. 62 *apud* Lemos, 2014, p. 125).

[46][...] tudo isso repercutiu, de forma mais ou menos intensa e variada, conforme as regiões do país, no interior da profissão. Pode-se mesmo afirmar que, nesse momento, tal como aconteceu com sociedade como um todo, o Serviço Social não pode ficar alheio aos graves problemas que afligiam a Nação. Desta forma, o debate no interior da categoria profissional se ampliou e, especialmente as unidades de ensino, foram palco de debates que colocavam em campos opostos as forças "progressivas/radicais" e as "conservadoras /modernizadoras" (Silva, 1991, p. 87).

[47][...] todas integrantes da frente golpista que se formou contra Goulart: facções militares de variado matiz ideológico, postulantes civis à Presidência da República nas eleições previstas para 1965, entidades anticomunistas ou apenas tradicionalistas da sociedade civil, políticos udenistas historicamente frustrados em suas ambições de poder, tecnocratas e tecnoempresários (Dreifuss, 1981) carentes de acesso aos mecanismos decisórios estatais, setores das camadas médias exasperados com a inflação e o desemprego etc. (Lemos, 2014, p. 126).

dominação no país[48]. Este processo configurou mais uma mudança "pelo alto", na experiência política brasileira, mediante os princípios da "contrarrevolução preventiva". Como ressaltamos anteriormente, a tendência contrarrevolucionária vinha em uma linha ascendente desde a Revolução Russa de 1917, pois esta demonstrava a potência que os antagonismos, inerentes à ordem do capital, poderiam alcançar em situações de acirramento. Deste modo, nos marcos da ascensão das forças socialistas, a programática contrarrevolucionária atuou para o enfraquecimento das forças antagônicas exercidas pela classe trabalhadora, com o objetivo central de preservar os privilégios do capital. No Brasil, essa tendência tem um caráter estrutural, contudo as exacerbações da crise que levou ao golpe de 1964 amplificam a estratégia contrarrevolucionária no país[49].

O golpe de 1964 produz um reordenamento da forma de dominação política que se expressou por meio de um regime ditatorial pautado na programática contrarrevolucionária. Entre os principais aspectos que forjaram esse regime e que aliam a sua natureza contrarrevolucionária está sua vinculação com o capital multinacional e associado; a hipertrofia do aparato repressivo policial-militar no bojo do poder Executivo, proporcionada pela autonomização do Estado no que se refere aos interesses particulares das frações da burguesia; bem como a aspiração de legitimidade pautada pelo antipopulismo e anticomunismo, que posteriormente, agregou-se ao projeto modernizante-conservador inclinado a um regime democrático restrito.

O regime contrarrevolucionário, que emergiu do golpe, combinou formas terroristas e democráticas, as mesmas se expressaram conforme a correlação entre as forças sociais tanto no plano internacional quanto no nacional, como destaca Lemos (2014, p. 129), e foram aplicadas a fim de estabelecer uma forma de dominação política funcional aos interesses do capital multinacional e associado. A recuperação do crescimento econômico e o cerceamento da ativação popular, que se ampliava desde o início da década de 1960, configuram o objetivo primário do regime que se forja. No que se refere ao cerceamento da ativação popular, destaca-

---

[48][...] cruzaram-se elementos de crise estrutural com outros de crise política imediata e a resultante foi a ruptura violenta da forma de dominação de classe, seguida da abertura de condições para a sua substituição por outra, mais concorde com a real correlação de forças ideológicas, políticas e militares (Lemos, 2014, p. 126).

[49][...] Nas condições de crise da primeira metade da década de 1960, as tarefas da contrarrevolução assumiram caráter de urgência. O acirramento das contradições sociais, a crescente força do movimento de massas e a crise de representação política das classes dominantes se combinaram com a agenda da contrarrevolução internacional, pautada pela Guerra Fria, para determinar uma solução violenta dos impasses vividos pelo regime democrático da Constituição de 1946, sob duplo ataque, vindo de setores capitalistas emergentes e do movimento sindical dos trabalhadores. Dreifuss (1981, p. 125) identificou esse quadro como um 'ataque bifrontal' ao populismo (Lemos, 2014, p. 128).

se o trato do regime com a educação, considerando que as experiências organizativas que se despontavam naquele período foram protagonizadas por segmentos estudantis em articulação com os demais setores populares. De modo que, observa-se;

> [...] dois momentos no enfretamento da ditadura com a educação: um, entre 1964 e 1968, caracterizado especialmente pelo esforço para erradicar as experiências democratizantes que se vinham desenvolvendo; outro, a partir de 1968-1969, marcado pela intervenção direcionada para modelar, pela política educacional, o sistema institucional de ensino conforme as exigências imediatas e estratégicas do projeto "modernizador" (Netto, 2011, p.54).

Este segundo momento será marcado pelo saneamento das universidades e sua refuncionalização nos termos do acordo MEC-Usaid (Netto, 2011). Foi no curso desses processos que há uma aproximação de segmentos específicos do Serviço Social que vão se identificando com as pautas encampadas pelos setores subalternizados na abertura dos anos de 1960. Conferem contornos a essa tendência às movimentações no bojo da própria Igreja Católica, sobretudo, nos marcos da encíclica Materet Magistra, com o tema socialização e do Concílio Vaticano II, um processo que irá conferir uma radicalização da cultura católica latino-americana (Portella, 1992).

Netto (2011, p. 140) associa este momento ao da erosão do Serviço Social "tradicional", e considera quatro aspectos que exprimem esse processo: o primeiro se relaciona ao amadurecimento da categoria, a partir da interlocução com outros profissionais nas equipes multiprofissionais que assistentes sociais passam a compor nos novos espaços de atuação ampliados naquele período, e no contato com setores populares organizados politicamente; o segundo vincula-se a influência da esquerda católica no interior da categoria; o terceiro explicita-se como expressão da abrangência desta esquerda católica no movimento estudantil de Serviço Social, é notória a vinculação orgânica de estudantes dos cursos de Serviço Social na construção da JUC e posteriormente AP, e se estendiam na atuação profissional através da composição do MEB; o quarto aspecto situa-se no contato com os aportes teóricos das Ciências Sociais a partir das dimensões críticas e nacional-populares.

É diante da ativação das lutas sociais na América Latina como expressão da experiência cubana que coloca a revolução socialista como possibilidade concreta, em um contexto de Guerra Fria e avanço das investidas contrarrevolucionárias pelo imperialismo, que segmentos profissionais oxigenados pelas movimentações reivindicatórias dos setores subalternizados se aproximam e se identificam com as pautas explicitadas na direção de aprofundamento da democracia e no combate aos efeitos do imperialismo no território latino- americano.

É nesse contexto que se consolidam "[...] as bases condensadas pelo Movimento de Reconceituação, num amplo questionamento da profissão (suas finalidades, fundamentos, compromissos éticos e políticos, procedimentos operativos e formação profissional)" (Batistoni, 2017, p. 139). Nessa direção, Portella (1992) destaca como protagonistas e difusores desse processo a Associação Latino-Americana de Escolas de Serviço Social (ALAETS), criada em 1965, e o Instituto de Solidariedade Internacional (ISI) – ambos financiados pela Fundação Konrad Adenauer, órgão vinculado à democracia cristã de origem alemã. Ressalta-se, ainda, o papel fundamental da Editora Humanitas e do Grupo ECRO como difusores do pensamento reconceituado.

Tal processo se expressa na articulação entre segmentos de assistentes sociais que se colocam a pensar a função do Serviço Social, considerando as contradições sociais explicitadas naquele tempo histórico, e tendo como base a ótica dos "oprimidos" na América Latina (Iamamoto; Santos, 2021, p. 44).

> Esse novo Serviço Social surge por um lado, com a necessidade de negar o que se fazia e, por outro, como intento de buscar formas 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, técnica e perspectivas de trabalho. A partir deste questionamento surge a possibilidade e a formulação de um Serviço Social adequado para a América Latina (ESS-UCMG, 1975, 3).

Nesse processo, conforme analisado por Iamamoto e Santos (2021), buscava-se construir um Serviço Social de fato latino-americano, sintonizado com as raízes e dilemas de *Nuestra América*. As autoras destacam como essa perspectiva questionava profundamente o assistencialismo, os patrimonialismos, o desenvolvimentismo e o pan-americanismo.

> [...] movimento similar ocorria nas Ciências Sociais latino-americanas, também forjadas sob influências francesa e norte-americana, e do qual a Reconceituação também vai se alimentar. Uma abordagem totalizadora das Ciências Sociais, sintonizada com a América Latina, abrange questões como: ciência e o ensino universitário; formação da sociedade de classes, populações indígenas e as heranças escravistas; revolução burguesa e suas particularidades nos países; desenvolvimento e modernização, relações entre imperialismo e dependência ante os países centrais; formação do Estado; "questão nacional" e "questão social"; violência e cultura latino-americana (arte, literatura, cinema, teatro, dança, música e outras expressões culturais); questão indígena; juventude; feminismo, entre outros temas (Iamamoto; Santos, 2021, p. 44).

O Movimento de Reconceituação do Serviço Social latino-americano contou com a articulação político-profissional propiciada pela Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social (ALAETS), e se explicitou a partir de 1965 com o I Seminário Regional Latino-

Americano de Serviço Social, realizado em Porto Alegre, com a presença de 415 participantes do Brasil, Argentina e Uruguai, presidido por Seno Cornely, toma como objetivo a busca por um "Serviço Social latino-americano" (Netto, 2011; Iamamoto; Santos, 2021). O II ocorreu em 1966, no Uruguai, em Montevidéu, presidido por Herman Kruse; o III em 1967, na Argentina, em General Rocca, presidido por Natalio Kisnerman; o IV em 1969, no Chile, em Concepción, presidido por Luis Araneda; o V em 1970, na Bolívia, em Cochabamba, presidido por Edy Sanches; e o VI em 1972, novamente em Porto Alegre, presidido por Costella (Idem). Tais seminários tiveram papel central no processo na Reconceituação do Serviço Social latino-americano e foram marcados pela denúncia de parâmetros profissionais, o capitalismo dependente e o imperialismo estadunidense, sob a conjuntura político-cultural da Revolução Cubana (1959), das lutas estudantis de 1968, da abertura da Igreja Católica com o Concílio Ecumênico do Papa XXIII e da Teologia da Libertação (Iamamoto; Santos, 2021, p. 44-45).

É no bojo desses espaços coletivos, em que destacamos também os Encontros Latino-americanos de Serviço Social em Caracas (Venezuela, 1969), Montevideo (Uruguai, 1970) e Ambato (Equador, 1971), que vão aparecendo novas propostas teórico-metodológicas e político-pedagógicas para profissão na direção de ruptura com o tradicionalismo do Serviço Social. Tais propostas para formação são formuladas a princípio pelas Escolas de Serviço Social no Chile (Universidades de Santiago, de Valparaíso e de Conception), Colômbia (Universidade de Manzallas), Peru (Universidade de Mayos San Martin) e Brasil (Universidade Católica de Minas Gerais) (Portella, 1992). Em suma,

> [...] a unidade daquele movimento assentava-se na busca de um Serviço Social latino-americano: na recusa da importação de teorias e métodos alheios à nossa história, na afirmação do compromisso com as lutas dos "oprimidos" pela "transformação social" e no propósito de atribuir um caráter científico às atividades profissionais. Denunciavam-se a pretensa neutralidade político-ideológica, a restrição dos efeitos de suas atividades aprisionadas em microespaços sociais e a debilidade teórica no universo profissional. Os/As assistentes sociais assumem o desafio de contribuir na organização, capacitação e conscientização dos diversos segmentos trabalhadores e "marginalizados" (Iamamoto; Santos, 2021, p. 45).

Em um contexto de acirramentos o Serviço Social, através da vanguarda profissional dos países do Cone Sul, em 1965 realizava o I Seminário Regional Latino-Americano de Serviço Social, em Porto Alegre. Tal encontro marca o início do Movimento de Reconceituação do Serviço Social latino-americano, que possibilitou um questionamento coletivo da profissão, a partir da realidade social e econômica imposta aos países desta região na dinâmica do capital internacional. "[...] Convictos da necessidade de redirecionar o ensino e a prática do Serviço

Social naqueles países, os participantes do Seminário planejado tinham uma finalidade específica: estudar as mudanças sociais que vinham ocorrendo na América Latina" (Barbosa, 1998, p. 278).

O Serviço Social brasileiro vinha de um processo de incremento de suas bases – assentadas inicialmente na Doutrina Social da Igreja Católica e na influência franco-belga – pautando-se em um arcabouço teórico-metodológico norte-americano, mas que já se mostrava insuficiente, diante do contexto latino-americano atravessado pelos efeitos do imperialismo. Assim, ao final deste primeiro Seminário, era firmado coletivamente o compromisso de cada grupo, dos países ali presentes, de se debruçar no estudo da realidade e construir alternativas próprias para o Serviço Social.

> [...] O Seminário de Porto Alegre iniciava então uma fase de renovação teórico-profissional. A partir de Porto Alegre, vários Seminários foram realizados nos países do Cone Sul. Era preciso agora, que os Assistentes Sociais brasileiros fizessem desencadear discussões próprias, que permitissem rever a ação profissional frente às atuais exigências da sociedade brasileira. E, para tanto, os brasileiros realizaram o primeiro Seminário: o de Araxá (Barbosa, 1998, p. 278-79).

No Brasil, esse processo foi conduzido pelo Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais (CBCISS), e se abriu a partir da hegemonia da "modernização conservadora e tecnocrática", em consonância a baliza do regime autocrático em vigor instaurado no país desde abril de 1964 que, ao neutralizar o conjunto de organizações comprometidas com aprofundamento da democracia no país, incidiu na interlocução que se forjou entre segmentos da profissão e estes setores organizados que tinha a possibilidade de adensar o processo de erosão do Serviço Social "tradicional" em uma direção crítica articulado ao Movimento de Reconceituação latino-americano. De modo que, "[...] os grupos conservadores que já detinham a direção social da profissão e que, em princípio, não se antagonizavam frontalmente com o novo regime, mantiveram a sua hegemonia" (Silva, 1991, p. 87).

Com o projeto de "modernização conservadora" encaminhado pelo regime ditatorial brasileiro, a crise no Serviço Social "tradicional" não deixa de se explicitar, contudo, "[...] o conservantismo sociopolítico a elas inerente engendrará outros componentes de fundamentação e legitimação para suas concepções profissionais" (Netto, 2011, p. 141). Ao dar continuidade no processo de repensar em seus aspectos teórico-metodológicos, ético políticos e técnico-operativos, segmentos hegemônicos do Serviço Social nacional assumem a baliza da "modernização conservadora e tecnocrática" em voga "[...] expressa nas sistematizações

teóricas dos documentos de Araxá (1967) e de Teresópolis (1970) conduzidas pelo CBCISS[50] com traços de funcionalidade ao regime autocrático" (Batistoni, 2019, p. 539-540). Aqui, cabe destacar que tais abordagens ressoavam as implicações do Desenvolvimento de Comunidade no interior da profissão, em que enfatiza a função do Serviço Social na integração da comunidade no processo de desenvolvimento econômico. Ou seja,

> O Desenvolvimento de Comunidade é pensado como "um meio na aceleração do desenvolvimento", na qualidade de "processo inter-profissional que visa a capacitar a comunidade para integrar-se no desenvolvimento através da ação organizada, para atendimento de suas necessidades e realizações de suas aspirações". Registra-se no enunciado a presença do componente "integração ao desenvolvimento", enquanto fim para o qual se deve capacitar a comunidade. Esse objetivo é justificado pela demonstração, já consagrada pela ONU, de como o Desenvolvimento de Comunidade pode contribuir ao desenvolvimento nacional: "a) gera o crescimento econômico e social no plano local; b) constitui um canal adequado para a mútua comunicação entre o governo e o povo; c) colabora na formação do capital social básico e na expansão da infra-estrutura, pelo incentivo às iniciativas locais nesses setores, liberando recursos governamentais que poderão destinar-se a investimentos nacionais importantes; d) cria, em muitos países, as condições prévias necessárias para a evolução dos órgãos do governo local ou para o fortalecimento de instituições que ficaram estacionárias ou que não se adaptaram às mudanças" (Ammann, 1987, p. 127-8).

Acrescenta-se também os debates em torno dos seminários realizados em Sumaré (1978) e Alto da Boa Vista (1988). Esses seminários expressam em seus documentos a ressonância de duas vertentes, designadas por Netto (2011), "a perspectiva modernizadora e reatualização do conservadorismo", ambas "revelam-se compatíveis com os limites da autocracia burguesa" (Netto, 2011, p. 141) assentadas no positivismo, no estruturalismo-funcionalismo e fenomenologia. Tal vinculação exprime o investimento da categoria profissional na busca por uma especialização técnica e cientifica. Contudo, não colocavam em questão o tradicionalismo presente na profissão, repunham traços de ajustamento social, com forte teor moralizante e culpabilizador, bem como psicologizante. Ou seja, explicita-se um recuo ao processo que se inaugura no início da década de sessenta, com a interlocução de segmentos da profissão com as reivindicações populares, no diálogo profissional latino-americano que se colocava na direção do aprofundamento da democracia e no combate aos efeitos do imperialismo.

---

[50]Cabe destacar que, "[...] o CBCISS fez parte do Movimento de Reconceituação do Serviço Social no Brasil em oposição ao lastro cultural e crítico dos segmentos democráticos e progressistas que antecederam ao golpe civil-militar de 1º de abril de 1964. Por conseguinte, apartado dos interesses políticos e sociais das camadas subalternizadas da população, em detrimento dos interesses e expectativas do capital internacional, geridos na lógica da modernização conservadora" (Batistoni *et al.*, 2018, p. 2).

Contudo, o processo de renovação do Serviço Social brasileiro não se limita aos espaços e adesões teórico-metodológicas hegemônicas, funcionais a ditadura empresarial-militar. Cabe salientar, que a interlocução dos setores da categoria profissional com os segmentos subalternizados, na abertura dos anos 1960, permanece ressoando em um segmento específico da profissão, com a ampliação da influência de militantes da JUC e AP, no interior das Unidades de ensino do Serviço Social e se revelará em uma experiência que explicita uma "alternativa global ao tradicionalismo", no bojo do Serviço Social brasileiro, que destoava ao que vinha sendo discutido e elaborado nos referidos seminários, em âmbito nacional.

É esse cenário de adensamentos dos antagonismos que constituem as bases sociopolíticas e socioprofissionais que expressam o florescimento da intenção de ruptura com Serviço Social tradicional no país, protagonizada na experiência da ESS da então Universidade Católica de Minas Gerais (UCMG) na primeira metade da década de 1970. Explicitada pelo engajamento de profissionais que se formaram no pré e pós 1964 e tiveram uma vinculação com a esquerda católica através movimento estudantil naquele de período de efervescência, e não se distanciaram desses espaços ainda que clandestinamente, ao longo da década 1960 e 1970.

> 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 (ESS-UCMG, 1975, p.3)

Essa experiência se desenvolveu em diálogo direto com o Movimento de Reconceituação Latino-Americano e objetivava "[...] romper com o tradicionalismo no plano teórico-metodológico, no plano da concepção e da intervenção profissionais e no plano da formação" (Netto, 2011, p. 262-3).

> [...] emergiu como um núcleo de *oposição e contestação* com dimensões políticas, ideológicas e profissionais no país, na contextualidade de vigência da ditadura empresarial-militar (1964-1985). Ali se elaborou o conhecido Método de Belo Horizonte e se efetivou uma original reestruturação curricular da formação profissional, ainda desconhecida – expressões do desenho abrangente, alternativo e global de *um projeto acadêmico e profissional* que inaugurou a trajetória da *intenção de ruptura* com os marcos do tradicionalismo no Serviço Social no Brasil. Suas formulações assentaram-se nas primeiras aproximações da profissão aos aportes da tradição marxista e da interlocução com outras áreas do conhecimento, aliada à perspectiva de compromissá-la aos interesses e às lutas das classes subalternas, sob os ecos do Movimento de Reconceituação na América Latina (Batistoni, 2021, p. 72).

Dada a hegemonia da perspectiva modernizadora inscrita na renovação do Serviço Social brasileiro, o processo que se deu na Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais, "não obteve ressonância e eco, à época," em outras unidades de formação no Brasil. Visto que, sem uma abrangência nos espaços e canais de interlocução, como revistas e congressos da categoria, e diante iminência dos efeitos repressivos do regime,

> [...] objetivamente isolados – tanto no contexto universitário com os organismos empregadores –, os assistentes sociais que procediam à crítica radical do Serviço Social ou das condições sociais e políticas nacionais, viram-se naquele momento impedidos de se articular organicamente no Brasil e de participar ativamente dos eventos da categoria (Silva, 1991, p. 87).

Tal cenário configurou na particularidade intencional de articulação e dialogo da ESS-UCMG, ao longo da década de 1970, com o Movimento de Reconceituação da América Latina. São as condições políticas sustentadas pelo regime ditatorial no Brasil, bem como a hegemonia da renovação profissional em âmbito nacional, que relegaram a experiência belo-horizontina a "manter-se marginal no país".

> [...] Como grupo "marginal" ou minoria, sua capacidade de expressão ou de se impor, teórica e politicamente, foi profundamente reduzida. Os documentos do Serviço Social deste período, especialmente os que contêm resultados dos seminários de teorização do Serviço Social (Araxá – março de 1967 e Teresópolis – abril de 1970), promovidos pelo CBCISS, são exemplos da situação "marginal" dos assistentes sociais "radicais de esquerda", no conjunto da categoria (Silva, 1991, p. 87)

A experiência da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais permanecerá como uma experiência marginal no Brasil até o final da década de setenta, no entanto, a partir da análise de Batistoni (2021) é possível verificarmos que em nível de América Latina a experiência belo-horizontina adquire uma relevância e dimensão ímpar com intercâmbio com o Movimento de Reconceituação Latino-americano.

> [...] a partir dos encontros latino-americanos de Serviço Social, desbordaram em um intenso intercâmbio entre o grupo mineiro e as vanguardas do Movimento de Reconceituação no continente, bem como o protagonismo coletivo da equipe, sob a reconhecida liderança intelectual e institucional de Leila Lima Santos (que assume a direção da Escola em 1972, junto com Consuelo Quiroga), integrada por jovens profissionais formados no imediato pré e pós-1964 e à qual foram incorporados docentes de um núcleo ampliado das Ciências Sociais, abrindo uma interlocução *nova*, envolvente e compromissada com a construção de uma *nova experiência de educação universitária.* Nesse período de transição, rebateu-se a proposta da metodologia única do *Método Básico* chileno (ETS-UCC, 1969), incorporado de forma criativa e experimental na então disciplina de Desenvolvimento de Comunidade e na Coordenação de Estágios, pondo em avaliação a natureza das práticas profissionais (Batistoni, 2021, p. 81-2).

Ao situar a perspectiva da intenção de ruptura, Netto (2011) considera suas dimensões ideopolíticas que a permearam e que indicam sua particularidade no embate frontal ao tradicionalismo presente na profissão desde sua emergência, e que no processo de renovação foi reiterado com novas roupagens pelas perspectivas modernizadoras e pela reatualização do conservadorismo.

> Diferente das perspectivas modernizadoras e reatualização do conservadorismo [...] a perspectiva da intenção de ruptura deveria construir-se sobre bases quase que inteiramente novas; esta era uma decorrência do seu projeto de romper substantivamente com o tradicionalismo e suas implicações teórico-metodológicas e prático-profissionais (Netto, 2011, p. 249-50).

Como verificamos anteriormente, essas vertentes teóricas que são explicitadas no Serviço Social brasileiro não incidem na profissão aleatoriamente, elas estão diretamente vinculadas com as mudanças na sociedade e, sobretudo, pelo ritmo nas lutas entre as classes sociais. Com emergência da ditadura empresarial-militar, cerceamento dos espaços reivindicatórios dos setores subalternizados e projeto de modernização conservadora em curso, essas vertentes encontram "[...] um campo aberto para o seu florescimento" (Netto, 2011, p. 141).

Nessa direção, ao considerarmos o avanço da intenção de ruptura no bojo da profissão, esta tendência que encontra na tradição marxista subsídios para repensar o significado da profissão, bem como para enfrentar o conservadorismo imanente, surge em momento extremamente complexo da sociedade brasileira, pois teve "[...] início no imediato período após o Ato Institucional nº 5 (AI-5), de 1968, contexto em que a repressão e a violência policial militar institucionalizaram-se em todo seu alcance nos poros do Estado, estendendo-se para a sociedade civil" (Batistoni, 2021, p. 72).

Importa destacarmos que as dimensões ideopolíticas explicitadas pela intenção de ruptura confrontam a ordem autocrática burguesa no plano teórico-cultural a partir de suas referências vinculadas a teoria social crítica; no plano profissional a partir de objetivos que se chocam com o perfil do assistente social requisitado pela "modernização conservadora" e no plano político a partir de suas concepções de cunho democrático que destoava da institucionalidade da ditadura (Netto, 2011).

Netto (2011) faz algumas ressalvas importantes ao considerar a análise deste processo, a exemplo, da situação paradoxal em que "[...] encontram-se estudos que examinam alguns de seus produtos, elementos do contexto em que ela surgiu e/ou pensadores que sobre ela influíram" (Netto, 2011, p. 260-1), contudo, não se verifica uma abordagem que buscou

apreender este processo em sua totalidade, há também a dificuldade de se acessar documentos importantes que contribuíram para esta apreensão. Deste modo, o autor pondera que para uma abordagem que dê conta minimamente deste processo é importante priorizar "[...] operações capazes de propiciar o reconhecimento dos seus diversos momentos constitutivos, os substratos que os vinculam e diferenciam e, em seguida, o exame e alguns dos seus produtos mais típicos e influentes" (Netto, 2011, p. 261).

Posto isto, se faz necessário apreender o processo de constituição da perspectiva da intenção de ruptura a partir de "três momentos diferenciáveis", quais sejam "[...] o da sua emersão, o da sua consolidação acadêmica e o do seu espraiamento sobre a categoria profissional" (Netto, 2011, p. 261). Vamos nos ater a uma sistematização e análise a este primeiro momento, isto é, o da emersão.

A abordagem a partir da ênfase neste momento da emersão se vincula ao interesse que vem nos instigando, na pesquisa em tela, pela análise, aprofundamento e explicitação do projeto de formação que se verificou na ESS-UCMG na primeira metade da década de 1970 que é composto pelo Método BH e por um processo de reestruturação curricular da formação profissional que ocorreu entre 1972-1975 na ESS-UCMG, e como bem salientou Batistoni (2021), este ainda é um processo desconhecido. Posto isso, no próximo capítulo faremos um resgate do desenvolvimento e trajetória da ESS-UCMG até a década de 1960 bem como explicitaremos o processo de reestruturação curricular que ocorreu na escola na década de 1970 e foi palco para a emersão da intenção de ruptura com o Serviço Social tradicional.

3 O PROJETO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS (1972-1975): UMA RECONSTRUÇÃO ANALÍTICA

Neste capítulo fazemos uma reconstrução analítica do desenvolvimento e surgimento da ESS-UCMG até a década de 1960. Posteriormente caracterizamos o processo de reestruturação curricular que ocorreu na escola na década de 1970 e suas relações com o Movimento de Reconceituação latino-americano.

3.1 A Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais na História: trajetória e tendências até a década de 1960

As raízes que sustentam a criação da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (ESS-UCMG), em 1946, estão assentadas nos aspectos históricos que sustentam a emergência do Serviço Social no Brasil através da interlocução direta entre Igreja Católica, Estado e empresariado. Destaca-se, ainda, a particularidade da Igreja Católica de Minas Gerais que, ao longo das primeiras décadas da República, intencionava fazer do estado mineiro o mais católico do país.

Esse período também é marcado pelo aumento da pobreza na capital mineira, com o crescimento da região urbana que culminou na retirada das favelas da área central da cidade, ao passo que o estado vivia mudanças significativas com o início da construção da Cidade Industrial de Contagem, em 1941, a implantação dos projetos siderúrgicos, na região central de Minas Gerais, que estavam associados às demandas do conflito bélico mundial. Todo esse contexto impulsiona o deslocamento de pessoas para a capital mineira em busca de trabalho, contudo, a oferta de trabalho não absorvia toda a demanda de trabalhadores (Barbosa, 1998).

> [...] O crescimento da cidade começava a exigir agora a ultrapassagem dos limites urbanos impostos pela Avenida do Contorno; a casa dia mais, os poderes públicos constituídos se viam envolvidos com a necessidade de desfavelamento da periferia da cidade, ao mesmo tempo em que viam crescer o número de novas favelas e bairros operários. O crescimento desordenado da capital, em desacordo com seu planejamento urbano, arquitetônico e social elaborado pelas elites políticas, ao final do século passado era, agora, um ponto de preocupação para as autoridades politicamente instituídas, que começavam a perder o controle não só do processo de urbanização, como também da pobreza e da miséria que aumentava gradativamente na periferia da cidade. Além disso, o movimento popular que crescia e tomava conta do cenário nacional, ganhando em força política frente ao Estado burguês não só envolvia os trabalhadores de Minas Gerais como, também, fazia nascer

> movimentos que já se expandiam por todo o País, assim como ocorreu com a greve dos "Mineiros da Morro Velho" em 1944 (Barbosa, 1998, p. 162-63).

Com o avanço da urbanização e industrialização da capital mineira, explicitavam-se as ausências que acompanhariam esse processo, verificado pelo aprofundamento da pobreza e da miséria, o que impulsionou a mobilização dos setores populares frente ao Estado. Diante do cenário de acirramentos em Belo Horizonte, a atuação do Padre Agnaldo se destaca com o seu trabalho junto às populações das periferias, o que passa a exigir mais respostas frente os agravamentos vivenciados pelos segmentos populares. É nesse contexto que surge a necessidade de criar uma Escola de Serviço Social para formação de profissionais especializados a fim de intervirem nas expressões concretas que se colocavam. Ou seja,

> [...] Uma especialização voltada para os grandes problemas que a sociedade brasileira vivia então. Uma especialização que atribuía àqueles profissionais a capacidade de controlar a questão social e suas sequelas, que começavam a incomodar profundamente a nova ordem social burguesa que necessitava se impor sobre a sociedade ao longo dos anos 40 (Barbosa, 1998, p. 165).

É na articulação em torno da criação de uma Escola de Serviço Social que Padre Agnaldo recorre ao apoio de amigos[51] e busca sensibilizá-los no que se refere a realidade que acometiam os setores populares, no diálogo com as Escolas de Serviço Social de São Paulo e Rio de Janeiro – as primeiras criadas no país – que encontra o primeiro ponto de apoio que impulsionara a formação de Assistentes Sociais. Cabe destacar que, em Minas Gerais, a interlocução com a Legião Brasileira de Assistência (LBA)[52] será fundamental para o desenvolvimento da escola (Barbosa, 1998).

> [...] Em 1944, o curso intensivo organizado pela Escola de São Paulo estava destinado a um público específico: funcionárias da LBA. O grupo, formado por elementos representantes da LBA em todos os Estados, contava, em especial com a presença de três mineiras: Modesta Manoela Lopes, Lídia

---

[51] De acordo com Barbosa (1998, p.166) Padre Agnaldo contou com o apoio do governador Benedito Valadares e de sua esposa Odete Valadares, presidente regional da LBA.

[52] Criada com uma estrutura nacional logo após o envio dos convocados para Segunda Guerra Mundial, a LBA tinha por finalidade prestar ajuda às famílias dos expedicionários brasileiros e ajudar o governo no esforço de guerra. Em outubro de 1942, um decreto presidencial a reconhecia como um órgão "colaborador do Estado" para o assuntos referentes aos serviços de assistência social no País. Tal Decreto fez da LBA o grande organismo de expansão que difundia a profissão em dois níveis distintos de necessidades: o do aumento de demanda de Assistentes Sociais e o da sua formação especializada. No primeiro nível, a LBA mostrava à sociedade brasileira a importância da presença daqueles novos profissionais atuando com a organização e eficiência junto à pobreza que crescia cada dia mais em todo o País. Fazendo isso, a Legião deixava claro que aquele era um trabalho que exigia formação especializada (Barbosa, 1998, p. 165).

> Carvalho do Espírito Santo e Haydée dos Reis Castro, as alunas que deveriam criar a Escola de Serviço Social de Minas Gerais (Barbosa, 1998, p. 165).

Concomitante a esse processo, o Padre Agnaldo continuava buscando apoio em Belo Horizonte, ressaltando a importância da formação de profissionais especializados para intervirem na área social, para tanto articulou com organizações como "[...] o SESI, SESC, o SENAI, os Institutos de Aposentadoria e Pensão – IAPs, o Instituto de Previdência do Estado de Minas Gerais, a LBA, além das instituições assistenciais da própria Igreja Católica, no nível da Arquidiocese e das Paróquias" (Barbosa, 1998, p. 166).

Contudo, mudanças na conjuntura internacional e nacional, no ano de 1945, ofereceriam outros contornos ao processo de desenvolvimento da escola. Dois fatos marcariam o cenário político brasileiro, o fim da segunda Guerra Mundial, em meados de 1945 e o fim da Era Vargas, como destacado anteriormente. Na particularidade de Minas Gerais isso correspondeu o afastamento do governador[53] que vinha apoiando nas articulações para a criação da escola de Serviço Social no estado, contudo, com a sua saída não foi possível ações mais diretas em torno da criação da escola, a equipe constituída por padre Agnaldo e as assistentes sociais, recém-formadas, que retornavam de São Paulo, se viu diante do desafio de traçar outras estratégias para consolidar o projeto, como, por exemplo, a realização de conferências, na abertura de 1946, voltadas para discussão com as elites mineiras da necessidade de formar profissionais especializados para o trabalho social.

> [...] consistia na realização de uma série de três conferências que deveriam atingir os diferentes setores de um mesmo público: as elites mineiras. Para tanto, as conferências estavam centralizadas na apresentação do "fazer profissional" dos Assistentes Sociais junto à indústria, o comércio e às instituições de prestação de serviços sociais. E, ao fazer isso; apresentavam às elites industrial e comercial de Minas Gerais a importância de se formarem profissionais que viessem minorar as sequelas que marcaram aquela fase do desenvolvimento industrial que então se iniciava na sociedade mineira (Barbosa, 1998, p. 168-69).

Cabe destacar que, nesse contexto as elites mineiras vivenciavam a concretização de alguns objetivos importantes para o avanço do desenvolvimento econômico nos moldes industriais, com a criação da infraestrutura que garantiria esse processo, a exemplo, da construção da Cidade Industrial de Contagem que entrava na fase final, a conclusão de projetos siderúrgicos importantes, já implantados na região, bem como o aumento de mão de obra ociosa que poderia ser utilizada no trabalho industrial. Assim, a convocação das elites mineiras pela

---

[53] Interventor estadual – Benedito Valadares e de sua esposa Odete Valadares, presidente regional da LBA.

Igreja, buscando apoio no projeto da escola de Serviço Social, também era uma forma de contribuir para o novo estágio de acumulação que se coloca na capital belo-horizontina (Barbosa, 1998).

> [...] assumindo a missão de formar profissionais capazes de atuar junto à esfera de controle da "questão social", que começava a se tornar uma incômoda presença junto à burguesia mineira, a Igreja Católica completava uma das diretrizes traçadas no "Congresso" das elites realizado em 1935: a de criar a estrutura de ensino formadora da mão-de-obra especializada e necessária ao pleno desenvolvimento industrial do Estado (Barbosa, 1998, p. 169-70).

O primeiro semestre de 1946 também contou com ampla divulgação da imprensa mineira noticiando as conferências realizadas pelas Assistentes Sociais junto às elites, frisando a necessidade da criação de uma escola de Serviço Social e a funcionalidade desse feito para o desenvolvimento econômico do estado. O que culminou em convites à equipe para intervirem em instituições como a Ação Social da Paróquia Santo Antônio para a elaboração do "Plano de Assistência Social para a Vila Afonso Pena"; Federação das Indústrias de Minas Gerais, com a realização do curso de "Orientação das atividades da Escola do Serviço Nacional da Indústria – SENAI/MG" e da Rede Mineira de Viação para a oferta do "Curso de Formação de Auxiliares Sociais", a fim de atuarem nos "Escritórios Regionais da Rede". É no atendimento a essas requisições, pela equipe de Assistentes Sociais, que a criação da escola[54] vai se consolidar, não sem dificuldades (Barbosa, 1998).

> [...] O dinheiro necessário para a instalação de um local para o funcionamento da Escola vinha inicialmente de um empréstimo feito pela "Casa das Domésticas" e, posteriormente, pelo "Banco Hipotecário de Minas Gerais". A remuneração das primeiras professoras de Serviço Social – Haydée, Modesta e Lydia – vinha do Estado, através do Instituto de Educação. Era também, o Instituto de Educação que doava parte dos móveis que, conjugados às doações particulares e de instituições diversas, iriam compor o mobiliário necessário à instalação da Escola e início do primeiro ano letivo (Barbosa, 1998, p. 171)

Esse também é um período em que a ESS mineira se articula com a categoria em torno da luta por tornar o Serviço Social no Brasil uma profissão de nível superior, sendo a primeira

---

[54] O segundo semestre de 1946 marcava o início das primeiras aulas na Escola de Serviço Social em Minas Gerais "[...] no dia 17 de julho daquele mesmo ano – 1946 – o Conservatório Mineiro de Música emprestava toda a sua pompa para a realização de um grande evento na Capital mineira: a aula inaugural da Escola de Serviço Social de Minas Gerais. Às vinte horas daquele dia, as portas do auditório se abriam para receber os convidados especiais. Aquela sessão solene de instalação e abertura da Escola de Serviço Social contava com a presença dos mais importantes nomes das elites mineiras, civis e eclesiásticas que ali se misturavam com os professores universitários e presidentes das grandes organizações de serviços assistenciais, além de senhoras da sociedade mineira e das alunas já matriculadas para o curso" (Barbosa, 1998, p. 172).

escola a ser reconhecida de nível superior, por um decreto, em 1955. Tal processo foi fundamental para a criação da Universidade Católica de Minas Gerais, em 1958, tendo como eixo de sustentação a Escola de Serviço Social, pois entre as "[...] Escolas de nível superior, então coordenadas pela Igreja Católica em Belo Horizonte, era aquela a única que tinha um patrimônio e respondia plenamente a todos os itens exigidos pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC" (Barbosa, 1998, p. 173).

A origem da escola coincidiu com mudanças na dinâmica social brasileira, considerando o período político conhecido por Republicano democrático (1946-1964), em que se consolida o "populismo e sua política de massas", que foi possível por meio de alianças que pudessem garantir o controle das classes subalternizadas. Ao longo do governo de Kubitscheck, dois atos reforçavam esse objetivo, o primeiro em articulação com PTB, ao direcionar João Goulart, então vice-presidente, para assumir o Ministério do Trabalho, tendo como tarefa controlar o movimento operário e o segundo em diálogo com a Igreja Católica, através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)[55] que a teria tarefa de controlar as diferenças regionais, evidenciadas pelo desenvolvimento industrial. Nesse momento o Estado poderia volta-se para uma modernização de seus aparelhos, com o objetivo de construir as condições para o novo estágio do padrão de acumulação requisitado pelo capital internacional, após a segunda Guerra Mundial. Cabe destacar que, no contexto mineiro, esse processo contém particularidades, apesar do otimismo verificado nas elites mineiras na entrada da segunda metade da década de 1940 (Portella, 1992; Barbosa, 1998).

> O diagnóstico da economia mineira realizado pela equipe de Milton Campos, governador eleito em 1946, mostrava um quadro desalentador: as elites mineiras não tinham uma direção definida para o desenvolvimento do Estado. A esperança de ver sua economia centralizada na exploração das jazidas de ferro e aço tinha se esvaído com o desaceleramento dos projetos implantados durante a guerra. Era também uma esperança que acabara por morrer em definitivo, a partir da inauguração da "Companhia Siderúrgica Nacional" – a CSN – que passava a produzir o necessário para suprir as necessidades do mercado interno (Barbosa, 1998, p. 188).

[55] Em 1947 Dom Helder Câmara assumia a Secretaria Geral da Ação Católica Brasileira e iniciava o redirecionamento do trabalho de ação pastoral. Superando a fase da "formação intelectual e espiritual" de seus membros, a Ação Católica iniciava uma fase em que o trabalho de seus militantes estava direcionado pela "formação e ação" no próprio meio social de seus membros. E, com a preocupação de dar unidade institucional ao trabalho pastoral da Igreja no Brasil. Dom Hélder criou a CNBB em 1952 e através dela, desenvolveu uma linha para o compromisso do trabalho pastoral e ação social da Igreja Católica no Brasil. Em vista da necessidade de ampliar sua base social católica frente às novas seitas que nasciam, a CNBB inaugurava a fase em que a Hierarquia Católica saía ao encontro das camadas populares (Barbosa, 1998, p. 183).

Naquele período, a base industrial de Minas Gerais ainda era algo a ser consolidada, tendo que lidar com questões fundamentais para esse processo como a falta de energia elétrica que pudesse sustentar a produção industrial e a dificuldade de locomoção pelas rodovias e ferrovias mineiras. É diante desse contexto que Milton Campos apresentou o "Plano Estadual de Recuperação Econômica e Fomento", que buscava incentivar o progresso econômico e social, o "[...] Plano era formado por um conjunto de programas e projetos que envolviam as áreas econômica e social voltadas para uma única diretriz: a industrialização do Estado" (Barbosa, 1998, p. 189). Contudo, a restrição financeira do estado não permitiu a implementação de todas as propostas do plano, sendo possíveis apenas os primeiros encaminhamentos, mas as propostas contidas no documento foram assumidas por todos os governadores mineiros que, ao longo da década de 1950, assumiram aquelas metas como prioridades governamentais. Barbosa (1998).

A gestão de Juscelino Kubitscheck (1951-1955) é um exemplo da tarefa assumida pelos governadores mineiros de criar as condições para consolidação da acumulação industrial no estado "[...] assumindo a continuidade do Plano Econômico elaborado por Milton Campos, o Governador Kubitscheck cortava o solo mineiro, construindo novas estradas e criava a CEMIG" (Barbosa, 1998, p. 190). Finaliza o mandato com a expansão da base industrial e com a implantação de projetos industriais vinculados à agropecuária. O próximo governo assumido por José Francisco Bias Fortes (1956-1961) deu continuidade na ampliação do setor industrial, sendo marcado pela instalação de várias unidades empresariais em Minas Gerais, com destaque para as Usinas Siderúrgicas de Minas Gerais – USIMINAS[56] (Barbosa,1998). Contudo, como destacamos anteriormente, a outra face do processo de urbanização e industrialização era acompanhada pelas ausências concretas das populações subalternizadas que residiam na capital mineira.

> [...] o crescimento urbano da Capital ao longo do período de construção da Cidade Industrial e o surto industrializante ocorrido naqueles últimos anos começavam a exigir que Belo Horizonte se expandisse além da região urbana, assim como fora planejado em sua construção. Já desde o final dos anos 40 o desfavelamento da região urbana da cidade vinha sendo uma das grandes preocupações das autoridades municipais. E nem mesmo a restauração da ordem democrática no País impedia que a população favelada em Belo Horizonte vivesse sob um rigoroso sistema de vigilância e repressão policial. Eram proibidas todas as manifestações e atos de resistência que aqueles

[56] Criada a partir de um acordo celebrado com o governo japonês em 1957, a USIMINAS era a primeira empresa que associava o capital da área pública – nacional – e o capital estrangeiro, para investimento industrial no País. Para os japoneses, a USIMINAS era a primeira usina siderúrgica no exterior junto à qual assumiam participação (Barbosa, 1998, p.191).

> moradores pudessem organizar contra as ordens de desfavelamento expedidas pelo poder público (Barbosa, 1998, p. 192-193).

A criação da primeira Associação de Defesa Coletiva, na Vila dos Marmiteiros, por moradores das favelas, em 1948, é um marco na organização dos setores subalternizados na capital mineira e que contou com o suporte e orientação de Padre Agnaldo e Padre Lage, nas reuniões clandestinas realizadas naquele momento, fazendo com que o movimento se expandisse por inúmeras favelas da cidade.

> [...] Criadas para serem canais de defesa dos interesses dos moradores das favelas, aquelas Associações acabariam por se transformar em movimento coletivo de resistência frente às constantes ameaças policiais. O crescimento e a força adquiridos pelos favelados através de suas associações contribuíram para a vitória do Prefeito Celso Melo Azevedo que, eleito em 1954, assumia o cargo e criava o Departamento de Habitação e Bairros Populares, destinado a atender à necessidade de moradia das classes populares (Barbosa, 1998, p. 193-194)

Observa-se no desenvolvimento da ESS-UCMG uma afinidade com as experiências pioneiras na formação de Assistentes Sociais no país. Portella (1992, p. 200) destaca que "[...] em 1947, a estruturação da Escola passou a ser assumida pelo Instituto de Estudos e Ação Social criado seguindo modelo paulista e em conformidade aos preceitos da Doutrina Social da Igreja". Considerando a funcionalidade requerida à profissão, seja no atendimento aos interesses do Estado, das corporações empresariais e da Igreja Católica, às primeiras profissionais eram imediatamente incorporadas nas instituições, fazendo valer os objetivos desses setores, quais sejam o de promover a "paz social" a partir o ajustamento dos segmentos de trabalhadores. A própria ESS-UCMG "[...] saberá incorporar ao seu quadro docente, suas alunas mais qualificadas para desenvolver atividades acadêmicas de monitoria, supervisão e docência" (Portella, 1992, p. 201).

Contudo, na entrada da década de 1950, com as movimentações políticas, econômicas e sociais, observam-se mudanças na condução da Igreja Católica no Brasil, que vão marcar uma nova fase na sua relação com a sociedade, incidindo paulatinamente em seus diversos setores, inclusive na ESS, como veremos mais adiante. O trabalho desenvolvido pela CNBB, a partir de 1952, que passava a se aproximar das questões vivenciadas pelos setores subalternizados, e assumia o lugar de colaborar com o Estado, visando solucionar as questões explicitadas pelas ausências que acometia o segmento popular evidenciava esse novo momento na ação da Igreja.

> O compromisso que o episcopado brasileiro vinha assumindo junto às classes populares seguia paralelo ao que a Igreja assumira com o Estado. Aquele compromisso com as classes populares fazia nascer uma nova mentalidade no

> interior da própria Igreja, causando o emergir de uma das grandes contradições que então nasciam no interior daquela instituição: o compromisso com as classes subalternas de um lado, e o compromisso com o Estado burguês de outro. Mesmo sem perceber a dubiedade desses acordos, a Igreja se comprometia com as classes, populares e passava atua como um agente daquelas forças em favor do desenvolvimento do País (Barbosa, 1998, p. 185).

A condução da Igreja a partir desse momento será marcada pelo "[...] alinhamento com as forças sociais que faziam acelerar o processo de "erosão" da ideologia mantida pelos velhos grupos oligárquico-burgueses" (Barbosa, 1998, p. 185). Ao passo que, se comprometia com as classes populares no enfrentamento da pobreza, "[...] a Igreja entrava em conflito "ideológico" com as classes conservadoras, de um lado, e com as forças populares da 'esquerda radical'" de outro (Idem). Esse período marcou profundamente a Igreja Católica no Brasil que vai ultrapassar a ação voltada a uma acomodação das contradições na realidade social para a transformação social, a trajetória da ESS-UCMG será fortemente marcada por essas mudanças.

Destaca-se também, o compromisso da ESS-UCMG com a formação técnica especializada, as constantes reformulações curriculares expressam tal preocupação, em consonância com os objetivos da Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social – ABESS e a Associação Brasileira de Assistentes Sociais – ABAS, organizações da categoria que pautavam a qualidade e institucionalização do ensino em Serviço Social e a promoção do caráter técnico e especializado da profissão, respectivamente, fundamentado na Doutrina Social da Igreja (Portella, 1992).

> A participação da Escola, visando ao aperfeiçoamento do seu projeto de formação e do exercício profissional se efetiva em congressos, seminários, encontros de âmbito local, regional, nacional e internacional permitindo-lhe a troca de experiência e de referências. Esta troca constou ainda de visitas de profissionais ilustres de nível internacional e de viagens de docentes ao exterior. Esta situação refletia o quadro da formação profissional no país, uma vez que as unidades de ensino se pautavam nas orientações de organismos nacionais e internacionais, visando oferecer uma formação que congregasse os fundamentos de uma profissão técnica sem porém, abrir mão da "missão de apostolado" (Portella, 1992, p. 203).

Como salientamos a pouco, a experiência da escola está intimamente afinada com o projeto de formação de Serviço Social hegemônico à época e desde a sua estruturação até meados dos anos 60, pautava-se em uma orientação pedagógica fundada em um "arsenal teórico-metodológico de inspiração norte-americana", assentado no positivismo e suas variações influentes nas Ciências Sociais e Humanas, configurando uma concepção da realidade focalista, empiricista e neutralizadora, a partir da negação dos antagonismos sociais

expressos pela luta de classes, refletindo em uma prática profissional de ajustamento e controle (Portella, 1992). A partir da seguinte compreensão:

> [...] 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 de mundo. A intervenção do Serviço Social se reveste de uma neutralidade, que em realidade se traduz no desempenho de funções voltadas para defesa de determinados interesses. O Serviço Social desempenha, desta forma, um papel conservador "integrando" o indivíduo, grupo ou comunidade no processo de desenvolvimento (Documento análise histórica da orientação metodológica da ESS-UCMG- Belo Horizonte, 1975, p. 4).

A partir dessa perspectiva, não se questionava a estrutura social em sua globalidade. A apreensão da realidade limitava-se a observações localizadas e parciais, incapazes de indicar a necessidade de transformações radicais. Partia-se do pressuposto de que a raiz dos problemas sociais residia no próprio indivíduo, reduzindo questões estruturais a meras problemáticas individuais (ESS-UCMG, 1975).

Quanto à metodologia vigente nesse período, constata-se a ausência de clareza quanto aos elementos constitutivos da ação metódica. Essa ambiguidade se manifestava igualmente no plano teórico, repercutindo na imprecisa delimitação do objeto de intervenção – definido de maneira unilateral, que oscilava entre uma referência à realidade objetiva ou subjetiva (Idem).

> 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 o 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 (ESS-UCMG, 1975, p. 5).

Nesse contexto histórico, a profissão encontrava sustentação em "[...] 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, 2011, p. 131). Nessa direção,

> [...] a Escola servia de "filtragem às ideias teóricas através das disciplinas de Moral e Doutrina Social da Igreja", predominando a Filosofia Neo-tomista. Nos cinco primeiros anos da década de 50 havia destaque para os conceitos de "pessoa humana", "família", sendo objetivos da prática o "ajustamento do indivíduo na família e desta na sociedade". O Serviço Social é então uma

> profissão que teria um "caráter educativo" visando normatizar o modo de vida da clientela. Estas referências foram integradas às de valorização da promoção humana e do auto-desenvolvimento do cliente. Permanece o enfoque psicologista e a configuração de que o Assistente Social desenvolva atividades auxiliares a outros profissionais, sendo aquele que prestaria assistência – utilizando-se dos métodos de Serviço Social de Casos e Serviço Social de Grupo (Portella, 1992, p. 204)

Tais abordagens poderão ser paulatinamente questionadas a partir da aproximação da Escola[57] com as propostas de Desenvolvimento e Organização de Comunidade e posteriormente no envolvimento de alunas em trabalhos Desenvolvimento e Organização de Comunidade e Educação de Base, em uma perspectiva progressista, a partir do final da década de 1950. Estava em voga nesse momento a necessidade de modernização fundada nos pressupostos do ideário desenvolvimentista explicitada na ação do Estado, exigindo da Igreja mudanças nas suas "estratégias de organização e doutrinarismo". Esse contexto traz implicações ESS-UCMG, pois:

> [...] ao cabo de aproximadamente doze anos de existência, buscando operar nos marcos de uma sociedade moderna e dinâmica, a Escola começa a apresentar sinais de contradição interna. Há nesse momento, duas ordens de fatores que se colocam em confronto com a sua orientação tradicional. Por um lado, a preocupação e o investimento no caráter propriamente profissional do Serviço Social (nos parâmetros teórico-práticos do modelos norte americanos) distancia a formação profissional do seu original caráter doutrinário e apostolar [...] Por outro lado, o envolvimento de algumas alunas em trabalhos de Desenvolvimento e Organização de Comunidade e Educação de Base, numa linha progressista no interior da Ação Católica especializada resultará na introdução de elementos novos e divergentes com o que vinha se dando até então (Portella, 1992, p. 205-6)

Nesse período, a Escola é atravessada tanto pelas determinações da modernização-conservadora, em voga no país, como pelos tensionamentos verificados pela ala progressista da Igreja, a partir da vinculação orgânica de alunas na JUC e no MEB que possibilitou o intercâmbio com outras áreas de formação, vinculadas as Ciências Sociais e Humanas, permitindo as mesmas "[...] maior contato com os referenciais teórico-práticos, vistos por outras Faculdades, processo este que tenderá a acentuar-se à medida em que a JUC começa a ganhar hegemonia no interior do movimento estudantil" (Portella, 1992, p. 207). Posto esses

---

[57] [...] desde o inicio da década, a Escola, sem sintonia com as Diretrizes da Ação Social Católica já vinha participando de Seminários importantes, que expressam as preocupações iniciais da Igreja e do Estado com as questão do desenvolvimento nacional. Dente os eventos destacamos o Seminário Latino-americano de Bem-Estar Rural e o Encontro da CNBB (ambos em 1953), onde os temas principais centravam-se na questão da reforma agrária. Desde aí, ocorre o seu envolvimento na Campanha de Educação Rural, promovida pelo MEC, ministrando cursos eventuais no interior do Estado para Educadores de Base (Portella, 1992, p. 204-5).

elementos, ao final dos anos de 1950 a ESS-UCMG[58] com seu projeto de formação se vê desafiada diante das mudanças vinculadas a conjuntura desenvolvimentista, explicitando sinais de crise que estão em sintonia aos fundamentos da erosão do Serviço Social tradicional, não apenas na escola, mas em âmbito nacional e latino-americano, como vimos anteriormente.

No contexto da escola belo-horizontina a defasagem entre o currículo de formação e as demandas impostas pela realidade social começam a ser explicitado pelos estudantes que chegavam à escola com uma experiência de militância, em sua maioria na Juventude Estudantil Católica (JEC)[59] posteriormente ingressavam na JUC, e traziam à tona as diferenças do que aprendiam na militância e na formação profissional ofertada pelo curso de Serviço Social (Barbosa, 1998).

> [...] a aproximação da nova década apontava para a necessidade de uma revisão curricular. As grandes transformações ocorridas nos diferentes setores da sociedade ao longo daquele período exigiam a formação de um novo profissional: aquele que tivesse condição de analisar em maior profundidade os problemas sociais emergentes. Além disso, a própria Igreja Católica – através de seus setores progressistas – voltava-se agora com mais ênfase, para o estudo das ciências sociais (Barbosa, 1998, p. 194).

É nesse cenário de crise que, na entrada de 1960, a escola passa por mudanças significativas[60], que não impactavam as diretrizes tradicionais da formação profissional, pois estavam assentadas nas tendências modernizadoras condizentes com desenvolvimentismo em voga no país. Ou seja, gradualmente as alterações explicitadas pela conjuntura incidem no interior da ESS-UCMG. Portella (1992, p. 209) explicita as mudanças assumidas pela escola a partir deste momento, que se dá com a interlocução da estrutura curricular ao "fluxo renovador e criticizante das Ciências Sociais". Desse modo a escola passa a incorporar disciplinas

---

[58] A existência e o funcionamento da Escola, após 14 anos consecutivos de mandato da Diretoria, a sua efetiva incorporação à Universidade, a ampliação de espaço quanto ao mercado de trabalho, o inter-relacionamento com organismos da Igreja, do Estado e da Categoria, constituem fatores determinantes para que sejam compreendidos os sinais de crise que ali se manifestam, de forma mais visível, no final dos anos 50 (Portella, 1992, p. 207-8).

[59] A presença e atuação de Padre Agnaldo junto à população pobre e o movimento popular constituíam uma fonte de atração e aprendizagem para os militantes da Juventude Estudantil Católica – JEC, que, na sua grande maioria, acabavam por chegar à Escola de Serviço Social. Uma vez na Escola, não encontravam consonância entre o trabalho de ação social ali proposto e o mesmo trabalho de ação social desenvolvido nos movimentos de Ação Católica. Já nos últimos anos daquela década de 50, por volta de 58/59 (Barbosa, 1998, p. 195).

