



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ESDRAS TAVARES DE OLIVEIRA

**PÓS-GRADUAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL:
DISPUTAS EM TORNO DA AVALIAÇÃO DA CAPES**

LONDRINA
2024

ESDRAS TAVARES DE OLIVEIRA

**PÓS-GRADUAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL:
DISPUTAS EM TORNO DA AVALIAÇÃO DA CAPES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Serviço Social e Política Social.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Olegna de Souza Guedes

LONDRINA
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

DE OLIVEIRA, ESDRAS TAVARES.

Pós-Graduação e Serviço Social: Disputas em Torno da Avaliação da CAPES / ESDRAS TAVARES DE OLIVEIRA. - Londrina, 2024.

263 f.

Orientador: OLEGNA DE SOUZA GUEDES.

Tese (Doutorado em Serviço Social e Política Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, 2024.

Inclui bibliografia.

1. Universidade; Pós-Graduação; Avaliação Educacional; Serviço Social; Ontologia do Ser Social. - Tese. I. GUEDES, OLEGNA DE SOUZA. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Estudos Sociais Aplicados. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social. III. Título.

CDU 36

ESDRAS TAVARES DE OLIVEIRA

**PÓS-GRADUAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL:
DISPUTAS EM TORNO DA AVALIAÇÃO DA CAPES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Serviço Social e Política Social.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Olegna de Souza Guedes
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Yolanda Aparecida Demetrio
Guerra
Universidade Federal do Rio de Janeiro -
UFRJ

Prof^a. Dr^a. Lélica Elis Pereira de Lacerda
Universidade Federal de Mato Grosso -
UFMT

Prof^a. Dr^a. Sandra Lourenço de Andrade
Fortuna
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral
Universidade Estadual de Londrina - UEL

05 de março de 2024

Às/aos educadoras/es, professores ou não,
que no seu cotidiano não se conformam às
amarras desta sociabilidade estranhada e
que, por isso, lutam pelo horizonte da
emancipação humana.

AGRADECIMENTOS

Diversas gentes cruzaram a minha vida contribuindo, diretamente, para que eu chegasse à conclusão deste doutorado. Agradeço, nominalmente, algumas delas na esperança de que percebam o impacto único que tiveram sobre a minha existência.

Aos meus pais, Delma e Gilberto, por me oferecerem um universo sem sabê-lo. À despeito das condições econômicas, às vezes tão restritas, verteram o melhor que tinham e me convenceram, ainda pequeno, que os estudos poderiam ser um caminho de conquistas.

Às minhas avós, Liberina e Maria (*in memoriam*), e aos meus avôs, Evantuil e Gerson, pelo afeto expresso em formato de prosa. Por todas as conversas estabelecidas no silêncio dos olhares e a gana que carregam de nossos ancestrais.

Ao meu noivo, Felipe, por me mostrar que é possível amar por inteiro. Pela oportunidade de transformar em linguagem e ato esta substância aquosa que escorrega do inconsciente. Faço votos para que o nosso amor continue sendo um escudo contra a homofobia e o racismo.

À minha família extensa e, especialmente, às/aos queridas/os Isabela, Darcy, Vítor e Ana Júlia, que durante todos esses anos mantiveram-se próximos ainda que distantes geograficamente. Obrigado pelas risadas despreziosas que aquecem o meu coração.

Às amigas de Belo Horizonte, Gabriela, Náthalie e Angela, por permanecerem ao meu lado. Sou grato pelas marcas bonitas que vocês deixaram na minha alma e que carrego com afeição.

Às amigas de Londrina, Suelen, Rosângela e Karima, por me receberem em suas vidas. As agruras da pandemia foram dirimidas graças aos cuidados paciosos que tiveram comigo.

Às amigas de Francisco Beltrão, especialmente Marina, Iana, Rúbia, Mayara e Margarete, pela generosidade e boa companhia. Com vocês a diáspora torna-se mais leve.

Às amigas de alhures, especialmente Ísis, Caline e Gyovanna, que me ofereceram abrigo quando eu me sentia sozinho.

À Cleidiane e Karoline pelo amor fraternal e cúmplice. Vocês fazem

florescer em mim os mais preciosos sentimentos.

À Selmara, psicanalista que me acompanha, pela escuta atenta. Através do *setting* analítico tenho elaborado traumas tão profundos que sequer tinham nome.

Às/aos docentes e discentes da UEL, UFPE, UNA e PUC-MG pelo ensinamento das letras e do pensamento crítico.

À equipe do Universitátis pelo diálogo contínuo acerca da educação superior. Aprendo com vocês que as elocubrações teórico-filosóficas demandam a intervenção na realidade.

Às/aos estudantes da UNIOESTE, UNILA, UEMG e UFOP por me fazerem professor. Graças a vocês pude entender a substância dialética da docência/discência.

À minha orientadora, Olegna, por acreditar nesta pesquisa e ser tão generosa nos afetos. Me acanho diante da tua estatura teórica e aprendo a cada encontro contigo.

À banca avaliadora, professoras/es Yolanda, Lélica, Sandra e Wagner, pela leitura e análise do presente texto. A admiração que nutro por cada um de vocês se expressa neste convite ao debate.

Por fim, à/ao "It", como diria Clarice Lispector, pela pulsão de vida que transcende, agita e movimenta as teias do tempo.

Este livro se pediu uma liberdade maior que tive medo de dar. Ele está muito acima de mim. Humildemente tentei escrevê-lo. Eu sou mais forte que eu.

Clarice Lispector

RESUMO

OLIVEIRA, Esdras Tavares. **Pós-Graduação e Serviço Social**: disputas em torno da avaliação da CAPES. 2024. 263 f. Tese (Doutorado em Serviço Social e Política Social) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

O desenvolvimento histórico-político da pós-graduação no Brasil tem evidenciado a centralidade assumida pela avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os quesitos e indicadores de mensuração induzem a organização dos mestrados e doutorados, sendo que a não-conformidade aos parâmetros estabelecidos levam ao seu disciplinamento. Frente às determinações postas para este nível de ensino e a organização da área de Serviço Social, por meio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), esta pesquisa tem como objetivo geral: identificar as tendências políticas e os campos de disputa em torno da sistemática avaliativa proposta para os programas de pós-graduação *stricto sensu* por parte da CAPES, observando a sua relação com a área de Serviço Social. Elenca-se, ainda, como objetivos específicos: 1º) apresentar a gênese do trabalho, da ciência e da educação, tendo em vista as mediações estabelecidas entre eles na formação da universidade e da pós-graduação *stricto sensu* brasileira; 2º) refletir sobre o evoluir histórico-político da pós-graduação evidenciando as suas mediações com a comunidade acadêmico-científica, especialmente com a área de Serviço Social; 3º) indicar os contornos teórico-formativos assumidos pelo Serviço Social, ao longo de seu desenvolvimento em âmbito nacional, sinalizando a emergência dos primeiros cursos de mestrado e doutorado; 4º) discutir as determinações que atravessam a política de pós-graduação, observando o desenvolvimento da avaliação da CAPES e as articulações arregimentadas pela ABEPSS em torno dessa sistemática avaliativa. A partir do método materialista histórico-dialético realiza-se uma análise documental de leis, atos normativos, planos e relatórios governamentais, assim como textos, notas públicas e cartas abertas atinentes à área de Serviço Social. Conclui-se, em termos gerais, que o funcionamento regular da política de pós-graduação assenta-se em períodos nos quais se observam ausências de diretrizes e recomendações emanadas dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs). Por outro lado, a sistemática avaliativa, desde o seu surgimento até a atualidade, faz-se operante na pós-graduação sendo ideologicamente assimilada pela comunidade acadêmico-científica. A área de Serviço Social tem produzido críticas incisivas aos rumos da política de pós-graduação e aos parâmetros empregados pela CAPES, porém, à semelhança dos demais campos de conhecimento, mostra-se favorável à existência da avaliação.

Palavras-chave: Universidade; Pós-Graduação; Avaliação Educacional; Serviço Social; Ontologia do Ser Social.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Esdras Tavares. **Postgraduate and Social Work**: disputes surrounding the CAPES evaluation. 2024. 263 f. Thesis (Doctorate in Social Service and Social Policy) – Center for Applied Social Studies, State University of Londrina, Londrina, 2024.

The historical-political development of postgraduate studies in Brazil has highlighted the centrality assumed by the evaluation of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). The measurement requirements and indicators lead to the organization of master's and doctorate degrees, and non-compliance with the proposed parameters leads to their discipline. In view of the determinations made for this level of education and the organization of the Social Service area, through the Brazilian Association of Teaching and Research in Social Service (ABEPSS), this research has the general objective: Identify political trends and fields of dispute around the systematic evaluation proposal for *stricto sensu* postgraduate programs by CAPES, observing its relationship with the area of Social Work. The following are also listed as specific objectives: 1) to present the genesis of work, science and education, taking into account the specific mediations between them in the formation of the Brazilian university and *stricto sensu* postgraduate studies; 2nd) reflect on the historical-political evolution of postgraduate studies, highlighting its mediations with the academic-scientific community, especially with the area of Social Service; 3rd) indicate the theoretical-training contours reinforced by Social Service, throughout its development at the national level, signaling the emergence of the first master's and doctorate courses; 4th) discuss the determinations that permeate the postgraduate policy, following the development of the CAPES evaluation and the articulations organized by ABEPSS around this evaluation system. Using the historical-dialectical materialist method, a documentary analysis of laws, normative acts, government plans and reports, as well as texts, public notes and open letters relating to the area of Social Service, is carried out. It is concluded, in general terms, that the regular functioning of the postgraduate policy is based on periods in which there are absences of guidelines and recommendations emanating from the National Postgraduate Plans (PNPGs). On the other hand, a systematic evaluation, from its inception to the present, operates in postgraduate studies and is ideologically assimilated by the academic-scientific community. The area of Social Service has produced incisive criticisms of the rumors surrounding the postgraduate policy and the participants employed by CAPES, however, like other fields of knowledge, it appears to be sustainable for the existence of the assessment

Keywords: University; Postgraduate; Educational Evaluation; Social Work; Ontology of social being.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Mestrados por área de conhecimento em 1983	175
Gráfico 2 - Doutorados por área de conhecimento em 1983	176
Gráfico 3 - Comparativo da dotação orçamentária da CAPES entre 1989 e 1994	187
Gráfico 4 - Distribuição de programas <i>stricto sensu</i> , por notas obtidas na avaliação, em 1998	194
Gráfico 5 - Distribuição de programas <i>stricto sensu</i> , por regiões do país, em 1998	195

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Mestrados e doutorados, por área de conhecimento e região, em 1983	178
Tabela 2 -	Comparativo da pós-graduação entre 1975 e 1985	180
Tabela 3 -	Distribuição de cursos, por conceitos obtidos na avaliação, entre 1977 e 1985	182
Tabela 4 -	Concessão de recursos financeiros para programas C e D em 1989	185
Tabela 5 -	Distribuição de cursos, por conceitos obtidos na avaliação, em 1994	188
Tabela 6 -	Mestrados, por região do país e conceitos obtidos na avaliação, em 1994	188
Tabela 7 -	Doutorados, por região do país e conceitos obtidos na avaliação, em 1994	189
Tabela 8 -	Comparativo do número de cursos <i>stricto sensu</i> entre 1976 e 2004	198
Tabela 9 -	Mestrados por área de conhecimento em 1996 e 2004	200
Tabela 10 -	Doutorados por área de conhecimento em 1996 e 2004	200
Tabela 11 -	Comparativo do número de cursos <i>stricto sensu</i> entre 1976 e 2009	203
Tabela 12 -	Cursos <i>stricto sensu</i> por área de conhecimento em 2004 e 2009	204

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Universidades públicas ou privadas, por região do país, na década de 1960	123
Quadro 2 - Distribuição dos colégios, grandes áreas e áreas de Avaliação da CAPES em 2023	211
Quadro 3 - Distribuição das regionais da ABEPSS	218
Quadro 4 - Notas dos programas <i>stricto sensu</i> da área de Serviço Social em 2022	232

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS	Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social
ABRASCO	Associação Brasileira de Saúde Coletiva
ACP	Ação Civil Pública
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
ANPG	Associação Nacional de Pós-Graduandos
APCNS	Avaliação das Propostas de Cursos Novos
BNDS	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCISS	Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais
CEAS	Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo
CEDEPSS	Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social
CFE	Conselho Federal de Educação
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCE	Diretório Central dos Estudantes
EAD	Ensino a Distância
ENESSO	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
EPES	Equipe de Planejamento do Ensino Superior
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FAP	Fundação de Apoio à Pesquisa
FCHSSA	Fórum de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FUNTEC	Fundo Nacional de Tecnologia
GAS	Grupo de Ação Social
GTPS	Grupos Temáticos de Pesquisa

IRPJ	Imposto sobre a Renda de Pessoa Jurídica
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPF	Ministério Público Federal
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PBDCT	Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PROEX	Programa de Excelência Acadêmica
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPLAN	Secretaria de Estado de Planejamento e Coordenação Geral
SESI	Serviço Social da Indústria
SESU	Secretaria da Educação Superior
SNI	Sistema Nacional de Informação
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
SOC	Sociedade de Organização da Caridade
UCISS	União Católica Internacional de Serviço Social
UFAS	Unidades de Formação Acadêmica
UNE	União Nacional dos Estudantes
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 MEDIAÇÕES ONTOLÓGICAS ENTRE TRABALHO, CIÊNCIA E EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE	25
2.1 O TRABALHO E OS PORES TELEOLÓGICOS SECUNDÁRIOS	25
2.2 A GÊNESE ONTOLÓGICA DA CIÊNCIA E DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	44
2.3 O SER SOCIAL E A EDUCAÇÃO EM SENTIDO ESTRITO.....	57
2.4 A CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE: PARTICULARIDADES HISTÓRICAS E ONTOLÓGICAS	69
3 UNIVERSIDADE, PÓS-GRADUAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL.....	76
3.1 CAPITALISMO PERIFÉRICO NA AMÉRICA LATINA E CARIBE.....	76
3.2 A EMERSÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	87
3.2.1 As Primeiras Escolas de Serviço Social no Brasil	103
3.3 MARCOS INICIAIS DA PÓS-GRADUAÇÃO E O SURGIMENTO DA CAPES	117
3.3.1 A ABESS e a Formação Acadêmico-Profissional em Serviço Social.....	125
3.4 A INFLUÊNCIA ESTADUNIDENSE NA PÓS-GRADUAÇÃO.....	131
3.4.1 A Gênese da Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Serviço Social	143
4 A AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO E A ÁREA DE SERVIÇO SOCIAL	150
4.1 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, “ESTADO AVALIADOR” E O PROCESSO DE BOLONHA	150
4.2 DETERMINAÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU E A AVALIAÇÃO DA CAPES.....	163
4.3 A ATUAÇÃO DA ABEPSS NA REPRESENTAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL.....	214
4.4 VALOR, DEVER SER E IDEOLOGIA: NOTAS CRÍTICAS PARA O SERVIÇO SOCIAL SOBRE A AVALIAÇÃO DA CAPES.....	233

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	239
REFERÊNCIAS	248
APÊNDICES	261

1 INTRODUÇÃO

Desde a clivagem à direita, no âmbito do executivo federal, com o *impeachment* da ex-presidenta da república Dilma Rousseff em 2016, à ascensão de Michel Temer ao cargo de chefe de Estado, e à sucessão da presidência com a eleição de Jair Bolsonaro, entre os anos de 2019 e 2022; as universidades brasileiras sofreram ataques. Especialmente as instituições universitárias públicas foram atravessadas por vetores que, alinhados ao ideário neoliberal, indicam os golpes desferidos, a saber: liofilização dos recursos orçamentários destinados ao custeio das universidades federais, estaduais e municipais; enxugamento dos quadros de servidores efetivos docentes e técnico-administrativos; obsolescência dos prédios, equipamentos e bens duráveis necessários às atividades de ensino, pesquisa e extensão; atenuação do financiamento das pesquisas, por parte dos órgãos de fomento, com inflexões mais graves no campo das ciências humanas e sociais aplicadas; avanço do anticientificismo atrelado à uma crítica pejorativa das instituições de ensino superior, assim como a extinção de alguns programas de pós-graduação.

O conjunto das investidas contra a educação superior, por outro lado, mobilizou a organização da comunidade acadêmico-científica brasileira. As associações de pós-graduação e pesquisa, as sociedades científicas, os sindicatos dos docentes, entre outros, coordenaram ações de resistência em todo o país, além de lançarem textos, notas públicas e cartas abertas em defesa da educação, ciência e tecnologia. Face à pandemia mundial de SARS-CoV-2¹, que chegou ao Brasil nos primeiros meses de 2020, os ataques às universidades públicas não cessaram, sendo ainda imantadas pelo conservadorismo e irracionalismo estimulados particularmente, pelo governo Bolsonaro.

Acerca do enfrentamento ao COVID-19, as instituições de ensino superior, no âmbito da graduação e da pós-graduação, protagonizaram a pesquisa científica, a produção de conhecimento e o desenvolvimento de tecnologias de reconhecimento e enfrentamento do vírus. Os Programas de Pós-Graduação (PPGs) movimentaram seus laboratórios, insumos tecnológicos e corpo docente e discente na compreensão do novo Coronavírus. Não somente em tempos de pandemia, a pós-

¹A proliferação do vírus SARS-CoV-2, também nomeado como novo Coronavírus ou COVID-19, foi deflagrada em Wuhan (China) no final de 2019. Avançando de modo generalizado pelos países do globo terrestre, a elevação da contaminação à categoria de pandemia ocorreu em março de 2020 por parte da Organização Mundial da Saúde (OMS).

graduação brasileira revela-se pioneira na análise dos processos econômico-políticos, histórico-sociais, estético-culturais e sanitário-epidemiológicos que se revelam, *a priori*, como aporias à razão humana.

Deliberadamente capturada pelo capital para o avanço do processo de acumulação, a pós-graduação tem sido impelida a criar tecnologias de modernização dos meios de produção. Requer-se dela estudos sobre energia, transportes e defesa, na perspectiva de estimular o desenvolvimento nacional, impactando diretamente nas tecnologias industriais e na organização do trabalho. Contraditoriamente, também se agudizaram os ataques às políticas sociais, não sendo diferente no campo da educação superior. A austeridade fiscal e a retração do orçamento público intensificaram-se no governo Bolsonaro. A pós-graduação sofreu cortes no seu financiamento, sendo incentivada a fusão de alguns cursos *stricto sensu* existentes. Sob o argumento do crescimento desordenado e com qualidade extremamente variável, recorreu-se ao Sistema de Acompanhamento e Avaliação da Pós-Graduação como ferramenta para mensurar o desempenho dos programas e deliberar sobre a conveniência da sua manutenção ou fencimento.

A avaliação da pós-graduação, conduzida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), incide sobre a pesquisa, a formação de recursos humanos, a produção intelectual e técnica, a gestão, o financiamento e a internacionalização dos cursos. Entre a aceitação tácita e as resistências promovidas – por grande parte das universidades, por associações nacionais de pós-graduação, e por sociedades científicas –, a sistemática avaliativa tem causado inflexão sobre os programas *stricto sensu*. Os critérios apresentados pela CAPES induzem a uma determinada forma de organização dos cursos; e a não-conformidade aos parâmetros estabelecidos levam ao seu disciplinamento.

Ao partir da premissa que as avaliações na educação superior podem assumir dois perfis antagônicos, *a priori*, quais sejam: 1º) de caráter punitivo, de controle e ranqueamento, servindo aos objetivos gerencialistas e privatistas da lógica burguesa de mercado; ou 2º) de perspectiva educativa-pedagógica e diagnóstica-formativa, voltada para os princípios democráticos e emancipatórios; algumas críticas tem sido levantadas pela comunidade acadêmico-científica acerca dos processos de metrificação dos cursos de graduação e pós-graduação no Brasil (SGUISSARDI, 2006; SAUL, 2005).

No que tange ao modelo CAPES, questiona-se por exemplo: 1º) a

agigantada importância dada aos artigos publicados, esquecendo-se de mensurar os processos de ensino-aprendizagem; 2º) o foco sobre resultados e produtos, negligenciando os processos e insumos que os compõem; e 3º) a presença massiva de indicadores quantitativos, havendo pouco espaço para as mensurações qualitativas (MORAES, 2012; VERHINE; DANTAS, 2009).

De modo geral, pode-se sugerir que os programas de pós-graduação têm uma relação contraditória com a avaliação CAPES. Muitos dentre esses programas, ao mesmo tempo em procuram se adequar aos critérios de avaliação propostos pela agência para se consolidarem, também buscam e aderem a estratégias coletivas que as áreas de conhecimento têm construído ao longo dos anos para questionar os parâmetros avaliativos adotados.

Tendo incidência sobre o perfil e o funcionamento dos mestrados e doutorados no país, a sistemática de avaliação da CAPES tem diretamente induzido a criação e permanência dos cursos de pós-graduação, sendo descredenciados aqueles que não cumprem os parâmetros de qualidade estipulados. Com efeito, os mestrados e doutorados são direcionados a cumprir os critérios que suas respectivas áreas de conhecimento estabelecem, sendo necessária a sanção do Colégio ao qual esses campos do saber pertencem. Ao possuir legitimidade na comunidade acadêmico-científica, a avaliação opera de forma cirúrgica sobre os programas, por isso, os critérios estabelecidos pela agência tendem a ser observados de forma rigorosa.

Cumpra explicitar que a CAPES tem organizado os programas de pós-graduação em 03 Colégios, a saber: Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar; Ciências da Vida; e Humanidades. Os campos do conhecimento são também ramificados em 09 grandes áreas de avaliação: Ciências Exatas e da Terra; Engenharias; Multidisciplinar; Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; e Linguística, Letras e Artes, subdivididos em 49 áreas, dentre as quais se encontra o Serviço Social (área 32).

O quadriênio 2017-2020 registrou o funcionamento de 36 programas de pós-graduação em Serviço Social sendo que, deste total, 20 possuíam até o ano de 2020 mestrado e doutorado e 16 apenas mestrado. Majoritariamente os cursos são de Serviço Social, Política Social ou Políticas Públicas, sendo somente 01 de Economia Doméstica. Todos os programas são acadêmicos e presenciais (CAPES, 2022b).

Na área de Serviço Social, as pautas concernentes à pós-graduação são, principalmente, acompanhadas e debatidas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS)². Esta última, na condição de entidade acadêmico-política e associação de pós-graduação tem atuado na representação dos cursos, dando maior densidade às pautas da categoria profissional e defendendo os interesses coletivos dos programas *stricto sensu* em consonância com o Projeto Ético-Político Profissional (ABREU, 2016; GUERRA, 2011).

Além de sugerir uma lista de docentes altamente qualificados para compor a Comissão de Área na CAPES; promover o diálogo entre os programas da área; produzir análises de conjuntura e comunicações públicas concernentes à pesquisa, produção de conhecimento e educação no âmbito da pós-graduação; realizar encontros e oficinas nacionais envolvendo professoras/es³ e estudantes; a ABEPSS promove a vocalização das reivindicações não só dos mestrados e doutorados da área, como também dos cursos de graduação em Serviço Social. A defesa intransigente da democracia, dos direitos humanos e de uma nova ordem societária sem a exploração/dominação de classe, raça/etnia, gênero e sexualidade permeiam as ações protagonizadas por essa entidade.

Tendo em vista os embates em torno da pós-graduação, elencamos como objetivo geral desta pesquisa: identificar as tendências políticas e os campos de disputa em torno da sistemática avaliativa proposta para os programas de pós-graduação *stricto sensu* por parte da CAPES, observando a sua relação com a área de Serviço Social. Para avançarmos na discussão acima, contaremos com os seguintes objetivos específicos: 1º) apresentar a gênese do trabalho, da ciência e da educação, tendo em vista as mediações estabelecidas entre eles na formação da universidade e da pós-graduação *stricto sensu* brasileira; 2º) refletir sobre o evoluir histórico-político da pós-graduação evidenciando as suas mediações com a comunidade acadêmico-científica, especialmente com a área de Serviço Social; 3º) indicar os contornos teórico-formativos assumidos pelo Serviço Social, ao longo de

² Inicialmente fundada como Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS), em 1946, passa a ser denominada como Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS), em 1979. A partir da incorporação do Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social (CEDEPSS), em 1998, torna-se Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). (ABREU, 2016; 2008)

³ Ao longo do texto utilizamos artigos femininos e masculinos (as/os e os/as, por exemplo) como forma de afirmação da diversidade dos corpos e da sexualidade, para além das construções sociais em torno do homem e da mulher.

seu desenvolvimento em âmbito nacional, sinalizando a emergência dos primeiros cursos de mestrado e doutorado; 4º) discutir as determinações que atravessam a política de pós-graduação, observando o desenvolvimento da avaliação da CAPES e as articulações arregimentadas pela ABEPSS em torno dessa sistemática avaliativa.

A escolha da temática de investigação e, conseqüentemente, o interesse que a subjaz decorre, por um lado, da efervescência dos debates em torno da avaliação da CAPES e, por outro, devido à participação do pesquisador e da orientadora nas gestões da ABEPSS, respectivamente nos períodos 2021/2022 e 2019/2020. A proposta de alteração da sistemática avaliativa para o modelo multidimensional, entre 2018 e 2019, incitou reflexões e posicionamentos entre a comunidade acadêmico-científica, assim como a judicialização do processo de avaliação ocorrida em 2021. Somava-se àquele contexto a pandemia de COVID-19 e os ataques contra a pós-graduação por parte do governo Bolsonaro. Sem embargo, a orientadora e o pesquisador no período em que compuseram a ABEPSS, estiveram em contato direto com os programas *stricto sensu* na área de Serviço Social, inclusive organizando encontros e mobilizando ações acerca das mudanças em andamento.

No que se refere às motivações que justificam o desenvolvimento desta pesquisa, podemos destacar o seu caráter inédito, ao se defrontar com o desenvolvimento da política de pós-graduação, evidenciando os nexos causais com a sistemática avaliativa da CAPES. Com efeito, esta investigação também abordará, ainda que de forma sumária, os processos de organização político-acadêmica da área de Serviço Social e as particularidades sócio-históricas da profissão no Brasil.

Outro aspecto que confirma o mérito deste estudo, diz respeito à discussão sobre a emergência do Estado Avaliador. No Brasil, com o avanço do neoliberalismo, os processos avaliativos têm justificado o policiamento e a competitividade entre os cursos *stricto sensu*. Os programas de pós-graduação mais bem ranqueados (notas 6 e 7) recebem incentivos diferenciados dos demais, enquanto aqueles localizados nos extratos inferiores (notas 1 e 2) ficam impedidos de matricular novos estudantes, sendo ameaçados de extinção.

A respeito da metodologia, aponta-se de início que o materialismo histórico-dialético foi adotado como referencial desta investigação. Isto deve-se tanto à sua preocupação com a totalidade, na busca de apreender a vida social por meio de aproximações sucessivas, quanto pelo seu explícito e radical direcionamento

político, contrário à ordem do capital. Nas palavras de Netto (2011c), a teoria social de Marx está atrelada a um projeto revolucionário que diverge das demais matrizes teórico-metodológicas das ciências humanas e sociais aplicadas. Tal característica se estende ao método histórico-dialético que, por se debruçar sobre a estrutura e a dinâmica da sociedade burguesa, sugere um caminho de estudos que denuncia os limites civilizatórios do capital, almejando indicar possibilidades efetivas de sua superação.

Em consonância com Marx (1978), o método adequado para o exame teórico é aquele que parte do mundo real (o concreto) o elevando ao pensamento (o abstrato). A transposição do concreto para o pensamento (a reprodução do concreto pensado) revela-se como o principal desafio do pesquisador, porque parte de um elemento abstruso retirado da própria realidade. Ao encarar a aparência fenomênica do concreto, aquele que investiga deve transpor esse primeiro momento a fim de alcançar a essência daquilo que pesquisa. Por meio do pensamento, ou seja, da análise crítica operada abstratamente, deve deparar-se com o real para buscar nele as categorias que traduzem o seu movimento.

Lukács (2018), ao discutir os fundamentos ontológicos do ser social, destaca a realidade como fundamento objetivo para a explicação teórica. Retomando a reflexão marxiana, o filósofo adverte que, em termos metodológicos, o ser social e as suas objetivações concretas existem independentemente da apreensão abstrata que se tenha delas. Deste modo, o desafio ontológico imposto ao conhecimento diz respeito à capacidade de traduzir idealmente as causalidades que, postas em movimento, inauguram a realidade. A análise empirista que tenta organizar o real através de sistemas explicativos incorre no risco de produzir diagnósticos miméticos, que perdem de vista a processualidade dialética, a estrutura dinâmica e a totalidade que existem no ser-exatamente-assim do mundo concreto. Por conseguinte, a apreensão ideal do movimento real requisita do pesquisador aproximações sucessivas às categorias, isto é, as formas de ser, existentes na realidade.

Ao identificar o real como um complexo formado por complexos, Lukács (2018) nos ensina que as categorias apreendidas através do conhecimento não se confundem com as categorias existentes *in natura* na natureza ou na sociedade. A totalidade concreta, os nexos que ligam os complexos parciais aos complexos mais amplos, possuem uma dinâmica viva que diferem dos produtos do pensamento humano. Portanto, da perspectiva da ontologia do ser social, o

conhecimento da realidade requer o acompanhamento rigoroso das tendências, leis e forças internas subjacentes ao mundo concreto, entendendo que a sua transliteração esbarra na dinâmica autônoma da sua existência *per se*.

Assentindo às máximas expostas acima, desenhou-se esta pesquisa com um cariz eminentemente qualitativo, porém também utilizando dados quantitativos secundários, isto é, informações produzidas previamente por outras instituições e/ou pesquisadores/as. Concordando com Minayo (1998), acreditamos que a relação qualitativo-quantitativo é mais complexa que a visão binária e dicotômica presente nas ciências humanas e sociais aplicadas e, por conseguinte, recusamos uma cisão arbitrária entre elas. Em termos investigativo-operacionais, o presente estudo foi conduzido por meio de revisão bibliográfica e pesquisa documental.

Tendo como aporte a revisão bibliográfica, consultamos livros, artigos acadêmicos e teses que nos possibilitaram fazer o primeiro enquadramento teórico e aproximações sucessivas ao nosso objeto de estudo. A partir dela nos debruçamos sobre a análise de documentos de caráter público, disponíveis em sites e páginas da internet. Com efeito, para Cellard (2008), a análise documental refere-se a uma técnica de pesquisa que se debruça sobre registros escritos, iconográficos e sonoros, públicos ou privados, que testemunham fatos históricos.

No que se refere à escolha do material de análise, utilizamos como documentos: leis e atos normativos (apêndice A); planos e relatórios governamentais (apêndice B); textos, notas públicas e cartas abertas (apêndice C) de acesso *on-line*. A escolha das leis e atos normativos ocorreu tendo em vista a revisão bibliográfica, sendo examinada aquela legislação que citava ao longo do seu corpo textual as expressões “universidade”, “educação/ensino superior”, “pós-graduação”, “doutorado” e “mestrado”. Os planos e relatórios governamentais foram levantados no site da CAPES⁴, de forma que estudamos os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs), assim como a totalidade dos relatórios de atividades presentes na página “Projeto Memória CAPES”⁵. Já os textos, notas públicas e cartas abertas foram selecionadas através da busca pelos descritores “pós-graduação”, “mestrado”, “doutorado” e “avaliação”, no site da ABEPSS⁶, de modo que também examinamos todas as

⁴ O site da Capes pode ser encontrado no seguinte endereço eletrônico: <https://www.gov.br/capes/pt-br>.

⁵ Disponível em: <https://memoria.capes.gov.br/>

⁶ O site da Abepss pode ser encontrado no seguinte endereço eletrônico: <https://www.abepss.org.br/>

comunicações encontradas no referido endereço eletrônico.

A presente tese está dividida em três capítulos. No primeiro, discutimos, a partir da ontologia do ser social, as categorias trabalho, ciência e educação, indicando as suas mediações na formação das primeiras universidades. No segundo, apresentamos o debate sobre o capitalismo periférico e avançamos, especificamente, na análise do desenvolvimento da pós-graduação e do Serviço Social no Brasil. No terceiro, operamos uma investigação sobre a política de pós-graduação e a avaliação da CAPES, sublinhando a representação da área de Serviço Social através da ABEPSS em sua interlocução com tal política.

2 MEDIAÇÕES ONTOLÓGICAS ENTRE TRABALHO, CIÊNCIA E EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE

A perspectiva da ontologia do ser social, ao partir da aproximação ao trabalho originário como categoria fundante da espécie humana, revela que um conjunto vastíssimo de pores teleológicos e nexos causais compõem, geneticamente, a realidade. Conforme nos alerta Lukács (2018), desvelar as bases concretas sobre as quais ocorre o surgimento do ser social e o desenvolvimento da práxis humana requer da análise teórica aproximações sucessivas à totalidade, isso ao reconhecer os limites últimos do espelhamento que jamais se confunde com o ser-exatamente-assim do real.

A partir da abordagem ontológica, o presente capítulo tem como objetivo apresentar a gênese do trabalho, da ciência e da educação, tendo em vista as mediações estabelecidas entre elas na formação da universidade. Recorrendo a pensadores como Marx (2013), Lukács (2013; 2018), Maceno (2017), Mészáros (2008), Moulin (1994), Ponce (2001) e Souza (2021), busca-se evidenciar de maneira sinóptica as particularidades desses complexos sociais, especialmente nas sociedades de classes.

2.1 O TRABALHO E OS POROS TELEOLÓGICOS SECUNDÁRIOS

O trabalho caracteriza-se como atividade constitutiva ineliminável do ser social. Diferentemente do uso corriqueiro que a palavra assumiu na contemporaneidade, obnubilada especialmente pelo léxico burguês, trata-se na perspectiva da ontologia do ser social de um processo que distingue a espécie humana dos demais animais. Enquanto estes últimos, por uma disposição genética, desenvolvem certos artefatos comuns à sua espécie, inclusive com uma complexa divisão de tarefas, a exemplo das formigas ou dos castores, nos seres humanos o intercâmbio com a natureza e as consequências advindas desta relação podem ser caracterizados como, fundamentalmente, distintos. Neste sentido, encontramos na obra marxiana referências teórico-filosóficas fundamentais que revelam o primado do trabalho na formação do humano genérico, sendo possível através de seu concurso a construção da sociabilidade.

Acerca deste processo objetivo que no decurso do tempo substantivou o ser social enquanto ser, tomamos de empréstimo a seguinte formulação que explicita o cerne de sua particularidade transhistórica:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para a sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 2013, p. 255).

Na medida em que os primeiros grupos de *homines sapientes* começaram a se confrontar com a natureza, não apenas de uma forma contemplativa, mas observando-a e apreendendo, no nível da consciência, suas características, tornou-se possível a sua transformação. Ao utilizar suas capacidades psicofísicas, colocando em movimento a sua própria estrutura corporal, os seres humanos no confronto com a realidade natural inauguraram uma forma até então desconhecida de intervenção no mundo, isto é, o trabalho.

As forças da natureza que se impunham sobre as/os humanos/as, por vezes de forma coerciva, passaram a ser manipuladas. A terra, a água, as árvores e um conjunto de compostos orgânicos e inorgânicos tornaram-se matéria sob a qual interveio o trabalho. Neste processo, as/os *homines sapientes* tornaram-se radicalmente distintos dos primatas e dos demais animais, pois ao colocar todos os seus sentidos em disposição para a transformação do mundo externo, também modificaram o seu próprio mundo interno passando a significar a realidade objetiva (MARX, 2013).

Tendo em vista as diferenças entre espécies, mais especificamente entre as/os humanos/as e os demais animais, podemos sublinhar:

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura da sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. [...] Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se

manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais (MARX, 2013, p. 255).

Ao refletirmos sobre o trabalho, devemos notar que o seu alcance se torna possível somente no jogo das relações dialéticas entre teleologia e causalidade. Dito em outros termos, a transformação da realidade objetiva, a exemplo dos elementos naturais retirados da natureza, faz-se viável na medida em que o ser social, a partir de uma projeção orientada a um fim, põe em curso o conjunto de suas forças psicofísicas de modo a criar um produto novo, antes não existente na realidade. Se a abelha constrói uma colmeia por possuir uma predisposição genética para esta atividade, a espécie humana a partir da aproximação com o meio ambiente, e do conhecimento espelhado de suas propriedades, coloca em movimento o pôr do trabalho, previamente ideado em seu universo intelectual, dando forma àquelas matérias naturais em conformidade com as finalidades que estabeleceu previamente (LUKÁCS, 2013).

A esta altura, dois destaques devem ser feitos acerca do trabalho na forma como o apresentamos. O primeiro deles diz respeito ao produto do pôr do trabalho, que não necessariamente coincide de modo idêntico àquela projeção feita idealmente. Existem fatores que interferem no processo de trabalho, seja por alguma característica ainda desconhecida da causalidade natural, ou mesmo uma correção teleológica posta em ação pelo ser social, o que significa que não há nenhuma garantia de que a objetivação será homônima ao projeto inicial presente na imaginação do seu executor. O segundo destaque refere-se ao caráter social desta atividade. O ato de trabalho na medida em que cumpre uma função no interior de um grupo, torna-se coletivo mobilizando outros a envolver-se na sua execução. Neste sentido, o trabalho não só transforma aquele sujeito singular que o põe em movimento, mas também o conjunto das/os *homines sapientes* que se atrelam à sua execução, inaugurando a sociabilidade (LUKÁCS, 2013).

A partir da análise marxiana, Lukács (2013; 2018) aprofundou as investigações sobre o trabalho na formação do humano genérico. Por meio de um minucioso exame da obra de Marx, calcado pelo confronto com diversos estudiosos de seu tempo e que o antecederam, o filósofo húngaro identificou os fundamentos ontológicos desta atividade, apontando suas determinações sobre o ser social. Ao

considerar a existência dos seres orgânicos e inorgânicos no mundo, explicou que o salto ontológico do ser orgânico para o ser social ocorre balizado pelo trabalho. Nasce deste salto um ser qualitativamente diferente dos demais animais não-rationais, o que significa dizer que se do ponto de vista biológico há uma similaridade entre espécies, em termos ontológicos as/os humanos devido ao trabalho se distanciam daqueles primeiros.

Quando nos primórdios da humanidade, as/os primeiros/as seres sociais intervêm sobre as causalidades naturais projetando fins, através dos pores teleológicos, surgiu o trabalho na sua forma originária. Este trabalho que tem uma utilidade fundamental para a manutenção da vida na espécie humana, e que, por isso, constitui-se como um valor de uso, apresenta-se por um lado como uma práxis insuperável em termos ontológicos, pois dela deriva a perpetuação do humano genérico; e, por outro, como atividade que particulariza os seres sociais, deflagrando seu distanciamento dos demais animais (LUKÁCS, 2013).

Mais do que uma atividade mecânica, o trabalho inaugura um movimento entre pôr teleológico e causalidade:

Vale dizer que, enquanto a causalidade é um princípio de automovimento que repousa sobre si próprio e mantém esse caráter mesmo quando uma cadeia causal tenha o seu ponto de partida num ato de consciência, a teleologia, em sua essência, é uma categoria posta: todo processo teleológico implica o pôr de um fim e, portanto, numa consciência que põe fins. Pôr, nesse contexto, não significa, portanto, um mero elevar-à-consciência, como acontece com outras categorias e especialmente com a causalidade; ao contrário, aqui, com o ato de pôr, a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico. Assim, o pôr tem, nesse caso, um caráter irrevogavelmente ontológico (LUKÁCS, 2013, p. 48).

A teleologia enquanto o pôr de um fim, ou seja, como ato de consciência que projeta finalidades, possui autonomia em relação à causalidade. Constituindo-se como uma particularidade da espécie humana, o pôr teleológico distingue-se como uma capacidade presente exclusivamente nesta espécie e sua gênese emerge de uma necessidade humano-social de intervenção sobre a realidade. A causalidade, por sua vez, existe a despeito da presença humana, sendo importante distinguir causalidades naturais e causalidades postas. Enquanto as causalidades naturais referem-se ao conjunto de objetos presentes na natureza (como a árvore, a terra, a pedra, entre outros), as causalidades postas se referem àquelas objetivações mediadas pelo pôr teleológico (como uma flecha ou uma casa) que ganham existência

e podem, inclusive, perdurar no tempo de maneira autônoma em relação aos seus produtores.

Da relação entre o pôr teleológico e a causalidade, podemos fazer a seguinte observação:

A casa tem um ser material tanto quanto a pedra, a madeira etc. No entanto, do pôr teleológico surge uma objetividade inteiramente diferente dos elementos. De nenhum desenvolvimento imanente das propriedades, das legalidades e das forças operantes no mero ser-em-si da pedra ou da madeira se pode “deduzir” uma casa. Para que isso aconteça é necessário o poder do pensamento e da vontade humana que organize material e faticamente tais propriedades em conexões, por princípio, totalmente novas (LUKÁCS, 2013, p. 53).

Apesar de serem essencialmente distintas, possuindo independência uma da outra, teleologia e causalidade são colocadas em interação dialética através do trabalho. Como pode-se inferir, o trabalho na sua forma originária possibilita que o pôr teleológico intervenha sobre a causalidade criando objetivações antes não existentes na realidade. Este processo ontológico comparece sobre a subjetividade do produtor, estimulando-o a reconhecer-se como sujeito singular, sendo também responsável pela inauguração de uma série de relações sociais entre os envolvidos naquela atividade. A capacidade criativa do homem desenvolve-se na relação com o pôr do trabalho, sendo possível através deste último a inauguração de um conjunto expansível de objetivações que incidem sobre a produção material da vida.

De acordo com Lukács (2013), diante das incertezas próprias do início da humanidade, seja pelas intempéries da natureza ou pelo risco de ataque por parte de animais não-rationais, a sobrevivência colocava-se como uma necessidade de primeira ordem entre as/os *homines sapientes*. A observação e a manipulação das causalidades naturais para benefício próprio, levaram as/os primeiros/as humanos/as a desenvolverem a capacidade abstrativa de capturar intelectivamente o mundo concreto, isto é, o espelhamento. Imbricado ao desenvolvimento do pôr teleológico, o espelhamento possibilita apreender na consciência os nexos causais presentes no mundo, não se confundindo com os objetos concretos existentes na realidade.

Por tratar-se de um reflexo, o espelhamento emergiu com a função ontológica de possibilitar que o ser social fosse capaz de aproximar-se da materialidade, reproduzindo-a em sua consciência.

Nesse sentido, o espelhamento tem uma natureza peculiar contraditória: por um lado, ele é o exato oposto de qualquer ser, precisamente porque ele é espelhamento, não é ser; por outro lado, e ao mesmo tempo, é o veículo através do qual surgem novas objetividades no ser social, para a reprodução deste no mesmo nível ou em um nível mais alto. Desse modo, a consciência que espelha a realidade adquire certo caráter de possibilidade (LUKÁCS, 2013, p. 67).

Na condição de não-ser, o espelhamento pode ocorrer a partir da observação frente à objetividade natural, sendo a experiência um fator significativo na correta apreensão das cadeias causais que constituem a realidade. Na medida em que é elaborado na consciência, o espelhamento está sujeito ao erro uma vez que existe a distância entre o ser-em-si do objeto e o humano genérico que o alça à consciência. A constante aproximação ao mundo concreto possibilita que o espelhamento reflita os nexos causais que determinam o real, o que demanda do sujeito do pôr do trabalho a observação constante e minuciosa das causalidades.

A partir do espelhamento, posto em movimento pelo trabalho, podemos notar a emergência da relação sujeito-objeto como uma das categorias ontológicas do ser social. Enquanto nos animais selvagens não existe esta distinção, nas/os *homines sapientes* esta díade tornou-se fundamental para a objetivação dos pores teleológicos. Com efeito, a separação sujeito-objeto, que emerge nos primeiros processos de trabalho, possibilitou a apreensão das causalidades permitindo que, por meio da atividade teleológica, os primeiros grupos humanos manipulassem a natureza, tornando-a objeto espelhado e matéria concreta para a satisfação de suas necessidades. Também do distanciamento operado entre sujeito e objeto, emerge a linguagem (LUKÁCS, 2013).

Ao nomear as causalidades e os pores teleológicos, através da linguagem, as/os primeiros/as *homines sapientes* puderam organizar o trabalho e a vida coletiva, impulsionando o atendimento das necessidades humanas e a sobrevivência em meio aos perigos existentes na natureza. O desenvolvimento da linguagem entre as/os primeiros humanos/as impulsionou o processo de comunicação e da troca de conhecimentos produzidos através do pôr do trabalho.

Através da linguagem e da comunicação, as/os primeiros/as humanos/as puderam socializar as apreensões, descobertas e elocubrações surgidas da relação sujeito-objeto. Por meio do estabelecimento dos signos linguísticos foi possível não só nomear as causalidades naturais e postas, como também impulsionar uma nova série de pores teleológicos que demandavam a ação coletiva daqueles

homens. Em termos ontológicos, a linguagem e a construção dos signos linguísticos são particularidades exclusivas do humano genérico (LUKÁCS, 2013).

Enquanto nos animais não-rationais, isto é, no ser natural, a consciência diz respeito a um epifenômeno que surge diante da natureza, no ser social sua existência verte-se para a produção material e social da vida. Embora algumas espécies naturais possuam um cérebro complexo, como os golfinhos, sendo perceptível um desenvolvido sistema de comunicação e interação entre pares, a consciência que apresentam não se revela expansível como no ser social. Neste último, a separação sujeito-objeto, a capacidade de conceituação, e o próprio trabalho manifestam sua diferença em relação aos demais seres vivos.

Para Lukács (2013), em decorrência do salto ontológico que demarca a transição do ser natural para o ser social, as/os primeiros humanos desenvolveram uma consciência expansível capaz de perquirir a realidade objetiva e sob ela atuar a partir do trabalho. Ao colocarem em movimento o pôr do fim, assim como outros pores teleológicos secundários, a exemplo da linguagem, cultura, política, educação, arte, entre outras, não só transformaram o ambiente no qual estavam inseridos, mas também os seus corpos e as suas capacidades psicofísicas. Este afastamento das barreiras biológicas, rumo à sociabilidade, impulsionou o evoluir da consciência e dos pores teleológicos, que por sua vez infletiram sobre a natureza e suas determinações causais gerando um efeito em cadeia, espiralado, que se reproduz dialeticamente e que demarca a particularidade da espécie humana.

Ainda sobre o trabalho na sua forma originária, devemos observar que a realização do pôr teleológico coloca em jogo a eleição de alternativas para a intervenção sobre a causalidade. Conforme explicitado pela análise lukacsiana (2013), as alternativas são avaliadas se adequadas ou não, se corretas ou incorretas, em conformidade com o pôr do fim. Através do espelhamento, a/o humano/a examina as alternativas que pode lançar mão com o propósito de intervir sobre a natureza. Na construção de um arco e flecha, por exemplo, a escolha de uma madeira, em detrimento de outra, revela como as alternativas medeiam o processo de trabalho. Pode-se eleger dentro das causalidades naturais aquele objeto que melhor se adequa ao seu pôr de finalidades, sendo a alternativa fundamental para a sua realização e para o alcance de seus objetivos últimos.

As alternativas refletem atos de consciência que emergem no confronto com as causalidades, por isso comparecem tanto no início do processo de

trabalho como também após a sua realização. Deste modo, mesmo após a objetivação do trabalho, a sua cristalização em algum produto (como uma flecha ou uma casa), as alternativas continuam figurando como possibilidades de correção, manutenção ou mesmo mudança dos pores teleológicos, sendo decisivas para a práxis social.

Com efeito, para mencionar apenas uma das possibilidades, sem dúvida as causalidades naturais são submetidas às causalidades postas de acordo com o trabalho, mas, uma vez que cada objeto natural tem em si uma infinidade intensiva de propriedades como possibilidades, estas jamais deixam inteiramente de operar. E, dado que o seu modo de operar é completamente heterogêneo em relação ao pôr teleológico, em muitos casos há consequências que se contrapõem a este e que às vezes o destroem (corrosão do ferro etc.). A consequência disso é que a alternativa continua a funcionar como supervisão, controle, reparo etc., mesmo depois que terminou o processo de trabalho em questão e tais pores preventivos multiplicam ininterruptamente as alternativas no pôr do fim e na sua realização. Por isso, o desenvolvimento do trabalho contribui para que o caráter de alternativa da práxis humana, do comportamento do homem para com o próprio ambiente e para consigo mesmo, se baseie sempre mais em decisões alternativas (LUKÁCS, 2013, p. 73).

Quanto mais o humano genérico complexifica-se, criando práxis sociais novas, mais as alternativas tornam-se diversificadas, ampliando-se exponencialmente. Guardando uma relação “se...então” com o por teleológico, as alternativas caracterizam-se como possibilidades concretas, objetivas, isto é, ontologicamente vinculadas à realidade material, sendo a consciência humana fundamental na elegibilidade delas (LUKÁCS, 2013).

À medida que as alternativas se realizam através do trabalho, as/os *homines sapientes* experimentam um processo novo não encontrado na natureza, a saber: a liberdade. Tendo sua gênese no salto ontológico, essa categoria revela a capacidade humana de estabelecer escolhas condicionadas pela realidade.

Para tentar esclarecer, mesmo com essas necessárias ressalvas, a gênese ontológica da liberdade a partir do trabalho, temos de partir, tal como corresponde à natureza da questão, do caráter alternativo dos pores teleológicos nele existentes. Com efeito, é nessa alternativa que aparece, pela primeira vez, sob uma figura claramente delineada, o fenômeno da liberdade, que é completamente estranho à natureza: no momento em que a consciência decide, em termos alternativos, qual finalidade quer estabelecer e como se propõe a transformar as cadeias causais correntes em cadeias causais postas, como meios de sua realização, surge um complexo de realidade dinâmico que não encontra paralelo na natureza. O fenômeno da liberdade, pois, só pode ser rastreado aqui em sua gênese ontológica. Numa primeira aproximação, a liberdade é aquele ato de consciência que dá origem a um novo ser posto por ele (LUKÁCS, 2013, p. 137).

A liberdade, em termos ontológicos, se inscreve numa situação concreta e se realiza enquanto uma escolha, tendo como horizonte a transformação de alguma faceta do mundo real. Ao revelar-se como uma ação ancorada na consciência e nas alternativas que emergem dos pores teleológicos, a liberdade depara-se com as determinações existentes. Logo, a sua fruição encontra-se condicionada pela realidade. Se pensarmos sobre a construção de abrigos/casas, por exemplo, as/os primeiros/as humanos/as tiveram a liberdade de escolher os territórios que melhor resguardavam a segurança coletiva, podendo ainda migrar quando situações de perigo se apresentavam. Ainda assim, a existência de animais não-rationais, intempéries, entre outros, necessariamente se interpunham como determinidade natural.

Com efeito, na relação entre pôr teleológico e causalidade, a liberdade nasce como um processo de autodomínio do homem frente ao mundo. Posta em ação pelo trabalho, essa categoria ontológica revela tanto a escolha entre alternativas como também o controle das pulsões e dos instintos naturais, estando atrelada ao desenvolvimento da sociabilidade.

De fato, toda liberdade que não esteja fundada na socialidade do homem, que não se desenvolva a partir daqui, mesmo que através de um salto, é um fantasma. Se o homem não tivesse criado a si mesmo, no trabalho, como ente genérico-social, se a liberdade não fosse fruto da sua atividade, do seu autocontrole sobre a sua própria constituição orgânica, não poderia haver nenhuma liberdade real. A liberdade obtida no trabalho originário era, por sua natureza, primitiva, limitada; isso não altera o fato de que também a liberdade mais alta e espiritualizada deve ser conquistada como os mesmos métodos com que se conquistou aquela do trabalho primitivo, e que o seu resultado, não importa o grau de consciência, tenha, em última análise, o mesmo conteúdo: o domínio do indivíduo genérico sobre a sua própria singularidade particular, puramente natural. Nesse sentido, acreditamos que o trabalho possa ser realmente entendido como modelo de toda liberdade (LUKÁCS, 2013, p. 156).

Não só a liberdade, mas um conjunto de outras categorias ontológicas foram colocadas em movimento a partir do trabalho. Ao intervir sobre a causalidade natural através dos pores teleológicos, as/os primeiros/as humanos/as desenvolveram um conjunto de habilidades que não estavam presentes no ser natural e que se tornaram primordiais para a sobrevivência e o desenvolvimento da espécie. A sociabilidade apresenta-se como consequência do salto ontológico; por isso, o ato de cozinhar, por exemplo, demarca a diferença das/os *homines sapientes* em relação aos outros animais que não tem em sua consciência a liberdade de preparar alimentos

cozidos, escolhendo os temperos e as formas de preparo que mais se adequam às suas necessidades.

De acordo com Lukács (2013), o trabalho, conforme exemplificamos, promove não só o domínio do ser social sobre as causalidades naturais, mas também sobre si mesmo. O autodomínio humano mostrou-se fundamental para que os primeiros processos de trabalho fossem colocados em curso, sendo os afetos perfilados em decorrência dos pores teleológicos. O medo, a coragem, a raiva, entre outros sentimentos, presentes durante a realização dos primeiros atos de trabalho, começaram a ser mediados para que os pores de fins fossem objetivados.

A despeito dos riscos apresentados pelas causalidades naturais, em atividades coletivas de reconhecimento do território e construção de abrigos, por exemplo, as/os primeiros/as *homines sapientes* começaram a confrontar seus instintos e modulá-los para que as suas objetivações se tornassem possíveis. Nesse sentido, os afetos passaram a ser humanizados, isto é, tornados cada vez mais sociais, ainda que mantidas as bases neuroquímicas de regulação dos corpos biológicos.

Esse domínio da consciência do homem sobre o seu próprio corpo, que também se estende a uma parte da esfera da consciência, aos hábitos, aos instintos, aos afetos, é uma exigência elementar do trabalho mais primitivo e deve, pois, marcar profundamente as representações que o homem faz de si mesmo, uma vez que exige, para consigo mesmo, uma relação qualitativamente diferente, inteiramente heterogênea daquela que corresponde à condição animal, uma vez que tais exigências são postas por todo tipo de trabalho (LUKÁCS, 2013, p. 129).

A construção da subjetividade relaciona-se com o trabalho originário. A diferença entre o eu e o outro, o reconhecimento da identidade e da alteridade, coloca-se em movimento por meio do pôr do trabalho, o que não nega a sua autonomia relativa cada vez mais aguçada com o evoluir do ser social. Embora o pôr de fins possibilite a humanização da espécie humana, incidindo sobre os afetos e as relações sociais, as bases naturais que o constituem permanecem como uma determinação fundamental, sendo insuprimível. A dialética entre o biológico e o social mantêm-se com o salto ontológico; deste modo, a passagem da espécie humana enquanto ser-em-si para ser-para-si, que ocorre ao longo de um vastíssimo lastro temporal, repõe a manutenção dessas duas esferas ao longo da história.

Ancorado ainda na análise lukacsiana (2013), devemos ressaltar o

surgimento entre imediato e mediato, meio e fim, através do trabalho. As/os primeiros/as seres humanos, na realização dos pores teleológicos, tiveram que estabelecer mediações para a consecução das suas finalidades. O enfrentamento do imediato, das propriedades existentes nas causalidades naturais, exigiu o estabelecimento de uma série de mediações para que o ato do trabalho fosse possível.

Ao tomar, por exemplo, a referência à prática de cozinhar nos primórdios da civilização, pode-se notar a dialética presente entre imediato e mediato:

(Cozinhar ou assar a carne é uma mediação, mas comer a carne cozida ou assada é, nesse sentido, um fato tão imediato como o de comer a carne crua, ainda que esse último seja natural e o primeiro, social). O trabalho sempre produz, pois, em seu desenvolvimento ulterior, séries inteiras de mediações entre o homem e o fim imediato que, em última análise, ele se empenha em conseguir. Surge, assim, no trabalho uma diferenciação, já presente primordialmente, entre finalidades imediatas e finalidades mais mediadas. (Pense-se na fabricação de armas, que, desde o descobrimento do ferro, desde a sua fundição até a construção da arma, requer toda uma cadeia de pores teleológicos diversos e heterogêneos entre si) (LUKÁCS, 2013, p. 128).

A relação entre meio e fim coloca às/aos *homines sapientes* a percepção do mediato e do imediato no trabalho. Por conseguinte, as alternativas que emergem com o pôr teleológico, diante da dialética imediato e mediato, também evidenciam a *dýnamis* que atravessa a constituição ontológica das/os primeiros/as humanos/as.

Podendo ser definida como a potência existente no ato do trabalho, a *dýnamis* sugere a capacidade latente que reside no pôr teleológico em efetuar transformações através das forças psicofísicas do trabalhador. Em outros termos,

A transição desde o espelhamento, como forma particular do não-ser, até o ser ativo e produtivo, do pôr nexos causais, constitui uma forma desenvolvida da *dýnamis* aristotélica, que pode ser considerada como caráter alternativo de qualquer pôr no processo de trabalho. Esse caráter aparece, em primeiro lugar, no pôr do fim do trabalho. E pode ser visto com a máxima evidência também examinando atos de trabalho mais primitivos (LUKÁCS, 2013, p. 70).

Se desde o trabalho primitivo a *dýnamis* fazia-se presente, também podemos afirmar o mesmo para o dever-ser. Na realização dos pores teleológicos e a transformação das causalidades naturais em causalidades postas, o dever-ser emerge como um horizonte que direciona o processo de trabalho. Ao partir do espelhamento da realidade, assim como da relação entre meio e fim que se apresenta

na intervenção sobre o real, essa categoria ontológica revela-se como uma práxis capaz de guiar as objetivações humanas.

O trabalho desenvolve-se a partir do pôr teleológico, de um pôr de fim que não existe como um dado factível imediatamente encontrado na natureza. Ao contrário, somente de modo mediato, através do espelhamento, faz-se possível a transformação da causalidade em algo novo que até então figura somente na consciência do seu produtor. Nesse sentido, o pôr teleológico precisa enfrentar as cadeias causais concretas tendo em vista por um lado, suas características, e, por outro, a finalidade projetada tendo em vista o futuro, para que de fato se objective. O dever-ser traduz-se, ontologicamente, como esse vir-a-ser que é orientado para o futuro, distinguindo-se dos nexos causais existentes na natureza que se limitam ao passado e ao presente (LUKÁCS, 2013).

O domínio sobre a causalidade, sobre as suas forças e seus vetores constitutivos, não será suficiente para a realização do pôr do fim. Do mesmo modo, o espelhamento correto da natureza não será capaz de garantir a objetivação do trabalho, se não houver naquele que produz o ato do trabalho a orientação do dever-ser.

O conhecimento correto da causalidade e seu pôr correto só podem ser concebidos de modo definido a partir do fim; a aplicação de um procedimento adequado, digamos, para afiar uma pedra, pode pôr a perder todo o trabalho quando for o caso de raspá-la. Naturalmente, o espelhamento correto da realidade é a condição inevitável para que um dever-ser funcione de maneira correta; no entanto, esse espelhamento correto só se torna efetivo quando conduz realmente à realização daquilo que deve-ser. Portanto, aqui não se trata simplesmente de um espelhamento correto da realidade em geral, de reagir a ela de um modo geral adequado; ao contrário, a correção ou a falsidade, portanto, qualquer decisão que se refere a uma alternativa do processo de trabalho, pode exclusivamente ser avaliada a partir do fim, de sua realização. Desse modo, aqui também temos uma insuprimível interação entre dever-ser e espelhamento da realidade (entre teleologia e causalidade posta), e que a função de momento predominante cabe ao dever-ser (LUKÁCS, 2013, p. 99).

Enquanto entre as/os primeiros/as *homines sapientes* o dever-ser voltado à realização do pôr teleológico relaciona-se mais estritamente a objetivações concretas, a sua importância ganhará ainda mais relevo nas formações econômico-sociais que sucedem os primórdios da humanidade, especialmente nas sociedades de classe.

Para Lukács (2013), a partir do desenvolvimento de pores teleológicos

secundários (política, direito, ciência, educação, entre outras), o dever-ser colocar-se á continuamente na consciência humana, tanto no âmbito da produção material, como também na reprodução social. Com efeito, à medida que a humanidade se complexifica e os modos de produção são estabelecidos e superados, o dever-ser interroga ao ser social quais caminhos poderão ser percorridos na humanização das/os seres sociais. A projeção teleológica do futuro expressa no dever-ser, sem negar a factualidade do passado e do presente, constitui-se como bússola dos pores de fins, indicando a vocação ontológica da mudança e da transformação que existem nas/os *homines sapientes*.

Dialeticamente vinculado à questão do dever-ser está o valor e o seu dimensionamento diante das necessidades humanas. Em termos ontológicos, o valor tem incidência sobre o resultado do pôr teleológico caracterizando-se como uma forma de avaliação desta objetivação produzida pelo trabalho. Ao conceituar o valor, a análise lukacsiana (2013) parte da pergunta se essa categoria tem uma forma objetiva ou se ela se faz presente apenas na consciência humana.

Ao retomar a discussão marxiana de valor de uso e valor de troca, LUKÁCS (2013, p. 106) demarca que:

Sem dúvida nenhuma, o valor não pode ser obtido diretamente a partir das propriedades naturalmente dadas de um objeto. Isso é de imediato evidente para todas as formas mais elevadas do valor. Nem é preciso pensar nos valores “espiritualizados” como os estéticos ou éticos; no começo do intercâmbio econômico dos homens, durante o surgimento do valor de uso, Marx constata, segundo mostramos em seu devido momento, sua essência não natural: “Até hoje nenhum químico descobriu o valor de troca na pérola ou no diamante”. Neste momento, porém, lidamos com um modo fenomênico mais elementar do valor, o valor de uso, que está ineliminavelmente ligado à existência natural. Este se torna valor de uso na medida em que é útil à vida do homem. Posto que se trata da transição do ser meramente natural ao ser social, são possíveis, como mostra Marx, casos-limite nos quais está presente um valor de uso que não é produto do trabalho. “É esse o caso quando sua utilidade para o homem não é mediada pelo trabalho. Assim é o ar, a terra virgem, os campos naturais, a madeira bruta etc.” Se deixarmos de lado o ar, que representa de fato um caso-limite, todos os outros objetos têm valor enquanto fundamentos de um posterior trabalho útil, enquanto possibilidades para a criação de produtos do trabalho (LUKÁCS, 2013, p. 106).

Tendo em consideração o valor de uso, como aquele que tem utilidade para o humano genérico, destaca-se o pôr teleológico como este fator interveniente no sentido de conferir objetividade ao valor. Através dos processos de trabalho encontram-se as referências da objetividade do valor, pois, ao modificar as

causalidades, os homens estabelecem as bases sociais de sua valoração calcada no atendimento das necessidades humanas.

Por isso, quando abordamos o problema da objetividade do valor, é possível ver de imediato que ele contém uma afirmação do pôr teleológico correto, ou, melhor dizendo: a correção do pôr teleológico – pressuposto a realização correta – significa a realização concreta do respectivo valor. A concreção da relação de valor deve receber um acento particular. Pois, entre os elementos da fetichização idealista dos valores, encontramos a exageração abstrata da sua objetividade, a partir do modelo da exageração da razão [*ratio*] já por nós conhecida. Por isso, também no valor devemos sublinhar o caráter sócio-ontológico de “se...então”: uma faca tem valor se corta bem etc. (LUKÁCS, 2013, p. 111).

A partir da relação “se...então” temos a possibilidade de averiguação das causalidades postas, e se elas cumprem adequadamente suas funções em termos objetivos. A exemplificação da faca e da sua capacidade de cortar mostra, de modo direto, a objetividade do valor para além de análises subjetivistas que podem incorrer em erros. Os valores encontram-se, desse modo, ontologicamente vinculados a práxis social, e o evoluir do ser social gera continuamente novos pores teleológicos orientados pelo valor e o dever-ser.

Para Lukács (2013), assim como existe diferença entre o valor de uso e o valor de troca – este último, necessariamente, vinculado ao valor de uso e aos interesses envolvidos no intercâmbio entre as/os humanos/as –, deve-se destacar a diferença entre as formas primitivas de valor e as formas mais desenvolvidas, próprias das formações econômico-sociais que sucedem os primórdios da vida social. Enquanto nas/os primeiros/as *homines sapientes* os valores estavam diretamente vinculados ao trabalho, nos modos de produção subsequentes irão emergir valores relacionados às demais práxis sociais secundárias. Com o evoluir histórico-econômico, a divisão social do trabalho, e o desenvolvimento das forças produtivas, os valores tornaram-se mais complexos no sentido de estarem relacionados não só as atividades de transformação da natureza, mas também aos pores teleológicos que visam intervir sobre a organização da sociedade.

No processo de trabalho, por mais que haja um correto espelhamento da realidade, há uma série de contingências que podem interferir na realização dos pores teleológicos. A essa dimensão que Lukács (2013) nomeia de acaso, há que se perceber que se positiva ou negativa, se favorável ou desfavorável às objetivações do ser que põe fins, sua existência não pode ser negligenciada. O homem ao construir

uma casa, por exemplo, embora possa levar em consideração todos os aspectos que envolvem a sua edificação correta (relevo, terreno, materiais necessários para construção etc.), pode se deparar com um *tsunami*, um furacão, ou qualquer outra causalidade natural que emerja ao acaso colocando em risco aquela edificação.

Mediante a retomada das categorias ontológicas, a saber: pôr teleológico, causalidade, espelhamento, relação sujeito-objeto, meio e fim, consciência, alternativa, liberdade, valor, dever-ser, *dýnamis*, entre outras, a análise lukacsiana (2013) demarca o trabalho como a atividade fundamental que inaugura o humano genérico, sendo ela mesma a primeira forma de práxis social. Este marcador sinaliza não só o domínio do homem sobre a natureza, a sua capacidade de manipulação e criação de objetivações novas a partir do ambiente que o cerca, como também a sua ação guiada por finalidades postas inicialmente em sua consciência, culminando na socialização dessas atividades que se tornam coordenadas com seus pares.

Lukács (2013), ao falar sobre o trabalho na sua forma originária, define-o como a primeira práxis social e demarca que, por sua dimensão ontológica, também se caracteriza como o modelo das demais práxis. As práxis sociais secundárias (como a linguagem, a política, a ciência, a educação, a religião etc.), particularizam-se como pores teleológicos secundários que visam incidir sobre os comportamentos, as ações e as diversas formas de relação humana. A possibilidade de intervir sobre os pores de fins dos homens demarcam as práxis sociais secundárias. Estas últimas têm a sua gênese no salto ontológico, com a passagem do ser natural para o ser social, galgando mais evidência com o evoluir da sociabilidade.

O trabalho na sua forma originária destina-se prioritariamente para a produção de valores de uso, porém mesmo neste estágio inicial da humanidade pode-se observar que o pôr teleológico também tem como objeto a inflexão sobre a ação humana, seja ela individual ou coletiva. Podemos ilustrar esta situação, exemplificando-a através da caça entre as/os primeiros/as *homines sapientes*.

Pensamos na caça no período paleolítico. As dimensões, a força e a periculosidade dos animais a serem caçados tornam necessária a cooperação de um grupo de homens. Ora, para essa cooperação funcionar eficazmente, é preciso distribuir os participantes de acordo com funções (batedores e caçadores). Os pores teleológicos que aqui se verificam realmente tem um caráter secundário do ponto de vista do trabalho imediato;

devem ter sido precedidos por um pôr teleológico que determinou o caráter, o papel, a função etc. dos pores singulares, agora concretos e reais, orientados para um objeto natural. Desse modo, o objeto desse pôr secundário do fim já não é mais algo puramente natural, mas a consciência de um grupo humano; o pôr do fim já não visa a transformar diretamente um objeto natural, mas, em vez disso, a fazer surgir um pôr teleológico que já está, porém, orientado a objetos naturais; da mesma maneira, os meios já não são intervenções imediatas sobre objetos naturais, mas pretendem provocar essas intervenções por parte de outros homens (LUKÁCS, 2013, p. 83).

Conforme exposto acima, os pores teleológicos secundários que se ligam mais diretamente à intervenção sobre a consciência humana não se debruçam diretamente sobre a causalidade natural. Todavia, no intercâmbio com a natureza, a sua presença faz-se fundamental para o alcance dos objetivos do trabalho, assim como para o estabelecimento da sociabilidade. Nesses termos, há uma relação dialética de identidade na identidade e não identidade entre a práxis social primária do trabalho e as práxis sociais secundárias, sendo o desenvolvimento da divisão sociotécnica do trabalho e o evoluir dos modos de produção cada vez mais saturados por esses pores teleológicos de segunda ordem.

Acerca da relação de identidade na identidade e não-identidade entre o trabalho na sua forma primeva e os pores teleológicos secundários, podemos demarcar que não há uma similitude que pode ser inferida diretamente, sob o risco de uma análise errônea da realidade. O que ocorre diz respeito às aproximações existentes entre essas formas de práxis que, por um lado, possuem uma relativa autonomia, mas que, por outro, se determinam reciprocamente.

O caráter dialético do trabalho como modelo da práxis social aparece aqui exatamente no fato de que esta última, nas suas formas mais evoluídas, apresenta muitos desvios com relação ao próprio trabalho. Já descrevemos anteriormente outra forma dessas complicações mediatas, porém ligadas em muitos aspectos àquela da qual estamos falando agora. Ambas as análises mostram que o trabalho é a forma fundamental e, por isso, mais simples e clara daqueles complexos cujo enlace dinâmico forma a peculiaridade da práxis social. Exatamente por isso é preciso sublinhar sempre de novo que os traços específicos do trabalho não podem ser transferidos diretamente para formas mais complexas. A identidade de identidade e não identidade, a que já nos reportamos muitas vezes, remonta, nas suas formas estruturais, assim acreditamos, ao fato de que o trabalho realiza materialmente a relação radicalmente nova do metabolismo com a natureza, ao passo que as outras formas mais complexas da práxis social, na sua grandíssima maioria, têm como pressuposto insuperável esse metabolismo com a natureza, esse fundamento da reprodução do homem na sociedade (LUKÁCS, 2013, p. 93).

Em sendo o trabalho a práxis social fundamental entre *as/os homines*

sapientes, insuperável em qualquer tempo e espaço, sua determinação transhistórica impacta não só a produção econômica, mas também a reprodução social. As categorias ontológicas que dele nascem também atravessam as práxis sociais secundárias, de modo que o desenvolvimento do ser social emaranha-se com um universo cada vez mais qualitativamente complexo de relações e de sociabilidade.

Nestes termos, a dialética da identidade na identidade e não identidade entre a práxis social primária e as práxis sociais secundárias, a exemplo do direito, revela as mediações ontológicas existentes entre elas, assim como a autonomia relativa e a determinação recíproca que essas últimas possuem em relação à primeira.

É claro que, de um lado, determinados tipos e determinadas regulamentações da práxis social que, no curso da história, chegaram a autonomizar-se são, por sua essência, simples formas de mediação e originalmente também surgiram a fim de regular melhor a reprodução social; pense-se na esfera do direito, no sentido mais amplo do termo. Vimos que, exatamente para cumprir melhor o seu papel, essa função mediadora deve ser autônoma e ter uma estrutura heterogênea em relação à economia. Aqui volta a fazer-se visível que tanto a fetichização idealista, que quer fazer da esfera do direito algo que repousa inteiramente em si mesma, quanto o materialismo vulgar, que quer fazer derivar mecanicamente esse complexo a partir da estrutura econômica, terminam por não ver os autênticos problemas. É exatamente a dependência objetivamente social do âmbito do direito em relação à economia e, ao mesmo tempo, a sua heterogeneidade, assim produzida, nos confrontos com esta última que, na sua simultaneidade dialética, determina a peculiaridade e a objetividade social do valor (LUKÁCS, 2013, p. 118).

As mediações ontológicas entre o trabalho e os pores teleológicos de segunda ordem descortinam que a realização daquele primeiro (o trabalho), nos mais diversos momentos da história humana, estará associada ao desenvolvimento daqueles últimos (isto é, os pores teleológicos secundários). A mútua implicação entre a práxis primária do trabalho e as práxis sociais secundárias ocorre não só como exigência do salto do ser natural para o ser social, mas sobretudo como motor dinâmico de relações sociais mais elevadas, que se complexificam à medida que avançam as formações econômico-sociais.

Segundo Lukács (2013), quando partimos para o estudo mais atento das práxis sociais secundárias, nos deparamos com o fato que aqueles pores teleológicos voltados para a inflexão da consciência humana (a religião, a política, a educação etc.) se encontram enovelados por interesses sociais. Existem motivações que intervêm sobre as práxis de segunda ordem, diferentemente do trabalho no qual

o certo e o errado têm repercussões diretas sobre o produto do pôr de fins, podendo ser aquelas práxis tendenciosas, infletindo diretamente no ser social.

Dito em outros termos, as práxis sociais secundárias não são imparciais ou indiferentes, ao contrário, elas se encontram tingidas por interesses, especialmente nas sociedades de classe.

Por conseguinte, nos pores da causalidade de tipo superior, isto é, mais sociais, é inevitável uma intervenção, uma influência do pôr do fim teleológico sobre as suas reproduções espirituais. Mesmo quando este último ato já se transformou em ciência, em fator – relativamente – autônomo da vida social, é considerado ontologicamente, uma ilusão pensar que se possa obter uma cópia inteiramente imparcial, do ponto de vista da sociedade, das cadeias causais aqui dominantes e, por esse meio, também das causalidades naturais, que se possa chegar a uma forma de confrontação imediata e excludente entre natureza e homem mais pura do que no próprio trabalho (LUKÁCS, 2013, p. 91).

A primazia ontológica do trabalho, suas mediações genéticas com as demais práxis sociais, não torna possível uma dedução lógica entre eles. Há que se observar a relação de identidade na identidade e não identidade, percebendo os processos de produção material da vida e a historicidade que acompanha o desenvolvimento da espécie humana.

Ao discorrermos sobre o desenvolvimento do ser social, devemos observar outras duas categorias que nos parecem elementares para entendermos o trabalho e as práxis sociais secundárias, a saber: substância e contradição. A respeito da substância, devemos sublinhar seu caráter fundamentalmente dinâmico no evoluir dos pores teleológicos.

As novas compreensões a respeito do ser destruíram a concepção estática, imutável, da substância; e, no entanto, disso não deriva, de modo algum, a necessidade de sua negação no âmbito da ontologia, mas apenas é necessário reconhecer o seu caráter essencialmente dinâmico. A substância é aquilo que, na contínua mudança das coisas, mudando ela mesma, pode conservar-se em sua continuidade. No entanto, esse dinâmico conservar-se não está necessariamente ligado a uma “eternidade”. As substâncias podem surgir e perecer, sem que com isso deixem de ser substâncias – desde que se mantenham dinamicamente durante o tempo da sua existência (LUKÁCS, 2013, p. 122).

A dialética mudança e conservação existente na unidade interna que compõe a substância nos convocam a uma reflexão sobre as práxis sociais de primeira e segunda ordem nos diferentes modos de produção. Tendo em vista a existência desses pores teleológicos nas diferentes formações econômico-sociais, a

saber: primitiva, asiática, escravista, feudal, capitalista e socialista, a substância denota o caráter dinâmico que elas possuem no decorrer da história. O trabalho, seja no modo de produção primitivo ou no modo de produção capitalista, por exemplo, repondo-se em *continuum*, sofre as inflexões dos pores teleológicos e das causalidades postas de cada estágio de desenvolvimento da sociabilidade. Nesse sentido, o intercâmbio do homem com a natureza, ao mesmo tempo que se arrasta em termos transhistóricos, revela também modificações da dinâmica existente em cada período, inclusive das forças produtivas existentes.

Por último, no que se refere à contraditoriedade, há que se destacar a sua capacidade de impulsionar o movimento entre as práxis sociais:

Nessa concepção, puramente ontológica, a contraditoriedade se apresenta como motor permanente da relação dinâmica entre complexos, entre processos que surgem de tais relações. Portanto, a contraditoriedade não é apenas, como em Hegel, a forma de passagem repentina de um *stadium* a outro, mas também a força motriz do próprio processo normal. Com isso não se nega naturalmente a passagem repentina de alguma coisa a outra, ou que certas passagens tenham caráter de crise ou de salto brusco. Para conhecê-las, porém, é preciso iluminar as condições específicas nas quais devem se verificar; elas não são mais consequências “lógicas” de uma contraditoriedade abstrata de cunho geral. Pois esta pode – e Marx mostra isso aqui com grande clareza – ser veículo também de um processo que decorre normalmente; a contradição se revela como princípio do ser precisamente porque é possível apreendê-la na realidade enquanto base de tais processos (LUKÁCS, 2018, p. 291).

Diferentemente de uma concepção estanque da contradição, como algo que possibilita a superação de um estado para outro, a análise ontológica revela sua força motriz no desenvolvimento das práxis sociais. Não se trata, portanto, de um problema ou mesmo o mau funcionamento das relações sociais, ao contrário, mostra-se como elemento fático que constitui o metabolismo social.

Tendo em vista o desenvolvimento do trabalho, podemos notar o surgimento de uma série de pores teleológicos secundários que se iniciam nos primórdios da humanidade, tendo a sua reprodução perpetuada até a atualidade. Dentre as práxis de segunda ordem existentes, nos interessa sinalizar a gênese da ciência e da educação a fim de capturarmos as mediações fundamentais que as constituem.

2.2 A GÊNESE ONTOLÓGICA DA CIÊNCIA E DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

O nascimento dos primeiros atos de trabalho além de possibilitar o intercâmbio do homem com a natureza, desencadeando a emersão da sociabilidade, colocou também em movimento um conjunto de práxis sociais que se fizeram importantes para a sobrevivência, desenvolvimento e organização da espécie humana. Foi no confronto com as causalidades naturais, diante da necessidade de realização dos pores teleológicos que as/os *homines sapientes* criaram as formas primeiras da ciência.

De acordo com Lukács (2013), mediante o espelhamento da realidade e a intervenção sobre ela através dos pores teleológicos, as/os humanos/as começaram a se aproximar intelectualmente das propriedades constitutivas das causalidades naturais e tornar generalizáveis os conhecimentos sobre elas. À medida que os conhecimentos adquiridos passaram a ser aplicados em contextos diferentes para a realização dos pores teleológicos, essas observações mais abrangentes e passíveis de utilização para o atendimento das necessidades sociais conformaram a base embrionária do conhecimento científico.

Dito de outro modo,

São essas generalizações que formam os germes das futuras ciências, cujos inícios, no caso da geometria e da aritmética, se perdem em um passado remoto. Mesmo sem que se tenha uma clara consciência disso, tais generalizações apenas iniciais já contêm princípios decisivos de futuras ciências autenticamente autônomas. Como exemplo, o princípio da desantropomorfização, a observação abstrata de determinações que são indissociáveis do modo humano de reagir face ao entorno (e também em face do próprio ser humano). Esses princípios já estão implicitamente presentes nas mais rústicas concepções da aritmética e da geometria. Nenhuma importância tem o fato de que os homens que os elaboraram e usaram tenham ou não compreendido a sua essência real. A obstinada imbricação desses conceitos com representações mágicas e míticas, que remonta muito atrás no tempo histórico, mostra como, na consciência dos homens, o agir finalisticamente necessário, sua correta preparação no pensamento e sua execução podem dar origem continuamente a formas superiores de práxis que se misturam com falsas representações acerca de coisas que não existem e são tidas como verdadeiras e como fundamento último (LUKÁCS, 2013, p. 86).

As generalizações dos conhecimentos produzidos através do trabalho, ainda que envoltos pelos pensamentos mágicos e míticos, tiveram papel fundamental no avanço do repertório de saberes existentes entre as primeiras

comunidades humanas. Por meio das descobertas feitas diante do confronto com a causalidade natural, as/os *homines sapientes* puderam criar formulações sobre o mundo concreto e, assim, desenvolver reflexões não só aplicáveis ao atendimento das necessidades sociais, mas também a explicação dos nexos constitutivos dos objetos presentes na realidade. O desenvolvimento de práticas de numeramento e medições, por exemplo, surgiram para favorecer a sobrevivência e perpetuação da espécie humana. Quando empregadas corretamente, suas consequências mediatas serviram para o aprimoramento dos pores teleológicos, consolidando ao longo de séculos um conjunto de conceitos que contribuíram para a formação da geometria e aritmética, assim como conhecimentos de diversas áreas do saber (LUKÁCS, 2013).

Ainda sobre a realização dos pores teleológicos na aurora da humanidade, há que se destacar que o homem ao se deparar com o ser-em-si da natureza defrontou-se com um conjunto de elementos desconhecidos e que se colocavam como desafiantes para a realização dos processos de trabalho. Com o avanço dos conhecimentos generalizáveis foi possível que o homem superasse a leitura imediata do mundo, erigindo uma racionalidade mediatizada, isto é, baseada não só na observação, mas também na verificação (análise, comparação, comprovação, refutação etc.).

Considerando as precárias concepções gerais do homem primitivo acerca das legalidades dos eventos na natureza, era bastante compreensível que as intenções do conhecimento da natureza se concentrassem e se limitassem à pequena ilha do cognoscível. Mesmo quando o desenvolvimento do trabalho deu início às ciências, as generalizações mais amplas tiveram de adaptar-se às representações ontológicas – mágicas, depois religiosas – então possíveis. Originou-se daí uma dualidade, aparentemente insuperável, entre a racionalidade limitada do próprio trabalho – mesmo que, por vezes, concretamente muito desenvolvida – e a conformação e aplicação dos conhecimentos orientados para conhecer o mundo e progredir no sentido de generalizações verificáveis na própria realidade. Basta recordar como operações matemáticas relativamente precisas foram postas a serviço da astrologia (LUKÁCS, 2013, p. 148).

Além dos saberes forjados por meio dos pores teleológicos, ocorreu também o avanço da produção de conhecimentos mais amplos que desbordam a esfera da produção material. Os conhecimentos generalizáveis, além de profundamente relevantes para a maturação da razão científica, encontravam-se também atrelados ao pensamento mágico e mítico. A produção do fogo, por exemplo, para além da descoberta dos seus princípios químicos e da sua utilidade, seja para a

defesa contra animais não-rationais ou mesmo para o cozimento de alimentos, também evocava uma explicação mítica-transcendental acerca da sua origem. Com efeito, a relação entre os conhecimentos generalizáveis e a magia, ainda que independentes, mantiveram pontos de convergência entre as/os primeiros *homines sapientes*. A ciência e a religião, que assumem contornos delineados com o evoluir do ser social, também serão colocadas em comunicação ao longo da história (LUKÁCS, 2013).

No que se refere ao nascimento da ciência, deve-se observar que a divisão social do trabalho e o desenvolvimento das forças produtivas infletiram diretamente sobre a sua conformação:

É o desenvolvimento das forças produtivas, a divisão social do trabalho, que dissocia da própria produção, justamente no interesse da produção, cada um desses campos (digamos, a matemática ou a geometria), designando-lhe uma posição autônoma na divisão social do trabalho. Nesse ponto, é evidente sem mais nem menos que a autonomia social, criada mediante a divisão do trabalho, de uma área do saber, simultaneamente eleva as generalizações nela exigidas e necessárias a um nível cada vez mais elevado e, por essa via, direta ou indiretamente, influi sobre a possibilidade do desenvolvimento das forças produtivas (LUKÁCS, 2013, p. 539).

A especialização requerida na execução dos pores teleológicos, devido ao avanço da divisão sociotécnica do trabalho, demandará a agregação dos conhecimentos generalizáveis em determinados campos do saber. Este processo milenar, que ocorre *pari passu* ao desenvolvimento das forças produtivas, terá suas expressões cabais na formação da matemática e da física, por exemplo, que remontam às antigas civilizações egípcia, babilônica e grega.

A parcialização da ciência nascente em áreas do conhecimento possibilitará, por um lado, o aprofundamento das descobertas sobre determinada porção da realidade e, por outro, a fragmentação dessas áreas que se tornam autônomas. Partindo de uma análise ontológica, devemos demarcar que o imperativo de dominar a natureza e incidir sobre os rumos das relações sociais, demandaram o estabelecimento de ciências parcelares preocupadas em desvelar a constituição e o *modus operandi* do ser-em-si das causalidades naturais e do ser-para-si humano (LUKÁCS, 2013).

Apesar da autonomia relativa que a ciência assume face ao trabalho, a determinação recíproca entre essas práxis sociais se repõe, dialeticamente, ao longo do tempo. Nesse sentido, por mais autônomas que as áreas do conhecimento

se tornem elas terão como fundamento primeiro o pôr do trabalho, sendo ele responsável por dinamizar o refinamento teórico-científico capaz de atender as demandas postas pelo humano genérico, sejam elas de ordem objetiva ou subjetiva. Isto é,

E, no entanto, a ciência, a teoria como figura automática e independente dos pores teleológicos-causais originados no trabalho, mesmo chegando ao grau máximo de desenvolvimento, não pode nunca romper essa relação de última instância com sua própria origem. Mais adiante, veremos como ela jamais perdeu esse vínculo com a satisfação das necessidades do gênero humano, ainda que as mediações que a levem a isso tenham se tornado muito complexas e articuladas. Nessa dupla relação de vínculo e de independência também aparece um problema importante que a reflexão humana, a consciência e a autoconsciência da humanidade constantemente tiveram que se colocar e resolver, no curso da história: o problema da teoria e da práxis (LUKÁCS, 2013, p. 87).

Podemos sublinhar, a partir da ontologia do ser social, que a ciência e a produção do conhecimento se tornaram mais complexas e desenvolvidas pelos pores de fins que emergem no trabalho. As respostas para o atendimento das necessidades humanas, viabilizadas através dessas práxis sociais de segunda ordem, têm também como fundamento a relação teórico-prática.

Segundo Lukács (2013), a aproximação à realidade, seu correto espelhamento e a apreensão dos nexos causais que a constituem por meio do pensamento teórico, tornam-se critérios para a realização dos pores teleológicos. As grandes formulações da matemática, por exemplo, sem a concreção do real tornam-se apenas enunciados vazios. Somente o conhecimento matemático fundamentado na práxis tornou possível a edificação das pirâmides egípcias no continente africano, e as pirâmides pré-colombianas na América Latina, sendo tão correta a utilização desses conhecimentos que tais construções erigidas a milhares de anos permanecem existentes ainda hoje. Se a práxis caracteriza-se como fundamento da teoria, não podemos reduzir a ciência à sua aplicabilidade técnica como se ela não fosse atravessada por interesses sociais e pelas explicações ontológicas de cada tempo histórico.

Com efeito,

A estreita vinculação entre teoria e práxis tem como consequência necessária que esta última, nas suas formas fenomênicas sociais concretas, encontre-se amplamente influenciada pelas representações ontológicas que os homens têm a respeito da natureza. Por sua vez, a ciência, quando apreende

com seriedade e de modo adequado a realidade, não pode evitar tais formulações ontológicas; que isso aconteça conscientemente ou não, que as perguntas e as respostas sejam certas ou erradas, que ela negue a possibilidade de responder de maneira racional a tais questões, não tem nenhuma importância nesse nível, porque essa negação, de qualquer modo, age ontologicamente dentro da consciência social. (LUKÁCS, 2013, p. 92).

No que tange às explicações sobre o ser social e suas conexões com a ciência, devemos destacar que o surgimento do cristianismo e seu desenvolvimento ao longo de séculos, graças a um expansivo e violento processo de dominação político-cultural, incitou a criação de uma ontologia cristã de capilaridade transnacional. Atuando como fundamento filosófico-transcendental na conquista de territórios e, também, como justificativa para a exploração/dominação de povos não-cristãos, essa manifestação religiosa tornou-se oficial no Império Romano, sob a regência de Constantino (272 d.C - 337 d.C).

Configurando-se na luta de classes, desde a baixa Idade Média, como a suposta revelação da verdade divina acerca do mundo terreno, o cristianismo tem cooperado para o espólio e a colonização de diferentes povos mantendo relações contraditórias com a ciência. De modo geral, essa manifestação religiosa estabeleceu uma ontologia que busca explicar a gênese e o desenvolvimento do ser partindo da existência de Deus, aquele que seria o primeiro ser movente. A onipotência, onisciência e onipresença deste primeiro ser, anterior a todos os seres orgânicos e inorgânicos, condensaria a capacidade de gerar a vida, sendo ele mesmo responsável pela criação do mundo. Retratado como figura masculina e, por isso, nomeado como o grande Pai, Deus teria gerado todas as causalidades e seria *in nuce* a manifestação pura da teleologia que direciona o curso da natureza e da humanidade.

Para Lukács (2013), a convivência do conhecimento científico com a ontologia religiosa, as aproximações, distanciamentos e contradições engendrados pela relação entre esses dois complexos sociais, apresentam episódios dramáticos ao longo da história. Durante a Idade Média, por exemplo, aplicou-se a doutrina da dupla verdade em situações nas quais as disputas entre a racionalidade científica e a explicação teológica estavam em conflito. Esta solução encontrada pela Igreja Católica sustentava que a verdade cristã e a verdade científica não se excluíam necessariamente. Entretanto, mesmo a dupla verdade não foi capaz de conter algumas descobertas teóricas que colocaram à prova a ontologia religiosa.

Somente com as descobertas de Copérnico, Kepler e Galileu é que se colocou para a ontologia uma situação fundamentalmente nova. A derrubada científica do sistema geocêntrico do mundo até pode ser provisoriamente condenada como heresia, com todas as consequências daí decorrentes, mas sua validade científica, seus efeitos sobre a práxis social não podiam mais ser detidos com tais expedientes. Certamente não é por acaso que a centralidade ontológica de semelhante descoberta científica coincida, histórica e temporalmente, com a impossibilidade social de reprimir suas consequências com quaisquer meios. Em todo caso, a explosão do conflito aqui – no caso de Galileu – indica uma mudança no destino da ontologia religiosa. Enquanto em fases precedentes a teoria da dupla verdade fora concebida para proteger o desenvolvimento da ciência à sombra da aparentemente inabalável ontologia religiosa, agora a Igreja, a ideologia religiosa oficial, recorria à teoria da dupla verdade para salvar ao menos temporariamente aquilo de sua ontologia de que não gostaria de renunciar (LUKÁCS, 2018, p. 38).