[60] [...] em 1961, se processa a mudança de direção, assumida por Maria da Conceição Machado (Diretora-Geral); Ana Adelina de Moura e Silva Lins (Diretora Técnica), Maria de Lourdes Malta Saliba (Vice-Diretora), sendo as três (ex-alunas e professoras) apoiadas e conduzidas ao cargo pela própria Direção anterior com respaldo dos dois segmentos, professores e alunos (Portella, 1992, p. 209).

vinculadas as Ciências Sociais e Humanas[61]como, por exemplo, "[...] metodologia científica, antropologia, política, pesquisa, sociologia, psicologia e direito" (Barbosa, 1998, p. 224) que se somam as específicas. Culminando em uma mudança gradual no perfil do quadro docente, pois:

> [...] os tradicionais profissionais liberais postulantes da primeira Ação Católica, cônscios de seu compromisso doutrinário com a formação moral, vocacional e técnica das alunas, serão, progressivamente, substituídos por jovens e recém-formados economistas, sociólogos, filósofos, antropólogos, na sua maioria vinculados (direta ou indiretamente) a um projeto de formação profissional com traços claramente progressistas (Portella, 1992, p. 210)

Alia-se, também nesse processo, a renovação do quadro docente com a incorporação de egressas do curso que se destacavam intelectivamente e criticamente, passando a incorporar o corpo docente da escola, observa-se o vínculo direto dessas alunas com organizações como a *AP*. Em suma, esse é um período de redirecionamentos significativos na escola de conteúdo democrático[62] (Portella 1992), que também se expressa no perfil dos estudantes que,

> [...] já não vinham apenas dos grupos da Ação Católica Juvenil, assim como havia sido ao longo dos seus primeiros anos de existência. A Escola crescera fazendo mudar o perfil dos alunos que ali se matriculavam. Além dos ex-militantes da JEC, que continuavam chegando em número significativo, vinham também, os filhos de sindicalistas, de militantes do Partido Comunista e, até mesmo, aqueles que vinham de pequenas cidades do interior sem nenhuma vivência militantes ou engajamento em qualquer tipo de atividade sócio-política (Barbosa, 1998, p. 221).

É nesse período que o processo formativo na escola passa a consolidar as experiências a partir do Desenvolvimento e Organização de Comunidade, em sintonia com o projeto de formação hegemônico na categoria expresso nas requisições do Projeto Nacional Desenvolvimentista, em andamento no Brasil naquele momento, as constantes reivindicações das estudantes organizadas na JUC (posteriormente AP) e reforçadas pelo Diretório Acadêmico (Padre Agnaldo Leal)[63] também endossam a necessidade de abertura de campos de estágios em

---

[61] As disciplinas das Ciências Sociais e Humanas virão somar-se as específicas da profissão, embasadas, como se sabe, nos modelos profissionais norte-americanos (quer sejam textos de autores daquele continente, quer seja textos elaborados eventualmente por um ou outro autor brasileiro – como é o caso da Professora Nadir Gouvea Kfouri da PUC – SP e da Professora Balbina Otoni Vieira da PUC – RJ (Portella, 1992, p. 209-10).

[62]É nessa medida que a Escola passa a vivenciar algum sopro de renovação e de democracia interna: será pleiteado por alunos e alguns professores a representação paritária dos discentes em órgãos colegiados, a Diretoria passa a dividir a responsabilidade da administração com várias comissões visando o estudo e a definição de metas para a formação profissional (Portella 1992, p. 211).

[63]Criado em 1961 por uma parcela de estudantes da ESS-UCMG que não se identificava com a ação militante, mas que ao se vincular ao movimento estudantil geral se aproximam dos grupos

comunidades em detrimento ao Serviço de Casos e de Grupo e ao assistencialismo (Portella, 1992)

A ampliação da oferta de campos de estágios na comunidade na Escola de Serviço Social (ESS) correspondia o redirecionamento em curso na escola, propiciando aos estudantes "[...] conhecerem um novo tipo de trabalho e ação social: o das vilas e favelas, aonde chegavam através das Associações de Bairro" (Barbosa, 1998, p. 238). São esses elementos condicionados, pela conjuntura política dos primeiros anos da década de 1960 que, explicitamos anteriormente, vão influir no conteúdo da formação profissional da escola em que:

> [...] percebe-se a mudança do enfoque psicológico para o sociológico (voltando-se para "os problemas da realidade subdesenvolvida"), o assistencialismo é aos poucos substituído pelas propostas de educação popular vinculadas ao desenvolvimento de comunidade, treinamento líderes e formação de grupos de base. "A problemática social é percebida mais criticamente, a partir de seus condicionantes histórico-estruturais". Surgem os campos de estágio área da educação de base, educação de adultos e cultura popular, que polarizam os alunos (in Doc. Análise Histórica, 1974) (Portella, 1992, p. 216).

As ações da ESS-UCMG, nesse período, são percebidas pelo fortalecimento da interlocução da formação profissional com os Movimentos de Educação de Base e Cultura Popular, a criação de campos de estágios nesses espaços expressa essa aproximação a partir de três princípios:

> [...] o reconhecimento de que o Serviço Social é "uma técnica eminentemente democrática" que requer, na sua correta aplicação "um mínimo de desenvolvimento intelectual dos indivíduos para o exercício pleno de sua liberdade"; a necessidade de se pautar a profissão "numa linha cientifica" desvinculando-a de seu "caráter assistencial, não técnico" (Relatório da E.S.S. in Cuadrado, 1987: 173 *apud* Portella, 1992, p. 216-7).

Os esforços da escola nessa direção são diversos, com o objetivo de "modernizar" a formação profissional[64], assim garantia a participação de espaços voltados para educadores

---

politizados que se movimentavam na escola, de modo que, "[...] as discussões, agora, a partir do DA, vinham aquecer os debates e embates que há algum tempo vinham ocorrendo dentro das salas de aula: dos alunos entre si e entre alunos e professores" (Barbosa, 1998, p. 223).

[64]Segundo nos informa Cuadrado (Idem, Ibidem, p. 174); a partir de 1962/63 além de participar de "treinamentos" para "animadores de cultura popular" (promovidos pelas Secretarias do Estado), a Escola realiza diversa palestras e conferência sobre temas voltados às exigências do desenvolvimentismo, tais como: "Sindicalismo"; "Curso de líderes Operários"; "Cultura Popular"; "Reforma Agrária"; "Programas de Desenvolvimento em Favelas", etc. Um aspecto importante deste esforço de superação do "atraso da Formação Profissional", diz respeito aos vários "Cursos de especialização" (alguns superiores a 360 horas que a Escola promoverá, tendo em vista garantir maior embasamento nas disciplinas de Antropologia, Sociologia e Psicologia (Portella, 1992, p. 217).

populares, à realização de palestras, encontros e cursos, afinados as requisições do projeto desenvolvimentista no país por meio do D.C. No que diz respeito aos estágios no MEB, os estudantes encaminhados para esse campo já conheciam o trabalho desenvolvido por ser um programa vinculado a CNBB voltado para alfabetização de adultos através de programas radiofônicos, sendo assim era um estágio que dialogava muito com as experiências vividas por estudantes militantes na JUC e AP.

> [...] Havia, portanto, uma forte identificação entre as diretrizes do trabalho do MEB e as diretrizes da ação militante da JUC e da AP. Além dessas características, o MEB tinha agora um motivo que fazia aumentar ainda mais, o seu poder de sedução sobre aqueles alunos: era o método de alfabetização de adultos, criado pelo Professor Paulo Freira – que começava a se implantado através do MEB em todo o país (Barbosa, 1998, p. 239).

A abertura desses campos de estágios junto ao MEB na ESS-UCMG possibilitou a inserção de novas atividades na escola através do acesso a novas fontes de conhecimento da realidade social, com influência direta da contribuição do pensamento da Paulo Freire, "[...] os alunos que se dirigiam para o MEB passavam a ter um contato direto com o Professor Paulo Freire, que vinha sistematicamente a Belo Horizonte para ministrar cursos de formação para monitores e acompanhar seu trabalho" (Barbosa, 1998, p. 239-40).

> Era um contexto de grandes paradoxos aquele em que viviam os alunos do Serviço Social em Belo Horizonte. No âmbito dos grupos formados pela militância cristã, os líderes estudantis do Serviço Social discutiam as obras de Marx e dos marxistas; no âmbito da prática de estágio curricular, dentro do MEB, estudavam o método Paulo Freire e discutiam com o próprio autor as suas ideias; no âmbito das disciplinas teóricas, estudavam a tradicional prática do Serviço Social: o caso, o grupo, a comunidade (Barbosa, 1998, p. 240).

Reside nessas experiências a possibilidade de confrontar o tradicionalismo presente no Serviço Social, ao provocar um debate sobre a formação e a prática profissional. Nesse período, as discussões desenvolvidas nas aulas da disciplina de Seminários explicitam essa alteração, ao buscar uma leitura mais ampla da realidade a partir da contextualização da prática social e da influência dos fatos conjunturais no cotidiano, e confere a inserção dos estudantes nos novos campos de estágios, a exemplo, o MEB como um elemento fundamental nesse debate:

> [...] o MEB era o estágio que permitia um trabalho com populações, um trabalho em que, a partir do exercício profissional, podiam desenvolver uma ação política, no sentido de despertar a consciência revolucionária. E isso o diferenciava dos demais – dos outros estágios de comunidade – onde os alunos deveriam desenvolver a tradicional prática do "desenvolvimento de comunidade" (Barbosa, 1998, p. 241).

O MEB enquanto um campo de estágio ampliava a modalidade de estágios com "trabalho com populações", como expressão da militância política daqueles estudantes que pautavam uma formação profissional mais próxima da realidade que atuavam por meio das organizações que compunham. Destaca-se, nesse momento, a efetivação de um estágio que se desdobrou de uma intervenção por estudantes militantes da AP em uma ocupação popular no segundo semestre de 1963. Em suma, "[...] eram estágios carregados de características próprias, assim como determinava o movimento conjuntural do País e por isso mesmo, se destacavam entre os demais" (Barbosa, 1998, p. 243). São essas experiências que vão provocar reflexões constantes no interior da ESS-UCMG e incidindo na sustentação da hegemonia do tradicionalismo do Serviço Social.

> Vislumbra-se, no primeiro lustro dos anos sessenta, um duplo e simultâneo movimento: o visível desprestígio do Serviço Social "tradicional" e a crescente valorização do que parecia transcendê-lo no próprio terreno profissional, a intervenção no plano "comunitário". E aqui, rebatendo mediatamente o processo sociopolítico em curso e as suas tensões, divisavam-se três vertentes profissionais – uma corrente que extrapola para o Desenvolvimento de Comunidade os procedimentos e as representações "tradicionais", apenas alterando o âmbito da sua intervenção; outra, que pensa o Desenvolvimento de Comunidade numa perspectiva macrossocietária, supondo mudanças socioeconômicas estruturais, mas sempre no bojo do ordenamento capitalista; e, enfim, uma vertente que pensa o Desenvolvimento de Comunidade como instrumento de um processo de transformação social substantiva, conectando à libertação social das classes e camadas subalternas (Netto, 2011, p. 140).

O debate em torno da formação profissional e a prática do Assistente Social se ampliava na escola contando com a explicitação das inquietações dos estudantes[65]diante da realidade de acirramentos na entrada da década de 1960 no país, "[...] ao iniciar o ano letivo de 1964, a Escola de Serviço Social já não parecia aquela mesma que fizera a travessia do tempo, rumo a uma década que iria transformar a vida dos brasileiros" (Barbosa, 1998, p. 243). Como destacamos anteriormente, esse processo será impactado pelos efeitos do golpe de 1964 e a configuração de uma ditadura empresarial-militar que provocou "[...] mudanças essenciais na esfera da Igreja Católica, do movimento estudantil, da vida universitária" (Portella, 1992, p.

[65][...] As grandes questões referentes à formação profissional eram sempre discutidas juntamente com os alunos através da sua representação legítima: o DA. O relacionamento existente entre a direção da Escola e a liderança estudantil era sempre muito fácil, pois havia uma grande abertura para as discussões necessárias. Para a diretoria, aquele era um grupo sério, comprometido e capaz. Seus componentes eram capazes, inclusive, de substituir eventualmente alguns professores, assim como ocorreu com Tereza e Leila quando assumiram a substituição da disciplina ministrada pela Professora Maria da Conceição Machado – Diretora da Escola desde 1962 – quando teve de se ausentar por um período mais longo (Barbosa, 1998, p. 243-244).

218). E no interior da profissão "[...] imprimiu cortes aos supostos que dariam sustentação ao encaminhamento da crise quanto ao tradicionalismo profissional, permitindo, contudo, a implementação da modernização" (Idem).

Nesse contexto, é importante sublinhar a atuação da direita conspiradora mineira, na articulação do golpe. Destaca-se a ação do IPES-Novos Inconfidentes que criaram uma rede de divulgação e militância política que aglutinou um segmento significativo de adeptos a campanha de apelo ao "anticomunismo" através de grandes manifestações como as Marchas da Família com Deus e pela Liberdade, tocadas pelo IPES, em âmbito nacional, entre outras como a uma que ocorreu "[...] em janeiro de 1964 com o grupo de mulheres mineiras que saía às ruas de Belo Horizonte para protestar contra o Congresso da Central Única dos Trabalhadores da América Latina que ali se realizava" (Barbosa, 1998, p. 245). Tal cenário também contou com a articulação direta do então governador do estado – Magalhães Pinto –, ao aceitar recursos advindos do Estado norte-americano, que deixou de financiar o governo central e passou subsidiar setores hostis ao governo de Goulart.

> [...] A agitação contra o governo Goulart recrudescia ao mesmo tempo em que o Presidente perdia o equilíbrio das forças que o sustentavam. Os grupos centristas iam caindo, um a um, para o lado dos radicais da direita, ao mesmo tempo em que uma grande parte da classe média, já castigada pela inflação e sob efeitos do apelo religioso da propaganda anticomunista, seguia o mesmo caminho. O Presidente começava a perder, também, as forças militares posicionadas no centro (Barbosa, 1998, p. 248).

Tais acirramentos foram adensados pelo apoio norte-americano através do contato direto com o governo de Washington, que não só investiu financeiramente na criação das condições para golpe como enviou uma expedição de militares para a costa nas regiões central e sul do litoral brasileiro, a fim de enfrentar as possíveis insurreições no enfrentamento do golpe que estava em curso, e que teria seu desfecho com a destituição de Goulart e a instauração do regime ditatorial. No tocante as articulações militares em torno golpe, o estado de Minas Gerais se empenhou decididamente nas conspirações, enviando tropas da polícia militar e do exército mineiro ao Rio Janeiro e para Brasília, enquanto as tropas seguiam "[...] o Cônsul dos Estados Unidos em Belo Horizonte – Herbert Okun – encontrava-se com o Governador Magalhães Pinto para reiterar total apoio de seu País e colocar à sua disposição tudo aquilo que fosse necessário: dinheiro, armas, munições e alimentos" (Barbosa, 1998, p. 251).

No imediato pós-golpe e a instauração do regime ditatorial explicitam-se a execução de ações que pudessem "neutralizar as forças que lhe eram hostis", a "segurança nacional" foi o pano de fundo dessas ações, que podem ser caracterizadas, por exemplo, na criação do Serviço

Nacional de Informações (SNI), que coube "investigar" os ditos "atos subversivos" designados pelo regime. Nesse cenário, o movimento operário e camponês, as lideranças democráticas mais comprometidas com as frações populares e de esquerda, dentro e fora do aparelho estatal, sofreram de imediato as consequências do aparato repressivo erguido pelo regime (Netto 2014, p. 35-6).

Em Belo Horizonte, o IPES-Novos Inconfidentes entregava aos militares uma sistematização de organizações que eram consideradas subversivas, tendo a AP e seus integrantes como alvos que deveriam ser silenciados ao serem colocados na ilegalidade. Além dos atos repressivos direcionados aos setores populares, os dirigentes do regime buscaram manter o consenso ativo entre seus parceiros e justificavam suas medidas no campo político como parte de um período excepcional. Cabe destacar que os atos repressivos incidirão na ESS-UCMG diante do questionamento de estudantes a instauração do golpe.

> [...] tão logo tomou conhecimento do golpe, Tereza Vidigal – a nova Presidente do D.A. Padre Agnaldo Leal – reuniu todo o grupo do Serviço Social. Decidindo pela elaboração de um Manifesto contra o golpe, aqueles alunos se dirigiam então para o centro da cidade e, do alto do prédio da Casa Guanabara, jogaram-no pela Rua Espírito Santo e Avenida Afonso Pena. Àquela imediata manifestação pública do Serviço Social, a polícia respondia prontamente, com a invasão do D.A. e a prisão das líderes: Tereza e Leila, que não chegaram a ser levadas devido à intervenção da Professora Ana Adelina, Vice-Diretora da Escola. Aquele era um fato novo para todos os alunos de Serviço Social. Acostumados que estavam coma prática política e à cultura democrática que dominavam o País, não conseguiam entender os motivos daquela voz de prisão. Não conseguiam entender por que a divulgação de um simples manifesto de protesto acabava em prisão para os responsáveis. Aqueles alunos, assim como todos os brasileiros, ainda não tinham assimilado a gravidade do fato. Os Estavam perplexos. O País já não era o mesmo (Barbosa, 1998, p. 259).

Essa foi a primeira de sucessivas investidas de cerceamento a professores e estudantes da ESS-UCMG. Barbosa (1998, p. 258) destaca que aquele foi um período de desaparecimentos[66] de professores e de alunos, diante da perseguição que era instaurada pelo regime militar, muitos foram levados à clandestinidade e ao exílio. A prevalência do arbítrio colocado pelo regime ditatorial incidia na discussão e debate que vinham sendo realizados no

[66]A liderança estudantil começava a ser procurada na Escola, em casa, no trabalho. E todas as alternativas encontradas para solucionar aquele problema levavam a um único caminho: sumir por uns tempos. E "sumir" significava ficar escondido em algum lugar. Era ser hóspede clandestino de parentes e amigos dentro de Belo Horizonte, em cidade do interior, nos hospitais em companhia de familiares doentes e, até mesmo, na "torre da Igreja". A Igreja de Santo Antônio, onde Padre Agnaldo era Vigário, abriu suas portas e manteve vários alunos escondidos por um bom tempo em sua torre. O cotidiano dos fatos fazia com que aqueles alunos começassem a criar suas estratégias de liberdade e sobrevivência política (Barbosa, 1998, p. 259-60).

interior da escola, de modo que "[...] o processo do conhecimento teórico e ação político fora cindido. O elo que, até então, sustentava num único laço todo o processo de formação profissional – teoria, estágio curricular, ação política e estudantil – estava irremediavelmente rompido" (Barbosa, 1998, p. 260).

> Naquele contexto, o movimento estudantil se desmobilizava. O MEB era extinto em todo o País e com ele os alunos perdiam, também, os estágios com populações. Nas bibliotecas, já não se encontravam mais aqueles autores que forneciam os subsídios teóricos indispensáveis para a elaboração de uma análise conjuntural. As discussões e os debates travados em sala de aula já não vinham carregados do mesmo sabor e brilho que os sustentavam anteriormente. Inaugurava-se um período em que o conhecimento passava a ser cerceado. Era um período de tensão e suspeita permanentes (Barbosa, 1998, p. 260-1).

Toda movimentação explicitada na ESS-UCMG, entre 1961-1964, em sintonia com o movimento político, estudantil e popular, agora tomava um novo ritmo com o arbítrio instaurado. Contudo, "[...] passada a violenta repressão que se seguiu ao golpe, as lideranças democráticas, comprometidas com as forças populares e de esquerda, buscaram estratégias de rearticulação para confrontar o regime" (Batistoni, 2017, p. 140). Ao final da década de 1960 forjaram-se forças antiditatoriais em uma Frente Ampla que demonstraram que as bases de possível legitimação política do regime ditatorial estavam ruindo e, sobretudo, que estava em andamento um processo de rearticulação da oposição.

> [...] O ano de 1966 se iniciava sob signo dos movimentos de oposição ao governo militar. A timidez dos movimentos populares iniciados no ano anterior atingia agora maior agressividade. O ano iniciava já com várias greves como a dos portuários de Santos e a dos funcionários públicos do Estado da Guanabara, que envolvia 60 mil funcionários públicos em reivindicação salarial. Os operários se organizavam e voltavam a ocupar as ruas das grandes cidades do País em movimentos de reivindicação e protesto contra a ditadura. Porém não eram só os trabalhadores que reorganizavam seu movimento. Os estudantes também voltavam a tomar as ruas das grandes cidades, num movimento através do qual os universitários protestavam contra o governo militar: contra a arbitrariedade, as intervenções, o totalitarismo, o antinacionalismo e a dependência norte-americana (Barbosa, 1998, p. 264).

No contexto da ESS-UCMG, esse cenário coincidia com a tentativa de rearticulação do movimento estudantil, a partir do empenho de romper com a intervenção militar que acometia o DCE, da UCMG e o Diretório Acadêmico (DA) Padre Agnaldo Leal, da ESS. O que culminou na eleição para composição de uma nova gestão ao diretório, elegendo a chapa presidida por Helena Heloisa Paixão, militante da AP, esse foi um momento de notório engajamento de estudantes de Serviço Social, que tinha como horizonte "[...] por em marcha o movimento estudantil da Universidade Católica" (Barbosa, 1998, p. 266). Considerando que o curso de

Serviço Social era o único da universidade a ter um núcleo articulado de estudantes militantes da AP, tal tarefa só pôde ser encaminhada a partir do diálogo estabelecido com estudantes do curso de Direito, o que garantiu a criação de uma chapa com uma plataforma sustentada nos princípios da AP.

> [...] E assim, na conjuntura brasileira pós-64, com um programa que respondia aos princípios elaborados pela AP no período pré-64, as articulações e alianças então estabelecidas com os estudantes de Direito, os alunos de Serviço Social assumiam – nas eleições de 1965 – a liderança do movimento estudantil da Universidade Católica de Minas Gerais (Barbosa, 1998, p. 266-7).

No intento da rearticulação do movimento estudantil na capital mineira, estudantes da UCMG e Universidade de Minas Gerais (UMG) sairiam às ruas através da Passeata dos Calouros, em março de 1966. Contudo, antes mesmo de avançarem no percurso foram cercados pelas forças militares "[...] na confusão do momento, muitos estudantes conseguiram furar o cerco policial e fugir ilesos; muita gente apanhou, mas conseguiu fugir, e muita gente foi presa" (Barbosa, 1998, p. 269). Ficava escancarado naquele momento o impacto da repressão, que atravessaria todo o período do regime militar. A brutalidade exercida ao movimento estudantil em Belo Horizonte chama a atenção, ao serem noticiadas e "[...] faziam despertar a consciência dos brasileiros e propiciavam o crescimento das opiniões contrárias ao governo militar, fazendo nascer novos grupos de oposição ao regime. A indignação corria por entre os estudantes de todo o País" (Barbosa, 1998, p. 270). O engajamento dos estudantes de Serviço Social, em Belo Horizonte, incide na dinâmica da escola, através das aulas que passavam a debater a conjuntura brasileira no contexto da ditadura e prevalência da repressão, buscando situar a profissão nesse cenário, destaca-se a contribuição da AP, ainda que forma clandestina.

> A prática política exercida na militância da AP e no âmbito do movimento estudantil, voltava insistente e sistematicamente para o contexto escolar onde se apresentava, como ponto de sustentação para os debates sobre as questões profissionais, estudadas criticamente frente à realidade conjuntural que vivia o País. E os estudos que provocavam acirrados debates entre os próprios alunos e também entre estes e os professores propiciavam a mudança da mentalidade daqueles alunos (Barbosa, 1998, p. 271).

Os debates no bojo da ESS-UCMG estavam em sintonia com a articulação estudantil mineira, em meio à ditadura. Nesse contexto, Minas Gerais passa a ser palco de importantes eventos estudantis, como a 14ª Reunião do Conselho Nacional da JUC, que ocorreu sem empecilhos, e o 28º Congresso Nacional da UNE, que de forma clandestina busca se rearticular

diante da repressão militar, que contraditoriamente contou com a proteção do governo estadual[67].

> [...] Foi um evento singular, preparado pela equipe mineira, contou com a liderança estudantil do Serviço Social na sua equipe de coordenação. Era um acontecimento carregado de sentimentos contraditórios: compromisso de êxito; preocupação e medo por parte dos estudantes; preocupação, proteção e apoio por parte da organização e das personalidades e instituições que o sustentavam clandestinamente. Entre estas estavam a Igreja Católica, de modo geral e o próprio Governador do Estado em particular frente a uma única situação: a longa espera das tropas militares que cercavam os estudantes nos últimos dias do evento, aguardando por uma ordem de ataque (Barbosa, 1998, p. 271-72).

Cabe destacar que, mesmo com todos os constrangimentos impostos pelas forças militares, ao final daquele congresso da UNE era eleita uma nova gestão, que teria como liderança José Luis Moreira Guedes, presidente do DCE da UMG. No bojo dos acirramentos, verificados no cenário de arbítrio desempenhado pelos militares em perseguição ao movimento estudantil, a Igreja Católica, que vinha prestando apoio aos estudantes por meio de alguns segmentos, acaba por se colocar publicamente em oposição ao regime militar. Ou seja, houve uma mudança neste posicionamento desde o pré-64 ao apoiar o golpe, contudo com o avanço da repressão observa-se uma alteração nessa posição (Barbosa, 1998).

> Não era possível ao apoiar toda a violência desencadeada pelos militares, tanto mias que a arbitrariedade da repressão militar envolvia também, os militantes cristãos de toda a Ação Católica e da AP, militantes que desenvolviam um trabalho coerente com os princípios da justiça, da fé e da doutrina cristã. Todo aquele bloco da hierarquia católica tinha a firme convicção de que a ação daqueles militantes jamais fora subversiva e, tampouco comunista. Feita a revisão, a Igreja começou a se manifestar publicamente contra o Governo militar, apoiando os movimentos de oposição (Barbosa, 1998, p. 275).

Os setores antiditatoriais e revolucionários se multiplicavam a partir de 1967, entretanto, todas as formas de oposição e contestação ao regime em ascensão foram incisivamente reprimidas pelo aparelho coercitivo do Estado, bem como por organizações criminosas da direita paramilitar, as quais fizeram milhares de vítimas através de perseguições, assassinatos, torturas, sequestros, ocultamento de cadáveres, cerceamento da liberdade, entre outras ações.

---

[67][...] Israel Pinheiro, um dos Governadores de oposição eleitos em 1965, sempre manteve um diálogo aberto e tranquilo com os estudantes em Belo Horizonte conseguiu segurar a invasão do Convento, enquanto os congressistas ganhavam tempo para desenvolver seu trabalho (Barbosa, 1998, p. 274).

O governo Costa e Silva[68] providenciou ilegalizar o movimento que tentava se consolidar. Em suma, a promoção do terrorismo estatal evidenciou a face notoriamente *fascista* do regime.

Cabe aqui, explicitarmos, como a sistematização que se desdobrou após o Seminário de Araxá incidiu no contexto da ESS-UCMG[69].

> [...] os desdobramentos das diretrizes formuladas no seminário de Araxá, rebatem no conteúdo da formação profissional de maneira frontal, nos termos da reestruturação curricular [...]Assim é que, a Direção da Escola vai estar voltada para duas problemáticas básicas: administrar uma conjuntura interna colocada pelo embates que se estabelecem entre os militares e o meio acadêmico; e promover e consolidar o projeto profissional modernizador, compatível e funcional ao projeto da Autocracia Burguesa (Portella, 1992, p. 222-3).

O andamento do projeto modernizador na ESS-UCMG não ocorre sem contradições, pois é durante esse momento que o aspecto coercitivo explicitado pela repressão do regime militar tendo como alvo a Universidade se observa um "[...] processo de conversão político-ideológica de muitos docentes e discentes; processo este, que vem a se constituir num fenômeno desse período, experienciado por uma parcela considerável da sociedade civil, sobretudo, aqueles setores médios intelectualizados" (Portella, 1992, p. 223).

> É isto que de certa forma explica, por exemplo, o processo vivenciado por algumas alunas e que serão, logo a seguir, reenquadradas na Escola na qualidade de docentes que nesse período, transitarão de posições claramente de direita expressas no interior do movimento estudantil católico conservador, para uma posição progressista com forte vinculação a um pensamento de esquerda (Portella, 1992, p. 224).

Ao passo que, o Documento de Araxá fundamento no projeto modernizador, passava a referenciar a formação profissional em todo país, Barbosa (1998, p. 281) destaca que em Belo Horizonte os estudantes fizeram inúmeras críticas ao seu conteúdo, sobretudo, ao ideário desenvolvimentista que o sustentava, "[...] o documento propiciava grandes polêmicas entre os alunos e entre os professores, o que manteve a divisão ideológica já existente entre os alunos e que começava a se tornar nítida entre os professores" (Barbosa, 1998, p. 282). Aos estudantes

---

[68]No dia 3 de outubro de 1966, o Congresso Nacional elegia o novo Presidente da República para o período de 67/71: o Marechal Artur da Costa e Silva. Sua eleição fazia Castelo Branco tomar algumas iniciativas urgentes elaborando e sancionando, até 15 de março de 1967, um conjunto de leis que, segundo acreditava, assegurava o cumprimento dos "ideais revolucionários". Entre estas, eram as mais importantes: a nova Carta Constitucional do País; a Lei da Censura; e a Lei de Segurança Nacional (Barbosa, 1998, p. 276).

[69]Este conjunto de referências no âmbito da Escola do Serviço Social de Belo Horizonte revela primeiramente que, no Seminário de Araxá o envolvimento dos representantes desta Instituição de Ensino foi ativo e direto, devido ao caráter dinâmico e reformista da sua Direção e a sua vinculação orgânica com o CBCISS (Portella, 1992, p. 222).

e professores que se identificavam com o ideário desenvolvimentista a formulação de Araxá representava um avanço no interior da profissão, mas para os professores e estudantes que vinham de uma atuação política, o documento não significava um avanço concreto.

> [...] Entendiam estes que seu conteúdo estava ultrapassado. A seu ver, um documento que defendia como ponto fundamental da ação profissional a manutenção do status quo de uma sociedade dominada pelo totalitarismo político de Estado burguês-militar jamais seria inovador. Já não era possível que Assistentes Sociais continuassem trabalhando para manter aquela sociedade. Era preciso "trabalhar para a transformação da realidade e não, para ajudar a mantê-la, desenvolvendo uma ação essencialmente paternalista" (entrevista). Para aqueles alunos, a proposta política era muito superior à proposta profissional. Era impossível desencadear qualquer tipo de trabalho realmente comprometido com a justiça social e com a superação da pobreza sem provocar a real transformação da sociedade brasileira. Alimentando o sonho político, os alunos começavam a negar aquela prática social ajustadora, alienada e alienante que dominava a profissão. Por isso, o Documento de Araxá provocava inúmeras críticas (Barbosa, 1998, p. 283).

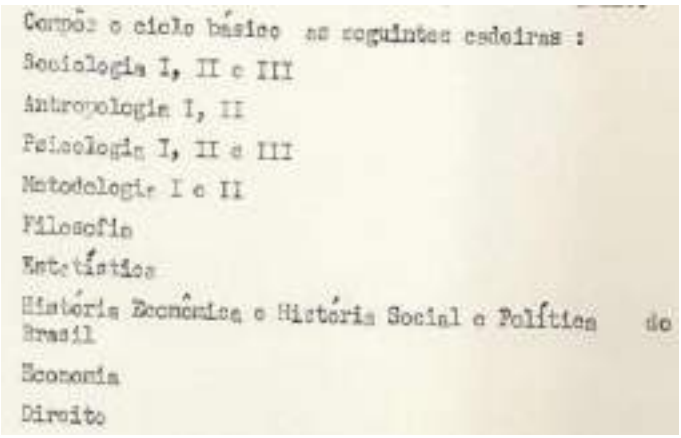
É nesse contexto que, a partir da segunda metade da década de 1960, a escola passa por transformações impulsionadas pela Reforma Universitária conduzida sob o regime da ditadura militar, fortemente influenciada pelo Acordo MEC-USAID. Esse acordo, firmado entre o governo brasileiro e os Estados Unidos, refletia as disputas ideopolíticas explicitadas no pós-Segunda Guerra e tinha como objetivo alinhar o ensino superior brasileiro aos padrões norte-americanos, promovendo uma modernização tecnocrática, voltada à eficiência administrativa e à formação de quadros técnicos funcionalmente adequados a "modernização conservadora" então em curso no país. A reforma implicava a reestruturação das universidades com base na departamentalização, na fragmentação do conhecimento e na adoção de uma lógica empresarial na gestão acadêmica. Nesse cenário, a escola adere a essa proposta e realiza sua reestruturação institucional, organizando-se em três departamentos – Ciências Sociais, Filosofia e Teologia, e Serviço Social –, tornando-se a primeira unidade da UCMG a implementar tais diretrizes. Essa adesão, ainda que representasse uma tentativa de atualização institucional, também expressava a submissão a um projeto educacional alinhado aos interesses do capital internacional e ao autoritarismo do regime, com impactos profundos na autonomia universitária e na orientação crítica da formação profissional.

É no bojo desses processos que o projeto modernizador avança na proposta de formação profissional presente na escola, por meio da incorporação de disciplinas vinculadas às Ciências Sociais, fundamentadas na perspectiva da "modernização e do subdesenvolvimento", bem como de disciplinas específicas que enfatizam o aprimoramento do instrumental técnico, o desenvolvimento de metodologias de ação, a busca por padrões de eficiência e a sofisticação

dos modelos de análise e diagnóstico, seguindo, por exemplo, as diretrizes de Araxá (Portella, 1992).

A partir dessa reestruturação na ESS-UCMG, a estrutura curricular passou a se organizar em dois ciclos – o básico e o profissionalizante –, ambos com duração de dois anos. Nesse processo, algumas disciplinas foram extintas, outras reformuladas e ampliadas, além de ocorrerem mudanças no corpo docente, com a dispensa de alguns professores e a incorporação de outros (Portella, 1992). Tais mudanças refletiam o avanço do projeto modernizador, com a valorização de conteúdos técnicos e metodológicos. Nas duas imagens a seguir, Figura 1 e Figura 2, respectivamente, extraídas do Documento Básico para Reforma do Currículo, é possível visualizar como se estabeleceu a distribuição das disciplinas em cada Ciclo.

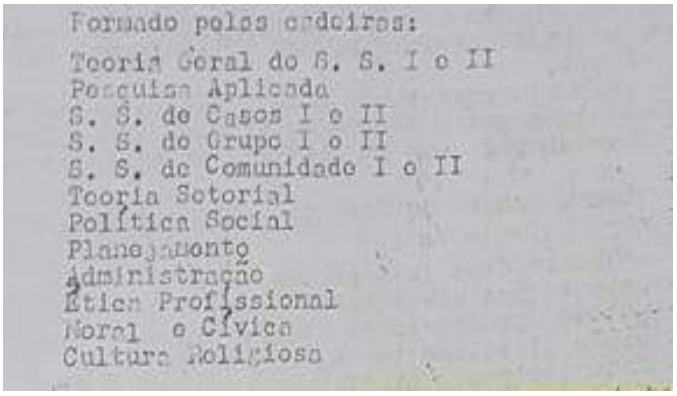
Figura 1 – Ciclo básico


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

Fonte: Documento Básico para Reforma do Currículo, 1970.

O ciclo básico da ESS-UCMG correspondia aos dois primeiros anos da formação, caracterizado pela predominância de disciplinas vinculadas aos Departamentos de Ciências Sociais e de Filosofia/Teologia, conforme evidenciado na imagem. Contudo, de acordo com o Documento Básico para Reforma do Currículo (1970), também eram ofertadas duas disciplinas específicas da profissão: Teoria Geral do Serviço Social I, no 1º semestre, e Teoria Geral do Serviço Social II, no 4º semestre, ambas com carga horária de quatro aulas semanais.

Figura 2 – Ciclo profissional


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
Teoria Setorial
Política Social
Planejamento
Administração
Ética Profissional
Moral e Cívica
Cultura Religiosa

Fonte: Documento Básico para Reforma do Currículo, 1970.

No que diz respeito ao ciclo profissional, este correspondia aos dois últimos anos da formação, sendo composto por disciplinas voltadas ao desenvolvimento do instrumental técnico necessário para a atuação profissional. É importante destacar que, concomitantemente a esse ciclo, ocorriam os Estágios Práticos, que se iniciavam no 5º semestre letivo e se estendiam até meados do 8º semestre. Ao considerar esse momento da ESS-UCMG, Portella (1992, p. 226) ressalta que ocorre uma diminuição dos campos de estágio em comunidades, acompanhada de um aumento nas instituições públicas voltadas para a política social, com destaque para a política habitacional, que se configura como um novo espaço de "atuação profissional e de experiência acadêmica".

Tais mudanças estavam sintonizadas ao período da ditadura, marcado pela predominância de uma gestão tecnocrática, e do processo de saneamento das universidades, ligado à Reforma Universitária então em curso, que se caracterizou pela repressão e pela reorganização institucional alinhada aos interesses do regime. Portella (1992) ainda ressalta que, durante esse período, a escola passa a direcionar para as experiências no campo da habitação popular alunos "combativos e remanescentes das práticas no interior do MEB".

> Este fato não assumiria maiores relevos, tendendo a permanecer como apenas um aspecto significativo no quadro da tendência modernizadora assumida pelo conjunto da categoria profissional, não fosse o influxo criticizante que sofrerá desde ai, o qual em condições bastante peculiares, se consolidará 10 anos depois, em Minas, e, em seguida Rio e São Paulo, nas experiências dos INOCOOPs (Portella, 1992, p. 227).

No fim da década de 1960 é notório o aumento do arbítrio do regime ditatorial e a "obstrução total" dos espaços coletivo, por meio da edição e imposição do Ato Institucional nº

5 (AI-5)[70]que configurou a legalização do terror no contexto brasileiro. O recurso dos atos institucionais foi frequentemente utilizado nesse período e, neles, a feição do Estado terrorista assumia contornos cada vez mais nítidos, sendo o Ato nº 5 a corporificação máxima desta feição. O novo estágio do regime ditatorial, como já explicitamos, ficou conhecido como os *anos de chumbo* da ditadura civil militar brasileira, em que foi erguido todo um sistema repressivo *hipertrofiado e autonomizado* que e operou deliberadamente entre 1969 e 1976 (Netto, 2014, p. 136).

Batistoni (2017, p. 141) destaca que, em 1968 o movimento operário de Belo Horizonte, protagonizou a eclosão de uma greve em Contagem, a primeira depois do golpe, se colocando no enfrentamento ao regime ditatorial, "que cerceava a liberdade e autonomia sindicais, quanto à sua política econômica fundada na superexploração do trabalho". A autora ressalta que, ao denunciar o arrocho salarial imposto pela política econômica do regime militar, o movimento grevista[71] conseguiu garantir que regime cedesse neste momento, o "apoio e solidariedade de estudantes, intelectuais, quadros da Igreja Católica e outras instituições" foi fundamental para

---

[70]Ao sintetizar o AI-5 Alves (1985, p. 131, grifos da autora) faz a seguinte elaboração: Os poderes atribuídos ao executivo pelo Ato Institucional nº 5 podem ser assim resumidos: 1) poder de fechar o Congresso Nacional e as assembleias estaduais e municipais; 2) direito de cassar os mandatos eleitorais de membros dos poderes Legislativo e Executivo nos níveis federal/estadual e municipal; 3) direito de suspender por dez anos os direitos políticos dos cidadãos, e reinstituição do "Estatuto dos Cassados"; 4) direito de demitir, remover, aposentar ou pôr em disponibilidade funcionários das burocracias federal, estadual e municipal; 5) direito de demitir ou remover juízes, e suspensão das garantias ao Judiciário de vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade; 6) poder de decretar estado sítio sem qualquer dos impedimentos fixados na Constituição de 1967; 7) direito de confiscar bens como punição por corrupção; 8) suspensão da garantia de *habeas corpus* em todos os casos de crimes contra a Segurança Nacional; 9) julgamento de crimes políticos por tribunais militares; 10) direito de legislar por decreto e baixar outros atos institucionais ou complementares; e finalmente 11) proibição de apreciação pelo Judiciário de recursos impetrados por pessoas acusadas em nome do Ato Institucional Nº 5. Os réus julgados por tribunais militares não teriam direito a recursos. Todas as disposições do ato permaneceriam em vigência até que o Presidente da República assinasse decreto específico para revogá-lo.

[71]A greve iniciada pelos operários no interior da "Trefilaria Belgo-Mineira" naquele mês de abril crescia em toda Cidade Industrial, num movimento comandado pelos próprios trabalhadores em luta contra o arrocho salarial, o desemprego, a ditadura e o imperialismo. Embora fosse um movimento deflagrado e liderado pelos próprios trabalhadores, os grupos de esquerda, também, estavam presentes naquela greve. E entre eles, um número relativo de militantes da AP – com Assistentes Sociais inclusive – que começavam a sua fase de "inserção na produção". A divulgação da greve fazia crescer o movimento operário em Belo Horizonte e atraía o movimento estudantil, que saía às ruas em grandes manifestações de apoio aos trabalhadores. Esse movimento estudantil em Belo Horizonte não se manifestava apenas em solidariedade aos trabalhadores mineiros, mas também em apoio e solidariedade aos estudantes cariocas que protestavam contra um recente fato provocado pela repressão militar: a morte do estudante Edson Luís, atingido brutalmente pelos tiros da tropa de choque em ação contra o movimento estudantil. E seu enterro se transformara numa das maiores manifestações políticas ocorridas ao longo daquele ano (Barbosa, 1998, p. 285).

a avanço do movimento grevista. Contudo, "[...] com o AI-5, a repressão ditatorial abateu as forças e movimentos de oposição articulados na região" (Batistoni, 2014).

Esse cenário culminou na concentração da atuação do Serviço Social nos espaços institucionais e a limitação das discussões aos muros da Universidade. Assim, considerando toda a arbitrariedade e cerceamento colocados naquele momento pelo regime ditatorial, a Universidade torna-se um solo fértil para o desenvolvimento de reflexões crítico-analíticas. De modo que "[...] o investimento na vida acadêmica significou objetivamente uma escolha de assistentes sociais empenhados numa renovação profissional que rompesse substantivamente com o tradicionalismo e seus corolários" (Netto, 2011, p. 252). É esse cenário de impasse que implicará parcela significativa de docentes da ESS-UCMG na formulação de um projeto de formação profissional radicalmente inovador, durante a gestão[72] que assume a direção da escola em 1969.

É no bojo da consolidação do projeto renovador na ESS-UCMG nos limites da modernização, embalados pela Reforma Universitária da autocracia burguesa que, passa a investir na formação profissional nos termos da "modernização conservadora", são explicitados os primeiros esforços que vão possibilitar o florescimento de um projeto de formação que questionará o tradicionalismo do Serviço Social nas suas bases, configurando o que Netto (2011) designou por "alternativa global ao tradicionalismo".

Conjugam nesse período aspectos internos à escola, como, por exemplo, a renovação do quadro docente a partir da entrada de jovens professoras que tinham se formado "política e intelectualmente" em organizações e experiências vinculadas a esquerda católica no pré 1964, o que propiciou uma aproximação a aportes marxistas a fim de subsidiar a formação profissional nos marcos da renovação. Tal protagonismo desse grupo de profissionais que passam a compor o corpo docente da escola e a se engajarem no processo de renovação da estrutura pedagógica da ESS-UCMG expressa-se na relação "[...] entre passado e presente, menos que uma orgânica ligação entre práticas e representações, vai concretizar-se em protagonistas que viveram as experiências da década de sessenta na condição de estudantes e profissionais" (Netto, 2011, p.

[72]Em 31 dezembro de 1968, eleita pela congregação e apresentada ao Reitor na forma de uma lista tríplice, toma posse a nova direção composta pelas professoras Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves (Diretora Geral); Leda Del Caro Paiva (Diretora-técnica) e Silvia Maria Guatimosin Alvim (Vice-Diretora); tendo como tarefa básica consolidar o processo renovador, nos termos da modernização, e administrar, internamente, o clima de guerra deflagrado pela ditadura militar sobre as esquerdas, e que rebate no movimento estudantil após a decretação do AI-5 (Portella, 1992, p. 229).

250). Explicita-se como parte desse processo a incorporação no quadro docente na escola da professora em Serviço Social Leila Lima Santos (ex-jucista e ex-militante da AP).

> [...] advinda de um curso de Pós-Graduação "latu-sensu" em Sociologia do Trabalho, na Paris dos anos 1967-1969. Esta docente vem trazendo em sua bagagem todo um conjunto de inquietações teórico-filosóficas e ideo-políticas colhidas das experiências de 68 na França, sob a influência de pensadores marxistas como Althusser e Lefebvre (Portella, 1992, p. 236).

E em articulação com os professores vinculados ao Núcleo de Ciências Sociais entre outras docentes, se engajaram no processo de "[...] revisão crítica dos fundamentos teórico-metodológicos e ideo-políticos presentes no Serviço Social, seja na sua vertente tradicional, quanto na modernizadora, lançando-se na formulação de um novo Projeto de Formação Profissional" (Portella, 1992, p. 236). Alia-se nesse processo a interação da ESS-UCMG nos espaços de discussões da profissão em âmbito da América Latina a partir de 1969[73], o que permitiu o adensamento dos vetores críticos no momento de revisão. Visto que, a escola obteve, através do intercâmbio latino-americano, conhecimento de experiências e "[...] novas proposta teórico-metodológicas para a profissão formuladas principalmente pelas Escolas de Serviço Social, em países como o Chile (Universidades de Santiago, de Valparaíso e de Conception), Colômbia (Universidade de Masallas) e Peru (Universidade de Mayos San Martin) Portella (1992, p. 237).

Destaca-se, nesse contexto, a formulação metodológica da Escola Chilena, denominada Método Básico, e apresentada no Encontro de Caracas (1969) vai representar um marco no pensamento reconceituador (na versão da ruptura). Esta proposta surgia a partir de profundas revisões críticas, explicitando uma metodologia unificada e organicamente articulada, direcionada a uma nova concepção de Serviço Social. Buscava-se superar a fragmentação do método tradicional, expressa na abordagem compartimentada da tríade caso-grupo-comunidade, propondo em seu lugar uma visão integrada dessas dimensões. Evidenciava-se, assim, o amadurecimento de uma atitude crítica e reflexiva frente a um processo que impedia o Serviço Social de cumprir seu verdadeiro papel. O movimento iniciado pela Católica de Santiago encontrou ressonância e foi acompanhado por outras Escolas de Serviço Social na América Latina, inclusive na Escola de Belo Horizonte, refletindo de forma produtiva e criativa (ESS-UCMG, 1975).

---

[73][...] encontros Latino-americanos de Serviço Social em Caracas (Venezuela – 1969), Montevideo (Uruguai – 1970) e Ambato (Equador – 1971), entre o grupo mineiro (com suas preocupações teórico-metodológicas e político-pedagógicas) e o pensamento reconceituador na linha da ruptura, formulado nos países ao sul da América Espanhola (Portella, 1992, p. 236).

> 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 (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 – Investigação Significativa; II – Interpretação Diagnóstica; III – Programação; IV – Execução; V – Avaliação (ESS-UCMG, 1975, p 5).

O método em questão baseava-se em uma abordagem participativa, capacitadora e conscientizadora, desenvolvida por meio de uma postura de diálogo, buscando formas de intervenção adequadas à realidade. Cabe destacar, que o Método Básico representou um marco pioneiro ao propor, pela primeira vez, uma metodologia voltada para as urgências e particularidades do contexto latino-americano, demonstrando rigor e comprometimento com a temática.

Este método não se caracterizava por uma supervalorização de si, mas priorizava uma análise crítica – tanto da realidade global quanto de suas particularidades – articulando essas dimensões em suas etapas metodológicas para adequar-se ao dinamismo da realidade social. Nessa perspectiva, o objeto de estudo não deveria ser caracterizado meramente como caso, grupo ou comunidade, mas sim ter sua abordagem determinada pelas exigências concretas da realidade investigada. Em suma, o método ainda contribuiu para 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" (ESS-UCMG, 1975, p. 6).

Contudo, o que pode ser observado, nesse momento, são as várias tendências teórico-metodológicas na disputa da hegemonia do projeto profissional "[...] rompendo com o viés de que a profissão implicaria uma homogeneidade de visões e de práticas. Nesse universo heterogêneo polarizam-se duas tendências em torno das quais as demais estarão gravitando: a modernizadora e a intenção de ruptura" (Portella, 1992, p. 237). Em suma, o que se verifica é uma tendência vinculada à manutenção do conservadorismo, mas em "novos moldes", e outra que coloca, de forma radical, em questão, as bases desse tradicionalismo.

Na ESS-UCMG, ao final da década de sessenta, cristalizam tensões que vão incidir nas disputas por projetos de formação. Tal contexto reflete a própria conjuntura de arbítrio, imposta pelo regime ditatorial, em que o movimento estudantil[74] mesmo com as constantes investidas

---

[74]Segundo depoimento, na virada da década, o Diretório Acadêmico estava sob a liderança de elementos da POLOP, sendo um grupo "combativo e bem estrutura" mantendo estreita relação com "aqueles professores mais participativos e críticos dos dois núcleos" (Portella, 1992, p. 241).

coercitivas, apresentava sinais de resistência e combatividade por meio da vinculação clandestina a grupos de esquerda como a AP, POLOP e PCdoB. Posto isso, entre os últimos anos da década de 1960 e os primeiros de 1970, é notório os conflitos na ESS-UCMG, sejam pelas prisões de alunos e professores, sejam pelos embates entre discentes, professores e a Direção (Portella, 1992).

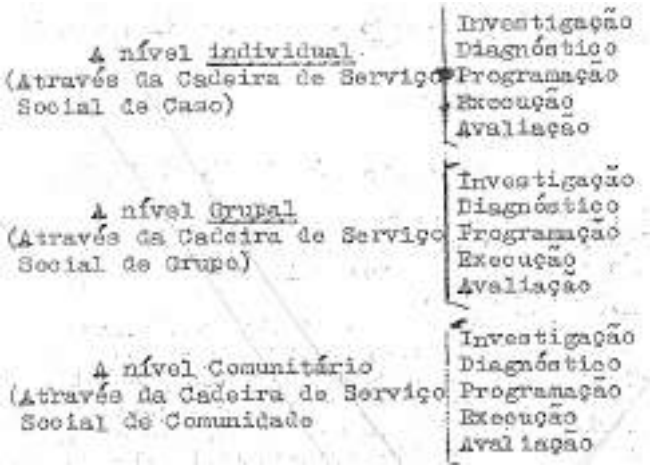
> [...] Em virtude desses confrontos, do ponto de vista da liderança estudantil, define-se nesse período a articulação de duas tendências claramente diferenciadas no interior do corpo docente: o grupo da direção – na linha da modernização e politicamente "reacionário"; e o grupo dos professores que estão encaminhando a revisão curricular considerados "mais avançados teoricamente e politicamente" (Portella, 1992, p. 241).

É nesse contexto que o segmento estudantil se coloca de forma ativa no processo de formulação do projeto de formação, com notório empenho em torno da revisão curricular e assume as inquietações que atravessam a profissão nesse período. Pois, conforme as professoras engajadas nesse processo foram tendo acesso a conteúdos e conhecendo experiências em outros países de América Latina, puderam compartilhar e instigar uma parcela de discentes "[...] o que vai determinar o envolvimento total do DA no processo de revisão curricular" (Portella, 1992, p. 241).

A confluência desses elementos internos e externos à Escola permitiu o aguçamento das inquietações da equipe da ESS-UCMG, repercutindo inicialmente na disciplina de Desenvolvimento de Comunidade – que pioneiramente abriu a discussão sobre o método – e, igualmente importante, na Coordenação de Estágio, que passou a questionar radicalmente as condições e a própria natureza da prática profissional. Este processo constituiu o ponto de partida para a reconfiguração do Projeto de Formação Profissional em novos termos, mais condizentes com a realidade social em sua totalidade.

Nota-se que, já em 1971, embora se mantivesse a estrutura metodológica na cadeira de "Serviço Social da Comunidade", iniciou-se o estudo básico que propunha uma estrutura unificada, aplicável indistintamente a casos, grupos ou comunidades. O estudo se deu a partir de cada uma das etapas, como ilustrado a seguir na Figura 3:

Figura 3 – Etapas do estudo



Fonte: ESS-UCMG, 1975, p. 7.

Nessa direção, Portella (1992), também ressalta que foi precisamente no âmbito da disciplina de Desenvolvimento de Comunidade que se gestou a proposta de uma estrutura metodológica única, que pudesse ser encaminhada nos três níveis individual, grupal e comunitário – composta pelos seguintes momentos: Investigação, Programação, Execução e Avaliação, como demonstrado na imagem. Tal priorização se deu a partir do entendimento da Coordenação de Estágio, ao verificar que os problemas não residiam no estágio, mas eram de ordem teórica.

É nesse contexto que se formula, em julho de 1971, o Documento – A sistematização da Prática como fonte da Teoria[75]. O mesmo explicita o esquema de um novo procedimento metodológico que começa ser aplicado nos Campos de Estágio. Essa formulação representa um marco significativo, na medida em que as reflexões críticas sobre essas práticas – articuladas tanto aos questionamentos latino-americanos dirigidos ao Método Básico, bem como a um processo interno de busca de novas perspectivas por parte da ESS-UCMG –, são os principais fatores que dão origem ao surgimento do Método-BH (ESS-UCMG, 1975).

A partir de 1972, a Escola de Serviço Social de Belo Horizonte passa por mudanças profundas, que incidiram em alterações nos currículos, do conteúdo das disciplinas, na formação de Equipe de Prática e, consequentemente, na redefinição de seus objetivos. Observa-se, então, uma delimitação dos elementos constitutivos do processo metodológico, em que

[75]Segundo seus formuladores os fundamentos teóricos utilizados neste Documento estão assentados em Adolpho Sanchez Vasquez, numa linha marxista da relação teoria-prática, partindo-se de conceito de Práxis. Assim, é feita inicialmente uma análise crítica sobre o Serviço Social tradicional, enfocando a visão dicotômica sobre teoria e prática sedimentada pelas influências positivistas. Daí que é considerado imperioso que a prática profissional deva ser transformada em prática científica, segundo os ditames do marxismo (althusseriano) (Portella, 1992, p. 242).

método adquire papel ímpar no processo de conhecimento e intervenção na realidade social. No campo teórico, surge pela primeira vez a exigência de sistematizar um referencial conceitual que pudesse embasar cientificamente a prática profissional – denominado “marco teórico” – que passou a ser elaborado não mais a partir de uma percepção idealista da realidade (como um todo perfeito), mas sim fundamentado na compreensão concreta desta realidade em sua globalidade, contradições e constante processo de mudança (Idem).

É esse conjunto de mudanças que incidirá na configuração do novo Projeto de Formação, o qual será constituído por uma reestruturação curricular e pela implementação do Método BH. Esse processo ocorrerá na escola entre 1972 e 1975, em um contexto marcado pela hegemonia do projeto de formação profissional defendido pela equipe de professoras envolvidas nessa iniciativa desde o final dos anos 1960. No próximo item, explicitaremos alguns dos momentos centrais desse processo, a fim de analisar e aprofundar a experiência vivenciada pela ESS-UCMG no período – experiência que consolidou e cristalizou a perspectiva de ruptura com o tradicionalismo profissional.

3.2 O projeto de formação profissional na ESS-UCMG entre 1970-1975

A emergência do projeto de ruptura em Belo Horizonte não se deu de forma acidental, mas está inserida em um contexto cultural e político específico da segunda metade dos anos 1960, que favoreceu a capital mineira como espaço propício à formulação inicial desse projeto profissional no Brasil. A experiência da ESS-UCMG articulou-se diretamente com o cenário sociopolítico local, caracterizado, por um lado, pela presença de elites políticas reacionárias alinhadas ao golpe empresarial-militar de 1964 e, por outro, por uma dinâmica contra-hegemônica marcada pela consolidação de um operariado expressivo, resultado do processo de industrialização e modernização acelerado a partir da década de 1950, além da permanência das lutas históricas dos trabalhadores do quadrilátero ferrífero.

Nesse contexto, a região metropolitana de Belo Horizonte tornou-se palco de movimentos sindicais e populares significativos, com enraizamento de grupos de esquerda e uma sólida tradição estudantil. A greve operária de Contagem, em 1968, ocorrida no cinturão industrial da capital, configurou-se como o primeiro enfrentamento aberto do operariado contra a ditadura, sendo considerada um marco no movimento operário e sindical brasileiro. Conforme destaca Batistoni (2021), os vínculos entre essa militância intelectual e estudantil e a experiência da ESS-UCMG foram significativos, deixando marcas fundamentais no desenvolvimento do projeto de ruptura.

Coincidem com esse período os primeiros esforços, entre 1969 e 1971, que viabilizaram um projeto acadêmico e profissional crítico "[...] sob a dinâmica contraditória da instauração do *terrorismo cultural sistemático* do regime autocrático, pelo *saneamento das universidades* e sua *refuncionalização* nos termos do acordo MEC-Usaid" (Netto, 1991 *apud* Batistoni 2021, p. 81-2). Assim,

> Com uma equipe docente, inicia-se a revisão da formação profissional, dos fundamentos teórico-metodológicos – seja na sua vertente tradicional, seja na modernizadora – dos estágios práticos e sua incidência na trajetória da própria Escola, lançando-se na elaboração de um *novo projeto* de formação profissional, alimentado por referências até então estranhas aos postulados do Serviço Social (ESS-UCMG, 1971a *apud* Batistoni, 2021, p. 81-2).

É na intensa articulação desta equipe docente com o Movimento de Reconceituação latino-americano que se forjam as bases para esta revisão da formação a partir de uma apreciação crítica dos fundamentos teórico-metodológicos da profissão. Assim, entre 1972-1975, se verifica a sistematização resultante deste processo e "[...] efetivou-se tanto no âmbito da elaboração teórica – o Método BH, contendo já uma revisão crítica Método Básico chileno – e da reestruturação curricular da formação profissional, quanto da experimentação via projetos de extensão e campos de estágio" (Batistoni, 2021, p. 81-2).