Os limites objetivos da ontologia religiosa, frente aos achados passíveis de verificação e refutação da ciência, anunciam a falibilidade da explicação mimética do evoluir do ser. A superação do modelo geocêntrico para o modelo heliocêntrico, pautado nos conhecimentos físico-matemáticos, revelam o avanço da racionalidade teórica no desvelamento da realidade, assim como a sobreposição e a disputa entre a fé religiosa e a ciência. Esta última, ao abrir-se para a investigação das causalidades, possibilita o soerguimento de explicações tangíveis à averiguação e à suplantação por outras explicações teóricas.

Nos termos de Lukács (2018), a ciência, a religião e a cotidianidade combinam-se, dialeticamente, ora se aproximando ora se distanciando, porém, mantendo uma coexistência que atravessa o tempo. Embora ciência e religião se configurem como pores teleológicos secundários independentes, ao longo da história humana elas foram colocadas lado a lado na explicação das causalidades naturais e dos pores teleológicos desenvolvidos pela espécie humana. A constatação dessa convivência não significa a subsunção de uma à outra, mas tão somente a sua coexistência, alimentada especialmente pelos processos e fenômenos que decorrem do cotidiano. Nesse sentido, enquanto a cotidianidade incita explicações religiosas impregnadas por valores transcendentais, este mesmo cotidiano também desperta no campo acadêmico-científico a investigação sistemática que busca, através de caminhos teórico-metodológicos, constatar, refutar e entender o modo como a realidade se constitui.

Com efeito, a ciência, ao partir do cotidiano, pode produzir conhecimentos capazes de explicar a constituição e a dinâmica de reprodução dos objetos naturais e das exteriorizações humanas. Isto é,

A ciência brota da vida, e na vida mesma – saibamos ou não, queiramos ou não – somos obrigados a nos comportar espontaneamente de modo ontológico. A transição para a cientificidade pode tornar mais consciente e mais crítica essa inevitável tendência da vida, mas pode também atenuá-la ou até mesmo fazê-la desaparecer. A economia marxiana está impregnada de um espírito científico que jamais renuncia a essa tomada de consciência e de visão crítica em sentido ontológico, acionando-as, muito antes, na verificação de todo fato, de toda conexão, como método crítico permanentemente operante. Falando de modo bem geral, trata-se aqui, portanto, de uma cientificidade que não perde jamais o vínculo com a atitude ontologicamente espontânea da vida cotidiana; ao contrário, o que faz é depurá-la de forma crítica e desenvolvê-la, elaborando conscientemente as determinações ontológicas que estão necessariamente na base de qualquer ciência (LUKÁCS, 2018, p. 293).

Mesmo que a ciência e a produção do conhecimento estejam caucionadas no cotidiano, vinculando-se, por isso, às necessidades que emergem da reprodução social do homem, há sempre a possibilidade de questionamento dos preconceitos e das pré-noções atreladas imediatamente à cotidianidade. Ocorre o mesmo com os postulados estabelecidos pelo senso-comum, pelos costumes, ou mesmo pela religião, uma vez que essas formas de conhecimento propagam verdades absolutas que não são passíveis de verificação e refutação.

A ciência, ao se constituir com uma práxis social que contribui para o desenvolvimento do trabalho, pode fomentar o desvelamento do cotidiano ou o seu obscurecimento, justamente porque aparência e essência não são coincidentes:

Na vida cotidiana, os fenômenos frequentemente ocultam a essência do seu próprio ser em lugar de iluminá-la. Em condições históricas favoráveis, a ciência pode realizar uma grande obra de esclarecimento nesse terreno, como acontece no Renascimento e no Iluminismo. Podem, todavia, verificar-se também constelações históricas nas quais o processo atua em sentido inverso: a ciência pode obscurecer, pode deformar indicações ou mesmo apenas pressentimentos da vida cotidiana (LUKÁCS, 2018, p. 294).

No ser social, essência e aparência estão mediados por um conjunto de determinações que não são necessariamente reconhecíveis a olho nu. O conhecimento científico e a produção do conhecimento, a partir da factualidade manifesta nas causalidades naturais e nas causalidades postas, pode aproximar-se dos nexos processuais que as conformam buscando revelar sua dinâmica de constituição. Há também a possibilidade que a ciência escamoteie a explicação dessas causalidades, isso em decorrência das disputas existentes em torno do conhecimento em cada tempo histórico.

Para Lukács (2018), as áreas do conhecimento mostram-se

transpassadas por interesses que refletem a divisão da sociedade em classes. Mesmo nas ciências naturais e exatas, esses interesses podem atravessar as descobertas feitas em determinado campo, atravancando sua divulgação pública (como aconteceu com Copérnico ao propor o modelo heliocêntrico), sendo esses conflitos ainda mais evidentes nas ciências humanas e sociais. Nessas últimas, em específico, as intencionalidades postas pelas classes dominantes, nos diferentes tempos históricos, podem dar suporte para o desenvolvimento de correntes de pensamento que corroboram para a exploração/dominação de trabalhadores, mulheres, negros, indígenas, entre outros, como nos revela o positivismo e as teorias raciais e eugênicas.

Ao falarmos sobre as classes sociais e grupos, devemos destacar também as inflexões da economia sobre a ciência e a produção do conhecimento. A depender dos interesses em jogo, e suas repercussões sobre o avanço das forças produtivas, ocorre o privilegiamento de determinados campos do saber e objetos de pesquisa alinhados aos interesses da reprodução material. No modo de produção capitalista, por exemplo, a relação entre economia e ciência tem contribuído para a manutenção da burguesia enquanto classe dominante, assim como para a manipulação dos conhecimentos em favor do capital. Isto é,

Hoje, quando o nível concreto de desenvolvimento das ciências tornaria objetivamente possível uma ontologia correta, é ainda mais evidente que fundamento da falsa consciência ontológica no campo científico e a sua influência espiritual se acha fundado nas necessidades sociais dominantes. Só para mencionar aquele de maior peso, a manipulação na economia se tornou fator decisivo para a reprodução do capitalismo atual e, a partir desse centro, irradiou-se para todos os campos da práxis social. Em seguida, essa tendência recebe apoio ulterior – manifesto ou latente – por parte da religião (LUKÁCS, 2013, p. 96).

Embora do ponto de vista do desenvolvimento das forças produtivas, do robusto conhecimento científico e tecnológico desenvolvido ao longo da história, apresentem-se alternativas concretas de superação das falácias religiosas e das desigualdades engendradas pela economia, temos a manutenção da sociedade de classes. Neste movimento de continuidade do metabolismo social do capital, as mais diversas religiões têm corroborado com os interesses burgueses e os pressupostos econômicos que os sustentam, sendo a ciência colocada a seu favor. Por conseguinte, a cada período histórico os conhecimentos teórico-científicos vinculam-se às necessidades humanas e, também, às disputas entre os grupos e classes sociais

podendo tornar-se uma ideologia (LUKÁCS, 2013).

A despeito do uso pejorativo, utilizado como sinônimo de falsa consciência, a ideologia diz respeito a um complexo organizado de ideias que tem como fundamento os nexos causais existentes na realidade. A partir dos conflitos sociais existentes em determinados períodos, sejam eles mais ou menos prolongados temporalmente, esse complexo de ideias assume a função de tornar consciente as disputas a fim de que elas sejam enfrentadas coletivamente. Isto é,

A ideologia é sobretudo a forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social humana consciente e capaz de agir. Desse modo, surgem a necessidade e a universalidade de concepções para dar conta dos conflitos do ser social; nesse sentido, toda ideologia possui o ser-propriadamente-assim social: ela tem sua origem imediata e necessariamente no *hic et nunc* social dos homens que agem socialmente em sociedade. Essa determinidade de todos os modos de exteriorização [*Äußerungsweisen*] humanos pelo *hic et nunc* do ser-propriadamente-assim histórico-social de seu surgimento tem como consequência necessária que toda reação humana ao seu meio ambiente socioeconômico, sob certas circunstâncias, pode se tornar ideologia. Essa possibilidade universal de virar ideologia está ontologicamente baseada no fato de que o seu conteúdo (e, em muitos casos, também a sua forma) conserva dentro de si as marcas indelévels de sua gênese (LUKÁCS, 2013, p. 465).

As formas ideológicas, além de atreladas à produção econômica que condiciona o conjunto das relações sociais, revelam-se determinadas pelo *hic et nunc*, isto é, o aqui e agora histórico. Caracterizadas como meios de dirimir os conflitos sociais, elas intervêm sobre as práxis sociais podendo expressar-se na religião, no direito, na educação, na política, na ciência, entre outras práxis sociais secundárias. O que há de fundamental na ideologia trata-se da sua capacidade de direcionar os pores teleológicos diante dos embates existentes entre grupos e classes sociais, em certos períodos sociohistóricos (LUKÁCS, 2013).

Com efeito, o agir ideologicamente conduzido caracteriza-se como uma constante na sociedade de classes, especialmente pelas lutas travadas entre os que detém os meios de produção e aqueles que não os detém. Os conflitos que na imediatividade do cotidiano emergem como disputas de pessoas singulares podem, a depender da sua envergadura e relevância histórica, tornar-se ideologias, justamente por serem convergentes ou divergentes dos interesses coletivos da classe dominante.

Porém, verdade ou falsidade ainda não fazem de um ponto de vista uma ideologia. Nem um ponto de vista indubitavelmente verdadeiro ou falso, nem uma hipótese, teoria etc., científica verdadeira ou falsa constituem em si e por

si só uma ideologia: eles podem vir a tornar-se ideologia, como vimos. Eles podem se converter em ideologia só depois que tiverem se transformado em veículo teórico ou prático para enfrentar e resolver conflitos sociais, sejam estes de maior ou menor amplitude, determinantes dos destinos do mundo ou episódicos (LUKÁCS, 2013, p. 467).

A depender dos conflitos sociais existentes em determinado *hic et nunc*, as práxis sociais podem ser conduzidas ideologicamente, a despeito da verdade ou falsidade do conjunto articulado de ideias que mobiliza. Neste sentido, quando observamos a sociedade de classes e, em seus nexos causais, o campo acadêmico-científico, em específico, faz-se possível notar que diversas áreas do conhecimento, em certos momentos históricos, assumiram uma função ideológica (LUKÁCS, 2013).

Não só as ciências humanas, mas também as ciências exatas e biológicas, ao anunciarem descobertas que mobilizam uma época podem transformá-las em práxis ideológicas, a exemplo da teoria heliocêntrica e a teoria da evolução. Deste modo,

A astronomia heliocêntrica ou a teoria do desenvolvimento no âmbito da vida orgânica são teorias científicas, podem ser verdadeiras ou falsas, mas nem elas próprias nem a sua afirmação ou negação constituem uma ideologia. Só quando, depois da atuação de Galileu ou Darwin, os posicionamentos relativos às suas concepções se converteram em meios para travar os combates em torno dos antagonismos sociais, elas se tornaram operantes – nesse contexto – como ideologias. A conexão de sua verdade ou falsidade com essa função de ideologia naturalmente desempenha um papel importante, inclusive ideológica, na análise concreta da respectiva situação concreta, mas, enquanto o tema for as controvérsias sociais, isso não muda nada no fato de que devem ser consideradas como ideologias (ou, pelo menos, também como ideologias) (LUKÁCS, 2013, p. 467).

A conversão do conhecimento teórico-científico em ideologia pode ocorrer a despeito da verdade ou da falsidade dos postulados que o sustentam. A este respeito, devemos lembrar o protagonismo das teorias raciais e eugênicas, do século XIX e XX, que serviram de base de fundamentação do racismo científico. Utilizando-se dos conhecimentos das ciências biológicas e humanas, justificou-se, a partir de pesquisas científicas, as opressões contra negros e indígenas diante dos conflitos raciais que emergiram com o fim da escravidão no continente europeu e americano. A função ideológica assumida pelas teorias raciais e eugênicas teve ampla receptividade pela comunidade acadêmico-científica, sendo necessário o combate e refutação dos conhecimentos produzidos pela sua falibilidade e viés discriminatório (FERRAZ; SIMIONI, 2022)

Embora as ciências e as áreas do saber possam, em situações de conflito social, assumir funções ideológicas, elas não necessariamente produzem teorias e conceitos inválidos para a explicação da realidade. A revisão e verificação das descobertas feitas tornam-se fundamentais no sentido de confirmar ou não a validade dos conhecimentos produzidos, sendo a possibilidade de manipulação ideológica questionada a partir da práxis social, isto é, da relação entre teoria e práxis:

Por isso, a crítica ontológica deve orientar-se pelo conjunto diferenciado da sociedade – diferenciado concretamente em termos de classes – e pelas inter-relações dos tipos de comportamentos que daí derivam. Só desse modo se pode aplicar corretamente a função da práxis como critério da teoria, decisiva para qualquer desenvolvimento espiritual e para qualquer práxis social (LUKÁCS, 2013, p. 98).

Com efeito, a crítica ontológica deve tomar a práxis social como critério de confirmação dos conhecimentos produzidos pelo campo acadêmico-científico. Deste modo, no confronto com a realidade objetiva torna-se possível apreender, de forma aproximativa, as determinações e mediações que a constituem como totalidade. Através deste processo torna-se possível desvelar os nexos causais que constituem o real, observando a verdade ou falsidade dos conhecimentos teórico-científicos, reconhecendo-se, inevitavelmente, a possibilidade universal da manipulação ideológica.

Na sociabilidade burguesa, no seu estágio imperialista, a condução ideológica da ciência revela-se operante, especialmente no campo das ciências humanas e sociais. Lukács (2018), ao discutir o neopositivismo, critica o avanço dessa corrente de pensamento na explicação da realidade social, apontando o caráter ideológico das suas formulações. Através da extração das categorias e formulações da matemática e da biologia, na referida corrente de pensamento desenham-se explicações do mundo que se limitam a uma racionalidade formal, recusando com isso a processualidade histórico-dialética que compõe as relações sociais.

Acerca do ímpeto que os processos ideológicos ganham com o neopositivismo, destaca-se que:

O caráter reacionário – inclusive em termos meramente científicos – do neopositivismo se manifesta com máxima intensidade no fato de que ele fortalece as tendências, de toda maneira hoje existentes, à manipulação formalista, ao fornecer-lhes uma pretensa fundamentação filosófica. A confusão produzida dessa maneira é tanto mais grave porquanto, com bastante frequência, pesquisadores de relevo são contagiados por essas

noções e induzidos a emitir posicionamentos cuja contraditoriedade, que às vezes chega à absurdidade, é sustentada pela autoridade científica do autor justamente célebre, de modo que ninguém tem a coragem do menino de Andersen para proclamar que o rei está nu (LUKÁCS, 2018, p. 61).

Presente não só no campo acadêmico-científico, mas também nos pores teleológicos individuais, as intervenções cotidianas calcadas na racionalidade neopositivista tendem a escamotear a existência das contradições existentes na sociedade de classes. Como fundamento último, essa corrente de pensamento afasta-se do espelhamento da realidade e da aproximação aos nexos causais que a constituem, operando, em seu lugar, uma divulgação manipulada e capciosa do ser social.

Tendo em vista o acúmulo dos conhecimentos científicos e tecnológicos ao longo da história, e pensando particularmente em seu desenvolvimento no capitalismo monopolista, devemos considerar a contraditoriedade que atravessa as áreas do saber na cena contemporânea. Ao passo que o refinamento teórico-metodológico avança exponencialmente, possibilitando uma maior compreensão das causalidades naturais e postas, há o afloramento dos conflitos sociais em torno das descobertas feitas e a captura delas em prol dos interesses capitalistas. Nos termos de uma crítica ontológica à manipulação da ciência, podemos ressaltar:

Do ponto de vista do nosso problema atual, deriva daí uma situação paradoxal: enquanto nos estágios primitivos era a precariedade do trabalho e do saber que impedia uma autêntica indagação ontológica do ser, hoje é exatamente a ilimitada ampliação do domínio sobre a natureza que cria obstáculos autoerigidos à generalização ontológica do saber, o que significa que este último não tem de lutar contra a fantasmagorias, mas contra o próprio fato de ser tomado como fundamento da universalidade prática em si [...] a manipulação tem suas raízes, materialmente, no desenvolvimento das forças produtivas, idealmente, nas novas formas da necessidade religiosa; essa manipulação não se limita meramente à refutação de uma ontologia real, mas também atua de forma prática contra o desenvolvimento puramente científico (LUKÁCS, 2013, p. 149).

Conforme explicitado acima, embora a generalização da ciência contribua para a explicação metódica da realidade, não há uma incompatibilidade entre tal generalização e o espraiamento da manipulação ideológica e até mesmo a propagação do irracionalismo.

Nos termos lukacsianos (2003), a proposta do irracionalismo, surgido entre o século XIX e XX, fundamenta-se na defesa do conhecimento oriundo dos

instintos como superior e mais efetivo na análise das causalidades postas, em detrimento do pensamento racional. Colocando-se em oposição à ontologia do ser social, essa corrente teórica expressa a negação do rigor teórico-metodológico desenvolvido pelas diversas áreas do conhecimento, repudiando qualquer perspectiva de análise que mire a apreensão da totalidade.

A relação entre ideologia e ciência, além das determinações da sociabilidade burguesa e, conseqüentemente, dos conflitos entre capital e trabalho, se encontra também atravessada pela religião. Lukács (2013), ao discutir o tema, destaca a existência de pesquisadores renomados, inclusive do campo das ciências naturais e exatas, que buscam conciliar investigações a mais avançadas, do ponto de vista da razão científica, com convicções religiosas. Com efeito, as ciências humanas e sociais também podem se tornar ideologias a depender da função que assumem frente aos conflitos sociais de um determinado período histórico. Há, contudo, uma particularidade destas em relação às ciências naturais e exatas:

Nas ciências sociais, a questão é objetivamente mais simples, mas subjetivamente ainda mais controversa. Ela é mais simples porque o fundamento ontológico de toda ciência social é constituído por pores teleológicos que visam provocar modificações na consciência dos homens, em seus futuros pores teleológicos. Só com isso, tanto a sua gênese quanto o seu efeito já contêm um elemento irrevogavelmente ideológico. A realização naturalmente é bem mais complexa. Por um lado, porque o papel desempenhado por toda ciência social na divisão social do trabalho simultaneamente também propõe a tarefa de retratar, ordenar, expor etc. os fatos e as conexões por ela tratados assim como eles de fato atuaram e atuam na totalidade do ser social (LUKÁCS, 2013, p. 563).

No campo das ciências humanas e sociais, as descobertas acadêmico-científicas não só buscam revelar o ser-exatamente-assim dos pores teleológicos, como também influem na objetivação de novos pores de fins. Tendo em vista o fundamento ideológico presente nesses campos do saber, devemos reconhecer não só a tendência manipulatória existente, mas também a possibilidade de correção e verificação a partir das práxis sociais.

Neste sentido, o desafio objetivo das ciências e da produção no conhecimento na atualidade, assim como das profissões que estudam a constituição do ser social e da sociabilidade, não se restringem ao reconhecimento da função ideológica que podem exercer. Mais do que a admissão da impossibilidade axiológica da neutralidade, da existência de teorias falsas, do agir ideologicamente conduzido pelos intelectuais que representam os interesses da classe dominante, apresenta-se

como imperativo do tempo presente a capilarização de produções acadêmico-científicas compromissadas com o desvelamento dos nexos causais que constituem a realidade, estando elas profundamente ancoradas no horizonte da emancipação humana.

2.3 O SER SOCIAL E A EDUCAÇÃO EM SENTIDO ESTRITO

Além da linguagem, ciência, religião, entre outros pores teleológicos que emergem do trabalho, mas que possuem autonomia relativa e determinação recíproca em relação a ele, encontra-se a educação. Com o salto ontológico, a educação emerge como uma das práxis sociais que expressa a peculiaridade do ser social:

É possível que a peculiaridade específica do ser social fique ainda mais evidente no complexo de atividades que costumamos chamar de educação. Naturalmente, também para isso há certas analogias nas espécies animais superiores. Estas, contudo, empalidecem quando ponderamos que o auxílio que os animais adultos dão aos seus filhotes se reduz à apropriação de uma vez por todas, com a destreza correspondente à espécie, de certos comportamentos que permanecem indispensáveis por toda a sua vida. Porém, o essencial da educação dos homens, pelo contrário, consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida (LUKÁCS, 2013, p. 176).

Diferentemente dos animais selvagens que tem uma disposição biológica restrita à apreensão dos comportamentos de sua espécie e fadados a responder estímulos colocados por acontecimentos do presente, os homens possuem capacidades expansíveis de aprendizagem. Além da apreensão da realidade a partir da transmissão oral e/ou da observação direta das experiências de outrem, no homem a educação possibilita o enfrentamento de circunstâncias não previstas *a priori*. A agência frente às situações futuras e ao acaso, tendo como mote a sedimentação dos conhecimentos adquiridos, revela a particularidade desta práxis social de segunda ordem.

O complexo social da educação cumpre uma função ao possibilitar que o ser social partilhe dos códigos e condutas estabelecidas pelo humano genérico. Há também outro aspecto mobilizado por este por teleológico secundário, que diz respeito à sua capacidade de influenciar os modos de agir em sociedade.

Assim sendo, a problemática da educação remete ao problema sobre o qual está fundada: sua essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado. O fato de essa intenção se realizar – parcialmente – de modo ininterrupto ajuda a manter a continuidade na mudança da reprodução do ser social; que ela, a longo, prazo, fracasse – parcialmente – de modo igualmente ininterrupto constitui o reflexo psíquico não só do fato de essa reprodução se efetuar de modo desigual, de ela produzir constantemente momentos novos e contraditórios para os quais a educação mais consciente possível de seus fins só consegue preparar insatisfatoriamente, mas também do fato de que nesses momentos novos, ganha expressão – de modo desigual e contraditório – o desenvolvimento objetivo em que o ser social se eleva a um patamar superior em sua reprodução (LUKÁCS, 2013, p. 178).

A educação ao contribuir para a reprodução social da espécie humana, isto é, ao estimular o devir social deste ser que não mais se limita ao complexo das causalidades naturais, também tem como objetivo prepará-lo para o futuro e o dever-ser. Independentemente dos limites objetivos e da possibilidade de fracasso que subjazem o processo educativo, o papel que desempenha na elegibilidade de alternativas acaba por promover o resgate do compósito de saberes acumulados, retroalimentando-o com novas descobertas.

Maceno (2017) ressalta que a educação tem a função de capacitar o homem para cenários vindouros e, por este motivo, possibilita que ele adquira novas habilidades, conhecimentos e comportamentos relativos à vida social. Com efeito, a análise ontológica, ao localizar o nascimento da educação a partir da passagem do ser natural para o ser social, sublinha a importância dela para o desenvolvimento da sociabilidade. Com efeito, por meio da educação, as/os primeiros/as humanos puderam compartilhar suas descobertas com o grupo e atuar frente às causalidades de modo mais consciente, isso na medida que os conhecimentos generalizáveis frente ao mundo concreto se tornaram mais refinados.

De acordo com Lukács (2013), convivem no interior do complexo social da educação duas expressões dela que se vinculam dialeticamente, a saber: uma educação em sentido amplo, que prepara o homem para a vida social, e uma educação em sentido estrito, que ocorre a partir de processos sistematizados e planejados de troca de conhecimentos, habilidades e comportamentos. Dito em outros termos,

Isso significa duas coisas: em primeiro lugar, que a educação do homem – concebida no sentido mais amplo possível – nunca estará realmente concluída. Sua vida, dependendo das circunstâncias, pode terminar numa sociedade de tipo bem diferente e que lhe coloca exigências totalmente

distintas daquelas, para as quais a sua educação – no sentido estrito – o preparou. Se a sua reação a isso não for além do comportamento do Mestre Anton, de Hebbel, ao dizer “Não compreendo mais o mundo”, então a sua existência fracassou e, nesse contexto, tanto faz se ela assume contornos trágicos, cômicos ou simplesmente miseráveis. Tal fato já mostra que, entre educação no sentido mais estrito e o sentido mais amplo não pode haver uma fronteira que possa ser claramente traçada em termos ideais, não pode haver uma fronteira metafísica. Entretanto, em termos imediatamente práticos ela está traçada, ainda que de maneiras extremamente diferentes, dependendo das sociedades e classes (LUKÁCS, 2013, p. 176).

Embora não haja uma separação abissal entre a educação em sentido amplo e a educação em sentido estrito, posto que são manifestações de um mesmo pôr teleológico, a depender do *hic et nunc* e das configurações das classes sociais torna-se possível a demarcação de diferenças entre elas, como podemos observar especialmente na sociabilidade burguesa.

Maceno (2017) explica que na medida em que se expressa como manifestação de um mesmo complexo social, a educação em sentido estrito suscita a organização dos conteúdos e saberes que serão comunicados entre os homens, enquanto a educação em sentido amplo ocorre geralmente de forma espontânea, ao longo da vida. Deste modo, a educação em sua dimensão específica, ao capacitar o ser social para dar respostas adequadas às exigências sociais de um determinado tempo histórico, tem como princípio a formação humana a partir do compartilhamento de conhecimentos, habilidades e comportamentos. Este conjunto de saberes, que são partilhados através de regimes planejados e sistematizados de troca, intervém diretamente sobre o processo de desantropomorfização do homem, isto é, a sua constituição enquanto membro da espécie humana. Ou seja:

Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração etc. da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas. Naturalmente, se essas circunstâncias assim modificadas durarem o tempo suficiente, elas terão certos efeitos sobre a constituição física e psíquica dos homens (LUKÁCS, 2013, p. 177).

Por sua vez, a educação em sua dimensão extensa possui grande plasticidade por estar atravessada pela dinâmica pulsante da realidade social. Ao configurar-se como uma práxis assistemática, que ocorre espontaneamente a partir da observação direta e indireta dos modos de vida das/os humanos/as, desenvolve-se ao longo da vida tendo como mote a introjeção da sociabilidade por cada membro da espécie.

De modo geral, a marca da inconclusibilidade faz-se presente tanto na educação em sentido amplo, como na educação em sentido estrito, havendo continuamente a necessidade de atualização frente as transformações sociohistóricas.

Há um *delay* entre a função preparatória e propedêutica da educação e a dinamicidade existente na totalidade social, de tal forma que por mais eficiente que seja a preparação dos homens, ela nunca está concluída. Mesmo a educação em sentido estrito, que com o aparecimento da escola (em todos os seus níveis e variações) passa a ter uma terminabilidade (isto é, se organiza em etapas, níveis ou ciclos que são certificados ao final de cada uma das fases concluídas) definida (ainda que se possam frequentar inúmeros cursos infinitamente), não é capaz de preparar os homens por completo, devido a esse mencionado caráter do desenvolvimento histórico. Esse é o exemplo que Lukács menciona do Mestre Anton, da peça “Maria Magdalena”, de Friedrich Hebbel. Na obra, Anton recebe uma educação em sentido estrito que não foi capaz de prepará-lo para o mundo com o qual ele se defronta, acentuadamente aquele mundo, situado na Alemanha do século XIX, no qual as profundas mudanças econômicas que perpassam essa formação social particular geram um período de intensas modificações que se refletem em todas as esferas da sociedade alemã (MACENO, 2017, p. 94).

O exemplo do Mestre Anton, extraído por Lukács (2013) da obra de Friedrich Hebbel, serve como alegoria para expressar o descompasso que a educação possui frente às mudanças radicais em curso em determinado momento histórico. Deste modo, em tempos de agitações e conflitos sociais, não só a educação em sua dimensão específica passa a ser interpelada, mas também a educação em sua dimensão extensa.

Quando localizamos a gênese da educação a partir do salto ontológico, vinculamos o seu surgimento ao trabalho na sua forma originária. Entre as/os primeiros/as *homines sapientes* a necessidade de comunicar e adquirir saberes, advindos do intercâmbio com a natureza e da relação com os demais homens, forjaram as condições para a emersão desse pôr teleológico. Por meio dele tornou-se possível a socialização das descobertas, o compartilhamento dos padrões e códigos de comportamento, a transmissão das representações mágicas e/ou religiosas, entre outros aspectos funcionais para a produção econômica da vida social. Este tipo de educação em sentido amplo tem início com os primeiros seres humanos repondo-se em *continuum* até a atualidade (MACENO, 2017).

A educação em sentido estrito, que se desenvolve de forma planejada, em períodos curtos ou longos de duração, galga dimensões cada vez mais amplas com o desenvolvimento das sociedades de classe.

A transmissão de conteúdos tão necessários à formação dos homens primitivos, como aqueles relativos à caça e à coleta, que exigiam a apropriação pelo indivíduo adulto de todo o conjunto de conhecimento já acumulado pelo bando, não poderia ocorrer apenas de maneira espontânea, mediante a educação em sentido amplo. O exemplo e a convivência (mediada por uma série de complexos sociais) são instrumentos próprios da educação em sentido amplo, porém não são suficientes para assegurar o preparo desses indivíduos para a atividade da caça e da coleta (MACENO, 2017, p. 100).

Assim como o modo de produção primitivo requeria a educação em sentido estrito para preparar o ser social para a realização do pôr teleológico, nas demais formações econômico-sociais que o sucederam esta requisição se aprofunda com a divisão social e técnica do trabalho. A necessidade de instruções organizadas e sistemáticas para a realização das tarefas impulsionaram o seu alargamento, especialmente pela especialização que o trabalho adquire em cada estágio do desenvolvimento histórico.

Conforme discutido por Maceno (2017), a educação em sua dimensão específica ganha notoriedade devido ao cariz propedêutico e preparatório de partilha dos conhecimentos generalizáveis e descobertas do humano genérico. No modo de produção primitivo, onde era predominante formas não predatórias de relação com a natureza, o trabalho que se dava através do plantio e da criação de animais era voltado para o abastecimento e alimentação dos membros daquelas comunidades primevas. O compartilhamento coletivo do trabalho impulsionava também a socialização ampla dos saberes através dos processos de ensino sistematizados.

A necessidade de compartilhar coletivamente os conhecimentos, dado que seu sucesso ou fracasso incidiria diretamente sobre a reprodução social da espécie, tornava a educação em sentido estrito acessível à maioria dos sujeitos pertencentes às comunidades primevas. A não ser pelos saberes destinados exclusivamente a membros seletos do grupo, a exemplo dos conhecimentos mágicos próprios das autoridades sacerdotais, não havia barreiras de acesso ao ensino.

Nessas comunidades que ainda não haviam desenvolvido a apropriação privada do excedente de produção ou naquelas cujo desenvolvimento de sua formação social sem classes sociais ainda não havia sido interrompido pelo domínio de sociedades já socialmente divididas em classes, os conteúdos da educação eram universais, isto é, a educação reclamada por aquelas sociedades possibilitava a todo e qualquer indivíduo uma apropriação sem restrições do que fosse socialmente produzido. Não havia barreiras sociais colocadas ao acesso do conjunto de conhecimentos que se configurava no patrimônio não material dos bandos e das tribos (MACENO, 2017, p. 114).

Nestes termos, os processos educativos entre as primeiras comunidades humanas além de promoverem o intercâmbio do patrimônio de saberes, assumiam também a incumbência de preparar cada indivíduo social para o trabalho. A introjeção de habilidades, comportamentos e conhecimentos generalizáveis revelavam-se necessárias para a organização coletiva e, por isso, espalhavam-se através de formas sistematizadas de ensino.

Em decorrência do surgimento da propriedade privada e da exploração do homem pelo homem, o ingresso da humanidade na sociedade de classes impossibilita o acesso irrestrito do ser social à educação em sentido estrito.

O complexo da educação é transformado porque a base da qual depende ontologicamente altera-se a partir das transformações sociais que decorrem do trabalho e dos complexos a ele diretamente relacionados, vale dizer, a partir das transformações que ocorrem nas forças produtivas, na divisão social do trabalho, no tempo de trabalho socialmente necessário. Com o aparecimento da propriedade privada dos meios de produção as necessidades reprodutivas da sociedade impõem um corte de classe sobre quais saberes, valores, habilidades etc. devem ser transmitidos pela educação, em que grau e medida, para quais classes sociais e para quais frações dela. Ao contrário do que ocorria nas comunidades primitivas, nem todo saber acumulado sócio historicamente tem possibilidade de ser transmitido, e mesmo o que pode e deve ser transmitido é organizado em função das classes e indivíduos que são necessários à reprodução dessas sociedades marcadas pela apropriação privada dos meios de produção (MACENO, 2017, p. 115).

Em contraposição ao modo de produção primitivo, os processos educativos nas sociedades de classes não se estendem igualmente a todos os indivíduos sociais, uma vez que os conteúdos e saberes obedecem à lógica da apropriação privada e permanecem sob o controle das frações dominantes. Enquanto a educação em sua dimensão extensa continua a ser transmitida de forma plural nas diferentes formações econômico-sociais, a educação em sua dimensão específica torna-se desigual nas sociedades marcadas pelos antagonismos entre as classes fundamentais (MACENO, 2017).

Na medida em que a educação em sentido estrito passa a ser determinada pelas relações de classes, bem como pela dinâmica produtiva que conforma as formações econômico-sociais marcadas pela propriedade privada, começam a surgir espaços destinadas exclusivamente ao ensino-aprendizagem. A escola configurar-se-á como uma dessas instituições responsáveis pelo compartilhamento de saberes, conteúdos e conhecimentos. Nos termos de Ponce

(2001), associada aos interesses da classe dominante da Antiguidade Clássica, a escola elementar, isto é, destinada às crianças, tem sua origem em torno de 600 a. C.

O termo escola, que encontra suas raízes etimológicas no grego, significando “lugar do ócio”, era um espaço onde os mestres ensinavam aos filhos dos senhores de escravos. Caracterizando-se como um lugar de instrução particular, sendo os custos assumidos pelos nobres, ensinava-se a filosofia, a matemática e as letras, sob vigilância do Estado.

Por outro lado, também é verdade que o Estado regulamentava o tipo de educação que a criança deveria receber no seio da família e nas escolas particulares, que um funcionário policial cuidava para que existisse moderação e decência nas escolas, que um magistrado, chamado *sofronista*, velava para que os jovens não desrespeitassem as conveniências sociais nas suas reuniões, que o *Areópago*, por sua vez, vigiava constantemente os jovens e que, finalmente, o zeloso e terrível *arconte-rei* – a quem Renan atribuía funções inquisitoriais – espiava a menor infração à ordem e às leis, à religião e à moral (PONCE, 2001, p. 50).

Embora a escola, desde o modo de produção escravista até o capitalismo em seu estágio imperialista contemporâneo, tenha se tornado uma das principais instituições a promover os processos de ensino-aprendizagem, não podemos confundi-la com a educação em sua dimensão específica. Este seria um erro nos termos da análise ontológica.

Conforme nos alerta Maceno (2017), a educação em sentido estrito compreende tanto espaços formais de ensino, a exemplo das escolas e das universidades, quanto espaços não-formais, como empresas, partidos políticos, sindicatos, instituições religiosas, movimentos sociais, entre outros. Deste modo, a instituição escolar ao se apresentar como espaço predominante na sociedade de classes, tendo como objetivo o intercâmbio de habilidades, comportamentos e conhecimentos, de forma propedêutica e sistemática, não se confunde com a totalidade que conforma a educação em sua dimensão específica.

Acerca da instituição escolar podemos sublinhar, ainda, a sua funcionalidade para os modos de produção assentados nas relações de exploração/dominação. Ao representar, historicamente, os interesses da classe dominante, a escola reproduz os valores das sociabilidades fundadas na propriedade privada e na exploração do trabalho. Neste sentido, há uma determinação negativa que a engendra, levando alguns analistas a considerarem sua necessária superação face a emancipação humana.

Não é possível alterar o caráter predominantemente “negativo” da escola. O seu fundamento ontológico é ser a manifestação da educação em sentido estrito, necessária à apreensão de conteúdos por parte dos homens para a reprodução da sociedade de classes. Uma sociedade emancipada exigirá para a sua reprodução social outra forma de educação em sentido estrito, uma forma que não impõe barreiras socialmente construídas ao acesso do saber historicamente produzido pela humanidade, como faz a escola. A escola não serve para assegurar a apreensão dos conteúdos por parte dos homens em uma sociedade emancipada, porque nessa sociedade não há desigualdade socialmente construída a ser reproduzida; logo, a escola tende a deixar de existir (MACENO, 2017, p. 98).

Embora seja inegável a contribuição da escola para a reprodução social e, conseqüentemente, para a manutenção da sociedade de classes, há que se observar a contraditoriedade que acompanha o seu desenvolvimento sociohistórico. Esta instituição, a partir de um conjunto de lutas e resistências, tem recebido diferentes frações das classes dominadas e possibilitado, em menor ou maior grau, a formação dos quadros intelectuais organicamente comprometidos com as pautas dos trabalhadores. Com isso queremos sublinhar o movimento dialético subjacente ao evoluir dos espaços escolares e da apropriação feita, de modo gradativo e em contínua ameaça, por parte daqueles que não detém os meios de produção.

Por conseguinte, se por um lado o exame das cadeias causais nos leva a identificar corretamente a determinação negativa da escola, o seu surgimento historicamente datado, por outro devemos também notar a sua usurpação pelas classes dominadas. Esta apropriação do espaço escolar ocorre sob pressões e, portanto, expõe os limites últimos dessa instituição, o que não necessariamente significa afirmar que existem legalidades que apontem para a sua extinção compulsória na sociabilidade firmada na emancipação humana. Aqui abre-se uma dúvida razoável acerca do seu destino e as particularidades que pode assumir em outras formações econômico-sociais.

Conforme destacado por Maceno (2017), a educação em sentido estrito encontra nas instituições escolares um dos seus espaços privilegiados de reprodução sob a égide das sociedades de classes. Com o desenvolvimento da sociabilidade capitalista e as demandas por instrução do operariado para aquisição de saberes necessários para a acumulação de capital, as escolas que eram hegemonicamente estabelecidas para a classe dominante, passam também a ser ocupadas pela classe dominada a partir do século XVIII.

A implementação da educação escolar para o proletariado desdobra-se em consonância com o conjunto das desigualdades econômicas, políticas, sociais

e culturais que fundam o seu metabolismo social. Por conseguinte, a expansão das escolas para os trabalhadores não denota a equivalência com ensino projetado para a burguesia.

O modo concreto como a educação em sentido estrito se estendeu à classe não dominante a partir do século XVIII em diante depende do grau de desenvolvimento capitalista de cada formação social específica. O movimento nesse campo é contraditório, pois reflete as necessidades reprodutivas que são colocadas pela totalidade capitalista e a forma pela qual suas particularidades interagem com ela. Assim, por exemplo, a ampla utilização da força de trabalho infantil durante a fase na qual predomina a extração de mais-trabalho mediante o uso ostensivo da mais-valia absoluta na Inglaterra, impedia pela raiz o acesso à educação em sentido estrito por parte dos filhos da classe trabalhadora. (MACENO, 2017, p. 117).

A inserção escolar mais ampla de crianças, adolescentes e jovens do proletariado urbano, que começa a ocorrer a partir do século XVIII, apresentava como objetivo central a formação imediata para o trabalho e, por isso, não requeria equivalência com as suas congêneres voltadas para a burguesia. Devemos destacar que neste período histórico não só adultos/os, mas também crianças se inseriam no processo produtivo industrial, logo a educação em sentido estrito promovida na escola estava centrada, fundamentalmente, no processo de acumulação.

Tendo como mote a análise ontológica, deve-se ressaltar que a desigualdade educacional está na raiz da institucionalização da escola no modo de produção capitalista. Desde a fase mercantil, na qual tais instituições se destinavam prioritariamente para a classe burguesa, até o seu estágio imperialista, na qual esses espaços mostram-se também amplamente ocupados pela classe trabalhadora, a diferença assimétrica da formação ofertada para o proletariado mostra-se funcional para o metabolismo social do capital (MACENO, 2017).

Ao remontarmos ao período em que a prole da classe trabalhadora começou a ser liberada do complexo fabril para inserção nos espaços formais de escolarização, podemos observar a seguinte defesa acerca da finalidade da escola:

Segundo suas próprias palavras, o fim da educação consistia em formar "cidadãos do mundo, e em prepará-los para uma existência útil e feliz". Como se preparavam esses "cidadãos do mundo"? É o que vamos escutar do próprio Basedow. Antes de tudo, ele distinguia dois tipos de escolas, uma para os pobres e outra para os filhos dos cidadãos mais eminentes. "Não há nenhum inconveniente em separar as escolas grandes (populares) das pequenas (para os ricos e também para a classe média), porque é muito grande a diferença de hábitos e de condição existentes entre as classes a que se destinam essas escolas. Os filhos das classes superiores devem e

podem começar bem cedo a se instruírem, e como devem ir mais longe do que os outros, estão obrigados a estudar mais... As crianças das grandes escolas (populares) devem, por outro lado, de acordo com a finalidade a que deve obedecer a sua instrução, dedicar pelo menos metade do seu tempo aos trabalhos manuais, para que não se tornem inábeis em uma atividade que não é tão necessária, a não ser por motivos de saúde, às classes que trabalham mais com o cérebro do que com as mãos.” (PONCE, 2001, p. 136).

A educação proposta por Johann Bernhard Basedow (1723-1790), um importante professor alemão responsável pela implantação de escolas no século XVIII, revela o caráter desigual e combinado da formação escolar voltada para o proletariado. Podemos observar além da sua funcionalidade instrumental para a reprodução social, o flagrante caráter supletório quando comparada às suas congêneres para a burguesia.

A educação em sua dimensão específica, particularmente a forma que assume nas instituições escolares sob o domínio da sociabilidade capitalista, estrutura-se desigualmente entre aqueles que detém os meios de produção e os que vendem a sua força de trabalho. Entre esses últimos, apesar da progressiva expansão do acesso, os conteúdos e saberes são menos intensivos se comparados com o ensino oferecido para a burguesia.

É importante salientar que a expansão extensiva da educação em sentido estrito não significa necessariamente maior expansão intensiva de conteúdos. A expansão da educação em sentido estrito, sobretudo para a classe trabalhadora, pode ser (e predominantemente é) acompanhada de um rebaixamento da intensidade dos conteúdos acessados. Isso é visível já no momento inicial do capitalismo, ainda no século XVIII, quando, “a fim de evitar a degeneração completa da massa do povo, originada pela divisão do trabalho, A. Smith recomenda o ensino popular pelo Estado, embora em *doses prudentemente homeopáticas*” (Marx, 1996a, p 476. Grifos nossos) (MACENO, 2017, p. 120).

Através da regulamentação da jornada de trabalho e da implementação das leis trabalhistas, durante o capitalismo industrial, a expansão da educação escolar foi possível especialmente pelo ingresso das crianças da classe trabalhadora. Através do desenvolvimento tecnológico alçado pelos meios de produção, a extração de mais valia absoluta pelo capital passa a ser substituída pela forma da mais valia relativa. Com efeito, a organização da classe trabalhadora, por meio dos sindicatos e partidos, possibilitou que progressivamente as crianças fossem retiradas da esfera da produção, adquirindo tempo livre para se inscreverem nas escolas primárias.

De modo geral, torna-se possível entender que a educação escolar adquire proeminência na sociabilidade burguesa por suas inflexões positivas sobre a acumulação de capital e, contraditoriamente, pela luta organizada dos trabalhadores. O movimento dialético que inaugura a oferta massificada de escolas públicas, organizadas dentro de uma política educacional custeada pelo Estado, revela não só os interesses do empresariado, mas, também, a força combativa do operariado. Conforme nos informa a crítica ontológica:

Se hoje não há mais crianças pequenas trabalhando nas fábricas, como ocorria no século XIX, não é por razões biológicas, mas em virtude do desenvolvimento da indústria e sobretudo da luta de classes. Se hoje a escola é obrigatória e universal nos países civilizados e as crianças não trabalham por um período relativamente longo, então também esse período liberado para a educação é um produto do desenvolvimento industrial (LUKÁCS, 2013, p. 177).

O espraiamento da educação escolar, assim como a sua tendência à universalização nos mais diversos países capitalistas, não significa a garantia de acesso das crianças e adolescentes à escola, conforme preconizado pelas políticas educacionais. Especialmente entre a classe trabalhadora, observamos a evasão e o analfabetismo, isto é, a incapacidade de ler e escrever na língua vernácula, que se apresentam de forma agigantada nas economias periféricas, a exemplo de algumas nações do continente africano e da América Latina.

Tendo em vista que a educação reflete a base material sobre a qual ocorre a reprodução das relações sociais, devemos demarcar a função ideológica que esse pôr teleológico pode assumir em cada tempo histórico.

A educação, por mais “primitiva” que seja, por mais rigidamente que esteja presa à tradição, pressupõe um comportamento do indivíduo, no qual já podiam estar disponíveis os primeiros rudimentos para a formação de uma ideologia, visto que, nesse processo, necessariamente são prescritas normas sociais de cunho geral ao indivíduo quanto ao seu comportamento futuro enquanto homem singular e inculcados modelos positivos e negativos de tal comportamento (LUKÁCS, 2013, p. 475).

O complexo da educação em geral, e particularmente a educação em sua dimensão específica, pode tornar-se ideologia. A depender dos conflitos e disputas de determinado *hic et nunc*, esta práxis social pode assumir a função de direcionar a consciência e o agir finalístico do ser social. Na sociabilidade capitalista esta possibilidade mostra-se ainda mais evidente com a luta de classes, inclusive

pelas determinações impostas pelo capital na sua dinâmica de reprodução.

Mészáros (2008), ao apanhar as particularidades da educação na formação econômico-social capitalista, destaca que a institucionalização da escola significou a capacitação formal dos trabalhadores para o sistema produtivo, mas também para a perpetuação dos valores dominantes. A manipulação ideológica, presente nas instituições de ensino, tende a contribuir diretamente para a legitimação do metabolismo social do capital e para a subordinação daqueles que não detém os meios de produção.

Embora a educação em sua dimensão ampla e específica admitam uma condução ideológica, contribuindo para que cada indivíduo social internalize os valores burgueses, a educação ofertada nas instituições escolares contribui diretamente para a produção de consensos favoráveis ao capital.

Nessa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Tendo em vista os limites últimos da educação em sentido estrito sob a hegemonia burguesa, as reformas⁷ propostas no âmbito da educação escolar não colocam em xeque os princípios classistas que a direcionam. Deste modo, apesar de algumas experiências escolares positivas, isto é, exitosas no sentido de contribuir para o desenvolvimento do humano genérico, a proposta de uma educação fundamentada pela emancipação humana exige uma nova forma de sociabilidade.

Do ponto de vista ontológico, o complexo da educação para romper com as requisições do modo de produção capitalista e compartilhar conhecimentos, habilidades e saberes necessários à plena expansão do ser social, tem como pressuposto a superação da sociedade de classes. Nos termos de Mészáros (2008),

⁷ À luz das discussões de Behring e Boschetti (2016), optamos por utilizar o conceito de “reforma” no seu sentido progressista e democrático, atravessado pelas reivindicações da classe trabalhadora e dos movimentos sociais, quando o Estado burguês põe em curso intervenções, no âmbito das políticas sociais, que beneficiam de forma direta e indireta esses sujeitos coletivos. Já a expressão “contrarreforma” refere-se ao revés daquele primeiro, isto é, nas situações nas quais as ações estatais traduzem cabalmente a programática jurídico-institucional das frações burguesas nacionais e estrangeiras.

essa educação para além do capital tem como determinação fundamental o trabalho livremente associado, a partir do qual não mais persista a exploração do homem pelo homem, nem mesmo a propriedade privada.

2.4 A CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE: PARTICULARIDADES HISTÓRICAS E ONTOLÓGICAS

Ao retomarmos a constituição do trabalho, encarado como práxis social fundante do ser social, discutimos a existência de dois pores teleológicos secundários, a ciência e a educação, que mantém com ele uma relação de determinação recíproca e autonomia relativa. Através da análise ontológica, capturamos as mediações e determinações fundamentais dessas práxis sociais que *pari passu* ao desenvolvimento da sociabilidade, também acabaram por tornar-se mais complexas. À medida que o pôr teleológico direciona-se para a transformação das causalidades naturais e para os pores de fins de outros homens, a divisão social do trabalho emerge como imperativo para o processo de produção material.

A divisão social do trabalho tem como marco inicial a formação econômico-social primitiva, todavia galga mais expressão na sociedade de classes, especialmente no modo de produção capitalista.

Naturalmente é impossível descrever, mesmo que apenas alusivamente, o caminho percorrido pela divisão do trabalho desde o seu surgimento até a sua forma atual altamente diferenciada. Trata-se aqui apenas de mostrar que a divisão técnica do trabalho, que se manifesta de modo cada vez mais claro nos estágios desenvolvidos, origina-se da divisão social do trabalho e – mesmo reconhecendo todas as interações existentes – é, sobretudo, uma consequência e não uma causa. (Naturalmente que, no quadro de uma divisão do trabalho já fixada socialmente, uma reorganização técnica desta pode se tornar o ponto de partida para um novo reagrupamento concreto.) A divisão do trabalho tem início quando as ocupações singulares se autonomizam na forma de ofícios manuais. É claro que isso representa um grande progresso em termos tanto econômicos quanto técnicos, mas jamais se deve esquecer que a diferenciação das profissões tem como pressuposto social o fato de que, em todas as áreas da geração de produtos diretamente necessários à vida, cada um possa suprir-se (reproduzir-se) sem ter fabricado pessoalmente todos esses produtos. Essa divisão do trabalho aparece relativamente cedo; pense-se nos artesãos presentes nos povoados orientais organizados segundo o comunismo primitivo. [...] É só com a máquina que terá início a autêntica divisão do trabalho, determinada pela tecnologia (LUKÁCS, 2013, p. 163).

Conforme pontuado pelo exame lukacsiano, com o evoluir das forças produtivas e o concurso dos meios de produção, a divisão social e técnica do trabalho

alcança patamares mais elevados de modo a tornar-se fundamental para a realização dos pores de fins. Neste sentido, as mediações da ciência e da educação em sentido estrito comparecem nos contornos que o trabalho e, principalmente, as profissões irão assumir com o desenvolvimento das sociedades de classes.

A ciência e a produção do conhecimento ao contribuírem para o desvelamento das causalidades naturais e postas, assim como para o espelhamento cada vez mais preciso da realidade, alavancaram o desenvolvimento dos meios de produção e das tecnologias necessárias aos processos de trabalho nas diversas formações econômico-sociais. O conjunto de descobertas passíveis de serem testadas, verificadas, corroboradas ou refutadas pelo conhecimento teórico-científico permitiu que os avanços feitos nas diversas áreas do saber incidissem sobre o intercâmbio do homem com a natureza, incrementando qualitativamente o processo produtivo. O estudo sistemático e rigoroso sobre as relações sociais também contribuiu para organização do trabalho e da sua divisão social e técnica.

A educação em sentido estrito, por sua vez, possibilitou que o compartilhamento de conhecimentos, habilidades e comportamentos contribuíssem para a preparação do humano genérico para o trabalho. Através da formação propedêutica, baseada em processos educativos planejados, o homem à medida em que avançava a sociabilidade aprendeu com seus pares a manipular os meios e objetos de trabalho, impulsionando o processo produtivo e a reprodução social. A transformação das causalidades naturais, assim como a inflexão sobre o pôr teleológico de outros homens, que nos primórdios da humanidade eram mais rudimentares, tornam-se cada vez mais mediadas por um compósito de saberes e conteúdos ensinados sistematicamente.

O domínio cada vez mais preciso sobre a natureza, o desenvolvimento dos meios de produção, e a ampliação constante do excedente requerido nas sociedades de classes, demandaram dos complexos da ciência e da educação suas contribuições diretas e indiretas para o desenvolvimento dos pores teleológicos. Essas práxis sociais secundárias, ao conservarem uma relação dialética de autonomia relativa e determinação recíproca com o trabalho, possibilitaram o desenvolvimento de conhecimentos necessários aos pores teleológicos baseados em princípios teórico-científicos, contribuindo decisivamente para a produção econômica e o evolver da sociabilidade.

A divisão sociotécnica do trabalho nas sociedades de classes, ao

tornar mais especializadas e segmentadas as práxis sociais, também provocaram uma parcialização das áreas do saber. A educação em sentido estrito e a ciência, ao se combinarem dialeticamente para a formação humana e a produção do conhecimento, estabeleceram campos disciplinares e profissões que irão incidir sobre o trabalho e o processo produtivo. Na medida em que os campos disciplinares e as profissões afirmaram-se como mediações incontornáveis frente à organização do trabalho, temos a constituição das primeiras universidades.

Nas palavras de Ponce (2001) e Moulin (1994), o termo universidade deriva do latim “*universitas*” significando associação ou corporação.

No latim medieval, a palavra “*Universitas*”, como de resto “*collegium*”, “*societas*”, “*conventus*”, “*communitas*”, “*communio*”, significa, não “universidade” no sentido actual do termo, mas sim “corporação”. Dizia-se “*Universitas Judaeorum*” para designar a comunidade judaica. A universidade propriamente dita, a instituição onde se ensina, o centro de administração de “*omni re scibili*”, como dizia Pico de la Mirandola, tinha o nome de “*Studium Generale*” (Oxford, 1252, Paris, 1261), no sentido de “aberto a todos” (conhece-se, por exemplo, um “*Studium Generale*” de Direito Canônico). Depois surgirão o “*Doctorum et Discipulorum Universitas*” (Paris, 1219), a “*Universitas Magistrorum et Scholarium*” (1221) ou o *Doctorum et Scholarium Universitas*” (1254) (MOULIN, 1994, p. 267).

No seu processo de institucionalização, as universidades configuravam-se como espaços abertos nos quais era discutido e produzido conhecimento teórico-científico. De acordo com Sousa (2021), apesar da existência de registros históricos que indiquem a gênese dessas instituições no território africano, com a Universidade Quaraouiyina, no Marrocos, em 859 d.C, e a Universidade de El-Azhar, no Egito, em 988 d. C, há uma dificuldade de se precisar cronologicamente a sua existência, seja pelo seu desaparecimento ou mesmo pela imprecisão dos documentos oficiais⁸. Neste sentido, criou-se um consenso no sentido de afirmar que as primeiras universidades emergem na Europa, no século XII, com a Universidade de Bolonha, na Itália, em 1088, e a Universidade de Paris, na França, em 1150.

Atravessadas pelas determinações do modo de produção feudal, as universidades eram frequentadas pela nobreza, clero e burguesia que naquele momento começava a ascender em termos económico-sociais.

⁸ Com efeito, podemos depreender da análise de Sousa (2021) a influência ideológica exercida pelas nações europeias ao negligenciarem a existência das universidades externas aos seus territórios. A lacuna existente na história oficial sugere não só desconhecimento, mas, sobretudo, o soterramento xenofóbico dessas instituições no sentido de privilegiar aquelas economias que se tornariam hegemônicas no modo de produção capitalista.

A fundação das universidades permitiu que a burguesia participasse de muitas das vantagens da nobreza e do clero, que até então lhe tinham sido negadas. Um dos privilégios municipais outorgado por Afonso de Poitiers, no século XIII, por exemplo, foi o de permitir que os filhos dos burgueses ingressassem nas ordens religiosas. E se esse fato é ilustrativo no que tange a Igreja, a lenta formação da nobreza “de toga”, por oposição à autêntica, que era “de espada”, mostra também de que modo a burguesia, por intermédio das universidades, ia-se apoderando da justiça e da burocracia. A conquista de um título universitário elevava o burguês quase ao nível da nobreza, e desde o momento em que ostentava orgulhosamente os signos da dignidade doutoral – a borla, o capelo, o anel e o livro –, ele já começava a ser encarado como um nobre; tinha privilégios nos processos e precedência no passo (PONCE, 2001, p. 99).

O prestígio alcançado pela burguesia através dos diplomas universitários, ao longo de décadas e séculos, contribuirá para a sua legitimação enquanto classe social dominante com o surgimento do modo de produção capitalista. Tendo em vista o poderio da Igreja Católica e da ontologia religiosa durante a Idade Média, as universidades europeias eram diretamente influenciadas pelas autoridades eclesiásticas, inclusive com a requisição em algumas instituições que o reitor fosse um sacerdote ordenado.

Mas é só através da concessão de uma bula pontifical que se cria legalmente um *studium generale*: a universidade é, acima de tudo, uma “instituição da cristandade” (J. Paquet). Roma utilizou habitualmente uma situação que não suscitara, pelo menos na sua origem. Ela compreendeu rapidamente como era maravilhoso este meio de controlar e dirigir a vida intelectual (nesse capítulo os papas sofreram grandes desilusões) das universidades. Concedeu, pois, aos mestres e aos alunos os direitos de clerezia, se bem que um certo número deles era simplesmente leigos: todos os membros da universidade dependiam *ipso facto* da justiça eclesiástica, em geral muito mais indulgente (MOULIN, 1994, p. 272).

Para Ponce (2001), ainda que as primeiras universidades recebessem influências religiosas, havia espaço para a discussão autônoma de temáticas emergentes. Por intermédio da produção do conhecimento teórico-científico e do debate coletivo acerca das questões filosóficas, um processo de laicização ainda bastante restrito tem início impulsionando a capilarização dessas instituições. Conforme nos informa Moulin (1994), entre os séculos XII e XV emergiram mais de 80 universidades espalhadas por diversas regiões da Europa, impulsionando a mobilidade de estudantes entre os territórios.

Como destacado anteriormente, as instituições universitárias eram frequentadas majoritariamente por acadêmicos das classes dominantes e por frações afortunadas da burguesia que prestavam exames de seleção para ingresso.

Mas a universidade ainda apresentava uma característica só sua, que a transformou na primeira organização francamente liberal da Idade Média. Não só eram os estudantes que determinavam quando deviam ter início as aulas, qual deveria ser a sua duração etc., como também o próprio grupo governante só tinha poderes delegados. Os estudantes fiscalizavam os seus professores de um modo que espantaria os anti-reformistas de hoje, que querem volver ao reinado da toga e do capelo: se o doutor pulava um parágrafo do livro que estava comentando, os alunos o multavam, e o mesmo acontecia quando ele procurava se eximir de esclarecer uma dificuldade, alegando que isso seria feito mais tarde, ou quando insistia demasiado a respeito de outros desenvolvimentos (PONCE, 2001, p. 98).

A vigilância liberal sobre a docência, exercida sob o crivo exigente dos estudantes, estimulava ainda a concorrência entre as universidades. Ao se configurarem como instituições pagas, funcionavam em salas, conventos e casas alugadas, podendo até mesmo existir nas residências dos professores. Somente a partir do século XIV que se torna mais comum a fundação de edificações próprias para o ensino universitário.

De modo geral, podem ser identificadas três formações básicas entre as primeiras instituições universitárias:

- I. universidades surgidas das migrações – decorrentes de desentendimentos entre professores e estudantes ou ainda quando esses grupos rompiam com a comunidade local e o poder local: “quando a universidade entrava em conflito com as autoridades eclesiástica e civil [...] suspendia as aulas, mudava-se para outro local ou dispersava-se” (DURKHEIM, 1995, p. 90). Fazem parte dessa categoria: Universidade de Vicenza (1204), Universidade de Arezzo (1215) e Universidade de Pádua (1222), todas na Itália; Universidade de Orleans (França, 1235) e Universidade de Cambridge (Inglaterra, 1233);
- II. universidades plantadas ou criadas – surgidas a partir da vontade e decisão de papas, reis ou príncipes com o objetivo precípuo de atender determinado fim ou objetivo político – Universidade de Palência, Universidade de Salamanca e Universidade de Valladolid, criadas na Espanha, respectivamente, em 1208, 1218 e 1250; Universidade de Nápoles (Itália, 1224) e Universidade de Toulouse (França, 1233);
- III. universidades espontâneas – cuja origem mostra-se oposta àquela do grupo anterior, visto que são instaladas em decorrência da tradição da educação que ofertavam e pelo percurso histórico de décadas que trilhavam (VERGER, 1990), a exemplo do que ocorreu com as Universidades de Bolonha e Paris (SOUSA, 2021, p. 73).

As universidades que, inicialmente, gravitavam em torno de uma única especialidade, à medida que se capilarizaram pelo território europeu, possibilitaram a criação ou reunião de algumas cátedras em seu interior. Em conformidade com Moulin (1994), a quantidade máxima de faculdades que passaram a congregar o complexo universitário eram cinco, a saber: Medicina, Direito Canônico,

Direito Civil, Teologia e Artes Liberais. Os anos de estudos variavam de acordo com cada entidade e o ingresso podia ser feito por estudantes de diferentes faixas etárias.

Em termos ontológicos, a formação da sociabilidade burguesa oportuniza para a universidade um conjunto de condições objetivas para a sua expansão, tanto pelo avanço da ciência e da produção conhecimento, quanto pelo estabelecimento de espaços formais para o compartilhamento da educação em sentido estrito. A defesa da racionalidade em consonância com o projeto iluminista, e os avanços tecnológicos exigidos pela Revolução Industrial, desencadearam a expansão progressiva de escolas superiores, faculdades e instituições universitárias. Todas elas voltam-se, desse modo, para o desenvolvimento dos campos disciplinares e das profissões, além de se apresentarem como resposta aos imperativos postos pela divisão social e técnica do trabalho e pelo processo de acumulação de capital.

Com efeito, a entrada do capitalismo na sua fase concorrencial revela de forma emblemática o agigantamento que as instituições universitárias experimentaram:

Diante das grandes transformações políticas, culturais e econômicas verificadas no século XIX, ocorre um expressivo aumento do número de universidades em várias partes do mundo. Em suas primeiras décadas, havia no mundo cerca de 160 universidades, todavia ao longo dele surgiram “mais 465 novas universidades, de forma que no final dos anos 1800, existiam 626 aproximadamente, das quais mais da metade estava nos Estados Unidos” (ROSSATO, 2005, p. 99). Na primeira metade do século, entre outros, os seguintes países criaram suas primeiras universidades, em diversas regiões do mundo, dentre as quais latino-americana e caribenha: Equador (1800), Noruega (1811), Nicarágua (1830), Uruguai (1833), Grécia (1837), Chile (1838), Costa Rica (1843), Honduras (1845) (SOUSA, 2021, p. 94).

Frente ao evoluir da sociabilidade burguesa nas diversas latitudes do globo terrestre, da especialização gerada com a divisão social e técnica do trabalho, as universidades cristalizaram-se como espaços de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento dos conhecimentos teórico-científicos necessários à esfera da produção econômica. Regulamentadas pelo Estado e pelas políticas educacionais de cada país, as universidades, escolas superiores, faculdades e demais instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas, cresceram exponencialmente configurando-se como espaço de formação acadêmico-profissional das frações da classe burguesa, mas também da classe trabalhadora. A contraditoriedade que as atravessa, assim como a expansão desigual e combinada nas economias periféricas que incide sob o ensino superior, nos interpela acerca da formação das universidades

nos diferentes territórios, especialmente na sociedade brasileira.

3 UNIVERSIDADE, PÓS-GRADUAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL

Na sociabilidade burguesa, as universidades experimentaram espraiamento tanto nos países de capitalismo central, quanto nas nações periféricas. Na América Latina e Caribe, o desenvolvimento do complexo universitário, desde a invasão colonial até a contemporaneidade, reflete as determinações postas pela esfera da produção e reprodução social. Com efeito, a dialética da dependência gestada pelos países hegemônicos desbordou a esfera econômica, alcançando a educação e a ciência conforme refletida pela política de educação superior.

Tendo como mote a constituição da universidade brasileira e a dominação externa operada pelas nações imperialistas, este capítulo objetiva refletir sobre o evoluir histórico-político da pós-graduação *stricto sensu*, evidenciando as suas mediações com a área de Serviço Social; assim como indicar os contornos teórico-formativos assumidos pela profissão, ao longo de seu desenvolvimento em âmbito nacional, sinalizando a emergência dos primeiros cursos de mestrado e doutorado.

Para a consecução desta empreitada, examinamos a legislação brasileira atinente à educação superior, à pós-graduação e ao Serviço Social, além de balizarmos a investigação através das análises de Fernandes (1973; 2020), Marini (2017), Cunha (2000; 2007a; 2007b; 2007c), Oliveira (1995), Schwartzman (2015), Cury (2005), Assis (2016), Netto (2005; 2011a; 2011b); Martinelli (2011), Manrique Castro (2011), Iamamoto (2011), Iamamoto e Carvalho (2011), Aguiar (2011), Andrade (2008), Ramos (2005), Baptista e Rodrigues (1992), Yasbek e Silva (2005), Sposati (2021), entre outros.

3.1 CAPITALISMO PERIFÉRICO NA AMÉRICA LATINA E CARIBE

Se a universidade enquanto *studium generale* e, mais à frente, como *universitas*, nasceu como uma instituição medieval do século XII, atravessada pelas determinações econômicas, sociais e histórico-políticas do modo de produção feudal, a sua capilaridade expressou-se com robustez na sociabilidade burguesa. Expandindo-se, desigualmente, no território europeu, a implantação das primeiras instituições universitárias na América Latina e Caribe também ocorreu de modo

heterogêneo, porém em situação ainda mais desvantajosa devido a empresa colonial promovida por aquelas nações imperialistas localizadas no outro lado do atlântico.

O colonialismo, que teve origem entre o final do século XV e início do século XVI, significou, a um só tempo, invasão, apropriação e usurpação das riquezas naturais e escravização dos povos originários existentes em diferentes latitudes do globo. Seu fundamento último, o desenvolvimento econômico, contribuiu para o estabelecimento do modo de produção capitalista na Europa, porém seus efeitos foram nefastos do ponto de vista humano-genérico. Para as comunidades que habitavam os territórios conquistados, o processo colonial traduziu-se em um conjunto de relações de exploração/dominação, genocídio e estupro que se reproduziram, em termos formais, até o último quartel do século XIX (MOYA, 2018).

Podemos destacar, à luz de Fernandes (1973), que especialmente na América Latina e Caribe, a colonização cumpriu uma função importante para o desenvolvimento do capitalismo na Europa. A apropriação do território, e das causalidades naturais existentes, possibilitou o avanço do processo de acumulação capitalista enquanto as colônias latino-americanas e caribenhas acabaram por se atrelar econômica, política, social e culturalmente àquelas potências. O desenvolvimento subordinado, mesmo após a independência política dos países localizados abaixo da linha do equador, denuncia a subserviência que se arrasta ao longo da história até a atualidade.

Tendo em vista essa explicação inicial, podemos destacar quatro momentos fundamentais no processo de subordinação da América Latina e Caribe à dominação externa exercida pelas economias centrais. O primeiro momento, que perdurou da chegada dos navios europeus até o século XVIII, foi marcado essencialmente pela colonização.

O sistema básico de colonização e de dominação externas, experimentado por quase todas as nações latino-americanas durante pelo menos três séculos, foi construído de acordo com os requisitos econômicos, culturais e políticos do assim chamado "antigo sistema colonial". Em termos jurídicos, a legitimidade de dominação tinha um duplo fundamento, legal e político. Os colonizadores eram submetidos à vontade e ao poder das Coroas de Espanha e Portugal, às quais deviam, como vassalos, obediência e lealdade. Essa identidade de interesses, das Coroas e dos colonizadores, sofreu várias rupturas. Não obstante, permitiu tanto o endosso dos interesses dos colonizadores pelas Coroas, como, inversamente, uma orientação de valores pela qual os colonizadores agiam em benefício dos interesses das Coroas. (FERNANDES, 1973, p. 13)

A relação entre as Coroas e os colonizadores era contraditória, havendo conflitos entre eles, porém mantinham um conjunto de relações de trocas que favoreciam os interesses de ambos. No que se refere à luta de classes, temos os colonizadores que eram livres, participavam do campo político e podiam transmitir a propriedade privada para os seus filhos; enquanto os escravizados, fossem eles negros, indígenas ou “mestiços” participavam da vida coletiva enquanto força de trabalho subjugada aos interesses dos seus senhores.

No que tange à escravidão na América Latina e Caribe, tanto indígenas quanto negros foram incorporados como trabalho vivo no extrativismo, mineração, plantação e demais processos econômicos existentes nas colônias. Por meio da insígnia da produção para as nações europeias, sequestros em massa foram orquestrados pelos colonizadores e relações de parentesco e comunidade destruídas entre os povos originários e as nações africanas traficadas. A diáspora negra significou o rompimento dos vínculos de parentesco existentes entre os escravizados, que foram enviados para diferentes territórios como estratégia de arrefecimento das lutas, sendo inumerável a quantidade de mortes no trajeto entre a captura e a entrega de pessoas negras nos mercados coloniais, especialmente nas rotas marítimas percorridas pelos navios negreiros.

Acerca da estimativa de negros traficados no período colonial, devemos sublinhar:

O transporte forçado de 12 milhões de africanos através do Atlântico, entre 1492 e meados do século XIX, excedeu em quatro vezes o número de chegados da Europa e representa o primeiro movimento transoceânico verdadeiramente massivo na história. A América Latina recebeu 58% desse influxo atroz, com 45% direcionado ao Brasil e 13% à América espanhola (MOYA, 2018, p. 38).

A expressão numérica de africanos trazidos para a América Latina e Caribe, ainda que nos sinalize em termos humano-genéricos a brutalidade envolta no rapto de mão de obra para as colônias, não deve obnubilar a perversa legitimidade jurídica que imantava as ações das Coroas europeias. Nesse sentido, o fundamento legal que balizava a empresa colonial sacramentou o tratamento desumano e as práticas de tortura direcionadas aos povos escravizados. O estupro de mulheres negras e indígenas, cometido recorrentemente pelos senhores, nos mostra também a violência sexual chancelada pelo patriarcado. As formas primevas de miscigenação,

que criaram os “mestiços” nos territórios latinos e caribenhos, possuem como marca de origem a subjugação dos corpos das mulheres escravizadas.

Em oposição às bases político-jurídicas que envolveram a escravidão, revela-se importante destacar as resistências engendradas pelos escravos contra o sistema colonial. A fuga de indígenas, em decorrência do seu conhecimento do território, e o soerguimento dos mocambos e quilombos, por exemplo, expressou o inconformismo contra as explorações/opressões sofridas pelo povo negro, configurando-se, em termos ontológicos, como um ato coletivo de liberdade frente às limitadas possibilidades concretas existentes naquele *hic et nunc*.

A esta primeira fase de dominação, sucedeu uma segunda atrelada à progressiva erosão do sistema colonial. Nos termos de Fernandes (1973), entre o final do século XVIII e o início do século XIX, as economias capitalistas centrais começaram a disputar o controle do mercado de exportação e importação latino-americano. Com o início das guerras por independência nas diferentes colônias, entre 1808 e 1829, os países que atuavam diretamente com o comércio e o financiamento da produção colonial, especialmente a Inglaterra, assumiram o comando da América Latina e Caribe.

Tendo em vista que as colônias em processo de independência possuíam as suas cadeias produtivas orientadas para o comércio externo, as nações exportadoras europeias aproveitaram a incipiência dos meios produtivos nacionais para comercializar manufaturas e tecnologias não existentes localmente. Aquele período histórico, vincado pelo controle dos mercados latino-americanos e caribenhos – também conhecido como neocolonialismo – foi acompanhado pela ampliação do capital bancário e seu espraiamento em âmbito doméstico.

De fato, os “produtores” de bens primários podiam absorver pelo menos parte do *quantum* que antes lhes era tirado através do antigo padrão de exploração colonial, e suas “economias coloniais” recebiam o primeiro impulso para a internalização de um mercado capitalista moderno. Entretanto, a dominação externa era uma realidade concreta e permanente, a despeito do seu caráter como processo puramente econômico. Os efeitos estruturais e históricos dessa dominação foram agravados pelo fato de que os novos controles desempenhavam uma função reconhecida: a manutenção do *status quo* ante da economia, com o apoio e a cumplicidade das “classes exportadoras” (os produtores rurais) e os seus agentes ou os comerciantes urbanos. (FERNANDES, 1973, p. 15)

Ao contar com o assentimento direto das classes dominantes nacionais, a subordinação das economias latino-americanas aos países centrais

concorria para o enriquecimento dessas elites e, por consequência, para a acumulação de capital na Europa. Do ponto de vista do trabalho, as formas de expropriação da riqueza socialmente produzida começavam a se deslocar do escravismo para o assalariamento, porém conservando a desigualdade socioeconômica existente.

De Vinatea (2014), ao apresentar um panorama das ondas abolicionistas na América Latina e Caribe, revela que os processos de libertação na região foram marcados por um longo percurso histórico, arrastando-se durante décadas. Em diversas nações, como Peru, Brasil, Uruguai, Chile, Bolívia, Equador, Colômbia, Venezuela, Panamá e México, a abolição ocorreu através de uma sucessão de atos jurídicos marcados pela extinção do tráfico negreiro, libertação dos filhos de mães escravas e abolição da escravatura. Enovelado por pressões políticas internas e externas a cada país, a erosão do sistema escravista no século XIX denotava tanto a alforria de negros e indígenas nos marcos legais, quanto a manutenção das elites econômicas.

Ao retomarmos a argumentação de Fernandes (1973), podemos sublinhar que o terceiro momento de dominação externa na América Latina e Caribe mostrou-se atravessado pela Revolução Industrial europeia, particularmente pela utilização dos mercados nacionais no processo de acumulação capitalista. Iniciado na primeira metade do século XIX, entre 1840 e 1850, o padrão subsequente de subordinação dos países latino-americanos e caribenhos inscreve a região na dinâmica capitalista dependente, transferindo para as nações hegemônicas parte do excedente econômico produzido em âmbito doméstico.

A dinamização dos países capitalistas centrais, em decorrência da subordinação das nações periféricas, instaurou um novo momento de dominação externa que atingiu o complexo econômico, social e cultural. Com efeito,

O lado negativo desse padrão de dominação imperialista aparece claramente em dois níveis diferentes. Primeiro, no condicionamento e reforço externos das estruturas econômicas arcaicas, necessárias à preservação do esquema da exportação-importação, baseado na produção de matérias-primas e de bens primários. Segundo, no malogro do “modelo” de desenvolvimento absorvido pela burguesia emergente das nações europeias hegemônicas. Na realidade, a revolução burguesa não foi acelerada, mesmo nos países mais avançados da América Latina, através de um impulso econômico deliberado procedente da Europa. Tanto para o “moderno” como para o “antigo” colonialismo (em termos dos dois padrões de dominação imperialista), a integração nacional das economias dependentes sempre foi negligenciada. Os objetivos manifestos e latentes foram dirigidos para os ganhos líquidos,

isto é, para a transferência do excedente econômico das economias satélites para os países hegemônicos (FERNANDES, 1973, p. 17).

A primeira metade do século XX demarca o surgimento do quarto momento de dominação externa na América Latina. Com o ingresso das economias hegemônicas na fase imperialista do capitalismo, temos a chegada das empresas corporativas nos países periféricos impelindo a esses últimos novas formas de planejamento e produção. Alcançando a indústria, o comércio e o setor financeiro, a nova subordinação latino-americana tem como ponto nodal a capilarização das corporações nos territórios nacionais sob liderança dos Estados Unidos da América (EUA).

De acordo com Fernandes (1973), o novo imperialismo sob controle estadunidense ganha destaque pelas fragilidades políticas das nações latino-americanas e caribenhas. Diferentemente dos países de capitalismo central, que possuem Estados consolidados, o caráter embrionário de nossas instituições acabou as tornando mais facilmente manipuladas, especialmente com os aportes financeiros, científico-tecnológicos, educacionais e culturais oferecidos pelos EUA. A hegemonia conquistada através da aproximação com a América Latina, possibilitou a construção de uma esfera econômica e sociocultural favorável à entrada das corporações norte-americanas.

Efetivamente, a dominação externa exercida pelo capitalismo central e, destacadamente, pelos EUA, incidiu sobre a instalação das empresas corporativas. Por conseguinte, aquelas potências também apoiaram o desenvolvimento de algumas nações periféricas, impulsionando as exportações e importações no mercado mundializado. O movimento socialista e as experiências políticas postas em curso na região, como a Revolução Cubana, foram alvo de ataques que na atualidade ainda se mostram evidentes, a exemplo do embargo econômico imposto até no presente momento.

Acerca da subordinação imposta aos países latino-americanos e caribenhos pelas nações hegemônicas, admitimos a existência de particularidades nacionais no que tange às etapas da dominação externa. Para sermos mais precisos, destacamos à luz da reflexão de FERNANDES (1973, p. 19):

Os quatro tipos de dominação externa foram caracterizados como uma projeção de seu *"background"* histórico e de sua sequência sociocultural. Nessa perspectiva, apenas alguns países, como Argentina, Uruguai, Brasil,

México, Chile etc. conheceram sucessivamente todas as formas de dominação externa. Outros países, como Haiti, Bolívia, Honduras, Nicarágua, Guatemala, El Salvador, República Dominicana, Paraguai, Peru etc. experimentaram a primeira e a segunda formas típicas de dominação externa, tornando-se economias *de enclave* e versões modernizadas do antigo sistema colonial ou do neocolonialismo transitório do século XIX. Por outro lado, os países que atingiram condições para absorver os dois tipos diferentes de dominação imperialista somente atingiram as situações descritas graças a um considerável crescimento econômico interno e à existência de estruturas de poder nacionais eficientes, ambos utilizados pelas burguesias desses países para criar uma *posição de barganha* na economia mundial e na organização internacional de poder.

Diante do conjunto de forças políticas internas de cada formação nacional, conjugado aos interesses internacionais das economias capitalistas centrais, podem ser constatadas particularidades nos padrões de dominação externa. Contudo, a transferência de parte do excedente para os países hegemônicos revela-se um denominador comum na América Latina e Caribe, especialmente com a expansão do mercado mundializado. A tendência de desenvolvimento heteronômico, isto é, voltado para a satisfação da acumulação capitalista externa, com apoio consentido das burguesias nacionais, sugere os caminhos que se põem para as economias satélites da periferia do capital.

Marini (2017), ao analisar o desenvolvimento sócio-histórico latino-americano e caribenho, destaca que após o fim do ciclo colonial e a independência política experimentada na região durante o século XIX, as economias nacionais ingressaram numa relação de dependência com os países de capitalismo central, marcada, essencialmente, pela manutenção da reprodução ampliada naquelas latitudes. A inserção subordinada da América Latina e Caribe à economia capitalista internacional, ascendeu a patamares mais elevados com a implantação das indústrias em âmbito doméstico. Após 1840, o desenvolvimento das forças produtivas, atrelado às demandas externas, desenhou os contornos fundamentais do capitalismo dependente.

A relação de subordinação dos países latino-americanos e caribenhos faz sentido na medida em que a divisão internacional do trabalho coloca, à periferia do capital, a demanda por condições para a realização da mais-valia relativa nas economias centrais. Neste sentido,

A criação da grande indústria moderna seria fortemente obstaculizada se não houvesse contado com os países dependentes, e tido que se realizar sobre uma base estritamente nacional. De fato, o desenvolvimento industrial supõe

uma grande disponibilidade de produtos agrícolas, que permita a especialização de parte da sociedade na atividade especificamente industrial. No caso da industrialização europeia, o recurso à simples produção agrícola interna teria bloqueado a elevada especialização produtiva que a grande indústria tornava possível [...]. Isso foi o que permitiu aprofundar a divisão do trabalho e especializar os países industriais como produtores mundiais de manufaturas. Mas não se reduziu a isso a função cumprida pela América Latina no desenvolvimento do capitalismo: à sua capacidade para criar uma oferta mundial de alimentos, que aparece como condição necessária de sua inserção na economia internacional capitalista, prontamente será agregada a contribuição para a formação de um mercado de matérias primas industriais, cuja importância cresce em função do mesmo desenvolvimento industrial. (MARINI, 2017, p. 328)

A produção de alimentos e matérias primas em solo latino-americano tem, historicamente, contribuído para a sobrevivência do trabalho vivo nas economias centrais, assim como para a criação de mercadorias que ingressam na esfera da circulação através do mercado mundial. A oferta dessas *commodities*, provenientes das economias periféricas, possibilitam o avanço da produtividade e da mais-valia relativa no capitalismo central, tendo como resultado a ampliação da exploração dos trabalhadores latino-americanos e caribenhos. Por conseguinte, a contraditoriedade imbricada na transferência de valor-trabalho denota os efeitos mais duros da lei geral de acumulação capitalista entre as classes trabalhadoras nacionais, em detrimento do enriquecimento exponencial das frações burguesas locais e internacionais.

Ainda em consonância com Marini (2017), o oferecimento massivo dos alimentos e matérias primas no exterior tende a provocar uma queda dos preços desses bens primários, enquanto os produtos industriais vindos das economias centrais conservam de forma mais duradoura o seu preço. Os países satélites, ao cederem parte do valor que produzem para as nações hegemônicas, encontram na mais intensiva exploração do trabalho um mecanismo de compensação econômica. Essa exploração, como nos revela a história, tem como lastro o sistema escravista que, mesmo após a abolição, manteve negros e indígenas em condição de exploração/opressão.

No que concerne à transferência de valor para o capitalismo central,

Chegamos assim a um ponto em que já não nos basta continuar trabalhando simplesmente a noção de troca entre nações, mas devemos encarar o fato de que, no marco dessa troca, a apropriação de valor realizado encobre a apropriação de uma mais-valia que é gerada mediante a exploração do trabalho no interior de cada nação. Sob esse ângulo, a transferência de valor é uma transferência de mais-valia, que se apresenta, desde o ponto de vista do capitalista que opera na nação desfavorecida, como uma queda da taxa de mais-valia e por isso da taxa de lucro. Assim, a contrapartida do processo

mediante o qual a América Latina contribuiu para incrementar a taxa de mais-valia e a taxa de lucro nos países industriais implicou para ela efeitos rigorosamente opostos. E o que aparecia como um mecanismo de compensação no nível de mercado é de fato um mecanismo que opera em nível da produção interna. (MARINI, 2017, p. 332)

A dialética da dependência, ao fundar um campo de mediações entre o centro e a periferia, estabeleceu mecanismos de extração de mais-valia que atendem a acumulação capitalista em nível doméstico, impondo um necessário escoamento de valor para a burguesia internacional. Para que esta ação seja bem-sucedida, o aumento da produção interna traduz-se no uso extensivo e intensivo da força de trabalho. Isso pode ocorrer através do aprofundamento da exploração, da extensão da jornada de trabalho (isto é, da mais-valia absoluta), ou por meio do rebaixamento das condições de consumo para a reprodução social do trabalhador.

Pois bem, os três mecanismos identificados — a intensificação do trabalho, a prolongação da jornada de trabalho e a expropriação de parte do trabalho necessário ao operário para repor sua força de trabalho — configuram um modo de produção fundado exclusivamente na maior exploração do trabalhador, e não no desenvolvimento de sua capacidade produtiva. Isso é condizente com o baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas na economia latino-americana, mas também com os tipos de atividades que ali se realizam. De fato, mais que na indústria fabril, na qual um aumento de trabalho implica pelo menos um maior gasto de matérias primas, na indústria extrativa e na agricultura o efeito do aumento do trabalho sobre os elementos do capital constante são muito menos sensíveis, sendo possível, pela simples ação do homem sobre a natureza, aumentar a riqueza produzida sem um capital adicional. Entende-se que, nessas circunstâncias, a atividade produtiva baseia-se sobretudo no uso extensivo e intensivo da força de trabalho: isso permite baixar a composição-valor do capital, o que, aliado à intensificação do grau de exploração do trabalho, faz com que se elevem simultaneamente as taxas de mais-valia e de lucro. (MARINI, 2017, p. 334)

Os mecanismos de exploração da força de trabalho podem ocorrer de forma combinada ou dissociada, entretanto a remuneração abaixo das condições mínimas para a manutenção da vida dos trabalhadores apresenta-se como idêntica em todos eles. Nesse sentido, a realidade experimentada nos países periféricos pode ser nomeada como superexploração do trabalho, sendo posta em movimento para benefício das burguesias nacionais e internacionais que usurpam da mais-valia produzida pelos trabalhadores.

Marini (2017) demarca a escravidão como um fato histórico fundamental para a sustentação da superexploração do trabalho. As nações latino-americanas e caribenhas, à medida que naturalizaram as opressões/explorações aos

povos indígenas e negros, estabeleceram extenuantes jornadas de trabalho, sem qualquer garantia de proteção à segurança e à vida desses coletivos. Mesmo com a abolição da escravatura e, por conseguinte, a utilização do trabalho livre assalariado pelas burguesias nacionais, a acentuada exploração da mão de obra repõe-se sistematicamente, embora contida pelo conjunto das normas legais trabalhistas implementadas em nível nacional e regional.

Na América Latina e Caribe também ocorre uma separação entre a produção e a circulação de mercadorias que se revela típica das economias periféricas. O ciclo do capital ocorre a partir da geração de produtos que visam atender as demandas dos países centrais, e não aquelas advindas dos setores internos de cada nação. Deste modo, a circulação está fundamentalmente orientada para o mercado externo, sendo secundária a preocupação com o consumo doméstico. Para a classe trabalhadora, os efeitos desse processo apresentam-se através do estrangulamento ao acesso às produções nacionais, como também na superexploração do trabalho que sob a lógica das burguesias latino-americanas e caribenhas pode ser facilmente substituído. O lastro escravocrata e o racismo operam, nesse sentido, como uma espécie de legitimação da exploração da mão de obra, como também uma justificativa para a sanha por mais-valia.

De acordo com Marini (2017), a formação capitalista na região latino-americana e caribenha tem um caráter *sui generis*, pois não se trata de uma transliteração idêntica dos países centrais. Atravessada pela subordinação às nações hegemônicas, em nossos territórios a produção de bens primários volta-se para o atendimento de demandas postas pelo mercado externo e não aquelas existentes no mercado interno, por isso dedica-se muito pouco a satisfazer o consumo da classe trabalhadora. A contraface desse processo diz respeito aos subsídios financeiros vindos do exterior que, ao adentrarem nas economias nacionais, mantém a dialética da dependência.

Acerca do avanço do capital externo, podemos sublinhar que:

As facilidades que a América Latina encontra no exterior para recorrer à importação de capital não são acidentais. Devem-se à nova configuração que assume a economia internacional capitalista no período do pós-guerra. Por volta de 1950, ela havia superado a crise que a afetara, a partir da década de 1910, e se encontrava já reorganizada sob a égide estadunidense. O avanço conseguido pela concentração de capital em escala mundial coloca então nas mãos das grandes corporações imperialistas uma abundância de recursos, que necessitam buscar aplicação no exterior. O traço significativo do período

é que esse fluxo de capital para a periferia se orienta de forma preferencial para o setor industrial. (MARINI, 2017, p. 342)

A influência estadunidense sobre a América Latina e Caribe conservou a reprodução da dependência, tendo como particularidade o caráter predatório que assumiu no campo econômico-político entre os países periféricos, especialmente a partir do século XX. O desenvolvimento das forças produtivas nos EUA, aliado ao fordismo-taylorismo e, posteriormente, ao toyotismo, contribuiu para que nas economias satélites as corporações transnacionais fossem instaladas, gozando de amplo apoio estatal. Uma significativa parte das empresas nacionais escoam a sua produção para dar suporte às multinacionais, havendo também aquelas que alimentam diretamente o mercado externo.

A nova divisão internacional do trabalho, conforme analisado por Marini (2017), tem como ponto incontornável o capitalismo dependente e a superexploração do trabalho. A manutenção das nações hegemônicas, na fase imperialista da sociabilidade burguesa, conta com uma hierarquização dos processos produtivos nos quais os países periféricos assumem posições inferiores, sendo as economias centrais os grandes polos exportadores de ciência, tecnologia e meios de produção. As nações satélites, ao se configurarem como polos passivos que cumprem a função de fornecer *commodities*, tem como fundamento a superexploração do trabalho, sendo repassada a mais-valia produzida pela classe trabalhadora não só para a burguesia nacional, mas também para a burguesia internacional.

Tendo em vista os padrões de dominação externa impostos à América Latina e Caribe, sendo o concurso da dependência uma mediação fundamental para o desenvolvimento do capitalismo periférico, devemos ressaltar algumas particularidades no que se refere à implantação das primeiras universidades na região. Ao contribuírem para a especialização requerida com o avanço da divisão social e técnica do trabalho, especialmente através da formação dos quadros iniciais de cientistas e profissionais de nível superior, sejam leigos ou eclesiásticos, tais instituições experimentaram avanços desiguais na região.

Enquanto a Espanha fundou universidades nas suas colônias durante o século XVI, logo após as primeiras décadas da invasão na América Latina e Caribe, Portugal, ao contrário, proporá a implantação regular de ensino superior somente no século XIX, sendo a fundação das instituições universitárias ainda mais tardia, nos primeiros decênios do século XX.

Nesse contexto, a primeira universidade foi criada na região caribenha – Santo Domingo (Capitania Geral de São Domingos, em 1538), inspirada no modelo de Salamanca, instalada ainda em 1220. Em seguida, foram criadas outras: México (Vice-Reino da Nova Espanha, 1551); Universidade Nacional Mayor de São Marcos (Vice-Reino do Peru, 1551); São Tomás de Aquino (Colômbia, 1580); Equador (1586); Santo Antonio Abad Cuzco (Peru, 1598); Universidade Maior Real e Pontifícia San Francesco Xavier em Chuquisaca (Vice-Reino do Peru, 1624); Universidade de Rosário (Vice-Reino do Peru, 1653) e Universidade de San Carlos de Guatemala (Vice-Reino da Nova Espanha, 1676). (SOUSA, 2021, p. 96)

Com efeito, as universidades foram implantadas no decorrer do período colonial, nos territórios expropriados pela Coroa Espanhola, chegando à casa de mais de duas dezenas até a deflagração dos movimentos independentistas. Nos países de colonização portuguesa isso ocorreu somente décadas mais tarde.

Para Cunha (2007c; 2000), apesar da existência da tese que afirma que a Coroa Portuguesa não se movimentava para fundar instituições universitárias por receio dos impactos do cultivo das ciências entre os colonos, além do incentivo aos movimentos nacionais por independência, parece mais plausível afirmar a inexistência de um quadro de docentes portugueses suficientes para encampar esse empreendimento. Enquanto, no século XVI, a Espanha contava com oito universidades, a saber: Salamanca, Alcalá, Santiago de Compostela, Ovideo, Valença, Valladolid, Barcelona e Lérida, todas de notável prestígio entre os europeus, Portugal possuía apenas duas, Coimbra e Évora.