Nesse processo, se explicita-se a alternativa global ao tradicionalismo a partir de três documentos elaborados entre 1970 e 1974 pela equipe da ESS-UCMG, quais sejam: "[...] A prática como fonte de teoria, uma proposta de reestruturação da formação profissional e Análise histórica da orientação metodológica da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais" (Netto, 2011, p. 263). Contudo, a totalidade da revisão da formação profissional inscrita extrapola as sistematizações ora referidas, há ainda o processo de reestruturação curricular com a incorporação de disciplinas, sistematizações de ementas e bibliografias, a partir dos contributos das Ciências Sociais e, em particular, da teoria social crítica, mas ainda desconhecido em sua inteireza. Muitos documentos se perderam ou foram suprimidos, uma expressão do cenário de arbítrio colocado pelo regime ditatorial.

Contudo, antes de apresentar o conteúdo das sistematizações observadas por Netto (2011), faremos um resgate do Documento Básico para a Reforma do Currículo (1970), pois foi a partir da sua elaboração que iniciou o processo de repensar a formação na ESS-UCMG em uma perspectiva crítica. De modo que sua sistematização contou com pesquisa documental, entrevistas com discentes, docentes e supervisores de campo na direção de dar andamento na

avaliação da formação profissional[76], e levantar os objetivos a serem alcançados através da reestruturação curricular. Assim, o Documento foi composto da seguinte forma: Introdução; Análise da Formação Profissional; Marco de Referência para reformulação da estrutura curricular; Estruturação de formação profissional e por fim Currículo padrão com a apresentação da proposta (ESS-UCMG, 1970, p. 1).

Na introdução, é indicado que, ao se propor um estudo de reestruturação do currículo da ESS-UCMG, a comissão de professores do Departamento de Serviço Social verificou a necessidade de uma reestruturação que fosse além da simples redistribuição das disciplinas pelos semestres letivos. Essa reestruturação deveria considerar, de forma analítica, as experiências curriculares já implementadas. Para isso, era imprescindível ter clareza quanto aos objetivos da formação profissional almejada, pois é a partir desses objetivos que se pode delimitar:

a) a estrutura orgânica do currículo, estabelecida na relação entre teoria e prática;
b) a inclusão ou supressão de disciplinas; e
c) o conteúdo programático das disciplinas.

Ainda na introdução, é feita a ressalva de que o conteúdo do documento se trata de uma sistematização preliminar e que estaria aberto a discussões (ESS-UCMG, 1970, p. 1).

Partindo desses elementos, a comissão responsável pelo processo de reestruturação curricular iniciou sua análise através de avaliação da formação profissional vigente, considerando os dois ciclos (básico e profissional). Essa avaliação levou em conta a abrangência dos conteúdos relativos ao Serviço Social, as disciplinas que compunham cada ciclo e seus respectivos programas, seja do ponto de vista da integração, do conteúdo ou dos objetivos. A análise também incluiu os estágios práticos, considerando a estrutura vigente, as instituições onde eram realizados e o processo de supervisão (ESS-UCMG, 1970, p.1).

Ao analisar a estrutura do ciclo básico, constatou-se que este configurava-se como um período estanque na formação devido à sua total desvinculação em relação ao ciclo profissional, às demandas teóricas das disciplinas e à atuação profissional. Observou-se, ainda, que havia desarticulação entre as próprias disciplinas que o compunham, conformando-se de maneira fragmentada e desintegrada entre si. Identificou-se a ausência de prioridades na organização

[76] 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 dos alunos do 3º ano – Avaliação das cadeiras profissionais lecionadas em 1970 (avaliação das cadeiras que pretende fornecer uma visão integrada do método profissional) d) contatos com chefes de departamentos; e) semanas de Estudo – 1969; f) supervisores estagiários (depoimento feito início de 70) g) seminário de professores – dezembro 1968 (ESS-UCMG, 1971, p.4).

das disciplinas, o que comprometia diretamente o alcance dos objetivos propostos para o ciclo básico. Verificou-se, também, a inexistência de uma orientação curricular que possibilitasse ao ciclo básico cumprir sua função fundamental no processo de formação profissional. Por fim, o estudo analítico revelou a presença reduzida de conteúdos específicos do Serviço Social, resultando em um distanciamento dos estudantes em relação à profissão nos dois primeiros anos do curso (ESS-UCMG, 1970, p. 2).

No que tange às disciplinas que compunham o ciclo básico (Sociologia I, II e III; Antropologia I e II; Psicologia I, II e III; Metodologia I e II; Filosofia; Estatística; História Econômica; História Social e Política do Brasil; Economia e Direito), ao se analisar tais disciplinas e seus respectivos programas, considerou-se a importância de cada uma no processo de formação. Contudo, identificou-se a necessidade de estabelecer prioridades, de modo a definir quais delas deveriam receber maior ênfase na formação e quais teriam uma presença secundária. Esse critério de priorização foi aplicado tanto aos programas das disciplinas quanto às suas unidades internas. Ressaltou-se, ainda, que, embora a presença dessas disciplinas representasse um avanço na formação, seus conteúdos e a forma de apresentação dos programas mostravam-se ainda residuais, demandando aperfeiçoamento, tendo como parâmetro as necessidades identificadas ao longo do processo formativo (ESS-UCMG, 1970, p.2).Ao considerar as lacunas percebidas no ciclo básico, o Documento aponta, ainda, alguns desafios desse processo, tais como: o desconhecimento, por parte dos professores das disciplinas, acerca do que é o Serviço Social; e a ausência, por parte da ESS-UCMG, de um programa mínimo que orientasse os docentes quanto aos objetivos e as expectativas em relação ao conteúdo teórico de cada disciplina – conteúdos que deveriam possibilitar uma leitura crítica da realidade brasileira, solo no qual se inscrevem as demandas profissionais (ESS-UCMG, 1970, p. 2).

Entretanto, a pesquisa revelou, à época, a inexistência, nas disciplinas do ciclo básico, de unidades de pesquisa que comprovassem as correlações reais entre os elementos teóricos ministrados. Verificou-se, ainda, que os títulos atribuídos às unidades e aos programas muitas vezes não correspondiam ao conteúdo efetivamente abordado nas aulas ou eram tratados de forma superficial, o que indicava a necessidade de uma avaliação por parte da Escola não apenas em termos quantitativos – no sentido de esgotar os programas –, mas também qualitativos, considerando a efetividade do processo formativo (ESS-UCMG, 1970, p. 2).

No que se refere à análise da estrutura do ciclo profissional – ou seja, a partir do terceiro ano da formação –, a pesquisa demonstrou uma avaliação positiva quanto à posição desse ciclo na estrutura curricular, considerando a base teórica assegurada pelo ciclo básico, ainda que os conteúdos trabalhados não estivessem em sintonia com as necessidades profissionais, conforme

explicitado anteriormente. Ao considerar os relatos dos estudantes sobre a estrutura curricular e o ciclo profissional, destacou-se a rigidez imposta pela separação entre os dois ciclos e a ausência de compreensão da estrutura orgânica da formação que recebiam. Essa fragilidade de entendimento, aliada à falta de visão do conjunto das competências profissionais e de um marco de referência unificado, evidenciou lacunas, tais como:

a) fragmentação dos conteúdos, cujas disciplinas desarticuladas geravam sobreposição de conhecimentos;
b) componentes profissionais indefinidos em relação ao próprio Serviço Social, resultando em orientações divergentes;
c) concepção secularizada da atividade profissional, baseada na tríade de métodos de intervenção – caso, grupo e comunidade –, cada qual com objetivos, princípios e metodologias próprios e distintos (ESS-UCMG, 1970, p. 3).

Tais lacunas incidiram diretamente nas experiências de estágio, ao não permitirem a integração da metodologia do Serviço Social que se pretendia alcançar com a forma de estágio estabelecida. Observou-se, ainda, uma desvalorização das disciplinas que não estavam diretamente relacionadas ao nível da intervenção profissional em que os estágios se inseriam (ESS-UCMG, 1970, p. 3).

Sobre as disciplinas (Teoria Geral do Serviço Social I e II; Pesquisa Aplicada; Serviço Social de Casos I e II; Serviço Social de Grupo I e II; Serviço Social de Comunidade I e II; Teoria Setorial; Política Social; Planejamento; Administração; Ética Profissional; Moral Cívica e, por fim, Cultura Religiosa) e seus respectivos programas, o documento ressalta que tanto os alunos quanto os professores identificaram “pontos de estrangulamento” na organização do ciclo profissional. A pesquisa demonstrou que o intervalo entre as primeiras disciplinas do ciclo contribuiu para esse problema, destacando-se o caso da disciplina Teoria Geral do Serviço Social I, ofertada no 1º semestre e retomada apenas no 4º semestre. Cabe destacar, ainda, que a forma desarticulada como as disciplinas do ciclo profissional foram ofertadas em relação aos estágios fez com que as necessidades práticas antecedessem os conhecimentos teóricos necessários à sua abordagem (ESS-UCMG, 1970, p. 3).

Essa realidade identificada no documento da ESS-UCMG é corroborada por Portella (1992), ao analisar criticamente a estrutura pedagógica da escola no contexto da Reforma Universitária. A autora destaca que a organização curricular era marcada por uma lógica fragmentada e desarticulada, com conteúdos programáticos generalistas e desconectados entre si, o que comprometia a construção de uma formação profissional integrada. Tal conformação resultava em orientações divergentes entre disciplinas, metodologias profissionalizantes

parcializadas e uma concepção reducionista da realidade – centrada em abordagens microcósmicas e práticas imediatistas.

No que se refere aos programas das disciplinas pertencentes ao ciclo profissional, a análise sistematizada no documento evidenciou um desmembramento significativo em suas elaborações, o que resultou em repetições de unidades temáticas – como o histórico do Serviço Social, seus princípios e conceitos –, além da necessidade de resgate de conteúdos que deveriam ter sido trabalhados no ciclo básico. Essa fragmentação incidiu, por exemplo, nas disciplinas de Planejamento e Administração, que eram ministradas sem qualquer interface com os conteúdos específicos do Serviço Social. Observou-se, ainda, a predominância de uma abordagem microscópica da realidade nas disciplinas de Serviço Social de Casos I e II, Serviço Social de Grupo I e II e Serviço Social de Comunidade I e II. Em síntese, a pesquisa revelou um quadro geral da formação profissional marcado por conhecimentos justapostos, orientações divergentes, método profissional fragmentado e visão reduzida da realidade (ESS-UCMG, 1970, p. 4).

Ao analisar os estágios práticos – considerando a estrutura vigente, as instituições onde eram realizados e o processo de supervisão –, observou-se a importância desse momento no processo de formação profissional, por proporcionar aos estudantes o contato com a realidade e com a prática profissional, mediado pelo diálogo com os conhecimentos teóricos trabalhados. Nesse sentido, constatou-se que a forma como os estágios eram organizados – isto é, desenvolvidos em um único campo de atuação – mostrou-se insuficiente e limitada.

No que se refere, ainda, à relação entre teoria e prática, o documento aponta uma distância significativa entre o nível de conhecimento teórico ministrado nas disciplinas e as possibilidades efetivas de aplicação prática, condicionadas pelas limitações tanto das instituições onde os estágios eram realizados quanto da própria intervenção profissional nessas instituições. À medida que os estagiários assimilavam tais ausências e limitações, compreendiam que a própria estrutura de estágio da escola não oferecia um “esquema de estágio” em que a base teórica estivesse adequadamente articulada à realidade concreta onde essas atividades se desenvolviam.

Por fim, ao abordar o processo de supervisão de estágio, observou-se uma fragilidade decorrente da falta de preparo específico por parte dos supervisores para o desempenho dessa função, além de uma dicotomia entre as percepções dos estagiários e dos supervisores. Tal cenário evidenciou não apenas a insegurança dos supervisores em demonstrar seu exercício profissional, mas também a dos próprios estagiários ao identificarem essa dificuldade no processo de supervisão (ESS-UCMG, 1970, p. 4).

Após a apresentação da análise sobre a formação profissional, o documento da ESS-UCMG avança na sistematização do Marco de Referência para a reformulação da estrutura curricular, com o objetivo de fundamentar o processo de reestruturação por meio da definição de referências teóricas que orientariam as proposições a serem elaboradas. Essa sistematização visava proporcionar uma sustentação científica e coerente, capaz de articular as disciplinas, seus programas e práticas ao projeto acadêmico-profissional da ESS-UCMG.

Nessa direção, o Marco de Referência foi constituído por três eixos, quais sejam:

a) concepção de ciência e comportamento científico;
b) correlação entre Serviço Social, Ciências Sociais e Realidade;
c) concepção de ensino e aprendizagem.

No primeiro eixo, apresentou-se a concepção de ciência que fundamentaria o projeto acadêmico-profissional em construção. Tal concepção partia do pressuposto de que a ciência não era apenas o conhecimento de determinado fenômeno que busca leis gerais relacionadas aos fatos particulares observados, mas ressaltava o potencial transformador dos fatos que a ciência gera e concebe. Em suma, a ciência nasce como resposta e explicação e, na medida em que o faz na realidade, também capacita a sociedade para modificar esta realidade. Tal como a Figura 4:

Figura 4 – O ciclo da construção da ciência

Fonte: ESS-UCMG, 1970, p. 6.

Nesse sentido, o documento sustenta a compreensão de que seria exatamente esse aspecto de “manipulação” da realidade que identificava tanto a ciência quanto a tecnologia, conferindo-lhes relevância social. É a partir dessa concepção que a postura profissional era concebida e compreendida como uma postura científica. Em outras palavras, não era possível conceber o aspecto técnico do Serviço Social como algo dissociado da Ciência.

> Uma profissão que se proponha a intervir na realidade tem igualmente uma missão de construção teórica na medida em que ela traduza suas experiências

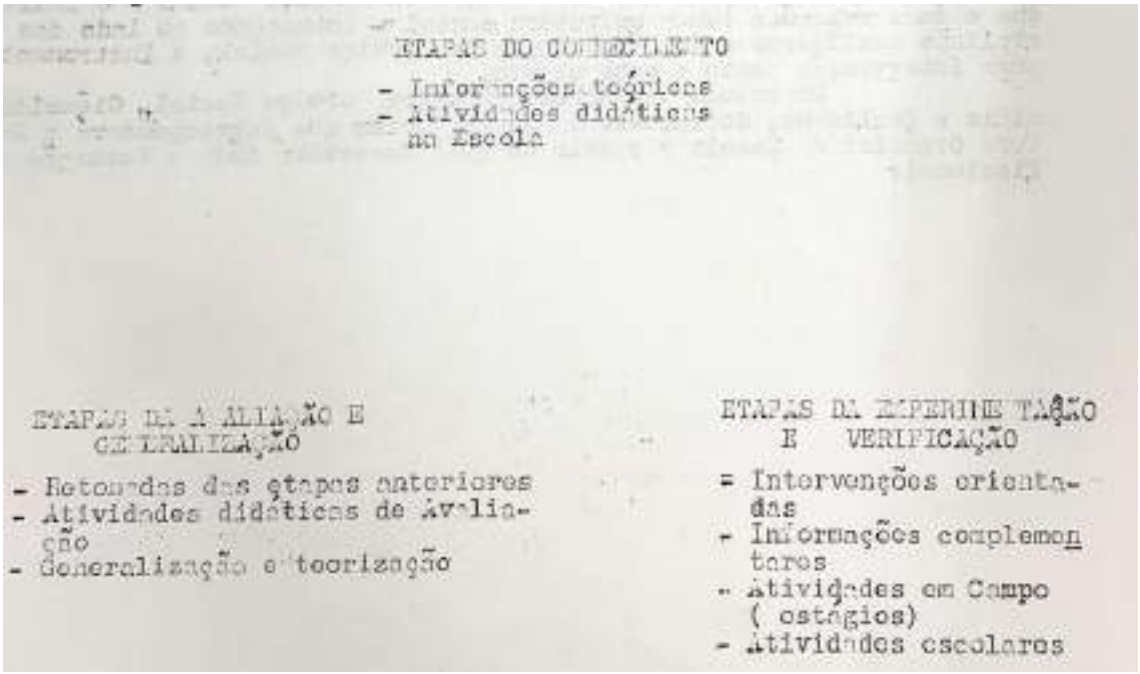
> em corpos teóricos. Conclui-se, portanto, que durante muito tempo fomos considerados como apenas uma tecnologia; como algo secundário no mais alto nível do conhecimento e da abstração científica, constitui, na realidade, uma parte essencial do ciclo vital da Ciência em sua volta à realidade. É, portanto, a dimensão operativa da Ciência. Evidentemente, que se referir a um conhecimento científico se entende: um conhecimento sistemático de algum objeto ou fenômeno metodicamente adquirido, de tal forma que passa a estabelecer com certeza um nexo causal como fundamento da generalização (ESS-UCMG, 1970, p. 6).

A partir da conceituação da perspectiva de ciência e sua interlocução com o Serviço Social, a sistematização evidencia a importância de um método adequado para: alcançar o objetivo científico de conhecer as causas dos fenômenos; confrontar esse conhecimento para interpretar, prever e controlar; e generalizar objetivamente os resultados. Nessa direção, explicita que é desse processo que decorre uma postura científica, com uma atuação que, partindo da observação da evidência empírica, levanta hipóteses capazes de propiciar generalizações e teorizações (ESS-UCMG, 1970, p. 7).

Esses fundamentos orientaram a estruturação da formação profissional em três etapas, quais sejam: conhecimento e formação de hipóteses – fase em que os estudantes adquirem bases teóricas para compreender a realidade social e os contextos de intervenção, além do instrumental profissional necessário-; experimentação – momento da formação profissional em que seria possível verificar junto a realidade a base teórica em diálogo com a prática profissional – e por fim, avaliação e generalização – etapa final da formação por ser o momento em que os alunos confrontaria as duas etapas anteriores, a partir da sistematização teórica das constatações observadas (ESS-UCMG, 1970, p. 7).

Essas conceituações indicam que as atividades de formação profissional devem organizar-se em um sistema cíclico composto por essas três etapas: a fundamentação teórica – que fornece os conhecimentos básicos e específicos da profissão; a experimentação prática – momento de intervenção orientada; e a consolidação crítica – fase de reavaliação e aprimoramento dos conhecimentos teóricos à luz das experiências práticas, visando sua reformulação, aprofundamento e generalização para contribuir com a construção teórica da profissão, conforme ilustrado na Figura 5 a seguir:

Figura 5 – Etapas da formação



Fonte: ESS-UCMG, 1971, p. 7.

Apresentado esses elementos, o documento ressalta que ao relacionar o Serviço Social com a Ciência e a Técnica, vê-se a importância da formação profissional no estabelecimento tanto no “o que fazer” quanto do “porquê fazer” observados na atuação prática. Contudo, pondera que, “tradicionalmente”, há uma predominância excessiva na profissão pelo “como fazer”, sobrepondo-se aos objetivos da ação. Tal tendência incidiu na relação do Serviço Social com as Ciências Sociais, que inicialmente estabeleceu uma interlocução a partir da incorporação de elementos teóricos de forma simplista, resultando em uma base desconexa e difusa.

> [...] Essa falta de coesão de sua base, conduz a uma difusão da 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 não se atende ao trinômio: realidade; necessidade e instrumental de resposta e modificação (ESS-UCMG, 1970, p. 8).

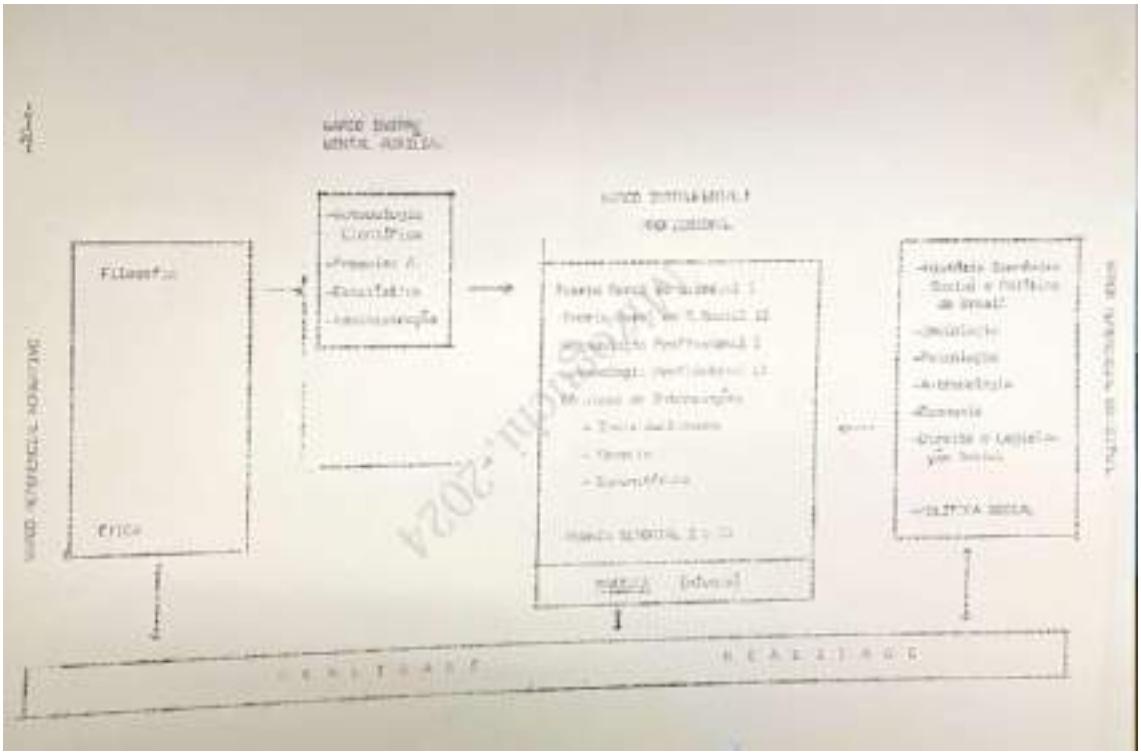
Verificadas tais inconsistências percebidas nessa interlocução preliminar estabelecida entre o Serviço Social e as Ciências Sociais, a sistematização do documento destaca algumas necessidades observadas na formação profissional a partir desse diálogo, quais sejam: oferecer subsídios para o conhecimento e análise histórica, científica, da estrutura social, de personalidade e atitudes; proporcionar conhecimento e explicação dos processos dinâmicos da

sociedade; contribuir para o conhecimento de determinadas áreas de atuação; e fomentar 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 instrumental para intervenção junto a este objeto (ESS-UCMG, 1970, p. 8).

Ao considerar a correlação entre o Serviço Social, Ciências Sociais e Realidade, o documento sistematiza um modelo que corresponderia à estrutura orgânica da ESS-UCMG, e que, a partir deste, decorreria toda formação profissional. A Figura 6 a seguir explicita:

Figura 6 – Marco Referencial



Fonte: ESS-UCMG, 1970, p. 10 *apud* Mizoguchi, 2024, p.12.

O referido modelo ilustra as características básicas da formação profissional ao indicar que as disciplinas do Marco Referencial Normativo e Conceitual, bem como do Instrumental Auxiliar, deveriam ser estruturadas em função do Serviço Social e das suas necessidades. Em outras palavras, faz-se necessário um sistema de ensino que coloque o Serviço Social no centro e no conteúdo das demais disciplinas (ESS-UCMG, 1970, p. 10 *apud* Mizoguchi, 2024, p.12). Nota-se que a referida estrutura rompe com a organização da formação em ciclo básico e profissional – o que não é meramente uma questão de nomenclatura, mas de concepção de ensino que estava se apresentando, como veremos adiante.

Nesse sentido, a base de todo o sistema seria a Realidade, tomada como esfera onde atuam os Homens e que fornece elementos para todos os graus de saber e de aplicação dos conhecimentos – que constitui o objetivo do próprio conhecimento; objetivo final da ciência, ou seja, a volta à realidade, de onde a própria ciência se originou, mas buscando transformá-la. Está implícito de que o ensino corresponde às necessidades práticas (ESS-UCMG, 1970, p. 11 *apud* Mizoguchi, 2024, p.14). O modelo ilustrado também traduz a necessidade de o ensino ter um caráter integrado e não aditivo. Contudo, esse caráter de integração se aplicaria ao ensino como um todo, na formação em Serviço Social. Isso porque o Serviço Social não poderia mais ser concebido através de métodos estanques do tipo Caso-Grupo-Comunidade, uma vez que tais abordagens fundamentam-se em esquemas conceituais "inadequados e superficiais da realidade" (ESS-UCMG, 1970, p. 11 *apud* Mizoguchi, 2024, p.14).

> É inadequada a abordagem de uma realidade que é única, como 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 tornarem necessários a instrumentos de ação adequados a esses (ESS-UCMG, 1970, p. 11 *apud* Mizoguchi, 2024, p.14).

Por fim, indica-se a necessidade de uma metodologia única. Tal percepção considera que a prática profissional deveria organizar-se de forma integrada – tanto em suas dimensões internas quanto em sua relação com a teoria. Em outras palavras, a prática deveria ser única e integrada, porém subdividida em níveis correspondentes às etapas da metodologia da formação profissional.

Após a conceituação da Correlação do Serviço Social, Ciências Sociais e Realidade, o documento avança na sistematização da Concepção de Ensino e Aprendizado, presente no do terceiro eixo do Marco de Referência. Tal sistematização inicia-se com a ponderação de que seriam apresentadas apenas algumas diretrizes básicas no que tange às concepções de ensino e aprendizagem. Contudo, salienta-se que esse eixo deveria ser retomado posteriormente, dada sua relevância para o desenvolvimento da reestruturação curricular.

A reflexão presente no referido eixo recorre à perspectiva da transitividade. É a partir dessa compreensão que se tornaria possível alcançar o objetivo de formar profissionais cada vez mais conscientes dos processos dinâmicos da sociedade, dotados de criticidade na construção do conhecimento e capacitados para compreender e intervir nesta realidade social – elementos fundamentais para uma atuação profissional verdadeiramente sintonizada com as demandas sociais. Ressalta-se, ainda, a necessidade de formar profissionais flexíveis e

permeáveis à realidade, capazes não apenas de assimilá-la criticamente, mas também de reelaborar constantemente sua bagagem teórica e seu instrumental técnico.

> 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 um troca de ideia – e não um "ditar" de ideias, que se debatam e discutam a ideias e não se imponham, que se trabalhe com o aluno e não sobre ele. Pois, do contrário, o aluno acomoda-se ao ensino – não 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 resultado da busca de algo que exige, de quem o tenta, o esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (ESS-UCMG, 1970, p. 10, grifos do documento).

É fundamentado nessa concepção de Ensino e Aprendizagem que o documento sintetiza proposições que deveriam incidir tanto às disciplinas básicas quanto às profissionais. Nessa direção: propõe-se intensificar o método de ensino fundamentado na pesquisa e experimentação prática, visando uma aprendizagem mais correspondente à realidade; destaca-se a necessidade de fomentar a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem para maior motivação e assimilação; incentivam-se as manifestações criativas mediante trocas de ideias entre os discentes e docentes; requer-se, por fim, à ESS-UCMG que assuma os campos de estágio como Centros de Aprendizagem extramuros, pois constituem espaços privilegiados para experiências práticas fundamentais à verificação teórica. Ao elaborar essas considerações, finaliza-se o terceiro eixo do Marco de Referência, indicando o perfil profissional esperado à luz desses pressupostos. Tal perfil compreende um profissional:

> 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 a sociedade em seu compromisso de transformação e a profissão, no compromisso de construção teórica (ESS-UCMG, 1971, p. 10).

A análise de Portella (1992) destaca que a concepção de ensino-aprendizagem da ESS-UCMG, no terceiro eixo do Marco de Referência ressalta a importância de formar profissionais críticos e conscientes da dinâmica social, capazes de intervir com competência. Essa formação exige uma relação pedagógica dialógica ("com" o aluno, não "sobre"), centrada na recriação permanente do conhecimento, articulando três elementos indissociáveis: Realidade, Criatividade e Globalização. O método privilegia pesquisa, experimentação prática e estágios

como centros de aprendizagem, visando um perfil profissional que combine rigor teórico, engajamento crítico e compromisso com a transformação social, sempre em diálogo com as demandas concretas da realidade.

Ao finalizar a exposição do Marco de Referência, o documento avança para sua terceira parte: Estruturação da Formação Profissional, momento em que apresenta a proposta pedagógica a partir da escolha, disposição e conteúdo de diversas disciplinas, que previa o processo de formação profissional a partir de três etapas do método científico: a primeira refere-se à do conhecimento[77], a segunda à de experimentação – verificação[78], e a terceira, de avaliação – generalização[79]. Essas etapas explicitam a concepção de ciência enquanto processo metódico. Ressalta-se, contudo, que, embora a forma de apresentação sugira etapas aparentemente estanques, na realidade elas estariam interligadas, condicionantes e complementares (ESS-UCMG, 1970, p.11).

Na distribuição de disciplinas, a etapa do Conhecimento configurou a maior – seja pelo número de cadeiras, quanto na extensão pelos semestres letivos –, o que se deu devido à função que deveria exercer na conformação de uma base teórica no processo formativo. Assim essa etapa ficou organizada da seguinte forma: Marco Referencial Normativo e Conceitual composto pelas disciplinas de Filosofia, Sociologia, Antropologia, Economia, Psicologia, História Econômica-Social e Política do Brasil, Direito e Legislação Social; Marco Instrumental Auxiliar composto por Metodologia científica, Pesquisa aplicada e Estatística; e Marco Referencial Profissional composto por Teoria Geral do Serviço Social I e II (ESS-UCMG, 1970, p. 11-12).

Algumas alterações substanciais já são evidenciadas nesta apresentação, tais como a organização das disciplinas a partir de todos os marcos de referência, que correspondem à formação no projeto acadêmico-profissional proposto na direção de articular as dimensões formativas já nos primeiros anos do curso. Observa-se a fusão das disciplinas de História

---

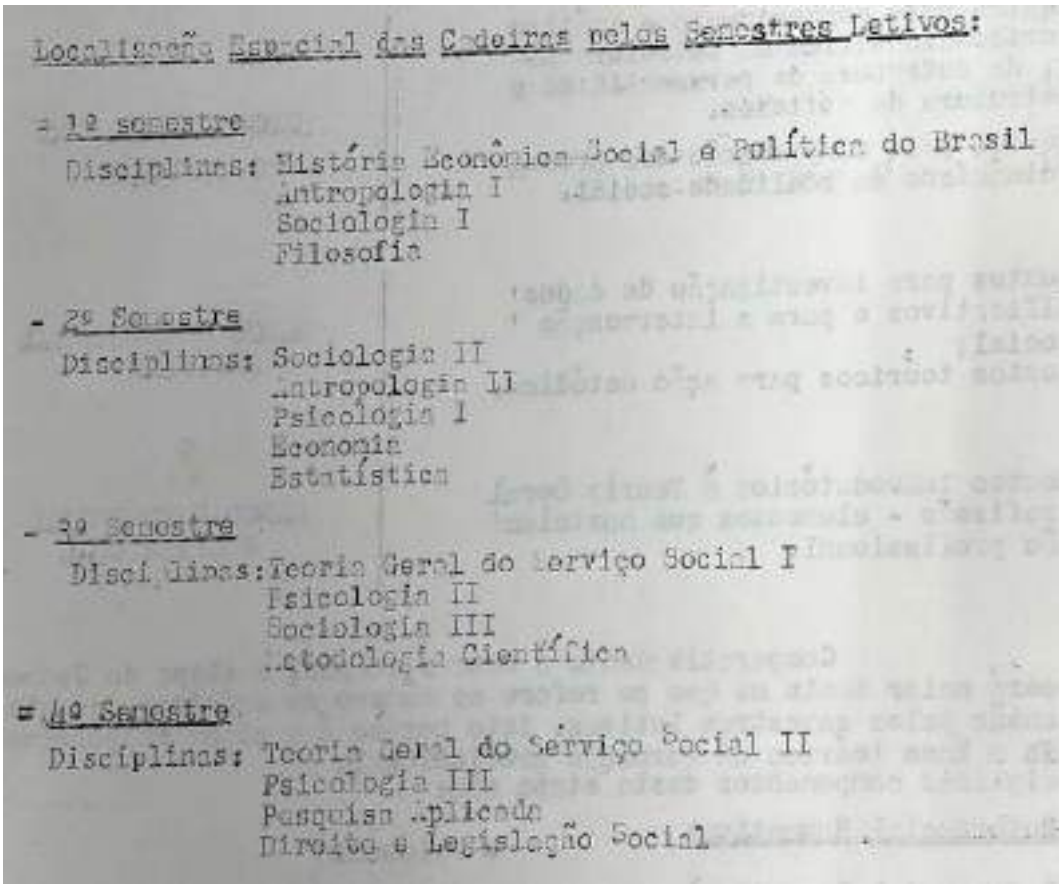
[77]Na primeira etapa o discente obteria "uma visão teórica do objeto profissional", durante quatro períodos letivos, através de um conjunto de disciplinas que teriam conteúdos programáticos subdivididos no marco referencial. Este quadro de referências estaria concentrando os aspectos normativo (responsável pelo esquema de valores e normas da ação profissional); conceitual (forneceria "elementos para conhecimento – análise das estruturas social, da personalidade e das atitudes); auxiliar (voltado para os componentes teóricos da ação metódica); e o profissional (centrado na teoria geral da profissão) (Portella, 1992, p. 248).

[78]A segunda etapa - de experimentação e verificação (a ser ministrada em três períodos do curso) - teria como substrato básico a experiência de estágio, estruturada segundo as etapas da metodologia profissional (Portella, 1992, p. 248).

[79]Na terceira etapa (avaliação-generalização) que ocorreria no oito período, o discente teria estímulo para organizar, sistematizar e formular subsídios teórico-práticos para a construção da teoria profissional (Portella, 1992, p. 248-9).

Econômica e História Social e Política do Brasil, passando a ser ofertada em um semestre; tal fusão partiu da compreensão de que não se justifica a fragmentação do estudo histórico de uma realidade por setores econômicos, sociais e políticos, mas faz-se necessário assumir na formação um aspecto histórico, que permitiria interpretar a conjuntura brasileira a partir de uma abordagem interdependente e, portanto, única. Nota-se ainda alterações nas disciplinas de Metodologia I e Metodologia II, que se fundiram em uma única disciplina – Metodologia Científica –, que poderia oferecer subsídios e orientação no bojo da formação básica, mas também, e sobretudo, para a formação profissional (ESS-UCMG, 1970, p. 12). A Figura 7 a seguir sintetiza:

Figura 7 – Organização dos Semestres letivos


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

Fonte: ESS-UCMG, 1970, p. 12.

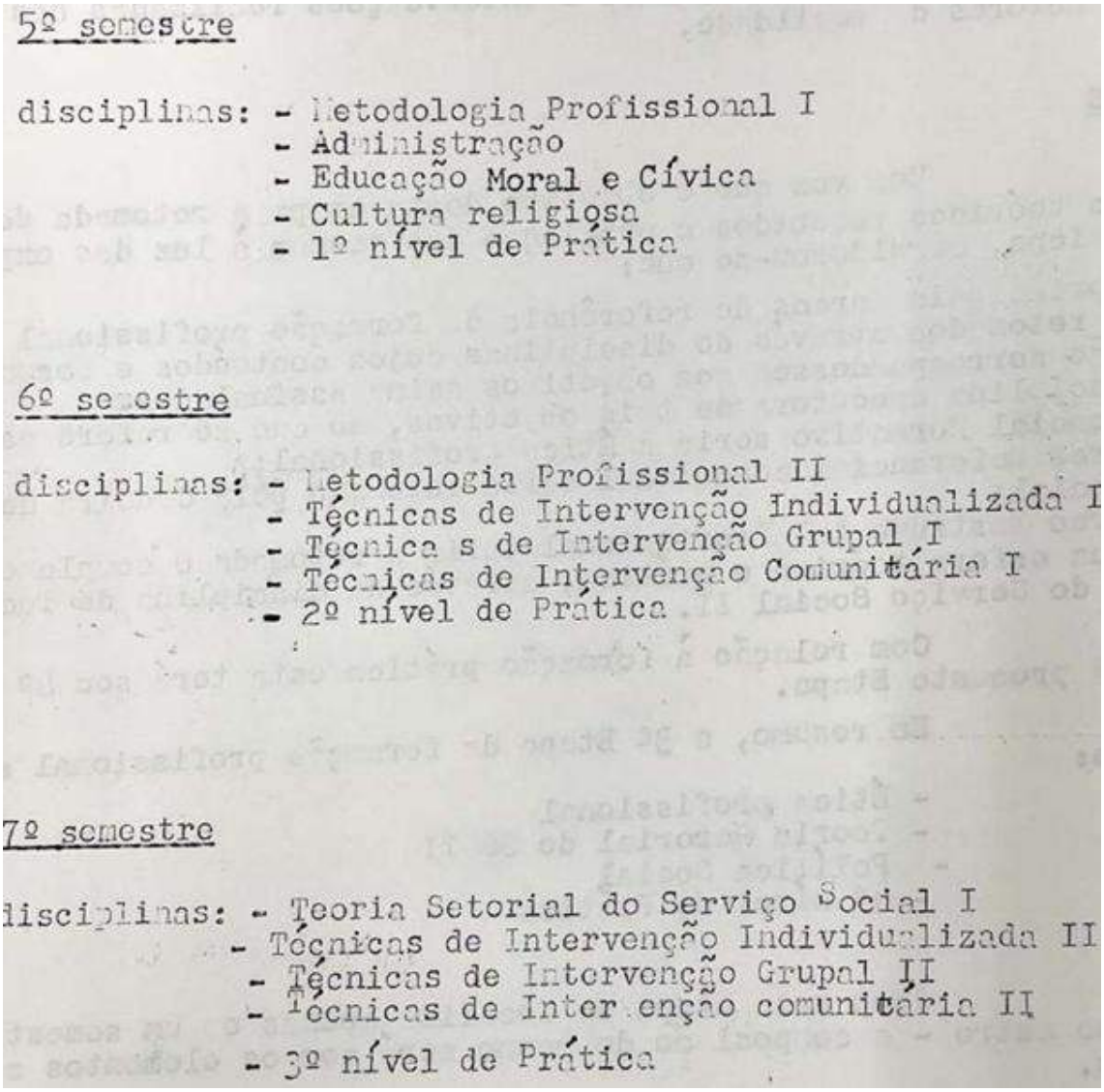
Ao avançar para a explicitação da segunda etapa da formação – Experimentação e Verificação –, coloca que o objetivo desse momento seria oportunizar ao aluno contato com a realidade, a partir de uma perspectiva profissional; relacionar teoria e prática; treinamento profissional orientado; e, por fim, coleta de dados e experimentação que permitam generalização e construção teórica. Além disso, o documento ressalta a necessidade de garantir uma interlocução efetiva entre prática e teoria, o que só seria viável por meio de uma

metodologia profissional unificada. Essa articulação se concretizaria nas experiências de estágios, que deveriam corresponder a essa correlação de forma integrada e unificada (ESS-UCMG, 1970, p. 13).

Diante das referidas proposições ao projeto acadêmico profissional da ESS-UCMG a reestruturação propõe alterações significativas para estrutura pedagógica, sobretudo, no que concerne ao Marco Profissional. O modelo anterior, que subdividia esta dimensão em Caso-Grupo e Comunidade através de três cadeiras distintas – sugerindo a existência de três modalidade de Serviço Social com métodos, princípios e objetivos autônomos – é revisto na atual proposta. Tal divisão somente se justificaria no âmbito operativo, quando se trata de fornecer aos alunos instrumental específico aos diferentes níveis de intervenção profissional: indivíduos, grupos, intergrupos ou comunidade. É nessa direção que se propõe a extinção das cadeiras de Caso-Grupo e Comunidade e criam três novas disciplinas: Técnicas de Intervenção Individualizada I e II; Técnicas de Intervenção grupal I e II e Técnicas de intervenção comunitária I e II (ESS-UCMG, 1970, p. 13).

Destaca-se, nesse processo, a criação das disciplinas de Metodologia Profissional I e II, responsáveis por todo o conteúdo do Método Profissional, tendo como objetivo trabalhar Investigação e Interpretação Diagnóstica, bem como Programação, Execução e Avaliação da ação, respectivamente. Ainda propuseram a subdivisão da disciplina Teoria Setorial do Serviço Social que passaria a ser organizada em Teoria Setorial do Serviço Social I e II. A primeira faria uma tomada inicial dos níveis de prática já executados (Observação e Investigação – Interpretação diagnóstica e Programação da Ação) e também faria uma orientação complementar para os passos metodológicos subsequentes – Ação e Generalização e Reteorização. A segunda faria a orientação e complementação para os alunos no processo de Generalização da prática profissional (estágio) e contribuição para a construção teórica (ESS-UCMG, 1970, p. 13). Assim, a segunda etapa da formação – Experimentação e Verificação – explicitada pela proposta de reestruturação do projeto acadêmico profissional da ESS-UCMG seria distribuída em três semestres letivos: 5º, 6º e 7º, conforme Figura 8 a seguir:

Figura 8 – Segunda etapa da formação



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

Fonte: ESS-UCMG, 1971, p. 15.

Após a apresentação da segunda etapa, avança na explicitação da última etapa – Avaliação e Generalização – da proposta de reestruturação da formação em que seria feito uma retomada, organização, sistematização e conclusão global do processo formativo, nesse sentido objetivava: "[...] avaliar, após um período de experimentação prática, as informações teóricas recebidas, e, em base a esta avaliação, modificá-las, adequá-las, aprofundá-las buscando uma generalização" ESS-UCMG (1971, p. 16). Ainda nessa etapa, seria proporcionado um treinamento de sistematização e teorização das experiências de prática a fim de contribuir para a elaboração teórica na profissão, mediante a teorização dos fenômenos observados e das intervenções realizadas nos diversos setores ocupacionais.

Para viabilizar o objetivo dessa etapa, considerou-se que os três principais Marcos de Referência da formação profissional deveriam ser retomados por meio de disciplinas que

deveriam trabalhar conteúdos que assumiram o objetivo desse momento. Assim, no que diz respeito ao Marco Referencial Normativo, seria a disciplina de Ética Profissional, no Marco Referencial Conceitual, a disciplina de Política Social e no Marco Instrumental Profissional a retomada e complementação se daria pela disciplina de Teoria Setorial do Serviço Social II. A terceira etapa também deveria abarcar o quarto nível de Prática, completando assim a estrutura curricular proposta. Por fim, essas disciplinas integram o oitavo semestre – período conclusivo do curso.

O **Documento Básico para a Reforma do Currículo (1970)** explicita o Currículo padrão, apresentando a proposta e demonstrando a distribuição das disciplinas ao longo dos semestres letivos, tal como evidenciamos nas imagens anteriores. Ao final, ressalta-se que a implementação da proposta teria início no primeiro semestre de 1971. A consolidação da reestruturação da formação seria viabilizada através da criação de Equipes de Prática, Núcleos de Aprendizagem e Unidades de Aprendizagem, de forma que o andamento da proposta pudesse ser aperfeiçoado a partir de avaliações constantes.

Cabe destacar que, dois anos após a implementação da reestruturação curricular, a equipe responsável por sua condução iniciou um processo de autocrítica visando ao contínuo aperfeiçoamento da formação na ESS. Desse processo originaram-se os documentos que consolidam a **alternativa global ao tradicionalismo** – inicialmente proposta no trabalho *"A prática como fonte de teoria"* – e que se desdobram em *"Uma proposta de reestruturação da formação profissional"* e *"Análise histórica da orientação metodológica da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais".*

Neste item, priorizaremos o resgate do conteúdo dos dois primeiros documentos, dado que o terceiro, por se tratar de uma reconstrução analítica, foi abordado em itens anteriores (2.3 e 3.1). Contudo, no terceiro capítulo, retomaremos os elementos de autocrítica, os quais serão examinados em profundidade a partir do último item do referido documento.

No que diz respeito ao Documento – A prática como fonte de teoria, seu conteúdo encontra-se no texto "A relação "teoria-prática" no trabalho social: Método B.H", mais especificamente, na primeira parte deste material. As reflexões explicitadas pela equipe de professoras da ESS-UCMG, e que compõem o material, partiram dos desafios teórico-práticos no bojo da profissão, e exigiam novas proposições e encaminhamentos tanto no que diz respeito à prática quanto à teoria. Partindo do pressuposto de que a prática deve se fundamentar em determinadas referências teóricas. Em suma, "[...] toda prática social exige determinadas referências teóricas que a informem, assegurando uma objetividade de ação. Tais referências constituem o que se denomina T¹" (Santos, 1985, p. 11). É nesta direção que verificamos no

referido texto “[...] os fundamentos e pressupostos teóricos básicos de um trabalho profissional e as referências essenciais à realização de uma prática específica” (Idem).

O documento guarda um significado ímpar, por ter sido a primeira sistematização realizada pela equipe de professoras engajadas na revisão da formação na ESS-UCMG, “[...] propondo um esquema de um novo procedimento metodológico, que começa a ser aplicado nos Campos de Estágios” ESS-UCMG (1974, p. 10)”, a partir dos supostos do Movimento de Reconceituação latino-americano, fundamenta-se na perspectiva teórica marxista com a contribuição de Adolpho Sanchez Vasquez que faz a relação entre teoria e prática partindo do conceito de Práxis (Portella, 1992).

O material caracteriza os pressupostos teóricos fundamentais de uma teoria do conhecimento, para tanto resgata os elementos constitutivos do conhecimento, conceituando-o no processo histórico, a partir de movimentos gradativos, que se explicitam das formas mais simples de conhecimento às formas mais elaboradas. De modo que, neste processo intervêm dois elementos básicos: “[...] – sujeito: o elemento que sente, quer, age, e conhece; – objeto: o elemento que existe independentemente do sujeito, e que é dado a conhecer ao sujeito num determinado momento” (Santos, 1985, p. 13). O processo de conhecimento está assentado na inter-relação sujeito-objeto, e mesmo que existam de forma separada, não podem ser considerados como unidades isoladas, mas em relação. Ou seja, “[...] o processo de apossar-se do mundo objetivo (objeto), explicá-lo, internalizá-lo e as formas com que ele se desenvolve constitui o processo de conhecimento, onde intervém a relação sujeito-objeto” (Idem).

A inter-relação entre sujeito e objeto: o homem é sujeito, tendo em vista sua relação com o mundo exterior e, ao mesmo tempo, é um objeto, como parte da natureza. Contudo, ao mesmo tempo em que há essa inter-relação, há também uma contraposição do homem diante do mundo, a partir da consciência, que possibilita elevar-se ao mundo exterior. É a consciência que exprime a unidade entre o sujeito e o objeto conformada pela realidade objetiva e tornando-se objetivo da consciência (Santos, 1985).

A partir do pressuposto supracitado, é apresentado o processo de desenvolvimento do conhecimento, considerando suas características, bases e etapas, que se explicita, preliminarmente, na e através da realidade objetiva que incide sobre o sujeito e se desdobra conformando representações e imagens vinculadas à realidade. Nesse processo, a atividade mental exerce uma função fundamental, tendo em vista que o desenvolvimento do conhecimento não conta apenas com o mundo objetivo, mas, sobretudo, com as operações do pensamento, ou seja, “[...] o processo de conhecimento consistirá, portanto, no desenvolvimento da capacidade de formar representações que reflitam a situação do mundo

objetivo e de reagir a ele em forma de ação" (Santos, 1985, p. 15). Assim, articula-se no processo de desenvolvimento do conhecimento a prática, enquanto conjunto de atividades concretas dos homens "[...] na prática, o indivíduo transforma os objetos e fenômenos, e ao mesmo tempo se transforma, adquirindo novas experiências e conhecimentos sobre as coisas" (Santos, 1985, p. 16).

> [...] a realidade e a vivência prática que o indivíduo tem sobre ela dão a ele os elementos para o desenvolvimento de seu processo de conhecimento. Por outro lado, o comportamento desse indivíduo, sua ação prática e concreta refletem seu nível e forma de conhecimento. Há, portanto, um movimento circular onde a realidade, ao mesmo tempo que dá elementos à formação das consciência, sofre suas consequências, através da ação dos indivíduos sobre a mesma (Santos, 1985, p. 16).

Aqui verificamos que a prática é concebida enquanto um momento central que, inevitavelmente, produz conhecimento. É no contato do sujeito com a realidade, isto é, com o mundo objetivo que se apresentam as possibilidades de transformação tanto na consciência como na realidade. Cabe destacar, ainda, que o processo do conhecimento se caracteriza por ser gradual e progressivo, passando por níveis de apreensão da realidade que se articulam, mas são diversos. Dois momentos, o sensível e o abstrato, constituem esse processo. No que se refere ao primeiro, trata-se de uma compreensão imediata e direta do mundo objetivo, verifica principalmente os aspectos vinculados à aparência dos objetos, direcionando atenção ao conhecimento do singular e considera mais os dados aparentes, como, por exemplo, os quantitativos – não demonstrando as causas.

> [...] o momento sensível constitui um conhecimento incipiente. Reproduz alguns aspectos da realidade objetiva que, embora impregnada de elementos subjetivos e apresentando tal realidade unicamente sob aspectos restritos, não deixa contudo de ser um conhecimento que tem um papel orientador de nossa atividade [...] o conhecimento sensível serve, portanto, para o reconhecimento e identificação das feições da realidade (Santos, 1985, p. 19).

É o segundo momento, abstrato, que possibilita ultrapassar a aparência, de modo que é permitido aprofundar o conhecimento diante da realidade, identificar e explicitar os seus nexos internos, visto que os dados captados, preliminarmente, no momento sensível ao se estenderem e tornarem mais complexos exigem elaborações que necessariamente passam pelo pensamento abstrato. "[...] O conhecimento abstrato consistirá, portanto, em construir representações mentais capazes de darem conta da experiência sensível, agora mais ampla e complexa" (Santos, 1985, p. 20).

> [...] a complexidade e extensão dos dados manipulados e das operações mentais necessárias à elaboração do conhecimento [...] vão se constituindo em conceitos, menos apegados a experiência sensível (Santos, 1985, p. 20).

Assim, o conhecimento abstrato não se restringe à aparência dos objetos e fenômenos, também não os consideram de forma isolada, mas em relação. Ao ultrapassar a experiência sensível, o conhecimento abstrato é compreendido por um salto qualitativo no processo de apreensão da realidade, explicitando a conexão interna dos objetos, fenômenos e as leis que regem.

> [...] esta passagem somente pode efetuar-se com base na acumulação de dados quantitativos sobre os objetos e suas propriedades. Do relacionamento dos diversos dados ter-se-á um conhecimento relacionado, qualitativamente distinto. Tal tipo de dados, permitirá, portanto, um conhecimento mais profundo sobre os fenômenos, uma vez que se penetra nos aspectos internos dos objetos, permitindo descobrir seu conteúdo e essência e as leis que regem seu desenvolvimento (Santos, 1985, p. 20).

É no momento do conhecimento abstrato que é possível acessar as causas dos objetos e fenômenos, que vão ser apreendidos a partir de conceitos, juízos e deduções. De modo que os conceitos vão expressar a essência dos fenômenos, os juízos compreendem o conteúdo objetivo dos conceitos, ao passo que aprofundam as noções os nexos e relações entre as coisas e, por fim, as deduções ao considerar algum sistema de juízos apresentam "[...] novas noções sobre o mundo, esclarecendo (com base nos conhecimentos antes adquiridos) os fenômenos e relações antes desconhecidas" (Santos, 1985, p. 21).

Posto esses elementos, o material destaca a relação entre os níveis de conhecimento, enfatizando que existe uma interdependência entre o momento sensorial e abstrato, tendo em vista que o conhecimento abstrato só pode se expressar como desdobramento do conhecimento sensível. Este, por sua vez, só pode ser funcional por meio do conhecimento racional, que para além de dar significado ao que é percebido no momento sensível, pode abordar teoricamente seus dados. Para tanto, "[...] o pensamento teórico se torna possível unicamente baseado nos dados sensíveis, os quais são, portanto, indispensáveis ao primeiro" (Santos, 1985, p. 23).

É nesse processo que se explicita a configuração do conhecimento científico, que é colocado enquanto uma explicitação do aprofundamento dos demais níveis de conhecimento a partir da utilização de métodos e procedimentos.

> Começando pela obtenção dos dados empíricos (da investigação de fatos isolados), o conhecimento se eleva à generalização teórica destes dados, a qual permite encontrar as leis que regem toda uma série de fenômenos semelhantes, homogêneos e repetitíveis [...] O conhecimento dessas leis regulares que regem os fenômenos é o objetivo de toda ciência e do conhecimento científico

> [...] O conhecimento científico é, entretanto, um conhecimento intencional, pelo qual são aplicados determinados modos e procedimento científicos para se obter a verdade sobre determinado fenômeno ou processo (Santos, 1985, p. 22).

A linguagem vai exercer um papel fundamental nesse processo visto que "[...] os resultados do conhecimento só podem ser expressados com palavras" (Santos, 1985, p. 24). Entre os dois níveis de conhecimento, é a linguagem que vai propiciar uma elaboração e sistematização do conhecimento do mundo exterior. Partindo desse pressuposto, o material conceitua a relação entre a teoria-prática, que não está dissociada dos movimentos expressos no bojo da teoria do conhecimento. Deste modo situa

> A prática, portanto, não apenas é o meio de ligação entre o homem e o mundo objetivo como também é através dela que se dá o processo de conhecimento, e a descoberta da verdade objetiva. É pela prática, ou seja, pelo trabalho, que o homem constitui os conceitos e os modifica (Santos, 1985, p. 24).

Tal processo se dá de forma gradual e progressiva, através de aproximações sucessivas na realidade "[...] partindo da contemplação sensorial, experimental, vai ao pensamento abstrato e deste à prática [...] O resultado das generalizações, abstrações, juízos e deduções realizadas no momento racional sobre os dados obtidos na experiência sensorial constituirão a teoria" (Santos, 1985, p. 25). Residem nessa relação entre teoria e prática as mesmas vinculações entre o conhecimento sensível e racional, ou seja:

> [...] não só uma não existe sem a outra, como se encontram em contínua interação e mútua interdependência [...] a prática nos dá o conhecimento das coisas do mundo exterior, suas propriedades e características. A teoria, 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 (Santos, 1985, p. 26).

A partir desses elementos, é explicitado como se dá a relação entre a teoria e prática, considerando o aspecto de interdependência[80], simultaneidade[81], circularidade[82], transformação

---

[80]Que vincula essas duas dimensões através da perspectiva de que uma não existe sem a outra, e a diferenciação, entre ambas, se reduz através dos distintos níveis de conhecimento.

[81]Parte do pressuposto que o homem enquanto ser social e histórico, ao entrar em contato com a realidade, baseia-se em experiências anteriores, o que configura uma prática com a interação simultânea de aspetos teórico e prático, objetivos e subjetivos.

[82]Que percebe a prática, em um movimento circular, que produz conhecimentos, que serão sistematizados e constituirão o conhecimento teórico e orientará as experiências práticas posteriores.

mútua[83] e relação contraditória[84]. Esses elementos remetem a dinamicidade presente na interação teórico e prática no processo de elaboração do conhecimento.

Ao tratar esses aspectos, o documento situa o significado das leis e categorias que são inerentes à realidade e ressalta que para um método profissional seja coerente, faz se necessário que "[...] ele seja regido pelas mesmas leis que regem esta realidade e considere as mesmas categorias inerentes à sociedade com a qual atuará" (Santos, 1985, p. 29). Tendo em vista que as leis são produtos do pensamento e expressam a estrutura das relações, já as categorias são apreendidas como conceitos que consideram um conjunto de fenômenos explicitando os nexos internos e suas vinculações.

Ao abordar a importância do conhecimento das leis que estruturam a realidade, ressalta o significado da apreensão das leis gerais e específicas para o método profissional e destaca as seguintes leis:

a) Lei da relação recíproca e da conexão universal: percebe que um fenômeno não pode ser entendido isoladamente, ou seja, só pode ser compreendido e explicado ao considerar suas ligações com os fenômenos que o fundamentam, tendo também como parâmetro as condições que os determinam;
b) Lei da transformação universal e do desenvolvimento incessante: consiste em apreender que a realidade está em constante transformação, o que demandará que os objetivos da ação profissional acompanhe o dinamismo da realidade;
c) Lei da mudança qualitativa: indica o processo de mutação da realidade a partir da transformação de mudanças quantitativas em mudanças qualitativas;
d) Lei da contradição universal: pressupõe que a contradição tem determinadas características, visto que ela é interna, inovadora e há unidade entre os contrários.

A caracterização desse conjunto de leis, no texto, indica pontos importantes para se pensar a prática, tais como, a intencionalidade que necessariamente deve compor a intervenção profissional a partir do alinhamento de objetivos profissionais que questionem o que está posto na realidade, reivindicando uma prática transformadora.

As três dimensões, supracitadas, isto é; a Teoria do conhecimento; Relação teoria-prática e Leis e categorias, conformam os fundamentos do método profissional, e se cristalizam em T¹ – Marco referencial, que pressupõe que toda prática profissional necessita de um mínimo

---

[83]Que significa que tanto a teoria se modifica com base nas experiências práticas, como a prática é transformada pela teoria.

[84]Que garante a diferenciação entre teoria e prática, ainda que estejam ligadas, suas características diversas, explicitam, inevitavelmente, uma contraposição num dado momento.

de referências teórico-prática vinculadas as experiências pessoais, a visão de mundo, a subsídios teóricos, bem como as exigências da própria realidade.

> O marco referencial implica dois níveis distintos, mas estreitamente inter-relacionados, de referências teórico-práticas: a) referências que possibilitem uma análise globalizadora da realidade, abrangendo os elementos básicos determinantes da estrutura social: nível econômico; nível sócio-político e nível ideológico [...] b) referências que possibilitem compreender e analisar a realidade de trabalho específica, relacionando-a com aqueles elementos determinantes do contexto mais amplo (Santos, 1985, p. 36-37).

Cabe destacar que o marco referencial é dinâmico, não é estático ou rígido, e acompanha o fazer profissional, e se refaz também a partir deste, em suma "[...] constitui-se num dos elementos que antecedem a prática profissional, ao lado do objeto, objetivos, definição de área de atuação, condicionando e sendo reciprocamente condicionado pelos mesmos" (Santos, 1985, p. 37).

Colocados esses elementos relativos ao marco referencial, o texto realça a teoria da dependência enquanto subsídio necessário para compreensão da realidade brasileira "[...] garantindo um enfoque globalizador e a abordagem das condições históricas particulares, com as quais o técnico se defronta no seu campo de atuação" (Santos, 1985, p. 38).

A sistematização do documento também perpassa uma análise crítica do Serviço Social tradicional a partir da explicitação da "[...] a visão dicotômica sobre teoria e prática sedimentada pelas influências positivistas" que fornecia subsídios à profissão naquele momento (Portella, 1992, p. 242). Ao tecer considerações sobre o objeto da profissão o texto ressalta que,

> [...] a visão fundamentada na dominação do objeto sobre o sujeito ocasionou um tipo de trabalho "focalista", fruto de uma concepção residualista da realidade: o homem é um produto das circunstâncias, torna-se necessário uma atuação e tratamento junto às situações-problema. O homem é visto como um objeto das circunstâncias, vítima das mesmas e não como alguém que cria e reproduz estas circunstâncias (Santos, 1985, p. 38).

A visão segmentada da realidade e do homem configura um trabalho profissional parcialista, assistencialista e paliativo, já a concepção que centra no domínio do sujeito sobre o objeto recai no enfoque psicológico, ao conceber o homem como ator social, sem considerar a sociedade. Contrapõe a essas duas apreensões, a visão que considera a inter-relação existente entre sujeito-objeto "[...] a relação sujeito-objeto não pode, portanto, prescindir de uma perspectiva histórica, na medida em que toda a atividade humana se realiza a partir de determinadas situações concretas, temporais" (Santos, 1985, p. 39). Em suma, o objeto do Serviço Social se define a partir da compreensão da historicidade de toda prática social, do

conhecimento da particularidade da realidade brasileira e sua característica dependente, das relações percebidas entre as classes sociais e dos vínculos do objeto com os objetivos profissionais.

> A delimitação dos objetivos profissionais é o resultado de uma interpretação da realidade e da constatação da necessidade de sua transformação. Assim, os objetivos, ao mesmo tempo que são originados nesta realidade, se propõem a contrapor-se a ela, transformando-a (Santos, 1985, p. 39).

É nessa direção que o documento aponta que a "[...] prática profissional deva ser transformada em prática científica, segundo ditames do marxismo (althusseriano)" (Portella, 1992, p.242). Ao passo que, "[...] tanto o conhecimento e interpretação da realidade como sua transformação se darão através da prática profissional que, como prática científica, será realizada em constantes aproximações com a realidade e realimentação teórica" (Santos, 1985, p. 47).

> A partir desta análise foram redefinidos os elementos constitutivos para a reestruturação da prática, no sentido de sua correspondência com o rompimento da visão dicotômica. Estes fundamentos relacionavam-se à teoria, objetivos, método e área de atuação concebidos "[...]em interação dialética com a realidade, nos seus aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais e ideológicos" (1971: 20) (Portella, 1992, p. 243).

Ao recorrer à perspectiva dialética abre-se a possibilidade de aproximação da realidade social e seus processos a partir do viés da totalidade. No contexto brasileiro isso significava apreender a realidade nacional no sistema capitalista,

> [...] cabendo não só interpretá-la mas essencialmente transformá-la. Para tanto, seria imperiosa a compreensão sobre os processos de organização, participação, conscientização e capacitação como os objetivos profissionais, que delineariam uma prática comprometida com a população atendida. Isto implicaria em configurar como áreas de atuação os espaços do "trabalho comunitário... levados a efeito por obras mais amplas e abertas" onde seria possível testar a proposta metodológica numa ótica de se trabalhar "a realidade e não os problemas" sociais e de ser garantida a "atuação profissional com maior efeito multiplicador" (Portella, 1992, p. 243).

Baseado nesses parâmetros, o documento propõe uma Metodologia Profissional única que sustentaria a prática a partir da perspectiva dialética, indicando que "[...] 'a abordagem da realidade' se efetivaria por "aproximações sucessivas" orientando-se pelas relações de circularidade, simultaneidade e interdependência entre teoria e prática, num processo de realimentação teórica permanente" (Portella, 1992, p. 244).

> Dentro desta concepção o método não será, portanto, um conjunto de operações estanques e justapostas realizadas de modo sucessivo. Será antes um conjunto de procedimentos interligados e interdependentes que, fundamentados em uma teoria científica de análise da realidade, adaptados a ela, permitirá orientar as investigações experimentações profissionais (Santos, 1985, p. 46).

O método é tomado aqui não apenas como uma estrutura de procedimentos, mas como um processo em movimento que não se reduz a si mesmo, e é dinâmico, ao se vincular a teoria, a prática, aos objetivos e ao objeto profissional. Posto isso, o texto concebe o método profissional enquanto método científico, fundamentado nas relações, princípios e leis constitutivos da realidade, ou seja, está ligado à teoria científica e à realidade histórica.

> [...] a teoria adquire sua significação metodológica e se converte em método, na medida em que seus princípios, leis e teses são utilizados consciente 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 (Santos, 1985, p. 40).

A partir dessa compreensão que interliga método, teoria e realidade, o método profissional se apresenta mais do que um meio de conhecimento e interpretação da realidade, mas como possibilidade de sua transformação "[...] tanto o conhecimento e interpretação da realidade como sua transformação se darão através da prática profissional que, como prática científica, será realizada em constantes aproximações com a realidade e realimentação teórica" (Santos, 1985, p. 47).

> O método profissional proposta supõe ainda que a participação seja uma constante em todo o processo, de tal forma que a população explicite, exteriorize e atue de acordo com a realidade que traz em si. Através desta participação, serão objetivados os fins da ação profissional, uma vez que, participando e atuando, o homem se situa frente à realidade em que vive, organiza-se, capacita-se conjuntamente (Santos, 1985, p. 48).

Coloca-se em questão a visão segmentada presente no Serviço Social de Casos, Grupo e de Comunidade, constitutivas da abordagem tradicional da profissional, isto é, rompe efetivamente com a perspectiva modernizadora hegemônica até então na profissão "[...] a perspectiva adotada implicaria no "compromisso político-ideológico do Serviço Social com as necessidades das maiorias subalternizadas", visando a 'transformação social'" (Portella, 1992, p. 244). Neste contexto, caberia ao profissional na qualidade de educador promover formas possíveis de participação popular a partir de ações previstas na proposta metodológica (Idem).

Nessa direção o método se caracterizará por momentos metodológicos, quais sejam: aproximação I – fundamenta-se por ser o primeiro contato com a realidade, resultando em um

conhecimento que não é automático, mas reflete a percepção do mundo objetivo, através de aproximações sucessivas que possibilitará a compreensão da realidade como um todo –;

a) investigação significativa – caracterizada por ser um investigar sistemático diante da realidade;
b) interpretação diagnóstica – trata-se da síntese dos momentos anteriores ;
c) aproximação II – através da discussão do diagnóstico, há uma ampliação do trabalho, ao traçar alternativas de ação e organização de novos grupos;
d) programação – representa uma síntese dos dados levantados anteriormente e organiza os momentos posteriores;
e) execução de projetos – perpassa todos os momentos do trabalho social, e se cristaliza na execução do que foi estabelecido na programação ; por fim,
f) revisão e sistematização geral – configura-se uma retomada final do que foi possível apreender nos momentos anteriores, isto é, é uma etapa-síntese, revisão teórico-prática de todo trabalho (Santos, 1985).

No impulso analítico que possibilitou a sistematização supracitada, consta no mesmo o ano a publicação do documento *Uma proposta de reestruturação da formação profissional ESS-UCMG 1972*. A estrutura do documento compreende: Introdução, Situação da formação profissional, Perspectivas de reestruturação, Fundamentos de opção de reestruturação e Projeto de reestruturação. Para elaboração, valeu-se do diálogo entre professores, alunos e supervisores de estágio.

Na sistematização da Introdução, ressalta-se que a constituição do material se deu a partir da consideração das preocupações de professores e alunos da ESS-UCMG, buscando adequar a formação profissional às exigências históricas explicitadas naquela realidade – que, como destacamos anteriormente, foi um período atravessado pelas incidências da ditadura empresarial-militar e pelo projeto de modernização conservadora em curso no Brasil desde o golpe de 1964. Evidencia-se a continuidade das reflexões no material, fruto do esforço coletivo na ESS-UCMG à época e da exigência de sistematizar e operacionalizar tais reflexões progressivamente. Nesse sentido, a proposta de reestruturação curricular seria fundamenta principalmente:

> [...] nas constatações feitas a partir da análise avaliativa do encaminhamento global da Escola no que diz respeito a orientação, estrutura e dinâmica de funcionamento da mesma em 1971 e, neste primeiro semestre de 1972; nas avaliações constantes das práticas escolares realizadas neste mesmo período; e no trabalho “A Prática Profissional como Fonte de Teoria”, elaborado por um grupo de professores da referida Escola (ESS-UCMG, 1972, p. 1).

A Introdução conclui que o material representava uma primeira versão de um Marco Referencial para a formação profissional, ressaltando seu caráter provisório e sujeito a revisões. Isso posto, avança com a sistematização da primeira parte do documento, intitulada *Situação da formação profissional*, que está organizada em três eixos: Sociedade e Estrutura Universitária, Universidade e Escolas de Serviço Social, e Formação Profissional e Serviço Social.

O primeiro eixo inicia situando que a análise da estrutura universitária deve valer-se de uma premissa metodológica que considere a perspectiva histórica e uma visão de totalidade do processo social, pois a Universidade não está alheia às condições estruturais da realidade – ou seja, reflete essas condições –, exigindo que a análise dos fenômenos seja feita a partir da perspectiva da interdependência e das relações intrínsecas existentes entre estes, tal como é indicado na elaboração "A prática como fonte da teoria", apresentado anteriormente. Para tanto, propõe-se resgatar as origens da Universidade brasileira, evidenciando que seu surgimento coincide com a instalação da Corte no Brasil. Ao não delimitar as exigências referentes à função e aos objetivos dos cursos superiores, implantou-se um modelo desvinculado da realidade nacional e incapaz de desempenhar uma função social condizente com ela. Nesses moldes, a Universidade atuava na formação de bacharéis, com o mínimo de informações técnico-profissionais, mais voltada para a aparência, pois não visava preparar efetivamente os alunos, mas fornecer-lhes títulos e diplomas para um novo status social. Soma-se a esse quadro a ausência de articulação na formação profissional em âmbito nacional, decorrente da desagregação da estrutura universitária que persistiu até a crise de 1930, incidindo em distorções que perpassariam toda a história da Universidade no Brasil (ESS-UCMG, 1972, p. 2).

Com a intensificação da industrialização e urbanização – processo que acompanhou a expansão do capitalismo no Brasil no pós-1930, sob um desenvolvimento desigual e combinado, conforme explicitado no capítulo 1 – ocorreram alterações substanciais na realidade nacional. Essas transformações passaram a exigir da Universidade a formação de profissionais capacitados para atuar diretamente no desenvolvimento industrial do país, evidenciando assim a necessidade de incorporar um caráter técnico à formação profissional (Idem). Esse cenário perdurou até a década de 1960, quando as transformações societárias demonstraram que a Universidade brasileira, mantida naquele modelo tradicional, já não conseguia responder adequadamente às demandas da realidade nacional. Foi nesse contexto que se consolidou o movimento da Reforma Universitária, também caracterizado anteriormente. Contudo, tal reforma, ao ser conduzida sob o regime da ditadura empresarial-militar, foi

fortemente influenciada pelo Acordo MEC-USAID, refletindo-se na reestruturação orgânica da Universidade com a criação dos cursos básicos e institutos centrais (ESS-UCMG, 1972, p. 2).

Postos esses elementos, o documento analisa a proposta de integração Universidade-Empresa presente na reforma encaminhada, que indicava que a Universidade deveria impulsionar projetos capazes de elevar a produtividade industrial. Contudo, o andamento dessa requisição mais uma vez distanciava a Universidade da realidade nacional, visto que o processo de industrialização brasileira ocorreu mediante investimento internacional, com a implantação de indústrias no Brasil – que, naquele momento, correspondiam a 70% de origem externa. Essa situação representava um risco às universidades ao serem conduzidas por interesses estranhos aos nacionais, conforme ressalta a elaboração (ESS-UCMG, 1972, p. 3).

Ao considerar as demais propostas da Reforma, destaca que as alterações eram de caráter formal, não incidindo com efetividade nas modificações que a Universidade brasileira exigia e que pudessem, sobretudo, corresponder à realidade nacional e às implicações da estrutura dependente, analisa o documento. E complementa: "[...] o processo de dependência econômica, cujas raízes históricas se encontram na própria estrutura econômica mundial é comum a todos os países da América Latina e condiciona diretamente os planos políticos, sociais e culturais" (ESS-UCMG, 1972, p. 4). Com a ausência da referida compreensão no andamento da reforma, observa-se que a universidade brasileira vinha se constituindo como um instrumento de manutenção da dependência econômica e ideológica, difundindo normas de comportamentos, teorias e técnicas que não eram capazes de apreender a realidade nacional.

Cabe destacar que a formação em Serviço Social no Brasil não está alheia a esse processo. Quando analisada no segundo eixo, "Universidades e Escolas de Serviço Social", evidenciam-se as implicações desse processo na particularidade da profissão. Dentre os principais desafios destacam-se: a desvinculação entre o ensino em Serviço Social e a realidade social, a predominância de uma formação acadêmica distanciada da aplicação prática, a fragilidade na produção de pesquisa – marcada por um viés pragmático e utilitarista – e a ausência de objetivos claros na formação profissional (ESS-UCMG, 1972, p. 6-7).

No terceiro eixo, "Formação Profissional e Serviço Social", destaca-se a prevalência do pragmatismo e a ausência de uma análise crítica da realidade nas estruturas de ensino do Serviço Social ao longo do desenvolvimento da profissão no país. Tais aspectos explicitaram uma insegurança na atuação profissional, marcada ora por uma tendência ao assistencialismo, ora por abordagens vinculadas a uma concepção cientificista ou asséptica da profissão (ESS-UCMG, 1972, p. 11).

No referido eixo, ressalta-se ainda que a prática profissional foi historicamente atravessada por influências que determinaram a estruturação do ensino, conferindo-lhe diferentes matizes conceituais ao longo de sua trajetória. Observa-se, nesse processo, a incidência de correntes de pensamento e ação alheias à realidade nacional, as quais refletiram na relação entre teoria e prática. Essa dissociação configurou lacunas na definição de prioridades nos diversos campos de intervenção, traduzindo-se, naquele contexto, em um Serviço Social de atuação residual técnico-científica, que demandava uma análise global e contextualizada da realidade (ESS-UCMG, 1972, p. 11).

É nesse contexto que se verificou a dificuldade em delimitar prioridades, bem como em definir o objeto e os objetivos do Serviço Social naquele momento. Como expressão desse processo, evidenciou-se a prevalência de uma metodologia fragmentada, decorrente de uma percepção parcial e estanque da realidade, o que se refletiu nos níveis de atuação profissional. Desse modo, a ação desenvolvida pelo Serviço Social reduzia-se a procedimentos isolados, parciais e fracionados, marcados pela ausência de método, pela indefinição teórica e pela incapacidade de apreender a dimensão totalizante da intervenção (ESS-UCMG, 1972, p. 12).

Foi nesses termos que o método não era entendido em seu caráter de movimento ou como processo dotado de uma dinamicidade concreta e histórica – havendo, ao contrário, uma supervalorização deste enquanto estrutura rígida. Essa concepção configurou um trabalho assistemático, percebido nas experiências empíricas a partir da ausência da reflexão e intencionalidade no processo de formação e no exercício profissional. Nesse sentido, "[...] a relação teoria x prática se processa de modo anômala, onde a teoria domina uma prática profissional estéril e vazia, incapaz de servir como ponto de partida para uma teorização" (ESS-UCMG, 1972, p. 12). Isso posto, o eixo em questão destaca a importância de estabelecer um diálogo orgânico entre os elementos constitutivos do processo metodológico – a saber: teoria, método, objetivo, objeto e campo de atuação –, reconhecendo a inter-relação que os articula. Em suma,

> [...] nenhum método de trabalho pode ser definido independentemente da especificidade de seu objeto presumido, aqui entendido como um domínio de fenômenos que se constituem em fatos científicos, que por sua vez, são determinantes na delimitação dos objetivos, campos de atuação e métodos profissionais (ESS-UCMG, 1972, p. 12).

Observa-se que as implicações dessa indefinição conceitual no Serviço Social daquele período refletiam-se na profissão através de uma abordagem genérica e distorcida dos problemas sociais, acompanhada pela falta de clareza quanto à área de atuação, aos fins

esperados e aos métodos utilizados. Tal cenário era agravado pela ausência de consenso entre as escolas de Serviço Social quanto à orientação teórico-metodológica, manifesta na desarticulação entre as diversas disciplinas presentes na formação profissional.

Em síntese, esta primeira parte do documento caracteriza as lacunas identificadas na análise da formação profissional mediante: uma crítica analítica da sociedade e da estrutura universitária em seu caráter desarticulado; a problematização dos vínculos contraditórios entre a estrutura universitária e as Escolas de Serviço Social; e os atravessamentos concretos desse processo na formação profissional durante o período analisado.

Na segunda parte do documento, intitulada *Perspectivas de Reestruturação*, são apresentados dois eixos centrais: modernização reflexa e aceleração evolutiva. A abordagem explicita a concepção belo-horizontina no que diz respeito à formação profissional, analisando-a a partir das duas perspectivas desenvolvidas nesses eixos. Antes de detalhar tais concepções, reiteram-se, nessa seção, os atravessamentos estruturais que permeiam a base da Universidade no Brasil, os quais são apresentados como representações dos interesses das classes dominantes no curso da história.

> [...] a Universidade como instituição de CRIAÇÃO, REELABORAÇÃO e TRANSMISSÃO de cultura está diretamente condicionada pela MODALIDADE HISTÓRICA de ESTRUTURAÇÃO SOCIAL a qual DETERMINA, NORTEIA, SANCIONA E LEGITIMA os próprios valores sociais que imprime a cultura. Tais valores, numa sociedade capitalista, se constituem, por sua vez, um reflexo da visão de mundo das classes sociais detentoras do poder econômico e político. Portanto, a universidade tende a orientar sua elaboração cultural e própria educação segundo a perspectiva científica e ideológica dos grupos e classes sociais dominantes, como meio de legitimar e preservar a própria estruturação social estabelecida (ESS-UCMG, 1972, p. 14, grifos do documento).

Ao analisar a estrutura da universidade, destaca-se seu papel no sistema produtivo capitalista, particularmente na reprodução das relações sociais e econômicas. Isso ocorre porque a instituição contribui para o fortalecimento dos interesses do capital ao subordinar a formação universitária às demandas do mercado. Isto posto, ressalta-se as implicações da reforma universitária que incidiu na composição do poder na orientação do ensino, dando origem à "Universidade Empresarial". Contudo, o documento ainda pondera sobre o papel da Universidade como produtora na criação e reelaboração cultural, e indica o seu potencial estratégico na direção de constituir uma contradição à cultura legitimada socialmente, assumindo uma função prospectiva na elaboração de uma outra ordem social (ESS-UCMG, 1972, p. 15). A partir dessas considerações, o documento avança na apresentação dos dois enfoques alternativos para a reestruturação da formação profissional – caracterizados nos eixos

“modernização reflexa” e “aceleração evolutiva” que compõem essa parte, conforme destacamos anteriormente.

No que se refere ao eixo “modernização reflexa”, primeiro é caracterizada a concepção da modernização no processo histórico brasileiro, em que a modernização é concebida como modelo de mudança na medida em que apresenta modificações – mas apenas modificações localizadas em certos “pontos institucionais” –, sem, contudo, provocar alterações estruturais ou nos fundamentos sociais vigentes, mantendo-se compatível com estes. “[...] Adotam-se padrões de consumo, comportamento, valores e ideais de sociedades dominantes sem no entanto ser necessariamente obrigatório uma alteração básica na estrutura econômico-social dos países dependentes”(ESS-UCMG, 1972, p. 16).Nesse sentido, tal concepção se faz parcial e limitada, partindo de mudanças quantitativas que não são suficientes em si mesmas e que permanecem desvinculadas de uma intencionalidade de transformação global, visto que esta implica necessariamente em mudanças qualitativas e, portanto, globalizadoras. Contudo, no campo da contradição, esta seção destaca que a modernização tende a explicitar questões que só poderiam ser satisfeitas com uma alteração que atinja todo o sistema.

A partir desses elementos, também são conceituados os fundamentos da concepção de modernização. Nesse sentido, ressalta-se seu aspecto “etnocêntrico”, uma vez que essa perspectiva tem como modelo os países que lideram e dominam o mercado internacional. “A estruturação econômico, social e política de tais sociedades dominantes é considerada como modelo ideal, sendo apenas repetido nas sociedades dependentes, sem se considerar as especificidades históricas das mesmas” (ESS-UCMG, 1972, p.17).

É nesse contexto que o desenvolvimentismo latino-americano se manifesta, baseado na ideia de que a região era “atrasada” e “tradicional”, devendo, assim, abandonar tais traços para alcançar um ideal de “modernidade” e “desenvolvimento”. Fundamenta-se nessa perspectiva a ideia de subdesenvolvimento dos países latino-americanos que caracterizou uma série de equívocos na apreensão da realidade dessas sociedades, em que o Brasil se insere também. No que se refere aos equívocos, são ressaltados:

> [...]Desenvolvimento entendido apenas como crescimento econômico; Subdesenvolvimento como etapa anterior e prévia ao desenvolvimento pela qual todos os países deveriam passar. Desconsidera-se assim, as especificidades históricas destes países; Ausência de análise das relações econômicas internacionais e suas manifestações internas, a proporção que localiza focalisticamente as causas do subdsenvolvimento (ESS-UCMG, 1972, p. 18).

A concepção da modernização confere implicações determinantes no sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, o documento enfatiza a estrutura universitária que, a partir da reforma encaminhada naquele contexto, refletiu os interesses da política econômica adotada e funcional às demandas do capital. Ressalta-se, ainda, a entrada de investimentos internacionais a partir de financiamentos e convênios com agências vinculadas aos monopólios que conferiram o encaminhamento de políticas educacionais nos moldes dos esquemas importados das universidades dos países centrais – distantes da realidade brasileira.

> [...] nesta ausência do REFERENCIAL REALIDADE HISTÓRICA situa-se a DEFASAGEM da política educacional adotado pela universidade brasileira, visto que tais esquemas modelares foram criados para responder a um estágio mais avançado do desenvolvimento capitalista. Tal defasagem manifesta-se, por exemplo, através de uma sofisticação da estrutura da universidade, do TECNICISMO do ensino, e de seleção de setores prioritários de incentivo educacional segundo as metas governamentais (ESS-UCMG, 1972, p. 18).

A formação universitária estava pautada em atender às demandas do mercado e às necessidades de qualificação em especialidades que impulsionariam o desenvolvimento, dentro de um contexto de modernização conservadora. O documento também ressalta a influência desse processo, marcado pela censura cultural vigente durante o regime ditatorial, que limitava a criatividade e a expansão do conhecimento – seja pela restrição a bibliografias, seja pelo cerceamento da livre expressão do pensamento e da ação. Nesse contexto, propagava-se uma pretensa “neutralidade” formativa que, na prática, fomentava uma postura acrítica – reforçando uma visão conservadora e estática da realidade bem como na produção do conhecimento.

Ao sintetizar a concepção da Modernização Reflexa, o documento reforça sua atuação na universidade mediante mudanças parciais e quantitativas – funcionais tanto ao processo de acumulação do capital quanto à manutenção do poder –, sem alterar sua estrutura substantiva. Essas transformações tomam como modelo as universidades de países de capitalismo central, estabelecendo uma vinculação que redefine a orientação do ensino e a própria concepção de ciência.

Destaca-se, nesse processo, a ênfase no papel “transmissor de cultura” da universidade a fim de reforçar a cultura legitimada socialmente, ao passo que a realidade histórica não é tomada como elemento prioritário no ensino, mas sim teorias consideradas modelares para as sociedades dominantes. Por fim, tal concepção reforça uma visão focalista, pragmática e utilitarista da realidade, que se expressa na formação buscando atender às necessidades do mercado interno e externo.

O segundo eixo, “aceleração evolutiva”, apresenta uma perspectiva oposta à da modernização, uma vez que considera o caráter dependente que sustenta a sociedade brasileira, apontando a necessidade de superar essa condição por meio de uma transformação da estrutura social global. Nesse sentido, enfatiza-se uma reestruturação intencional da formação profissional orientada a promover mudanças tanto na estrutura universitária quanto na sociedade como um todo. Em princípio, caracteriza-se essa perspectiva pela ênfase nas funções de criação e reelaboração cultural da universidade, analisando-a sob um viés histórico e transformador. Essa abordagem deve repercutir na formação profissional, exigindo um método de análise e interpretação da sociedade essencialmente dialético e, consequentemente, dinâmico e globalizante. É nessa direção que o documento explicita uma breve consideração histórica do contexto nacional. Vejamos:

> A sociedade brasileira é pois considerada uma sociedade DEPENDENTE dos centros hegemônicos internacionais, dependência esta que condiciona uma determinada configuração estrutural interna, em que grupos e classes sociais que mantem o poder econômico e política se constituem no facilitadores e sustentadores internos da dominação exógena com a qual se identificam. Assim é que atuam no sentido de impor ao conjunto da sociedade seus valores e interesses materiais, decorrentes de sua própria situação de classe. Tal situação é uma situação histórica decorrente da própria expansão do capitalismo mundial, que condiciona as possibilidades de expansão e crescimento da economia interna (ESS-UCMG, 1972, p. 21, grifos do documento).

O documento ainda ressalta que a ruptura dessa condição implicaria em uma transformação qualitativa da estrutura social global a partir de um rompimento com as classes e grupos sociais detentores do poder econômico e político, de uma redefinição do sistema produtivo e da política adotada frente aos países detentores do poder no plano internacional. É nessa direção que a perspectiva de aceleração evolutiva – enquanto enfoque alternativo para a reestruturação da formação profissional – propõe uma Universidade-Escola prospectiva. Em contraste com a visão modernizadora, essa abordagem entende a formação profissional como um espaço privilegiado para fomentar a necessidade de uma transformação social da estrutura mais ampla na qual está inserida.

> Porém a Universidade como sub-estrutura desta sociedade só poderá orientar uma formação profissional que represente seu papel ativo no esforço de superação da dependência, e INTENCIONALIZA suas atividades em ordem aquele objetivo planejando sua estratégia de ação. Tal intencionalidade não diz respeito à sociedade global (ESS-UCMG, 1972, p. 22, grifos do documento).

Para se avançar nessa perspectiva, a realidade histórica deveria ser tomada como elemento básico e constante – ou seja, central na formação profissional. O que só seria possível por meio da criação de uma cultura e um Serviço Social nacional, afastando-se dos conteúdos alienantes que persistem numa cultura colonizada de país dependente. Nesse sentido, a Universidade deixaria de ser apenas retransmissora de cultura para enfatizar a criação e reelaboração cultural. A formação profissional, assim, poderia propiciar o levantamento de respostas às situações reais localizadas – a partir da aproximação com e experimentação na realidade nacional.

> Desta forma Universidade e a Formação Profissional devem garantir uma permanente relação de circularidade e simultaneidade entre CONHECIMENTO TEÓRICO e PRÁTICA, fazendo desta última o polo central e desencadeador da própria ELABORAÇÃO e REELABORAÇÃO dos conhecimentos científicos (ESS-UCMG, 1972, p. 23, grifos do documento).

Desdobrando-se na formação de uma consciência crítica de estudantes e profissionais envolvidos nesse processo – o que seria possibilitado pela importância dada à prática e à realidade dentro de uma perspectiva globalizadora de análise. Por fim, nessa parte da sistematização, é ressaltado que a perspectiva de aceleração evolutiva não rejeitaria qualquer intercâmbio científico, pois também reconhece o caráter cumulativo e a dimensão de universalidade da ciência. Contudo, qualquer diálogo estabelecido com abordagens alheias à realidade nacional deveria passar por uma adequação à realidade histórica local.

O segundo eixo avança ao demonstrar as possibilidades e limitações de uma Universidade Prospectiva, sendo esta fundamental na abordagem da aceleração evolutiva. Nesse sentido, vai problematizar até que ponto a Universidade-Escola, como parte da estrutura econômica, social e política, tem condições de se constituir como forma de resistência à cultura legitimada socialmente e exercer um papel na criação de uma nova ordem social. A partir da referida problematização é situada a lei da ação recíproca, que considera que todos os fenômenos dependem uns dos outros e se condicionam reciprocamente, sendo necessário, para análise de tais fenômenos, considerar as condições históricas que sustentam sua origem. Ao tomar a Universidade-Escola a partir dos princípios dessa perspectiva, ressalta-se a interação entre essas instituições e a sociedade, uma vez que ambas são condicionadas por – e, simultaneamente, condicionam – a própria configuração histórica social.

> Assim sendo, qualquer modificação intencionalmente produzida na Universidade-Escola terá seu reflexo na sociedade como tal. Portanto, uma proposta de reestruturação da formação profissional orientada numa

> perspectiva de transformação qualitativa da sociedade terá necessariamente sua repercussão e contribuição para que tal processo seja efetivado (ESS-UCMG, 1972, p. 24).

Nessa linha argumentativa pondera-se o fato de a realidade ser essencialmente um processo, o que faz com que os fenômenos passem por uma renovação e desenvolvimento incessante. Nesse sentido, as mudanças operadas na sociedade apresentam diferentes graus de profundidade. Ao passo que as mudanças tidas como quantitativas, permanentes e aparentemente insignificantes acumulam-se progressivamente, produzindo um salto, ou seja, uma determinada mudança de qualidade. A partir desses princípios, a Universidade-Escola deveria se valer de uma flexibilidade estrutural que lhe permitisse interagir com a dinamicidade da realidade, o que contribuiria não apenas para prever e direcionar intencionalmente as mudanças sociais, mas também para criar condições concretas para sua efetivação.

Posto isso, o documento ressalta que a sociedade pode tanto potencializar quanto obstaculizar tais transformações, dado o condicionamento recíproco entre Universidade-Escola e o meio social. Como destaca o texto, esse condicionamento pode operar fundamentalmente no sentido de facilitar ou dificultar esse papel transformador, cabendo registrar que as sociedades latino-americanas têm historicamente atuado sob esta última perspectiva.

> Tal constatação, porém, não implica numa <u>limitação total</u> da Universidade-Escola efetivar este papel. O que determina a existência desta contradição está na brecha que dispõe a Universidade-Escola de ter uma <u>relativa autonomia de decisão</u> quanto a orientação da formação profissional a ser adotada. Portanto, a sociedade global não limita totalmente a possibilidade da Universidade-Escola se constituir numa contradição dentro da sociedade (ESS-UCMG, 1972, p. 25, grifos do documento).

Ressalta-se, contudo, que o polo principal da contradição referida reside na sociedade, considerando seu poder de influência e decisão mais amplo sobre a universidade. Isso, entretanto, não restringia – naquele contexto histórico – que a Universidade-Escola constituísse um polo prioritário da contradição, ainda que secundário numa perspectiva mais abrangente. É nesse cenário que se considera a ESS-UCMG a partir da perspectiva da aceleração evolutiva que fundamentaria a reestruturação da formação profissional, ao dispor de sua relativa autonomia decisória na direção de evidenciar as contradições entre:

> [...] os papeis de transmissão cultural da Universidade-Escola; a tarefa modernizadora x a tarefa prospectiva da Universidade-Escola; a própria perspectiva de ACELERAÇÃO EVOLUTIVA da Escola x a perspectiva de MODERNIZAÇÃO REFLEXA da Universidade; Escola x Sociedade e Universidade x Sociedade (ESS-UCMG, 1972, p. 25-26).

A partir desses pressupostos, sistematiza-se a terceira parte do documento *Fundamentos da Opção de Reestruturação*, demonstrando as implicações da perspectiva adotada para o encaminhamento da reestruturação. Nesse sentido, a abordagem passa pela conceituação da concepção de ensino-aprendizagem e, posteriormente, pela equação da relação teoria-prática.

Ao iniciar a exposição da concepção de ensino, o documento situa três elementos fundamentais constitutivos do conceito de aprendizagem, a saber: realidade, criatividade e globalização. Tais elementos se apresentam interligados, interdependentes e dão significado à concepção de aprendizagem, além de direcionar toda a reestruturação da formação profissional na ESS-UCMG.

No que se refere ao primeiro elemento – a realidade –, ressalta-se que esta deveria fornecer a base para o caráter científico do processo de aprendizagem. Isto tem seu fundamento em uma visão específica de realidade que desse significado à teoria, na medida em que esta retorna à própria realidade, ao passo que os elementos constitutivos da teoria deveriam ser formulados a partir de dados da realidade de maneira a prestarem à mesma uma resposta operacional. Destaca-se o pressuposto de que a realidade é formadora do conhecimento dos indivíduos e a prática social é geradora e formuladora da teoria. Nesse sentido, o conhecimento não poderia ser separado da prática social. Enfatiza-se que o contato com a realidade deveria possibilitar investigações que geram informações, as quais permitem generalizações e subsidiam novas teorizações e práticas mais amplas. Nessa perspectiva, os fenômenos expressos nessa realidade não podem ser apreendidos de forma isolada, ou seja, fora do contexto dos fenômenos circundantes com os quais se relacionam e pelos quais são condicionados. É nesse processo que a realidade impõe a necessidade de respostas, a aprendizagem se origina nesse movimento e retorna como área não apenas de conhecimento, mas de atuação e transformação.

Contudo, tal transformação exige participação ativa na prática social, ao mesmo tempo que requer a descoberta da essência dessa realidade. É na exigência de transformação da realidade que surge a necessidade de desenvolvimento nos indivíduos – de um comportamento criador, original e livre –, capacitando-os a responder com instrumentos e ideias próprias. No processo de formação, o contato sistemático do aluno com a realidade deveria enriquecer sua percepção, possibilitando tanto uma visão crítica quanto uma formação profissional mais condizente com essa mesma realidade.

Ao abordar o segundo elemento – a criatividade –, o documento ressalta que sua importância está intrinsecamente vinculada à necessidade de intervenção transformadora no processo social. Nessa perspectiva, tornava-se imprescindível desenvolver uma postura criativa

nos discentes visando à potencialização da aprendizagem no processo educativo, uma vez que, na prática, só é possível compreender a realidade em seu movimento – fundamentalmente dialético –, o que demanda permanente capacidade criativa.

> [...] 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 (ESS-UCMG, 1972, p. 28).

Posto isso, a realidade, como uma totalidade em transformação, inviabiliza o levantamento total do que fazer em uma determinada atividade profissional. Ressalta-se, ademais, que a criatividade, embora vinculada à tendência intrínseca de desenvolvimento do indivíduo, encontra-se frequentemente obscurecida pelos processos de socialização. Cabe, portanto, à aprendizagem criar as condições necessárias para potencializar sua manifestação, pois "[...] a aprendizagem real deve provocar situações, desenvolver a flexibilidade operatória, objetivar o desenvolvimento de construções mentais voltadas para a compreensão desta Realidade" (ESS-UCMG, 1972, p. 29).

O terceiro aspecto – a globalização como elemento do conceito de aprendizagem – possibilita a compreensão da realidade como um todo integrado, partindo do princípio de que os objetos e fenômenos estão organicamente interligados. Nessa perspectiva, nenhum fenômeno pode ser plenamente compreendido ou explicado de forma isolada, pois sua existência se define pelas conexões indissociáveis com outros fenômenos. A partir dessa compreensão, a explicação e o entendimento dos fenômenos sociais se dão pela consideração das condições históricas que os originaram e com as quais mantêm constante interação (Ibidem). A aprendizagem, ao globalizar seus objetivos, deveria incidir em toda estrutura e dinâmica da ESS-UCMG, a fim de viabilizar a sustentação dessa perspectiva. Essa concepção, fundamentada em uma visão globalizadora da realidade, opõe-se às formas tradicionais de ensino que fragmentavam o conhecimento. Assim, o enfoque deveria priorizar a totalidade histórica e crítica, refletindo em uma postura metodológica e prática transformadora. Em síntese, a aprendizagem deveria promover o pleno desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, partindo do princípio de que a realidade está em constante mudança.

Após situar a concepção de ensino-aprendizagem, o documento explicita-se a equação da relação teoria-prática que deveria fundamentar a estrutura e dinâmica da escola – relação na qual a prática assume centralidade enquanto eixo de conhecimento da realidade. Conforme destacado no documento "a prática desempenha papel central como meio de descobrir a verdade e como critério de verificação dos conhecimentos" (ESS-UCMG, p. 30). A relevância da prática

se dá na aposta em seu potencial de apreensão e transformação das condições que fundamentam a sociedade, aqui a prática é concebida como fonte da teoria, que por sua vez existiria em função desta. Nesse sentido, a relação entre teoria e prática é sintetizada na explicitação do movimento simultâneo do ciclo PRÁTICA-CONHECIMENTO-PRÁTICA.

Por fim, é destacado o caráter de interdependência, simultaneidade, circularidade, transformação mútua e contradição – elementos que remetem ao princípio, já abordado, da prática como fonte da teoria. Tais aspectos expressam a dinamicidade presente na interação teórico e prática no processo de elaboração do conhecimento.

A quarta parte do documento, intitulada *Projeto de Reestruturação,* apresenta a estrutura da formação profissional que se desenvolveria a partir das conceituações estabelecidas no material. Nessa proposta, a reestruturação do currículo seria composta por Unidades de Aprendizagem, articulada pelos elementos teóricos e práticos de pesquisa, docência e ação profissional. Conforme Portella (1992, p. 248), "[...] nesta perspectiva o conteúdo do processo formativo estava ressaltada a necessidade do trabalho integrado e participativo envolvendo os setores administrativos, os corpos docentes, discentes e supervisores de estágio"

> 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 transformadoras na mesma. O elemento AÇÃO PROFISSIONAL engloba as atividades de experimentação e síntese Teoria – Prática (ESS-UCMG, 1972 p. 33, grifos do documento).

Esses três elementos, necessariamente, deveriam integrar as disciplinas curriculares, níveis de prática ou projetos de trabalho, explicitando a relação dialética entre particular e o geral presente na constituição da Unidade de Aprendizagem, "[...] 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 (PSA)" (ESS-UCMG, 1972, p. 34). A estruturação e a sequência dos projetos previa uma aprendizagem, Globalizante[85]; em

[85][...] 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 (ESS-UCMG, 1972, p. 34-5).

Cadeia[86]; em Aproximações sucessivas com a realidade[87] e Criativa[88] "[...] os PSA, são, pois, compostos de: – unidades de aprendizagem correspondentes às disciplinas semestrais; – unidades de aprendizagem correspondentes aos níveis de prática; – Projetos de Integração (PI)[89] (ESS-UCMG, 1972, p. 36).

> [...] 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 encadeamento (ESS-UCMG, 1972, p. 34-5).

Os alunos desenvolveriam os PIs de acordo com a área de interesse a partir da orientação da disciplina coordenadora. Ao todo seriam sete PSA, distribuídos nos semestres letivos da Formação Profissional na Escola, de modo que cada PSA teria um PI, que poderia ser desenvolvido por um ou mais temas. Sobre os PSA, ainda cabe destacar que, expressam em sua dinâmica interna e externa os vínculos da relação entre Teoria e Prática, isto é, a relação de Simultaneidade, Integração, Dialética e de Interdependência.

> 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 "checadas" com a Realidade prática, através dos PI, e êstes, 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

[86][...] 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 (ESS-UCMG, 1972, p. 35).

[87][...] uma vez que tanto o conhecimento quanto a ação profissional assumem um crescimento gradativo de contato e interpretação da Realidade Social (ESS-UCMG, 1972, p. 35).

[88][...] 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.

[89]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 (ESS-UCMG, 1972, p. 36).

> 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 (ESS-UCMG, 1972, p. 37, grifos do documento).

Como forma de garantir o alcance dos objetivos gerais da Formação Profissional, os PSA seriam organizados em três Núcleos de Aprendizagem (NA). Esses núcleos, de forma articulada, expressam o conjunto global da estruturação curricular, ainda que possuíam uma autonomia relativa, com objetivos e atividades específicas. A passagem de um núcleo ao outro não se caracterizaria por um ato mecânico ou fragmentado, e refletiriam níveis de complexidade progressiva que seriam cada vez mais amplos, ao passo que, o núcleo subsequente integraria o anterior, mas ampliando e sendo base ao que viria depois. De modo que, os objetivos globais da formação profissional seriam alcançados por meio da articulação dos NA, através da consolidação das suas metas específicas (ESS-UCMG, 1972).

No que se refere ao Núcleo de Aprendizagem I – (NA^1), configuraria o primeiro momento da formação profissional, em que discentes e docentes desenvolveria atividades que objetivavam: – compreender os diversos elementos da Realidade Social, seus aspectos históricos, verificando seus vínculos e suas possibilidades de transformação; – adquirir instrumental científico que viabilizaria uma prática racional, sistemática e controlada; – aproximar da Realidade Profissional, propiciando que o processo de aprendizagem seja significativo ao conhecimento dos aspectos e processos da Realidade Social que seriam necessários para a prática profissional (Idem).

> As unidades que compõem o NA^1 possuem componentes teóricos e práticos, uma vez que não se desvinculam estes 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), este terá nesta teoria inicial sua maior concentração. Como o núcleo representa a fase inicial de aprendizagem ele se estende do segundo ao quarto semestre letivo do curso de formação (ESS-UCMG, 1972, p. 40).[90]

O NA^1 seria composto pelos PSA^1, PSA^2 e PSA^3, e ao final do terceiro, o processo de aprendizagem deveria alcançar as metas específicas deste núcleo, ao propiciar as primeiras aproximações à Realidade Social e Profissional tendo como horizonte o NA^2, preponderantemente prático, e por fim, garantir a visualização das possibilidades profissionais. No processo global da Formação Profissional, este núcleo representaria T, tendo em vista que

[90]De acordo com o documento, o NA^1 era precedido pelo Primeiro Ciclo, exigência da UCMG, que era cursado fora da ESS, em níveis de institutos básicos ao longo de um semestre.

suas atividades estariam voltadas ao desenvolvimento de uma teoria inicial que seria base para a prática posterior, destaca o documento. Em síntese, "[...] 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" (ESS-UCMG, 1972, p. 41).

O Núcleo de Aprendizagem II – (NA^2) explicitaria o momento da Formação Profissional com maior aproximação à realidade, podendo confrontá-la e a partir do conhecimento adquirido, desenvolveria uma intervenção científica e transformadora norteada por princípios teóricos, estruturada em um método, controlada e reavaliada, o que possibilitaria o levantamento de novas questões e a reformulação desses elementos teóricos (ESS-UCMG, 1972).

O presente núcleo as atividades práticas possuiriam centralidade, mas com a permanência das atividades teóricas que objetivavam dar subsídios à ação, dando contorno as situações práticas. O quarto, quinto e o sexto PSA compõem esse núcleo que ao final, deveria garantir o conhecimento teórico, metodológico e técnico, bem como uma prática que promovesse uma ampliação do conhecimento da realidade e da intervenção profissional transformadora da realidade (Idem).

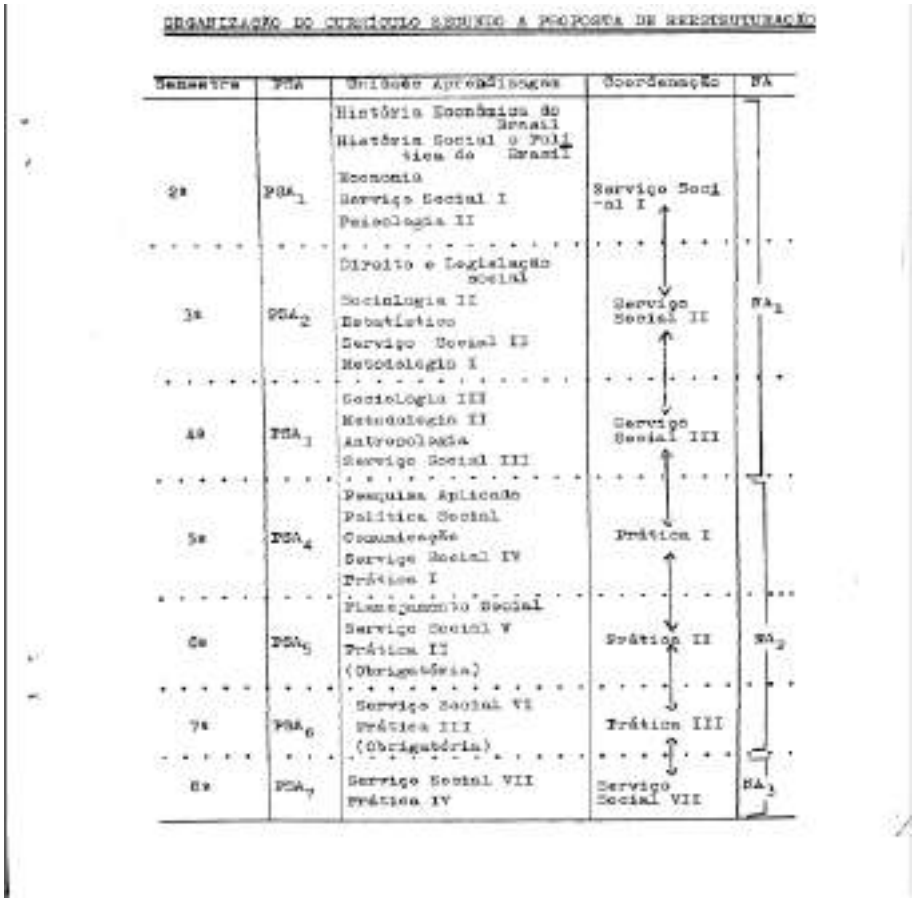
O acúmulo propiciado pelo NA^2 fundamentaria o Núcleo de Aprendizagem III (NA^3) que compreenderia o momento final da Formação Profissional, e teria como objetivo a organização e sistematização do processo de conhecimento e aprendizagem dos momentos anteriores. Ao passo que resgataria as experiências teóricas e práticas realizadas, faria uma avaliação e aprofundamento com o propósito de indicar mudanças necessárias e assim produzir novos conhecimentos[91] – T^2 –, a partir do processo de aprendizagem e contribuir para a teoria profissional (ESS-UCMG, 1972).

Cabe destacar que as atividades práticas que perfizeram o NA^2 persistiriam, mas nesse momento com maior generalização e elaboração teórica, tendo em vista que as atividades do núcleo estariam voltadas para a sistematização do momento prático e à revisão das teorias com o objetivo de consolidar uma teoria diferente das que haviam orientado. A síntese de todo conhecimento adquirido ao longo da Formação Profissional seria representada ao final deste núcleo, devendo oferecer uma base aos trabalhos profissionais após a conclusão do curso. A

[91]Os novos conhecimentos e os novos conceitos não eliminam os conhecimentos anteriores, mas englobam definem sua relatividade (caráter relativo de todo conhecimento científico) e os limites de sua validez (todo conhecimento teórico não é, em princípio, irrefutável) (ESS-UCMG, 1972, p. 44).

Figura 9 a seguir ilustra a sistematização do currículo a partir da explicitação dos momentos ora caracterizados. Vejamos:

Figura 9 – Organização do Currículo na Proposta de Reestruturação



ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO SEGUNDO A PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO

Semestre	PSA	Unidade Aprendizagem	Coordenação	NA
2º	PSA_1	História Econômica do Brasil História Social e Política do Brasil Economia Serviço Social I Psicologia II	Serviço Social I	
3º	PSA_2	Direito e Legislação Social Sociologia II Estatística Serviço Social II Metodologia I	Serviço Social II	NA_1
4º	PSA_3	Sociologia III Metodologia II Antropologia Serviço Social III	Serviço Social III	
5º	PSA_4	Pesquisa Aplicada Política Social Comunicação Serviço Social IV Prática I	Prática I	
6º	PSA_5	Planejamento Social Serviço Social V Prática II (Obrigatória)	Prática II	NA_2
7º	PSA_6	Serviço Social VI Prática III (Obrigatória)	Prática III	
8º	PSA_7	Serviço Social VII Prática IV	Serviço Social VII	NA_3

Fonte: ESS-UCMG, 1972, p. 42

A sistematização do currículo, nesses moldes retrata os momentos que aludimos ao ilustrar como ficaria a composição dos semestres letivos no interior da Formação Profissional a partir da reestruturação curricular baseada nos Projetos Semestrais de Aprendizagem, na configuração de Unidades de Aprendizagem bem como nos Núcleos de Aprendizagem. No que se refere a Coordenação, no tocante ao conteúdo básico do Serviço Social que se explicitaria nesses momentos o Documento apresenta o seguinte quadro (Figura 10):

Figura 10 – Conteúdo Básico

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

Fonte: ESS-UCMG, 1972, p. 42

Nessa direção, Portella (1992) sintetiza a referida organização do currículo a partir de três etapas: na do Conhecimento vinculavam-se as disciplinas de: Sociologia, Filosofia, Antropologia, Economia, Psicologia, Direito e Legislação Social, História Econômica Social e Política Social do Brasil, Metodologia Cientifica, Pesquisa Aplicada, Estática e Teoria Geral do Serviço Social I e II. As disciplinas de Metodologia Profissional I e II, Técnicas de Intervenção Individualizada I e II, Técnicas de Intervenção Grupal I e II, Teoria Setorial do Serviço Social I, Administração, Estágio, a partir do 5º período, e, posteriormente, incluiu-se Cultura Religiosa e Educação Cívica, constituem a segunda etapa Experimentação e Verificação. Por fim, as disciplinas, Ética Profissional, Teoria Setorial do Serviço Social II, Política Social compunham a terceira etapa de avaliação.

Observa-se, nesse processo, o empenho da equipe à frente revisão da formação profissional em por em andamento as propostas explicitadas nas sistematizações. Já, em 1971, viabilizam-se "experiências – piloto" que objetivavam testar a referida proposta pedagógica[92]. É a partir de 1972, com a direção da ESS-UCMG assumida por Leila Lima Santos (Diretora) e Consuelo Quiroga Sanri Aramuyo (Vice-Diretora), que se abre a possibilidade de avançar na fase de experimentação que compõe o Método BH, sendo este um dos momentos profícuos do Projeto de Formação Profissional que cristalizou a alternativa global ao tradicionalismo do Serviço Social.

[92][...] já no ano de 1971, a proposta metodológica começou a ser "testada" em alguns campos de estágio, havendo todo o empenho da Coordenação de Estágio na abertura de "experiências – piloto" (Itabira, Monlevade, Contagem), de acordo com os critérios definidos em termos de área de atuação e população alvo (Portella, 1992, p. 250).

Deste modo, no próximo item, explicitaremos alguns aspectos da experiência de estágio que se desdobrou em Itabira, em que verificaremos concretamente os nexos da relação estabelecida entre teoria e prática tendo como base as sistematizações e reflexões até então realizadas pela equipe de professoras responsáveis pela revisão do Projeto de Formação da escola.

3.3 Método BH: a experiência piloto desenvolvida em Itabira-MG

A viabilização da proposta metodológica, explicitada pelo Documento Básico para Reformulação do Currículo, caracterizada anteriormente, se dará por meio da experiência de estágios através da abertura de novos campos, como é o caso que ocorreu na cidade de Itabira. Posto esses elementos, apresentaremos alguns dos aspectos verificados nesta experiência tomando por base as sistematizações presentes no Trabalho de Estágio de Campo (TEC)[93], intitulado "Uma experiência realizada em Itabira, junho a dezembro de 1971" de autoria de Namy *et al*. (1971)[94]; Santos (1985) e Portella (1992).

Alguns critérios definidos pela equipe orientaram esse momento de experimentação da proposta metodológica, tais como:

a) trabalho com população com maior potencial de transformação;
b) interiorização dos campos de estágio;
c) atuação em obras mais amplas e abertas;
d) atuação sobre uma realidade mais ampla e não mais sobre problemas isolados;
e) áreas de atuação que permitam a realização dos objetivos definidos, como: aumento de consciência, organização e capacitação;
f) a realização de uma prática teórica (Santos, 1985).

[93]Portella (1992) destaca que ao longo dos quatro anos e meio, que se desenvolveu a experiência em Itabira, foram elaborados inúmeros relatórios e TECs. No entanto, a maioria desses documentos "desapareceram" dos arquivos da Escola, de modo que, só restaram alguns dos documentos disponíveis, ao todo são três TECs, elaborados em 1971, 1973 e 1974. Considerando que só o primeiro foi publicado compondo a segunda e terceira parte do Documento A relação entre Teoria e Prática no Trabalho Social. Os outros dois, de acordo com a autora, expressam as tentativas de aplicabilidade do procedimento metodológico, apresentam avaliações que englobam os elementos determinantes da estrutura pedagógica, contudo, são de arquivo particular.

[94]O referido material é uma sistematização da experiência de estágio das estudantes Judith Namy, Maria das Mescês B. Ambrósio e Wanira Nogueira Pacheco, em Itabira, com a orientação da Prof. Ana Maria Quiroga.

Itabira atendia a esses critérios por ser uma cidade localizada no interior do estado de Minas Gerais, por estar no circuito da mineração e ter uma população expressiva de operários[95], e pela possibilidade de abranger toda a população através de uma atuação ampla, tal como pretendia as entidades envolvidas na experimentação, e por fim, por se constituir em um cenário favorável para uma intervenção metódica (Portella, 1992).

A constituição de Itabira como uma cidade no circuito da mineração, contendo uma população operária significativa, vinculada a C.V.R.V. articulado com a atuação popular da ala progressista da Igreja, são dois aspectos que foram determinantes para o andamento da primeira experiência pautada na proposta metodológica elaborada pela equipe de professoras da ESS-UCMG, ou seja, a experimentação em Itabira seguiu rigorosamente os pressupostos definidores da proposta metodológica – Método BH.

A viabilização deste trabalho se deu a partir da articulação entre o Conselho Central Itabirano de Obras Sociais (CONSCIOS)[96], Legião Brasileira de Assistência (LBA)[97] e a Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (ESS-UCMG)[98] por meio de um convênio, o que foi fundamental para o avanço da experiência em Itabira. A abertura do campo de estágio foi possível a partir da necessidade identificada pelo CONSCIOS em ter uma

---

[95]Itabira é uma cidade que cresceu, não para, mas pela mineração. Situada na zona metalúrgica do Estado de Minas Gerais, está a uma distância de 96 km. de Belo Horizonte, podendo ser atingida pela rodovia BR 262. A população da cidade está calculada em 56.394 habitantes, sendo 40.143 na sede. A exploração de minério de ferro na cidade é realizada desde 1906, quando foi instalada a Itabira Iron. O Governo Getúlio Vargas nacionalizou essa Companhia, que continuou a extração de minério sob denominação: Companhia Vale do Rio Doce (C.V.R.D.). Com a nacionalização e a crescente cotação do minério no mercado internacional, V.R.D. assumiu características de grande empresa. As novas oportunidades de emprego, os salários estabelecidos pela companha para que se formasse um novo e amplo quadro de pessoal necessário ao seu crescimento como empresa, configuraram os elementos motivadores da "corrida do minério" que então se deu. Despreparada para essa expansão, a cidade, que fora durante sua história, tradicionalmente pacata, com uma sociedade fechada onde todos se conheciam, não teve condições de planejar seu próprio crescimento, que se deu, desordenadamente, em função do crescimento da C.V.R.D.. Essa situação se a agravou, em 1960, com a chegada das Empreiteiras ligadas ao D.M (Departamento das Minas) e, em 1969/70, com as do D.O (Departamento de Obras), que se estabeleceram na cidade em decorrência da política descentralização da Vale, que passou a restringir sua atividade à extração de minério, apesar de continuar indiretamente interessada nas atividades afins, através do sub-empreitamento. Apesar de não absorver o total de mão-de-obra na cidade, a mineração e atividades afins representam a grande fonte ocupacional. Com a vinda das Empreiteiras do D.O., em 1970, a mão-de-obra ocupada, que em 69 era de 4.666 (IBGE), pode ser calculada em 1970 em 8.500 pessoas, aproximadamente. Portanto, pode-se calcular que, em Itabira, a mão-de-obra ocupada em mineração representa aproximadamente 95% da mão-de-obra total (Namy *et al*., 1971, p. 7-8).

[96][...] o Conselho Central Itabirano de Obras Sociais (CONSCIOS) órgão vinculado indiretamente à Companhia Vale do Rio Doce (C.V.R.D.), voltado para os problemas da sua comunidade operária (Portella, 1992, p. 256).

[97][...] a LBA, “como órgão financiador e de mediação do Estágio” (Idem).

[98][...] UCMG, via Escola de Serviço Social, na qualidade de órgão de orientação técnica (Idem).

orientação técnica para os trabalhos que vinham desenvolvendo. É importante ressaltar que a formação e atuação do conselho se davam na direção de coordenar as obras sociais que atuavam no município.