Mediante o fato que a implantação das primeiras universidades na América Latina e Caribe ocorreu de modo desigual, a despeito dos nexos causais que aproximam os países periféricos, entendemos que um estudo dedicado a entender o ensino superior na região deve reconstruir as cadeias históricas nacionais, sem perder de vista a sua relação com os países estrangeiros, especialmente de capitalismo central. Neste sentido, dedicaremos nossos esforços a entender o desenvolvimento das universidades na realidade brasileira, tendo em vista as suas mediações com as economias hegemônicas.

3.2 A EMERSÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

No período colonial, o Brasil não recebeu da Coroa Portuguesa estímulos políticos ou financeiros para a criação de universidades. Conforme

destacado por Cunha (2007c; 2000), para os filhos das famílias dominantes eram ofertadas algumas bolsas de estudo na Universidade de Coimbra, em Portugal, assim como a possibilidade de matrícula nos cursos superiores de Teologia e Artes (também conhecidos como Filosofia ou Ciências Naturais), oferecidos nos colégios jesuítas em território nacional.

Os padres portugueses que aportaram no Brasil, em 1549, sob o estandarte da Companhia de Jesus, vieram com o objetivo de catequizar os indígenas brasileiros, assim como oferecer apoio espiritual para os colonos. Possuindo a prerrogativa da educação escolar no início do período colonial, os jesuítas fundaram os primeiros colégios tendo como aporte pedagógico a *Ratio atque Instituto Studiorum Societas Jesu (Ratio Studiorum)*, isto é, o Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus, que previa a estruturação curricular do ensino brasileiro. Isto é,

Esse tratado previa um currículo único para os estudos escolares dividido em dois graus, supondo o domínio das técnicas elementares da leitura, escrita e cálculo: os *studia inferiora*, correspondentes, grosso modo, ao atual ensino secundário, e os *studia superiora*, correspondentes aos estudos universitários [...]. O segundo grau, *studia superiora*, compreendia os cursos de Filosofia e Teologia. O curso de Filosofia levava três anos, e Aristóteles era o autor estudado: no primeiro ano, lia-se *A Lógica*; no segundo, *De Coelo*, *De Generatione* e *Meteoros*; no terceiro, continuava-se com *De Generatione*, acrescentando-se *De Anima* e a *Metafísica*; paralelamente a essas obras principais, liam-se, na cadeira de Moral, a *Ética* e, na de Matemática, a *Geometria* e a *Cosmografia*. O curso de Teologia era desenvolvido em quatro anos, estudando-se, no primeiro, as escrituras; no segundo, o hebraico; no terceiro, a Teologia especulativa segundo Tomás de Aquino; e no quarto, a Teologia prática, tratando-se dos atos, das virtudes e dos vícios. (CUNHA, 2007c, p. 27)

Nas palavras do estudioso, embora fosse explicitamente demarcada a organização do ensino pela *Ratio Studiorum*, no Brasil adaptações foram estabelecidas nos colégios jesuítas. Ao invés de dois graus de estudos, *studia inferiora* e *studia superiora*, constituíram-se quatro graus, a saber: 1º) curso elementar, voltado para o ensino da leitura, escrita, numeramento e doutrina cristã; 2º) curso de humanidades, ministrado em latim, tinha como disciplinas a retórica, a gramática e conhecimentos gerais; 3º) Filosofia, com duração de três anos, previa a formação de licenciados e bacharéis, sendo que os licenciados por pretenderem o magistério eram avaliados por uma banca examinadora composta por cinco membros, enquanto os bacharéis eram avaliados por apenas três membros; 4º) Teologia, que previa um programa de estudos de quatro anos e conferia o título de doutor aos diplomados.

Ainda de acordo com Cunha (2007c; 2000), o primeiro colégio jesuíta brasileiro que se tem registro foi implantado em 1550, na Bahia. Durante o período colonial foram fundados, ao todo, dezessete colégios espalhados pelo território nacional. Nem todas as instituições jesuítas ministravam os quatro graus de estudo, desse modo, os cursos superiores de Filosofia e Teologia eram mais restritos, estando concentrados em oito escolas, a saber: Bahia, Rio de Janeiro, Mariana, São Luís, Recife, Belém, Piratininga e Olinda, que recebiam tanto aspirantes ao sacerdócio, quanto leigos das classes dominantes. Voltadas para a formação dos filhos de senhores de engenho, funcionários da administração pública, entre outros estratos de homens livres da colônia, essas instituições eram predominantemente masculinas, não havendo espaço para a escolarização das mulheres, ou mesmo negros e indígenas.

Com a coroação de José I, em Portugal, no ano de 1750, a nomeação de Sebastião José de Carvalho e Mello, o marquês de Pombal, como ministro do rei, somado à perseguição e expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, teve início um conjunto de transformações na educação escolar em Portugal e no Brasil. Segundo Cunha (2007c), a Coroa lusitana, no decorrer do século XVII e XVIII, estabeleceu alianças com a Inglaterra e passou a conceder a esta última a hegemonia do comércio externo. Ao adquirir manufaturas daquele país, Portugal não avançou no desenvolvimento industrial em âmbito doméstico, situação que foi confrontada com a ascensão do rei José I ao poder político.

Marquês de Pombal, ao assumir o cargo de ministro do rei, buscou impulsionar a autonomia econômica do reino português frente à Inglaterra, e para isso enfrentou as oposições internas à Coroa, entre eles, os padres da Companhia de Jesus. Com efeito,

Foram três os principais objetivos da nova política econômica. Primeiro, o incentivo às manufaturas na Metrópole. Um desses inventivos foi a criação de reserva de mercado nas colônias, conseguida através da proibição das manufaturas que começavam a existir nas regiões das minas do Brasil, induzidas pela intensa urbanização, pelo aumento e distribuição de renda. Segundo, o incentivo à acumulação de capital público e privado, pela concessão do privilégio do monopólio do comércio de certos bens a companhias formadas na Metrópole e nas colônias. Terceiro, o objetivo que mais interessa a este texto, a substituição das ideologias orientada para uma sociedade capitalista. (CUNHA, 2007c, p. 41)

Conforme apresentado, o desenvolvimento da formação capitalista

em Portugal significou, em um primeiro momento, a inibição do industrialismo e do avanço dos meios de produção no Brasil colonial. Ao traçarmos paralelo com Marini (2017) e Fernandes (1973), tendo como mote suas análises sobre a dominação externa na América Latina e Caribe, podemos observar que naquele momento histórico a sociedade brasileira cumpria a função econômica de provedora de matérias-primas para a Coroa. A circunscrição dos cursos superiores de Filosofia e Teologia aos colégios jesuítas, assim como o desestímulo à implantação das universidades, coadunava com a dialética da dependência, que adquiriu novos contornos com as ações do Marquês de Pombal.

Em decorrência da perseguição à Companhia de Jesus, que mantinha forte influência sobre a educação escolar lusitana e brasileira, o ensino superior sofreu influxos. Enquanto Portugal introduziu mudanças curriculares alinhadas às necessidades de expansão do metabolismo do capital, inclusive com a expansão da Universidade de Coimbra que além das faculdades existentes de Medicina, Direito, Cânones e Teologia, passou a contar com os cursos de Filosofia e Matemática, em 1770; no Brasil ocorreu uma profunda desestruturação das instituições de ensino mantidas pelos jesuítas, conforme apontado por Cunha (2007c; 2000).

A política educacional pombalina, proposta para a colônia, mesclava o fechamento dos colégios sob a administração da Companhia de Jesus, assim como a implantação de aulas régias, o que significou a mais intensa pulverização e fragmentação do ensino brasileiro. Com efeito, a educação escolar além de concentrada nas mãos dos mestres escolhidos pelos líderes da Igreja Católica, passou a ser orientada, majoritariamente, em torno de classes isoladas de Aritmética, Teologia, Filosofia, Grego, Geometria, entre outras, que estavam dispersas pelo território nacional.

No que se refere ao ensino superior, o fechamento dos colégios jesuítas, na Bahia, em Recife, em Olinda, em Piratininga, no Rio de Janeiro, em São Luís, em Belém e em Mariana, correspondeu à abertura de aulas de matérias isoladas e à criação de cursos superiores estruturados no Rio de Janeiro e em Olinda, este no prédio do antigo colégio dos padres jesuítas. (CUNHA, 2007c, p. 53)

No Rio de Janeiro, mais especificamente no Convento de Santo Antônio, e em Olinda, no Seminário Nossa Senhora da Graça, funcionaram cursos superiores de Filosofia e Teologia após a expulsão dos jesuítas. As duas instituições

eram frequentadas por aspirantes ao sacerdócio, mas também por leigos que ao concluírem os “estudos menores” almejavam alcançar os “estudos maiores”.

Para Cunha (2007c; 2000), em decorrência da transferência da Coroa Portuguesa para o Brasil, em 1808, um conjunto de instituições voltadas para o amparo do Estado nacional foram implantadas. A criação de cátedras, escolas superiores, academias, faculdades e cursos em estabelecimentos isolados remontam a este período, contribuindo diretamente para a formação acadêmico-científica da burocracia estatal e, em segundo plano, para o preparo técnico das/os profissionais liberais. Tendo como fundamento o modelo francês de educação, isto é, o ensino superior orientado para as atividades de ensino-aprendizagem em detrimento da pesquisa, surgem as cadeiras de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro, em 1808. Naquele mesmo ano, também foi fundada uma cátedra de Cirurgia na Bahia. Em 1810 foi criada a Academia Real Militar, no Rio de Janeiro, voltada para o ensino da Engenharia para cadetes, mas também prevendo o ingresso de civis.

Ainda de acordo com o estudioso, pode-se sublinhar a fundação de duas escolas de Direito, nomeadas naquele momento de Ciências Jurídicas e Sociais, uma em São Paulo e a outra em Olinda, ambas instituídas em 1827. Tais cursos ofereciam a titulação de bacharel e de doutor, sendo a primeira concedida aos educandos que concluíssem os cinco anos de estudos, e a segunda para aqueles que além da conclusão do ciclo acadêmico fizessem a defesa pública de uma tese. Além da Medicina, Engenharia e Direito, entre o fim do período colonial e ao longo do Império, foram criadas academias e cadeiras como Agricultura, Química, Farmácia, Agronomia, Música, Odontologia, Minas, entre outras. Esses cursos eram implantados pelo Estado e por ele mantidos, porém de modo isolado e concentrado nas grandes cidades, entre elas: Rio de Janeiro, Salvador, Olinda, São Paulo e Ouro Preto.

Devemos destacar que além do caráter classista existente no acesso ao ensino superior, havia uma misoginia flagrante no que se refere ao ingresso das mulheres. As relações sociais de sexo se faziam presentes no conjunto das instituições existentes no período colonial e imperial, não sendo diferente nas faculdades, cursos e escolas superiores. A conquista em torno da inserção feminina nos espaços acadêmicos ocorre, do ponto de vista jurídico-normativo, somente com o Decreto Nº 7.247, de 19 de abril de 1879, porém permanece restrita às classes dominantes da sociedade brasileira.

A mulher começa tardiamente a frequentar a universidade no Brasil: no fim do século XIX, na área de medicina. D. Pedro II fez aprovar, em 19 de abril de 1879, uma lei permitindo à mulher frequentar curso superior, pois observou que a bolsa que concedera em 1876 a Maria Augusta Generosa Estrela para estudar medicina em Nova York não lhe permitiria exercer a profissão quando retornara, formada, ao Brasil. Rita Lobato Velho Lopes foi a primeira mulher a se formar em Medicina no Brasil em 1887, pela Faculdade de Medicina da Bahia, e a clinicar por mais de 40 anos no Rio Grande do Sul, onde também foi vereadora na Câmara Municipal de Rio Pardo (Paula, 1988) (BLAY; CONCEIÇÃO, 1991, p. 51)

Dentre as exigências colocadas às mulheres para inscrição nos cursos superiores, podemos destacar a faixa etária, entre 18 e 30 anos, enquanto aos homens não se aplicava um limite de idade. A Proclamação da República, em 1889, assim como o enraizamento do capitalismo periférico, começou a interpor algumas transformações sociais que infletiram sobre o ensino superior. O conjunto das forças políticas que atravessavam o país, inclusive a abolição da escravidão que foi instituída um ano antes, por meio da Lei Áurea, apontava para as transformações econômicas que se processavam no sentido da formação inicial da mão de obra livre e da composição da burguesia nacional. O ciclo do café foi emblemático naquele momento histórico, no que tange à incorporação progressiva de trabalho assalariado, sendo o fluxo migratório europeu uma alternativa construída em parceria com o Estado.

A expansão da educação superior através da abertura de escolas livres, isto é, das instituições de ensino provenientes da iniciativa privada, configurava-se como um dos marcos do início do período republicano.

As transformações do ensino superior nas primeiras décadas da República foram marcadas pela facilitação do acesso ao ensino superior, resultado, por sua vez, das mudanças nas condições de admissão e da multiplicação das faculdades. Essas mudanças e essa multiplicação foram determinadas por dois fatores relativamente independentes. Um fator foi o aumento da procura de ensino superior produzido pelas transformações econômicas e institucionais. Outro fator, este de caráter ideológico, foi a luta de liberais e positivistas pelo “ensino livre”, e destes últimos contra os privilégios ocupacionais conferidos pelos diplomas escolares (CUNHA, 2000, p. 157)

Ainda nas palavras do estudioso, o impulso pela obtenção dos diplomas superiores por parte das frações mais abastadas da sociedade, conhecido como bacharelismo, teve como consequência uma forte crítica em decorrência do afrouxamento dos critérios de ingresso. Naquela quadra histórica, além da criação das faculdades privadas, todos aqueles que tivessem concluído os estudos secundários no Ginásio Nacional (antigo Colégio Pedro II), ou em instituições estaduais e

particulares que atendessem às determinações curriculares da escola citada, poderiam ingressar nas faculdades sem que houvesse a realização dos exames de admissão.

A retenção dos educandos no ensino secundário, sendo o acesso à educação superior destinado somente aos mais ilustres, galgou lastro jurídico com o Decreto 8.659, de 5 de abril de 1911, de Rivadávia da Cunha Corrêa, e com o Decreto 11.530, de 18 de março de 1915, de Carlos Maximiliano Pereira dos Santos. Segundo Cunha (2007c; 2000), ambos os estatutos jurídicos colocaram barreiras para o ingresso nas faculdades, dentre elas os exames vestibulares. Ainda mais rigorosos que as versões de admissão anteriores, configuraram uma estratégia de contenção ao acesso ao ensino superior, passando a contar com prova oral e escrita. Essa imposição altamente restritiva dos exames vestibulares foi aprofundada nos anos subsequentes com o emprego da *numerus clausus*. A partir dela, cada escola superior definiu um quantitativo de matrículas por ano, de modo que além da aprovação, os candidatos deveriam figurar dentro do número de vagas ofertadas.

Atravessada por contradições, a educação superior na Primeira República também foi palco de surgimento das primeiras universidades no país. Cunha (2007c; 2000) indica que a primeira delas foi a Universidade de Manaus, inicialmente organizada como escola livre, em 1909, passando ao *status* de universidade no ano de 1913. Nesta instituição foram constituídos os seguintes cursos:

- curso de Formação de Oficiais das três armas;
- cursos de Engenharia Civil, Agrimensura, Agronomia, Indústrias e outras especialidades;
- curso de Ciências Jurídicas e Sociais;
- cursos de Medicina, Farmácia e Odontologia;
- curso de Ciências e Letras (secundário) (CUNHA, 2007c, p. 178)

De acordo com o pesquisador, o ciclo da borracha, iniciado no Amazonas, foi de grande relevância econômica naquele período, configurando-se como uma das bases fundamentais de sustentação da Universidade de Manaus. O declínio do comércio de látex e seringueira também impactou diretamente na manutenção daquela instituição que encerrou suas atividades em 1926. Dela sobreviveram três cursos, porém somente o de Ciências Jurídicas e Sociais (Direito) prolongou-se ao longo do tempo, sendo décadas mais tarde incorporado a

Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

A Universidade de São Paulo, fundada em 1911, foi a segunda instituição universitária a ser constituída no Brasil. Criada a partir da iniciativa de uma fração da elite paulista, deu início às suas atividades acadêmicas no ano de 1912. Caracterizada como uma entidade privada, oferecia cursos em diversas áreas, entre elas: Direito, Engenharia, Medicina, Odontologia, Medicina Veterinária e Comércio. Ainda em 1912, por iniciativa do governo paulista, foi implantada uma faculdade de Medicina que passou a atrair a atenção dos estudantes. Ao que tudo indica, nos anos seguintes, esse processo influiu diretamente sobre a baixa procura daquele primeiro curso de Medicina. Deste modo,

É possível que a Universidade de São Paulo não tenha durado muito mais tempo após 1917. Ao contrário das demais universidades passageiras, dela não restou uma só escola superior que servisse de núcleo de outra universidade futura. A Universidade de São Paulo de vida longa, criada em 1934 pelo governo estadual, reuniu as escolas oficiais existentes, entre elas as de Medicina, Odontologia e Direito, de onde partiram, certamente, ataques que levaram à morte a iniciativa de 1911, no âmbito privado do aparelho escolar. (CUNHA, 2007c, 185)

Naquele período de implantação das primeiras universidades, podemos observar uma forte presença das instituições privadas, o que atesta a continuidade do caráter classista presente no acesso ao ensino superior. Somente em 1920 temos a fundação de uma instituição universitária mantida pelo Governo Federal, a Universidade do Rio de Janeiro, que na sua gênese aglutinou três escolas superiores pré-existentes: Medicina, Direito e Engenharia (CUNHA, 2007c).

Enquanto no Brasil a institucionalização das primeiras universidades era um projeto em construção, em outros países da América Latina e Caribe o ensino superior era pauta de disputa ideológica, nos termos lukacsianos. De acordo com Cunha (2007a, 2000), o movimento estudantil da Universidade Nacional de Córdoba, na Argentina, defendia a reforma universitária tendo como bandeiras de luta: a autonomia universitária, a gestão democrática, a abertura da academia para o povo em geral, entre outras. A “Carta de Córdoba”, de 1918, produto desta crítica promovida pelos discentes argentinos, alcançou outras latitudes tornando-se referência nas disputas estudantis contra os governos nacionais da Bolívia, Peru, Costa Rica, Cuba, Panamá e, mais tardiamente, no Brasil.

Retomando o delineamento histórico-político da realidade brasileira,

podemos observar que, ao longo da Primeira República, as universidades, as faculdades isoladas e as escolas superiores tinham como objetivo principal o desenvolvimento das atividades de ensino. Há relatos de experiências de extensão, a exemplo da Universidade de São Paulo, aquela mantida pelo Estado, porém não se colocavam como foco precípua de todas as instituições de ensino superior. A pesquisa aplicada, por sua vez, ficava concentrada em espaços voltadas para o desenvolvimento de tecnologias para enfrentamento de questões candentes em âmbito doméstico. Com efeito,

Em 1887, foi criada a Estação Experimental de Campinas, depois Instituto Agrônomo de Campinas, para apoiar o desenvolvimento da cafeicultura. Em 1892, foi criado, em São Paulo, o Instituto Bacteriológico, destinado a produzir vacinas, conforme a orientação do Instituto Pasteur, de Paris. Seu objetivo era o combate às epidemias que assolavam o estado, principalmente a cólera, a febre tifoide e a peste bubônica, cuja incidência constituía empecilho à imigração estrangeira, então principal fonte de suprimento de força de trabalho agrícola e industrial. Em 1899, nasceu o Instituto Butantã, para a produção de soros antiofídicos, também em São Paulo. Em 1901, o Governo Federal criou no Rio de Janeiro, o Instituto Soroterápico Federal, depois Instituto Manguinhos, com o fim de combater um surto de peste bubônica. Em 1928, foi criado em São Paulo, o Instituto Biológico como instrumento de combate à broca do café. (CUNHA, 2007c, 193)

Os primeiros centros de pesquisa do Brasil estavam concentrados nas grandes cidades e não tinham, em seu escopo, o propósito de ofertar formação em nível superior, à exceção de alguns poucos. Não há relatos históricos da inserção ampla de mulheres nos centros de pesquisa e nas universidades que nasceram durante a Primeira República, embora desde 1879 elas pudessem cursar formalmente o ensino superior. No que se refere à população negra e indígena, também não existem registros que atestem a sua inserção no ensino superior, ainda que a abolição da escravidão remontasse, em termos jurídico-normativos, ao ano de 1888.

Acerca da escolarização negra, podemos elencar uma questão fundamental que antecede a garantia de ingresso escolar e que não foi tangenciada com o processo de libertação: o acesso à terra. A necessidade de buscar vínculos de trabalho dentro dos espaços sócio-ocupacionais existentes na sociedade capitalista brasileira daquela quadra histórica, ou mesmo a realização de atividades informais que garantissem os mínimos sociais para a sobrevivência, não eram compatíveis com o tempo livre necessário para a frequência escolar ou universitária. As instituições de ensino privadas, por exemplo, demandavam aportes financeiros não equivalentes com

as condições materiais de vida da maioria dos negros.

De acordo com Silva e Araújo (2005), as alternativas pós-abolição para os recém-libertos estavam focalizadas nas escolas básicas e profissionalizantes. Essas últimas eram, em grande medida, espaços de preparação da mão-de-obra proletária, oferecendo formação específica em algumas áreas como Fundição, Mecânica, Marcenaria, Ferraria, Caldeira, entre outros. De qualquer modo, há que se sublinhar que não havia garantias legais que assegurassem as matrículas e a permanência de pessoas negras nas instituições escolares. Na verdade, durante a República Velha, observamos, em termos institucionais, a coroação do racismo científico.

As teorias raciais e eugênicas, baseadas em argumentações ideológicas que afirmavam a superioridade dos brancos em relação aos negros, afirmavam a existência de uma hierarquia racial no Brasil. Por ser um país que, historicamente, foi atravessado pela miscigenação, inclusive por meio do estupro de mulheres negras e indígenas, a sociedade brasileira pós-abolicionista deparou-se com o imperativo de manutenção dos privilégios brancos, especialmente das frações da burguesia nacional. A educação escolar e universitária foi utilizada como uma ferramenta de propagação dos ideais racistas, perpetuando a desigualdade de acesso educacional entre brancos e negros. Ou seja,

O papel do racismo científico foi crucial na formação do racismo brasileiro, moldou a sociedade brasileira e a própria linguagem do negro e mestiço. A questão racial estruturou as primeiras instituições de pesquisa no Brasil, as primeiras faculdades e permeou os discursos jurídicos acerca do povo brasileiro. Os primeiros intelectuais tiveram como missão redescobrir o país a partir da responsabilidade de desvendar quais seriam os caminhos que deveriam ser percorridos rumo à civilização, industrialização e urbanização. (FERRAZ; SIMIONI, 2022, p.185)

Na década de 1920, além do avanço do racismo científico, também temos a forte influência dos EUA sobre a sociedade brasileira. A dominação externa exercida sobre a América Latina, conforme abordado anteriormente por Fernandes (1973), fez-se presente não só na esfera da produção, mas também da reprodução social. De acordo com Cunha (2007c), vários intelectuais de renome, como Monteiro Lobato, foram diretamente influenciados pelo *american way of life*, sendo no ensino superior ofertadas bolsas de estudos, através da parceria com a Fundação Rockefeller, para brasileiros estudarem naquele país.

Tendo em vista a influência ideológica dos EUA naquele período, podemos destacar a criação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação (ABE) que emergiu como a primeira entidade associativa preocupada em pensar a educação escolar no Brasil, sendo animada nas suas interpretações pelas análises estadunidenses. Cunha (2007c) ressalta que a ABE realizou encontros para discutir o ensino brasileiro e, particularmente, a II Conferência Nacional de Educação, realizada em 1928, debruçou-se sobre a educação universitária, tendo como síntese dos debates a necessidade de analisar as configurações das universidades e escolas superiores existentes.

Conforme deliberado pela mesa organizadora da II Conferência Nacional de Educação, foi realizada uma pesquisa sobre a dinâmica universitária no país com a participação dos principais intelectuais que se debruçavam sobre a temática, e das opiniões levantadas chegou-se a um diagnóstico geral. A síntese atingida por esta investigação foi que:

Apesar das divisões, pareceu-nos que a opinião majoritária defendia a pluralidade de organização universitária; a autonomia administrativa, pedagógica e financeira diante do Estado; a inclusão de museus e institutos de pesquisa ao lado de faculdades de Ciências e/ou Letras; a promoção do “espírito universitário” pela contiguidade geográfica dos edifícios; integração dos cursos entre si e dos alunos com os professores; a atuação tendo em vista renovação da cultura brasileira pela pesquisa científica, o incentivo às obras de cultura e à extensão universitária, divulgando conhecimentos técnicos, científicos e artísticos. A opinião majoritária condenava a criação de universidades pela mera reunião de unidades de ensino profissional. (CUNHA, 2007c, p. 203)

Apesar das críticas apresentadas ao ensino superior brasileiro, o modelo de organização universitária permaneceu essencialmente o mesmo durante a Primeira República e os primeiros anos da Era Vargas. Com efeito, a ascensão de Getúlio Vargas à presidência da república significou, do ponto de vista político, a conciliação de interesses da classe dominante e do Exército, ao passo que as reivindicações apresentadas pela classe trabalhadora também galgaram espaço na agenda pública, embora de forma parcializada e dentro dos limites da dinâmica capitalista dependente.

O populismo getulista, ao atender as demandas da burguesia nacional, incentivou o processo de industrialização em âmbito doméstico, conservando as relações internacionais com os países de capitalismo central, especialmente com os EUA. Contraditoriamente, o estabelecimento de direitos e

políticas sociais públicas serviram como respostas concretas, embora paliativas, para o proletariado e parte dos sujeitos coletivos atravessados pelas relações de exploração/opressão. Podemos citar como exemplos o Decreto Nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, que ao disciplinar o Código Eleitoral estabeleceu, pela primeira vez, o direito das mulheres ao voto; assim como o Decreto-Lei Nº 5.452, de 1 de maio de 1943, que regulamentou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), também inédito em âmbito nacional.

No que se refere à educação escolar, a Era Vargas foi marcada como um período de efervescência ideológica e regramento jurídico. A educação superior começou a ser disciplinada tendo em vista o estabelecimento de um sistema universitário, a partir do Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931, também conhecido como o Estatuto das Universidades Brasileiras, sendo a formação acadêmica-profissional voltada para a cultura geral⁹ e a pesquisa. O incentivo ao desenvolvimento econômico e social do país, assim como o intercâmbio com as congêneres estrangeiras, estavam colocadas como ações a serem promovidas pelas universidades brasileiras.

Na medida em que havia poucas instituições universitárias, sendo mais comum a presença de faculdades e escolas superiores, o Estatuto das Universidades Brasileiras formalizou a matéria através do estabelecimento de parâmetros para a sua fundação. Conforme previsto na legislação citada:

Art. 5º A constituição de uma universidade brasileira deverá atender às seguintes exigências:

- congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras;
- dispôr de capacidade didáctica, ahi compreendidos professores, laboratorios e demais condições necessarias ao ensino eficiente;
- dispôr de recursos financeiros concedidos pelos governos, por instituições privadas e por particulares, que garantam o funcionamento normal dos cursos e a plena eficiencia da actividade universitária;
- submeter-se às normas geraes instituidas neste Estatuto. (BRASIL, 1931)

Além de dotação orçamentária, a exigência de pelo menos três faculdades (Medicina, Direito, Engenharia ou Educação, Ciências e Letras), constituíram-se como critérios objetivos para o reconhecimento de um

⁹ Isto é, o conjunto de temáticas e reflexões acerca do desenvolvimento da humanidade e dos conhecimentos por ela produzidos.

estabelecimento sob a insígnia universitária. Ao encontrarem-se submetidas às normas do Conselho Nacional de Educação e ao Ministério de Educação e Saúde Pública, as universidades poderiam ser organizadas como entidades federais, estaduais ou livres (isto é, particulares), havendo a possibilidade de incorporação das escolas superiores pré-existentes, desde que atendidos os preceitos legais.

O disciplinamento da extensão universitária e da participação dos acadêmicos, por meio do Diretório Central dos Estudantes (DCE), foram também contemplados pelo Estatuto das Universidades Brasileiras. Acerca da extensão universitária, apresentava-se a possibilidade de impulsioná-la por meio de conferências e palestras tendo como escopo a difusão dos conhecimentos científicos e artísticos, enquanto o DCE era um espaço de representação das demandas do corpo discente, porém sob o crivo da reitoria. Embora a matrícula de mulheres fosse efetivamente possível, os requisitos para a admissão nas universidades revelavam a continuidade do forte caráter classista presente no acesso a tais instituições:

Art. 81. A admissão inicial nos cursos universitarios obedecerá as condições geraes abaixo instituidas, além de outras que constituirão dispositivos regulamentares de cada um dos institutos universitarios;
 I - certificado do curso secundario fundamental de cinco annos e de um curso gymnasial superior, com a adaptação didactica, neste ultimo, aos cursos consecutivos;
 II - idade mínima de 17 annos;
 III - prova de identidade;
 IV - prova de sanidade;
 V - prova de idoneidade moral;
 VI - pagamento das taxas exigidas. (BRASIL, 1931)

Dentre as condicionalidades postas para a admissão universitária, a prova de idoneidade moral parece-nos relevante pelo seu teor ideológico. Frente à arregimentação das elites em torno da burguesia nacional, o evoluir do racismo científico naquele tempo histórico, a incipiente agregação dos direitos das mulheres no campo jurídico-político; as universidades mostravam-se inóspitas ao operariado e ao campesinato, como também a todas/os aqueles/as explorados/oprimidos que tinham pouca ou nenhuma visibilidade política, a exemplo das/os negras/os, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência, gays, lésbicas, travestis, entre outros.

Ainda que possamos visualizar os avanços do governo varguista na regulamentação do ensino superior e das políticas sociais, as contradições que as atravessavam repunham, dialeticamente, as desigualdades herdadas do período colonial e imperial. Novas determinações se apresentavam, as lutas e resistências na

cidade e no campo eram tangíveis, entretanto, a precarização e subordinação dos trabalhadores também eram atualizadas.

Assis (2016), ao abordar o Estatuto das Universidades Brasileiras, destaca que apesar de não haver menção à pós-graduação ou ao mestrado, a titulação de doutor comparecia como uma possibilidade para aqueles estudantes que, cumpridas as exigências dispostas, defendessem uma tese de notável relevância para a comunidade acadêmico-científica. Nos termos legais, estabeleceu-se que:

Art. 90. Além dos diplomas e certificados referidos nos artigos e paragraphos anteriores, os institutos universitarios de que trata o art. 5º, item I, expedirão diplomas de doutor quando, após a conclusão dos cursos normaes, technicos ou scientificos, e atendidas outras exigencias regulamentares dos respectivos Institutos, o candidato defender uma these de sua autoria.

§ 1º A these de que trata este artigo, para que seja acceita pelo respectivo instituto, deverá constituir publicação de real valor sobre assumpto de natureza technica ou puramente scientifica.

§ 2º A defesa de these será feita perante uma commissão examinadora, cujos membros deverão possuir conhecimentos especializados da materia. (BRASIL, 1931)

Embora, desde o período imperial, a titulação de doutor fosse possível para alguns bacharéis de Direito que atendessem os requisitos determinados pelas faculdades e escolas superiores, a partir do Estatuto das Universidades Brasileiras essa possibilidade se estendeu às demais áreas de conhecimento circunscritas às instituições universitárias. Em síntese, as regulamentações propostas pela referida norma legal revelam-se consonantes com os ideais propostos na década de 1930, sendo fortemente balizadas pelos intelectuais daquela época que se ocupavam com a temática da educação.

Tendo em vista o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, assinado por estudiosos e personalidades que ocupavam a cena pública, como Fernando de Azevedo, Júlio de Mesquita Filho, Anísio Teixeira, Cecília Meirelles, Afrânio Peixoto, entre outros, sublinhava-se a importância da reforma educacional no Brasil, inclusive do ensino superior. Ao defender a responsabilidade do Estado na oferta de educação pública, indicava-se que todos os brasileiros de 7 a 15 anos de idade, deveriam ter acesso a escola. Os princípios da obrigatoriedade, gratuidade e laicidade eram reconhecidos como fundamentais, sendo desaconselhada a divisão de classes por sexo, admitindo-se, ainda, a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (AZEVEDO *et al*, 2010).

Ao propor a articulação do ensino nas suas diferentes etapas, os escolanovistas recomendavam a organização da educação em quatro níveis, a saber: pré-primário (4 a 6 anos), primário (7 a 12 anos), secundário (12 a 18 anos) e superior (acima dos 18 anos). No que se refere a este último nível, apontava-se que para além das faculdades de Medicina, Direito e Engenharia, fazia-se necessário a oferta de outros cursos universitários.

A educação superior que tem estado, no Brasil, exclusivamente a serviço das profissões “liberais” (engenharia, medicina e direito), não pode evidentemente erigir-se à altura de uma educação universitária, sem alargar para horizontes científicos e culturais sua finalidade estritamente profissional e sem abrir seus quadros rígidos à formação de todas as profissões que exijam conhecimentos científicos, elevando-as todas a nível superior e tornando-se, pela flexibilidade de sua organização, acessível a todos. Ao lado das faculdades profissionais existentes, reorganizadas em novas bases, impõe-se a criação simultânea ou sucessiva, em cada quadro universitário, de faculdades de ciências sociais e econômicas; de ciências matemáticas, físicas e naturais, e de filosofia e letras, que, atendendo à variedade de tipos mentais e das necessidades sociais, deverão abrir às universidades que se criarem ou se reorganizarem, um campo cada vez mais vasto de investigações científicas. A educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, inteiramente gratuita, como as demais, deve tender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a triplíce função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes. (AZEVEDO *et al*, 2010, p. 55)

A vanguarda da Educação Nova advogava que a universidade deveria ser um *locus* de preparação científico-profissional, no qual a gratuidade configurava-se como uma requisição importante, assim como a atividade de pesquisa que era encarada como nuclear para o aprofundamento dos conhecimentos existentes. Mais do que habilitar para o trabalho, atribuição que as instituições superiores brasileiras já haviam incorporado ao longo de sua existência, caberia às universidades a responsabilidade pela investigação científica a fim de avançar rumo a descobertas novas.

Segundo Cunha (2007c; 2000), durante a Era Vargas, alguns ideais escolanovistas foram incorporados pela política educacional nascente, entretanto na esfera universitária os limites foram notórios. A criação de cursos novos ocorreu, porém em faculdades e escolas superiores isoladas, de modo que o quantitativo daquelas mantidas pelo Estado não foi capaz de expandir as matrículas para o

conjunto da classe trabalhadora, sem mencionar as taxas cobradas nas instituições públicas de ensino. A União Nacional dos Estudantes (UNE), fundada em 1938, mostrou-se também assertiva nas críticas aos contornos burgueses da educação universitária.

Instituída durante o Estado Novo, a UNE emerge como uma entidade representativa daqueles que cursavam o ensino superior. Ao reunir um coletivo de acadêmicos localizados em diferentes matrizes do pensamento político e social brasileiro, construiu posições contrárias à ditadura varguista em defesa da democracia. Em termos históricos,

De 1938 a 1942, as atividades na UNE consistiram na organização de federações estudantis nos estados; na resistência contra o registro da imprensa estudantil (76 jornais e revistas, em 1940) no Departamento de Imprensa e Propaganda, órgão da presidência da República encarregado da censura; no protesto contra os aumentos de tarifas dos transportes coletivos e taxas escolares (100% na USP, em 1940); no estabelecimento de relações com entidades internacionais, principalmente a Confederação Internacional dos Estudantes e União dos Estudantes da América. (CUNHA, 2007c, p. 288)

A agenda de lutas encampada pela referida agremiação galgou repercussão no combate ao autoritarismo, experimentado nacionalmente, como também ao nazismo e fascismo, experienciados internacionalmente. O entendimento que as universidades deveriam ser instituições abertas à população, independentemente da classe social, apresentou-se como uma das importantes bandeiras do movimento na sua gênese. Embora combativa e com um nítido viés progressista, a UNE foi sistematicamente convocada a dialogar com o governo varguista que buscava arrefecer as posições críticas construídas pela entidade (CUNHA, 2007c).

Ao atuar de modo estratégico na construção de alternativas de conservação do seu poderio político, Getúlio Vargas avançou na regulação da educação superior até o início da década de 1940.

Ao fim da era de Vargas, em 1945, eram cinco as instituições universitárias, em meio a dezenas de faculdades isoladas. A universidade do Rio de Janeiro tinha passado a se chamar, desde 1937, Universidade do Brasil, que se pretendia modelar com suas faculdades e escolas nacionais. A Universidade de Minas Gerais permaneceu com o *status* adquirido. A Escola de Engenharia de Porto Alegre foi credenciada como universidade em 1934, no mesmo ano em que foi criada a Universidade de São Paulo, uma bem-sucedida variante do modelo federal. Em 1940, na cidade do Rio de Janeiro, surgiram as Faculdades Católicas, embrião da universidade reconhecida pelo estado em

1946 e, mais tarde, pontifícia – foi esta a primeira universidade privada do país. Teve vida curta a Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira em 1935 e dissolvida em 1939, tendo parte de suas faculdades incorporada pela Universidade do Brasil. (CUNHA, 2000, p. 164)

As universidades criadas no período getulista, inclusive através da aglutinação de faculdades e escolas superiores existentes previamente, estavam concentradas, majoritariamente, nos centros urbanos dos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Embora o Estatuto das Universidades Brasileiras incentivasse a criação das instituições universitárias, o avanço mais expressivo ocorreu na iniciativa privada com o estabelecimento das escolas isoladas. Cunha (2007c; 2000) sublinha, por exemplo, que as faculdades católicas particulares que emergiram naquele momento histórico tiveram grande capilaridade na sede da República, sendo que algumas figuras religiosas e do laicato tiveram destaque na organização dessas instituições, entre eles: Sebastião Leme, Alceu Amoroso Lima e Leonel Franca.

3.2.1 AS PRIMEIRAS ESCOLAS DE SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL

A gênese do Serviço Social no Brasil ocorreu determinada, dialeticamente, pelas exigências postas em movimento pelo capitalismo monopolista, assim como pelas particularidades regionais e nacionais que atravessavam a organização do capital naquele período histórico. Para Netto (2011a), ao emergir na fase imperialista do modo de produção capitalista, essa profissão tem nas manifestações da “questão social” o seu objeto de intervenção. Entendida como o conjunto das desigualdades engendradas pela sociabilidade burguesa, a “questão social” expressa a luta do trabalho frente às explorações econômicas, sociais, políticas e culturais movidas pelo capital. Na ordem monopólica, para além das ações repressoras e violentas por parte do Estado, as demandas do operariado começaram a ser atendidas via políticas sociais, possibilitando a emergência do Serviço Social.

Por conseguinte, a intervenção estatal sobre as sequelas da “questão social”, que passa a ocorrer pela mediação das políticas sociais, requer um profissional para atuar junto com a classe trabalhadora no sentido de contribuir para a reprodução da sua força de trabalho. O Serviço Social apresenta-se como esta

profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho, que intervém sobre as manifestações da “questão social”, viabilizando acesso a direitos. Dito em outros termos,

O processo pelo qual a ordem monopólica instaura o espaço determinado que, na divisão social (e técnica) do trabalho a ela pertinente, propicia a profissionalização do Serviço Social tem sua base nas modalidades através das quais o Estado burguês se enfrenta com a “questão social”, tipificadas nas políticas sociais. Estas, ademais das suas medulares dimensões políticas, se constituem também como conjuntos de procedimentos técnico-operativos; requerem, portanto, agentes técnicos em dois planos: o da sua formulação e o da sua implementação. Neste último, em que a natureza da prática técnica é essencialmente *executiva*, põe-se a demanda de atores da mais variada ordem, entre os quais aqueles que se alocam prioritariamente no patamar terminal da ação executiva – o ponto em que os diversos vulnerabilizados pelas sequelas e refrações da “questão social” recebem a direta e imediata resposta articulada nas políticas sociais setoriais. Neste âmbito está posto o *mercado de trabalho* para o assistente social: *ele é investido como um dos agentes executores das políticas sociais*. Os *loci* que passa a ocupar na estrutura sócio-ocupacional circunscrevem-se no marco das ações executivas, marco que ele mesmo, contempla procedimentos diferenciados (da administração microscópica de recursos à implementação de “serviços”). (NETTO, 2011a, p. 74)

Na medida em que encontra capilaridade em diversos espaços sócio-ocupacionais, o Serviço Social tem no Estado o seu maior empregador. Dado que este último se constituiu, historicamente, como o principal agente de enfiamento das expressões da “questão social”, sendo inclusive requerido pela burguesia para prover os mínimos sociais não garantidos *a priori* pelos salários, consolidou-se também como o mais relevante campo de atuação das/os assistentes sociais. Embora a iniciativa privada e o “terceiro setor” ofertem, de forma pontual, programas, projetos e serviços voltados para o atendimento das manifestações da “questão social”, o Estado foi o único a consolidar condições econômicas e políticas de manutenção contínua da proteção social para o conjunto da população (NETTO, 2011a).

Além do Estado e da Burguesia, a Igreja mostrou-se partícipe na criação de ações paliativas de atendimento às manifestações da “questão social”. Tanto na Europa Ocidental como na América do Norte, militantes católicos e protestantes estiveram envolvidos em intervenções diretas voltadas para o operariado, especialmente no campo filantrópico-assistencial. Movidos por uma vocação religiosa de diferentes matizes ideológicas, esses “agentes da caridade” eram importantes interlocutores da Igreja com a classe trabalhadora, pois através do voluntariado conheciam mais proximamente os territórios e as condições de vida

das/os trabalhadores/as, podendo intervir direcionados por sua fé cristã.

Ainda acompanhando a argumentação de Netto (2011a), uma parte significativa dos estratos da Igreja, diretamente envolvidos nas ações de benemerência, buscaram a formação acadêmico-profissional em Serviço Social. Naquele período histórico, outras profissões também emergiram no mercado de trabalho, a exemplo da Enfermagem, de modo que a divisão social e técnica do trabalho apresentava-se como uma determinação fundamental na organização das ciências e das áreas de conhecimento.

Embora as/os primeiros/as aspirantes a assistentes sociais advenham dos quadros laicos da Igreja, a ruptura flagrante com as práticas meramente caritativas e de assistência aos pobres demarca os contornos socioprofissionais do Serviço Social. Isto é,

Emergindo como profissão a partir do *background* acumulado na organização da filantropia própria à sociedade burguesa, o Serviço Social desborda o acervo das suas protoformas ao se desenvolver como um produto típico da divisão social (e técnica) do trabalho da ordem monopólica. Originalmente paramentado e dinamizado pelo pensamento conservador, adequou-se ao tratamento dos problemas sociais quer tomados nas suas refrações individualizadas (donde a funcionalidade da psicologização das relações sociais), quer tomados como sequelas inevitáveis do “progresso” (donde a funcionalidade da perspectiva “pública” da intervenção) – e desenvolveu-se legitimando-se precisamente como interveniente prático-empírico e organizador simbólico no âmbito das políticas sociais. Em sua profissionalidade, revela-se congruente com as exigências econômico-sociais da ordem monopólica; sua intervenção desenha um aporte ao desempenho do Estado burguês e do comando do capital monopolista para a reprodução das condições mais compatíveis com a lógica de valorização que se põe neste marco. (NETTO, 2011a, p. 79)

A tese acerca da origem do Serviço Social, como uma espécie de filantropia sob bases científicas, não foi capaz de resistir à dinâmica da realidade. Foi a demanda posta pela divisão sociotécnica do trabalho, acerca de um profissional incumbido de atuar junto às políticas sociais no enfrentamento às sequelas da “questão social”, que possibilitou a emersão das/os assistentes sociais. A sua relevância socioprofissional e o estatuto teórico que assumiu frente às requisições da burguesia, como também das demandas da classe trabalhadora – embora circunscritos aos limites últimos da sociabilidade burguesa – justificaram a sua expansão nas diferentes regiões do globo terrestre, assim como a sua capilaridade na maioria dos países existentes (NETTO, 2011a).

Martinelli (2011) nos alerta que desde a sua gênese, a nova profissão

que emergiu sob a égide da sociabilidade burguesa sofreu influências religiosas. Entre o final da década de 1860 e início da década de 1870, a partir da iniciativa das frações burguesas europeias e da Igreja Protestante, foi criada a Sociedade de Organização da Caridade (SOC). Tendo como propósito a organização e racionalização das ações de benemerência voltadas para as franjas mais pauperizadas da classe trabalhadora e da superpopulação relativa, essa instituição contava com o voluntariado dos militantes religiosos para promover as suas ações filantrópicas.

Espalhando-se vertiginosamente pelos países europeus e pelos EUA, a Sociedade de Organização da Caridade tornou-se central para a administração das ações caritativas. Embora não fosse bem aceita pela classe trabalhadora, principalmente pelo seu caráter repressivo e disciplinador, galgou prestígio entre a burguesia e os Estados nacionais.