> [...] até então, as diversas Obras e Grupos Sociais vinham atuando no município de forma dispersa, fazendo, cada um por sua vez, as requisições de assistência financeira ou técnica a Órgãos financeiros de atuação no campo social. Visando estruturar o trabalho junto às entidades e grupos de bairros locais, o Conscios solicitou à L.B.A. não apenas ajuda financeira, mas, principalmente assistência técnica necessária. A L.B.A. estabeleceu contato com a Escola de Serviço Social, objetivando o estabelecimento de um trabalho conjunto dos três órgãos, numa experiência de trabalho da comunidade de Itabira (Namy *et al.*, 1971, p.1).

A conjuntura ditatorial não impediu o andamento do trabalho junto à população operária de Itabira. Nesse contexto observa-se a confluência de setores distintos para o andamento da experimentação naquele território tendo como pano de fundo a Companhia Vale do Rio Doce (C.V.R.D.) que exercia o poder econômico, mas que reverberava em todos outros níveis como o político, ideológico e social. Outro aspecto fundante para experiência encaminhada na realidade itabirana, é atuação no município da ala progressista da Igreja Católica, e ter "[...] produzido duas gerações de padres e bispos que se destacaram no cenário mineiro e nacional pela sua capacidade de engajamento na questão dos "oprimidos" e de resistência aos desmandos da Autocracia – Burguesa" (Portella, 1992, p. 257).

> [...] Ali, nos anos 60, a sua Diocese na figura de D. Marcos Noronha (Bispo notadamente progressista) plantou junto a um clero atuante um trabalho pastoral renovador, calcado na participação popular – conhecido como Comunidades Eclesiais de Base. Afastado em 1969, evidentemente, por pressão política e policial, foi substituído por D. Mário Gurgel (então Bispo-Auxiliar de D. Jayme Câmara no Rio de Janeiro), que soube, corajosamente, retomar a Direção Pastoral de D. Marcos, fortalecendo e ampliando as CEBs naquela Região [...] à luz da Teologia da Libertação (Portella, 1992, p. 351).

Antes de avançarmos na caracterização de alguns dos aspectos explicitados na experiência de estágio em Itabira, é importante ressaltar que a proposta metodológica – Método-BH – também incidiu em outros campos de estágio nas áreas de empresa, saúde, habitação, comunidades, etc. com destaque ao Instituto de Orientação às Cooperativas Habitacionais (INOCOOP), que tinha o histórico de intervenções calcadas na perspectiva modernizadora e o diálogo com a educação popular, também passa a ter inferência a partir da sustentação de pressupostos da proposta metodológica em voga. Contudo, muitos desses campos não ofereciam elementos para qualquer questionamento fundamentado na teoria apreendida, ou

mesmo a possibilidade de testar todo o processo metodológico na direção de uma elaboração teórica.

> Tornava-se então relevante buscar uma prática através da qual os estagiários, instrumentalizados por uma adequada metodologia e orientados por um marco teórico, tivessem condições objetivas de questionamento e reformulação permanentes daquele marco, re-definindo-o como novo marco orientador de novas práticas profissionais (Namy *et al.*, 1971, p. 4).

A experimentação em Itabira era essa possibilidade concreta, e para tal contou com as Equipes de Prática compostas, a princípio, por docentes e discentes (do 5º ao 8º períodos do curso) e uma Assistente Social vinculada a L.B.A. São esses três segmentos que vão intervir com a sociedade itabirana, a partir de atividades extensionistas de cunho comunitário visando à identificação das demandas sociais que abrangeriam as necessidades populacionais e não indivíduos ou grupos específicos na direção de provocar novos níveis de consciência, organização e capacitação dos moradores, o estágio deveria proporcionar as Equipes envolvidas uma operacionalização da proposta educacional da ESS-UCGM em sua integralidade (Portella, 1992). Cabe destacar que não pretendemos, nesse momento da pesquisa, tecer uma análise da experiência. A princípio, objetivamos caracterizar o seu desenvolvimento para que, posteriormente, possamos estabelecer diálogos analíticos e crítico-reflexivos.

No que se refere ao processo de delimitação do "objeto de intervenção", a Equipe que estava se aproximando do contexto de Itabira definiu as áreas da cidade em que seria realizada a atuação, de modo que havia preferência para bairros que tivessem uma concentração de operários, que estivessem localizados em espaços propícios para difusão do trabalho e compostos por grupos representativos com um mínimo de organização. Nessa direção, foram escolhidos nove dos trinta e três bairros do município, em que alguns tinham vinculação com C.V.R.D[99] outros não[100]. Tratando-se desta última característica, Santos (1985) ressalta que esta

---

[99]Caracterizados por serem de "[...] classe média, formada, na sua maioria, por funcionários de nível médio da C.V.R.D., ou seja, operários especializados e funcionários burocráticos, percebendo uma remuneração superior ao salário mínimo. Possui serviços de infra-estrutura, que embora não atenda à toda população, satisfaz às necessidades da grande maioria dos moradores. Os bairros dispõem de equipamentos sociais, tais como: Igreja : Fátíma; Grupo escolar: Major Lage; Telefone: Major Lage e Bairro de Fátima; Sede própria para associação de moradores: Major Lage e Bairro de Fátima; Dispensário S. Vicente de Paula: Bairro de Fátima (Namy *et al.* 1971, p. 43-44).

[100]Eram caracterizados por serem de "[...] classe baixa, formada por empregados sem qualificação profissional, ligados a firmas empreiteiras, percebendo salário mínimo. Estes bairros possuem precários serviços de infra-estrutura urbana, tais como: redes de água, esgoto, elétrica, calçamento, escoamento de águas pluviais. No bairro São Pedro inexiste qualquer beneficiamento público. Localizam-se na periferia da cidade, podendo ser atingidos por linhas de coletivos, que possibilitam o acesso ao bairro em proporção inversa à sua distância do centro. Alguns bairros possuem equipamentos sociais tais como.: Grupo Escolar: Água Fresca Igreja: Água Fresca e Praia; Telefone

distinção se deu por seu significado explicitado no decorrer da experimentação, tendo em vista que:

> [...] Os bairros ligados à C.V.R.D., embora sua população seja considerada operária, esta apresentou características em relação a seu nível econômico, padrão de vida, comportamento, etc., identificadas com a camada social superior. O nível de salário do operário da C.V.R.D. é quatro vezes superior ao salário recebido pelos operários em geral. Isto porque as C.V.R.D. só inscreve em seus quadros operários qualificados, ficando os operários sem qualificação para as firmas empreiteiras. Os bairros não ligados à C.V.R.D. são, portanto, formados por operários de firmas empreiteiras, na sua maioria sem qualificação profissional (Santos, 1985, p. 72).

As Equipes de prática atuaram nos bairros selecionados seguindo o mesmo encaminhamento técnico verificado nos pressupostos metodológicos apresentados anteriormente. Contudo, na síntese elaborada por Santos (1985) ao tratar da experiência, acessamos a descrição desse momento a partir do desenvolvimento nos bairros da população não ligada a C.V.R.D "[...] isso porque, tendo por base as características da população ligada à C.V.R.D., os tipos dos problemas apresentados, as aspirações manifestadas, esses bairros não seriam prioritários para a ação profissional que se pretendia" (Santos, 1985, p. 77). A intervenção nos bairros que não tinham vinculação direta com C.V.R.D, foi identificada como potente tendo em vista os objetivos da proposta metodológica, de modo que se verificava a possibilidade de mobilização e organização comunitária.

> Aplicando a metodologia profissional, as Equipes de Prática junto com os moradores, puderam ampliar o conhecimento e a reflexão, partindo posteriormente para criar condições que contribuíssem para sua participação, capacitação e organização através de grupalizações formalizadas, via processo eletivo (Portella, 1992, p. 262).

O desenvolvimento da proposta metodológica nos bairros de Itabira se caracterizou em seis momentos, sendo eles:

a) Aproximação I;
b) Investigação;
c) Diagnóstico;
d) Aproximação II:
    - Difusão do Diagnóstico;

---

público: Água Fresca e Bela Vista; Alto-falante: Praia; Dispensário: Água Fresca e São Pedro. Devido à precariedade do comércio local, que se restringe a bares e botequins, os moradores destes bairros recorrem ao centro para aquisição de quaisquer gêneros, inclusive os de primeira necessidade" (Namy *et al.* 1971, p. 43).

- Programação e Execução.

O primeiro momento explicita-se por essas três etapas: pré-contato; contato global e organização. No que se refere à primeira etapa, verificada através do primeiro contato com a realidade dos bairros de Itabira:

> [...] – constitui-se no início de uma série de contatos que o técnico iria realizar com a população; – caracterizou-se pela espontaneidade, sem obediência a esquemas predeterminados, o que foi elemento importante na comunicação com o povo; – facilitou uma familiarização e assentamento do técnico no contexto local; foi um momento de reflexão, ainda que individualizada, sobre a realidade; – foram captados aspectos físicos, bem como alguns pontos mais significativos dentro do contexto; – possibilitou uma percepção inicial das formas de inter-relação dos indivíduos; – possibilitou ainda um conhecimento das formas de grupalização existentes e sua significação para a comunidade; os problemas manifestados pelos indivíduos, nesta etapa se ligaram aos problemas de infra-estrutura, urbanização, posto médico, grupo escolar, associação de moradores, comunicação com centro da cidade, manifestando a carência e precariedade dos mesmos (Santos, 1985, p. 78).

Essa etapa foi possível através do contato direto da equipe com a comunidade, a princípio de maneira informal, buscando estar na comunidade o máximo de tempo possível, inclusive aos finais de semana, ou seja, se a aproximando e se inteirando da dinâmica dos bairros com o objetivo de conhecer as formas de pensar, visão de mundo e as relações estabelecidas naquele contexto. Importante ressaltar que o acesso a esses dados não se deu a partir da aplicação de algum instrumental prévio, pois a própria população escolhia a forma de transmitir a equipe os aspectos da sua realidade que foram sistematizados em diários de campo ao longo de todo processo.

> O significado do pré-contato, com relação às diretrizes e objetivos do trabalho, pode ser assim resumido: – pré-contato, enquanto se constituiu na primeira aproximação da realidade, garantiu também uma primeira forma de participação da população no trabalho; – permitiu a verbalização da história de como eles vivem, sendo o primeiro manifestar de sua realidade (Santos, 1985, p. 79).

A sistematização realizada no pré-contato possibilitou a organização para o contato global, a segunda etapa do momento da Aproximação I. Nessa fase, houve a realização de reuniões com grupos, instituições e organizações locais, em que foi possível voltar à população as percepções apreendidas ao longo do pré-contato a fim de viabilizar um confronto entre a visão individual e particularizada com a visão do grupo. Nesse momento, a estratégia para maior participação se deu pela criação de pequenos grupos e a sistematização das informações

levantadas foram através de desenho e gravações para garantir uma adaptação da socialização do conteúdo à população.

> Relacionando o contato global com as diretrizes e objetivos do trabalho, podemos situar sua contribuição no alcance destes objetivos: – o contato global se constituiu numa primeira força de grupalização da população; portanto, um passo na consecução do objetivo final: organização; – constituiu-se, também, no momento em que o indivíduo começa a perceber que seu problema é sentido pelos indivíduos que o rodeiam; -ampliam sua visão na medida em que começam a conhecer os problemas sentidos pelos outros moradores (Santos, 1985, p. 82).

A sistematização dos dados percebidos no pré-contato e no contato global levaram a Organização I, terceira etapa da Aproximação I. "A organização I constituiu-se numa preparação para investigação, ou seja, uma estruturação do grupo para a ação investigadora" (Santos, 1985, p. 82). Em Itabira, esse processo aconteceu de duas formas: Organização por setorização – caracterizada por trabalhos desenvolvidos por áreas do bairro, através de ações em diferentes setores da comunidade com o objetivo de possibilitar e ampliar a participação da população[101]. A segunda forma se deu pela Organização por nucleação – explicitada por organizações formadas espontaneamente em torno da investigação, mas sem delimitação de função ou cargos. Assim os membros se integravam de forma espontânea e/ou por indicação e as atribuições eram feitas a partir das ações concretas que deveriam ser realizadas[102] (Santos, 1985).

Caracterizado o primeiro momento da experimentação, explicitaremos o segundo, a Investigação, que consistiu em um investigar sistemático da população diante da sua realidade. "A ação investigação foi realizada através de aproximações com a população para a ampliação de dados e de codificação destes dados pelo grupo coordenador" (Santos, 1985, p. 85). A partir desse movimento foi possível ter um panorama daquela realidade, que foi possível por meio de dois tipos de reuniões:

---

[101]Por este processo foram organizados os bairros Água Fresca e João XXIII. No primeiro deles, o bairro foi dividido em cinco setores para a realização de reuniões investigadoras. O grupo que participou do pré-contato e contato global reunia-se a cada semana com os moradores do setor. O conteúdo das discussões que se estabeleciam nestas reuniões constituiu-se na investigação. O bairro João XXIII foi dividido em três setores, sendo que para cada setor foi eleito um chefe, por toda a população correspondente ao setor. A investigação foi realizada sob a coordenação desses chefes (Santos, 1985, p. 82-83).

[102]Pelo processo de nucleação, foram organizados quatro bairros: Bela Vista, Rio de Peixe, São Pedro e Praia. Este processo consistiu, em todos os bairros, na convocação de novos elementos (a partir daqueles que participaram das etapas anteriores) que se interessaram por determinado problema, seja para verificar o grau de sentimento do resto da população em relação ao mesmo, ou para constatar, por exemplo, a posição das autoridades em relação ao problema (Santos, 1985, p. 83).

> [...] *reuniões do grupo coordenador*, para discussão e verificação da incidência dos problemas manifestados pela população. Estas reuniões antecediam às reuniões com os demais moradores, com finalidade de preparação das mesmas. E se realizavam continuamente, para acompanhar e codificar os dados que iam sendo levantados e conhecidos; [...] *reuniões do grupo coordenador com a população*, com finalidade coletar dados que venham a indicar a dimensão dos problemas; levar a população a analisar sua realidade, mediante a constatação de seus problemas; mobilizar um maior número de pessoas para participar do trabalho (Santos, 1985, p. 86, grifos da autora).

A realização das discussões foi possível por meio da utilização de duas técnicas, sendo em pequenos grupos, garantindo um diálogo mais próximo entre os moradores e discussão em plenária, quando havia a necessidade de socialização de um conjunto de dados coletados ou na necessidade de esclarecimento geral. Importante ressaltar que a investigação ainda contou com entrevistas informais, somada as reuniões de discussões e descrições de problemas. As diversas formas de investigação se completaram tendo em vista que "[...] embora a coleta de dados contribuísse para o crescimento do sujeito que investigou, não seria significativa se estes dados não fossem discutidos e analisados com o grupo e com os demais moradores" (Santos, 1985, p. 86).

Santos (1985) destaca que apesar dos limites encontrados nesse momento da experimentação como, por exemplo, a coleta dos dados junto a população ter sido muitas vezes distorcida, pois o investigador acabava influenciando os investigados ao trazer sua própria interpretação diante daquela realidade. Contudo, esse momento não deixou de ser proveitoso, pois:

> [...] a população realizou o próprio reconhecimento de sua realidade; a necessidade de conhecer a opinião dos demais membros da comunidade levou a que eles ampliassem seu conhecimento, quantificassem os dados coletados, ampliassem seus contatos com outros moradores; a população iniciou um trabalho concreto; além de envolver-se com as questões levantadas, motivou-se para a continuidade daqueles trabalhos cuja investigação foi por eles realizada; a maior facilidade no emprego das técnicas está ligada àquelas entrevistas informais e/ou com pequenos roteiros, que facilitem a "coleta de dados" e a sua quantificação necessária para determinação do grau de significação do fato observado em relação ao contexto geral; a importância do aspecto quantitativo se prende à tendência dos investigadores de generalizar um fato à partir da opinião de duas ou três pessoas; ligada também às características da população, notou-se uma certa dificuldade no registro das observações. As respostas aos itens do roteiro eram sempre sintéticas, sendo que a maior riqueza de dados era transmitida oralmente pelos investigadores, após a entrevista ou reunião. O mesmo se deu com as observações os investigadores as realizavam mas só transmitiam os dados oralmente. Daí o fato de se realizar discussões após a efetivação das entrevistas e reuniões, como forma básica de controle (Santos, 1985, p. 87).

A investigação, enquanto um momento da experimentação propiciou uma maior aproximação entre a equipe de trabalho com a população de Itabira, e possibilitou fazer um Diagnóstico daquela realidade. Tal processo explicita o terceiro momento da intervenção através da "[...] ampliação do conhecimento da população sobre sua realidade e fornece dados para que a população trace seu caminho de ação" (Santos, 1985, p. 88). Em suma, o Diagnóstico pressupõe uma apreensão da realidade a partir de uma análise histórica, política e social do contexto que está sendo investigado. Para tanto "[...] seguiu-se nos bairros alguns passos metodológicos. Esses passos não traziam em si nenhuma rigidez no encaminhamento, apenas foram norteadores para um conhecimento e análise crescente da problemática local" (Idem).

> As técnicas e instrumentos utilizados para a formulação do diagnóstico foram: discussão em subgrupo; discussão em plenária; cartazes e painéis de sistematização da realidade local; gravação de histórico de vida, que retratavam os dados coletados; cruzamento de variáveis e dramatização de situação constatadas e/ou vivenciadas pela população (Santos, 1985, p. 88-9).

Contudo, independente da técnica utilizada era necessário à realização de uma exposição sistemática dos dados colhidos; um esforço para a retomada histórica das questões levantada pela população e, por fim, uma análise das situações verificadas. Ressalta-se que a realização do Diagnóstico teve participação constante da população. Ao passo que o processo de Apresentação de indicadores técnicos – que mostram a amplitude do problema –, foi possível por meio da aglutinação dos dados percebidos pela população. Destaca-se que "[...] a maioria da população demonstrou insatisfação de não possuir grupo escolar no bairro. Esse dado apareceu em 80% dos contatos realizados e registrados pelos pesquisadores [...] a junção das opiniões obtidas, temos um problema: 'Ausência de grupo escolar'" (Santos, 1985, p. 89).

No processo de Apresentação das causas e consequências dos problemas, o conhecimento da população se aprofundou tendo que vista que, nesse momento, eram levantas as origens e consequências das situações verificadas, "[...] enquanto que, na etapa anterior, a população apenas aglutinou os dados obtidos na investigação, nesta etapa, os problemas foram vistas com maior amplitude" (Santos,1985, p. 90). Podemos constatar, por exemplo, a questão do grupo escolar, entendida como um problema para parcela significativa da população que estava participando da experiência, e tinha como *causas*; o interesse político em outros bairros e não em bairros periféricos que culminava nas *consequências*; de dificuldade de acesso à instrução, alto índice de analfabetos e a falta de base para qualificação profissional (Santos, 1985).

A partir do levantamento dos problemas, causas e consequências, explicitados nos bairros acompanhados em Itabira pela equipe de trabalho, a população participante dos grupos passa a ser instigada a fazer um cruzamento entre os problemas e verificar se tinha alguma interligação. Tal processo contou com a investigação em órgãos públicos, que apesar de ter sido importante, não propiciava identificar as origens dos problemas, o que só foi possível a partir da comparação com os bairros que tinham uma infraestrutura de qualidade, pois contava com acesso a água, energia, grupo escolar e posto médico (Santos, 1985).

Santos (1985) ressalta que ao constatar tais problemas, a população teve a oportunidade de ampliar sua visão diante daquela realidade, verificar as interligações entre as situações de que vivenciavam e por fim elencar quais problemas recaia maior urgência de solução. A análise e debate dos problemas identificados pela população itabirana foi um processo longo do trabalho, tendo em vista todas as características daquela população que se via pela primeira vez atuando de forma coletiva, ainda que, com todos os desafios de ordem objetiva e subjetiva, "[...] levando a descobrir muitas vezes com lentidão as interligações, origens e consequências dos problemas" (Santos, 1985, p. 93). Ainda cabe sublinhar que no processo de Diagnóstico foi atravessado pelo levantamento constante de questões diversas[103], que exigia dos moradores sobre a reflexão dos problemas, suas conexões, causas e consequências. Em suma,

> O momento do diagnóstico, como uma aproximação ao alcance dos objetivos e diretrizes gerais do trabalho, significou: uma etapa em que houve participação organizada e consistente da população; um aumento numérico da participação nas organizações (no diagnóstico colaboraram os elementos participantes das etapas anteriores, mais uma parte significativa da população dos bairros, nas reuniões de discussão dos problemas); um aumento no do nível de consciência da população, na medida em que aprofundava o conhecimento de sua realidade, capacitando-se a estabelece programas de ação, visando transformar a sua realidade; e um esforço nas organizações estruturadas para a investigação (Santos, 1985, p. 93-94).

Com a configuração do Diagnostico no processo de experimentação e verificação abria-se o quarto momento – Aproximação II - Difusão do Diagnóstico – que objetivava socializar, ao maior número de moradores, as análises realizadas ao longo da etapa anterior; aumentar a participação dos moradores e mobilizar a população, na direção de avançar na solução daqueles problemas. De modo que, "[...] o quarto momento propunha, descodificar os dados codificados nos momentos anteriores (principalmente no diagnóstico), ao mesmo tempo em que fornecerá

[103]Para a definição dos problemas a serem atingidos prioritariamente, os moradores utilizavam os dados colhidos na investigação, tentando quantificar a incidência dos mesmos, mediante alguns critérios. Como resultado final, obtinham o problema cujo peso de ponderação – o mais elevado – indicava a (s) meta (s) de programação (Santos, 1985, p. 93).

elementos aos momentos subsequentes" (Santos, 1985, p. 94). Contudo, o quarto momento se realizou concomitante ao momento anterior, ou seja, a "[...] aproximação II não constituiu um momento metodológico específico, mas foi realizada ao mesmo tempo em que se realizava o terceiro momento" (Idem).

Assim, o avanço da experimentação em Itabira alcançava o quinto momento – Programação – que tinha como objetivo programar as metas consideradas prioritárias; organizar os meios materiais, humanos e técnicos necessários; bem como as ações que se pretendia realizar. Apenas dois bairros chegaram a essa etapa no momento da experimentação, os outros bairros não chegaram nessa etapa, "[...] apenas desenvolveram uma série de atividades que não se constituíram em programação propriamente dita, porque não foram realizadas como consequência de um diagnóstico" (Santos, 1985, p. 95).

Os dois bairros que avançaram na etapa da Programação contaram com alguns projetos, tais como:

a) um treinamento de comunicação – estabelecido como prioritário, no primeiro bairro, prepararia os indivíduos para uma participação mais ativa ao longo do trabalho;
b) construção do posto médico – tratava-se de um segundo projeto para este bairro, por ser um problema de solução mais difícil, mas que poderia ser pautado com mais ênfase a partir do engajamento dos moradores, por isso a relevância do treinamento de comunicação;
c) organização de um encontro dos moradores – em um dos bairros essa meta foi entendida como prioritária pela necessidade de uma atividade que possibilitasse o encontro entre todos os seus moradores, objetivando o fortalecimento do diálogo entre esses sujeitos;
d) resolução do problema de luz – no contexto desse bairro, esse era o segundo projeto que a partir do êxito do primeiro poderia ser fomentando pela organização coletiva dos moradores (Santos, 1985).

O momento da Programação se explicitou pela organização de esforços da população em torno das metas e dos projetos estabelecidos. Os grupos se dividiram dentro de cada bairro a partir das tarefas que deveriam ser desenvolvidas; discutiam as formas de realização dos projetos, o público a ser atingido e a importância do projeto para a população; conforme cada morador assumia uma tarefa do projeto, assumia também parte da realização do projeto, o que reiterava o significado da participação de cada um no projeto, o "[...] desenvolvimento da

programação propiciou um aprofundamento no nível de organização que já vinha se desenvolvendo" (Santos, 1985, p. 96).

O sexto momento – Execução – destacado por Santos (1985) como constitutivo de o todo o processo de experimentação e verificação, caracterizou-se efetivamente pela realização de ações definidas pelas metas da programação, ao passo que a população, apropriada de uma visão mais ampliada da sua realidade, se engajou na direção de uma ação transformadora a partir da execução de ação diante de seus problemas.

Os projetos "encontros de moradores" e "treinamento de comunicação", garantiram uma participação ampla da população ao atingir todos os moradores e viabilizar discussões das mais diversas, seja de nível de conteúdo ou tema "[...] Como encontro, gratificou bastante os moradores que dele participaram, como também o grupo coordenador por ter demonstrado abertura e percebido, de certa forma, comentários positivos sobre a realização" (Santos, 1985, p. 96). Sobre os projetos de luz e posto médico, houve uma participação mais limitada, contudo, viabilizou um nível de discussão mais profundo, "[...] a consecução destes dois projetos fortaleceu o grupo realizador, bem como toda a população que acompanhou o desenvolvimento do mesmo e dele se beneficiou" (Idem).

O momento da Execução garantiu o avanço nos objetivos propostos pela experimentação e verificação, ao passo que possibilitou uma ação concreta em problemas verificados na realidade itabirana; capacitou, pois ao longo da ação organizada dos grupos, instrumentalizou os indivíduos para o enfrentamento das situações identificadas; conscientizou, ao fomentar um aumento do nível de consciência da população a partir do contato com os elementos daquela realidade, e, por fim, viabilizou a participação de inúmeros moradores de Itabira, através da mobilização constante da população (Santos, 1985).

Ao explicitarmos alguns aspectos da experiência piloto desenvolvida em Itabira, aproximamo-nos do processo que delineou o Método BH, proposto no âmbito da reestruturação curricular da ESS-UCMG. Uma vez apresentados os elementos do encaminhamento do Projeto Acadêmico-Profissional, é necessário resgatar as bases teóricas que embasaram tanto a reformulação curricular da instituição quanto a implementação do Método BH.

Desse modo, no próximo capítulo, abordaremos algumas das interlocuções teóricas que fundamentaram a experiência reconceituadora belo-horizontina e analisaremos os aspectos que evidenciam as lacunas e contradições presentes na experiência reconceituadora da ESS-UCMG, por meio de um balanço crítico-analítico. Para tanto, recuperaremos elaborações teóricas que se dedicaram à reconstrução analítica desse processo.

4 ENTRE O ÔNUS E BÔNUS DO PIONEIRISMO: UM BALANÇO CRÍTICO-ANALÍTICO DA EXPERIÊNCIA RECONCEITUADORA DA ESS-UCMG

Neste capítulo, realizamos um resgate das bases teóricas que perpassaram o Projeto Acadêmico-Profissional da ESS-UCMG bem como retomamos os aspectos que evidenciam as lacunas e contradições presentes na experiência reconceituadora da ESS-UCMG, mediante um balanço crítico-analítico. Para tanto, recuperaremos elaborações teóricas que se dedicaram à reconstrução analítica desse processo. Privilegiaremos, nesse exercício, as sistematizações produzidas nas últimas décadas pelas professoras integrantes da equipe responsável pela proposta, bem como estudos que examinaram a experiência belo-horizontina.

4.1 As bases teóricas da experiência reconceituadora mineira

A perspectiva da "intenção de ruptura" na experiência reconceituadora da ESS-UCMG, identificada no item 3.2, materializou em um projeto acadêmico-profissional marcado pelo confronto ao conservadorismo historicamente reverberado no Serviço Social brasileiro. Esse projeto estabeleceu-se concretamente por um "ineliminável caráter de oposição" à ditadura empresarial militar e seu projeto de modernização conservadora e tecnocrata (Silva, 1991; Netto, 2011; Batistoni, 2019).

Os profissionais da ESS-UCMG, que impulsionaram esse processo, estavam em sintonia com os acirramentos das lutas sociais que se colocaram no cenário político nacional e internacional na entrada da década de 1960. E, por meio de uma articulação latino-americana de parte da categoria conduzida pela ALAETS a partir de 1965 (conforme Capítulo 1) instrumentalizou e nutriu o desejo por mudanças no interior da profissão, através de um amplo questionamento das finalidades, fundamentos, compromissos éticos e políticos, procedimentos operativos e formação profissional (Netto, 2011; Iamamoto, 2007).

Essa quadra histórica foi marcada pelos esforços de segmentos de profissionais do Serviço Social, localizados nos países ao sul da América, que buscaram construir subsídios teóricos e metodológicos condizentes com as suas particularidades nacionais, e que pudessem configurar um *Serviço Social latino-americano*, na recusa da importação de teorias e métodos distantes da nossa realidade, mas que estivesse sintonizado com as lutas dos setores populares historicamente *oprimidos*, tendo como horizonte a *transformação social* a partir da constituição de uma *prática científica* que pudesse nortear a ação profissional (Santos,1985; Iamamoto, 2007).

A Reconceituação protagonizada por esses segmentos profissionais trouxe à tona os efeitos da “neutralidade política-ideológica” que alinhavam a ação profissional estritamente ao escopo da manutenção da ordem capitalista, colocava em questão os limites verificados em uma atividade profissional restrita às instituições bem como a fragilidade teórica explicitada no bojo profissional. Assim, tomaram como tarefa profissional o desafio de contribuir com a *organização, capacitação* e a *conscientização* dos diversos segmentos dos setores populares. Tais reflexões e compreensões se explicitaram em novas propostas de currículos por escolas no Chile (Universidades de Santiago, de Valparaíso e de Conception), Colômbia (Universidade de Masallas), Peru (Universidade de Mayos San Martin) e Brasil (Universidade Católica de Minas Gerais), conforme indicamos anteriormente.

Esse processo foi viabilizado por meio da apropriação e fundamentação teórica com obras de autores vinculados ao pensamento crítico ao capitalismo e suas contradições e que tomavam por base a realidade da América Latina e alinhados com as lutas e com segmentos populares. É nessa direção que, neste item, abordaremos algumas das interlocuções teóricas que fundamentaram a experiência reconceituadora belo-horizontina, demonstrando as principais incidências teóricas que sustentaram tanto a reestruturação curricular da instituição quanto a implementação do Método BH.

Contudo, antes de avançar importa destacar alguns desafios que atravessaram a pesquisa, sobretudo no que se refere ao resgate dos fundamentos teóricos que orientaram a reformulação curricular da ESS-UCMG. A partir da aproximação do Projeto de Reestruturação Curricular de 1972, buscou-se realizar uma reconstrução analítica que abrangesse esse processo em sua inteireza. O objetivo era abarcar a reestruturação em sua totalidade, demonstrando não apenas as disciplinas que passaram a compor o novo projeto formativo (conforme explicitamos no item 3.2), mas, sobretudo, os elementos que concretizavam a proposta pedagógica: suas ementas, programas e bibliografias. Essa abordagem permitiria analisar com rigor tanto os conteúdos trabalhados no período quanto suas interfaces com o encaminhamento da proposta metodológica – o Método BH –, tendo em vista a hipótese sustentada por Batistoni (2021) acerca da explicitação de uma *tensão teórica* verificada no contexto da experiência belo-horizontina que repercutiu em *desdobramentos problemáticos*.

Entretanto, o acesso integral a esses documentos não foi possível durante nossa pesquisa de campo no Centro de Memória da PUC-Minas, pois não localizamos alguns registros essenciais, o que restringe nossa análise a uma compreensão parcial desse processo. Essa limitação decorre provavelmente da perda ou supressão de parte significativa deste material – expressão concreta do conservadorismo reforçado pelo arbítrio característico do regime

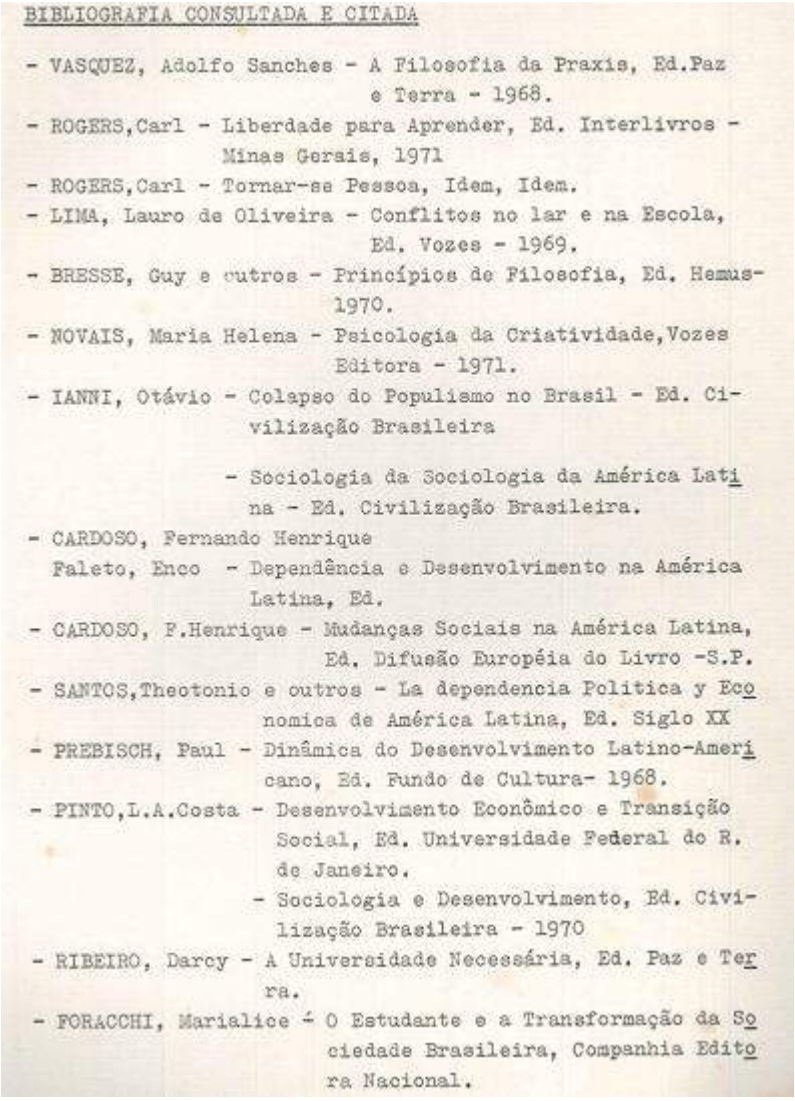
ditatorial então vigente. Tal ausência documental refletiu na produção bibliográfica que retrata analiticamente o desenvolvimento do ensino na escola belo-horizontina após a reestruturação, impedindo até o presente momento uma reconstrução histórica que permita uma análise do desenvolvimento do ensino nos moldes da reformulação. Embora a limitação documental e bibliográfica restrinja nossa análise a uma compreensão parcial desse processo, ela não inviabiliza, contudo, uma *apreensão possível* da experiência reconceituadora mineira, garantindo, sobretudo, significar sua relevância, que representa um verdadeiro avanço qualitativo no projeto acadêmico-profissional da escola e do Serviço Social brasileiro.

Este avanço sustenta-se numa concepção de ensino-aprendizagem que articula teoria e prática, rompendo com a dicotomia estabelecida historicamente pelo viés tradicional do Serviço Social brasileiro. Essa ruptura materializou-se na supressão do trinômio Caso-Grupo-Comunidade do currículo reestruturado – pilar tradicional que até então organizava a formação profissional no país –, configurando uma rejeição ao modelo assistencialista historicamente vigente na profissão. Nessa direção, Leila Lima Santos, ressalta:

> [...] 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, referíamo-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 norteamericana 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. Estas perspectivas estavam orientadas por um novo "marco teórico-metodológico" (Santos, 2007, p. 166).

A sustentação deste marco teórico-metodológico é possibilitada pelo estabelecimento da perspectiva da "intenção de ruptura" com o Serviço Social tradicional que, ao ignorar os fundamentos da sociedade de classes e suas contradições observadas nas relações de produção e reprodução social (elementos constitutivos da "questão social"), mantinha-se ancorada em abordagens individualizantes e psicologizantes. O significado deste salto teórico no currículo reestruturado se explicita em uma fundamentação sintonizada com a construção de conhecimento a partir da realidade latino-americana, com ênfase na teoria da dependência que investia em uma abordagem interessada em decifrar nossas particularidades históricas, como a bibliografia utilizada para a sistematização do Projeto de Reestruturação da ESS-UCMG de 1972 ilustra na Figura 11:

Figura 11 – Bibliografia do Projeto de Reestruturação da ESS-UCMG



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 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,Theotonio e outros - La dependencia Politica y Economica 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.

Fonte: ESS-UCMG, 1972, p.48.

Conforme evidenciado na figura, é notória a prevalência de obras dos autores que abordavam a realidade latino-americana enfatizando o desenvolvimento da região marcado pela dependência. Nessa direção, é nítida a incidência deste pensamento na sustentação teórica da reformulação do projeto acadêmico-profissional. Destaca-se, por exemplo, o diálogo estabelecido com as reflexões de Otávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso e Theotonio dos Santos. Tal bibliografia não era acidental, expressando-se por uma interlocução com as reflexões críticas sobre o desenvolvimento latino-americano impulsionadas pela teoria da dependência. A partir da interlocução com a teoria da dependência e do diálogo com os autores mencionados – conforme demonstrado no item 3.2 –, passou-se a considerar os aspectos que conformam a formação econômica e social latino-americana, os quais foram particularizadas na compreensão da realidade brasileira ao explicitar seu caráter dependente em relação aos

centros hegemônicos internacionais. Essa condição de dependência se verifica na configuração interna do país, onde as frações da classe dominante atuam como agentes facilitadores e sustentadores da dominação externa, com a qual mantém estreita identificação. Tal dinâmica representa uma condição histórica decorrente da expansão do capitalismo mundial, que condiciona diretamente as possibilidades de desenvolvimento e crescimento da economia nacional, conformando uma lógica de desenvolvimento desigual e combinado, como destacamos no Capítulo 1.

Destaca-se a incidência da teoria da dependência no Projeto de Formação reestruturado da ESS-UCMG devido ao significado ímpar desse diálogo, não só para experiência belo-horizontina, mas também para o legado deixado para o Serviço Social em âmbito nacional – sobretudo no que diz respeito à concepção de fundamentos históricos, teóricos e metodológicos que posteriormente passa a ser sustentada pela profissão. Poderíamos detalhar essa interlocução retomando o desenvolvimento das disciplinas naquele momento, contudo, como já ressaltado, tal análise não será possível devido à ausência de documentos.

Apesar disso, observa-se que o encaminhamento do Método-BH sintetiza o que vinha sendo trabalhado no campo do ensino reestruturado da escola, refletindo-se na proposta metodológica. A título de exemplo, a experiência-piloto em Itabira-MG – ao recorrermos à sua sistematização por meio do Trabalho de Estágio de Campo (TEC, 1971), apresentado no item anterior, bem como às elaborações de Santos (1985), Portella (1992) e Batistoni (2021) – permite recuperar analiticamente as influências teórico-metodológicas que sustentaram a experiência da ESS-UCMG. Neste item, faremos essa análise a partir do referido material, complementando-a com relatos de professoras que integraram a equipe da escola naquele momento.

Como já ressaltamos ao longo do trabalho, o processo que se estabeleceu na ESS-UCMG se deu articulado com as discussões pautadas pelo Movimento de Reconceituação latino-americano na busca por novos aportes teóricos que pudessem corresponder a demandas colocadas para a profissão, diante dos acirramentos que traziam para o cenário político os efeitos nocivos implicados pelo modelo de desenvolvimento econômico latino-americano, refém do imperialismo, conforme depoimento de Leila Lima Santos:

> [...] nós não sabíamos muito bem onde ir, mas nós sabíamos que nós queríamos sair de onde estávamos, e que nós não aceitávamos mais o que era a formação do Serviço Social no Brasil [...] isso estava claro para nós, entre outras coisas, porque nós estávamos alimentados pela grande influência do Movimento de Reconceituação [...] Então nós pescamos desses seminários [...] nós bebíamos do Chile, nós bebíamos da Colômbia, nós bebíamos do

> Uruguai, da Argentina, do México, enfim, nós buscávamos, nós buscávamos. Então a gente queria mudar, a gente queria transformar, a gente queria romper, a gente queria coisa nova, então nos acercávamos de quem teoricamente podia dar alguns instrumentos (Iamamoto, 2015a, p. 42).

Destacamos o particular diálogo com as experiências encaminhadas no Chile e Colômbia[104]. Importa ressaltar, contudo, que essa interlocução refletiu de forma crítica na elaboração mineira, conforme Batistoni (2021) pondera ao observar que o Método-BH já continha uma análise crítica, por exemplo, ao Método básico chileno.

No processo de reformulação da ESS-UCMG nesse período, verifica-se a influência do humanismo cristão, particularmente pelas elaborações do Padre Henrique de Lima Vaz, cujas obras, *Cristianismo e consciência histórica*, *Marxismo e filosofia* e *Consciência e realidade nacional* foram incorporadas a documentos e disciplinas da instituição, correspondendo um diferencial em comparação com outras experiências que se expressaram (Batistoni, 2021). Essa orientação dialogava com a experiência de militância política de professoras ligadas à esquerda católica no âmbito da Juventude Universitária Católica (JUC) e da Ação Popular (AP) no início da década de 1960.

Na década seguinte, a escola consolidou seu movimento renovador por meio de um corpo docente altamente qualificado e comprometido (no Serviço Social e nas Ciências Sociais), alinhado aos ventos "cambiantes" da reconceituação latino-americana. Inspirados pelos postulados do Concílio Vaticano II, pela Teologia da Libertação, pelo pensamento de Paulo Freire e pelas tendências críticas das Ciências Sociais, os docentes tiveram acesso a referências clássicas e a interpretações críticas sobre a dependência latino-americana e o Golpe Militar. Em sua maioria situavam-se no campo ideopolítico das esquerdas, simpatizantes das iniciativas populares, anticapitalistas e defensores das liberdades democráticas, o que fundamentou o seu engajamento intelectual e político (Santos, 2007; Batistoni, 2017).

Verifica-se, nesse processo, a incorporação dos princípios filosóficos de Paulo Freire. Tal influência reside no diálogo aberto na década de 1960 que incidiu na escola como reflexo do fluxo renovador e criticizante das Ciências Sociais, provocando uma ampliação do conhecimento da realidade social a partir da contribuição do pensamento do referido autor.

---

[104] Tendo em vista que identificamos na bibliografia do TEC (1971), que aborda a experiência de Itabira, a referência ao material elaborado pela Universidade de Caldas "Metodologia del trabalho social para acción transformadora e da Universidade Nacional de Colômbia"; "El trabajo de campo como fuente de la teoria del trabajo social" e no texto "A relação 'teoria-prática' no trabalho social: Método B.H"; a referência do documento que contém a reformulação da escola de Valparaíso denominado de "Proyecto de la Escuela de Trabajo Social de Valparaiso", apresentado em Ambato no ano de 1971.

> Bom...Então, muitos dos nossos alunos eles participaram tanto dessas campanhas, desses trabalhos de MEB, de educação de adultos, de escolas radiofônicas e etc, etc. Então, na verdade, formou-se um "caldo de cultura", formou-se uma base, digamos assim, que acolheu um questionamento profissional maior. Então isso é um aspecto interessante, porque mesmo que não houvesse uma igualdade total de ideias, mas na verdade havia uma sensibilidade, uma motivação por uma, por um questionamento mais profundo e que a profissão não poderia continuar tendo as atitudes que marcaram a sua trajetória até os anos 60 (Iamamoto, 2015a, p. 48).

O cenário formado nos marcos da década de 1960, evidenciado pelo engajamento de estudantes e profissionais que participaram das experiências de Educação Popular encampadas pelo MEB e interlocução com a pedagogia do pensamento de Paulo Freire, não se encerra em si mesmo. O avanço do arbítrio imposto pelo sistema repressivo do regime ditatorial, que promoveu a extinção do MEB, não impediu que seus influxos criticizantes, proporcionados no pré golpe, pudessem incidir e serem recuperados no processo de reestruturação curricular da ESS-UCMG, contribuindo para a constituição de sua abordagem teórico-metodológica. Importante destacar que a interlocução com Paulo Freire estava em sintonia com as outras experiências da Reconceituação que estabeleceram diálogo teórico com o intelectual. Na Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Chile – ETSUC, é notória essa relação, que adquire contornos ímpares com o exercício da docência de Paulo Freire na UC, no período que esteve exilado no Chile.

> [...] referirnos a la presencia de Paulo Freire en el circuito de la *ETSUC* y de sus debates profesionales, conexión que adquiere un mayor ímpetu en este período. Decimos "mayor ímpetu", porque la terminología de inspiración *freiriana* podemos identificarla, por ejemplo, en los objetivos que la Escuela definía todavía en 1966. Uno de esos objetivos, se propone *liberación del hombre a través de su participación en la transformación del mundo*, la que guarda relación con la importancia que Freire le otorga a la necesidad de construir procesos socioeducativos que le permitan a cada hombre ser partícipe no sólo del análisis de su realidad, sino que también del transformarla (Bravo, 2019, p. 202).

O Método básico desenvolvido na experiência reconceitudora chilena expressa a contribuição teórica de Paulo Freire na ETSUC, que pode ser verificada no referencial utilizado naquele período que contém na bibliografia os livros "Pedagogía del Oprimido" e "Experiencia Concientización, Método Paulo Freire, Técnicas Dispositivas, Codificación, etc." conforme é destacado por Bravo (2019, p. 233)[105].

---

[105]Apresentado na tese de doutoramento "El eco de otras voces que dejaron de sonar La Reconceptualización en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Chile–ETSUC" ao reconstruir a experiência reconceituadora no Chile.

Já na experiência mineira, não observamos a presença no referencial do TEC (1971) a menção direta a algum material de Paulo Freire, contudo, identificamos na bibliografia dois documentos de autoria do MEB: MEB- Uma experiência em Ação Educativa e MEB- Metodologia da Ação Educativa do MEB, que incidiu concretamente na escola a partir da definição do "processo metodológico como movimento de aproximação com a realidade e realimentação teórica" (Santos, 1985, p. 67). Apesar de o material em questão não fazer menção direta à obra de Paulo Freire, estabelece-se um diálogo com os pressupostos teórico-metodológicos pautados em seu pensamento, especialmente no que se refere à metodologia por ele desenvolvida para a alfabetização de adultos. Essa metodologia, conforme Batistoni (2021, p. 84), organiza-se em três momentos inseparáveis: "[...] a leitura da realidade ou investigação temática; a seleção das palavras, dos temas geradores, ou a tematização; a problematização".

Nessa direção, Santos (1985) elenca as principais categorias trabalhadas a partir da influência de Paulo Freire, como as de cultura, consciência, educação popular, opressor-oprimido, dominação-liberação, riqueza-pobreza, alienação-criticidade, vercatilidade-horizontalidade da comunicação. A influência freireana se explicita na delimitação do objeto e objetivos da proposta metodológica ao considerar que o objeto da atuação profissional é a "ação social da classe oprimida" (ESS-UCMG, 1975, p. 19). A experimentação encaminhada em Itabira reflete essa definição, ao indicar a preferência da intervenção em bairros que tivessem uma concentração de operários, tal como caracterizamos no item 3.3. E com o objetivo meta a "transformação da sociedade e do homem" por meio da "conscientização, a capacitação e a organização" (ESS-UCMG, 1975, p. 19-21).

Esses objetivos são parte da tomada de posição político-ideológica que o Serviço Social latino-americano assumiu durante a Reconceituação, o que correspondeu um salto qualitativo da categoria após as quatro primeiras décadas de sua existência nos países ao sul da América. E que foi possível devido a "[...] aproximação às reais forças sociais transformadoras, e, portanto, uma exaustiva procura de métodos de intervenção consequentes com as recentes tendências teórico-ideológicas" (Santos, 1985, p. 109). É a partir desse processo que se abre a possibilidade da profissão considerar a natureza de classe do Estado, a funcionalidade das políticas sociais, o modelo de desenvolvimento econômico, o significado da ação profissional na sociedade, que se explicitou na necessidade de conhecer a formação social e econômica latino-americana.

> [...] ao dar o salto político-ideológico, o assistente social se dá conta de quais são esses outros fenômenos, diferentes daqueles que ele supunha, até então, infalíveis ou eficientes para a transformação de sua sociedade. Assim, aparece

> o fortalecimento de uma linha de estudo mais exigente, cada vez mais social que individualista, cada vez mais completa (os assuntos estruturais dos processos econômico-sociais) que parcial (o comportamento e as atitudes dos "clientes"), cada vez mais objetiva (relações sociais de produção, desenvolvimento das forças produtoras e controle do poder político) que subjetiva (a boa vontade e a "nobreza" do assistencialismo ou a inteligência dos governantes da época, etc.) (Santos, 1985, p. 110).

O interesse em aprofundar tais temas surgiu da preocupação dos docentes em compreender o processo metodológico ancorado nas ciências sociais e em construir um caminho metodológico viável para o Serviço Social. Cabe destacar, ainda, os influxos decorrentes da aproximação com a tradição marxista, os quais forneceram contornos fundamentais para esse processo, permitindo avanços significativos na sustentação teórico-metodológica do Serviço Social latino-americano reconceituado, com reflexos particulares na ESS-UCMG.

Na particularidade da escola mineira, a interlocução com a tradição marxista na escola se fez pelo diálogo com obra de Adolpho Sanches Vasquez, a partir da sua abordagem da relação entre teoria-prática e o conceito marxista de práxis. Nas referências do TEC (1971), identificamos a sua obra "Filosofia da Práxis" de 1968. A apropriação ao conceito de práxis possibilitou, no processo de reformulação do currículo da escola, a elaboração de uma crítica à visão dicotômica estabelecida entre teoria e prática no interior da profissão, e indicava a transformação da prática profissional em prática científica, sendo esta última verificada pela influência da obra de Louis Althusser (Portella, 1992; Batistoni, 2019).

A aproximação à tradição marxista também é verificada pelas incidências que ocorreram inicialmente no interior da Ação Popular, as quais contribuíram para a superação do humanismo cristão que havia marcado sua formação na transição da JUC para a AP. Esse movimento foi fundamental para a afirmação da organização na esquerda, já desvinculada da hierarquia católica. Ao recorrer à tradição marxista, a AP estabeleceu interlocução com o pensamento de Louis Althusser[106] e Mao Tsé-Tung. Essas aproximações refletiram, posteriormente, na base teórico-metodológica desenvolvida na ESS-UCMG (Batistoni, 2021; Mizoguchi, 2024).

A respeito da interlocução estabelecida com a obra de Althusser e o seu estruturalismo, observa-se inserção do seu pensamento na escola a partir da contribuição de Leila Lima Santos (ex-JUC e ex-AP) que fez curso de pós-graduação na França e teve formação direta com

---

[106] [...] os primeiros partidários de Althusser, estiveram militantes da AP responsáveis pelas suas primeiras traduções – no caso, o texto *Marxismo, ideologia e ciência*, conferência do filósofo e militantes da juventude comunista francesa, publicada em *Marxismo segundo Althusser* em 1967, momento em que a organização assumia o marxismo-leninismo (Lowy, 2003b, p. 213-23 *apud* Batistoni, 2021, p. 86).

Althusser. Com o seu retorno ao Brasil e ao corpo docente da ESS-UCMG, protagonizou o processo de reestruturação curricular da escola com o diálogo com o marxismo althusseriano, que constituiu as formulações da ESS. Importante salientar que a incidência do pensamento de Althusser[107] se deu em nível de América Latina, sendo um dos pensadores franceses mais debatidos nos anos 1960-1970.

Alia-se nesse contexto o diálogo com obra de Marta Harnecker, chilena, tida como discípula de Althusser no contexto latino-americano, que teve sua obra marcada pelo didatismo verificado em seu livro *Los Conceptos Elementales de Materialismo Histórico* "[...] trata-se de um manual de iniciação ao marxismo-leninismo, tanto em sua versão soviética quanto chinesa, e do estruturalismo de Althusser" (Batistoni, 2021, p. 86). O mesmo está referenciado na elaboração metodológica da ESS, como identificamos no texto "A relação "teoria-prática" no trabalho social: Método B.H". É nessa direção que o objetivo de transformar a prática profissional em prática científica, pautado pela experiência belo-horizontina, reflete a influência da apropriação do pensamento de Althusser assentada na apreensão do marxismo como *epistemologia*. Em relato de Ana Maria Quiroga é possível observar os influxos da elaboração de Althusser nesse processo:

> [...] em Belo Horizonte, na época, a gente até procurou muito os referenciais de bases no marxismo, né? Agora, seja porque havia problemas de entrada no país dessa bibliografia, de compreensão para nós dessa bibliografia. Nós, na verdade, trabalhamos muito com reinterpretações, né? Por exemplo, para nós o Althusser com aquela perspectiva da prática como fonte de teoria, a prática prática, a prática teórica, isso para nós foi assim...um deslumbramento, a gente achava que de fato eram autores que valorizavam algo que era forte para nós, que era exatamente a prática (Quiroga in aula Iamamoto, 2015, p. 11)

A coragem e o comprometimento em levar adiante um projeto de formação crítico marcam a atuação da equipe belo-horizontina, que se apropriou teoricamente de textos vinculados à tradição marxista, incluindo o diálogo com os manuais de divulgação do marxismo-leninismo presentes nos escritos de Mao Tsé-Tung, então acessíveis. Essa apropriação se deu em conjunto com outras referências disponibilizadas à época (Netto, 2011; Batistoni, 2019; Mizoguchi, 2024).

> [...] O maoismo contido na proposta metodológica da ESS-UCMG se evidencia no *marco referencial teórico* que fundamenta a sua estruturação, na qual o processo de conhecimento da realidade se dá pela sucessão de *momentos sensíveis e abstratos* [...] A relação entre teoria e prática é apresentada por caminhos recolhidos de manuais – "interdependência","simultaneidade","circularidade","transformação

[107] Ver Portella, 1992.

> mútua", "contraditoriedade" – e enfeixada pelas "leis da dialética", explicitadas do mesmo modo (Batistoni, 2021, p. 86-7, grifos do autor).

No item 3.2, identificamos a presença desses elementos na apreensão da relação entre a teoria e prática no processo de elaboração do conhecimento proposto pela proposta metodológica em curso na escola mineira, ao considerar os aspectos de interdependência, simultaneidade, circularidade, transformação mútua e relação contraditória. O que reforça a influência do pensamento maoísta e a aportes teóricos vinculados à tradição marxista a partir de reinterpretações e manuais, foi o marxismo possível para aquele momento atravessado pelo arbítrio ditatorial. Em relato, Consuelo Quiroga faz considerações sobre a conjuntura daquele momento e suas incidências.

> [...] Em um primeiro momento, de 68, nós podemos falar que emitiu algum movimento no interior da sociedade, depois veio o AI-5 que cala com um acordo, que nós temos várias expressões, né? [...] Que na verdade reduz o espaço de participação na sociedade de uma maneira repressora, que qualquer, vamos dizer, diálogo numa sala com 3 pessoas era considerado subversivo, né? Então cria-se algumas situações inusitadas, né? De sair do país e vim com um texto do Althusser, até do Paulo Freire escondido na roupa, com medo da gente ser pego. Então, há um quê...eu acho que vocês como jovens talvez não tenham nem condição de perceber isso, o significado disso aí (Consuelo Quiroga in aula Iamamoto, 2015, p. 26)

Ainda com o cenário de arbítrio, a equipe da ESS-UCMG avança na incorporação do pensamento crítico, mas se utiliza de estratégias para escamotear, nos documentos, textos e conteúdo programático de disciplinas elementos que poderiam ser interpretados pela ditadura como "subversivos". Esta foi a forma de avançar com apropriação teórica crítica e driblar a repressão. Em depoimento, Leila Lima Santos reitera:

> [...] eram textos, como eu diria, que não expressavam, explícita, claramente, isso, não. Você lê o Método BH, você pode ler de cabo a rabo e você não vai encontrar uma palavra marxista, nunca. Você vai encontrar por aí, uma ou outra vez, dialética ... possivelmente usando mais dinâmica que dialética [...] o texto que eu usava muito, era o Diário do Che...Mas quando eu fui apresentar, porque o Diário do Che Guevara, naquela época, era um negócio altamente subversivo, então eu pegava textos do livro do Che Guevara e trocava os nomes ... que eram os exemplos que eu dava, da passagem do conhecimento sensível ao conhecimento cientifico, do empírico ao científico. E tinham textos do livro dele que eram multo lindos para isso [...] E eu jamais disse que era o livro do Che ... Seguramente as minhas alunas leram o livro do Che, textos do Diário do Che, sem saber que era, porque eu não dizia o que era, não. Coisa assim, nós fazíamos muito. Muito (Silva, 1991, p. 297)

Ao recorrermos às referências bibliográficas das formulações feitas pela equipe belo-horizontina, nenhuma que tivemos acesso citam de forma direta as obras de Althusser e Mao

Tsé-Tung, o que reforça a necessidade de não deixar explícito a interlocução com esses pensadores vinculados à tradição marxista. Ao verificarmos essas influências, não intencionamos nos debruçar e demonstrar com profundidade o conteúdo desses pensadores que refluem na experiência mineira, mas procuramos situar algumas das principais fontes teóricas que sustentam a conceituação presente na proposta de reestruturação curricular e metodológica desenvolvida na ESS-UCMG 1972-1975, particularmente ao tratar a prática como elemento fundamental para a elaboração teórica e firmando o compromisso com os interesses dos setores populares, com vistas a uma intervenção transformadora (Santos, 1985).