Ao crescimento físico da Sociedade de Organização da Caridade correspondeu um significativo prestígio, fazendo com que ao final do século XIX e início do século XX esta fosse a instituição de maior porte no âmbito da assistência social. Sua principal bandeira de luta era a organização científica da assistência, o que a levava a uma posição bastante alienada do agravamento da “questão social” propriamente dita. (MARTINELLI, 2011, p. 104)

A Sociedade de Organização da Caridade formou quadros de agentes que contribuíram com a formação dos primeiros cursos de Serviço Social, a exemplo de Mary Richmond, membra da instituição nos EUA. As incidências dessa entidade mostraram-se significativas de tal modo que debates em torno da nomenclatura da nova profissão foram por ela promovidas.

Enquanto a Sociedade de Organização da Caridade (SOC) da Europa defendia que a expressão Serviço Social (*Social Service*) era adequada para nomear a nova profissão, por seu caráter supostamente vocacional e servil, a congênere estadunidense advogava que o termo Trabalho Social (*Social Work*) mostrava-se mais pertinente, por se tratar de uma espécie de trabalho remunerado. Com efeito,

Tendo sido aprovadas na Conferência Nacional de Trabalhadores Sociais, as expressões Trabalho Social e trabalhador social passaram a ser usadas regularmente nos Estados Unidos, porém convivendo com os termos Serviço Social e assistente social, que obstinadamente foram mantidos pelas Sociedades de Organização da Caridade europeias. Para estas, o antigo lema medieval da assistência, “Fazer bem o bem”, era a marca persistente do Serviço Social, atividade caracterizada pela disposição de servir, pela doação pessoal, mais do que pela profissionalização propriamente dita. Seu

forte vínculo com a Igreja Católica, da qual foi aproximando-se cada vez mais, especialmente na França, Bélgica, Itália, Portugal e Espanha, determinava um alto grau de potenciação dessas características, tornando mais forte a cada momento a identificação do Serviço Social com a doutrina social da Igreja (MARTINELLI, 2011, p. 112)

Atravessadas pela presença da Igreja, as primeiras escolas de Serviço Social/Trabalho Social¹⁰ surgiram entre o fim do século XIX e início do século XX, numa conjuntura político-econômica marcada pela efervescência da luta de classes sob hegemonia do capitalismo monopolista.

Acerca do surgimento desta profissão, podemos observar discordâncias na literatura. Segundo Martinelli (2011), a emergência da primeira escola europeia ocorreu em 1899, na Holanda, sendo que naquele mesmo ano também haveria surgido um curso congênere na Alemanha, porém recebendo a nomenclatura de Serviço Social somente em 1908. Ainda no ano de 1908 foi fundado um curso na Inglaterra, sendo estabelecidas na França uma escola católica, em 1911, e uma escola protestante, em 1913. Ao partir de outros marcadores cronológicos, Simões (2004, n.p.) sublinha que:

As Escolas de Serviço Social europeias não datam todas na mesma época. Surgem no século XIX, sendo a da Inglaterra (1886) a mais antiga, seguida depois pela da Alemanha (1899). Do início do século XX até os anos vinte, foram registrados outros sete casos de surgimento de cursos de serviço social: França (1907), Suíça (1908), Suécia (1910), Áustria (1912), Finlândia (1918), Noruega (1920) e Bélgica (1920).

As divergências em relação à datação das primeiras escolas de Serviço Social parecem estar relacionadas tanto ao consenso acerca do nome da profissão, que despontava no mercado de trabalho naquela quadra histórica. De qualquer modo, as referências aos países europeus aparecem similarmente como denominador comum nas análises produzidas acerca da gênese da profissão no mundo.

Na América Latina e no Brasil foram as escolas católicas de Serviço Social que tiveram maior capilaridade nos territórios nacionais. Nos termos de Martinelli (2011) e Manrique Castro (2011), o fortalecimento de grupos de assistentes sociais católicas/os na Europa, a partir da década de 1920, culminou na criação da

¹⁰ Até a atualidade, alguns países utilizam o termo “Serviço Social”, enquanto outros empregam a expressão “Trabalho Social” para nomear a profissão.

União Católica Internacional de Serviço Social (UCISS), no ano de 1925. A instituição atuava na perspectiva de difundir amplamente a doutrina cristã por meio da realização de eventos, como também no apoio direto ao processo de implantação de escolas católicas de Serviço Social.

Ao contar com o apoio da Igreja e das frações burguesas afetas à hierarquia católica, a UCISS foi responsável por encontros abrangentes com a participação de assistentes sociais católicas/os de diversas nacionalidades.

Entre suas atividades, destacam-se os eventos nos quais se colocava em debate o trabalho profissional do assistente social católico. Um exemplo disto foi a sua V Conferência Internacional, celebrada em julho de 1935, em Bruxelas (Bélgica), com a participação de 550 congressistas e representantes de 20 países dos 5 continentes. O tema do encontro foi o “Serviço Social como realizador da nova ordem cristã” – e, da perspectiva que o tempo nos fornece hoje, bem poderíamos dizer que o que se debateu foi “a ordem cristã como realizadora do Serviço Social”, pois agora podemos compreender que ambos os temas correspondem a lados complementares da mesma moeda. (MANRIQUE CASTRO, 2011, p. 63)

A relação entre o Serviço Social e a doutrina cristã era de tal modo complementar nas defesas feitas pela UCISS, que as Encíclicas Sociais¹¹ eram utilizadas como referências na formação acadêmica e no trabalho profissional. Assumindo a função apostólica de propagar os princípios religiosos da Igreja, as/os assistentes sociais católicos/as encontravam nas reflexões produzidas pelo clero uma série de indicações éticas, de caráter moralizante. As encíclicas *Rerum Novarum*, publicada pelo Papa Leão XIII, em 1891, e *Quadragesimo Anno*, escrita por Pio XI, em 1931, foram fundamentais na condução da práxis profissional das/os assistentes sociais, especialmente na América Latina e Caribe (MANRIQUE CASTRO, 2011; MARTINELLI, 2011).

No que tange à criação das escolas católicas de Serviço Social, a UCISS foi propositiva quanto aos eixos centrais que deveriam ser contemplados nos

¹¹ A primeira Encíclica Social foi " [...] publicada no tempo em que se assiste a crescentes revoltas dos operários frente à exploração abusiva do capitalismo monopolista". Esta Encíclica, a *Rerum Novarum* “[...] redimensiona a atuação da Igreja sobre o mundo ao estender a responsabilidade espiritual, antes restrita aos chefes da Igreja, a todos os cristãos [...] O Pontífice, na *Rerum Novarum*, conclama os cristãos a cooperarem na construção de uma nova sociedade. A tônica de seu discurso está na necessária intervenção no quadro de miséria dos operários, a partir da interpretação da questão social como uma questão moral” (GUEDES, 2000 p. 63). Antes disso só havia encíclicas teológicas voltadas para o próprio clero.

percursos curriculares:

A preocupação com a formação profissional tornou-se relevante, passando a construir tema de frequente reflexão dos grupos profissionais. A própria União Católica Internacional de Serviço Social assumiu, a partir da década de 30, a liderança desse processo, formulando uma concepção de ensino que abrangia fundamentalmente quatro grandes áreas: científica, técnica, moral e doutrinária. As qualidades pessoais, a vocação, a disposição para servir continuavam presentes como elementos essenciais, aos quais era preciso acrescentar o preparo técnico-científico para o adequado exercício da prática social. (MARTINELLI, 2011, p. 120)

Além de defender uma formação acadêmico-profissional balizada pela doutrina católica, a UCISS também recomendava que os aspirantes à profissão tivessem uma inclinação vocacional para matrícula no curso. Embora a primeira escola de Serviço Social da América Latina, fundada por Alejandro Del Río, em 1925, no Chile, fosse balizada pelo Estado, sendo atravessada diretamente pelas demandas das/os profissionais da Medicina; a segunda escola latino-americana, Elvira Matte de Cruchaga, também criada no Chile, em 1929, foi diretamente influenciada pela UCISS (MANRIQUE CASTRO, 2011).

A Escola Elvira Matte de Cruchaga, de formação católica, contou com o apoio estatal para a sua construção e baseava-se fundamentalmente na doutrina cristã. O caráter confessional dessa instituição possibilitava a sua íntima relação com a hierarquia católica, tornando-a um braço da Igreja na difusão dos seus valores. Voltada para a formação de mulheres, requeria-se das postulantes um conjunto de requisitos:

Nas escolas de Serviço Social e, especialmente, quase sem exceção, nas escolas católicas, estabeleceram-se rigorosos requisitos para a admissão das alunas. Na Elvira Matte de Cruchaga, eles eram os seguintes: ter 21 anos completos e menos de 35; atestado médico de boa saúde; antecedentes probatórios de honorabilidade e recomendação paroquial; bom aproveitamento nos estudos fundamentais de ciências humanas; apresentação de um texto manuscrito, contendo um resumo da sua história pessoal. (MANRIQUE CASTRO, 2011, p. 79)

Além da notável elitização desta escola superior, voltada para as frações burguesas da sociedade chilena, o curso católico de Serviço Social foi projetado para acolher estudantes que possuíssem uma inclinação vocacional. A duração prevista era de três anos, mesclando estudos teóricos e atividades práticas, sendo que o currículo compreendia disciplinas de sociologia, direito, economia,

psicologia, anatomia, higiene, entre outras.

Ainda nos termos de Manrique Castro (2011), desde os seus primeiros anos de existência, a Escola Elvira Matte de Cruchaga esteve vinculada à UCISS. Ao cumprir a função de representante da entidade europeia na América Latina e Caribe, a Escola Elvira Matte de Cruchaga contribuiu para a criação das escolas católicas de Serviço Social de Montevideu (Uruguai), Buenos Aires (Argentina), Bogotá (Colômbia), Lima (Peru), Caracas (Venezuela), Santiago (Chile), Rio de Janeiro (Brasil) e São Paulo (Brasil). A influência da UCISS e das escolas católicas europeias, de um modo geral, paulatinamente foram perdendo espaço na América Latina e Caribe, isso em decorrência do avanço dos EUA na região, inclusive financiando o intercâmbio das/os assistentes sociais para que se especializassem naquele país.

No Brasil, o surgimento das primeiras escolas de Serviço Social também esteve atrelado à Igreja Católica, especialmente no que tange à tentativa desta última em recuperar a sua influência frente à sociedade. Conforme discutido por Iamamoto e Carvalho (2011), desde o período imperial, a Igreja estava perdendo sua projeção nacional, o que provocou na hierarquia católica uma reação de retomada do seu domínio religioso. A partir da década de 1920, a reação católica se deu tanto de forma endógena, através de ações de clérigos, como também de maneira exógena, por iniciativa de devotos ilustres e do movimento leigo organizado, ao estabelecerem instituições e intervenções que objetivavam a “recristianização” do país.

Sebastião Leme, Alceu Amoroso Lima e Jackson de Figueiredo foram alguns protagonistas de destaque na expansão católica do final da República Velha e início da Era Vargas, sendo o seu legado fundamental para a organização do Centro Dom Vital. Fundado em 1922, esta instituição pode ser caracterizada como uma das mais significativas na mobilização do laicato brasileiro, constituindo-se como um espaço de aproximação da hierarquia católica com o apostolado laico. A sua presença na cena política tornou-se importante ao longo dos anos, inclusive pelo apoio a outras associações católicas que surgiram nos anos de 1930. Com efeito,

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. Será também a fase de maior atividade e influência do Centro Dom Vital. A intelectualidade católica procurará a adaptação à realidade nacional do espírito das Encíclicas Sociais *Rerum Novarum* e *Quadragesimo Anno*, munindo a hierarquia e o movimento laico de um arsenal de posições, programas e respostas aos problemas sociais, ao formular uma via cristã corporativa para a harmonia e o progresso da sociedade [...] (IAMAMOTO; CARVALHO, 2011, p. 168)

A Igreja, naquele período histórico, buscou ampliar as suas bases de apoio não só entre os civis, mas também entre burguesia e Estado. A busca de harmonia entre o proletariado e os capitalistas constarão nas mensagens proferidas pelos líderes religiosos, amparados pelas encíclicas *Rerum Novarum* e *Quadragesimo Anno*, assim como nas ações caritativas promovidas pelo apostolado laico junto aos trabalhadores. Por conseguinte, no período getulista, o Estado mostrou-se aberto ao diálogo com a Igreja Católica, inclusive a reconhecendo no campo político como aliada no combate ao socialismo e ao sindicalismo de base anarquista (IAMAMOTO; CARVALHO, 2011).

Frente ao processo de organização católica na Era Vargas, podemos destacar a importância assumida pelo Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo (CEAS), fundado em 1932, com o objetivo de subsidiar os processos de educação formal de seus quadros leigos. A institucionalização do CEAS ocorreu a partir do “Curso Intensivo de Formação Social para Moças”, ministrado pela assistente social Adèle Loneaux proveniente da Bélgica:

Seu início oficial será a partir do “Curso Intensivo de Formação Social para Moças” 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 de 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 ocorrido 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, 2011, p. 178)

O CEAS, ao propor um ciclo formativo pautado na doutrina católica que tinha como alvo mulheres das frações da classe dominante, cobriu um espaço de educação formal em aberto na sociedade brasileira. Embora, do ponto de vista econômico, essas jovens pertencessem a famílias abastadas capazes de custear seus estudos, os espaços de escolarização feminina ainda eram restritos. Conforme

destacado anteriormente, o acesso das mulheres ao ensino superior só foi admitido legalmente ao final do período imperial, e a participação política através do direito ao voto durante o governo Vargas. Em nossa leitura, a flagrante assimetria nas relações sociais de sexo que sustentava a subordinação feminina começava a ser tensionada, inclusive pelo movimento feminista. Nesse sentido, o flanco aberto no complexo da educação possibilitou que a Igreja formalizasse a proposição de cursos voltados para mulheres, isso em consonância com as demandas da hierarquia católica por maior difusão ideológica.

Ainda nos primeiros anos da Era Vargas, diante da efervescência das lutas sindicalistas encampadas pelo proletariado urbano, e as pressões por parte da burguesia nacional no sentido de barrar a agitação organizada da classe trabalhadora, o Estado avançou na implantação de direitos e políticas sociais. Deste modo, no mercado de trabalho abriu-se espaço para que um novo profissional atuasse frente às manifestações da “questão social”. Em São Paulo, conforme argumenta Iamamoto e Carvalho (2011, p. 185), um conjunto de instituições públicas emergiram tendo como marco inicial o Departamento de Assistência Social do Estado:

Já em 1935 fora criado – Lei n. 2497, de 24.12.1935 – o Departamento de Assistência Social do Estado, primeira iniciativa desse gênero no Brasil. A ele competiria: a) superintender todo o serviço de assistência e proteção social; b) celebrar, para realizar seu programa, acordos com as instituições particulares de caridade, assistência e ensino profissional; c) harmonizar a ação social do Estado, articulando-a com a dos particulares; d) distribuir subvenções e matricular as instituições particulares realizando seu cadastramento. A esse Departamento – subordinado à Secretaria e Negócios Interiores – caberia, além dos itens relacionados acima, a estruturação dos Serviços Sociais de Menores, Desvalidos, Trabalhadores e Egressos de reformatórios, penitenciárias e hospitais e da Consultoria Jurídica do Serviço Social. A maior parte dos artigos da lei é, no entanto, dedicada à assistência ao menor – sua organização científica em relação aos aspectos social, médico e pedagógico – e à fiscalização das instituições públicas e particulares que a ela se dedicam. Apenas um artigo se refere ao Serviço de Proteção ao Trabalhador, para remetê-lo ao Departamento Estadual do Trabalho.

A Igreja Católica, por meio do CEAS, passou a atuar como parceira direta do Estado, inclusive fomentando a formação de quadros para atendimento das demandas postas pelo governo paulista. Nos termos de Iamamoto e Carvalho (2011), foi atravessada pelo caldo sociocultural da década de 1930 que surgiu a primeira escola de Serviço Social, no ano de 1936, em São Paulo, vinculado diretamente ao CEAS. Semelhantemente à experiência paulista, em 1937, nasceu a segunda escola

de Serviço Social, no Rio de Janeiro, vinculada ao Grupo de Ação Social (GAS). As duas escolas, de orientação católica, propunham uma formação acadêmica pautada na doutrina cristã e em bases teórico-científicas, sendo as primeiras professoras provenientes das escolas católicas da França e da Bélgica.

As exigências colocadas às postulantes ao curso de Serviço Social da escola de São Paulo, disciplinadas inclusive pelo Decreto Nº 9.970, de 2 de fevereiro de 1939, discriminavam o perfil estudantil almejado:

Artigo 4.º - As condições de admissão às escolas ou cursos de serviço social, inspecionados nos termos dêste decreto, são:

- a) - idade mínima de 18 anos cumpridos;
- b) - estudos secundários feitos;
- c) - referências de três pessoas idôneas;
- d) - atestado de sanidade que prove não sofrer o candidato de doença infecto-contagiosa ou defeito incompatível com as atividades do serviço social;
- e) - curso preparatório.

§ 1.º - O curso preparatório (letra "e"), com o mínimo de cinquenta horas, dentro de um mês letivo, valerá por uma introdução, de modo que se verifiquem a capacidade e a vocação do candidato ao curso regular (art. 8.º) (SÃO PAULO, 1939)

Destinada às mulheres jovens das frações da classe burguesa, a primeira escola de Serviço Social do Brasil requeria das suas aspirantes uma vocação, algo como uma inclinação religiosa, à semelhança do primeiro curso católico fundado na América Latina através da Escola Elvira Matte de Cruchaga. Outras condicionantes como a conclusão do ensino secundário, comprovante de sanidade e atestado de idoneidade estavam em consonância com o Estatuto das Universidades Brasileiras, implementado durante os primeiros anos do governo varguista. Ao acompanhar as tendências que se constituíam nas demais economias periféricas latino-americanas e caribenhas, os primeiros cursos de Serviço Social no Brasil respondiam, dialeticamente, aos padrões educacionais que se apresentavam na região, como também acompanhavam as diretrizes educacionais que se desenhavam nacionalmente.

Uma crítica fundamental que devemos sublinhar acerca daquele período, não só em relação às escolas de Serviço Social, mas ao ensino superior de um modo geral, diz respeito ao capacitismo voltado contra as pessoas com deficiência. Ao estabelecer como critério o atestado de sanidade, a possibilidade de matrícula para qualquer sujeito com impedimentos de longo prazo de natureza intelectual, sensorial, mental, física ou múltipla era dificultada. O corte classista, etarista e étnico-racial que

se depreende da análise do Decreto Nº 9.970, de 2 de fevereiro de 1939, denuncia ainda que a formação em Serviço Social, nos seus primeiros anos de existência, não se preocupava em garantir acesso às pessoas negras, indígenas, idosas e da classe trabalhadora. Contraditoriamente, a reserva de vagas para as mulheres representava naquele *hic et nunc* um avanço significativo, ainda que vincado pelo pensamento religioso.

Conforme explicitado anteriormente por Lukács (2018), ciência e religião, embora ontologicamente independentes, em determinados períodos históricos coexistiram de modo não excludente. Nos parece que não só a ciência, mas também as profissões podem revelar essa determinação recíproca. O Serviço Social, na sua gênese, amalgamava conhecimentos teórico-científicos e religiosos, entrelaçando-os de modo complementar. Temos, nesse sentido, um exemplo cabal da factualidade desta determinação recíproca e da sua existência no Brasil durante a Era Vargas.

No que se refere à formação acadêmico-profissional em Serviço Social, a utilização da doutrina cristã era mesclada com os conhecimentos advindos das disciplinas¹² de Direito, Sociologia, Economia Política e Social, Filosofia Moral, Psicologia e Pedagogia, Anatomia e Fisiologia, Higiene, Noções e Prática de Enfermagem, Estatística, Técnica de Escritório e Noções de Contabilidade, e Organização e Metodologia do Serviço Social (SÃO PAULO, 1939). Como síntese, a formação das/os assistentes sociais, além de sincrética, era profundamente conservadora e encarava as manifestações da “questão social” como uma questão moral.

O campo para a ação do Serviço Social é, portanto, bem delimitado:

- a organização social é satisfatória, e as reformas e adaptações que se tornam necessárias com a evolução da sociedade, são campo da Ação Social;
- sempre haverá indivíduos fracos; e este é o campo principal do Serviço Social, ajustando-os ao quadro normal da vida, através de uma ação personalizada;
- a ação junto às coletividades não deve atingir os grupos sociais em sua estrutura (IAMAMOTO; CARVALHO, 2011, p. 214)

Ao tratar as expressões da “questão social” como problemas individuais, era de responsabilidade das/os assistentes sociais o soerguimento das

¹² O ciclo de estudos propostos pela Escola Católica de São Paulo ocorria ao longo de três anos, isso conforme previsto no Decreto Nº 9.970, de 2 de fevereiro de 1939.

famílias, especialmente através da intervenção com as mulheres e crianças da classe trabalhadora, numa perspectiva de ajustamento dos comportamentos (IAMAMOTO; CARVALHO, 2011).

No que tange às particularidades da profissão naquele período, IAMAMOTO (2011, p. 20) destaca que:

Diferenciado da caridade tradicional, vista como mera reprodução da pobreza, o Serviço Social propõe uma ação educativa entre a família trabalhadora, numa linha não apenas curativa, mas preventiva dos problemas sociais. Distingue-se também da assistência pública, que, desconhecendo a singularidade e particularidade dos indivíduos, produz respostas não diferenciadas aos “problemas sociais”. Atuando através de entidades filantrópicas e através do Estado, o Serviço Social orienta-se para uma individualização da proteção legal, entendida como assistência educativa adaptada aos problemas individuais. Desconhecendo o caráter de classe dos antagonismos sociais, os efeitos desses antagonismos são considerados motivos relevantes para um tratamento sócio-educativo da “clientela”, tratamento esse de cunho doutrinário e moralizador, amplamente haurido no senso comum da classe de origem desses profissionais.

A junção dos conhecimentos teórico-científicos com o pensamento religioso, não só levou as/os primeiras/os assistentes sociais a práxis profissionais que culpabilizavam os sujeitos, como também reproduziu, a partir da moral cristã, intervenções que buscavam inculcar nas famílias proletárias a obediência aos princípios e valores da Igreja Católica. As bases doutrinárias que compuseram a formação acadêmico-profissional em Serviço Social se estenderam nos decênios que seguiram a década de 1930, porém sob a inflexão dos recursos técnico-operativos buscados no Serviço Social de Casos, Grupo e Comunidade desenvolvidos pelas/os assistentes sociais estadunidenses (IAMAMOTO, 2011).

Do ponto de vista do evoluir histórico-político da profissão, a primeira metade da década de 1940 significou um momento de mudanças. Não só a dominação externa dos EUA sobre o Brasil apresentava-se na esfera econômica, como também em âmbito sociocultural, conforme analisado anteriormente por Fernandes (1973). O novo imperialismo, sob a égide estadunidense, fez-se presente através das relações internacionais do governo norte-americano com os países latino-americanos e caribenhos, sendo o Brasil também alvo desta estratégia de aproximação às economias periféricas.

Até o início da 2ª Guerra, o Brasil mantinha um maior relacionamento com os países europeus e, em particular, com a Alemanha e a Inglaterra. Essas

relações sempre foram cultivadas pelo governo de Vargas, pois a maioria de seus ministros nutriam simpatia pela posição nazista alemã. Os Estados Unidos procuram aproximação com o Brasil e encontram no Ministério das Relações Exteriores, Osvaldo Aranha, um aliado. Em 1939, em missão aos Estados Unidos, o ministro consegue resolver o problema cambial e faz acordos militares. Seguem-se outros cinco acordos. Carone diz: “À aproximação militar, desejada pelos americanos, seguem-se cinco acordos, assinados em 9 de março de 1939...”. Dentro dessa política de aproximação do Brasil por parte dos Estados Unidos, o governo norte-americano, em 1940, coloca à disposição do Brasil empréstimos a longo prazo em troca de garantias para suas bases militares (AGUIAR, 2011, p. 82)

Os acordos entre os EUA e o Brasil culminaram, no âmbito da formação em Serviço Social, no intercâmbio das/os assistentes sociais. De acordo com Andrade (2008), Aguiar (2011) e Iamamoto e Carvalho (2011), após o convite feito pelo governo norte-americano para que as escolas de Serviço Social da América Latina e Caribe participassem do Congresso Interamericano de Serviço Social, nos EUA, no ano de 1941, foram ofertadas bolsas de estudos para as/os assistentes sociais nas principais instituições de ensino norte-americanas.

Conforme registrado por Aguiar (2011), as primeiras bolsistas brasileiras que participaram do intercâmbio nos EUA foram: Maria Josefina Rabello Albano, entre 1941 e 1943, na *New York School of Social Work*; Marília Diniz Carneiro, entre 1942 e 1944, na *Fordham University School of Social Service*; Nadir Kfoury, entre 1942 e 1943, na *National Catholic School of Social Service*; Balbina Ottoni Vieira, em 1943, na *National Charities in New York*; Maria Helena Correia de Araujo, entre 1944 e 1946, na *National Catholic School of Social Service*; e Helena Iracy Junqueira, entre 1944 e 1945, na *University of Pittsburgh*. Essas profissionais, graduadas pelas escolas de Serviço Social do Rio de Janeiro e de São Paulo, buscaram se matricular em instituições católicas estadunidenses pelo *background* acadêmico que receberam no Brasil.

Os cursos de aperfeiçoamento e especialização, recebidos pelas assistentes sociais no território estadunidense, possibilitaram a incorporação do Serviço Social de Casos, Grupo e Comunidade. A partir da década de 1920, as/os assistentes sociais estadunidenses começaram a desenvolver essas metodologias que se espalharam pela América Latina e Caribe, isso em decorrência dos intercâmbios promovidos pelo governo norte-americano. No Brasil, em específico, o recurso a essas técnicas foi mesclado com a doutrina católica, especialmente com o neotomismo (AGUIAR, 2011).

De modo sintético, podemos salientar que a década de 1940 foi

marcada pela expansão dos cursos de Serviço Social no Brasil, sendo a influência das primeiras escolas católicas incidente em diversas regiões do país:

No decorrer da década de 1940 surgem diversas escolas de serviço social nas capitais dos Estados, sendo que quatorze enviam representação ao I Congresso Brasileiro de Serviço Social, realizado em 1947. A maioria se formará sob a influência das duas primeiras escolas, de origem católica, tendo em sua direção ex-alunas dessas escolas formadas sob o regime de bolsas de estudo. A implantação das mesmas obedecerá a processo semelhante ao de suas antecessoras de São Paulo e do Rio de Janeiro, contando – como componente novo – com o apoio financeiro da Legião Brasileira de Assistência (IAMAMOTO; CARVALHO, 2011, p. 197).

Implantadas com o apoio da Igreja – como o primeiro curso do Paraná, em 1944, do Rio Grande do Sul, em 1945, e de Minas Gerais, em 1946 –, as escolas de Serviço Social receberam recursos de instituições estatais e paraestatais através do custeio de bolsas de estudo. Entidades como a Legião Brasileira de Assistência (LBA), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Social da Indústria (SESI), as Caixas e Institutos de Aposentadoria e Pensões, entre outras, impulsionaram a formação acadêmica das/os assistentes sociais, como também se tornaram espaços sócio-ocupacionais de atuação daqueles profissionais (IAMAMOTO; CARVALHO, 2011).

Nos tópicos seguintes, iremos continuar tangenciando o desenvolvimento do Serviço Social brasileiro, tendo como foco a formação acadêmico-profissional. Não obstante, sinalizaremos a emersão dos primeiros cursos de mestrado e doutorado da área.

3.3 MARCOS INICIAIS DA PÓS-GRADUAÇÃO E O SURGIMENTO DA CAPES

Conforme analisado por Cunha (2007c; 2000), a partir da segunda metade da década de 1940, as escolas católicas localizadas no Rio de Janeiro e São Paulo ascenderam ao *status* de universidade, galgando centralidade entre as instituições de educação superior privadas do país. O período que compreende a República Populista, entre 1945 e 1964, foi marcado pela expansão da educação superior, tanto de faculdades e escolas isoladas, quanto de universidades propriamente ditas. A intensificação do fluxo migratório do campo para a cidade, a inserção das mulheres nas instituições oficiais de ensino, a ampliação das escolas

secundárias, foram algumas determinações que incidiram sobre a educação universitária, requerendo a ampliação de vagas.

A implementação do Decreto Nº 21.321, de 18 de junho de 1946, também conhecido como Estatuto da Universidade do Brasil¹³, consubstanciou a primeira demarcação jurídica acerca da pós-graduação no Brasil. Ao estabelecer, no artigo 71, uma tipologia de seis cursos universitários, a saber: formação, aperfeiçoamento, extensão, especialização, pós-graduação e doutorado, caracterizou cada uma dessas modalidades em consonância com as suas especificidades.

Enquanto o artigo 74 definia os cursos de especialização como aqueles “[...] destinados a ministrar conhecimentos aprofundados nos diferentes ramos de estudos filosóficos, científicos, artísticos ou técnicos, pela forma estabelecida no regimento [...]” (BRASIL, 1946), os cursos de pós-graduação e doutorado foram, nos artigos 76 e 77, disciplinados como:

Art. 76. Os cursos de pós-graduação, destinados aos diplomados, terão por fim especial a formação sistemática de especialização profissional, de acordo com o que fôr estabelecido pelo regimento.

Art. 77. Os cursos de doutorados serão criados pelas escolas e faculdades e definidos nos respectivos regimentos, segundo as conveniências específicas. (BRASIL, 1946)

Sem mencionar a formação em nível de mestrado, o Estatuto da Universidade do Brasil previa ainda a outorga do título de doutor *honoris causa*. Para Assis (2016), embora nessa legislação seja delineada, de forma inaugural, os contornos da pós-graduação, o texto infralegal era impreciso, não havendo uma diferenciação visível entre especialização, doutorado e pós-graduação. Com efeito, a promulgação da Constituição de 1946 não trouxe aprofundamentos sobre a matéria, tornando pouco efetiva a capilaridade do Estatuto da Universidade do Brasil sobre a organização da pós-graduação.

A década de 1950, de acordo com Cunha (2007a; 2000), foi marcada por um processo de ascensão do populismo e do desenvolvimentismo na esfera político-econômica. De forma dialética, tais processos foram combinados na condução do país através dos representantes eleitos e contaram também com o apoio ativo da burguesia nacional. Enquanto o populismo caracterizava-se como uma estratégia das

¹³ A Universidade do Brasil era, anteriormente, chamada de Universidade do Rio de Janeiro (CUNHA, 2007c).

elites políticas de construção de consenso e apoio entre a classe trabalhadora, o desenvolvimentismo expressava-se através da expansão da esfera da produção por intermédio do apoio direto do Estado. Como resultado, a combinação dessas frentes evocava uma onda nacionalista contundente, o que em nossa opinião não entrou em conflito com a subordinação do Brasil aos países de capitalismo central.

Parte das incidências do populismo e do desenvolvimentismo na educação superior foram experimentadas através do alargamento das universidades, induzida pela Lei Nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950. Conforme disposto no texto legal, as instituições mantidas pelos governos estaduais ou aquelas de natureza privada poderiam ser incorporadas ao sistema federal:

Art. 1º O sistema federal de ensino superior supletivo dos sistemas estaduais, será integrado por estabelecimentos mantidos pela União e por estabelecimentos mantidos pelos poderes públicos locais, ou por entidades de caráter privado, com economia própria, subvencionados pelo Governo Federal, sem prejuízo de outros auxílios que lhes sejam concedidos pelos poderes públicos. (BRASIL, 1950)

Este processo que ficou conhecido como “federalização” incorporou algumas faculdades, escolas, cursos e universidades espalhadas pelo país, assim como admitiu parcelas do corpo docente em exercício ao quadro de servidores públicos federais. Cunha (2007a; 2000) sinaliza, ainda, que a gratuidade das instituições de ensino federais começou a ser praticada naquele período, embora algumas taxas fossem cobradas nos exames vestibulares e no decorrer do processo formativo universitário.

A tônica do desenvolvimentismo, que incidiu sobre as universidades brasileiras, impulsionou a criação de entidades de apoio preocupadas não só com as atividades de ensino, mas, sobretudo, com a pesquisa e a produção do conhecimento científico-tecnológico. Dentre aquelas que foram fundadas, podemos destacar o protagonismo do Conselho Nacional de Pesquisas, atualmente conhecido como Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), assim como a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ambas datadas do ano de 1951.

De acordo com a Lei Nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951, o principal objetivo do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) tratava-se da promoção de

pesquisas nas diversas áreas do conhecimento, seja por iniciativa própria ou através da cooperação com entidades nacionais e internacionais (BRASIL, 1951b). No que tange às competências da instituição, discriminadas no artigo 3º, foram elencadas a concessão de auxílios para a remuneração das/os profissionais e custeio de materiais, assim como a oferta de bolsas de estudos para fins de formação acadêmico-científica. A criação de um fundo nacional de pesquisas também consta no corpo do texto legal, inclusive como estratégia para o financiamento das investigações propostas pelos cientistas e pesquisadores brasileiros. Nas palavras de CUNHA (2007a, p. 131):

Os objetivos do CNPq resultaram de uma combinação complexa de promoção da segurança e do desenvolvimento, entendidos ora numa perspectiva autonomista, de rompimento dos laços de dependência, ora numa perspectiva de reforço desses laços, reeditados sob forma modernizada. Essa ambiguidade foi particularmente expressiva no campo da energia nuclear, ao qual o CNPq dedicou a maior parte dos seus esforços iniciais.

Embora na lei que institui o CNPq, a menção à energia atômica seja uma constante, sendo estimuladas as pesquisas voltadas para essa temática, os EUA adotaram uma postura de embargo da iniciativa. Ainda em conformidade com Cunha (2007a), acordos foram assinados com o governo norte-americano no sentido de limitar os estudos nucleares no Brasil, o que nos leva a corroborar a tese de Marini (2017) acerca do conjunto de mediações estabelecidas entre os centros imperialistas e as economias periféricas, de modo a perpetuar a dialética da dependência.

Por sua vez, o Decreto Nº 29.741, de 11 de julho de 1951, que estabeleceu a fundação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), emerge com o propósito de impulsionar a formação especializada no país. Conforme preconizado em suas linhas iniciais:

Art. 2º A Campanha terá por objetivos:

- a) assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país.
- b) oferecer os indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos. (BRASIL, 1951a)

A despeito da relevância da CAPES em fomentar a continuação dos estudos especializados de cientistas e profissionais brasileiras/os, podemos notar na redação original dos seus objetivos uma elitização em torno daqueles considerados

como “mais capazes”. Não havendo qualquer delineamento acerca dos atributos distintivos desses sujeitos no corpo da legislação, e tendo em vista o desenvolvimento histórico-político do ensino superior brasileiro, nos parece que o foco era o privilegiamento das frações da classe dominante, corroborando para a desigualdade educacional sustentada na dinâmica da sociabilidade capitalista, conforme discutido anteriormente por Maceno (2017) e Ponce (2001).

Dentre as estratégias previstas no artigo 3º do Decreto Nº 29.741, de 11 de julho de 1951, pode-se destacar a cooperação estabelecida com a Organização das Nações Unidas (ONU) para o fomento do aperfeiçoamento profissional, a mobilização de recursos para treinamento a partir do apoio de instituições públicas e privadas no país, assim como a implantação e ampliação dos estudos de nível pós-graduado. A CAPES, que inicialmente foi projetada como uma campanha, alcança o *status* de agência, na década seguinte, assumindo novas funções.

A proposição da CAPES contou com o incentivo de grandes estudiosos e pesquisadores daquela época, dentre eles Anísio Teixeira, um dos pioneiros da Educação Nova, que acabou assumindo a secretaria geral da comissão. Ao iniciar suas atividades em 1952, a CAPES começou a avaliar os pedidos de concessão de bolsas de estudos que foram implantadas progressivamente. A partir do ano de 1953, os registros apontam que:

Anísio Teixeira contratou professores visitantes estrangeiros, estimulou atividades de intercâmbio e cooperação entre instituições, concedeu bolsas de estudos e apoiou eventos de natureza científica. Neste mesmo ano foram concedidas 79 bolsas: duas para formação no país, 23 de aperfeiçoamento no país e 54 no exterior. No ano seguinte, foram 155: 32 para formação, 51 de aperfeiçoamento e 72 no exterior. (CAPES, 2011, p. 09)

Embora a CAPES tenha impulsionado a capacitação pós-graduada da comunidade acadêmico-científica, Cury (2005) indica que entre as décadas de 1950 e 1960 havia poucos cursos de doutoramento no país, sendo inexistente o mestrado. Com a implantação da Universidade de Brasília, novamente a pós-graduação tornava-se temática pública.

Fundada sobre o disciplinamento da Lei Nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, a Universidade de Brasília foi uma das expressões do desenvolvimentismo brasileiro e da busca por uma instituição de ensino superior moderna, que operasse uma ruptura com as experiências anteriores e avançasse na produção da ciência e da

tecnologia em âmbito nacional. No que se refere ao ensino e à pesquisa, o texto legal apontava a competência do estabelecimento em ofertar cursos de especialização e pós-graduação (BRASIL, 1961a).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), também datada do ano de 1961, faz alusão a pós-graduação de modo semelhante aos estatutos jurídicos que a precederam:

Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (BRASIL, 1961b).

Apesar da distinção jurídica entre pós-graduação e especialização, que remonta ao Estatuto da Universidade do Brasil de 1946, as particularidades que compõem cada uma dessas modalidades de ensino continuavam obtusas no texto da LDBEN. O título de doutor *honoris causa* não aparece mencionado nesta última legislação, apesar de sua continuidade fática no âmbito universitário.

Ainda acerca dos primeiros anos da década de 1960, podemos demarcar uma crítica incisiva manifestada pelo movimento estudantil sobre o ensino superior. De acordo com Cunha (2007a; 2000), no seio das reformas de base pautadas pela administração do presidente João Goulart, os quadros da UNE pleitearam também uma reforma universitária de bases democráticas. Remontando aos ideais expressos na Carta de Córdoba, a entidade promoveu seminários nacionais em 1961 e 1962 que desembocaram em proposições que visavam o remodelamento do ensino superior.

A reforma universitária era definida como necessária para neutralizar o poder das “cúpulas dirigentes da universidade”, pois elas estariam comprometidas com a “estrutura colonial e alienada em fase de superação”. O primeiro passo da reforma seria, então, a conquista da autonomia da universidade diante do governo, de modo que a instituição tivesse liberdade para elaborar seus orçamentos, recebendo recursos sem destinação específica; eleger internamente os dirigentes, cabendo ao governo apenas a nomeação dos eleitos; competência para elaborar e alterar seus estatutos, dentro de princípios gerais fixados pelo governo; liberdade para criar ou suprimir matérias, mantendo as “definidoras do curso”; liberdade para modificar

currículos e programas, podendo experimentar novos métodos de ensino, modificar sistemas de ingresso e aprovação. (CUNHA, 2000, p. 176)

A efervescência política incitada pelo movimento estudantil ganhou a cena pública e parte das reivindicações feitas foram acolhidas pelo Estado, sendo incorporadas no ensino superior público. A reforma universitária e o conjunto de reformas de base propostas no governo João Goulart incitaram o descontentamento das classes dominantes. A burguesia nacional e o Exército se aliaram contra as forças progressistas e as instituições democráticas, deflagrando, em 1964, um regime político ditatorial. A dominação externa exercida pelos EUA, novamente, mostrou-se efetiva, ainda que de forma silenciosa, apoiando a Ditadura Militar no Brasil. O receio do avanço do socialismo na América Latina e Caribe, inclusive em decorrência da Revolução Cubana, levou o governo estadunidense a contribuir com as lideranças militares brasileiras. Acordos e parcerias entre os países foram feitos sob a insígnia do desenvolvimento econômico e da modernização nacional.

Ainda de acordo com Cunha (2000, 2007a), o ensino superior brasileiro contava com diversas faculdades e escolas superiores, espalhadas pelas cinco regiões do país. No que se refere às universidades, até o Golpe Militar de 1964, foi possível a identificação de mais de trinta instituições públicas e privadas, como apresentado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Universidades públicas ou privadas, por região do país, na década de 1960

Região	Universidades públicas e privadas
Norte	Universidade do Pará
Nordeste	Universidade do Recife Universidade Rural de Pernambuco Universidade Católica de Pernambuco Universidade da Bahia Universidade Católica de Salvador Universidade do Ceará Universidade do Maranhão Universidade do Rio Grande do Norte Universidade da Paraíba Universidade do Alagoas
Centro-Oeste	Universidade de Goiás

	Universidade Católica de Goiás Universidade de Brasília
Sudeste	Universidade de Minas Gerais Universidade Católica de Minas Gerais Universidade de Juiz de Fora Universidade do Brasil (renomeada, em 1965, como Universidade Federal do Rio de Janeiro) Universidade do Distrito Federal (renomeada, em 1975, como Universidade do Estado do Rio de Janeiro) Universidade Católica do Rio de Janeiro Universidade Fluminense Universidade Católica de Petrópolis Universidade Rural do Rio de Janeiro (renomeada, em 1965, como Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro) Universidade de São Paulo Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Universidade Mackenzie Universidade Católica de Campinas Universidade do Espírito Santo
Sul	Universidade do Paraná Universidade Católica do Paraná Universidade de Santa Catarina Universidade do Rio Grande do Sul Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Universidade Rural do Sul Universidade de Pelotas Universidade Católica Sul Riograndense (que tinha as suas instalações em Pelotas, no Rio Grande do Sul) Universidade de Santa Maria.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Cunha (2007a)

A concentração das instituições de educação superior nas grandes cidades e as assimetrias regionais, expressas no reduzido número de universidades na região Norte e Centro-Oeste, revelavam tendências que se apresentam desde a Primeira República e que se repõem na República Populista. A pós-graduação começava a figurar no marco jurídico, porém saturada de imprecisões que obstaculizavam a ampla formação de cursos neste nível de ensino. Uma das alternativas mais utilizadas naquele período histórico foi o envio das/os pesquisadores e profissionais das várias áreas do conhecimento para instituições estrangeiras,

situadas nos países de capitalismo central, corroborando com a dialética da dependência que adquire particularidades no campo da pós-graduação.

3.3.1 A ABESS e a Formação Acadêmico-Profissional em Serviço Social

A expansão das escolas de Serviço Social na década de 1940, atrelada à requisição das/os assistentes sociais para atuar nos espaços sócio-ocupacionais que se ampliavam naquele período histórico, incidiram sobre a organização política da categoria profissional. Em 1946, dez anos após a fundação do primeiro curso no Brasil, foi criada a Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS) sob influência da escola católica de São Paulo. Nas palavras de Aguiar (2011, p. 53),

Nascida sob a orientação católica, sua fundação se deu em 1946, por assistentes sociais católicas, sob a liderança de D. Odila Cintra Ferreira, da Escola de Serviço Social de São Paulo e, durante muito tempo, a concepção católica se fez presente. Tendo em vista seus objetivos iniciais, de troca de experiências e de garantir um certo padrão de ensino, a Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social “exerceu um papel extremamente relevante no sentido de imprimir unidade no ensino das Escolas de Serviço Social, na discussão dos currículos e dos grandes temas”. Sob a ótica católica é que devemos entender a contribuição dada com relação à formação dos assistentes sociais até a década de 1960.

A presença católica no Serviço Social brasileiro não se restringiu às primeiras escolas implantadas no país, mas também influiu diretamente sobre a ABESS¹⁴. Fundada com o intuito de apoiar a formação acadêmico-profissional no Brasil, a entidade promoveu a articulação das escolas de Serviço Social, impulsionando logo no seu início o debate em torno do estabelecimento de uma estrutura curricular comum para os cursos espalhados pelo território nacional.

No que se refere à adesão ao processo de recristianização da sociedade, as escolas de Serviço Social continuaram, nas duas décadas que

¹⁴ Além da ABESS, outras entidades representativo-políticas do Serviço Social emergiram no evoluir histórico da profissão no Brasil. Devemos destacar o surgimento do Conselho Federal de Assistentes Sociais (CFAS) e dos Conselhos Regionais de Assistentes Sociais (CRAS), em 1962, sendo tais instituições atualmente nomeadas como Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS). Também chamamos a atenção para a gênese, em 1988, da Subsecretaria de Estudantes de Serviço Social na União Nacional dos Estudantes (SESSUNE), conhecida hoje como Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO) (RAMOS, 2005).

seguiram à sua gênese no Brasil, apoiando de modo irrestrito a difusão da doutrina católica, ainda que sob a égide do arcabouço do Serviço Social de Casos, Grupo e Comunidade. A incorporação dos aportes técnico-operativos e teórico-metodológicos estadunidenses ocorreu de forma sincrética, conservando as bases filosóficas advindas do conhecimento religioso de matriz cristã. De acordo com Andrade (2008), as bases confessionais presentes na profissão se reproduziram imantadas por um verniz tecnicista de fundamentação positivista, a partir da década de 1940.

Aguiar (2011) e Andrade (2008) destacam que o Serviço Social de Casos, também conhecido como Serviço Social de Casos Individuais, foi o primeiro a ser incorporado no Brasil, inclusive pela sua ampla utilização nos EUA. Ao mobilizar conceitos sociológicos do positivismo e do funcionalismo, essa técnica foi marcada por uma ampla utilização da teoria psicológica, particularmente da Psicanálise, havendo centralidade na ênfase à intervenção sobre a personalidade do indivíduo.