Apresentadas as principais interlocuções teóricas estabelecidas na reestruturação curricular e metodológica desenvolvida na ESS-UCMG na entrada da década de 1970, faz se necessário resgatar as análises elaboradas a partir do momento de experimentação e verificação, especificamente da intervenção realizada na cidade de Itabira, como caracterizamos no item 3.3. As análises realizadas pela equipe, posteriormente, contribuem para a consideração de aspectos autocríticos do processo metodológico, isto é, da observação das lacunas e dificuldades que se colocaram ao Método-BH.

4.2 A experiência reconceituadora da ESS-UCMG: elementos de autocrítica

A experiência reconceituadora da ESS-UCMG caracteriza-se por seu pioneirismo: tanto pelo diálogo crítico estabelecido com a tradição marxista quanto por sua oposição declarada ao projeto da autocracia burguesa então vigente, explicitando uma clara vinculação aos interesses populares. Contudo, não esteve isenta de contradições e limitações intrínsecas. Neste item, analisaremos essas tensões mediante um balanço crítico-analítico que busca compreender a complexidade da experiência da escola belo-horizontina. Para tanto, tomaremos por base sistematizações elaboradas tanto durante o desenvolvimento do processo quanto em avaliações posteriores ao seu encerramento – elaborações que, por seu caráter autocrítico, expressam uma das marcas fundamentais da experiência reconceituadora da ESS-UCMG, que reside na insistente preocupação em conceber o projeto acadêmico-profissional em construção como um processo dinâmico – e não como um produto acabado e incontestável. Tal concepção é evidenciada nas sistematizações que documentam a experiência mineira, que registram o caráter provisório dessas elaborações conscientemente sujeitas a críticas e reformulações. Essa orientação processual encontra respaldo explícito tanto na introdução do Documento Básico para Reforma do Currículo (1970), que se apresenta como “versão preliminar” e aberta ao debate, quanto nas reiterações contidas no Projeto de Reestruturação da ESS-UCMG (1972).

É nessa perspectiva que conduziremos nossa reflexão crítico-analítica sobre as lacunas e contradições da experiência mineira, tomando como base os desdobramentos concretos da implementação do Método BH. Para tanto, recorreremos ao documento "Metodologismo: explosão de uma época"[108] (Santos, 1985), que não apenas sistematiza as percepções emergentes durante o processo experimental, mas também expressa uma autocrítica ímpar, fundamentada tanto em reflexões contemporâneas à experiência quanto em avaliações posteriores.Como referência principal, recorremos a esta obra que oferece uma análise fundamental sobre a trajetória belo-horizontina. Importa destacar que, nossa reflexão será complementada com depoimentos das professoras que integraram a equipe da ESS-UCMG no período, bem como com a contribuições analíticas de estudiosos que buscaram compreender a referida experiência em uma perspectiva crítica-dialética, à exemplo Portella (1992), Netto (1986, 2011) e Batistoni (2017, 2021). Esse conjunto diversificado de fontes não apenas enriquecem nossa compreensão ao articularem as perspectivas internas sobre a escola, como também possibilitam uma apreensão mais fidedigna da experiência em sua totalidade.

Conforme exposto no item 3.4, o andamento da experiência reconceituadora da ESS-UCMG constituiu-se através de amplas interlocuções teóricas – que Netto (1986, p. 60) caracteriza por ser uma mescla de tendências heterogêneas e por vezes até conflitantes – englobando desde os diálogos com o Movimento de Reconceituação latino-americano e as análises vinculadas à teoria da dependência, até as contribuições remanescentes do MEB, passando pela apropriação das categorias do pensamento de Paulo Freire, pelas influências da esquerda católica e pelos influxos da tradição marxista em sua vertente estruturalista. Esse conjunto teórico fundamentou a reformulação do projeto acadêmico-profissional da ESS-UCMG, que visava contribuir para a "transformação social" mediante a articulação entre ação profissional e os parâmetros de uma "prática científica" (Santos, 1985, p. 107).

No que diz respeito à concepção de transformação social, em um depoimento de Consuelo Quiroga, uma das professoras que participou da equipe na ESS-UCMG nesse período, faz a seguinte consideração ao tratar da concepção de transformação explicitada no projeto belo-horizontino.

> [...] foi uma tentativa até de ampliar, mas trazer para o espaço profissional, como única alternativa, a inquietação de transformação social, né? E aí aonde aparece essa discussão, forte que apareça, mas também aparece a distorção de achar que no ambiente profissional a gente poderia estar, vamos dizer,

[108]Trata-se de trabalho elaborado por Leila Lima Santos em colaboração com Roberto Rodríguez, a sistematização foi publicada em julho de 1977 em Acción Crítica, nº 2 e compõem o livro Textos de Serviço Social de Leila Lima Santos de 1985.

> gerando, eternizando esse ímpeto, né? De que também a dimensão juvenil estava presente e muito legal, né? Reduziram a espaço profissional. E aí veio o Método como uma alternativa de intervenção que a gente sentou lá para fazer uma obra bem extravagante na intenção de no meio profissional a gente realizar essa inquietação e a transformação social (Iamamoto, 2015b, p. 26)

Esse ímpeto pela transformação social não se processou sem contradições. Em um balanço crítico-analítico da tendência que se explicitou no processo de Reconceituação, Santos (1985) ressalta que esse movimento se revelou "[...] paradoxalmente, na insistência unilateral de um exercício ideológico realmente encerrado em si mesmo, ou seja, não foi acompanhado dos elementos teórico-metodológicos correspondentes a uma prática científica" (Santos, 1985, p. 110). Essa constatação é feita em um contexto de autocrítica e na tentativa de levantar algumas pistas que a categoria teria de considerar diante dos impasses teórico-metodológicos verificados não só na experiência mineira, mas no Movimento de Reconceituação latino-americano, que se cristalizaram na busca de redefinição do Serviço Social latino-americano. Em síntese, "[...] os produtos considerados teóricos do Serviço Social não fizeram surgir uma concepção totalizadora da teoria e da prática sociais, em que a ideologia é apenas uma de suas dimensões" (Idem, Ibidem).

Contudo, esse foi um caminho eivado de desafios, em que vai se destacar "[...] uma nítida ausência de análise da realidade e de sistematização teórica de sua ação concreta, substituída por uma constante e rotineira repetição de um serviço social libertador, transformador e revolucionário" (Santos, 1985, p. 111).

Essas observações demonstram a dificuldade que as propostas metodológicas explicitadas no movimento de Reconceituação tiveram em articular o aspecto político-ideológico, o que levou em um primeiro momento em uma rejeição pelo trabalho institucional, "[...] a 'fuga' das instituições, por sua vez, gerou o 'trabalho de base em comunidades abertas' dentro de uma perspectiva supostamente resguardada do 'contágio' da ideologia dominante'" (Santos, 1985, p. 112). A recusa das instituições e a possível restrição de uma atuação com os setores populares, não foi suficiente para produzir uma prática científica, tal como se objetivava, assim surgem reflexões que vão questionar o aspecto político-ideológico assumido pela categoria, esses questionamentos revelam outra distorção que consistia na separação entre ideologia e a ciência (Santos, 1985).

A referida cisão entre ideologia e ciência dialoga diretamente com os influxos da tradição marxista apropriados pela ESS-UCMG. Como demonstramos no item 3.4, seu deu a partir da apropriação do pensamento althusseriano, fundamentada na compreensão do marxismo enquanto *epistemologia*. Contudo, tal assimilação apresentou limitações estruturais,

particularmente no que tange ao objetivo de converter a prática profissional em prática científica, conforme formulado na experiência belo-horizontina, as quais serão detalhadas no item subsequente.

Isto posto, ao analisar criticamente os impasses teórico-metodológicos que marcaram tanto o Movimento de Reconceituação quanto a experiência mineira, Santos (1985, p. 125), recupera o processo metodológico desenvolvido em Belo Horizonte em suas sete etapas complementares, por meio de aproximações sucessivas à realidade, nas quais se fazia necessário o confronto das referências teóricas iniciais (teoria 1) com a realidade concreta (prática 1), culminando em uma síntese final (teoria 2). Em relação à primeira etapa, a Aproximação I, entendida como o conhecimento sensível da realidade em seus aspectos físicos, externos, quantitativos e aparentes, esta foi realizada por meio de três subetapas – pré-contato, contato global e organização I –, que possibilitaram uma leitura ampliada da realidade, tanto quantitativa quanto qualitativamente (Idem). Ao considerar o encaminhamento desta etapa no momento da experiência, temos a seguinte ponderação:

> [...] Pode-se apontar algumas contradições, como quando se anota que a "aproximação I" representa o primeiro confronto das referências teóricas iniciais. Observa-se: Como poderia existir tal relacionamento dialético entre um momento particularmente "sensível, físico aparente etc." e categorias como as da prática social, relação teoria-prática ou sistema de classes ou capitalismo dependente? Entre os elementos externos e aparentes da realidade e a invisível estrutura do sistema de leis do capitalismo há muita distância. Claro que esta "distância" poderia ser resolvida mediante uma análise bem elaborada sobre o relacionamento abstrato-concreto (Santos, 1985, p. 126-7).

Santos (1985) ressalta que o primeiro momento deveria possibilitar o confronto da realidade a partir da fundamentação teórica, a fim de iluminar os aspectos econômicos, sociais e políticos de Itabira. Através do resgate da história da comunidade e a sua relação com a Companhia Vale do Rio Doce (C.V.R.D.), da identificação dos seus problemas, formas de pensamento da população, natureza das companhias contratadoras, do significado da atuação do Conselho de Obras Sociais, etc. Contudo, o que se observou na experiência foi a dificuldade de articular a apreensão do contexto itabirano a esses elementos mais abrangentes, ou seja, reduzindo a descrição de questões específicas da comunidade vinculados aos aspectos de infraestrutura física ou a assuntos de organização dos grupos.

> Somente em ocasiões muito esporádicas se menciona alguns problemas específicos da comunidade, sempre relacionados a aspectos de infra-estrutura física ou a assuntos de organização dos grupos [...] a descrição insiste em deixar totalmente de lado fenômenos de ordem econômica, sociológica,

> política etc., ou, mais claramente, não descreve o processo produtivo nem ideológico dos grupos sociais com os quais trabalha (Santos, 1985, p. 130-31).

No que se refere ao segundo momento da proposta metodológica, em que a Investigação deveria propiciar uma reflexão da comunidade sobre a sua realidade, através do uso de técnicas que pudessem viabilizar não só a discussão, mas a capacitação dos moradores de Itabira, observa-se que esse processo suscita alguns aspectos que deveriam ser refletidos, conforme balanço analítico de Santos (1985):

> [...] como articular o grau de percepção da comunidade sobre sua problemática com a observação empírica e o confronto com o marco teórico filosófico e sócio-econômico que o investigador levava? E mais ainda, como assinalar que na busca de objetivos concretos não haveria operações mentais preconcebidas? Por que, então, levavam-se os grupos para que discutissem sua realidade? Atrás disso tudo não haveria toda uma concepção da ação social, do papel da consciência da pedagogia e da comunicação? E por acaso a quantificação racional de dados também não arrasta consigo uma concepção gnosiológica? (Santos, 1985, p. 127).

Essas indagações demonstram que a expectativa presente na proposta metodológica, que objetivava a construção de um diagnóstico profundo do contexto de Itabira, com o horizonte de um salto na consciência dos membros daquela comunidade, não se desdobrou como o esperado. Tendo em vista a dificuldade de ultrapassar as observações empíricas e de fundamentar a análise a partir do marco teórico filosófico e socioeconômico, as quais refletiram nos relatórios da experiência, com ênfase na descrição das técnicas empregadas, como entrevistas, reuniões de grupo, discussões em plenários etc.

> O mais notório deste momento repousa em que falando-se todo o tempo sobre investigação, nunca aparece qualquer determinação que torne claro sobre o que está estudando. Além disso, permanentemente se menciona o conhecimento da realidade, em termos tão amplos, que, ao final dessa fase, se reconhece a necessidade de se delimitar a investigação. Vale a pergunta: sem o obter resposta, qual a investigação? (Santos, 1985, p. 131).

Tais dificuldades, expressas nas questões acima colocam em voga um dos objetivos centrais que a experimentação deveria propiciar: o alcance da síntese final (teoria 2), nos marcos da teoria do conhecimento que sustentava o Método-BH. Essas implicações também atravessam os demais momentos previstos no processo metodológico. No que se refere ao terceiro momento da Interpretação Diagnóstica, deveria ocorrer uma síntese dos momentos anteriores, ao proporcionar a ampliação do conhecimento da população sobre a sua realidade e fornecer elementos para que a comunidade trilhasse seu caminho de ação. Contudo,

> [...] Esta etapa consistiu na aglutinação dos dados percebidos na investigação para a definição das variáveis da problemática local. Uma vez mais, considerando as características da população, esta aglutinação foi feita de maneira bastante simplificada, apenas levando em consideração a necessidade de reconhecer os problemas mais significativos. E se dá um exemplo: "em 80% dos contatos realizados e registrados pelos investigadores, a população demonstrou insatisfação por não possuir escolas" (Santos, 1985, p. 132).

No quarto momento, aproximação II – objetivava a ampliação do diagnóstico realizado, por meio da organização de grupos da comunidade, além de propiciar mais um confronto com a realidade a partir da sistematização e realimentação teórica realizada no diagnóstico. Santos (1985), ressalta que o relatório da experiência pondera sobre a inoperância desse momento como etapa do processo, por considerar que já vinha se processando desde o terceiro momento. Ao considerar esses elementos, a autora problematiza a abordagem dos investigadores, que demonstra o apego ao redor das etapas constitutivas do processo metodológico.

O quinto momento, a Programação – considerava e levantava as ações futuras de intervenção na realidade, indicava as metas prioritárias e os meios necessários para alcançá-las. No registro da experimentação no contexto de Itabira foi sugerido a construção de um posto de saúde e um treinamento de comunicação. Tais tarefas estavam no campo da capacitação social, ressaltou Santos (1985). A autora ainda pondera que o relatório, ao considerar esse momento, ressalta que a comunidade havia aumentado seu nível de organização, mas sem fazer nenhuma demonstração.

O sexto momento a execução de projetos – constitui-se como antítese da programação ao realizar as ações previstas na etapa anterior. Assim, esse momento contou com a execução dos dois projetos: o do posto de saúde e o treinamento de comunicação. Na linha das considerações da etapa anterior, o balanço feito pela equipe que esteve à frente da intervenção foi que esse momento permitiu capacitar, elevar o nível de consciência, aumentar a participação etc. Contudo,

> [...] a partir da terceira etapa, na qual se deveria ter feito o diagnóstico histórico-estrutural dos processos sócio-econômicos, se menciona com menos convicção e segurança, em vista da maior dificuldade em sua demonstração, a progressiva 'ampliação' do conhecimento e então se reforça o aspecto de organização de grupos, sem que tampouco se descreva como essa organização eleva o nível da consciência (Santos, 1985, p.133).

Na autoavaliação da equipe que realizou a intervenção em Itabira, foram tecidas algumas considerações que evidenciaram a necessidade de aprofundamento em determinados aspectos, como o estudo mais profundo sobre as classes sociais. Ao considerar esse ponto, a equipe amplia sua concepção sobre as classes sociais e indica a importância de não tomar as

classes trabalhadoras como um todo homogêneo, pois, nessa compreensão, reside o desconhecimento do potencial dos setores que a compõem.

Ainda nas considerações da equipe, foi problematizado o fato de a intervenção em Itabira ter se dado, concretamente, com foco em problemas relacionados aos bairros operários, o que acabou não representando a contradição fundamental vivida pelos indivíduos. Diante dessas constatações, no momento da autoavaliação, ressaltou-se a importância de que o objeto de intervenção não se restringisse apenas à classe operária, mas considerasse a comunidade em sua totalidade. Em suma, tais reflexões sustentam a compreensão da equipe sobre a defasagem entre a definição do objeto e dos fenômenos que constituíram a experiência profissional, ao tomarem como "demasiado genéricas" as indicações subsidiadas na teoria da dependência e das classes sociais, conforme ressalta Santos (1985, p. 133).

A partir desta autoavaliação no balanço analítico da experiência, Santos (1985) salienta que tais considerações demonstram o "mau uso das categorias sociológicas", ao ignorar o processo de diferenciação social interno das classes trabalhadoras "[...] por isso mesmo, apesar de se haver insistido, no decorrer de todo o trabalho, sobre a interligação e interdependência dos fenômenos sociais, só no final que se percebe que as instituições são, também, elementos dinâmicos da configuração das relações sociais" (Santos, 1985, p. 134).

Por fim, revisão e sistematização geral – após as avaliações e sistematizações, seria "[...] a mais abrangente, a mais concreta, a menos ideológica, a mais científica. Assim se chegaria à teoria 2, matéria-prima inicial de um novo processo" (Santos, 1985, p. 128). No momento da sistematização, a equipe que atuou por um ano em Itabira adverte que não se poderia esperar uma sistematização mais orgânica, pois se tratava de uma experiência única. Ainda reitera que as indicações teóricas (o marco de referência) eram genéricas, ao passo que a intervenção não havia permitido uma conscientização ou organização plena dos grupos. O que indicava a necessidade de aprofundar a análise da realidade brasileira e delimitar o objeto profissional de intervenção (a ação social das classes trabalhadoras). Nessa direção, algumas ponderações sobre o processo metodológico também são feitas, tais como a vinculação das etapas, momentos e sub momentos e a necessidade de uma sistematização ordenada da prática (Santos, 1985).

> [...] Verificou-se que o desenvolvimento se deu de forma dinâmica, onde os diversos momentos se sucediam, existindo muitas dificuldades para se delimitar em que estágio a população se encontrava. Por isso se constatou "inadequada denominação de duas etapas como aproximação, visto que todos os momentos de contacto com a realidade constituíam, realmente, aproximações" e, também, "que a primeira síntese não se deu no momento do diagnóstico, como previsto", e que "os momentos da organização I e II não se desenvolveram como etapas específicas, mas como procedimentos

> necessários para a realização da investigação, programação e execução de projetos" (Santos, 1985, p. 134-35).

As observações elencadas sobre o processo metodológico demonstram, de acordo com Santos (1985), a "obsessão pelos formalismos das etapas", verificada no momento da experiência, e, consequentemente, na sistematização que se atém ao questionamento sobre como se trabalha e não sobre o que se trabalha. Na sistematização também é pontuado que "[...] tanto a investigação como a análise e interpretação de dados foram executados durante o desempenho de ações concretas, o que vem reafirmar a dinamicidade e o inter-relacionamento dos vários momentos metodológicos" (Santos, 1985, p. 135).

Apesar das limitações que transparecem na sistematização da experiência, alguns avanços podem ser verificados nesse processo, Santos (1985, p. 128) destaca um notável progresso na forma de conceber a ação investigativa do assistente social, em comparação com a abordagem clássica de mera prestação de serviços, além da incorporação e instrumentalização de categorias dialéticas na viabilização dos programas de capacitação e organização popular. Contudo, pondera que a forma como o processo metodológico está colocado há uma tendência de uma certa "onipotência", ao passo que:

> [...] tudo está previsto, tudo está "dialeticamente inter-relacionado", a respeito do qual não se observa nenhum obstáculo, e, ao final do processo, a produção de teoria inevitável, em vista da facilidade com que se coloca o confronto da teoria com a prática, o trabalho científico com a participação comunitária, teses-antíteses-síntese, codificação com a descodificação, coleta de dados com as análises abstratas etc. A leitura atenta de tanta argumentação, em inter-relação, interdependência, simultaneidade e circularidade, deixa o sabor de afirmações indiscutíveis, mas nem por isso isentas de contradições. (Santos, 1985, p. 129).

O caminho linear proposto pelo modelo metodológico apresenta-se como uma contradição observada durante a experimentação em Itabira. Isso se reflete, por exemplo, na forma de conceber a intervenção, marcada por um controle rígido, que incluía a seleção dos segmentos da comunidade a serem trabalhados. Esses segmentos deveriam ser escolhidos com base em critérios relacionados ao potencial de transformação da realidade local, tendo como foco os setores tidos como os mais dominados, que poderiam ter uma elevação de consciência por meio da abordagem teórico-prática adotada pela equipe, que objetivava a capacitação, organização e transformação social. Tais constatações expressam os elementos que configuraram a autocrítica do que correspondeu a experiência belo-horizontina, nos marcos da reconceituação latino-americana e a tendência do metodologismo que se inscreveu neste momento.

Contudo, Santos (1985) ressalta que as observações críticas elaboradas ao tratar a experiência que se efetivou em Itabira não teve o objetivo de desmerecer a realização das atividades comunitárias ou a prática de campo, tendo em vista que, assim como as reuniões e discussões com a população, a fim de expressar suas dificuldades, são elementos do processo conscientizador; e, por fim, o contato com a realidade vivenciada pelos setores populares representa, para muitos estudantes, sua primeira aproximação concreta com o do país. É nessa direção que a autora avança na apresentação de sete pontos centrais para a desmistificação do metodologismo, que se explicitaram tanto nos fundamentos teóricos como na concretização da experiência reconceituadora da ESS-UCMG. Vejamos:

a) a ilusão da "transparência": a ideia de que a verdade e os objetivos dos processos sociais estão exclusivamente contidos na cultura popular, bem como a suposição de que a revelação científica da realidade pode ser efetuada e desenvolvida pelos grupos populares;
b) a pretendida "falta de esquema" ao pressupor que a pesquisa possa se desenvolver sem o suporte e esquemas referenciais, recai no empirismo;
c) a reiterada "esquematização":obsessão e fidelidade ao esquema, em prejuízo ao movimento dos processos sociais e a sustentação de um formalismo;
d) o "linearismo" do conhecimento: concebe o processo do conhecimento de forma linear, atribuindo primazia à experiência, aos dados, às correlações, aos registros e às fichas como práticas centrais da investigação, ou seja, ao empirismo;
e) o "confusionismo" das exposições: confusão entre o método de investigação com o de exposição;
f) o imediato "complementarismo": compreensão de que a ciência e a mobilização popular são processos intrinsecamente interligados, o que corresponde a uma apreensão pragmática e simplista;
g) variações do "praticismo": entendimento de que entre a prática e a teoria há uma mútua e permanente interligação e que a prática transformadora precisa de um guia teórico.

O processamento da proposta metodológica encaminhada pela ESS-UCMG revelou alguns pontos de tensão que conferiram equívocos substanciais. Um exemplo foi a aposta na cultura popular e nos segmentos populares, apesar de ter proporcionado uma aproximação à realidade social vivenciada pelos setores subalternizados, também se revelou por um idealismo, ao partir do pressuposto de que uma verdadeira apreensão da sociedade seria possível por meio, exclusivamente, da cultura popular e que caberia aos grupos populares a produção científica.

Em suma, tal percepção também voltava à profissão uma responsabilidade que escapa a qualquer especialidade do trabalho.

Além disso, tanto a "falta de esquema" quanto a reiterada "esquematização" demonstraram a inabilidade na compreensão dos processos metodológicos, verificada em duas tendências: a recusa total da utilização de esquemas no ato da investigação ou a adesão excessiva à esquematização, submetendo-se ao pragmatismo e ao formalismo, que também se explicitam na concepção linear do conhecimento, sustentado pelo empirismo. É nessa linha que se explicita a confusão entre o método de investigação com o da exposição, expresso na sistematização da experiência, bem como o complementarismo e as variações do praticismo.

Tais lacunas não se restringem à experiência de Belo Horizonte, pois estão inseridas nos desafios percebidos no contexto da Reconceituação latino-americana, ou seja, são de ordem coletiva e refletem o pioneirismo no contato estabelecido com vertentes específicas da teoria social crítica, que incidia no Serviço Social naquele momento. Contudo, observa-se que esses pontos de tensão deram origem a um conjunto diversificado de críticas, abrindo espaço para reflexões que se desdobraram em leituras de diferentes naturezas: de um lado, conservadoras, apropriadas por setores resistentes à Reconceituação; e, de outro, superadoras, fundamentadas no processo autocrítico de seus formuladores ao lidarem com as implicações percebidas ao longo daquele processo. Verifica-se que os aspectos que fundamentam a crítica conservadora são os mesmos abordados no processo de autocrítica esboçado pelos formuladores (Portella, 1992; Netto, 2011).

No que se refere à experiência belo-horizontina, os elementos de tensão explicitados se desdobram, sobretudo a partir de 1974, em divergências que incidem diretamente no andamento do projeto acadêmico e profissional, o que, de certa forma, cinde os vínculos internos que haviam propiciado a emergência da proposta reconceituadora da ESS-UCMG (Portella, 1992; Batistoni, 2017). No enfrentamento dos desafios e contradições que surgiram ao longo do desenvolvimento da proposta metodológica da ESS-UCMG, a coesão interna, inicialmente consolidada por meio de um pacto conciliatório entre idealizadores (docentes), supervisores ou orientadores de prática e estagiários (discentes), começou a ser impactada. Essa unidade, estabelecida no início da proposta, passou a sofrer interferências decorrentes de adesões ou dissidências ao projeto de formação em curso (Portella, 1992).

A partir desse cenário, verifica-se a conformação do grupo de "esquerda" (com seus fracionamentos) e do grupo "modernizador", que visava sustentar a continuidade da experiência dentro dos limites que seriam possíveis. Cabe destacar que as ponderações realizadas pelo grupo de esquerda e suas frações cristalizaram enfrentamentos que se mostraram difíceis de serem

contornados. É nesse contexto de disputas que o Método BH passou por revisões e reformulações, diante dos limites impostos pela realidade de cada campo de estágio. Em algumas iniciativas, chegou-se até mesmo a abandoná-lo durante o momento de experimentação. Ou seja, os passos metodológicos foram abandonados, mas mantiveram-se os pressupostos teóricos-filosóficos e os fundamentos ideo-políticos, sendo esses últimos responsáveis por intensificar as discordâncias (Portella, 1992).

Os pontos de tensão que sustentaram as discordâncias em torno do processo de experimentação da ESS-UCMG baseavam-se na compreensão de que a Reconceituação gerou insegurança, angústia e desorientação profissional. No bojo dessas discordâncias, também foi ressaltado que a experiência resultou em uma elitização profissional, ao se restringir a pequenos grupos, reforçando o que Netto (1986) definiu como uma posição mistificadora. No entanto, esses dilemas não foram trazidos à tona pelo movimento, uma vez que o Serviço Social, desde sua origem, já lidava com as incoerências explícitas em seu campo profissional, em seu objeto e em seu instrumental. O que a Reconceituação proporcionou foi a cristalização desses aspectos.

Nessa perspectiva, Portella (1992) pondera que as divergências evidenciadas na experiência belo-horizontina alcançaram um patamar de ruptura, especialmente a partir de julho de 1974 com o pedido de demissão de um professor do Departamento de Ciências Sociais solicitado pela Gestão da escola (composta pelos idealizadores da proposta reconceituadora). A autora destaca, ainda, que esse contexto se agravou com o pedido de demissão de outros seis docentes: dois do Departamento de Serviço Social e quatro do Departamento de Sociologia. Observa-se que a direção do projeto da ESS-UCMG estava em disputa, sobretudo, por seus fundamentos ideopolíticos. A atuação da docente Leila Lima Santos foi fundamental para viabilizar o andamento do projeto nos marcos da Reconceituação latino-americana, mesmo assumindo o risco de intensificar as contradições e os tensionamentos já existentes. A ruptura ocorreu com o objetivo de sustentar a orientação ideopolítica do projeto pedagógico e profissional desenvolvido na ESS-UCMG, contudo:

> [...] deste momento em diante não se pode falar mais na continuidade de uma Proposta, mas sim em enfrentamentos que foram decisivos para que a crise de hegemonia fosse se agudizando. Os fatos imediatos inseriram-se na desarticulação de algumas Equipes de Prática e no processo de descolamento gradativo do DA face às determinações emanadas da Direção da Escola (Portella, 1992, p. 301).

A crise evidenciada no quadro docente da escola também começou a incidir no segmento discente, manifestando-se no interior do Diretório Acadêmico (DA). Este se viu dividido entre as discussões levantadas pelas estagiárias de Itabira – vinculadas às críticas

radicais à experiência reconceituadora e à defesa dos docentes demitidos – e as demais alinhadas à Direção, que pautavam a continuidade do projeto. A partir deste momento, observou-se um fortalecimento do posicionamento do segmento discente que passou a buscar uma atuação mais autônoma[109] em relação à Direção, desvencilhando-se da tutela estabelecida até então. O DA absorveu as pautas levantadas pelo segmento discente e começou a se rearticular, assumindo o compromisso com o coletivo de estudantes. É visível a ampliação da representatividade estudantil através de discussões nas salas de aula para tratar das demandas colocadas nos campos de estágio, por exemplo (Portella, 1992).

Aos tensionamentos presentes na ESS-UCMG somaram-se as críticas elaboradas pelo meio profissional, especialmente de supervisores das instituições que tinham campos de estágios abertos. Os questionamentos dos supervisores se davam em torno da direção ideo-política do projeto, alegando a ausência de embasamento técnico-profissional das estagiárias. Segundo Portella (1992), o que estava se configurando era uma ruptura gravíssima entre a Escola e o meio profissional. Essa cisão estava assentada na predominância de forças conservadoras direcionadas à proposta reconceituadora, e supunha ser residual os aspectos técnicos do Método BH, ao afirmar que este não fornecia as bases para o manuseio de técnicas de entrevistas, relatórios, fichários etc. Tal cenário provoca a interrupção da experiência em 1975, em um contexto de crise interna, expressa contraditoriamente por uma greve estudantil que refletiu no pedido de demissão das docentes formuladoras da proposta, e por fim na inviabilização da sua continuidade.

Diante desse quadro de divergências, a crise instaurada na ESS-UCMG se agravou, com as críticas advindas do meio profissional que exerceram um papel ímpar ao influenciar diretamente o segmento discente, que já vinha lidando com os desafios verificados nos campos de estágios. Além disso, tais críticas dialogavam, em alguma medida, com os elementos de autocrítica que surgiram no momento da experimentação do Método-BH. Ao longo do ano de 1975 os tensionamentos no contexto acadêmico são constantes e alcançaram proporções insustentáveis, conferindo alternativas eivadas de imediatismo.

---

[109]"A primeira tentativa de independência da organização estudantil ocorreu no primeiro semestre de 1975, quando se discutiu sobre sua representação no Colegiado de Curso [...] A Direção então foi criticada pelos líderes estudantis que estavam pela 'primeira vez assumindo uma decisão contrária à da Direção'" [...] Além disto, a organização estudantil, oportunamente, encampou a reivindicação do terceiro período quanto à necessidade de demissão de um professor. Esta reivindicação já havia sido colocada por períodos anteriores, contrariando as orientações da Administração Superior (Portella, 1992, p. 302-303).

Destaca-se, nesse contexto, a greve estudantil deflagrada com as seguintes pautas: melhoria da biblioteca, disponibilização de apostilas gratuitas, ajuda de custo para os estágios nos finais de semana, presença de orientador no campo de estágio e melhores condições para articular teoria e prática. Embora tais reivindicações sejam notoriamente legítimas, estavam relacionadas às condições estruturais de precarização do sistema educacional universitário brasileiro, escapando, portanto, às possibilidades de resolução pela direção da ESS-UCMG.

A radicalização conferida à greve estudantil estava fundamentada nos avanços e conquistas coletivamente alcançados por docentes e discentes ao longo da experiência em Belo Horizonte. No entanto, diante do cenário de tensão intensificado, sobretudo pelas pressões conservadoras do meio profissional, a situação atingiu um limite, culminando no pedido de demissão de todos os professores da equipe que estavam à frente do projeto pedagógico e profissional reconceituado. Foi nesse contexto de tensão e acirramento que a proposta reconceituadora da Escola foi interrompida em 1975 (Batistoni, 2021).

Em uma avaliação desse processo, Leila Lima Santos, fez o seguinte balanço:

> [...] estávamos todos, professores e estudantes, comprometidos com o novo projeto da Escola de Serviço Social. E mantínhamos, ademais, construtivas relações com a representação (grêmio) profissional. Mas esses eram também tempos de radicalizações, de firmes tomadas de posição política e de reivindicações aceleradas. Um grupo de estudantes, certamente simpatizante de grupos políticos que faziam legitimamente uma ativa resistência à ditadura militar no país e desejando que a Escola avançasse mais rapidamente com sua proposta, convocou uma greve por reivindicações acadêmicas, organizativas e materiais interna a essa unidade de ensino. Isso, no contexto da ditadura, complicou o quadro político. As autoridades nacionais de segurança solicitaram à Universidade (PUC/MG) os nomes dos líderes do movimento grevista no marco do Decreto 477 (dentro do AI5), que estabelecia penalidades para estudantes e professores. Com a intenção de preservar os estudantes, chegamos a um ponto de inflexão: a renúncia coletiva de mais de trinta professores. Tenho a convicção de que nem os estudantes nem o corpo docente avaliaram política e estrategicamente, em toda sua dimensão, os riscos dessa posição e suas conseqüências. E creio também que no fundo pensávamos que a renúncia facilitaria um regresso fortalecido para reassumir o processo da Escola de Serviço Social. Na verdade, pecamos por ingenuidade e fomos afastados do processo. E nosso projeto terminou “adestiempo”, truncando-se de forma prematura em 1975 (Santos, 2007, p. 167-68).

Observa-se que a interrupção do projeto reconceituado da ESS-UCMG ocorreu a partir de uma confluência diversificada de fatores, que foram potencializados, sobretudo, pelos tensionamentos de ordem ideopolítica e conjuntural. Mas conforme explicitamos, é a greve estudantil que caracteriza o ápice do contexto de acirramentos. O deslocamento do segmento discente da unidade construída em torno do projeto de Belo Horizonte significou uma cisão irreversível para sustentação da proposta. Assim, o desenlace abrupto da experiência impediu a

elaboração de uma conclusão que abrangesse, com inteireza, os significados do percurso teórico e metodológico desenvolvido na ESS-UCMG naquele período.

Contudo, o enfrentamento dos desafios e a consolidação dos avanços alcançados no contexto belo-horizontino manifestaram-se, posteriormente, no movimento da profissão *na história*, conforme destacado por Batistoni (2021, p. 88). E que só foi possível devido a alteração nas bases sociopolíticas, quando a crise da ditadura empresarial militar se aprofunda, e que se explicitaram as condições materiais para o seu enfrentamento. A autora ressalta, ainda, que é nesse cenário que se expandem os influxos contestatórios, os avanços e as superações sustentados pelo Serviço Social brasileiro, convergindo na direção social estratégica que se consolida no atual projeto ético-político profissional, como pretendemos explicitar no último item deste capítulo.

4.3 Análises críticas da experiência belo-horizontina

O projeto pedagógico e profissional que se explicitou na ESS-UCMG entre 1972-1975 conferiu a emersão da perspectiva da *intenção de ruptura* com o Serviço Social tradicional no Brasil. Todavia, conforme explicitamos no item anterior, esse processo não ocorreu sem contradições, que ao longo do seu desenvolvimento e desfecho passaram pelo crivo de seus formuladores em um movimento de autocrítica que sustentaram análises riquíssimas, as quais destacamos na abertura deste capítulo.

No balanço analítico da experiência belo-horizontina, evidenciaram-se leituras fundamentais para a compreensão de seus significados e legado para a profissão, coexistindo com interpretações que deturparam o encaminhamento dessa experiência. Neste item, resgataremos tais análises a fim de aprofundar os principais aspectos de continuidade e descontinuidade da Reconceituação na ESS-UCMG, permitindo o reconhecimento ímpar que essa experiência representou para o desenvolvimento e disseminação da perspectiva de ruptura com o Serviço Social tradicional. Verificamos, para tanto, duas linhas de interpretações: a primeira, designada por Netto (1986, p. 60-61) como “crítica superadora”, que busca “[...] alternativas ao processo da reconceituação dirigido-se ao futuro”, compreendendo a experiência em sua totalidade histórica como matriz para alterar o perfil profissional do Serviço Social. Essa abordagem enxerga a reconceituação como um processo em transição, cujos elementos potencializam as formas de intervenção. A segunda vertente, identificada como “crítica conservadora”" (Netto, 1986, p. 62), direciona sua análise, de forma peculiar, aos mesmos núcleos temáticos já problematizados na autocrítica da ESS-UCMG. Buscaremos elucidar os

principais aspectos dessas interpretações, apresentando elementos da "crítica superadora", bem como da "crítica conservadora". Esta última desconsidera a inteireza da experiência e converge com as críticas mais amplas ao Movimento de Reconceituação.

No que se refere a primeira linha de interpretação – "crítica superadora" – identificamos nas elaborações de Netto (2011) e Batistoni (2021) fundamentações teóricas que possibilitaram uma ressignificação da referida experiência. Tendo em vista que tais autores permitiram reconhecer seu legado para a profissão no movimento da história, aprofundando a compreensão dos principais aspectos de continuidade e descontinuidade explicitados ao longo desse processo. Tais análises possibilitam a localização da emergência da "intenção de ruptura" não apenas no contexto específico brasileiro, mas também – e de forma fundamental – no âmbito do Movimento de Reconceituação latino-americano. Nesse sentido, abordam a experiência mineira em sua processualidade histórica, situando os fundamentos da perspectiva de "intenção de ruptura" do Serviço Social brasileiro. Em suma, retomam a experiência da ESS-UCMG, ocorrida na primeira metade dos anos 1970, evidenciando o esforço coletivo dos atores envolvidos na condução do debate crítico e na reestruturação de um projeto acadêmico-profissional comprometido com a ruptura das bases do Serviço Social tradicional. Além de contribuírem na observância de desafios inerentes a esse processo, que são verificados em três dimensões do processo de reconceituação e evidenciados na ESS-UCMG, conforme analisa Netto (1986, p. 61).

Em primeiro lugar, no que concerne ao arcabouço teórico, constata-se o *ecletismo* evidenciado na combinação de tendências heterogêneas, e, por vezes, até conflitantes. Tal configuração resulta, de uma "assimilação mal-digerida da teoria marxiana" - apropriada não diretamente de suas fontes originais, mas por meio da tradição marxista em sua vertente estruturalista, particularmente através da recepção do pensamento althusseriano que compreendia o marxismo enquanto epistemologia. Esse processo deu-se, ainda, mediante o uso de materiais de caráter manualesco e pelo estabelecimento de diálogos com a teoria da dependência. Importa destacar que a identificação crítica tanto do ecletismo quanto do epistemologismo faz-se fundamental para desmontar e liquidar seus efeitos deletérios, explicitados em equívocos como "[...] a postulação de uma 'teoria' própria do Serviço Social, bem como, ainda, a utilização arbitrária e indevida das propostas de Paulo Freire" (Netto, 1986, p. 61). Tais distorções demandam um movimento analítico duplo: a desconstrução das apropriações que culminou esses equívocos no processo da reconceituação; e a recuperação crítica dos vetores teóricos fundamentais verificados no percurso da reconstrução analítica da

reconceituação. Em suma, é fundamental não apenas a crítica dessas apropriações, mas também a retomada rigorosa de seus aspectos teóricos.

Em segundo lugar, o autor chama a atenção para a necessidade de pensar as *alternativas metodológicas* cristalizadas nesse processo, a fim de desmistificar o formalismo metodologista que encobriu seus fundamentos empiristas e neopositivistas. Ademais, ressalta como tal dinâmica repercutiu no estabelecimento entre os objetivos estratégicos declarados e as formas prático-imediatas da intervenção. Por fim, Netto (1986, p. 61) enfatiza que em terceiro lugar a necessidade de uma abordagem crítica do componente político desse processo:

> [...] cumpre desnudar a ingenuidade política, oriunda tanto da incapacidade de conjugar análise de estrutura/análise de conjuntura quanto do basismo, que nunca dissimulou uma franca hostilidade para com as organizações operárias de tipo tradicional (especialmente os partidos comunistas) (Netto, 1986, p. 61).

O autor complementa que é sob essa perspectiva que se pode indicar como e por que o processo de Reconceituação não foi capaz de identificar suportes sócio-políticos efetivos para seu projeto (Netto, 1986, p.62). É nessa perspectiva teórico-crítica que as análises aqui recuperadas – e que serão detalhadas na sequência – não apenas problematizam os desafios anteriormente identificados, mas também contribuem para o delineamento de alternativas cruciais para o aprofundamento dos vetores críticos inaugurados pela reconceituação, os quais buscamos particularizar ao considerar a experiência histórica da ESS-UCMG nos marcos da reconceituação latino-americana.

Isso posto, avançaremos na explicitação da reconstrução analítica da experiência mineira a partir das abordagens de Netto (2011) e Batistoni (2021). Estes autores destacam que o triênio 1969-1971 marcou a gênese dos esforços para consolidar um projeto acadêmico-profissional crítico intrinsecamente vinculado ao Movimento de Reconceituação latino-americano. Tal projeto emergiu como núcleo de oposição e contestação com dimensões políticas, ideológicas e profissionais no contexto de vigência do regime ditatorial.

Os autores reconhecem e demarcam a importância da atuação do grupo de professores que estiveram à frente da reestruturação curricular na ESS-UCMG entre 1972-1975, além de destacarem o protagonismo de Leila Lima Santos ao assumir a liderança desse processo, que proporcionou uma revisão da formação profissional a partir da crítica aos fundamentos teórico-metodológicos na vertente tradicional e modernizadora, bem como dos estágios práticos.

Conforme Netto (2011) destaca, a experiência da ESS-UCMG se apresenta como a primeira formulação brasileira da intenção de ruptura, a partir da formulação de um projeto

acadêmico e profissional que cristaliza uma alternativa global que objetivava romper com o tradicionalismo, seja em sua base teórica-metodológica, na formação, na concepção ou na intervenção profissional. O autor destaca que essa alternativa de ruptura com o tradicionalismo é verificada nas elaborações da escola entre 1971 e 1974, como evidenciamos nos capítulos anteriores.

Batistoni (2021) avança na análise da experiência belo-horizontina ressaltando a elaboração do Método de Belo Horizonte, mas enfatiza o processo de reestruturação curricular da formação profissional que efetivou na ESS-UCMG naquele período e que ainda é desconhecido em sua inteireza. A autora ainda ressalta a interlocução estabelecida com os países que compunham o Movimento de Reconceituação latino-americano que propiciou uma aproximação aos aportes da tradição marxista e diálogo com outras áreas do conhecimento.

A análise elaborada pelos autores recorre aos pressupostos teóricos que subsidiaram o projeto reconceituado da ESS-UCMG. Desse modo, destacam-se as principais interlocuções teóricas estabelecidas no processo de reestruturação curricular, bem como na proposição metodológica que conferiu o Método-BH, contribuindo para uma reconstrução analítica desse processo a partir da apreensão das incidências que sustentaram a base teórico-metodológica da experiência mineira.

Nesse processo, é notória a influência de Paulo Freire no projeto da ESS-UCMG, em sintonia com as experiências da Reconceituação latino-americana, configurando-se como uma teoria do conhecimento ou uma epistemologia construída a partir do diálogo com outras interlocuções que fundamentaram o projeto da Escola. Seu pensamento orienta a definição do objeto e dos objetivos da proposta metodológica mineira, baseada em pressupostos que exigiam uma análise da sociedade brasileira. No entanto, essa análise não se concretizou ao longo do desenvolvimento do projeto, tornando-se um ponto de tensão durante a experimentação nos campos de estágio e extensão, que priorizavam as localidades de predominância operária (Batistoni, 2021).

Ao passo que, com definição da *"ação social da classe oprimida"* como objeto da atuação profissional, o que se observa é um simplismo teórico com incidências no exercício profissional. Desse modo, a noção de classe oprimida difundida no projeto da ESS-UCMG, sob a influência freireana, oculta as "[...] determinações da exploração inerente às relações de sociais de produção capitalistas e sendo principalmente uma noção política, sugere uma sociedade dicotômica, comprometendo o próprio potencial do vínculo profissional com os interesses do conjunto das classes trabalhadoras" (Batistoni, 2021, p. 83-4). Tal objeto estava

vinculado ao objetivo meta de transformação da sociedade e do homem, que seria alcançado por meio da conscientização, capacitação e organização.

> [...] Tais definições trazem profundos equívocos e limitações, em que pesem o reconhecimento da tentativa de historicizar o objeto e os objetivos profissionais, o repúdio à neutralidade e ao transclassismo, típicos do tradicionalismo profissional. Carregam as ilusões características de uma parcela da vanguarda profissional progressista naquele momento, atualizando as marcas messiânicas presentes no Serviço Social, no trato dos profissionais, mediados pelos processos educativos da "pedagogia do oprimido" (Batistoni, 2021, p. 84).

Ao considerar os reflexos da interlocução freiriana na experiência mineira, Batistoni (2021) considera os limites dessa influência como a adesão à concepção de classe oprimida e seus efeitos teóricos e práticos, destacando a necessidade de uma formação profissional que compreenda os fundamentos que sustentam as relações sociais e de produção capitalistas, sobretudo no que diz respeito a constituição da classe trabalhadora.

Ainda ao tratar da base teórica do projeto da ESS-UCMG, Batistoni (2021) destaca a influência do pensamento da esquerda católica, especialmente a partir das reflexões de Padre Henrique de Lima Vaz. Como apresentado anteriormente, essa interlocução se manifesta na experiência de militância política das docentes responsáveis pela reformulação do projeto, que, no início da década de 1960, participaram ativamente da esquerda católica nos marcos da JUC e, posteriormente, da AP. A autora pondera que essa talvez seja a única experiência da Reconceituação latino-americana que, em sua origem, teve a incidência do pensamento da esquerda católica, sustentado por uma leitura "crítica e cristã", baseada em uma abordagem que articulava "filosofia política, transcendência e mística". As duas referências presentes na proposta da ESS-UCMG – o pensamento de Freire e de Vaz –, conforme observado por Batistoni (2021), já configurava uma base eclética, que se somou a outro marco da experiência mineira: a interlocução pioneira com os aportes da tradição marxista.

A aproximação à tradição marxista verificada na experiência mineira representa a primeira interlocução do Serviço Social brasileiro com esse pensamento, que, no momento da sua emersão, também ocorreu pelo viés da militância política. Nesse sentido, "[...] todas as indicações disponíveis convergem no sentido de sugerir que a interação entre os profissionais originalmente envolvidos no projeto da ruptura e a tradição marxista opera-se pela via política" (Netto, 2011, p. 268).

Ao considerar essa interlocução no projeto da ESS-UCMG, Netto (2011) destaca o cenário de arbítrio imposto pelo regime ditatorial vigente à época e pondera alguns "vícios" observados na abordagem teórico-metodológica, decorrentes da forma como o diálogo com a

tradição marxista foi estabelecido naquele momento. Esse diálogo resultou em uma instrumentalização voltada para legitimação de estratégias e táticas, com parca possibilidade de reflexão teórica. Segundo o autor, isso se explicitou por meio da recorrência às obras de autores como Althusser e Mao Tsé-Tung que chancelam as deformações inerentes a essa instrumentalização. Ainda nessa linha de argumentação, indica algumas tendências teórico-metodológicas explicitadas nesse processo, tais como:

> [...] visceral empirismo que se escora em extratos do maoísmo e lhe dê uma iluminação teórica via redução do arsenal marxiano ao epistemologismo de raiz estruturalista – donde a reiteração de discussões sobre "idealismo" e "materialismo", "ciência" e "ideologia", "teoria" e "prática", "prática teórica" etc. (Idem).

No que tange ao forte traço empiricista presente no projeto da ESS-UCMG, esse aspecto se relaciona com a influência da concepção maoísta, expressa pelos vínculos da militância política evidenciados no processo de emergência do projeto de ruptura. Conforme apresentado no item 4.1, essa influência fundamenta o marco referencial teórico da proposta da Escola, ao indicar que o conhecimento da realidade deveria se dar pela sucessão de momentos sensíveis e abstratos, conferindo uma centralidade à prática como produtora de conhecimentos (Batistoni, 2021).

Em suma, a proposta recorre a conceitos como "interdependência", "simultaneidade", "circularidade", "transformação mútua" e "contraditoriedade", fundamentando-se nas "leis da dialética" para abordar a relação entre teoria e prática. Para isso, apoia-se em manuais de iniciação ao marxismo-leninismo, nas versões soviética e chinesa, além do estruturalismo de Althusser, que na América Latina se espraiou a partir das elaborações de Marta Harnecker (Idem).

No que se refere à incidência do pensamento althusseriano nas elaborações da ESS-UCMG, observa-se a interlocução estabelecida a partir das reflexões sobre "ideologia", "ciência", "teoria", "prática" e "prática teórica", fundamentada na compreensão do marxismo como uma epistemologia. Essa perspectiva também se sustentava na recorrência à concepção maoista presente na proposta metodológica da ESS-UCMG, evidenciada no marco referencial teórico. Nessa abordagem, parte-se do pressuposto de que o conhecimento da realidade ocorre por meio da sucessão de momentos sensíveis e abstratos, além de considerar a prática como central para a produção de conhecimento (Batistoni, 2021).

Nessa linha analítica, Netto (2011, p. 287) destaca que a reflexão epistemológica converte-se em epistemologismo, ao diluir as dimensões ontológicas originais da fonte

marxiana, expressando a hipoteca (neo)positivista que sustenta tal epistemologismo. Ao apontar algumas implicações que transparecem nas formulações da Escola, o autor destaca três: a primeira refere-se à equalização entre teoria e ciência; a segunda, à redução da atividade teórica a procedimentos sistematizadores; e a terceira, à identificação entre método científico e método profissional.

Esta última implicação sustenta a vinculação entre método profissional, teoria e realidade no projeto de Belo Horizonte, fundamentada na concepção equivocada de que o método profissional equivale ao método científico. Dessa forma, reforça-se a centralidade da prática nas elaborações belo-horizontinas, ao concebê-la como fonte da teoria e equiparar a prática profissional à prática científica, com base em pressupostos epistemológicos (Netto, 2011, p. 288).

É nessa vinculação que se traduz a tendência ao metodologismo, caracterizando as experiências reconceituadoras e permeando as elaborações da ESS-UCMG, as quais evidenciaram tanto pontos de força quanto de debilidades. Nesse sentido, sua força ficou evidente nos ganhos relacionados à organização das operações interventivas, à delimitação de bases e critérios para intervenção e à indicação da necessidade de elaboração teórica sobre a prática profissional. Por outro lado, essa tendência coexiste com debilidades inescapáveis, que se referem ao simplismo designado pelas limitações da vertente epistemológica, objetivando fundar o estatuto profissional como variável de sua "cientificidade" (Idem).

Na experimentação do Método-BH, a experiência desenvolvida em Itabira mobilizou tais conceituações, conferindo avanços, mas também gerando alguns pontos de tensão, já destacados anteriormente. Ao analisar essa experiência, Netto (2011) evidencia três aspectos significativos: primeiro, a delimitação do alcance previsto no "processo metodológico" como orientador das ações interventivas; segundo, a comprovação de que o levantamento de técnicas diversas pode ser legitimamente empregado em operações que seguem uma estratégia interventiva claramente definida, contrapondo-se ao tecnicismo; e, por fim, a importância do espírito crítico presente ao longo da experiência.

No que se refere aos limites percebidos ao longo da experiência, Netto (2011) enfatiza dois de aspectos natureza teórico-metodológica, destacados pelos formuladores da experiência: a defasagem entre as referências teóricas assumidas no momento da experimentação e a dificuldade de alcançar a renovação teórica almejada ao final. Quanto ao primeiro limite, refere-se à suposta "generalidade" teórica identificada pela equipe durante a avaliação da experiência, indicando que a superação desse obstáculo exigiria a inclusão de aspectos teórico-práticos. Por outro viés, Netto (2011) ressalta que a limitação encontrada na relação entre teoria e prática na

experiência belo-horizontina não poderia ser enfrentada por meio de uma maior operacionalização das referências teóricas, mas sim por meio de mediações sustentadas pela teoria no bojo do marco interventivo. Em suma,

> [...] mediações que orientem o "processo crítico", enquanto intervenção determinada, localizada e datada, são uma questão atinente ao agente interventivo, que só pode lograr respondê-la se operar referenciado por uma concepção teórico-metodológica que (além de estar vocacionada para ação), ela mesma, contemple privilegiadamente a relevância das mediações crítico-analíticas (reflexivas) e a própria mediação como categoria ontológica central – algo que parece estranho ao viés marxista que sustenta a concepção teórico-metodológica do "Método Belo Horizonte" (Netto, 2011, p. 286).

Nesse sentido, ao apostar em uma maior operacionalização das referências teóricas na análise da equipe mineira, mesmo durante o processo de avaliação e autocrítica, reforça-se o lastro empirista, que só poderia ser confrontado por meio de mediações crítico-analíticas, isto é, tomando a mediação como categoria ontológica. O segundo limite reside na dificuldade de alcançar a renovação teórica esperada ao final da experimentação. A proposta metodológica indicava, no sétimo momento, que as referências teóricas que a subsidiaram seriam enriquecidas pela sistematização da prática. No entanto, na avaliação, a equipe da ESS-UCGM considerou que houve uma ausência desse esperado enriquecimento. Tal abordagem colocou em evidência os supostos epistemológicos, que sustentam a dificuldade observada nesse segundo limite. Contudo, Netto (2011) afirma que, embora a equipe reconhecesse a existência de um problema essencial em sua proposta, não conseguiu identificá-lo corretamente, deixando de perceber que a principal dificuldade estava no empirismo pragmático que comprometia sua base.

Observa-se que os limites verificados na experiência da ESS-UCMG, no contexto da reconceituação latino-americana, estão predominantemente associados à interpretação da tradição marxista que essa experiência incorporou. Embora tal interpretação tenha um significado ímpar tanto no aspecto teórico quanto ideológico – expressando-se como um núcleo de oposição e contestação ao se apresentar como alternativa global ao tradicionalismo no contexto da ditadura empresarial-militar–, também gerou contradições. Tais contradições decorreram, sobretudo, da ausência de interlocução direta com as fontes originais do pensamento marxiano, culminando em uma abordagem caracterizada como "um marxismo sem Marx", marcada pelo positivismo herdado do período pós-Segunda Internacional. Como consequência, essa leitura epistemológica, mesmo no pós-stalinismo, não rompeu completamente com os resquícios dogmáticos (Netto, 2011; Batistoni, 2021).

Cabe ainda destacar que o diálogo estabelecido com essa vertente da tradição marxista não permitiu que as reflexões desenvolvidas em Belo Horizonte tivessem uma sustentação em

uma perspectiva de totalidade. Como consequência, as elaborações teóricas marcadas pelo ecletismo não proporcionaram a iluminação almejada e evidenciaram equívocos inerentes à instrumentalização permeada pela via política da militância. Que apesar de seu significado histórico na oferta de alternativas para trabalho profissional, também se mostrou insuficiente. Dentre esses equívocos, destaca-se a conjunção do fatalismo mecanicista e voluntarismo idealista característica do marxismo vulgar, necessariamente eclético (Netto, 2011, p. 288).

Batistoni (2021), ao considerar a experiência mineira a partir da articulação das categorias de totalidade, contradição e mediação, analisa a diversidade de referências teóricas presentes no projeto da ESS-UCMG. Essa diversidade evidencia o ecletismo, mas, ao mesmo tempo, gera uma *tensão teórica*, expressa na reestruturação curricular da formação conduzida naquele momento. Segundo a hipótese da autora, essa tensão foi possibilitada pelo diálogo estabelecido com autores da sociologia crítica brasileira e com intelectuais latino-americanos de língua hispânica, inseridos no movimento de renovação das Ciências Sociais. Esse movimento buscava compreender o capitalismo em suas dimensões econômicas, políticas e sociais nos países da América Latina, bem como seus efeitos sobre a classe trabalhadora.

Se não fosse a interrupção da experiência, em 1975, como ápice de uma crise interna na ESS-UCMG – que tratamos anteriormente –, a tensão teórica verificada poderia ter resultado em desdobramentos significativos, os quais teriam contribuído para avanços na crítica e autocrítica da aproximação enviesada à tradição marxista, observada na vivência belo-horizontina. Esse processo só foi possível uma década depois do seu encerramento e encontrou nas reflexões de Iamamoto (1982) os aportes necessários para enfrentar os limites teórico-metodológicos evidenciados no momento da emergência da intenção de ruptura.

Tanto Netto (2011) quanto Batistoni (2021) abordam a experiência da ESS-UCMG considerando sua ousadia e pioneirismo na conformação de uma proposta global de alternativa ao tradicionalismo profissional. Que de fato, foi exitosa, ainda que, com seus limites, forjando a perspectiva de intenção ruptura que possibilitou a sustentação de um projeto profissional crítico, projeto este que funda a atual cultura progressista do Serviço Social brasileiro.

No que se refere à segunda linha de interpretação, a “crítica conservadora”, Netto (1986) elenca os principais aspectos dessa abordagem, os quais serão resgatados aqui. O autor sinaliza que esta vertente concentra sua análise, de forma peculiar, nos mesmos núcleos temáticos já problematizados nos processos de autocrítica, porém no sentido de deturpar e implodir as vias de aprofundamento dos desafios e tensões identificados.

Serão apresentados, ainda, alguns aspectos da elaboração de Barbosa (1997), que se inscreve no bojo da abordagem conservadora ao resgatar a experiência reconceituadora da ESS-

UCMG e fazer coro ao pensamento que questiona o legado crítico do Movimento de Reconceituação latino-americano. Os argumentos de Barbosa (1997) desconsideram a inteireza da experiência mineira e convergem com as críticas conservadoras ao Movimento de Reconceituação, ao enfatizar, de forma unilateral, seu caráter de mera denúncia do passado profissional e a suposta negação da atuação dos assistentes sociais nos espaços institucionais, com o foco exclusivo no trabalho nas comunidades abertas.

Ao resgatar os núcleos constitutivos da "crítica conservadora", Netto (1986), além de listar seus limites, elabora reflexões na contracrítica. Para tanto, como primeira crítica, resgata a afirmação defendida pela "crítica conservadora" de que a reconceituação havia conduzido à insegurança, à angústia, e à desorientação profissional. No entanto, de acordo com Netto (1986, p. 63), está não é uma tendência inaugurada no processo de reconceituação, já que o próprio "[...] Serviço Social tradicional jamais estabeleceu coerentemente o seu terreno profissional, o seu objeto e o seu instrumental". O que o movimento de reconceituação possibilitou foi a criação de uma "[...] ambiência onde a insegurança e a desorientação próprias do Serviço Social tradicional saltaram à luz do dia". Nesse sentido, o autor enfatiza que atribuir ao processo de reconceituação uma característica inerente ao Serviço Social como instituição constitui, deliberadamente, uma mistificação.

Como segunda crítica, destaca-se a afirmação de que a reconceituação teria se cristalizou em um modismo. Netto (1986, p. 63) não desconsidera totalmente esse aspecto, reconhecendo que houve, em um determinado período, uma "onda" da reconceituação, momento breve que foi inclusive debatido por Ander-Egg[110] em seu artigo "Manías y achaques del Serviço Social reconceptualizado". Contudo, em sua contracrítica, o autor recorre às reflexões da sociologia da cultura para considerar tal tendência, ao afirmar que a dinâmica e a lógica dos processos de transformação de padrões científicos, teóricos e profissionais inevitavelmente acarretam adesões precipitadas e mesmo oportunistas. E complementa ressaltando que a generalização de qualquer novo padrão se opera através de um processo de divulgação que, em seus estágios iniciais, implica mesmo uma vulgarização – a qual chega a ser assumida como signo distintivo de vanguardismo. Em suma, o modismo configura-se como uma fase inevitável no processo de instauração de novos padrões intelectuais e profissionais (Netto, 1986, p. 63-4).

---

[110]De acordo com Netto (1986, p. 63) foi um dos pioneiros na denúncia do Serviço Social tradicional, o artigo em questão foi publicado em Selecciones del Servicio Social, Buenos Aires, ed. Humanitas, 23, 1974.

> Portanto, é ilegítimo assacar contra o processo de reconceptualização uma recorrência que não é exclusividade sua, mas uma característica pertinente aos momentos iniciais de qualquer processo similar. Por outro lado, é de assinalar a curiosa falta de memória histórica dos que, recorrendo ao rótulo "modismo", buscam minimizar o processo de reconceptualização: esquecem-se, por exemplo, de que a introdução do Serviço Social de Grupos no âmbito institucional do Serviço Social também foi, durante algum tempo, outro "modismo" (para não mencionarmos a voga originária, entre nós, do Desenvolvimento de Comunidade) (Netto, 1986, p. 64).

Quanto à terceira crítica – a de que a reconceituação teria se restringido a pequenos grupos elitizados ("capelinhas"), configurando uma suposta "elitização" – Netto (1986, p. 64) refuta tal perspectiva, ainda que admita seu fundamento parcial. Ressalta que esse fenômeno, em absoluto, pode servir como base para juízo de valor, uma vez que todo movimento que se propõe revolucionário ou renovador necessariamente engendra, em sua fase preliminar, certa estratificação interna – reforçada, inclusive, pela solidariedade orgânica que seus participantes desenvolvem entre si. Para o autor, contudo, o cerne da questão não reside na observância de pequenos grupos, mas sim na dinâmica relacional estabelecida durante o seu processo de maturação e no âmbito da comunidade profissional. Ademais, enfatiza que não há evidências consistentes que comprovem que os grupos envolvidos na reconceituação tenham adotado políticas sistemáticas de exclusão.

Nesse ponto, cabe abrir um parêntese para reconhecer e destacar o empenho da equipe da ESS-UCMG em divulgar a experiência – não apenas nos encontros latino-americanos, mas especialmente no contexto brasileiro, fomentando a disseminação dos debates e avanços conquistados no âmbito da escola. Contudo, a pesquisa revelou como dado significativo a marcante resistência encontrada e, inclusive, sustentada por parte de entidades da categoria, com destaque para a ABESS.

Em entrevista, Leila Lima Santos (2007) recupera um episódio significativo ocorrido numa convenção da ABESS em Piracicaba (1975). A docente protagonizou um debate intenso, no qual enfrentou publicamente professores que sugeriram seu afastamento da profissão, acusando suas posições de representarem um 'extremismo esquerdista inaceitável' e uma distorção da essência profissional. Este episódio demonstra que as resistências ultrapassam as supostas posturas excludentes dos grupos reconceituadores, mas sim a profundas divergências que transcendiam o âmbito teórico-metodológico e se radicavam, sobretudo, no âmbito ético-político.

No que tange à quarta crítica – a de que a Reconceituação teria se afirmado negativamente mediante a recusa radical do passado profissional –, Netto (1986, p. 65) problematiza seu caráter mistificador, alertando para a necessidade de abordá-la com prudência.

Essa perspectiva, segundo o autor, revela uma "candidez histórico-epistemológica" ao pressupor que os processos de renovação e transformação se desenvolvem sem rupturas e dilaceramentos. Nesse sentido, ressalta que o que deveria ser questionado ao movimento de reconceituação não seria a suposta "recusa do passado profissional" – pois não foi isso que efetivamente ocorreu –, mas sim compreender que o movimento se constituiu não mediante uma simples rejeição, mas através de uma reconstrução crítica do desenvolvimento histórico do Serviço Social. Conforme Netto (1986), caberia inclusive ao movimento avançar ainda mais na elaboração de uma crítica teórica radical desse passado profissional.

> É preciso reconhecer abertamente que, no domínio da crítica do Serviço Social institucional (clássico e tradicional), os esforços reconceptualizadores se limitaram a indicações fecundas, mas, no essencial, genéricas e abstratas. Por isto mesmo, o aposo peca até por insuficiência. Entretanto, ele é mistificador quando deixa de colocar a questão referente às proposta efetivamente formuladas no processo de reconceptualização: porque, mesmo considerando o estreito lapso temporal em que se desenrolou, o projeto reconceptualizador não se restringiu a uma crítica limitada do passado profissional – avançou modelos de intervenção profissional e explicitou filosofias para a sua prática profissional (elemento que, até então, só operava tacitamente no Serviço Social (Netto, 1986, p. 65).

No tocante à quinta crítica – a suposição de que a reconceituação teria promovido uma ideologização da profissão –, Netto (1986, p. 65-6) desde logo adverte que nesta, mais do que nas demais, convergem vulgaridade, ingenuidade e má-fé em perigosa confluência. Isso se dá porque o Serviço Social, independente do viés teórico-metodológico, sempre esteve sustentado por parâmetros ideológicos inequívocos. Contudo, foi precisamente o processo de reconceituação que evidenciou esta realidade, ao demonstrar que "o Serviço Social, enquanto profissão, nunca ultrapassou o horizonte ideológico burguês" (Netto, 1986, p. 66).

Identificamos essa tendência na denúncia de uma suposta "ideologização" na abordagem de Barbosa (1997). Ao analisar o desenvolvimento da experiência reconceituadora da ESS-UCMG, a autora sustenta que a experiência restringiu-se ao aspecto político-ideológico. Barbosa atribui isso ao objetivo de transformação social, alinhado à busca por alternativas profissionais do Movimento de Reconceituação latino-americano, e conclui que tal direcionamento resultou em uma formação exclusivamente política que não correspondia às demandas conferidas ao Serviço Social. Nessa linha argumentativa a autora recupera o desenvolvimento do Método-BH e localiza a influência do pensamento de Paulo de Freire, expressa no compromisso com as classes populares e na assessoria técnica e política aos trabalhadores por meio do processo de conscientização, organização e capacitação – pressupostos fundamentais na concepção freiriana (Barbosa, 1997).

Tais objetivos verificados na proposta metodológica reconceituada da ESS-UCMG são problematizados por Barbosa (1997) ao serem comparados aos objetivos tradicionais que "[...] propunham "melhores condições de vida", através da adaptação e do ajustamento dos indivíduos à sociedade, estes, por sua vez, propõem homens capazes de efetivá-las através da transformação" (Barbosa, 1997, p.51). A autora parte do pressuposto de que ambos os objetivos no nível ético traduzem valores na direção da humanização do homem na e da sociedade. E enfatiza,

> Se desde suas origens a essência da ação do Serviço Social propõe a humanização do homem e da sociedade, observa-se aqui a permanência dessa essência. O que muda, porém, são os modos agora estabelecidos para se chegar à "verdadeira" humanização do homem e da sociedade. E a proposta político-revolucionária, implícita nos objetivos traçados, aponta para a transformação das estruturas da sociedade como sendo a única forma de se construir uma sociedade mais justa e mais humana (Idem).

Barbosa (1997) explicita a influência do pensamento de Paulo Freire na base teórica e metodológica do projeto da ESS-UCMG, contudo, percebe-se uma tendência em associar os objetivos da proposta reconceituada aos tradicionais, ao sustentar que, em essência, ambos apontam para a "humanização do homem e da sociedade" e diferem apenas nos meios pelos quais seriam alcançados. Essa associação, portanto, relativiza os objetivos da reconceituação com os tradicionais a partir de uma interpretação conservadora da experiência da Reconceituação latino-americana.

Contudo, na contracrítica a essa tendência à "ideologização" presente na crítica conservadora, Netto (1986) pondera que o processo de reconceituação não se limitou a identificar a vinculação ideológica da profissão com o aparato burguês, mas buscou explicitamente formular seus próprios valores ideológicos – os quais, como destacamos anteriormente, mantinham conexões orgânicas com os valores pautados pelo segmento subalternizado no acirramento da contradição capital-trabalho. Nesse sentido, a reconceituação contribuiu decisivamente para compreender que é impossível analisar o Serviço Social sem considerar seu fundamento ideológico. O que a crítica conservadora denuncia como "ideologização" da profissão revela-se, na verdade, como resistência ao tipo específico de componente ideológico proposto pelo movimento da reconceituação – aquele vinculado aos interesses das classes subalternas. Em nota o autor, reitera:

> No fundo, o que se contesta ao processo de reconceptualização não é "ter ideologia", mas "ter ideologia de esquerda" – esta é a postura dos profissionais refratários a ele. Nos últimos quinze anos, jamais ouvi dos que mencionam o "esquerdismo" reconceptualizador qualquer juízo sobre a "ideologia"

> daqueles cujo êxito profissional foi e é variável dependente de 17 anos de ditadura (Netto, 1986, p. 66).

A sexta crítica explicita-se como desdobramento direto da anterior, ao alegar que a reconceituação teria promovido uma desprofissionalização do Serviço Social pela via da politização. Essa crítica é reforçada por Barbosa (1997), ao considerar a experiência da ESS-UCMG e afirmar que o projeto acadêmico-profissional se centrava em uma formação exclusivamente política que não correspondia às demandas conferidas ao Serviço Social.

Na contracrítica, Netto (1986, p. 66) demonstra que reduzir o processo reconceituador como "politizador" – por ter refletido e assimilado as contradições fundamentais de seu contexto histórico – revela precisamente a incapacidade do Serviço Social tradicional em acompanhar a dinâmica social. Nessa direção, o autor elucida determinações históricas relevantes nesse processo, como: as incidências da Revolução Cubana, o fracasso do programa modernizador e liberal da Aliança para o Progresso, o surgimento das guerrilhas urbana e rural, os novos padrões de dominação imperialista que fomentaram regimes militares-fascistas, as transformações estruturais como a hipertrofia urbana e a crise fundiária, além da crise e renovação de instituições tradicionais como a Igreja Católica. Ao contrário da perspectiva tradicional, a reconceituação não apenas identificou essas determinações históricas como as incorporou criticamente em seu projeto teórico-prático, evidenciando assim sua capacidade de leitura crítica da realidade social.

O autor ressalta, ainda, que tal crítica se fundamenta na ideia de que o âmbito profissional teria se desnaturado porque os agentes da reconceituação assumiram nítidas opções políticas – em alguns casos, chegando mesmo a adotar posicionamentos político-partidários. E, reiteradamente, Netto (1986, p. 67) pondera que se trata de um equívoco gritante, pois "[...] o efeito (o posicionamento político de profissionais) é tomado pela causa (as solicitações sócio-históricas de profissionais que o determinam)". Isto é, não se considera que a problematização profissional foi posta pela realidade social e não por uma ação conspiratória no interior do Serviço Social.

Como parte desse processo analítico, Netto (1986) examina ainda a tendência ao voluntarismo manifestada por segmentos de profissionais e estudantes engajados pela reconceituação. Embora movidos por um idealismo ético superior à pretensa "neutralidade" – na verdade cínica e oportunista – do Serviço Social tradicional, sua postura politicamente ingênua acabou por reforçar, paradoxalmente, equívocos como o da "politização".

Nesse sentido, toda postura que confrontava a legalidade vigente era imediatamente rotulada como fruto da "politização". Paradoxalmente, a acusação de "desprofissionalização"

foi – e ainda é – dirigida seletivamente apenas aos profissionais que se politizam de maneira a questionar o status quo. Por fim, Netto (1986) destaca que a crítica conservadora ao acusar a reconceituação de promover a "desprofissionalização" do Serviço Social pela via da "politização" recai em um duplo equívoco:

> A noção de profissão que os profissionais refratários ao processo de reconceptualização esposam caracteriza-se por um duplo erro: exclui o pluralismo enquanto sugere que as modalidades de intervenção são independentes dos seus agentes – haveria um determinado instrumental profissional transferível na formação e que, em função dela, seria implementado homogeneamente (é desnecessário aduzir que esta noção só é sustentável no interior de uma comunidade profissional "doméstica"). É estática na medida em que considera como especificamente profissional a prática constituída e já institucionalizada (igualmente desnecessário é acrescentar que, então, todo progresso profissional é percepcionado como anômalo) (Netto, 1986, p. 68).

Analisados em conjunto esses elementos constitutivos da crítica, evidencia-se que o que se denominou de "desprofissionalização" no processo de reconceituação representava, na verdade, a rejeição consciente aos valores políticos – aqueles que, ao questionarem o status quo, colocavam em questão os fundamentos do Serviço Social tradicional (Idem).

No que diz respeito à sétima crítica – que alega ter a Reconceituação provocado um distanciamento entre os centros de formação e as agências de intervenção –, Barbosa (1997) sustenta esse argumento ao considerar que a aproximação da ESS-UCMG com os setores populares, por meio dos trabalhos desenvolvidos em campos abertos na experimentação do Método-BH, correspondeu a um afastamento da prática profissional do contexto da sociedade. O argumento, ao considerar a experiência belo-horizontina, deslegitima os avanços percebidos. Seu pressuposto é que a profissão estaria fadada a atender exclusivamente aos interesses da burguesia, devido à sua origem e funcionalidade pré-estabelecida no desenvolvimento do modo de produção capitalista. A ausência de sustentação ontológico-dialética confere tal análise, impedindo uma leitura a partir de uma perspectiva de totalidade, o que impossibilita a verificação tanto de linhas de continuidade quanto de descontinuidade nos processos.

Cumpre destacar, contudo, que o resgate da experiência em Itabira-MG demonstra precisamente o contrário: a experimentação profissional valeu-se de articulação direta com instâncias do poder público, a exemplo da atuação junto à Legião Brasileira de Assistência (LBA), em Minas Gerais. Nesta linha argumentativa, Batistoni enfatiza:

> a experimentação das elaborações teórico-metodológicas foi conduzida através da prática *de extensão universitária* – constituída em campos de estágio, envolvendo esferas e organismos do poder público, como a Legião

> Brasileira de Assistência (LBA) do estado de Minas, prefeituras e agências de prestação de serviços, diferenciando-se de outras propostas metodológicas exemplares da Reconceituação em outros países latino-americanos. Projetava-se, desse modo, uma proposta para a prática profissional institucionalizada, contrapondo-se às críticas conservadoras ao Movimento de Reconceituação, que acentuam unilateralmente o seu caráter de mera denúncia do passado profissional e pelo suposto de sua negação da atuação dos assistentes sociais nos espaços profissionais (Iamamoto, 2015 *apud* Batistoni, 2017, p. 144).

Em sua contracrítica, Netto (1986, p. 68-9) argumenta que existe uma assimetria inerente à relação entre centros de formação e agências de intervenção. O autor ressalta que não cabe às instituições de formação suprir a demanda real e imediata do mercado de trabalho, pois a formação universitária – por sua própria natureza – deve transcender essas exigências imediatas. Seu papel consiste em preparar profissionais capacitados não apenas para atuar na realidade dada, mas também para identificar tendências que condicionarão novas demandas futuras. Nesse sentido, a formação profissional não pode subordinar-se às demandas imediatistas que, no Serviço Social, historicamente se reduziram às exigências institucionais das agências de intervenção. Propor uma relação simétrica entre formação e intervenção significa desconhecer tanto as funções educativo-pedagógicas do processo formativo quanto a natureza dinâmica de suas conexões com a prática profissional.

Para tanto, Netto (1986, p. 69) destaca que estas conexões, decorrentes desta assimetria, demandam entre centro de formação e agência de intervenção um fluxo de mão dupla: dos espaços acadêmicos para o campo profissional e vice-versa. A efetivação para essa reciprocidade poderia se dar por diversos mecanismos: pelos estágios supervisionados (que possibilitam a aproximação entre academia e campo profissional) e formação continuada (que permite às agências de intervenção confrontam as suas experiências e desafios em conjunto com os espaços acadêmicos). Essa dinâmica manifestou-se de forma marcante na experiência reconceituadora da ESS-UCMG, tanto na implementação do Método-BH através dos estágios – com destaque para a emblemática experiência itabirana – quanto nas iniciativas institucionais desenvolvidas para aprofundar a formação. Estas ações voltavam-se não apenas à formação discente, mas dedicavam atenção especial à qualificação continuada de profissionais já atuantes nos diversos campos de intervenção do Serviço Social.

Contudo, Netto (1986, p. 69) chama a atenção para o fato de que no bojo do Serviço Social tradicional, esse fluxo duplo jamais se concretizou: “[...] a vinculação efetiva (dado o caráter ‘doméstico’ da comunidade profissional) entre centros e agências restringia-se basicamente ao canal dos estágios, pois a formação continuada sempre constituiu rara exceção em nossa profissão”. Em outras palavras: a crítica dirigida ao processo de reconceituação

aplica-se, na verdade, com perfeição ao Serviço Social tradicional. Nessa direção, o autor destaca que a crítica conservadora – ao fazer tal afirmação sobre o distanciamento entre unidades de formação e agências de intervenção – acaba por abstrair a complexidade real do problema. Quando afirmavam esse suposto distanciamento, o que realmente estavam denunciando era um divórcio vulgarmente conotado ao abordar o conjunto profissional: de um lado, os profissionais alinhados à reconceituação, concentrados nas unidades de ensino; de outro, os demais assistentes sociais atuantes nos campos tradicionais de intervenção.

> Este divórcio, no seu mecanismo essencial, independe do processo de reconceptualização: decorre da diferenciação que emerge necessariamente com a ampliação da comunidade profissional, determinando estratificações e novas especializações funcionais. Como o processo de reconceptualização coincidiu com a ampliação do universo de quadros profissionais, atribuiu-se a ele algo que o transcende. Mas esta atribuição tem causas "domésticas": dissimula uma discreta "luta pelo poder" (Netto, 1986, p.69-70).

A crise em questão cristaliza os impactos da reconceituação sobre o caráter "doméstico" e sectário da comunidade profissional da época. Este processo se concretizou através de uma ruptura que reconfigurou as unidades de ensino, agora também ocupadas por profissionais alinhados à reconceituação, alterando profundamente o equilíbrio de forças entre os grupos que tradicionalmente controlavam tanto os espaços acadêmicos quanto os campos de intervenção. A partir de tal dinâmica, evidenciou-se a seguinte divisão: de um lado, as unidades de ensino passaram a ser geridas por reconceituadores; de outro, os campos de intervenção mantiveram-se sob o domínio dos profissionais tradicionais. Como bem salienta Netto (1986), essa configuração apresenta suas próprias contradições e desafios. No entanto, tal distinção permite uma compreensão mais profunda da assimetria existente, fornecendo elementos mais sólidos para analisar as complexas relações entre formação e prática profissional durante esse período. Contudo, essa assimetria foi apropriada pelos setores refratários à reconceituação, que passaram a difundir que a formação encaminhada pelos moldes da reconceituação não preparava adequadamente os profissionais para as demandas prática imediatas dos campos de intervenção (comumente marcados pela burocratização). Ao insinuar essa suposta incompatibilidade, esses setores colocavam em questão o projeto formativo derivado da reconceituação. Como parte desse processo, passaram a disseminar que os novos quadros profissionais eram "incompetentes".

> Ora, não há nenhuma evidência que infirme a tese de que, considerada a formação como um todo, a incidência do processo de reconceptualização foi positiva começou-se a produzir um quadro profissional minimamente alfabetizado, versado no acervo da ciência social, capaz de recorrer às novas

> teorias sócio-políticas e econômicas, apto a compreender os fenômenos de microescala a partir de um enquadramento sócio-histórico macroscópico (Netto, 1986, p. 70).

O autor ressalta, entretanto, que a crítica conservadora desconsidera tais saltos qualitativos propiciados pelo comprometimento teórico-metodológico encampado pela reconceituação. Essas críticas concentram-se excessivamente em aspectos técnicos – como o domínio de técnicas de entrevistas, elaboração de relatórios, fichários etc. E reitera que, embora tais elementos tenham sua relevância, não justifica a investida de canonização – instigada pela referida abordagem – tendo em vista que a habilidade requerida para manipulá-los não demanda mais que bom senso e hábito, sendo inteiramente desnecessário tornar a sua eventual carência motivo de tensão (Netto, 1986, p. 71).

> A ênfase que os críticos do processo de reconceptualização sempre colocam nesta questão se deve quer à sua própria concepção do "específico profissional" (que é tão pouco específico quanto profissional), quer, ainda, à sua prática rotineira e burocratizada: o desconhecimento do ritual de cada agência particular serve-lhes para identificar e demarcar-se de o "incompetente" (Idem).

Por fim, Netto (1986, p. 70) identifica e problematiza a oitava crítica conservadora ao movimento de reconceituação: a alegação de que este teria falhado em fornecer bases para uma prática profissional sistemática. O autor, refuta tal afirmação, tributando a suposta inabilidade de uma prática profissional sistemática como parte do desenvolvimento do Serviço Social, ou seja, não se tratava de uma questão específica explicitada nas experiências reconceituadoras. Ressalta, ainda, que essa aparente lacuna corresponde ao próprio curto período de desenvolvimento do movimento (inferior a uma década), em contraste com a longa trajetória do Serviço Social tradicional. Nesse sentido, os defensores do Serviço Social tradicional reclamam das experiências reconceituadoras algo que, efetivamente, eles mesmos não produziram.

Todavia, Netto (1986) destaca os significativos avanços promovidos pelo movimento de reconceituação que refletem a tentativa de sistematização profissional. Assim, toma como exemplo o investimento nos processos de estágios, que a partir da reconceituação adquiriram um estatuto central na formação profissional. Esses passaram a incorporar uma nova dimensão teórico-prática, constituindo-se em espaços privilegiados para a integração da formação teórica, e tensionando a mera reprodução de técnicas e rotinas institucionais prevista na concepção tradicional do estágio enquanto "campo de verificação". Observamos tal esforço, também, no resgate do projeto de reestruturação curricular da ESS-UCMG como demonstramos no capítulo

2, bem como o TCE (1971) que retomamos e que sistematiza parte da experiência encaminhada em Itabira.

Com base em Netto (1986), identificamos os principais elementos que constituem a segunda linha interpretativa – a "crítica conservadora" – do movimento de reconceituação. Apresentamos, ademais, a abordagem de Barbosa (1997) na explicitação dos aspectos que sustentam a base teórica-metodológica do projeto de formação e profissional da ESS-UCMG. Esta análise vincula-se à crítica conservadora por estar calcada em argumentos reducionistas que não consideram a profissão no movimento da história, o que fortalece um viés fatalista[111].

A partir das interpretações apresentadas, identificamos alguns dos significados da experiência reconceituadora desenvolvida na ESS-UCMG, o que nos permitiu aprofundar os principais aspectos explicitados nessa experiência. Contudo, seu encerramento prematuro não impediu que as inquietações daquele momento fossem confrontadas no interior da profissão, em outras bases sociopolíticas, permitindo o resgate de suas possibilidades concretas, bem como o enfrentamento dos limites observados. Esse processo, sustentado por influxos contestatórios, conferiu avanços necessários ao Serviço Social brasileiro, possibilitando uma alteração na direção social estratégica que se consolida no atual projeto ético-político profissional, como pretendemos explicitar a seguir.

---

[111]É a partir dessa compreensão, que a autora concebe o projeto reconceituado da ESS-UCMG como um modelo alienador, vejamos: O modelo que propõe romper a vinculação orgânica que o Serviço Social possui com a burguesia e o poder capitalista leva ao polo oposto o novo processo de formação. E essa passagem radical afasta a prática profissional do próprio contexto da sociedade. Desse modo, torna-se, também, um modelo alienador (Barbosa, 1997, p. 66).

5 APONTAMENTOS AO LEGADO DA EXPERIÊNCIA MINEIRA NO DEBATE CRÍTICO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA PROFÍCUA DÉCADA DE 1980

Neste capítulo explicitaremos alguns significados que a experiência mineira confere ao debate crítico da formação em Serviço Social brasileiro na profícua década de 1980. Assim, considera-se o seu legado, tendo em vista que o encerramento da experiência reconceituadora da ESS-UCMG, em 1975, não impediu que seu debate continuasse a reverberar, contribuindo decisivamente para a "virada" do Serviço Social brasileiro e a consolidação de um projeto ético-político progressista. Para tanto, resgatamos a atuação da "geração da virada" a partir da influência do CELATS na formação crítica e na organização da categoria profissional. Além disso, analisamos o Currículo Mínimo para a formação em Serviço Social de 1982, destacando suas ambiguidades e os esforços para superá-las, como a experiência da PUC-SP, e aprofunda a crítica ao ecletismo e às fragilidades conceituais presentes nesse currículo, que mantinha resquícios do Serviço Social tradicional. Por fim, ressaltamos como a mobilização da classe trabalhadora e o engajamento de diversos segmentos do Serviço Social foram cruciais para o avanço de uma perspectiva crítica e a construção de um projeto acadêmico-profissional mais alinhado aos interesses das classes subalternas.

5.1 O legado da experiência mineira no debate crítico da formação profissional na profícua década de 1980

O encerramento da experiência reconceituadora da ESS-UCMG, em 1975, não impediu que o seu legado – debate por ela aberto – continuasse a reverberar. As inquietações e proposições surgidas ao longo desse processo puderam ser, posteriormente, retomadas e confrontadas pela profissão em outras bases sociopolíticas. Esse movimento contribuiu, decisivamente, para ampliar o debate crítico sobre os fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social brasileiro, impactando de forma significativa tanto a formação quanto o exercício profissional. Tal impacto se manifesta, sobretudo, na *virada* do Serviço Social brasileiro, explicitada pela redefinição de sua direção social estratégica – redefinição essa que viria a se consolidar no atual projeto ético-político da profissão que sustenta a cultura progressista do Serviço Social brasileiro há mais de quatro décadas.

Em uma reconstrução histórico-analítica, as autoras Josefa Batista Lopes, Marina Maciel Abreu e Franci Gomes Cardoso (2024) destacam a década de 1970 como momento em

que se forjou a chamada "*geração da virada"* (Lopes *et al*., 2024, p.89), viabilizada pela mobilização e atuação conjunta de segmentos discentes, docentes e assistentes sociais atuantes nas mais diversas áreas e se identificam com os aportes teóricos e metodológicos da perspectiva da intenção de ruptura – verificada a partir da experiência reconceituadora da ESS-UCMG (1972-1975). Esses debates tornaram-se públicos na categoria e foram determinantes para o redirecionamento dos rumos da formação profissional. Destacam-se, nesse processo, os debates abertos no bojo da Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS) sobre a necessidade de revisão do currículo mínimo do curso de Serviço Social a partir da XVIII Convenção Nacional da ABESS, realizada em São Luís (Maranhão), no período de 28 de outubro a 2 de novembro de 1973, com o tema "Reconceituação do Serviço Social". Essa Convenção possui um significado ímpar para o avanço do processo de espraiamento da perspectiva da intenção de ruptura. Isso porque, na oportunidade, a Profª Leila Lima Santos apresentou a experiência do "Método BH" (Lopes *et al.*, 2024, p. 93), exercendo papel fundamental para o movimento que se consolidou como uma força central na disputa por hegemonia no interior da profissão.

Observa-se ainda, a partir de 1974, a atuação do Centro de Estudos Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS) "[...] tendo a brasileira Consuelo Quiroga como primeira diretora. Com uma política de capacitação e suas produções acadêmicas (com destaque à Maestria Latinoamericana de Trabajo Social e a Revista Acción Crítica" (Lopes *et al.*, 2024, p. 94) desempenhou importante papel na formação do pensamento crítico marxista no Serviço Social latino-americano, sendo fundamental, na particularidade brasileira, para o acúmulo de forças das vanguardas progressistas no Serviço Social. O organismo contou com a contribuição direta de Leila Lima Santos, que, após a crise e o encerramento da experiência reconceituadora na ESS-UCMG, conforme demonstramos anteriormente, dedicou-se ao projeto do CELATS, que possibilitou o adensamento da formação dos assistentes sociais latino-americanos em uma perspectiva crítica. Dessa forma, observa-se, no Brasil, a promoção de formações e capacitações voltadas para profissionais que atuavam nos diversos setores organizativos da classe trabalhadora, em espaços formativos da profissão e nas próprias entidades da categoria. A atuação do CELATS possibilitou o espraiamento de debates que questionavam o modelo tradicional de ajuste e integração que caracterizou o Serviço Social na América Latina e no Brasil, levantando a necessidade de construir um modelo alternativo ao tradicionalismo vigente. Nesse estágio, o organismo pôde contar com os contributos das experiências reconceituadoras, como foi o caso da escola mineira no contexto brasileiro. Além disso, a partir do balanço das vivências que compuseram o Movimento de Reconceituação latino-americano, foram

delimitados os conteúdos das formações e capacitações na direção de um projeto profissional crítico.

> [...] a entidade se configurou como um organismo para formulação das estratégias teórico-práticas a serviço do fortalecimento organizativo dos setores populares. Algumas pistas importantes demonstram um caminho profícuo para a construção de uma contra-hegemonia de ruptura com o conservadorismo profissional e a superação de uma suposta neutralidade, até então, presente nas tendências hegemônicas a serviço da ditadura do capital nas décadas de 1960 a 1980 no Brasil. Demonstram também todo o processo de cooptação institucional pela via das políticas sociais, marcante no interior da profissão (Elpídio, 2021, p. 276).

Nesse sentido, o CELATS centrou-se no adensamento dos debates sobre o processo de formação, organização e redirecionamento teórico-metodológico da profissão, a partir da constatação e do questionamento das bases confessionais que sustentaram o desenvolvimento do Serviço Social. A entidade também se dedicou na apreensão das incidências do assistencialismo e da subordinação da profissão aos marcos institucionais, a partir das políticas sociais paliativas que visavam ao desenvolvimento do capitalismo nos países latino-americanos. Tal investimento do CELATS garantiu a constituição de um acervo intelectual e político, colocado à disposição da categoria como estratégia da entidade, materializada por meio de pesquisas realizadas, promoção de capacitações e publicações (Santos, 1985; Elpídio, 2021). Notadamente, a formação profissional correspondeu ao principal eixo articulador da profissão em nível nacional naquele momento, a partir de dois grandes movimentos: a criação da pós-graduação em Serviço Social, em 1971/1972; e a revisão do currículo mínimo do curso de Serviço Social (Lopes *et al.*, 2024, p. 92).

Cabe destacar que, no Brasil, a atuação do CELATS coincide com o alargamento da crise da ditadura, cristalizada na abertura lenta e gradual do regime a partir de 1974. Segundo Netto (2014), o período entre 1974 e 1979 foi marcado pela forte redução da legitimação do terrorismo de Estado e pelo adensamento da resistência democrática, incluindo o surgimento de fraturas no bloco de apoio ao regime e a reinserção da classe operária na cena política.

Essa conjuntura explicitou o projeto de “distensão” do governo Geisel (1974-1979), que buscava “institucionalizar” a ditadura através do controle do aparato repressivo e da incorporação de medidas democráticas, visando a manutenção do Estado de segurança nacional. Tal alteração nas bases sociopolíticas pavimentou o caminho para uma rotação, em perspectiva crítica, da direção teórico-metodológica e política no interior da profissão (Netto, 2014), fenômeno que se estendeu até a passagem dos anos 1970 aos 1980, com a reativação do movimento operário-sindical e o protagonismo de diversos movimentos sociais.

Esse contexto configurou um cenário propício, trazendo novas perspectivas para os profissionais que se vinculavam à intenção de ruptura com o tradicionalismo. Com o suporte do CELATS, esses profissionais puderam traçar um plano que possibilitaria o espraiamento da perspectiva de ruptura para além dos pequenos círculos acadêmicos, atraindo a atenção de segmentos profissionais de forma mais abrangente. O plano seguiu duas linhas estratégicas: uma voltada para o fomento da organização da categoria profissional e outra que investia fortemente na formação acadêmica (Netto, 2011). O encaminhamento dessas duas linhas estratégicas articulou-se ao conjunto de elementos das lutas populares que se ergueram contra o cenário de arbítrio imposto pela ditadura, bem como aos efeitos nefastos de sua política econômica, baseada na contenção do fluxo monetário por meio do arrocho salarial e creditício. Essa política aumentou os estímulos para a entrada de capital externo, seja por empréstimos ou investimentos, ao mesmo tempo em que criou mecanismos de centralização de capitais no país e agravou as condições de vida das classes subalternas.

Diante dessa quadra histórica de acirramento da luta de classes direcionada para a democratização no país, garantiu-se que um segmento significativo de profissionais, ligados às organizações populares e trabalhistas, bem como às escolas progressistas de Serviço Social em articulação com o CELATS, avançasse no debate sobre a ação profissional, questionando tanto o fatalismo quanto o messianismo observados nas análises do Movimento de Reconceituação. Nesse sentido, reivindicava-se um fazer profissional orientado pela práxis social, compreendendo a profissão no âmago das relações sociais como expressão das formas de resistência e das tensões inerentes à luta de classes (Idem).

Ao considerar as contribuições proporcionadas pela atuação do CELATS, Iamamoto (2019) destaca a importância da pesquisa exploratória[112] sobre organizações gremiais de Serviço Social na América Latina, incluindo o Brasil[113], conduzida por Roberto Rodríguez e Walter Tesh em 1977. Essa pesquisa, que contou com o financiamento do CELATS, compõe a obra *Organizações profissionais do Serviço Social na América Latina*, publicada em 1978.

> A partir desse estudo, foi possível promover amplos debates e produções acerca da compreensão da profissão na realidade concreta de cada país, de sua

[112]O levantamento permitiu abordar a organização dos assistentes sociais em 16 países, subdivididos em três grupos: grupo I: México, Guatemala, El Salvador, Nicarágua, Costa Rica, Panamá, República Dominicana; grupo II: Venezuela, Colômbia, Equador, Peru, Bolívia, Chile; grupo III: Brasil, Argentina e Paraguai (Elpídio, 2021, p. 279-80).

[113]O estudo revelou que já na década de 1970, o Brasil apresentava o maior colégio profissional, com cerca de 16 mil profissionais inscritos nos CRAS/CFAS, com 49 escolas de graduação (públicas e privadas) e quatro cursos de pós-graduação. A organização da categoria se expressava nos CRAS e CFAS, em sindicatos e na ABESS (Elpídio, 2021, p. 280).

> origem e desenvolvimento. Dele também emerge a compreensão de que as formas de organização profissional são imprescindíveis para manter e alterar algumas condições objetivas do exercício profissional (disputas de direção, concepção de profissão e de formação, perfil desejado, exercício do pluralismo, prerrogativas e demandas profissionais). Mostrou-se ainda a coexistência de inúmeras vertentes e abordagens sobre a profissão nas organizações, a cuja diversidade de concepções na América Latina se ofereceu nova compreensão: a profissão contava com 231 centros de formação e possuía um conjunto de entidades laborais, associativas e de caráter corporativo. No entanto, à época, tais organizações se encontravam frágeis em sua sustentação política, organizativa e financeira (Elpídio, 2021, p. 280).

A pesquisa ofereceu um panorama ímpar do Serviço Social na América Latina, permitindo identificar as prioridades de atuação da entidade em cada realidade. Nessa direção, Elpídio (2021) enfatiza que, em diversos documentos, é perceptível o apoio, a promoção e o direcionamento das forças mais ativas, críticas e organizadas da profissão, consolidando-se como um espaço para a tendência que questiona, critica e denuncia as bases externas e a ordem social vigente. Em suma, objetivava-se, por meio de seus representantes, o desenvolvimento de um Serviço Social latino-americano que respondesse às particularidades do continente.

> O trabalho desenvolvido no final dos anos de 1970 e início de 1980 evidenciou a urgente demanda pelo fortalecimento das entidades organizativas na profissão na América Latina e no Brasil como um todo, onde o conservadorismo avançava no interior do Serviço Social, reivindicando referenciais, fundamentos e prerrogativas de uma profissão subordinada à lógica da tecnificação e a serviço da política social estatal (em boa parte, orientada por ditaduras e forte influência do imperialismo), as quais alicerçaram a origem e o desenvolvimento da ação profissional nesses países (Elpídio, 2021, p. 279).

É diante desse cenário que, em 1978, o CELATS fomenta a articulação de sindicatos e associações de assistentes sociais alinhadas ao sindicalismo classista, que se reuniram por duas ocasiões em Minas Gerais[114] com o objetivo de reativar o movimento sindical da categoria. Entre as principais pautas, estavam a necessidade de uma pesquisa nacional sobre as condições de trabalho, salários e carga horária, levantando o debate sobre a jornada de 30 horas semanais e um salário-mínimo profissional equivalente a dez salários-mínimos. A partir do levantamento

[114]No primeiro encontro de entidades sindicais em 1978 em Minas Gerais, éramos quatro entidades: o Sindicato de Minas Gerais, a APAS-Goiás, a APAS-Bahia e a APAS-São Paulo. No segundo encontro, em Minas Gerais, também em 1978, já éramos oito entidades sindicais e tiramos uma estratégia de ação com a realização de uma Pesquisa Nacional sobre Condições de Trabalho, Salário e Carga Horária dos Assistentes Sociais. A luta pela conquista do salário-mínimo profissional, com o piso de dez salários-mínimos, e pela jornada de trabalho de 30 horas semanais (Abramides, 2012, p. 53-4).

dessas pautas as entidades também se somaram às mobilizações de resistência à ditadura, ao movimento pela anistia e às lutas dos trabalhadores e da população periférica contra a carestia.

Abramides (2012) também destaca o III Encontro Nacional de Entidades Sindicais[115], realizado em São Paulo como preparação para o III CBAS, no qual se registrou a participação de diversas entidades sindicais e pré-sindicais, além de associações e núcleos pró-associações. Como resultado, foi criada a Comissão Executiva Nacional de Entidades Sindicais e Pré-Sindicais (CENEAS), que passou a disputar eleições para os CFAS-CRAS e a elaborar um manifesto para o III CBAS.

Nessa linha de argumentação, Iamamoto (2019), ao tratar do conteúdo dos debates realizados nos encontros promovidos pelas referidas entidades, destaca que os temas abordados nesses espaços buscaram discutir a relação entre prática profissional, instituições e contexto social; a dimensão política da prática profissional; e a organização profissional. A autora ressalta, ainda, que, já nesses espaços, o assistente social é reconhecido como um trabalhador assalariado e que, ao estar vinculado a uma instituição, sua atuação reflete interesses de classe distintos. Além disso, observa que a resposta institucional está condicionada ao grau de intensidade da luta dos grupos sociais e ao poder de negociação e pressão exercido pela classe trabalhadora. Nesse processo, o Serviço Social é compreendido como parte da prática social coletiva de classes e grupos sociais contraditórios que compõem a sociedade, tendendo a ser cooptado por aqueles que detêm o poder dominante.

> Daí deriva a necessária dimensão política da prática profissional: o assistente social atua em políticas públicas que traduzem intenções e interesses das classes fundamentais da sociedade e é por eles polarizada, afirmando-se a necessidade de opção em favor de interesses de uma das classes fundamentais. É constatado o precário nível organizativo da profissão e a necessidade de sua revitalização em uma conjuntura em que interesses imediatos da categoria se tornem convergentes aos dos amplos setores de trabalhadores e suas famílias, incentivando a participação conjunta em lutas reivindicatórias a partir dos locais de trabalho e na organização sindical (Iamamoto, 2019, p. 448).

O reconhecimento da *dimensão política* do trabalho do assistente social representa um avanço significativo nos debates realizados. Contribui para esse processo o legado da rica experiência vivenciada na ESS-UCMG na primeira metade dos anos de 1970, em articulação com os segmentos progressistas do Serviço Social latino-americano. Evidencia-se, ainda, outras

---

[115]No III Encontro Nacional de Entidades Sindicais, preparatório ao III CBAS, em 1979, éramos 22 entidades sindicais e pré-sindicais, oposições sindicais, núcleos pró-associação e associações culturais nas capitais e interior dos estados em todo o país. Nesse encontro, entre outras pautas, preparamos a intervenção política das entidades sindicais para o III CBAS e criamos a Comissão Executiva Nacional das Entidades Sindicais e Pré-Sindicais (CENEAS) (Abramides, 2012, p. 55).

iniciativas que foram determinantes para o impulsionamento e ampliação de tais debates, as quais destacam-se:

> A revista Acción Critica alimenta o debate da política social com textos pioneiros entre 1977 e 1985. Essa abordagem acompanha esforços desenvolvidos no Celats no sentido de situar o Serviço Social no âmbito das relações entre as classes e destas com o Estado, rompendo a análise isolada e endógena do exercício profissional. Na leitura da política social, o Estado expressa a condensação de forças sociais e, nesse sentido, as contradições das classes, não sendo instrumento exclusivo de realização dos interesses da burguesia, ainda que seja um Estado burguês [...] Esse caráter contraditório do Estado e da política social, cujo chão é a sociedade de classes, estende-se também à análise da profissão (Iamamoto, 2019, p. 449).

É a partir desses debates que se observa o adensamento fundamental, o qual propiciou o espraiamento, em âmbito nacional, das reflexões e apreensões advindas da perspectiva da intenção de ruptura. Nesse contexto, identificam-se experiências no trabalho profissional que se articulam com essa perspectiva. Abramides (2019, p. 54) ressalta, por exemplo, a experiência sistematizada com a habitação popular, verificada no Instituto de Orientação às Cooperativas Habitacionais em São Paulo (INOCOOP-SP), orientada pela reconceituação latino-americana no período de 1975 a 1979. A autora também ressalta que, nesse período, a ABESS se articulou com o "trabalho social crítico" desenvolvido na América Latina, resultado do engajamento acadêmico-político da Associação Latino-Americana de Escolas de Trabalho Social (ALAETS).

Como demonstrado, a atuação do CELATS não só estimulou a organização política da categoria, mas desempenhou um papel fundamental para a consolidação da produção teórico-crítica do Serviço Social. Destaca-se, nesse processo, o desenvolvimento do projeto de pesquisa "História del Trabajo Social en America Latina", que sob a coordenação de Manoel Manrique Castro objetivou fazer um resgate histórico do Serviço Social latino-americano e repensar a profissão (Lopes *et al.*, 2024, p. 95). Foi no bojo dessa iniciativa[116] que se encaminhou à pesquisa histórico-teórica de Marilda Iamamoto e Raul de Carvalho, a qual se desdobrou no livro *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil. Esboço de uma interpretação histórico-metodológica* (1982). Essa obra significou um marco para o aprofundamento histórico e teórico-metodológico na perspectiva da ruptura com o tradicionalismo e o conservadorismo na profissão.

[116]Essa pesquisa produziu, além da publicação dos dois brasileiros, duas outras publicações: "'De Após-toles a Agentes de Cambio', de Manoel Manrique; e 'Desarrollo Capitalista y Trabajo Social', de Alejandro Manguiña" (CELATS, 1982, p. 9 *apud* Lopes *et al.*, 2024, p. 94)

> [...] a relevância da reflexão de Iamamoto: seu trabalho sinaliza a maioridade intelectual da perspectiva da intenção de ruptura – ponto de inflexão no coroamento da consolidação acadêmica do projeto de ruptura e mediação para o seu desdobramento para além das fronteiras universitárias. Trata-se de uma elaboração que, exercendo ponderável influência no meio profissional, configura a primeira incorporação bem-sucedida, no debate brasileiro, da fonte "clássica" da tradição marxiana para a compreensão profissional do Serviço Social. É absolutamente impossível abstrair a reflexão de Iamamoto da consolidação teórico-crítica do projeto da ruptura no Brasil (Netto, 2011, p. 275-6).

De acordo com Elpídio (2021, p. 283-285), todo esse processo culmina em um salto qualitativo nas seguintes dimensões: **ideopolítica** – em que observa-se a articulação das forças progressistas em torno dos pilares que condensam o projeto ético-político sustentado por avanços nas esferas político-organizativas, jurídico-normativa e na formação e produção acadêmica; **teórico-metodológica** – com o fortalecimento do marxismo foi possível aprofundar a compreensão das relações de produção capitalistas e das contradições do trabalho profissional, associando história, teoria e método para a compreensão do Serviço Social; do **trabalho profissional** – os estudos que analisaram criticamente tanto o assistencialismo de origem confessional quanto a tecnificação imposta por organismos internacionais evidenciaram a necessidade de coerência entre os projetos profissionais e os interesses da classe trabalhadora; da **formação profissional** – as pesquisas realizadas pelo CELATS desde os anos 1970 analisaram os centros de formação, os currículos, os perfis estudantis e docentes, além de impulsionar os espaços de formação continuada; e **organizativa** – evidencia-se a participação do CELATS na articulação entre acadêmicos, pesquisadores e estudantes, contribuindo para o fortalecimento organização dos estudantes (graduação e pós-graduação).

Um marco nesse processo é o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), realizado em 1979, conhecido como Congresso da Virada. De acordo com Closs (2015, p. 80), a realização desse evento representou um ponto de inflexão decisivo na trajetória da profissão, em direção à ruptura com o conservadorismo enquanto componente essencial do Serviço Social tradicional. Destaca-se ainda que foi nesse espaço que a categoria profissional, por meio de suas entidades representativas, demonstrou publicamente seu compromisso com a classe trabalhadora, reconhecendo-se como parte desta.

A autora enfatiza que tal processo se deu pela articulação de setores progressistas da profissão que já vinham disputando espaços nas instâncias político-organizativas do Serviço Social, como o ocorrido no III Encontro Nacional de Entidades Sindicais, que situamos há pouco e que propiciou a criação da Comissão Executiva Nacional de Entidades Sindicais e Pré-Sindicais (CENEAS) – a qual passou a disputar eleições para os CFAS-CRAS e a elaborar um

manifesto para o III CBAS –; no encontro de capacitação promovido pelo CELATS que discutiu a função da prática profissional e as instituições; e na convenção da ABESS em Natal, que aprovou uma nova proposta curricular, com forte participação do movimento estudantil (Closs, 2015, p. 80).

Ao contextualizar esse cenário de mobilização, Closs (2015) ressalta que a crítica ao III CBAS foi catalisada por seu caráter antidemocrático, evidente nas restrições à participação estudantil, na abordagem setorializada da política social – desprovida de uma análise totalizante – e, principalmente, na presença de dirigentes da ditadura militar entre os homenageados (Bravo, 2009 *apud* Closs, 2015). Diante desse quadro, a CNEAS, em articulação com docentes ligados à ABESS e estudantes, organizou uma assembleia paralela que resultou em uma intervenção política no Congresso. Essa ação impôs alterações significativas na condução do evento, incluindo a substituição dos homenageados, a modificação na programação, no conteúdo e nos palestrantes das mesas de debate, e a inclusão de uma mesa de encerramento com a participação de movimentos sociais e lideranças sindicais, como Luiz Inácio da Silva e Luiza Erundina de Souza (Idem) A partir do III CBAS, observa-se a mudança de direção política do Serviço Social, que deixou marcas na organização político-profissional nos anos 1980 a atualidade, conforme ressalta Closs (2015, p. 81).

> A década de 1980 pode ser caracterizada, sobretudo, como um momento de politização do debate profissional, de intensa atuação e articulação entre as entidades da categoria, da emergência de produções que permitiram novas compreensões sobre o próprio significado social da profissão, processos que, portanto, repercutem decisivamente em alterações na cultura profissional (Closs, 2015, p. 82).

Nas últimas décadas que seguiram à “Virada do Serviço Social”, é notória a constituição de um legado crítico que comporta a ousadia e os esforços do conjunto da categoria na tarefa de ressignificação do Serviço Social. Como reflexo desse permanente esforço coletivo da categoria, configurou-se um Projeto de Formação associado à perspectiva crítica, que encontrou no marxismo e na tradição marxista subsídios para interpretar e apreender a realidade em uma perspectiva de totalidade, considerando a relação dialética entre teoria e prática que perpassa todo o processo de formação e exercício profissional. As ressonâncias do pensamento marxiano bem como da tradição marxista no processo de constituição e consolidação do legado crítico da categoria podem ser identificadas já na proposta do currículo mínimo para a formação de 1982.

5.1.1 O CURRÍCULO MÍNIMO PARA A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL DE 1982: A CRÍTICA SUPERADORA

O Currículo Mínimo de 1982 possui um significado ímpar no que diz respeito ao reconhecimento, pelas entidades representativas da categoria nacional, da intenção de ruptura experienciada na reestruturação curricular da ESS-UCMG (1972-1975). Os ecos da experiência reconceituadora mineira possibilitaram, uma década depois de sua emersão, em outras bases sociopolíticas, a sustentação de um projeto de formação profissional abertamente vinculado a um projeto societário oposto à hegemonia do capital vigente no país.

Esse currículo derivou da ampliação do debate sobre a formação profissional a partir de um movimento docente e discente heterogêneo, expresso inicialmente nas unidades de formação por meio do questionamento da perspectiva e da qualidade da formação em Serviço Social diante dos desafios apresentados pela sociedade brasileira. Em suma, colocavam-se em questão as diretrizes da formação profissional vigentes naquele momento, bem como seus objetivos e conteúdos a partir da crítica à estrutura curricular, dos estágios práticos e da supervisão e a pedagogia de ensino.

> Tais insatisfações são catalisadas pela ABESS- que, a partir de 1975, em suas Convenções Nacionais, impulsiona e dinamiza o processo de discussão e redefinição do currículo mínimo para o curso de Serviço Social. Resultante desta iniciativa é aprovada em 1979, na Convenção Nacional realizada em Natal, uma proposta de currículo mínimo que foi, no substancial, referendada pelo Conselho Federal de Educação em 1982 (Yazbek *et al.* 1984, p. 32).

A partir desse projeto acadêmico-profissional, diversas revisões curriculares foram impulsionadas nas unidades de formação em âmbito nacional. Contudo, esse processo explicitou contradições, revelando aspectos de continuidade que remetem ao Serviço Social tradicional. Tais ambiguidades, observadas no Currículo Mínimo de 1982, exigiram um aprofundamento teórico-crítico para serem confrontadas e superadas.

> Todavia, ainda permaneceram resquícios do Serviço Social tradicional no Currículo de 1982, cujas ambiguidades sugeriram modificações para poder avançar na concepção de profissão, no processo de produção e reprodução das relações sociais, as quais foram superadas nas Diretrizes Curriculares de 1996 (Abramides, 2019, p. 55).

O enfrentamento dessas ambiguidades ocorreu ao longo da década de 1980 tanto em âmbito local – isto é, em unidades de ensino com quadros docentes e discentes inspirados em um arcabouço teórico-crítico –, quanto em âmbito nacional, a partir do estímulo da ABESS – com a realização de pesquisas, a construção de espaços de debates e a sistematização das

reflexões viabilizadas nesse processo. Nesse contexto, no âmbito local, destaca-se a experiência do curso de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)[117]. A instituição explicitou o compromisso coletivo assumido na direção de promover uma reformulação curricular coerente com a perspectiva da ruptura cristalizada na experiência reconceituadora da ESS-UCMG, conforme apresentamos anteriormente.

> [...] a contextualização da Revisão Curricular refere-se às preocupações emergentes no debate profissional contemporâneo, que buscam resgatar as conquistas substanciais do denominado "movimento de reconceituação do Serviço Social", de âmbito latino-americano, superando as debilidades teórico- metodológicas que o marcaram e adequando suas reflexões ao novo momento conjuntural da sociedade brasileira e aos avanços identificados na análise teórica sobre o Serviço Social. Parte-se de uma análise da profissão como atividade socialmente determinada, inscrita na divisão social do trabalho, e, ao mesmo tempo, como instituição peculiar que interfere no processo social, cabendo aí um posicionamento da categoria quanto às respostas que vêm sendo dadas às demandas sociais com que se defronta. Explicitando: assume-se uma das vertentes presentes no debate profissional dos assistentes sociais voltada para a efetivação de uma prática profissional que, respaldada teoricamente e atenta à dinâmica do momento histórico, seja capaz de responder e superar a mera demanda oficial vigente no mercado de trabalho. Busca-se, pois, uma atuação profissional que, reconhecendo as forças sociais hoje presentes no processo de reorganização da sociedade civil, se inscreva no horizonte social dos interesses das classes sociais subalternas (Yazbek *et al.* 1984, p. 31-2).

O andamento da reformulação curricular do curso de Serviço Social da PUC-SP associou-se às novas exigências do Currículo Mínimo de 1982; tal processo, contudo, já vinha ocorrendo na particularidade da faculdade desde 1978, quando se iniciou uma revisão curricular destinada a constituir um projeto experimental de curso, que passou a ser implantado em 1979.

Em uma retrospectiva elaborada por Maria Carmelita Yazbek, Isaura Isoldi de Mello Castanho e Oliveira, Maria Berenice Godinho Delgado, Marilda Villela Iamamoto e Rosalina de Santa Cruz Leite, as autoras destacam os elementos constitutivos do projeto de formação encaminhado pela referida reforma, entre os quais se destacam a compreensão do currículo como "[...] o conjunto de experiências relacionadas e norteadoras do processo global de formação profissional, incluindo-se objetivos educacionais, estrutura curricular, metodologia de ensino e sistema de avaliação"(Yazbek *et al.*, 1984, p.34). Nesse projeto, a análise da

[117]Closs (2015) enfatiza, nesse contexto de dinamização da perspectiva crítica e de avanço na produção do conhecimento na profissão, a criação do curso de Doutorado da PUC-SP em 1981, o qual contou com a interlocução de docentes de outras áreas "[...] registra-se, assim, o pioneirismo e a influência desta escola no Serviço Social brasileiro, o que se evidencia desde sua gênese, na formação de docentes e pesquisadores na área, e, ainda, na colaboração e estruturação de programas de Pós-graduação em outras universidades (Closs, 2015, p. 84).

realidade política e econômica da sociedade brasileira e das relações da Universidade com esta sociedade foi tomada como pressuposto para delimitação dos seus objetivos. Para tanto, considerou-se "[...] a necessidade de direcionar a formação profissional prioritariamente para o conhecimento e ação junto às camadas populares e a necessidade de aprofundamento da análise da realidade institucional, campo de ação do assistente social" (Yazbek *et al.*, 1984, p. 34). Isso posto, definiu-se um perfil de profissional esperado a partir desses objetivos, que deveria estar habilitado a intervir criticamente nos fenômenos sociais e preocupado com a atualização dos conhecimentos necessários ao desempenho da atividade profissional a partir de um processo de aprendizagem baseado na relação entre teoria e prática (Idem). Esses pressupostos constituíram a proposta de estrutura curricular abertamente alinhada à perspectiva da intenção de ruptura, sustentada pela compreensão de que a profissão, historicamente, havia se amparado em uma visão a-classista e a-histórica do indivíduo. Essa fragilidade de reflexão teórica sobre o fazer profissional, decorrente da desconsideração das implicações das relações sociais, deveria ser enfrentada por meio da referida reformulação curricular. Nessa direção, o currículo deveria se organizar da seguinte forma:

> a) Substituição de Serviço Social de Caso, Serviço Social de Grupo e Serviço Social de Comunidade pela disciplina Instrumentação em Serviço Social, na busca de garantir a unidade na compreensão dos procedimentos da ação profissional, superando o uso dos "métodos tradicionais"; b) Ampliação das disciplinas da área das ciências sociais como suporte teórico para a análise e compreensão da realidade social e institucional onde se efetiva a prática profissional, introduzindo-se Teoria Política e Sociologia das Instituições; c) Redução, em contrapartida, das disciplinas vinculadas à área de psicologia, com vistas a superar a tendência ao enfoque psicologizante na análise das questões sociais em face das quais se concretiza a intervenção profissional do assistente social (exclusão de Psicologia do Desenvolvimento e Psicopatologia); d) Extensão da disciplina Serviço Social (Teoria) para os quatro anos do curso, na perspectiva de ampliar a reflexão teórica sistemática sobre o fazer profissional; e) Criação de um espaço privilegiado no curso para a análise de experiências concretas de estágio dos alunos, articulando-se com a preocupação de vinculação da Universidade com as classes subalternas, através da disciplina Estágio Supervisionado, voltada à reconstrução da prática a partir do acompanhamento do cotidiano do aluno no estágio e dos campos-pilotos; f) introdução das disciplinas eletivas como um espaço para o aluno ampliar seus conhecimentos em áreas afins ao Serviço Social (segundo ano) e em questões específicas da prática profissional (quarto ano) (Yazbek *et al.*, 1984, p.34).