O Serviço Social de Caso ou *Casework* orientava-se pelas teorias de Mary Richmond, Porter Lee e Gordon Hamilton, cuja preocupação centrava-se na personalidade do cliente. O trabalho orientado por essas teorias buscava conseguir mudanças no indivíduo, a partir de novas atitudes e comportamentos. O indivíduo era visto como o elemento que deveria ser trabalhado, no sentido de ajustá-lo ao meio social e fazê-lo cumprir bem seu papel no sistema vigente. (ANDRADE, 2008, p. 280)

Tendo em vista a adaptação da personalidade do “cliente” ao meio social, o Serviço Social de Casos propunha uma profilaxia pautada no trinômio estudo-diagnóstico-tratamento, com vistas ao ajustamento do indivíduo frente ao “funcionamento normal” da sociedade. A práxis profissional das/os assistentes sociais era voltada para o desenvolvimento da personalidade humana, sem perder de vista o caráter transcendental da alma conforme propagado pela doutrina católica.

O Serviço Social de Grupos, em conformidade com Aguiar (2011) e Andrade (2008), começou a ser estudado no âmbito da formação acadêmica a partir de 1947. Também ancorado nas teorias sociológicas e psicológicas, mesclava conhecimentos da Pedagogia, sendo o principal objetivo desta técnica promover o desenvolvimento do indivíduo no grupo.

O Serviço Social de Grupo era utilizado em uma perspectiva educacional, na medida em que procurava fortalecer a personalidade individual, através da ênfase dada à capacidade de liderança, à tomada de decisão e ao aspecto psicossocial. Dentro dessa perspectiva, pode-se dizer que o Serviço Social de Grupo ajudava os indivíduos a se auto-desenvolverem e a se ajustarem

aos valores e normas vigentes no contexto social em que estavam inseridos. (ANDRADE, 2008, p. 282)

Ao propor que o “cliente” encontrasse formas de enfrentamento dos seus “problemas sociais”, através do intercâmbio com os seus pares, este método atuava de forma terapêutica a fim de estimular o funcionamento normal do indivíduo e do grupo. Entre os principais expoentes desta técnica, Andrade (2008) menciona Gisela Konopka e Natálio Kisnerman que tiveram seus livros traduzidos para o português.

O Serviço Social de Comunidade, por sua vez, esteve profundamente vinculado ao desenvolvimentismo que avançava na esfera política brasileira. Inicialmente, a disciplina de “Organização de Comunidade” foi adaptada do Serviço Social norte-americano para o currículo das escolas brasileiras.

Por conseqüências de acordos no primeiro quinquênio da década de 1940, assistentes sociais foram estudar nos Estados Unidos e entre elas Helena Junqueira. Voltando, começa a trabalhar na área e introduz, em 1944, na Escola de Serviço Social de São Paulo a cadeira de Organização de Comunidade. A autora, em entrevista para Carmelita Yazbek, afirma: “Desenvolvimento de Comunidade foi introduzido depois que eu fiz o meu curso nos Estados Unidos da América. Não existia no currículo. E assim fomos introduzindo e verificando o seguinte: tínhamos uma base satisfatória do ponto de vista filosófico, concepção, mas estavam muito defasadas quanto à instrumentação. Então neste período a metodologia representou algo fundamental na evolução do Serviço Social”. Em 1946, começa a existir Organização de Comunidade, na Escola de Serviço Social do Rio de Janeiro. E, em 1948, a ABESS em convenção propõe a introdução de Organização de Comunidade nas escolas filiadas. (AGUIAR, 2011, p. 100)

A ampla incorporação da “Organização de Comunidade”, como componente curricular obrigatório nos cursos de Serviço Social, ocorreu por incentivo da ABESS. Mesmo com poucos anos de existência, a entidade rapidamente galgou legitimidade entre a categoria profissional, promovendo debates candentes acerca da formação na área. Ainda sobre a capilaridade dessa técnica entre as/os assistentes sociais brasileiros, devemos destacar os projetos de Desenvolvimento de Comunidade financiados pela Organização das Nações Unidas (ONU) para os países de capitalismo periférico.

Durante a década de 1950, a ONU ofereceu apoio às nações que buscavam a superação do “subdesenvolvimento”, isso por meio de estudos e assistência técnica, sendo o Brasil um dos países beneficiados. Aguiar (2011) e Andrade (2008) destacam que os governos populistas apoiaram a iniciativa, de modo

que o discurso político hegemônico era que o Desenvolvimento das Comunidades locais contribuiria, diretamente, para o desenvolvimento nacional. Aguiar (2011) ressalta que a categoria profissional se manteve aliada aos governos eleitos, sendo especialmente próxima a relação com o presidente da república Juscelino Kubitschek, e o Serviço Social de Comunidade foi apropriado, progressivamente, pelas/os assistentes sociais brasileiros/as.

Balbina Ottoni Vieira e Helena Iracy Junqueira, profissionais que fizeram intercâmbio nos EUA, foram algumas das principais estudiosas do Serviço Social de Comunidade. Combinando conhecimentos teóricos com a doutrina católica, argumentava-se que:

Os princípios com relação ao conceito de Serviço Social de Comunidade são: A doutrina da pessoa humana, da comunidade e do bem-comum. Princípios com relação ao método: algumas escolas não veem distinção entre católicos e não católicos. Outros salientam que o trabalhador social “deverá animar seu trabalho pela justiça social e caridade social, além da responsabilidade profissional e de cidadão”. (AGUIAR, 2011, p. 87)

No que tange à formação acadêmico-profissional em Serviço Social, o Decreto Nº 35.311 de 2 de abril de 1954, definia que a referida graduação deveria ser ministrada pelas escolas regulares de Serviço Social obedecendo aos parâmetros legais. Os “cursos ordinários”, destinados à diplomação das/os assistentes sociais, seriam realizados ao longo de três anos e compostos por disciplinas, estágios supervisionados e trabalho de conclusão de curso. Entre os componentes curriculares obrigatórios, mencionados no artigo 5º, notamos a presença do Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupos e Organização Social da Comunidade (BRASIL, 1954).

Conforme sinalizado, as metodologias exportadas do Serviço Social estadunidense, na década de 1940, já gozavam de aderência pela categoria profissional no decênio seguinte. Novamente faz-se possível demarcar a reflexão de Fernandes (1973) sobre o novo imperialismo exercido pelos EUA nas economias periféricas da América Latina e no Brasil, sendo tangível a sua capilaridade no ensino superior e, não diferentemente, no Serviço Social brasileiro.

No que se refere à pós-graduação, acerca dos “cursos extraordinários” previstos no artigo 3º do dispositivo legal que regulamenta o ensino de Serviço Social, notamos a referência explícita a especialização:

§ 2º - Os cursos extraordinários são de três modalidades:

- a) - de aperfeiçoamento, que se destina a ampliar conhecimentos em determinados domínios de qualquer disciplina do curso ordinário;
- b) - de especialização destinado a aprofundar, em ensino intensivo e sistematizado, os conhecimentos necessários a finalidades profissionais ou científicas;
- c) - de extensão, destinado a levar os problemas de assistência social ao conhecimento da comunidade. (BRASIL, 1954).

Faz-se possível inferir a relação entre a lei que regulamenta o ensino do Serviço Social no Brasil, de 1954, com o Estatuto da Universidade do Brasil, de 1946. Esse último foi pioneiro na demarcação da pós-graduação, ainda que apresentando insuficiências em termos de aprofundamento conceitual sobre este nível de ensino. Ao compararmos os dois instrumentos jurídicos, contemplamos uma proximidade nas redações e uma congruência manifesta entre as definições de especialização em ambos. Entretanto, no Decreto Nº 35.311, de 2 de abril de 1954, não há uma alusão direta aos termos pós-graduação e doutorado, diferentemente do Decreto Nº 21.321, de 18 de junho de 1946. Por último, a utilização sinônima dos termos “Serviço Social” e “Assistência Social” nos remete a um erro de compreensão detectável no corpo do texto legal, assinado por Getúlio Vargas.

Entre os marcos regulatórios voltados especificamente ao Serviço Social, localizamos a Lei Nº 3.252, de 27 de agosto de 1957, que pela primeira vez reconheceu a profissão no Brasil. Juscelino Kubitschek, que despontava como um dos grandes entusiastas do projeto desenvolvimentista, contribuiu para que as/os assistentes sociais demarcassem as suas atribuições privativas frente às demais áreas do conhecimento. Conforme indicado nos artigos 4º e 5º, somente profissionais que atendessem as exigências presentes na lei poderiam assumir cargos e chefias na área, seja em órgãos estatais, privados ou do terceiro setor.

No que se refere à organização política do Serviço Social, a ABESS ao longo da década de 1950 exerceu vanguarda no debate acerca da formação acadêmico-profissional. Andrade (2008) nos indica que foram promovidas pela entidade onze convenções entre os anos de 1951 e 1961, tendo como mote temas candentes como os Métodos de Caso, Grupo e Comunidade. Os eventos nacionais organizados pela ABESS foram os seguintes: em 1951, a I Convenção “O Serviço Social em face da Ação Social”; em 1952, a II Convenção “Estudo dos Inquéritos sobre o Desenvolvimento das Atividades do Serviço Social no Brasil”; em 1953, a III Convenção “O Ensino dos Métodos de Serviço Social”; em 1955, a IV Convenção

“Formação Cristã para o Serviço Social, Serviço Social de Grupo, Organização Social de Comunidade”; em 1955, a V Convenção “Seminário especializado sobre os três métodos: Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupo, Serviço Social de Comunidade”; em 1956, a VI Convenção “Serviço Social da Família; Trabalho de Conclusão de Curso”; em 1957, a VII Convenção “Monitoria, Supervisão; Serviço Social de Menores”; em 1958, a VIII Convenção “Atividades do Serviço Social no Brasil; Serviço Social Rural; Monitoria”; em 1959, a IX Convenção “Estudo dos programas de importantes cadeiras do ensino do Serviço Social: Sociologia, Psicologia, Direito, Higiene e Medicina Social e Serviço Social”; em 1960, a X Convenção “Formação da Personalidade do Assistente Social – aspectos: psicológico, moral e espiritual”; em 1961, a XI Convenção “Pedagogia Universitária, Motivação e Aprendizagem no Ensino Superior; Discussão sobre Currículo apresentado em 1959”.

De um modo geral, o trânsito para os anos de 1960 representou o aprofundamento do desenvolvimentismo no Brasil, sendo traduzido pelo Serviço Social através do impulsionamento do Desenvolvimento de Comunidade. Nos termos de Aguiar (2011), a participação das/os assistentes sociais como agentes do desenvolvimento nacional apareceu nos discursos oficiais do governo, sendo o seu envolvimento estimulado pelo presidente da república, Jânio Quadros. Embora a lógica de superação do “subdesenvolvimento” comparecesse na práxis profissional, o conservadorismo de substrato doutrinário também se manteve incrustado na profissão durante aquele período.

Iamamoto (2011) explica que a influência estadunidense sob o Serviço Social brasileiro, que remonta à década de 1940, recupera conceitos do pensamento conservador advindos da sociologia moderna como “comunidade” e “solidariedade”. Naturalizando a “questão social”, como uma série de desigualdades que brotam da vida social e que atingem alguns indivíduos “desajustados”, a lógica subjacente dizia respeito ao fortalecimento dos grupos – especialmente das famílias – e das comunidades para enfrentamento dos “problemas sociais”. Com efeito, o conservadorismo, aliado ao humanismo cristão, compareceu no emprego dos métodos de Caso, Grupo e Comunidade, atualizando o traço confessional que datava da gênese da profissão no Brasil.

Os primeiros anos da década de 1960 significaram o avanço do refinamento teórico-metodológico e técnico-operativo do Serviço Social, conservando, contraditoriamente, as referências doutrinárias existentes na profissão. A manutenção

do capitalismo, e mais especificamente da sociabilidade gestada nesse modo de produção, colocava-se para as/os profissionais através de uma práxis aliada à reprodução do *status quo*. O Movimento de Reconceituação, iniciado na segunda metade da década de 1960, e a Ditadura Militar, deflagrada no Brasil também naquele período, apresentaram novas determinações para a profissão, de modo que suas inflexões se fizeram refletidas na formação acadêmica e no exercício profissional nos decênios seguintes.

3.4 A INFLUÊNCIA ESTADUDINENSE NA PÓS-GRADUAÇÃO

Do ponto de vista do ensino superior, a instauração do governo autocrático burguês de 1964 representou a retração dos direitos civis e políticos, atingindo diretamente o movimento estudantil e os sindicatos docentes, ao passo que ocorria uma ampliação dos investimentos na política educacional. No âmbito da comunidade acadêmico-científica, algumas instituições foram criadas enquanto outras tiveram as suas funções redimensionadas.

A CAPES foi uma das agências reestruturadas pelo regime ditatorial. Inicialmente constituída como uma campanha que objetivava a formação especializada no país, a partir do Decreto Nº 54.356, de 30 de setembro de 1964, tornou-se uma coordenação vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). As suas atribuições voltadas, majoritariamente, para a concessão de bolsas de estudo tornaram-se acrescidas de atividades como incentivo a eventos científicos, assistência financeira e técnica a instituições de ensino superior, apoio a implantação do regime de dedicação exclusiva para docentes universitários, entre outras (BRASIL, 1964).

No que se refere à pós-graduação, uma das novidades impulsionadas pela autocracia militar burguesa diz respeito à normatização deste nível de ensino através do Parecer CFE Nº 977/65, de 03 de dezembro de 1965, também conhecido como Parecer Sucupira. Assinado pelo relator Newton Sucupira, contou com a contribuição de personalidades do campo da educação como Anísio Teixeira, um dos pioneiros da Educação Nova, e Alceu Amoroso Lima, importante liderança católica do período republicano, de modo a conciliar interesses de diferentes grupos políticos.

Diante da oferta irregular de cursos pelas instituições de ensino superior, assim como a imprecisão conceitual e normativa, o Parecer Sucupira

avançou na regulamentação da pós-graduação no Brasil. Remontando à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, que previa essa modalidade de ensino, o Conselho Federal de Educação (CFE) foi convocado a se manifestar sobre a matéria. Ao estabelecer como referência o modelo estadunidense, definiu-se a organização de cursos de pós-graduação *lato sensu*, isto é, de especialização, e cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, de mestrado e doutorado (ALMEIDA JÚNIOR *et al*, 2005).

Na medida em que a universidade norte-americana dividia a educação superior em *undergraduate studies* (graduação) e *graduate studies* (pós-graduação), a pós-graduação brasileira, especialmente *stricto sensu*, passou a ter como prerrogativa o desenvolvimento da pesquisa e da formação altamente qualificada. Ao capturar as características principais dos cursos ministrados nos EUA, o Parecer CFE N° 977/65 deliberou sobre a organização desta modalidade em território brasileiro:

Em resumo, a pós-graduação *sensu stricto* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico. (ALMEIDA JÚNIOR *et al*, 2005, p. 166).

Ao caracterizar a pós-graduação *stricto sensu* como aquele conjunto de cursos altamente qualificados, de mestrado e doutorado, que avançam na formação de egressos da graduação, indicou-se que este nível de ensino deveria estar atento à capacitação do quadro de docentes do magistério superior existente no país, não se esquecendo de fomentar a preparação de pesquisadores das diferentes áreas do conhecimento. A oferta dos estudos pós-graduados estaria concentrada preferencialmente nas universidades e, excepcionalmente, nas escolas e faculdades isoladas (ALMEIDA JÚNIOR *et al*, 2005).

Ainda em conformidade com o Parecer Sucupira, as universidades estadunidenses distinguem em termos hierárquicos a pós-graduação, sendo o

doutorado, de pesquisa ou profissional, considerado o de grau superior e, portanto, mais elevado que o mestrado, seja o de pesquisa ou o profissional. Todavia, não havia uma exigência no sentido da posse do título de mestre para a postulação do doutoramento, havendo uma autonomia entre os cursos (ALMEIDA JÚNIOR *et al*, 2005).

As adaptações feitas para a realidade brasileira incluíram a exigência de cumprimento mínimo de um ano para a realização do mestrado, e de pelo menos dois anos para a conclusão do doutorado. Foi também sugerido a adoção do sistema de créditos a serem realizados por meio de componentes curriculares como disciplinas, seminários, atividades de laboratório, escolhidos por parte das/os pós-graduandos/ as em consonância com a sua área de estudo. Com efeito, a pesquisa tornou-se atividade compulsória nos programas *stricto sensu*, culminando na produção da dissertação para o nível de mestrado e tese para o nível de doutorado. Os objetivos precípuos da pós-graduação foram sintetizados do seguinte modo:

[...] 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (ALMEIDA JÚNIOR *et al*, 2005, p. 165).

A comissão responsável pela elaboração do Parecer CFE N° 977/65 indicou, ainda, a realização de exames admissionais rigorosos, de modo a selecionar os mais aptos candidatos ao mestrado e doutorado. Assim sendo, sugeriu o reconhecimento dos cursos, nos moldes da sistemática de *acreditation* estadunidense, ficando à cargo do CFE a competência pela regulamentação e aprovação dos programas de pós-graduação. Ou seja,

O simples fato de que um estabelecimento tenha seus cursos de graduação reconhecidos não significa que se encontra realmente habilitado para instituir a pós-graduação. Por isso mesmo, se quisermos evitar que a pós-graduação brasileira – essencial à renovação de nossa universidade – seja aviltada em seu nascedouro, devemos estabelecer não somente princípios doutrinários, mas critérios operacionais e normas que dirijam e controlem sua implantação e desenvolvimento. Daí a necessidade de que os cursos de pós-graduação sejam reconhecidos pelo Conselho (ALMEIDA JÚNIOR *et al*, 2005, p. 170).

Outros indicativos de relevância, expressos nesta normativa, dizem

respeito à disponibilidade dos estudantes de pós-graduação a se dedicarem em tempo integral às atividades dos cursos, assim como a possibilidade daqueles matriculados no doutorado em destinarem parte de sua carga horária para as atividades de docência nas instituições universitárias às quais estavam vinculados (ALMEIDA JÚNIOR *et al*, 2005).

Amplamente acatado pela comunidade acadêmico-científica, o Parecer Sucupira tornou-se a grande referência na estruturação dos programas *stricto sensu* no Brasil. A sua relevância e ineditismo foram fundamentais na reorganização das iniciativas existentes no país, assim como na criação de mestrados e doutorados das diferentes áreas de conhecimento, das ciências humanas às ciências exatas, que ainda não haviam experimentado a organização de cursos neste nível de ensino (CURY, 2005).

Embora o Parecer CFE Nº 977/65 tenha uma centralidade no que tange à normatização da pós-graduação, assim como a institucionalização da pesquisa como atividade fundamental deste nível de ensino, há que se notar através da reconstituição histórica a existência pregressa de empreendimentos de especialização, aperfeiçoamento e doutoramento no Brasil. Conforme apontamos ao longo desta análise, na esfera jurídica e no ensino superior, as formações e titulações de estudos pós-graduados não eram estranhos à realidade nacional, embora localizados nos grandes centros urbanos e restritos a algumas poucas instituições de ensino superior.

Para além da organização da pós-graduação brasileira ou, mais precisamente, a sua regularização político-institucional, a grande novidade induzida pela Ditadura Militar foi atrelar a implementação dos programas *stricto sensu* ao conjunto de estratégias de promoção do desenvolvimento econômico e ao avanço da especialização científico-profissional. Para Schwartzman (2015), a deflagração do período autocrático burguês possibilitou que a ciência e tecnologia fossem colocados a favor do avanço econômico, inclusive através dos cursos *stricto sensu*. A criação do Fundo Nacional de Tecnologia (Funtec), ligado ao Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDS), por exemplo, expressava a intenção do Estado em verter investimentos na pós-graduação que subsidiassem o aprimoramento do complexo industrial em âmbito doméstico.

Ao pensarmos acerca da influência do governo autocrático-burguês sobre a pós-graduação, não devemos nos esquecer da dialética da dependência que

atravessava a formação sociohistórica latino-americana e caribenha, como nos alertam Marini (2017) e Fernandes (1973). A importação do modelo estadunidense para a estruturação dos cursos *stricto sensu*, através do Parecer Sucupira, expressava a força da dominação externa exercida por aquela economia hegemônica na esfera da educação superior. Ainda que a mirada sobre a Europa também possa ser notada na organização dos mestrados e doutorados, a primazia da referência norte-americana denotava, no espaço da pós-graduação, as determinações econômicas e políticas que atravessavam o desenvolvimento capitalista brasileiro naquele *hic et nunc*.

As ponderações de Lukács (2018; 2013), especialmente no que tange à ciência e a educação, também devem ser consideradas ao discutirmos o ordenamento dos programas de pós-graduação no Brasil sob a égide do regime ditatorial. O avanço das forças produtivas, além de uma demanda posta pelos militares, estava em consonância com os interesses de desenvolvimento econômico da burguesia. Logo, o incentivo aos cursos *stricto sensu* e, conseqüentemente, o evoluir da ciência e da produção do conhecimento esteve atrelado aos interesses das classes dominantes, inclusive privilegiando aquelas áreas do saber identificadas como “ciências duras” (*hard sciences*).

Dois destaques devem ser feitos a esta altura. O primeiro deles diz respeito à concentração dos primeiros cursos de mestrado e doutorado nas grandes cidades das regiões sudeste e sul do país (CURY, 2005; CUNHA, 2007b). A partir do Parecer CFE Nº 977/65, os programas *stricto sensu* começaram a ser ofertados pelas universidades, porém circunscritos às capitais e aos municípios de grande porte, o que do ponto de vista da sociabilidade capitalista tem relação direta com o avanço das forças produtivas e da divisão social e técnica do trabalho naquele momento. A título de exemplo, podemos destacar o primeiro mestrado em Educação inaugurado, em 1965, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; o primeiro mestrado em Psicologia, também gestado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1966; ou mesmo os primeiros mestrados em Serviço Social implantados, entre 1971 e 1972, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), conforme nos relatam Bianchetti e Fávero (2005), Gomes e Hutz (2010) e Sposati (2021).

Além de uma presença substancial das universidades privadas católicas na oferta dos primeiros programas *stricto sensu*, o que nos sinaliza a entrada

do mercado neste nível de ensino desde a década de 1960, não podemos desconsiderar o elitismo que perpassa o seu processo de seleção. O evoluir histórico-político do ensino superior brasileiro, marcado pela obstaculização do ingresso de negros, indígenas, pessoas com deficiência, pessoas trans e travestis¹⁵, entre outros sujeitos coletivos, repõe-se na pós-graduação. Ao zelar pela “alta seletividade”, os mestrados e doutorados revelam um afunilamento sistemático daqueles que, historicamente, acessaram com restrições o espaço universitário. As relações de classe mostram-se também nucleares neste processo, uma vez que a necessidade de venda da força de trabalho, por parte do proletariado, não conjumina com o tempo livre requerido pelo ciclo de estudos pós-graduados.

A trajetória do ensino superior no âmago da formação social e econômica brasileira, a condição periférica do país no emaranhado das relações capitalistas internacionais, atualiza nos cursos *stricto sensu* a desigualdade educacional existente. As constatações de Mézaros (2008) e Maceno (2017) acerca da utilização da educação formal para a reprodução do metabolismo do capital e o privilegiamento da burguesia podem ser observadas na pós-graduação, enovelando-se, ainda, com a perpetuação das explorações/opressões relacionadas às relações sociais de sexo, raça/etnia, deficiência, entre outras.

Tendo como mote a reflexão sobre a influência estadunidense na pós-graduação, temos que destacar a sua capilaridade no complexo universitário de forma generalizada durante a vigência do governo autocrático burguês. As parcerias construídas pelos militares, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), com o governo norte-americano, por meio da *United States Agency for International Development* (USAID), impulsionaram a contrarreforma do ensino superior, conforme explicitado por Cunha (2007b; 2000).

O objetivo precípua da agência estadunidense era o de prestar assistência técnica para o MEC no sentido de modernizar as universidades, em acordo com os padrões norte-americanos de ensino superior. Para além das recomendações acerca da modernização da estrutura universitária, inclusive com a destinação de recursos e bolsas de estudo, os programas *stricto sensu* foram diretamente

¹⁵ A homossexualidade deixou de ser considerada, oficialmente, como patologia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no ano de 1990, e a transexualidade somente em 2019. Podemos observar, neste sentido, uma legitimação institucional e científica no que concerne aos preconceitos e às opressões direcionadas para a comunidade LGBTQIAPN+ (PREU; BRITO, 2019).

beneficiados pela USAID:

Como se vê, foram os cursos de pós-graduação, como já se fazia antes de 1964, os maiores beneficiados pela assistência técnica e financeira da USAID depois dessa data. Em complementação à estratégia de formar professores para os cursos superiores, no Brasil, o número de bolsas concedidas a brasileiros para a obtenção dos graus de mestre e doutor nos Estados Unidos aumentou significativamente: a Usaid sozinha concedeu 3.800 bolsas de estudo a brasileiros no período 1965-1970 (CUNHA, 2007b, p. 160).

O convênio MEC-USAID, estabelecido a partir de 1965, constituiu um grupo misto que reunia intelectuais brasileiros e norte-americanos, conhecido como Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES), que colocou em curso a contrarreforma do ensino superior. A reação da UNE foi categórica no que diz respeito a crítica à USAID e ao espraiamento da influência estadunidense que, em termos pragmáticos, encorajava a privatização das universidades brasileiras. Protestos foram organizados e os estudantes foram às ruas a fim de denunciar o projeto educacional, de feições imperialistas, encampado pelos militares brasileiros e o governo dos EUA.

A contraditoriedade que atravessou o nacionalismo propugnado pela Ditadura Militar no Brasil, e que também se mostrava evidente nas demais nações dependentes da América Latina e Caribe, mantinha conexão direta com a reprodução econômica dos países centrais, especialmente a manutenção da hegemonia norte-americana. Nos termos de SCHWARTZMAN (2015, p. 335):

Os regimes militares sul-americanos foram mais conhecidos, nos anos 1960, por sua aproximação ideológica e doutrinária com os Estados Unidos, por seu liberalismo econômico e por sua suposta preocupação em reduzir o papel do Estado em todas as esferas de atividade - exceto, é claro, no que diz respeito ao controle da participação e da expressão políticas. Nesse sentido, eram opostos à tendência representada pela Cepal ou por cientistas como Leite Lopes, que defendiam a tese da intensificação do planejamento e da intervenção estatais, como forma de corrigir os efeitos da dependência. O exemplo mais extremo é provavelmente o do Chile, que se tornou o campo de provas do receituário da ortodoxia econômica da chamada Escola de Chicago. O liberalismo econômico também foi fundamental para o primeiro regime militar brasileiro, chefiado pelo general Castelo Branco após o movimento de 1964. As políticas econômicas ortodoxas daqueles anos foram no esforço de controlar a inflação, aumentar o volume da arrecadação fiscal e modernizar os instrumentos do governo para fixação de políticas econômicas e para atrair capital externo.

A expansão de políticas sociais no período ditatorial, incluindo a política de educação superior e de pós-graduação, foram diretamente beneficiadas pelas parcerias econômicas e extraeconômicas estabelecidas com as economias

hegemônicas. Todavia, o receituário liberal e o conjunto de cadeias causais que o sustentaram – como a retração do poder público, a privatização e a ampliação do mercado – também avançaram nos países satélites atualizando a dialética da dependência.

Fernandes (2020), ao analisar a universidade brasileira daquele período, destaca que as transformações experimentadas no ensino superior foram postas a serviço da expansão dos países centrais, reproduzindo o desenvolvimento dependente. Na condição de centro imperialista mundial, os EUA acabou por nortear a modernização universitária em decorrência de sua influência no ensino superior, agindo em consonância com as exigências científicas e tecnológicas dos países hegemônicos, porém sem tangenciar as assimetrias e desigualdades educacionais existentes.

A “universidade para o desenvolvimento”, conforme conceituado pelo estudioso acima, retratava na verdade uma falácia construída pelo governo ditatorial sob os auspícios norte-americanos. Apoiada pelos organismos multilaterais, a dominação externa dos EUA sobre o Brasil e os demais países latino-americanos e caribenhos – travestida na forma de apoios e parcerias – tinha como fundamento a reprodução mundializada do capital a partir da dinâmica entre o centro e a periferia. Isto é,

No Brasil, além das intervenções canalizadas através de organismos internacionais, deve-se ressaltar especialmente a maciça interferência estadunidense. Através de mecanismos criados de várias maneiras (da Aliança para o Progresso, dos acordos MEC-Usaid, da OEA, do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento, da União Pan-Americana etc.), os Estados Unidos estão tentando formar e orientar dois tipos de influências: 1º de desintegração do padrão brasileiro de escola superior (ou de universidade conglomerada); 2º de formação e consolidação de padrões de ensino superior adaptados aos requisitos educacionais de uma sociedade competitiva e de massas. O que está em jogo não é, naturalmente, a “revolução pela educação” na América Latina ou no Brasil. Mas, especificamente, a constituição de condições para o arranco econômico e cultural, sob o desenvolvimento dependente (FERNANDES, 2020, p. 180).

Os rumos assumidos pela reestruturação do ensino superior no Brasil foram alvo de resistência por parte do movimento estudantil e de parcela do professorado, todavia a contrarreforma universitária avançou sob o domínio da autocracia militar burguesa. Através do Decreto Nº 62.937, de 2 de julho de 1968, foi instituído um Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária (GTRU) com o objetivo

de fomentar a reestruturação das universidades em caráter de urgência.

De acordo com Cunha (2007b; 2000) e Oliveira (1995), o GTRU foi composto por docentes universitários e profissionais técnicos que produziram um relatório sobre o ensino superior, tendo em vista a sua modernização e o seu potencial de contribuição para o desenvolvimento econômico e social do país. As recomendações feitas pelo GTRU ensejaram a Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, estabelecendo as bases da contrarreforma universitária. Uma das principais mudanças foi o entendimento da universidade como espaço de pesquisa. Tendo em vista os antecedentes do ensino superior brasileiro, o destaque dado à investigação teórico-científica demarcou uma nova fase neste nível de ensino, acompanhando as demandas postas pelos governos militares em consonância com o influxo estadunidense.

No que se refere à pós-graduação, há uma concordância implícita com a definição estipulada pelo Parecer Sucupira, de modo que o credenciamento dos cursos aparece como competência do CFE:

Art. 24. O Conselho Federal de Educação conceituará os cursos de pós-graduação e baixará normas gerais para sua organização, dependendo sua validade, no território nacional, de os estudos nêles realizados terem os cursos respectivos, credenciados por aquêle órgão (BRASIL, 1968c).

O credenciamento proposto pela Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, também conhecida como a Lei da Reforma Universitária, configurou-se como a primeira alusão, em termos jurídico-normativos, ao acompanhamento da pós-graduação brasileira. A relevância deste nível de ensino para a Ditadura Militar, inclusive como estratégia de desenvolvimento nacional, foi acompanhada de ações de capilarização dos mestrados e doutorados nas diferentes regiões do país.

O estabelecimento dos Centros Regionais de Pós-Graduação, através do Decreto Nº 63.343, de 1º de outubro de 1968, tinha como perspectiva a implementação de cursos *stricto sensu* em universidades que apresentassem condições favoráveis para o amadurecimento deste nível de ensino. Em conformidade com a legislação, tais espaços:

Art. 1º. Serão criados, mediante convênio com universidades ou instituições de nível equivalente, Centros Regionais de Pós-Graduação, tendo os seguintes objetivos:

a) formar professorado competente para atender à expansão do ensino

superior, assegurado, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade;

b) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica, por meio da preparação adequada de pesquisadores;

c) proporcionar o treinamento eficaz de técnicos de alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional;

d) criar condições favoráveis ao trabalho científico, de modo a estimular a fixação dos cientistas brasileiros no País e incentivar o retorno dos que se encontram no estrangeiro. (BRASIL, 1968b)

A ideia dos Centros Regionais de Pós-Graduação gravitava em torno da constituição dos programas *stricto sensu* de modo mais célere. Neste processo, a CAPES e o CNPq teriam a competência de mediar a fundação dos Centros Regionais de Pós-Graduação, além de custeá-los com recursos próprios, contando também com o aporte orçamentário de outros fundos de financiamento público. Como não houve avanços reais na constituição desses centros regionais, dois anos mais tarde, através do Decreto Nº 67.350, de 6 de outubro de 1970, a matéria foi retomada conservando os aspectos centrais da legislação de 1968. A novidade mais contundente trazida pelo novo decreto foi o indicativo da fundação da Comissão Nacional dos Centros Regionais de Pós-Graduação:

Art. 5º. Para a implantação do programa de Centros Regionais de Pós-graduação, fica instituída Comissão Nacional dos Centros Regionais de Pós-Graduação, órgão de assessoramento, vinculado ao Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação e Cultura, com as seguintes atribuições:

I - Sugerir as bases de uma política nacional de pós-graduação, a serem submetidas ao Conselho Federal de Educação;

II - Estudar as possibilidades de implantação dos centros regionais de pós-graduação, segundo a política nacional de pós-graduação;

III - Acompanhar as atividades dos centros regionais de pós-graduação, orientando-os no sentido dessa política;

IV - Propor a entrega de recursos às instituições que compõem os centros regionais de pós-graduação;

V - Propor as medidas que se fizeram necessários para a instalação de adequado funcionamento dos centros. (BRASIL, 1970b)

O estabelecimento da Comissão Nacional dos Centros Regionais de Pós-Graduação, composta por representantes de diferentes órgãos vinculados ao governo, objetivava dar materialidade aos cinco centros regionais que estariam localizados em São Paulo (sede na Universidade de São Paulo - USP), no centro-leste (sede na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ), Sul (sede na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS), no centro-oeste (sede na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG) e no norte-nordeste (sede na

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE).

Oliveira (1995) nos alerta que apesar da previsão legal, os referidos Centros Regionais de Pós-Graduação não chegaram a ser estabelecidos, por discordâncias da CAPES e do CNPq que temiam perder a sua influência sobre a pós-graduação. Naquele período foi implantado o Programa Intensivo de Pós-Graduação, através do Decreto Nº 67.348, de 6 de outubro de 1970, que previa a destinação de bolsas de estudo para a realização de cursos de mestrado ou doutorado, assim como estágios, em áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento científico-tecnológico. Tais campos referiam-se às ciências agrárias, administração, economia, saúde e tecnologia, mediante aportes do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), podendo a formação ser realizada no país ou no exterior (BRASIL, 1970a).

Ainda nos termos de Oliveira (1995), em decorrência da não implementação do Centros Regionais de Pós-Graduação, foi estabelecida pelo MEC uma comissão para impulsionar o desenvolvimento deste nível de ensino. Através do Decreto Nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974, com as prerrogativas de delinear a política de pós-graduação e estabelecer o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), o governo militar criou o Conselho Nacional de Pós-Graduação. Contando com a participação de representantes dos órgãos governamentais e reitores universitários, este grupo ficou encarregado de propor ações de planejamento desta política social setorial, atrelando-as às intervenções nacionais de desenvolvimento científico e tecnológico (BRASIL, 1974a).

As mediações da incipiente política de pós-graduação com o setor de ciência e tecnologia, especialmente no que tange ao financiamento, teve como consequência o privilegiamento das pesquisas aplicadas, em detrimento da pesquisa básica. Segundo Schwartzman (2015), agências de fomento, como a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), dedicaram parte dos orçamentos para investigações relacionadas à energia nuclear, agronomia, tecnologia industrial e áreas de interesse da autocracia militar. Os recursos disponibilizados por aquelas instituições eram direcionados, de forma prioritária, para os programas de pós-graduação e, mais especificamente, para os grupos de pesquisa que apresentavam potencial de desenvolvimento tecnológico.

Ainda no que tange à dotação orçamentária na década de 1970, revelava-se notória a assimetria entre as “ciências duras” (*hard sciences*) e as

“ciências moles” (*soft sciences*). Neste sentido, conviviam programas *stricto sensu* com financiamento voluptuoso, enquanto outros padeciam de recursos. A disputa interna, entre os grupos de pesquisa de uma mesma universidade, e a disputa externa, entre instituições de ensino e pesquisa díspares, tem suas formas embrionárias naquele momento histórico (SCHWARTZMAN, 2015).

Frente ao delineamento da política de pós-graduação durante a Ditadura Militar, a CAPES assumiu novas configurações. O Decreto Nº 74.299, de 18 de julho de 1974, alterou a estrutura da agência que passou a gozar de autonomia administrativa e a contar com dois órgãos centrais, a saber: o Conselho Técnico-Administrativo (de caráter deliberativo) e os Órgãos Executivos (composto por Diretoria, Divisão Técnica e Divisão de Atividades Auxiliares). Atuando de forma complementar, as duas repartições foram projetadas para subsidiar a organização da CAPES, isso em decorrência de finalidades recém-adquiridas como o apoio direto ao Conselho Nacional de Pós-Graduação e a colaboração na construção do primeiro PNPG (BRASIL, 1974b).

Ainda na década de 1970, a CAPES que era sediada no Rio de Janeiro transfere as suas dependências para a capital do país. Naquele período, instituiu-se o comitê de assessores por área de conhecimento, inspirado pelo modelo estadunidense de pós-graduação.

Já em Brasília, foi iniciada a criação dos comitês assessores por área do conhecimento, uma adaptação dos *peer committees* americanos. “Progressivamente, os comitês assessores por área de conhecimento foram sendo ampliados em número, com a seleção de professores de acordo com as indicações da comunidade científica.” Conta o ex-presidente, Darcy Closs (1974-1979) (CAPES, 2011, p. 10)

Em 1975, dez anos após a elaboração do Parecer Sucupira, já havia programas de mestrado e doutorado instituídos nas áreas das ciências exatas, agrárias, biológicas, humanas, sociais aplicadas e linguística (CAPES, 2011). Naquele mesmo ano, foi estabelecido o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG) que demarcou uma nova clivagem para os cursos *stricto sensu*. Organizada na forma de uma política social setorial, de âmbito nacional, a política de pós-graduação galgou capilaridade institucional, sob a salvaguarda do governo autocrático burguês. Contraditoriamente, na esfera dos direitos civis e políticos, os Atos Institucionais (AI) baixados pela Ditadura Militar legalizaram um conjunto de violências contra os

opositores do regime, entre eles estudantes, técnicos-administrativos e docentes universitários.

Embora em termos jurídicos, políticos e orçamentários, tanto o ensino superior quanto os cursos de mestrado e doutorado tenham avançado sob o regime autoritário, a perseguição, as torturas e os assassinatos tiveram um custo alto do ponto de vista humano genérico. Cunha (2007b; 2000) relata outros processos truculentos daquele período como: a demissão arbitrária de docentes, a imposição da aposentadoria para servidores universitários, o controle das referências bibliográficas utilizadas nas disciplinas, o desmantelamento das agremiações de acadêmicos, entre outros.

Com efeito, a contraditoriedade que atravessa o complexo da educação e da ciência na Ditadura Militar não pode ser minorada. Ela expressa, dialeticamente, a importância estratégica que a universidade e, especialmente, a pós-graduação *stricto sensu* assumiu para o desenvolvimento das forças produtivas e a especialização do trabalho, obviamente subordinadas as determinações do jugo imperialista das economias centrais. A influência estadunidense imposta na esfera econômica desborda para a política, o direito e o ensino superior, revelando o poderio do capital controlado por aquela nação.

A expansão dos mestrados e doutorados foram acompanhados de exigências, relacionadas ao seu credenciamento e acompanhamento, por parte dos órgãos gestores da pós-graduação. Atendendo a esta demanda, em 1976, a CAPES delineou a primeira avaliação dos cursos *stricto sensu* que foi incorporada como uma das suas atribuições precípuas, conforme nos indicam Verhine e Dantas (2009). O trânsito para a década de 1980, após intensas mobilizações nacionais por parte da sociedade civil que culminaram na redemocratização do país, também significou o incremento de cursos *stricto sensu* que ascenderam ao número de cerca de 300 doutorados e 800 mestrados no ano de 1985, de acordo com Schwartzman (2015).

3.4.1 A GÊNESE DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM SERVIÇO SOCIAL

Para o Serviço Social, a segunda metade da década de 1960 representou um momento de revisão de suas intervenções frente às demandas postas às/aos profissionais, nos mais diferentes espaços sócio-ocupacionais, em decorrência

de transformações societárias que se impuseram naquela quadra histórica. Atravessada pela crise estrutural do capital que revelou seus efeitos manifestos na década de 1970, as mudanças dramáticas que se impuseram para as classes sociais e, de modo severo para os trabalhadores, tiveram suas inflexões espraiadas nas economias centrais e periféricas, configurando-se, inclusive, como expressões da “questão social” que se apresentaram ao Estado e às políticas sociais.

Embora as crises cíclicas componham o desenvolvimento capitalista, sendo não só um momento de estagnação econômica, mas, sobretudo, de ignição para a recomposição e o avanço da extração de mais-valia, a crise estrutural exponencia as contradições existentes na produção e reprodução do capital. Nos termos de MÉSZÁROS (2011, p. 795):

A novidade *histórica* da crise de hoje torna-se manifesta em quatro aspectos principais:

(1) seu *caráter é universal*, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.);

(2) seu *alcance é verdadeiramente global* (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises no passado);

(3) sua *escala de tempo é extensa*, contínua, se preferir, *permanente*, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital;

(4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu *modo de se desdobrar* poderia ser chamado de *rastejante*, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia.

A crise estrutural do capital e as suas consequências econômicas e políticas, ao se espraiarem para o conjunto da vida social, alcançaram as nações do globo revelando a ferocidade da sociabilidade burguesa. As respostas ao *status quo* foram se constituindo, coletivamente, e a categoria das/os assistentes sociais também se posicionou frente a essas transformações em curso.

Netto (2011b; 2005), ao rememorar aquele período histórico, destaca que uma crítica ao tradicionalismo se constituiu, internacionalmente, enquanto agenda por parte da profissão. Isto é,

A segunda metade dos anos 1960 marca, na maioria dos países em que o Serviço Social já se institucionalizara como profissão, uma conjuntura de profunda erosão das suas práticas tradicionais (e, compreensivelmente, dos

discursos teóricos ou pseudoteóricos que as legitimavam). No século passado, a transição da década de 1960 para 1970 foi, de fato, assinalada em todos os quadrantes por uma forte crítica ao que se pode, sumariamente, designar como “Serviço Social tradicional”: a prática empirista, reiterativa, paliativa e burocratizada, orientada por uma ética liberal-burguesa, que, de um ponto de vista claramente funcionalista, visava enfrentar as incidências psicossociais da “questão social” sobre indivíduos e grupos, sempre pressuposta a ordenação capitalista da vida social como um dado factual ineliminável (NETTO, 2005, p. 06).

A série de eventos que vincaram a renovação do Serviço Social, incitada pela crítica às bases conservadoras que direcionavam a formação acadêmica e o trabalho profissional, foi nomeada de “Movimento de Reconceituação ou Reconceptualização”. Na América Latina, as/os assistentes sociais instigados a reflexionar sobre as contribuições da profissão para a superação do “subdesenvolvimento”, organizaram eventos e avançaram na produção do conhecimento a fim de sintonizar as dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas às demandas postas nos diversos espaços-sócio-ocupacionais (NETTO, 2005).

O avanço da dominação externa norte-americana nos países dependentes, a crise estrutural do capital e a implantação da experiência socialista em Cuba eram algumas das determinações que permeavam aquela quadra histórica. Os regimes ditatoriais, apoiados pelos EUA, eram parte da realidade experimentada na região durante aquele interregno (a exemplo da Argentina, Chile e Brasil), ensejando novas requisições para as/os assistentes sociais na medida em que os direitos civis e políticos estavam sob ataque.

De acordo com Netto (2011b), no solo brasileiro, a Reconceituação assumiu três direções que convergiram diferentes concepções e interesses em torno do Serviço Social. A primeira vertente revelava uma perspectiva modernizadora que, ancorada no estrutural-funcionalismo norte-americano, propunha que a profissão contribuísse para dinamização do desenvolvimento. Para o autor, embora a perspectiva modernizadora apresente as suas feições iniciais desde o I Seminário Regional Latino-Americano de Serviço Social, em 1965, a sua maturação ocorreu inflexionada pelo Seminário de Araxá, em 1967, e pelo Seminário de Teresópolis, em 1970, ambos promovidos pelos Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais (CBCISS).

Sem questionar a Ditadura Militar, ou mesmo a sociabilidade burguesa, a referida vertente problematizou o emprego dos métodos de Caso, Grupo

e Comunidade, no sentido de uma intervenção mais ampla capaz de contribuir para a promoção humana e para a superação das “situações sociais problema”. A integração do indivíduo na sociedade, tendo em vista a sua importância para o desenvolvimento nacional, e o cariz tecnocrático que buscava impelir ao Serviço Social, conformavam o ideário da perspectiva modernizadora. Com efeito, a microatuação das/os assistentes sociais deveria estar conectada com a sua macroatuação, havendo um forte acento no diagnóstico e na intervenção proposta pelas/os profissionais. Galgando repercussão nacional e em outros países latino-americanos, a vertente perdeu a sua amplitude ao longo da década de 1970 (NETTO, 2011b).