Ao antecipar-se na revisão curricular, a faculdade alcançou um acúmulo que permitiu conduzir as adequações propostas pelo Currículo Mínimo de forma crítica. Tal abordagem visava superar as ambiguidades e imprecisões conceituais e analíticas presentes nesse currículo,

as quais refletiam a diversidade de projetos acadêmico-profissionais em disputa na categoria, fenômeno que também se expressava no interior do curso da PUC-SP.

É importante destacar que o significado dessa experiência ultrapassa seu contexto local, servindo de inspiração e subsídio para outras instituições de ensino. Essa relevância se ampliou a partir do momento em que a faculdade da PUC-SP passou a sediar a diretoria da ABESS, sob a presidência da professora Maria Carmelita Yazbek (Yazbek *et al.*, 1984).

Conforme explicitado nessa experiência, observa-se que, a partir de 1983, no bojo do processo de implantação e avaliação do Currículo Mínimo de 1982, foi possível não apenas identificar seus limites, mas, sobretudo, construir alternativas superadoras. Tais avanços sucederam-se tanto na particularidade de unidades de ensino – vide a experiência da PUC-SP –, quanto no debate geral da categoria, através da ABESS, que, além das suas convenções e demais encontros, também promoveu três pesquisas de extrema relevância para a qualificação do debate sobre a formação profissional no período de 1983 a 1991:

> A Formação Profissional do Assistente Social no Brasil: determinantes históricos e perspectivas (1983 – 1984); – Avaliação da Formação Profissional do Assistente Social Brasileiro – pós-novo currículo: avanços e desafios (1987 – 1991); – Ensino de Metodologia nos Cursos de Serviço Social (1987 – 1988) (Teixeira, 2019, p. 149).

Esse cenário contou com o intenso engajamento de diversos setores da categoria, envolvendo estudantes, docentes e assistentes sociais atuantes nos mais variados espaços institucionais. Tal processo refletiu a intensificação da luta pela democracia no Brasil, inserida no contexto da crise estrutural do capital – verificada desde os anos 1970. Essa conjuntura permitiu o acúmulo político e intelectual necessário para a explicitação de uma crítica superadora capaz de forjar um projeto acadêmico-profissional. Este projeto, por sua vez, forneceu os subsídios necessários para considerar a processualidade histórica na qual o Serviço Social se constitui e atua.

Nesse sentido a mobilização da classe trabalhadora organizada – por meio de frentes que se constituíram e se fortaleceram nesse processo – desempenhou um papel significativo na direção da radicalização democrática. Essa conjuntura potencializou, no interior da profissão, as forças que buscavam erradicar os equívocos e lacunas verificados no projeto acadêmico-profissional do referido currículo. A análise crítica do conteúdo do Currículo Mínimo de 1982 realizada pela equipe que estava à frente da reformulação curricular na faculdade da PUC-SP, expressa-se no bojo dessas forças no enfrentamento às contradições verificadas.

Observa-se, na sistematização dessa análise, que ao considerar o item "Fundamentos da Formação Profissional" do Currículo, a concepção de formação profissional sustentada tem como referência básica o homem como ser histórico. Esta concepção compreende a realidade como um espaço no qual os relacionamentos emergem, principalmente, da correlação de forças e das contradições produzidas pela dinâmica social. De acordo com a análise, tal perspectiva reitera formulações historicamente verificadas na profissão, as quais são caracterizadas por uma concepção abstrata do homem: definido como ser histórico, porém não devidamente situado em sua historicidade concreta. A mesma abstração ocorre com o conceito de realidade, que, embora seja considerado em sua dinâmica, não a define com precisão nem especifica as forças e contradições que nela são produzidas (Yazbek *et al.*, 1984, p. 39).

Em suma, a análise explicita o comprometimento presente na referida formulação curricular, na medida em que tais concepções são amplas e genéricas, abrindo precedente para que se acomodem as mais diversas interpretações além de recorrer a uma categoria do Serviço Social de Casos Individuais, "[...] substituindo o que deveria ser uma categoria da ciência social ('o homem como ser histórico de uma realidade em que os relacionamentos emergem…' e não relações sociais)"(Yazbek *et al.*, 1984, p. 40). Ressalta-se que o conceito de "relacionamento" refere-se às relações mais imediatas que se estabelecem entre as pessoas, ao passo que tal conceito não contempla as relações sociais de produção e as relações entre as classes (Idem).

> Em outro momento da proposta novamente aparecem estas contradições, ao se definir que a ação profissional busca, "...num esforço de incorporação e superação da função assistencial, privilegiar a função promocional entendida como contribuição à organização e mobilização de grupos e populações para que participem como artífices e usuários de bens e serviços, estendendo sua participação aos processos decisórios". A função assistencial está contraposta à promocional promoção humana de grupos e populações (apresentados sem referência à situação de classe) na perspectiva de sua participação nos processos decisórios. A superação do assistencial pelo promocional aparece no Documento de Araxá, expressão do Serviço Social brasileiro, que surge, em 1967, numa conjuntura política de autoritarismo e controle da sociedade civil pelo Estado militar, na qual o Serviço Social passa por um processo de desenvolvimento, "entendido este como um processo de planejamento integrado de mudanças nos aspectos econômicos, tecnológicos, sócio-culturais e político-administrativos" (Yazbek *et al.*, 1984, p. 40).

Trata-se do momento em que o Serviço Social brasileiro, sintonizado com os objetivos da modernização conservadora da autocracia burguesa, restringiu-se às demandas institucionais e assumiu um caráter funcional ao projeto de dominação vigente. Assim, a "superação do assistencialismo" pela perspectiva promocional estava alinhada aos moldes tecnocráticos, tendo em vista que não estava pautada em uma análise crítica capaz de confrontar as raízes das

relações de produção e reprodução social capitalista. Tal processo foi fomentado pelo CBCISS e explicita-se concretamente nos debates da categoria naquele momento, materializando-se nos Documentos de Araxá (1967), Teresópolis (1970), Sumaré (1978) e Alto da Boa Vista (1988), conforme apresentamos anteriormente, o que reforça a busca do Serviço Social de se adequar às requisições do Estado no bojo da ditadura empresarial-militar, objetivando formar profissionais respaldados pela lógica da eficiência administrativa.

Importa destacar, contudo, que o caráter promocional do Serviço Social inaugurado no Documento de Araxá (1967) não foi suprimido no Currículo Mínimo de 1982, conforme ressalta Yazbek *et al.* (1984, p. 41), explicitando, assim, os resquícios da perspectiva técnico-desenvolvimentista no referido projeto de formação. As autoras enfatizam que a proposta curricular, ao se referir ao caráter promocional do Serviço Social no bojo da participação de grupos e populações nos processos decisórios, não apresenta a concepção adotada de participação nem o âmbito desses processos – se pelo fomento à participação popular nas formulações das políticas ou na definição de prioridades no atendimento das demandas nas instituições.

Ainda nessa linha analítica do Currículo Mínimo, as autoras situam a definição do público com quem o Assistente Social trabalha diretamente – tratado como "clientela'" – que historicamente correspondeu aos segmentos mais "carentes" da população, reiterando o estigma do "paternalismo" que historicamente marcou a profissão na lógica da benemerência e benesse.

> A definição do público se acopla à sua categorização como "clientela" do Serviço Social. A noção de cliente nasce de uma analogia com o trabalho médico, a qual já constituiu um momento na trajetória da profissão, em que se incorporou ao Serviço Social inclusive a terminologia própria da atividade médica. Aparece o "cliente" do Serviço Social e a ação profissional se desenvolve a partir de um "diagnóstico" da sua situação, o qual vai permitir prever um "tratamento". Decorrem desta analogia implicações mais sérias, na medida em que a noção de "cliente" supõe a subordinação, o ser súdito – o cliente subordinado ao saber do médico, o "cliente" do assistente social subordinado ao poder que o profissional detém pelo seu saber e à instituição que representa, aos quais ele pode apenas se submeter. O súdito substitui o cidadão e o que são direitos se convertem em benefícios, aos quais a população tem acesso apenas se preencher as exigências que a instituição através do Serviço Social para que ela seja classificada como "apta" a usufruir dos serviços oferecidos (Yazbek *et al.*, 1984, p. 42).

A ausência da análise das relações de classes sociais que fundamentam a sociedade e se expressam nas instituições em que o Serviço Social é convocado a intervir persiste no Currículo Mínimo, reiterando traços dos primórdios da profissão e somando-se às demais imprecisões verificadas nesse processo. Desse modo, observa-se que a ausência de tais conceituações e

definições no currículo incide diretamente sobre a possibilidade de rompimento com o assistencialismo e o tradicionalismo do Serviço Social pretendido a partir da sua formulação.

> Quanto ao conhecimento da clientela, utiliza-se superficialmente determinada teoria sobre movimentos sociais, cuja fonte não é explicitada, nem os conceitos e relações que a compõem. Assim, conceitos como movimentos "dirigido" e "espontâneo" não são explicitados, como também, o significado da clientela assumir o movimento dirigido, às relações entre Estado e população etc. Por outro lado, o assistente social aparece como o elemento que vai "conseguir um nível de consciência" da população, sem se discutir o que é consciência, como se forma, qual o papel do profissional na formação desta consciência (Yazbek *et al.*, 1984, p. 44).

Esses limites se explicitam nos objetivos da formação que, embora indicassem o desenvolvimento de uma ação profissional reflexiva e crítica, capaz de propiciar uma visão globalizante da realidade, não foram acompanhados da indicação de um referencial teórico que a sustentasse. Yazbek *et al.* (1984, p. 43) ressaltam que tais objetivos não estavam associados ao reconhecimento de um método científico para a análise da realidade. Para as autoras, o conhecimento científico foi substituído por uma "visão crítica, abstrata, sem categorias científicas que a sustentam" (Yazbek *et al.*, 1984, p. 43).

Isso posto, as autoras ponderam que os pressupostos formativos do Currículo indicavam a necessidade de um conhecimento básico a partir da ênfase da ciência do homem e da sociedade, somada a uma formação profissionalizante dos fundamentos teóricos do Serviço Social, assim como de uma estratégia de ação que apreendesse a prática das intervenções do Serviço Social com base nas referências teóricas indicadas na formulação (Idem).

> Mantém-se a fragmentação entre conhecimentos "básicos" e "profissionalizantes", que tem implicado na formação profissional do assistente social, na dificuldade de se garantirem as articulações existentes entre a análise da realidade econômica, social e política e a inserção do Serviço Social dentro dela, criando-se em torno disso um dos falsos dilemas da formação profissional o de que a realidade social é um "entrave" para a profissão. Reproduz-se ainda ao nível do currículo a segmentação entre conhecimentos teóricos e práticos (entendidos estes como profissionalizantes) (Yazbek *et al.*, 1984, p. 44).

A ausência de articulação com elementos fundantes da realidade, isto é, com as dimensões econômicas, sociais e políticas em que o Serviço Social se insere, implica na manutenção da fragmentação observada ao longo da história da formação profissional até aquele momento. Assim, a proposta curricular não analisa o contexto em que o assistente social atuará, nem ressalta a importância de uma interpretação da realidade brasileira. Da mesma forma, não há uma análise da formação profissional que oriente a definição do currículo. Tais

lacunas explicitam-se nas ementas das disciplinas e em seus respectivos conteúdos, refletindo a própria indefinição do eixo norteador do projeto de formação expresso pelo Currículo Mínimo (Yazbek *et al.*, 1984, p. 44). Ao abordar tais equívocos explicitados no referido Currículo, Netto (1984, p. 5) destaca a presença do *ecletismo* enquanto lógica global e sustentação da sua ordenação formal. A partir desta constatação, o autor ainda chama a atenção para o fato de que qualquer análise de uma ou outra disciplina do currículo, sem considerar essa concepção de fundo, seria sempre precária (Idem).

A prevalência do *ecletismo* no projeto acadêmico-profissional expresso pelo Currículo Mínimo de 1982, verificada na análise de Netto (1984), é situada pelo autor como questão de fundo, sem a intencionalidade de apresentar as pistas para um debate mais profundo sobre o *ecletismo*. Todavia, Netto (1984) avança sua análise crítica do Currículo a partir da tematização da disciplina *Metodologia do Serviço Social*. O autor opta por essa via por considerar que, por meio da discussão dessa disciplina seria possível determinar "[...] o eixo fundamental da noção mesma de Serviço Social por três direções: ou reproduzindo os parâmetros tradicionais, ou travestindo-se de modernidade, ou rompendo definitiva e radicalmente com eles" (Netto, 1984, p. 5). É nessa direção que abre o debate a partir da explicitação de duas perspectivas – a alternativa eclético-restauradora e a solução modernizante –, que refletiam a concepção de fundo que orientou a sistematização do Currículo e tinham maior probabilidade de transparecer no decorrer da implementação não só da disciplina, mas no processo inaugurado pelo projeto acadêmico-profissional expresso pelo referido Currículo.

A perspectiva ecletico-restauradora é abordada por Netto (1984) enquanto uma tendência que se valeria da reprodução de parâmetros tradicionais da profissão. O autor sustenta esse argumento a partir do resgate da proposta da disciplina de *Metodologia do Serviço Social*, inscrita no Currículo Mínimo de 1982. E demonstra de forma precisa os riscos explicitados pela concepção metodológica que compõem o projeto acadêmico-profissional em vigor. Para elencar tais riscos, Netto (1984, p. 6) apresenta a ementa da disciplina anexa ao Currículo Mínimo, o qual previa:

> [...] a introdução do estudo de 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 (Netto, 1984, p. 6).

O autor chama a atenção para o fato de que a ementa apresentava menos uma delimitação do conteúdo e mais uma contribuição ao professor. E ressalta que ficava aberta a via para uma solução programática, residindo aí o iminente risco de, por meio da disciplina de *Metodologia do Serviço Social*, recuperar uma síntese das três modalidades de intervenção profissional marcadas pela tríade Caso, Grupo, Comunidade.

> Saliente-se, à partida, que não devem pairar dúvidas da necessidade de a formação do assistente social contemplar a operação histórico-crítica e prático-analítica sobre o lastro que, originalmente e por décadas, vincou os primeiros perfis da profissão e lhe franqueou os primeiros espaços na divisão sócio-institucional do trabalho. Mas não é este, obviamente, o fulcro da questão – que por seu turno, conduz à problematização do próprio elenco de disciplinas previstas pelo Currículo Mínimo na mesma "área profissional", destacadamente Teoria do Serviço e História do Serviço Social (Netto, 1984, p. 6-7).

Observa-se que a problematização realizada por Netto ultrapassa a mera retomada da disciplina de *Metodologia do Serviço Social*. Ela se estende à análise crítica do próprio elenco disciplinar do Currículo Mínimo de 1982, com destaque para as disciplinas de *Teoria do Serviço Social* e *História do Serviço Social.* Ao considerar o conjunto de disciplinas pertencentes à "área profissional" específica do Serviço Social verificada no currículo, o autor também reflete criticamente sobre a ementa dessas duas disciplinas, ressaltando os aspectos de extrema fragilidade que nelas residem.

> [...] o corte realizado entre *teoria* – dando por descontado que exista uma do Serviço Social, coisa absolutamente falsa – e *metodologia* sintomatiza dilemas de fundo. Por outra parte, é inquietante (embora coerente com a lógica de ambiguidades dominante no Currículo Mínimo) o divórcio factualmente instaurado entre *história* e *metodologia* (Netto, 1984, p. 7, grifos do autor).

Esses limites exprimem a possibilidade de continuidade do lastro tradicional no projeto acadêmico-profissional da década de 1980. A separação entre Método, Teoria e História presente no Currículo repõem o *epistemologismo* e o *ecletismo* que se explicitaram no processo da reconceituação, verificada também pela reivindicação de uma metodologia e teoria do Serviço Social, além da disjunção entre história e metodologia. Tais incidências presentes no Currículo deixava em aberto a possibilidade para que a alternativa eclético-restauradora se explicitasse nesse contexto de renovação profissional. Isso ocorria por se abrir espaço para a reedição de velhos padrões – como a concepção de Caso, Grupo e Comunidade – a partir da reivindicação da existência de uma metodologia do Serviço Social.

> A alternativa – que poderá tranquilamente abrigar-se sob as largas asas da ementa – de subsumir sob o rótulo de "metodologia" as legitimações abstratas

> das práticas de Caso, Grupo e Comunidade, destarte, cristaliza um artifício mediante o qual se reforçam e revigoram nos quadros da formação do assistente social as contrafações contra as quais se levantaram as vanguardas profissionais, nomeadamente as secções entre indivíduo e comunidade, pessoa e sociedade, cidadão e trabalhador, vida cotidiana e ordenamento sócio-político macroscópico. Ela atribui verniz "metodológico" a meras sequências empíricas de ação, confundindo metodologia com procedimentos particulares de intervenção e procurando viabilizar a totalização, num flagrante ecletismo, de induções provenientes do sociologismo, do psicologismo e do desenvolvimentismo (Netto, 1984, p. 8).

Os efeitos imediatos da referida alternativa assentavam-se em seu eminente fracasso teórico e, no nível da prática, na continuidade de um agente profissional condicionado a reproduzir uma intervenção pragmática – baseada na reedição de esquemas rançosos do passado profissional –, endossada pelo pressuposto de que as práticas institucionais observadas na esfera do relacionamento individual, grupal ou comunitário constituiriam o espaço concluso em que a circula a tensão profissional. Em suma, os riscos inerentes ao encaminhamento da disciplina "Metodologia do Serviço Social" a partir do Caso, do Grupo e da Comunidade – que tinham grande chance de consolidar-se nos programas das Unidades de Formação – reforçavam a tendência de enquadrar segmentos profissionais (como docentes mais inquietos e implicados pelo movimento mais amplo), nos quais se expressava a crítica conservadora à Reconceituação, tensionando os avanços e equívocos observados naquele processo. (Idem).

É nesse quadro que se evidencia a solução modernizante enquanto via que poderia polarizar com a alternativa eclético-restauradora ao aglutinar as preocupações dos segmentos docentes que, na recusa do retorno ao passado profissional, poderiam reivindicar para intervenção profissional "[...] um estatuto provido de no mínimo coerência e rigor, recorre a referenciais explícitos das chamadas ciências sociais para dar forma a modelos teórico-metodológicos construídos com o objetivo de orientar a prática do campo do assistente social" (Netto, 1984, p. 9). Contudo, Netto (1984) pondera que a referida solução modernizante assentada no prolongamento diferencial do esforço renovador e heterogêneo explicitado no bojo do Movimento de Reconceituação latino-americano – conforme apresentamos anteriormente –, tenderia a refletir as dificuldades teórico-metodológicas observadas pelas vanguardas profissionais inseridas naquele processo, porém ainda sem apresentar alternativas capazes de superar tais dilemas.

> Não é, naturalmente, a retomada de toda aquela efervescência que, especialmente entre 1965 e 1975, deu o tom daquela polêmica entre "avançados" e "conservadores" – e não é sobretudo porque, aos equívocos já conhecidos daquela etapa, acrescem-se hoje o seu esgotamento e a substancial mudança das condições sócio-históricas. Antes, o que se põe na mesa é o

> resgate de algo que, no bojo daquele movimento, constitui um autêntico fetiche: a ideia de que o Serviço Social, liberado de seus compromissos ideológicos anteriores (que o tornavam "um instrumento de dominação"), paramentado por conhecimentos ditos científicos (de preferência extraídos das formulações que se remetiam obliquamente à herança de Marx) e centrado em práticas mais abrangentes que as tradicional-institucionais (nomeadamente aquelas em que se conferiria às populações algum grau de autonomia) – a ideia de que *este* Serviço Social, por alguns rebatizado "Trabalho Social" ou ornamentado com o adjetivo "crítico", poderia se instalar no conjunto das profissões universitárias com um novo estatuto, embasado em determinações teóricas rearranjadas e reordenadas a partir da elaboração interna do corpo profissional (Netto, 1984, p. 9).

Isso posto, observa-se que a solução modernizante sustentava-se na hipótese de que o Serviço Social, enquanto profissão, a partir de sua articulação com um arcabouço "científico" – ainda que inspirado em matrizes que lhe são externas –, poderia organizar sua prática particular. Tal tendência alinha-se à recuperação crítica da experiência reconceituadora na admissão dos limites expressos naquele processo, a partir da observância dos tidos excessos ideológicos e equívocos ou insuficiências profissionais, atendo-se, entretanto, à ênfase teórico-metodológica remanescente das elaborações reconceituadoras.

> [...] e aqui o seu tônus modernizante: a profissão desenvolve um complexo de elaborações em que se sincronizam as exigências de epistemologia e metodologia postas pelas chamadas ciências sociais com vistas a iluminar as práticas vigentes e a abrir o campo às práticas possíveis, nos dois casos tomando em conta as condições institucionais e os movimentos que as penetram e transcendem (Netto, 1984, p. 10).

A tendência modernizante encontrava no Currículo Mínimo um solo fértil no qual poderia se expressar perfeitamente por meio das três disciplinas que Netto (1984) destacou. No que se refere à *História do Serviço Social*, a abordagem a partir dessa perspectiva se daria por meio da análise da evolução profissional, da institucionalização e das inferências históricas e teóricas do Caso, do Grupo e da Comunidade. Já a *Teoria do Serviço Social* poderia se valer do estudo de categorias epistemológicas, do desvendamento das questões referentes a objeto e objetivo, da relação teoria e prática e da problematização das especificidades profissionais. Por fim, a *Metodologia do Serviço Social* forneceria ao discente modelos de intervenção (Netto, 1984, p.10).

No tocante ao encaminhamento da disciplina *Metodologia do Serviço Social* – que se atém ao estudo de modelos de intervenção –, incorria-se no erro de supor que o Serviço Social poderia ter um método próprio de intervenção e que, por meio dele, seria possível subsidiar uma teoria também própria da profissão. Tais equívocos, explicitados na concepção presente na referida disciplina, reiteravam alguns dos dilemas já verificados por Lima e Rodriguez no

texto “Metodologismo: explosão de uma época”, conforme destacamos anteriormente. Tais equívocos não se limitam às disciplinas analisadas por Netto (1984), mas estão presentes na própria formulação do Currículo Mínimo, verificados na concepção de especialização e compartimentalização que o compõem. O autor enfatiza, contudo, que a alternativa para contrapor esses equívocos residia na necessária articulação entre história, teoria e metodologia, isto é, pela via da ruptura, em coerência com a tradição marxista com a qual a segmentos da profissão estabeleceu interlocução a partir da experiência reconceituadora da ESS-UCMG, como demonstrado anteriormente.

> Ora, é possível uma via de ruptura que corte com estas propositurs. É possível, agora, mesmo tomando em conta as limitações compulsórias do novo currículo mínimo, instaurar uma dinâmica radicalmente crítica que rompa com as soluções anteriores e abra caminho para um giro profundo na formação dos assistentes sociais (Netto, 1984, p.12).

Desse modo, as questões e os dilemas explicitados no processo de implementação e avaliação do Currículo Mínimo, como buscamos demonstrar, cristalizaram três tendências distintas de projetos acadêmicos-profissionais. Isso evidenciou o cenário de disputa em torno da hegemonia e direção do Serviço Social brasileiro – seja pela continuidade dos parâmetros tradicionais, pela abordagem modernizante ou pelo rompimento radical – que seria possível por meio do aprofundamento da crítica superadora, capaz de enfrentar os desafios observados no processo de emersão da perspectiva da intenção de ruptura na experiência reconceituadora da ESS-UCMG (1972-1975) e reiterados no Currículo de 1982. Em suma, essas tendências tinham como questão de fundo a crítica teórico-metodológica tanto ao conservadorismo quanto à vulgarização do marxismo, conforme aborda Iamamoto (1993).

É precisamente nesse contexto de disputas no interior da profissão que se observa o fomento de espaços nos quais os dilemas e ambiguidades presentes no Currículo Mínimo foram abordados e problematizados. Conforme demonstramos, a atuação da ABESS possui um significado ímpar nesse processo não apenas pela organização de espaços de debate sobre o projeto acadêmico-profissional, mas, sobretudo, pela sistematização e disseminação dessas reflexões. Nesse processo, a criação dos Cadernos ABESS[118] “[...] publicados em coedição com a Editora Cortez, foram cruciais para a veiculação dos debates travados pela categoria, especialmente no âmbito da matriz teórico-metodológica (Closs, 2015, p. 89).

[118]As edições dos Cadernos priorizaram temas como a formação profissional, a educação popular e a metodologia no Serviço Social (Closs, 2015, p. 89).

O avanço desses debates no Serviço Social brasileiro, como já assinalamos, reflete o cenário político nacional, ou seja, de acirramento das lutas sociais que incidiram no processo de transição "pelo alto" em resposta à crise da ditadura empresarial-militar que vinha perdendo legitimidade diante dos primeiros sinais de decomposição dos efeitos efêmeros da "política econômica" do regime. Ao passo que, a classe trabalhadora forjada pela "modernização conservadora" ocupa o cenário político denunciando os efeitos nocivos de tal processo modernizador e, concomitantemente, acirra a luta por um regime político que comportasse a disputa entre os interesses antagônicos das classes fundamentais, isto é, um regime democrático que pudesse superar os elementos restritivos e exclusivistas que, historicamente, marcaram as formas de dominação no Brasil (Coutinho, 1992).

É nesse contexto de disputa pela democratização do país que explicitou um protagonismo de assistentes sociais em articulação com os movimentos sociais que incidiram no processo da Constituinte, pautando a Seguridade Social brasileira – o debate das legislações sociais (Estatuto da Criança e do Adolescente, Leis Orgânicas da Saúde e da Assistência Social), além de um posicionamento contrário aos impactos da regressão neoliberal (Closs, 2015).

Nesse processo, observam-se o avanço e a consolidação da perspectiva da intenção de ruptura no âmbito do Serviço Social, explicitados pelo amadurecimento teórico-crítico alcançado ao longo da década de 1980, o que se refletiu tanto na formação profissional após o Currículo Mínimo de 1982 quanto no trabalho profissional por meio do Código de Ética de 1986.

Nessa direção, Closs (2015, p. 82), por meio da análise das produções teóricas desse período, chama atenção para o avanço da influência da tradição marxista, em especial, sua crescente hegemonia no âmbito da matriz teórico-metodológica da profissão, com destaque para a influência do pensamento de Gramsci[119], sobretudo no debate das instituições e da

[119]A gênese do pensamento gramsciano remonta ao contexto do fracasso do movimento revolucionário proletário de massas e da ascensão do fascismo na Itália pós-Primeira Guerra Mundial. Essa conjuntura histórica possibilitou a Gramsci desenvolver uma análise marxista particular do Estado burguês (Carnoy, 1988, p. 89-90). Sua elaboração problematiza todo aparato que subsidia e legitima o Estado burguês, bem como tal aparato procura conquistar o consentimento ativo entre os setores dominados e a partir dessa elaboração desenvolveu uma estratégia para a derrubada do Estado burguês e a construção do socialismo. Gramsci considera todos os pressupostos desenvolvidos por Marx ao que tange a relação contraditória entre as classes antagônicas na sociedade burguesa, e, sobretudo, do significado da luta e da consciência de classe no processo de transformação social. Ao considerar esses elementos, Gramsci resgata a noção de "hegemonia" trabalhada por Marx, expressa, por exemplo, em A ideologia alemã - Marx e Engels (1845-1846). O debate sobre hegemonia possui centralidade na elaboração gramsciana no que se refere o funcionamento do sistema capitalista, e tal hegemonia, na concepção de Gramsci, evidencia a

política social. No que diz respeito ao diálogo estabelecido com o pensamento gramsciano[120], a autora tributa a essa interlocução a possibilidade de enfrentar e superar o viés estruturalista na compreensão do Estado e das instituições, viés este que vinha influenciando a profissão desde a experiência da ESS-UCMG, conforme sublinhamos no Capítulo 2.

Em suma, o fortalecimento do debate crítico sobre a formação profissional possibilitou que a categoria se identificasse com um projeto societário disruptivo da ordem do capital, forjando, de modo coletivo e comprometido, uma crítica superadora capaz de enfrentar as lacunas e ambiguidades historicamente verificadas na formação em Serviço Social. Reforça-se, assim, a hipótese de Batistoni (2021), segundo a qual os projetos pedagógicos de formação acadêmico-profissional, direcionados pela então Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS) entre os anos 1980 e 1990, expressam a alternativa global ao conservadorismo, evidenciada no projeto acadêmico-profissional e na reestruturação curricular da escola mineira entre 1972-1975.

Nessa perspectiva, como evidenciado, o Currículo Mínimo de 1982 possui suas bases nucleares no projeto de formação da ESS-UCMG (1972), dando continuidade à apropriação e ao aprofundamento do conhecimento da formação econômica e social latino-americana – em especial, da realidade brasileira – a partir do diálogo com o pensamento da Teoria da dependência e da constante apreensão da dinâmica das classes sociais no contexto das lutas sociais, inaugurado pela experiência mineira.

Tais processos reverberam continuamente e possibilitaram o florescimento de experiências acadêmicas-profissionais que, ao considerarem a alternativa global ao conservadorismo – verificada na experiência reconceituadora belo-horizontina – e a partir de uma crítica superadora, cunharam projetos pedagógicos inclinados à constante apreensão dos

---

predominância ideológica dos valores e normas burguesas sobre as classes subalternas (Silva, 2019, p. 31).

[120]Neste horizonte, as instituições, bem como o Estado e as políticas sociais passaram a ser consideradas como espaços contraditórios "em que circulavam as ideologias e em que se podiam aproveitar os espaços para a divulgação de novas concepções de mundo, para minar as estruturas, abalar a hegemonia das classes dominantes e tentar uma nova estrutura societária" (Bulla, 2003, p. 11), através da incorporação de noções gramscianas de aparelhos privados de hegemonia, de alargamento do Estado e de intelectual orgânico (Simionatto, 2004). A influência de Gramsci se expressa, pioneiramente, nas reflexões de Vicente Faleiros em trabalhos produzidos pelo grupo orientado pela docente Miriam Limoeiro Cardoso (PUCRJ), bem como no debate de Safira Ammann sobre o Desenvolvimento de Comunidade (Simionato, 2004). Após, como também destaca Simionatto (2004), tem-se a constituição de um polo significativo de discussão da questão metodológica da prática profissional, a partir do pensamento gramsciano na UFMA, bem como a crescente inserção das ideias deste pensador na pós-graduação da PUCSP, que passa a aglutinar as produções com esta orientação teórica nos anos 1980 (Closs, 2015, p. 83).

processos societários nos quais o Serviço Social se inscreve enquanto especialização do trabalho no bojo da divisão sócio-técnica do trabalho, conforme Iamamoto (2008, p. 261). Isto é, projetos sintonizados com o projeto de formação profissional hegemônico que germinou da experiência belo-horizontina e legou ao Serviço Social em âmbito nacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese se propôs a reconstruir analiticamente a experiência de reestruturação curricular da ESS-UCMG (1972-1975), em sintonia com o Movimento de Reconceituação, partindo da hipótese de sua insuficiente apreensão pela produção teórica do Serviço Social brasileiro e latino-americano (Batistoni, 2021). O encaminhamento metodológico, que articulou levantamento bibliográfico, pesquisa documental no Centro de Memória da PUC-Minas e resgate de depoimentos, permitiu apreender essa experiência reconceituadora e, assim, reconhecer os avanços e limites que conferem um significado ímpar a essa trajetória para o legado crítico do Serviço Social brasileiro. Não obstante, a análise foi parcialmente restringida pela ausência de documentos essenciais, a exemplo as ementas e programas de disciplinas referentes ao processo de reestruturação curricular (1972-1975). Essa lacuna é creditada à provável perda ou supressão do material, consequência do conservadorismo e do arbítrio característicos do regime ditatorial vigente.

Desse modo, foi possível compreender a experiência reconceituadora da ESS-UCMG a partir da elucidação dos processos históricos que levaram o Serviço Social a identificar-se com as forças das classes subalternas em Belo Horizonte. Essa aproximação resultou de uma complexa confluência de influências teóricas e políticas – desde o Movimento de Reconceituação latino-americano e a Teoria da Dependência, passando pelo MEB, pela apropriação das categorias do pensamento de Paulo Freire e a esquerda católica, até os influxos da tradição marxista estruturalista, conforme a caracterização de Netto (1986).

Tais diálogos foram decisivos para o projeto acadêmico-profissional da Escola, materializando-se na experiência do Método BH e na reestruturação curricular dos anos 1970. Essas iniciativas não apenas cristalizaram a “intenção de ruptura” (Netto, 2011), mas, ao se espraiar, legou as bases do atual projeto acadêmico-profissional, que é constitutivo do atual projeto profissional hegemônico crítico e fundamento da cultura progressista do Serviço Social brasileiro há mais de quatro décadas (Mota; Rodrigues, 2020).

Ao revisitar criticamente a experiência da ESS-UCMG, este estudo explicitou as linhas de continuidade e descontinuidade que possibilitaram o avanço da intenção de ruptura no Serviço Social. Para tanto, inspirou-se no provérbio africano: *“Nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás”,* representado pela *adinkra* Sankofa, que reconhece a importância de se aprender com o passado. Ao considerar a relação entre passado, presente e futuro, o provérbio indica que, para compreender o presente e construir o futuro, é necessário rever o passado.

O contato com a reestruturação curricular da ESS-UCMG, entre 1972 e 1975, no bojo da Reconceituação latino-americana, guiou-se por um movimento de Sankofa, a partir do reconhecimento do significado da experiência mineira para o Serviço Social. Buscou-se, assim, identificar os caminhos possíveis explicitados no ousado projeto acadêmico-profissional belo-horizontino, desenvolvido em um contexto de profundas adversidades devido ao regime da ditadura empresarial-militar. Tais caminhos são capazes de inspirar o enfrentamento dos desafios do presente, que estão marcados pelo avanço da extrema direita e pelas consecutivas derrotas ao campo do trabalho, e que se verificam no enfrentamento da crise estrutural do capital, expressa pela reestruturação produtiva, contrarreforma do Estado e avanço da hegemonia das finanças (Iamamoto, 2008).

Revisitar o passado é fundamental para se considerar os desafios do presente, na medida em que tal movimento é crucial para compreender tanto o passado recente quanto o ineditismo das atuais condições históricas (Iamamoto; Santos, 2021). Alinha-se, assim, ao que Netto (2016) aponta como a tarefa fundamental do Serviço Social: aprofundar o conhecimento da sua história, superando a escassez de sistematizações com abordagens abrangentes. Essa escassez se verifica pela prevalência de pesquisas de cunho mais localizados e particulares, que embora possuam um significado ímpar para o Serviço Social na produção do conhecimento, geraram uma hipertrofia de estudos nesse viés e de atrofia das abordagens históricas. Requer-se, portanto, a necessidade de estudos que comportem elementos para uma *"nova história do Serviço Social no Brasil"*, em um movimento que não se restringe ao mero conhecimento do passado, mas que busque explicitar o processo histórico da profissão (Netto, 2016).

Portanto, este estudo contribuiu para a construção de uma "nova história do Serviço Social no Brasil", explicitando a experiência local da ESS-UCMG 1972-1975 articulada ao processo geral da profissão na história, em uma perspectiva de totalidade, considerando sua função social, abordagens teóricas e incidências das lutas sociais nesse processo.

Nessa direção, a centralidade da História e a concepção metodológica histórico-dialética orientaram nossa investigação e exposição, permitindo analisar a gênese e a institucionalização do Serviço Social no Brasil a partir do panorama político, econômico e social até a década de 1970. Como demonstramos no primeiro capítulo, esse contexto, marcado pela intensificação das lutas sociais e pela emergência de antagonismos societários, gestou as bases para a "intenção de ruptura" no bojo do Movimento de Reconceituação latino-americano.

O resgate das bases históricas e sociopolíticas que criaram as condições para a cristalização do projeto de formação profissional da ESS-UCMG nos permitiu localizar a experiência mineira a partir de uma reconstrução analítica, elaborada no segundo capítulo, onde

considerou-se a trajetória histórica da escola a priori, evidenciando que a explicitação da alternativa global ao Serviço Social tradicional não foi um acidente, mas sim a expressão concreta do acúmulo de forças dos segmentos subalternizados na capital mineira. Neste contexto, a esquerda católica exerceu papel central nos processos organizativos dos segmentos da juventude e operário, o que incidiu de forma decisiva para o florescimento da redefinição do projeto formativo da ESS-UCMG. Tal fato evidenciou a ousadia da reformulação curricular e a consolidação do Método BH como expressões concretas da perspectiva da "intenção de ruptura". Essa análise, por sua vez, revelou o significado da articulação entre teoria e prática em uma perspectiva crítica, o que possibilitou o enfrentamento do Serviço Social tradicional e culminou em uma proposta metodológica desenvolvida com o objetivo de fomentar e induzir processos de mobilização e organização popular, tal como recorremos a experiência piloto implementada em Itabira-MG.

É importante destacar que nossa reconstrução analítica não apenas localizou o surgimento da experiência reconceituadora da ESS-UCMG, mas se inclinou, no terceiro capítulo, a demonstrar suas bases teóricas, tendo em vista que na cristalização da "intenção de ruptura" também foram verificadas lacunas e contradições que residiam fundamentalmente no viés teórico-metodológico explicitado no processo. Este, por sua vez, era marcado por influências teóricas e políticas que perpassaram o Movimento de Reconceituação latino-americano, e se destacava pelo diálogo crítico, mas direto, com as experiências reconceituadoras de países como Chile e Colômbia, pela interlocução com a Teoria da Dependência, pelas experiências do MEB, pelo pensamento de Paulo Freire, na esquerda católica, bem como pela tradição marxista estruturalista.

Isso posto, foi possível tecer reflexões em um balanço crítico-analítico da experiência reconceituadora da ESS-UCMG. Neste balanço, reconhecemos o seu caráter pioneiro e as contribuições teóricas que fundamentaram a reformulação e explicitamos as lacunas e contradições inerentes ao processo. Essa análise demonstrou a complexidade e os limites revelados na experiência mineira e os fatores que levaram ao seu encerramento prematuro em 1975. Tal encerramento foi um processo complexo impulsionado por uma confluência de elementos, principalmente tensões ideopolíticas e conjunturais. O ápice desses acirramentos foi uma greve estudantil cujas reivindicações, embora legítimas, estavam ligadas à precarização do sistema educacional universitário brasileiro e escapavam à alçada da direção da ESS-UCMG.

A radicalização da greve, somada às pressões conservadoras do meio profissional e às críticas sobre a direção ideopolítica do projeto, levou a uma crise interna insustentável. Essa situação culminou no pedido de demissão de todos os professores da equipe responsável pelo

projeto pedagógico e profissional reconceituado. Leila Lima Santos, avaliou que a interrupção ocorreu de forma "prematura" e que a renúncia coletiva foi um ponto de inflexão. Ela acreditava que a renúncia poderia facilitar um retorno fortalecido, mas, na verdade, resultou no afastamento da equipe do processo e o encerramento da experiência. O deslocamento do segmento discente da unidade construída em torno do projeto de Belo Horizonte foi uma cisão irreversível para a sustentação da proposta. Esse desenlace abrupto impediu a elaboração de uma conclusão que abrangesse, em sua totalidade, os significados do percurso teórico e metodológico desenvolvido na ESS-UCMG naquele período.

Apesar do encerramento, o debate e os avanços alcançados na experiência mineira manifestaram-se, posteriormente, no movimento da profissão, especialmente com aprofundamento da crise da ditadura empresarial e militar, que criou condições para o enfrentamento dessas questões. Isso impulsionou a expansão de influxos contestatórios e contribuiu para a redefinição da direção social estratégica, consolidando o atual projeto ético-político profissional do Serviço Social brasileiro, como é demonstrado no quarto e último capítulo, em que discutimos os significados que a experiência da ESS-UCMG confere ao debate crítico da formação profissional.

Observamos que o encerramento formal da experiência em 1975 não impediu o avanço dos debates ali inaugurados, que continuam a reverberar, impulsionando a "virada" do Serviço Social ao sustentar publicamente a posição da categoria vinculada aos interesses dos setores subalternizados. Essa continuidade marcou a atuação da "geração da virada", que, sob a influência das reflexões da perspectiva da "intenção de ruptura", encontrou no CELATS o apoio necessário para a consolidação no plano acadêmico-profissional**.**

Isso ocorreu pela contribuição direta de profissionais remanescentes da experiência mineira, que, no interior da Reconceituação Latino-Americana, passaram a interferir de forma decisiva nos debates da ABESS e contribuíram para a conformação do Currículo Mínimo de 1982. Este cristalizou, pela primeira vez, a tendência de um projeto acadêmico-profissional sintonizado com a perspectiva da "intenção de ruptura", embora também tenha sido marcado pela persistência de ambiguidades, pelo ecletismo e por equívocos na relação entre teoria, história e método[121].

---

[121]Os dilemas em torno da questão metodológica foram catalisados pela 24ª Convenção da ABESS (1985), evidenciando as lacunas da concepção e do relacionamento entre Teoria, Método e História que permeavam o Currículo Mínimo de 1982. A publicação da terceira edição dos Cadernos ABESS, intitulada "A Metodologia no Serviço Social" (1989), demonstra o empenho da categoria em pautar esse eixo na formação, com o objetivo de avançar não apenas na reflexão sobre a questão metodológica, mas, sobretudo, em tecer alternativas com potencial de superação diante dos dilemas

Neste contexto, a questão metodológica se destacou pela continuidade da sedimentação entre Caso, Grupo e Comunidade, o que, por sua vez, explicitava concepções que residiam na permanência de outras duas tendências acadêmico-profissionais que disputavam a direção da formação do Serviço Social: uma pautada na continuidade da recorrência aos parâmetros tradicionais e a segunda em uma abordagem modernizante (Netto, 1984).

Foi em torno desse processo que, ao longo da década de 1980, a categoria se viu desafiada e sustentou um engajamento profissional capaz de construir uma crítica superadora, proporcionada por um amplo trabalho coletivo, que conferiu a hegemonia da perspectiva de ruptura. Cabe destacar que a interlocução com a tradição marxista a partir de outros aportes, como a influência do pensamento de Gramsci, foi fundante e permitiu enfrentar e superar o viés estruturalista na compreensão do Estado e das instituições, viés que vinha influenciando a profissão desde a experiência da ESS-UCMG.

O acúmulo teórico-metodológico alcançado pelo Serviço Social, ao longo da década 1980, expressou-se em um projeto formativo direcionado por núcleos de fundamentação: Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social; o núcleo de Fundamentos da Particularidade da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira; e o núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional. Em suma, a formação em Serviço Social, pautada nesses núcleos de fundamentação, configura-se como um conjunto de conhecimentos indissociáveis que consideram as determinações históricas da sociedade contemporânea. Essa concepção alinha-se aos princípios ético-políticos da profissão. Tais princípios, que sustentam o legado crítico do Serviço Social brasileiro, têm sua gênese identificada na experiência reconceituadora da ESS-UCMG, como demonstramos ao longo da presente tese.

Com isso, reafirmamos a hipótese de Batistoni (2021), segundo a qual os projetos pedagógicos da ABESS nos anos 1980 e 1990 expressam a alternativa global ao conservadorismo, cujo embrião foi evidenciado no projeto acadêmico-profissional e na reestruturação curricular da escola mineira entre 1972-1975. Demonstra-se, assim, que tanto o currículo de 1982 quanto as Diretrizes Curriculares de 1996 sintonizam-se com as bases nucleares no projeto acadêmico-profissional da ESS-UCMG.

---

teórico-metodológicos persistentes no Serviço Social. Este documento contou com reflexões e debates de importantes expoentes da profissão, que contribuíram com as seguintes sistematizações: Concepção de teoria e Metodologia - Nobuco Kameyama; A questão da Metodologia em Serviço Social: reproduzir-se e representar-se - Vicente de Paulo Faleiros; Notas para a discussão da sistematização da prática e teoria em Serviço Social - José Paulo Netto; Metodologia do Serviço Social - a práxis como base conceitual - Marina Maciel e Franci Gomes Cardoso (Silva, 2021, p. 121).

Tendo em vista a apropriação e o aprofundamento do conhecimento da formação econômica e social latino-americana – em especial, da realidade brasileira – e por meio do diálogo com a Teoria da Dependência e da constante apreensão da dinâmica das classes sociais no contexto das lutas sociais, compreensões inauguradas pela experiência mineira, verificou-se, no curso da história, o florescimento de experiências acadêmico-profissionais. Essas experiências se inclinaram à constante apreensão dos processos societários nos quais o Serviço Social se inscreve enquanto especialização do trabalho no bojo da divisão sociotécnica do trabalho. Em suma, são projetos sintonizados com o projeto de formação profissional hegemônico que germinou da experiência belo-horizontina e foi legado ao Serviço Social em âmbito nacional.

Importa destacar que o resgate dessa trajetória histórica – que explicitou a experiência da ESS-UCMG sintonizada com a Reconceituação latino-americana – *cinco décadas* depois de encerramento em loco, ultrapassa o mero exercício erudito, revelando seu potencial estratégico para o aprofundamento dos vetores críticos do Serviço Social brasileiro na contemporaneidade.

A tese, por fim, não se retém apenas ao resgate histórico da experiência reconceituadora da ESS-UCMG, mas, também, contribui para o adensamento do debate crítico da formação em Serviço Social, fornecendo elementos para que a profissão possa, em sua práxis cotidiana, continuar a se posicionar criticamente diante das determinações do capital e a construir alternativas em favor da classe trabalhadora, à qual também pertence. Ressalta-se, ainda, a importância de novas pesquisas que poderiam aprofundar a análise da reestruturação curricular da ESS-UCMG via acesso às ementas e programas das disciplinas, bem como pesquisas inclinadas a apreender o legado da ESS-UCMG em diferentes regiões do país.

REFERÊNCIAS

ABRAMIDES, M. B. C. Mesa de depoimentos históricos. *In.*: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Seminário Nacional 30 anos do Congresso da Virada**. Brasília: CFESS, 2012. p. 51-60.

ABRAMIDES, M. B. C. **O projeto ético-político do serviço social brasileiro**: ruptura com o conservadorismo. São Paulo: Cortez, 2019.

AMMANN, S. B. **Ideologia do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil.** 6. Ed. São Paulo: Cortez, 1987.

BATISTONI, M. R. Organização sindical metalúrgica de São Paulo: história, organização e lutas. *In.*: ABRAMIDES, M. B.; E DURIGUETTO, M. L. **Movimentos Sociais e Serviço Social**. Uma relação necessária. São Paulo: Cortez, 2014.

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). **Em Pauta**, Rio de Janeiro, FSS-UERJ, n. 40, p. 136-147, 2º semestre 2017.

BATISTONI, M. R. *et al.* Expressões da Reconceituação do Serviço Social no Brasil: O Projeto da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais. **Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, Vitória-ES, 2018.

BATISTONI, M. R. O projeto da Escola de Serviço Social de Belo Horizonte – 1960-1975: uma reconstrução histórica. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, Cortez, n. 136, p. 538-58, set-dez.,2019.

BATISTONI, M. R. Aproximações à tradição marxista no projeto da Escola de Serviço Social de Belo Horizonte: problematizações necessárias. *In.*: IAMAMOTO, M. V. e SANTOS C. M (Orgs). **A História pelo avesso**. A Reconceituação do Serviço Social na América Latina e interlocuções internacionais. São Paulo: Cortez, 2021; pp. 71-93.

BARBOSA, M. M. **Desvendando significados**: A Escola de Serviço Social de Belo Horizonte nos Anos 60 e o Movimento de Reconceituação do Serviço Social. 1998. Tese (Doutorado em Serviço Social) Pontifícia Católica São Paulo, São Paulo.

BRITES, C. M.; SALES, M. A. Ética e Práxis Profissional. 2. ed. rev. ampl. *In.***: Curso de Capacitação Ética para agentes multiplicadores**. Brasília: CFESS, 2007.

CLOSS, T. T. **Fundamentos do serviço social**: um estudo a partir da produção da área. Porto Alegre, 2015. 253 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Porto Alegre, 2015.

COUTINHO, C.N. Democracia como valor universal, 1979. **Plataforma marxists.org.** Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/coutinho/1979/mes/democracia.htm. Acesso em 01 jul. 2024.

COUTINHO, C.N. **Gramsci:** um estudo sobre o seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

DEMIER, F. A. **O longo bonapartismo brasileiro (1930-1964):** autonomização relativa do Estado, populismo, historiografia e movimento operário. 2012. Tese (Doutorado em História) – Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

DEMIER, F. A.; DURIGUETTO, M. L. Democracia blindada, contrarreformas e lutas de classes no Brasil contemporâneo. *In.*: **Argumentum**, **Revista PPGPS/UFES**. Vitória- ES, v.9 n 2, p. 8-19, mai-ago, 2017.

DRAVET; M. F; OLIVEIRA, A. S. Relações entre oralidade e escrita na comunicação: Sankofa, um provérbio africano**. Miscelânea**, Assis, v. 21, p. 11-30, jan.-jun. 2017.

DURIGUETTO, M. L. *et al*. A dimensão ideo-política no Método pedagógico de Paulo Freire: questões e perspectivas investigativas para o Serviço Social a partir do Método BH. *In.* SCHEFFER, G. *et al.* (Orgs). **Serviço Social e Paulo Freire**: Diálogos sobre Educação Popular. Curitiba: CRV, 2021.

ELPIDIO, M. H. Preparando a "Virada": a contribuição do CELATS no redirecionamento da organização e da formação profissional no Serviço Social brasileiro. *In.*: IAMAMOTO, M. V.; SANTOS, C. M. (Org.). **A história pelo avesso**: a reconceituação do Serviço Social na América Latina e interlocuções internacionais. São Paulo: Cortez, 2021.

FERNANDES, F. Introdução. *In.*: MARX, K.; ENGELS, F. **Marx/Engels**: história. Organização e introdução de Florestan Fernandes. São Paulo: Ática, 2001.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológico. 5 ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, F. **Brasil**: Em compasso de espera, pequenos escritos políticos. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

IASI, M.L. Democracia de cooptação e o apassivamento da classe trabalhadora. In:

BEHRING, E.R. et. al. (Orgs.). **Financeirização, Fundo Públio e Política Social**. São Paulo:

Cortez, 2012.

IAMAMOTO, M. V. Ensino e Pesquisa no Serviço Social: desafios na construção de um projeto profissional. **Cadernos ABESS – Produção Científica e Formação Profissional**. São Paulo: Cortez, n. 6, p. 101-117, set. 1993.

IAMAMOTO, M. V. Mundialização do capital, "questão social" e Serviço Social no Brasil. *In.***: Em Pauta, Revista da Faculdade de Serviço Social/UERJ**, Rio de Janeiro, n 21, p. 117-139, jul., 2008.

IAMAMOTO, M. V. Renovação do Serviço Social no Brasil e desafios contemporâneos. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 136, p. 439-461, set./dez. 2019.

IAMAMOTO, M. V. CARVALHO, R. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 41. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

IAMAMOTO, M. V. SANTOS, C. M. Introdução. *In.*: IAMAMOTO M. V ; SANTOS, C. M. (Orgs). **A história pelo avesso**. A reconceituação do Serviço Social na América Latina e interlocuções internacionais. SP: Cortez, 2021.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LOPES, J. B. *et al*. A geração da virada na organização profissional do Serviço Social brasileiro. *In.*: MATOS, M. C.; SOUZA, R. O.; FREIRE, S. M. (Org.). **Pessimismo da razão e otimismo da vontade de Maria Inês Souza Bravo**. Curitiba: CRV, 2024.

LARA, I. **Alguém me avisou**. *In.*: Sorriso Negro. Warner Music Brasil, **1981**. 1. CD.

LEMOS, R.L.C.N. Contrarrevolução e ditadura: ensaio sobre o processo político brasileiro pós 1964. *In.***: Marx e o Marxismo, Revista do NIEP-MARX/UFF**. Niterói-RJ. v.2, n.2, jan-jul, 2014.

MANDEL, E. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARQUES, M.G. **Em busca da revolução brasileira:** Uma análise crítica da estratégia democrático-popular. Curitiba: Editora Prismas, 2015.

MARX, Karl; Introdução; *In.***: Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MAZZEO, A.C. **Estado e burguesia no Brasil**: origens da autocracia burguesa. 3 ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social, Teoria, Método e Criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZOGUCHI, J. F. **Ação Popular e Serviço Social:** aproximações a partir do projeto profissional da ESS-UCMG (1969-1975). 2024. Dissertação (Mestrado em Política Social e Serviço Social) – Instituto de Psicologia, Serviço Social, Saúde e Comunicação Humana, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

MOTA, A. E.; RODRIGUES, M. Legado do Congresso da Virada em tempos de conservadorismo reacionário. **Katálysis**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 199-212, maio/ago. 2020.

NETTO, J. P. A propósito da disciplina de metodologia. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 14, p. 5-15, abr. 1984.

NETTO, J. P. A crítica conservadora à reconceptualização. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 5, p. 59-75, mar. 1986.

NETTO, J. P. **Introdução ao método da teoria social**. *In*: Conselho Federal de Serviço Social (Org.). 2009.

NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, J. P. **Pequena história da ditadura brasileira (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2014.

NETTO, J. P. Para uma nova história do Serviço Social no Brasil. *In.*: SILVA, M. L. **O. Serviço Social no Brasil**. Histórias de resistências e rupturas com o conservadorismo. São Paulo: Cortez, 2016.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

PORTELLA, M. C. R. **Nas veredas da utopia: a experiência reconceituadora na Escola de Serviço Social da PUC/MG**. 1992. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

RIDENTI, M.. O romantismo revolucionário da Ação Popular: do cristianismo ao maoísmo. 1998. Artigo preparado para o encontro de 1998 da Latin American Studies Association, The Palmer House Hilton Hotel, Chicago, Illinois, 24-26 de setembro de 1998

SANTOS, L. L. **Textos de Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1985.

SILVA, G. P. **O sistema democrático brasileiro:** desdobramentos e tendências no pós-anos 1980. Juiz de Fora, 2019. Dissertação (Mestrado em Serviço Social, Área de Concentração: Questão Social, Território, Política Social e Serviço Social) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Serviço Social, Juiz de Fora, 2019.

SILVA, L.M.M.R. da. **Aproximação do Serviço Social a tradição marxista**: caminhos e descaminhos. 1991.Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SILVA, L. R. da. **Desafios e estratégias para o fortalecimento e capilaridade das Diretrizes Curriculares da ABEPSS nas unidades de formação públicas.** São Paulo, 2021. Dissertação (Mestrado em Serviço Social: Fundamentos e Prática Profissional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, São Paulo, 2021.

SILVEIRA, A. A. J. A cultura pós-moderna no Serviço Social em tempos de crise. **Revista Temporalis**, Brasília (DF), ano 16, n. 31, p. 167-188 jan/jun. 2016**.**

TEIXEIRA, R. J. **Fundamentos do Serviço Social**: uma análise a partir da unidade dos Núcleos de Fundamentação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS. 2019. 331 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

YAZBEK, M. C. *et al*. Projeto de revisão curricular da faculdade de serviço social - PUC-SP. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 14, p. 29-103, abr. 1984.

Fontes Documentais

ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. **Documento Básico para Reforma do Currículo**, 1970.

ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. **Uma proposta de reestruturação profissional**. Belo Horizonte, ESS/UCMG, Minas Gerais: 1972

ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. **Análise histórica da orientação metodológica da Escola de Serviço Social da UCMG**. Belo Horizonte, ESS/UCMG, Minas Gerais: 1974.

MIZOGUCHI, J. F. **Ação Popular e Serviço Social**: aproximações a partir do projeto profissional da ESS-UCMG (1969-1975). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Serviço Social, Saúde e Comunicação Humana, Programa de Pós-graduação em Política Social e Serviço Social, Grupo de Estudos sobre Fundamentos, Ensino e Memória em Serviço Social.

NAMY. J. *et al.* **Uma experiência realizada em Itabira**. Trabalho de estágio de campo. ESS/UCMG. Jun-dez. 1971.

Fontes de Depoimentos

BATISTONI, M. R. **Transcrição Entrevista - Consuelo Quiroga**. Belo Horizonte, 18 abr. 2018. Entrevista concedida a Maria Rosângela Batistoni para a pesquisa "O Movimento de Reconceituação no Brasil: O Projeto Profissional da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (1964-1980)". 2018.

IAMAMOTO, M.V.; 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.

IAMAMOTO, M.V.; QUIROGA, A. **Transcrição de Aula - Ana Quiroga**. Rio de Janeiro, 2015. Depoimento de Ana Quiroga em aula no PPGSS-UERJ. 2015b.

IAMAMOTO, M.V.; QUIROGA, C. **Transcrição de Aula - Consuelo Quiroga**. Rio de Janeiro, 2015. Depoimento de Consuelo Quiroga em aula no PPGSS-UERJ. 2015

IAMAMOTO, M.V.; SANTOS, L. L. **Transcrição de Aula - Leila Lima Santos**. Rio de Janeiro, 2015. Depoimento de Leila Lima Santos em aula no PPGSS-UERJ. 2015ª.

SANTOS, L. L. Depoimento. *In.*: SILVA, L. M. M. R. **Aproximação do Serviço Social à tradição marxista**: caminhos e descaminhos. Tese de doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo: 1991.

SANTOS, L. L. 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.