Ainda em consonância com o estudioso citado, a reatualização do conservadorismo diz respeito a segunda direção assumida pelo Movimento de Reconceituação no Brasil. Ao recuperar a doutrina cristã presente na formação acadêmico-profissional, esta vertente transliterou os princípios católicos a partir do arcabouço teórico-metodológico da fenomenologia. De forte inspiração subjetivista, criticou o positivismo e a tradição marxista, centrando esforços em explicitar um caminho metodológico alternativo para o exercício profissional: a ajuda psicossocial.

Ao estabelecer um diálogo com a abordagem fenomenológica, a reatualização do conservadorismo retomou aspectos do Serviço Social tradicional, sobretudo no que tange à relação entre assistente social e “cliente”. Ao apresentar-se como uma vertente inovadora, buscou substituir referenciais do neotomismo com recorrências a extratos do personalismo de Emmanuel Mounier, a fim de propor que a ajuda psicossocial, através do diálogo, incentivasse a consciência reflexiva do “cliente”. A ideia era que ao final da intervenção, o diálogo levasse à transformação (GUEDES, 2020). Recebendo fortes influências do conhecimento produzido nas universidades localizadas no Rio de Janeiro e São Paulo, a vertente teve repercussão no Seminário de Sumaré, em 1978, e no Seminário do Alto da Boa Vista, em 1984, também impulsionados pelo CBCISS (NETTO, 2011b).

Por sua vez, a terceira direção assumida pela Reconceptualização revelava a intenção de ruptura com o tradicionalismo, conforme nos informa Netto (2011b). Ancorada nos conhecimentos oriundos da tradição marxista, porém sem a possibilidade de uma leitura aprofundada dos clássicos em decorrência do cerceamento imposto pela Ditadura Militar, esta vertente se debruçou sobre analistas de diferentes alcances teórico-metodológicos. Louis Althusser e Paulo Freire, por exemplo, foram alguns desses estudiosos lidos pelas/os assistentes sociais que

buscavam um rompimento com o conservadorismo existente na profissão.

Com efeito, a intenção de ruptura, inicialmente, despontou em torno da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais. Entre 1972 e 1975, aquele grupo propôs o “Método Belo Horizonte”, também conhecido como Método BH, como uma possibilidade teórico-interventiva de apoio aos interesses da “classe oprimida” e de transformação social:

Os formuladores de Belo Horizonte expressam a base ideopolítica da sua projeção, rechaçando qualquer postura asséptica ou transclassista, ao definirem seus *objeto* e *objetivos*. Em princípio calçando a definição do objeto na requisição de uma análise da sociedade brasileira, consideram que o objeto da atuação profissional é “a ação social da classe oprimida” (*Análise histórica...*, p. 19). A ele sincronizam os objetivos profissionais: o *objetivo-meta* – “a transformação da sociedade e do homem” – e os *objetivos-meios* – “a conscientização, a capacitação e a organização” (idem, *ibid*) (NETTO, 2011b, p. 278).

Ao fazer uma crítica severa ao tradicionalismo, os docentes de Serviço Social operacionalizaram sua proposta, sistematizada no Método BH, através de intervenções junto aos moradores da classe trabalhadora da cidade de Itabira (MG). Contudo, em decorrência da perseguição militar, tal método foi abandonado e parte do corpo docente demitido da escola mineira.

Por sua perspectiva crítica e de oposição radical ao conservadorismo, a intenção de ruptura alcançou consolidação e espraiamento no seio profissional no contexto histórico da abertura democrática. Segundo Netto (2011b), a década de 1980 foi marcada pelo avanço da produção de conhecimento relacionado a esta vertente, inclusive no âmbito da pós-graduação. A formação acadêmica e o Projeto Ético-Político Profissional – que começou a ser gestado naquelas décadas – também explicitaram a capilaridade da intenção de ruptura e o avanço da tradição marxista entre as/os assistentes sociais.

Sob a égide do Movimento de Reconceituação, atravessado pelas determinações da crise estrutural do capital e do imperialismo norte-americano, a pós-graduação *stricto sensu* em Serviço Social foi implantada no Brasil. Conforme analisado anteriormente, o Parecer Sucupira normatizou os cursos de mestrado e doutorado, em consonância com o modelo estadunidense, impulsionando a estruturação deste nível de ensino que comparecia, até aquele momento, de forma imprecisa no arcabouço jurídico-legal. No bojo da criação desses cursos, a área de conhecimento do Serviço Social despontou com o estabelecimento dos seus primeiros

programas no início da década de 1970.

Embora Yasbek e Silva (2005) apontem que os primeiros cursos de mestrado em Serviço Social datem de 1972, o primeiro na Escola Católica do Rio de Janeiro e o segundo na Escola Católica de São Paulo, sendo nos anos seguintes incorporados à Pontifícia Universidade Católica (PUC), existem discordâncias na literatura acerca da referida demarcação histórica. Nos termos de Baptista e Rodrigues (1992), e de modo análogo por Sposati (2021), foi em 1971 que surgiu o primeiro mestrado em Serviço Social na Escola Católica de São Paulo, seguido em 1972 pelo seu congênere na Escola Católica do Rio de Janeiro.

A Escola de Serviço Social do CEAS/SP, em 1971, ainda em processo administrativo institucional de incorporação à PUCSP, inicia o chamamento de interessados, dentre a intelectualidade do Serviço Social de São Paulo. Apresentaram-se professores e profissionais, supervisores da prática, credenciados na Escola, que participaram de encontros para apresentação da formação pós-graduada, ocorridos em um galpão da PUCSP reservado para a implantação da pós-graduação (SPOSATI, 2021, p. 46)

Na sequência, em 1976, foi instalado o mestrado da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); em 1977, o mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS); em 1978, o mestrado da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e, em 1979, o mestrado da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Embora o Serviço Social brasileiro, na década de 1970, experimente um progressivo deslocamento das suas bases confessionais em decorrência da Reconceituação, os primeiros Programas de Pós-Graduação (PPGs) na área de Serviço Social foram criados em escolas católicas. Neste sentido, dos seis mestrados da área que emergiram naquela quadra histórica, três estavam circunscritos à Pontifícia Universidade Católica (PUC). Cabe destacar que os dois primeiros mestrados da área nasceram em São Paulo e no Rio de Janeiro, nas instituições que também abrigaram os dois primeiros cursos de graduação em Serviço Social no Brasil.

A Lei da Reforma Universitária, criada durante a Ditadura Militar, impulsionou a aglutinação das faculdades, institutos e escolas isoladas em torno das universidades. A área de Serviço Social foi legatária desse movimento, inserindo-se no circuito universitário, o que contribuiu diretamente para a fundação dos cursos *stricto sensu*. Com efeito, a política de pós-graduação que emergiu sob a autocracia militar burguesa impulsionou o desenvolvimento dos mestrados e doutorados em

Serviço Social, possibilitando o avanço do estatuto teórico da profissão, inclusive com o amadurecimento da produção de conhecimento vinculada às pesquisas dos programas de pós-graduação (NETTO, 2011b).

Os primeiros anos da década de 1980 também sinalizaram o incremento da área, em decorrência da implantação do primeiro doutorado em Serviço Social. Baptista e Rodrigues (1992), Yasbek e Silva (2005), assim como Sposati (2021) concordam que foi no ano de 1981 inaugurado o primeiro curso de doutoramento em Serviço Social na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). O programa instalado na universidade paulista foi também o primeiro deste nível na América Latina e Caribe, atraindo acadêmicos de outros países para estudarem no Brasil. Como consequência, os conhecimentos produzidos no âmbito dos mestrados e doutorado ganharam repercussão internacional, adensando a capilaridade do Serviço Social brasileiro na região. Por conseguinte, em 1984, o CNPq reconheceu o Serviço Social como área de conhecimento, o que impulsionou o aporte orçamentário para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas nessa área de conhecimento.

Em continuidade à renovação profissional, iniciada com o Movimento de Reconceituação, os programas *stricto sensu* no Brasil promoveram a circulação dos debates e a produção dos conhecimentos atinentes à formação e ao trabalho das/os assistentes sociais. Desbordando as fronteiras nacionais, a pós-graduação brasileira em Serviço Social galgou presença nos países latino-americanos e caribenhos, avançando *pari passu* em que ocorria a dominação externa estadunidense sob a região.

4 A AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO E A ÁREA DE SERVIÇO SOCIAL

A expansão da política educacional, sob a égide da sociabilidade capitalista, impulsionou a regulamentação da sistemática avaliativa como ferramenta de controle do ensino e das instituições escolares. Deste modo, a universidade foi submetida às determinações postas pelo Estado Avaliador, passando a organizar os cursos de modo a contemplar as métricas e os indicadores de mensuração estabelecidos pelo poder público. No Brasil, a pós-graduação *stricto sensu* foi pioneira na implantação da sistemática de avaliação e provocou um conjunto de reações na comunidade acadêmico-científica.

Tendo como mote o surgimento do Estado Avaliador em âmbito nacional, este capítulo busca discutir as determinações que atravessam a política de pós-graduação, observando o desenvolvimento da sistemática avaliativa da CAPES e as articulações arregimentadas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). Além da análise dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs), dos relatórios oficiais da CAPES, das comunicações públicas e documentos divulgados pela ABEPSS, algumas/uns estudiosos/as subsidiaram as reflexões sobre a temática, entre eles: Silva e Gomes (2018), Dias Sobrinho (2002), Afonso (2005; 2009), Rothen (2018), Barreyro (2019), Lima, Azevedo e Catani (2008), Thiengo (2018), Calderón e França (2018), Schneider e Rostirola (2015), Castro e Soares (1983), Sguissardi (2006), Verhine e Dantas (2009), Moraes (2012), e Patrus, Shigaki e Dantas (2018), Hostins (2006), Saul (1999), Silva Júnior e Sguissardi (1999), Guerra (2011;2012), Pontes (2011), Abreu (2016), e Teixeira e Braz (2009).

4.1 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, “ESTADO AVALIADOR” E O PROCESSO DE BOLONHA

À medida em que a escola, nos marcos do capitalismo industrial europeu, deixa de ser ocupada majoritariamente pela classe dominante, abre-se um flanco para institucionalização da avaliação educacional. Ao passo que as crianças e os adolescentes foram liberados do trabalho fabril, e nos países de economia central fundaram-se as escolas para o proletariado, a sistemática de avaliação ganhou centralidade como mecanismo de seleção e aprovação de estudantes, reconfigurando a forma como ela era utilizada no campo da educação em sentido estrito.

Os exames orais, que eram amplamente empregados nas universidades medievais e nas escolas como uma ferramenta de averiguação da aprendizagem, inspiraram um novo formato de avaliação, entre os séculos XVIII e XIX:

Especialmente na França, coincidindo com a criação das escolas modernas, a avaliação começou a adquirir forte significado político e a produzir efeitos sociais de grande importância. Por isso e também por seu caráter público a exigir objetividade e transparência, ela começou a ser feita através de testes escritos. Ela foi se consolidando como medida para efeito de seleção e de legitimação. Por exemplo, é interessante destacar que o protótipo dos exames nacionais, o *baccalauréat* francês, foi criado em 1808, em tempos imperiais napoleônicos, juntamente com outros dispositivos de concursos públicos (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 36).

A avaliação baseada em testes escritos, atrelada à atribuição de notas, passou a figurar como a principal forma de seleção e medição de desempenho na esfera escolar. Com efeito, a legitimidade alcançada pelas provas e exames também foi responsável pelo incentivo à competitividade, assim como o coroamento da lógica meritocrática que, de forma assimétrica e desigual, distribuiu os estudantes de acordo com o seu desempenho tendo como fundamento a pontuação alcançada individualmente.

A partir de outros referenciais históricos, Silva e Gomes (2018) propõem uma periodização acerca do desenvolvimento da avaliação educacional, dividindo-a em quatro momentos fundamentais. O primeiro marco, entre 1890 e 1930, foi caracterizado pelo desenvolvimento e capilarização de testes e medições psicofísicas para fins de mensuração da aprendizagem. Radicado, fundamentalmente, nos conhecimentos teórico-científicos produzidos pela Psicologia, a avaliação tinha como escopo a quantificação e comparação da aprendizagem entre crianças e adolescentes inseridos em instituições escolares. A criação de testes para determinar o “Quociente de Inteligência” (QI) datam do referido período, sendo também aplicados nos EUA para os aspirantes às Forças Armadas.

Além dos EUA, países como França, Inglaterra e Alemanha foram responsáveis pelo crescimento da área de avaliação, adotando os exames e testes escritos nas universidades como critério de seleção de acadêmicos. No que concerne à gestão escolar, esses instrumentais de mensuração tornaram-se referência para determinar os conhecimentos, conteúdos e habilidades que as/os educandos/as deveriam alcançar para o direito à diplomação, assim como a continuidade dos estudos no âmbito universitário (SILVA; GOMES, 2018).

No interregno que se estendeu de 1930 a 1957, temos a segunda fase no campo da avaliação. A predominância dos testes de medição individual de aprendizagem, deslocou-se para a avaliação dos objetivos prescritos pelo currículo escolar. Em decorrência da conformação das políticas educacionais e dos sistemas nacionais de ensino nas economias de capitalismo central, o foco da sistemática avaliativa passou a gravitar em torno da escola e da organização das disciplinas no processo de dinamização da aprendizagem. O professor estadunidense Ralph Tyler (1902-1994), precursor da utilização do termo “avaliação educacional”, foi um dos principais expoentes deste período:

A proposta de Tyler enfatizava a relação professor-aluno quando essa afirmava a necessidade de que os docentes expusessem os objetivos de aprendizagem aos alunos por meio de diversas práticas curriculares. Nessa perspectiva, evidenciam-se os aspectos da solidariedade, pois o ensino e a aprendizagem não seriam atos isolados, mas uma atividade que envolve o esforço cooperativo, com o envolvimento de distintos agentes educacionais e sociais. Para esse autor, a educação é um processo que deve almejar a criação de padrões de comportamento relativos aos objetivos educacionais. Nesse contexto, o êxito de um programa educacional só poderia ser verificado por meio da avaliação, quando se concretizam os objetivos propostos. Na verdade, o modelo proposto por Tyler enfoca a avaliação como ferramenta para julgar o currículo. (SILVA; GOMES, 2018, p. 360).

Tendo como mote os parâmetros quantitativos, a avaliação centrada em objetivos propunha verificar se o corpo estudantil havia alcançado os conteúdos elencados no planejamento escolar. A defesa de que os currículos deveriam ser aprimorados, para a consecução das metas estabelecidas institucionalmente, contribuiu para a germinação da lógica de prestação de contas defendida na década de 1960.

Ainda em consonância com Silva e Gomes (2018), entre 1957 e 1973, ocorreu o desenvolvimento do terceiro marco da avaliação educacional. O vanguardismo dos EUA foi axiomático ao protagonizar a implantação dos primeiros sistemas de avaliação de abrangência nacional, sendo esses últimos utilizados para a tomada de decisões na esfera do planejamento da política educacional. As escolas começaram a ser acompanhadas, continuamente, através das métricas estabelecidas pelo Estado e a prestação de contas passou a ser requerida dessas instituições.

Com efeito, ao incorporar as contribuições teóricas das Ciências Sociais, os processos avaliativos na esfera educacional aproximaram-se da abordagem qualitativa, reorientando-se para a medição baseada em juízos de valor.

Não só os estudantes eram avaliados, mas também os docentes e as escolas, tendo como escopo atribuir valorações ao desempenho alcançado por cada um desses agentes. A alteração dos conteúdos didático-pedagógicos, o encerramento de projetos e programas escolares, o remodelamento de atividades de ensino, entre outros ganharam centralidade naquele período (SILVA; GOMES, 2018).

Por sua vez, a quarta fase da avaliação educacional teve início na primeira metade da década de 1970, perpetuando-se até a atualidade. Para Silva e Gomes (2018), as principais mudanças que ocorreram neste período dizem respeito ao aprofundamento e capilarização dos sistemas avaliativos, tendo em vista o reconhecimento da dimensão política envolta na definição dos valores, parâmetros e métricas atribuídas ao ensino-aprendizagem e às próprias instituições escolares. Além de uma institucionalização massiva no interior das políticas educacionais, em países de capitalismo central e periférico, as avaliações tornaram-se mais permeáveis à disputa e à negociação. O questionamento da suposta neutralidade axiológica das métricas avaliativas, assim como o estímulo ao intercâmbio entre as abordagens quantitativas e qualitativas, demarcam o tempo presente.

A partir dos marcadores históricos revisitados na literatura acadêmico-científica, podemos qualificar, de forma aproximativa, a avaliação educacional como um produto da política educacional constituída, inicialmente, nas economias de capitalismo central. Ao se espriar pelos diferentes países, inclusive de capitalismo periférico, sua inflexão sob as instituições de ensino, discentes e docentes tem uma determinação fundamental: o estabelecimento de valores controversos, em termos sociais, que traduzem a concepção de educação e ciência da sociabilidade burguesa. Para além do caráter político, a avaliação apresenta uma função ideológica que, progressivamente, tem sido naturalizada no âmbito da política educacional.

A respeito da historicização proposta por Dias Sobrinho (2002) e Silva e Gomes (2018), devemos salientar que encaramos os marcos temporais da avaliação educacional como tendências que foram constituídas dialeticamente. Deste modo, existem aspectos dos primeiros testes escritos que comparecem na atualidade, embora haja uma centralidade de formas variadas de avaliação. Esta observação não significa uma defesa ou mesmo uma apologia ao seu mérito no âmbito da política educacional. Ao contrário, objetivamos demarcar a gênese da avaliação sob a insígnia capitalista, assim como o protagonismo de países hegemônicos, especialmente os EUA, na sua propagação pelas demais nações do globo terrestre.

Das leituras acima podem emergir dúvidas acerca da natureza da avaliação educacional. Leite e Polidori (2021) nos elucidam que existem dois tipos básicos de avaliação educacional, a saber: a avaliação de aprendizagem e a avaliação institucional. Enquanto a avaliação de aprendizagem centra-se na classificação do nível de compreensão e desempenho acadêmico de um discente ou de um grupo de estudantes; a avaliação institucional refere-se à mensuração da qualidade de uma escola, programa, curso, universidade ou instituição, estando atrelada às demandas postas pelo Estado. Há que se destacar, ainda, que a avaliação institucional pode incorporar os resultados da avaliação da aprendizagem como um de seus indicadores para a construção de propostas para a política educacional.

Parece-nos fundamental destacar a relevância assumida pela avaliação institucional, tendo em consideração a sua funcionalidade para o Estado no acompanhamento do desempenho, na modificação de estratégias e objetivos institucionais, assim como na extinção e proposição de ações, programas, cursos e projetos relativos à educação básica e à educação superior. Com efeito, a incorporação generalizada da sistemática avaliativa como eixo articulador da política de educação, nos países satélites e hegemônicos, evidencia mais um nexos causal posto pela sociabilidade capitalista na sua fase monopólica. A crise estrutural do capital evidencia-se, assim, como uma determinação fundamental para o alavancamento da avaliação institucional.

Conforme destacado por Mészáros (2011), a crise estrutural do capital teve seus efeitos manifestos na década de 1970, não se restringindo à esfera da produção, mas afetando o conjunto da vida social. A despeito das crises cíclicas que ocorreram ao longo do desenvolvimento capitalista, a crise estrutural exigiu das frações burguesas respostas do ponto de vista econômico, político e social que agravaram as condições de reprodução do trabalho. As manifestações da “questão social” foram exponencialmente agudizadas e as políticas sociais, outrora organizadas nos países centrais em torno do Estado de Bem-Estar Social, enfrentaram um desmantelamento em consonância com os preceitos do neoliberalismo.

Potências capitalistas mundiais, como os EUA e o Reino Unido, difundiram os ideais neoliberais como parte estratégica de reparação da onda longa recessiva. O enxugamento do Estado de Bem-Estar Social e, conseqüentemente, a liofilização das políticas sociais setoriais compuseram uma das ações perpetradas pelos países para o enfrentamento da crise estrutural. A incorporação da avaliação

institucional, como componente estruturante da política de educação, denota uma das expressões cabais da redução do Estado na medida em que monitora as ações, programas e projetos da educação básica e superior, fundamentando decisões dos *policy makers*, isto é, dos agentes públicos que propõem as políticas sociais. Assim sendo, a capilarização da sistemática avaliativa, além da controversa função política e ideológica que assume no âmbito da política educacional, revela o seu alinhamento programático com o neoliberalismo.

Dito de outro modo, a mitigação progressiva do Estado de Bem-Estar Social, assim como as suas repercussões na esfera da política educacional, ensejou a emergência do Estado Avaliador nas economias de capitalismo central. Segundo AFONSO (2005, p. 49):

A partir da década de oitenta, o interesse demonstrado pela avaliação, sobretudo por parte de governos neoconservadores e neoliberais, começou a ser traduzido pela expressão “Estado avaliador” (cf. Neave, 1988; Henkel, 1991b; O’Buachalla, 1992; Hartley, 1993). Esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o Estado vem adoptando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos. Como assinala G. Walford (1990), esta ideologia da privatização, ao enaltecer o capitalismo de livre-mercado, conduziu a alterações e mudanças fundamentais no papel do Estado, tanto ao nível local, como ao nível nacional. Neste sentido, por exemplo, diminuir as despesas públicas exigiu não só a adopção de uma *cultura gestonária* (ou *gerencialista*) no setor público, como induziu a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos.

A década de 1980 deflagrou não só o avanço do neoliberalismo, no contexto mundial, associado a um franco processo de privatização e redução das responsabilidades do ente estatal no âmbito das políticas sociais, como também demarcou a avaliação como parte constitutiva da política educacional. Através do Estado Avaliador, a incorporação da lógica de mercado teve subsídios para avançar nos sistemas públicos de ensino nacionais pautada, fundamentalmente, na adoção de indicadores capazes de mensurar a qualidade e o desempenho das ações, programas, cursos e projetos que conformaram a área da educação.

A relação entre neoliberalismo e Estado Avaliador revelava-se tão imbricada que a avaliação educacional nos governos de Ronald Reagan, entre 1981 e 1989, nos EUA, e Margaret Thatcher, entre 1979 e 1990, no Reino Unido, tornou-se pauta de ampla visibilidade política. De acordo com Afonso (2005), o relatório “A

Nation at Risk”, de 1983, que considerou como insatisfatório o desempenho de estudantes em testes internacionais, incitou a contrarreforma da educação nos EUA. A burguesia norte-americana, preocupada com o avanço do sistema produtivo e a existência de quadros profissionais capacitados, foi convocada a contribuir com as novas proposições para a educação pública. Por sua vez, os estados componentes da república federativa estadunidense foram mais intensamente responsabilizados pelo acompanhamento das escolas, havendo um incentivo para a oferta de ensino privado. A concorrência entre instituições de ensino passou a ser estimulada e o desempenho foi metrificado através de testes estandardizados, isto é, aquelas avaliações padronizadas aplicadas em larga escala.

Ainda em consonância com Afonso (2005), o Reino Unido não tardou em aderir ao Estado Avaliador. O “*Education Reform Act 1988*” deflagrou a contrarreforma do ensino naquelas latitudes, estabelecendo como foco a educação básica. A implantação de um currículo escolar comum, para os estudantes dos 05 aos 16 anos de idade; e a adoção de provas nacionais, aplicadas a estudantes de determinadas faixas etárias, foram medidas implantadas ao final da década de 1980. As transformações imputadas à educação escolar estimularam as classes dominantes a criarem perfis profissionais esperados dos estudantes, sendo também instigado o ranqueamento das instituições de ensino entre aquelas com melhor e mais baixo desempenho.

O soerguimento do Estado Avaliador, nos países de capitalismo central, impulsionou a reorganização da política educacional em conformidade com os moldes empresariais burgueses. A competitividade entre as escolas, o ranqueamento dos cursos, o título de excelência conferido a instituições de ensino, passaram a ser incorporados como parte componente da gestão dos entes estatais no que se refere à educação escolar. Por consequência, conforme destacado por Afonso (2005), a avaliação educacional configurou-se como a ferramenta privilegiada de comprovação da qualidade e credibilidade não só da educação básica, mas também do ensino superior, que rapidamente começou a se espalhar nos países de capitalismo periférico. Foi, ainda, no contexto das contrarreformas da política educacional que ganhou raízes o emprego da *accountability* em educação.

A *accountability*, que para Afonso (2005; 2009) pode ser traduzida para o português como “responsabilização” ou “prestação de contas”, conecta-se com a lógica neoliberal na qual há necessidade de publicização das metas alcançadas na

esfera escolar à semelhança do que ocorre nas empresas. Sob a égide do Estado Avaliador, a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização se entrecruzam na conformação da *accountability* que trata os processos de ensino-aprendizagem, ou mais propriamente o desenvolvimento da educação formal, como mais um produto vendido no mercado. Nesse sentido, há não só uma projeção dos resultados a serem atingidos, mas, sobretudo, um conjunto detalhado de variáveis e indicadores previamente estabelecidos que servirão de guia para a mensuração e o controle. Caso não se cumpra aquilo que foi projetado, a possibilidade de punição e correção se impõe para a instituição de ensino avaliada.

A adoção de referências quantitativas e testes estandardizados mostrarem-se compatíveis com a *accountability*, no contexto da política educacional, tanto nos EUA quanto no Reino Unido. Afonso (2005; 2009) relata que o Estado Avaliador, desde a década de 1980, se apropriou dessa ferramenta como uma constatação empírica do desempenho das instituições de ensino, repousando sobre ela mais uma justificativa tangível para o incentivo da privatização da educação pública, assim como a expansão de vagas nas escolas particulares.

Ao assentir sobre a centralidade dos EUA e o Reino Unido para a consolidação do Estado Avaliador, Rothen (2018) sublinha a contribuição das organizações multilaterais para o espraiamento das sistemáticas avaliativas entre as demais nações do globo. Ao final da década de 1980, e no decorrer dos anos 1990, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), assim como o Banco Mundial, redigiram documentos que referendaram a avaliação educacional como componente estratégico da política educacional. Alguns exemplos são os textos *“Les écoles et la qualité: un rapport international”*, de 1989, da OCDE; a *“Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”*, de 1990, da Unesco; a *“Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos”*, de 1993, da Unesco; *“La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia”*, de 1995. Do Banco Mundial temos os seguintes documentos: a *“Education Sector Strategy”*, de 1995; a *“Priorities and Strategies for Education: a World Bank sector review”*, também de 1995; entre outros que se estendem para os anos 2000.

A implantação do Estado Avaliador nas diferentes regiões do mundo, inclusive nos países periféricos, incorporou as recomendações dos organismos

multilaterais. Sob o argumento falacioso da atualização dos debates sobre a educação em nível internacional, tais entidades subsidiaram o avanço da *accountability* e de capitais privados na oferta de educação básica e superior.

De forma sumária, a tônica do discurso desses órgãos é direcionada em defesa de ideias que possuem enfoques sociais e não necessariamente econômicos – como, por exemplo, ao defender uma visão social de que a educação é um bem que deve ser oferecido e assegurado a todos. Mas, em linhas gerais, as soluções para a “oferta de educação para todos” têm um enfoque gerencial e alinhado à visão economicista. Primeiro, defendem a desresponsabilização dos Estados nacionais pela oferta da educação, chamando outros “parceiros” da sociedade para realizarem a sua oferta; segundo, apresentam o estímulo à concorrência entre as escolas como o modelo “ideal” de administração da educação; terceiro, propõem que as políticas educacionais devam ter a escola como foco; quarto, criam práticas de avaliação que evidenciem a responsabilização das escolas pelo insucesso da aprendizagem; quinto, como nos apresenta Noronha (2002), há a substituição da busca pela igualdade pela busca da equidade – apesar da semelhança, os termos não são sinônimos, dado que a equidade pressupõe as ideias de mérito e recompensa (ROTHEN, 2018, p. 21).

Na óptica dos organismos multilaterais, a responsabilidade pela oferta de educação escolar não deveria se restringir aos entes estatais, o que foi assimilado pelos países como um incentivo à abertura para o mercado. O pacto silencioso, engendrado por essas entidades transnacionais, estimulou a concorrência entre instituições públicas e privadas, além de apoiar a expansão de escolas e universidades particulares.

Ainda no que concerne ao Estado Avaliador, no trânsito entre as décadas de 1990 e 2000, houve a implementação de sistemáticas avaliativas de pactuação supranacional na Europa, em decorrência do Processo de Bolonha. Rothen (2018), assim como Lima, Azevedo e Catani (2008), indicam que os ministros da educação de alguns países da União Europeia (UE) se reuniram, em 1998, na cidade de Paris, e propuseram a construção de um bloco regional integrado de educação superior. Em 1999, tal proposta subsidiou a construção da Declaração de Bolonha que estabeleceu um espaço universitário comum entre os países signatários, isso sem que houvesse um amplo debate que contemplasse a participação da comunidade acadêmico-científica.

Em termos gerais, a Declaração de Bolonha propôs a compatibilização entre as políticas de educação superior das diferentes nações da União Europeia, fundamentando-se na mobilidade internacional e na cooperação inter-regional das instituições universitárias. Depreendemos da argumentação de

Rothen (2018) e de Lima, Azevedo e Catani (2008), que a adoção do sistema de créditos comum, o *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS), estimulou a integração regional e a circulação de estudantes de graduação e pós-graduação, mas, sobretudo, a expansão das faculdades e universidades privadas. No que tange à qualidade e competitividade entre instituições de ensino superior, o surgimento da *European Network for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), nos anos 2000, demarcou o estabelecimento de *standards*, isto é, padrões de qualidade, a serem obedecidos pelas universidades europeias.

Segundo Barreyro (2019), na condição de entidade transnacional que orienta as agências nacionais – e subnacionais - de avaliação e acreditação, a ENQA tem incidência sobre as sistemáticas avaliativas dos países, além de realizar a acreditação, ou seja, a certificação da qualidade, dessas agências. Com sede em Bruxelas, na Bélgica, essa entidade enquadra-se como uma instituição do Terceiro Setor e, por isso, gravita em torno dela um *status* de neutralidade baseada na sua competência técnica.

Ao tecer uma crítica, Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 17) contra-argumentam acerca da suposta neutralidade da ENQA, em decorrência da sua capacidade de controle e regulação sob as agências de avaliação e acreditação. Demarcam, também, o cariz gerencialista da sistemática avaliativa:

Em qualquer dos casos, e ainda que se possam encontrar algumas defesas, algo sincréticas, de uma espécie de paradigma de avaliação do tipo humanista-economicista, a orientação dominante revela-se de tipo positivista e competitivo, como reconhece a própria ENQA no seu relatório relativo a Portugal: “A Educação superior, num contexto de globalização, tem começado a evidenciar características de um mercado” (ENQA, 2006, p. 9). Ora é em contexto de mercado que o atual paradigma de universidade vem sendo substituído “por um paradigma empresarial a que devem estar sujeitos tanto as universidades públicas, como as privadas, e o mercado educacional em que estas intervêm deve ser desenhado globalmente para poder maximizar a sua rentabilidade”, conforme conclui Boaventura de Sousa Santos (2005, p. 149). E é precisamente face ao paradigma empresarial que “a liberdade acadêmica é vista como um obstáculo à empresarialização da universidade e à responsabilização da universidade ante as empresas que pretendem os seus serviços” (p. 150).

Ainda que as análises acerca da avaliação educacional apontem uma abertura democrática das sistemáticas avaliativas, inclusive admitindo métricas qualitativas e não só quantitativas, há uma presença hegemônica de princípios burgueses, destacadamente neoliberais, que consubstanciam o Estado Avaliador. As

ações da ENQA, na União Europeia, denunciam a condução política e ideológica das agências nacionais – e subnacionais – de avaliação e acreditação, sendo os *standards* uma estratégia de manipulação dos quesitos e índices de avaliação, em consonância com a lógica de mercado.

A capacidade de controle em torno das agências de avaliação e acreditação, assim como a indução dos perfis de instituições universitárias, também pode ser notada no *Council for Higher Education Accreditation* (CHEA), a congênere norte-americana da ENQA. De acordo com Barreyro (2019), o CHEA, implantado na segunda metade da década de 1990, também se caracteriza como uma entidade do Terceiro Setor responsável pela acreditação das agências que atuam nos EUA. Ao possuir legitimidade entre a comunidade acadêmico-científica, esta instituição tem capilaridade no território norte-americano, além de reconhecimento internacional, influenciando nos padrões de qualidade do ensino superior.

De modo geral, tanto a ENQA quanto o CHEA, sugerem a forte presença do Estado Avaliador nas economias centrais, ao mesmo tempo que evidenciam a construção de valores, quesitos e indicadores de avaliação transnacionais, de viés mercadológico, que orientam as faculdades, escolas superiores e universidades nos diferentes quadrantes do globo terrestre. O agigantamento alcançado pelo Estado Avaliador estimulou pesquisadores da área a utilizar os termos “políticas de avaliação” e “políticas avaliativas” para caracterizar as ações que operacionalizam a avaliação e acreditação educacional.

Embora entendamos que o Estado Avaliador seja um conceito de cariz político que, de modo articulado, demarca a contrarreforma no âmbito da educação pública e o avanço do neoliberalismo na conjuntura internacional, questionamos o uso das terminologias “políticas de avaliação” e “políticas avaliativas”. Dois motivos, a saber, orientam nossa análise: 1º) tais atividades não se referem a políticas sociais setoriais ou transversais, mas a ações desenvolvidas na esfera educacional por instituições ou serviços públicos, privados ou do Terceiro Setor; 2º) o emprego dos termos acima pode contribuir para a legitimação e a visibilidade pública dessas avaliações e creditações que coadunam com os valores burgueses. Com efeito, preferimos a utilização da expressão “sistemática avaliativa” para debatermos sobre o tema.

Ainda no que diz respeito ao Estado Avaliador, devemos sinalizar mais uma de suas determinações na forma dos *rankings* acadêmicos internacionais

do ensino superior. Thiengo (2018) demarca que foi nos EUA que emergiram as formas iniciais dos *rankings* e tabelas universitárias, com a publicação do *America's Best Colleges*, de 1983, todavia somente nos anos 2000 tais instrumentos ganharam reconhecimento internacional. De outro modo, Calderón e França (2018) indicam que a entrada da década de 2000 foi o período de surgimento dos primeiros *rankings* acadêmicos. Embora possam ser observadas divergências na literatura, os estudiosos concordam que o *Academic Ranking of World Universities* (ARWU), produzido na China, em 2003, pela Universidade Shanghai Jiao Tong, foi o primeiro *ranking* a ganhar notoriedade entre a comunidade acadêmico-científica e a sociedade civil em âmbito internacional.

Para Thiengo (2018), o ARWU foi inicialmente criado para comparar o desempenho das universidades chinesas em relação às suas congêneres orientais e ocidentais, tendo em vista as *World Class Universities*, isto é, as Universidades de Classe Mundial (UCM's). Tendo como características fundamentais: o desenvolvimento de pesquisas avançadas, uma comunidade acadêmica altamente qualificada proveniente de diferentes países e regiões – isto é, a “concentração de talentos” –, além de uma gestão universitária vocacionada para a inovação e a transferência de conhecimento e tecnologia; as UCM's orientam-se pela busca da qualidade e excelência. Apoiando-se na competitividade e meritocracia, essas últimas conformam um *status* alcançado por poucas instituições de ensino superior no mundo, sendo os *rankings* acadêmicos salutareos para a reafirmação e a legitimação do escalonamento transnacional dessas universidades.

Com efeito, uma das principais tendências mundiais na esfera da educação superior diz respeito à polarização das instituições universitárias. Por um lado, as UCM's tornam-se mais consolidadas e, não surpreendentemente, concentram-se em países como os EUA e o Reino Unido, a exemplo da Universidade de Harvard, Universidade de Stanford, Universidade de Oxford, Universidade de Yale, Universidade College London e Universidade de Chicago¹⁶. No polo oposto, encontram-se as faculdades e as escolas superiores – sejam elas, presenciais, semipresenciais ou à distância – que canalizam os seus recursos humanos e financeiros, especialmente, para as atividades de ensino. Tais entidades, apesar da

¹⁶ Em outras partes do mundo essas instituições ainda têm pouca expressividade, podendo ser destacadas: a Universidade Shanghai Jiao Tong, a Universidade de Tokyo e o Instituto Federal de Tecnologia de Zurique (THIENGO, 2018).

massiva presença em nível local e elevada taxa de matrícula, tem pouca ou nenhuma visibilidade nos *rankings* acadêmicos (THIENGO, 2018)

Retomando a argumentação anterior, além do ARWU, uma série de outros *rankings* universitários internacionais, regionais e nacionais, especialmente do setor privado, proliferaram nas economias capitalistas centrais e periféricas desde os anos 2000. Entre os mais influentes podemos destacar: o *Webometrics Ranking of World Universities*, *QS World University Rankings* (QS), *European Multidimensional University Ranking System* (U-Multirank) e *SCImago Institutions Rankings* (SIR). Thiengo (2018) e Calderón e França (2018), argumentam que os *rankings* acadêmicos referendam a reprodução do Estado Avaliador, além de incidirem, direta e indiretamente, sob as universidades e os países na construção das políticas educacionais em nível nacional.

Tendo em vista a realidade brasileira, podemos assinalar o surgimento da avaliação institucional na segunda metade da década de 1970:

A primeira experiência de avaliação em larga escala com o uso de “testes padronizados, de aplicação externa, com foco nos estudantes, nas escolas, nas redes e ou nos sistemas de ensino” (DURLI; SCHNEIDER, 2011, p. 172) ocorreu no Brasil no ano de 1976, sob a batuta da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES). (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 499)

Foi no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* que o Estado, sob a autocracia militar burguesa, implementou a primeira sistemática de avaliação no Brasil. Tal fato histórico não surpreende já que o Parecer Sucupira normatizou este nível de ensino tendo como referência o modelo norte-americano. Conforme pontuamos anteriormente, os EUA também foram responsáveis pelo pioneirismo na implantação dos primeiros sistemas nacionais de avaliação no seu território, influenciando outros países de capitalismo central e periférico.

Neste sentido, entendemos que o alinhamento político do governo militar brasileiro com os EUA impulsionou a importação do modelo de pós-graduação norte-americano, assim como facilitou em âmbito doméstico a assimilação da avaliação institucional por parte do ente estatal. A contraditoriedade, que consubstanciava aquele *hit et nunc* histórico, expressava-se na afirmação da pós-graduação como uma estratégia de formação qualificada de docentes e pesquisadores, tendo em vista a promoção do desenvolvimento científico e econômico

nacional, ao passo em que a lógica avaliativa era absorvida, sorrateiramente, pela política de educação.

Schneider e Rostirola (2015) alertam que, apesar da CAPES ser o primeiro órgão público a iniciar o processo de avaliação institucional em larga escala no Brasil, somente na década de 1990, as sistemáticas avaliativas na educação básica começaram a ser propostas na esfera federal, estadual e municipal. Data daquele período, por exemplo, a instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no ano de 1990, sob influência do Banco Mundial. No que tange à educação superior, em nível de graduação, Rothen (2018) argumenta que apenas em 1993 foi concebido o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileira (Paiub). Se, no Brasil, o Estado Avaliador se firmava nos anos 1990, impulsionado pelo avanço do neoliberalismo e a eleição de presidentes da república da direita, como Itamar Franco, entre 1992 e 1994, e Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 e 2002, a avaliação na pós-graduação *stricto sensu* já experimentava dois decênios de existência, além de prestígio entre a comunidade acadêmico-científica e a capacidade de indução e perfilamento dos cursos de mestrado e doutorado.

Tendo em vista o caráter precursor da pós-graduação *stricto sensu* na implementação da sistemática avaliativa no Brasil, nas próximas seções propomos a análise documental dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs), assim como os relatórios oficiais da CAPES que se referem a avaliação deste nível de ensino. Operamos, ainda, o estudo da área de Serviço Social por meio de textos, notas públicas e cartas abertas disponibilizados pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). Os documentos que compõem o nosso universo de investigação estão disponíveis nos sites¹⁷ da CAPES e da ABEPSS, sendo, portanto, de domínio público.

4.2 DETERMINAÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU E A AVALIAÇÃO DA CAPES

A criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação, conforme abordamos no capítulo precedente, impulsionou a organização articulada da política de pós-graduação, haja visto o avanço da regulamentação normativa-legal,

¹⁷ O site da Capes pode ser encontrado no seguinte endereço eletrônico: <https://www.gov.br/capes/pt-br>, assim como o site da ABEPSS na página: <https://www.abepss.org.br/>

decorrente do Parecer Sucupira, e o crescimento extensivo dos cursos de especialização, aperfeiçoamento, mestrado e doutorado em âmbito doméstico. Como parte de suas atribuições precípuas, durante o governo militar de Ernesto Geisel, que perdurou de 1974 a 1979, o Conselho Nacional de Pós-Graduação implementou o I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG), em 1975, estabelecendo diretrizes para a coordenação deste nível de ensino.

O I PNPG, com vigência entre os anos de 1975 e 1979, estava alinhado ao II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND) e ao Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT), entendendo que a integração com as demais áreas do setor público seria importante para a consolidação institucional do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) (CAPES, 1975). Embora fosse inconteste o aumento dos cursos de pós-graduação no Brasil, a preocupação anunciada neste documento parece consentânea com a dispersão do trato da matéria em leis e decretos, mesmo após o Parecer CFE Nº 977/65, assim como a fugacidade de iniciativas do Estado na coordenação da pós-graduação, a exemplo dos Centros Regionais de Pós-Graduação que nunca foram implantados.

Com efeito, um conjunto de órgãos estatais, entidades públicas e privadas, foram indicados como componentes do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a saber: as instituições universitárias e os centros de pesquisa que ofertavam cursos de pós-graduação; agências públicas e privadas de fomento à pesquisa e ao desenvolvimento de recursos humanos (a exemplo das CAPES, CNPq, Finep, entre outras), o Conselho Federal de Educação, o Departamento de Assuntos Universitários (DAU) e o Conselho Nacional de Pós-Graduação (CAPES, 1975).

No que tange aos cursos existentes, o I PNPG demarcou a parca sistematização das informações ao destacar a imprecisão e o caráter estimativo dos dados numéricos acerca da pós-graduação. A partir desta ressalva, e sem especificar o quantitativo de cursos *lato sensu* em funcionamento, sublinhou que:

Há cerca de 50 instituições de ensino superior onde se realizam cursos de pós-graduação: 25 federais, 10 estaduais e municipais e 15 particulares. Nestas instituições, encontramos atualmente 158 áreas de concentração em mestrado e 89 áreas de concentração em doutorado, reconhecidas pelo Conselho Federal de Educação; e 195 núcleos de mestrado e 68 de doutorado estão indicados como centros de excelência pelo Conselho Nacional de Pesquisas. (CAPES, 1975, p. 121)

A utilização do termo “núcleo”, ao se referir aos mestrados e

doutorados, indica tanto a falta de organização das informações sobre os programas de pós-graduação, quanto a ausência de detalhamento das instituições que os ofertavam. Por outro lado, o emprego da expressão “centros de excelência” anunciava a preocupação do Conselho Nacional de Pós-Graduação em destacar a qualidade dos cursos, isso em consonância com a lógica da avaliação educacional em amplo desenvolvimento nos países de capitalismo central, como os EUA e o Reino Unido.

Acerca das determinações daquela quadra histórica, o I PNPG deixa entrever a precariedade na institucionalização dos cursos de pós-graduação, que emergiam por iniciativa de grupos de docentes e pesquisadores, constatando uma desarticulação com as instituições universitárias e de pesquisa aos quais estavam atrelados. A manutenção do quadro de pessoal, assim como a aquisição de equipamentos e materiais, dependia, extensivamente, do financiamento externo de entidades como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDS), o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). Neste sentido, as interrupções e descontinuidades no repasse orçamentário direto, com base nas fontes de financiamento próprias para a política de pós-graduação, mostravam-se evidentes naquele tempo histórico (CAPES, 1975).

Três eixos problemáticos foram elencados no que concerne ao desenvolvimento da pós-graduação brasileira, a saber: 1º) exígua estabilidade institucional, orçamentária e de quadro de pessoal; 2º) elevado quantitativo de evasão de mestrandos e doutorandos, baixo número de pós-graduandos bolsistas de dedicação exclusiva, tempo mínimo para o alcance da titulação aumentado se comparado aos padrões internacionais e; 3º) estrangulamento de cursos estratégicos para o desenvolvimento nacional e concentração de oferta nas capitais do país. Para fins de enfrentamento da conjuntura existente, houve também a proposição de três diretrizes gerais de planejamento:

1ª – *institucionalizar* o sistema, *consolidando-o* como atividade regular no âmbito das universidades e *garantindo-lhe* um financiamento estável (item 3.1 deste Plano);

2ª – *eleva*r os seus atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização dos recursos, *aumentando* o rendimento e a produtividade dos processos de trabalho, *assegurando* a melhor qualidade possível dos cursos (item 3.2 deste Plano);

3ª – *planejar* sua expansão em direção a uma estrutura mais equilibrada entre as áreas de trabalho educacional e científico e entre as regiões do País, *minimizando* a pressão atualmente suportada por esta parte do sistema universitário, *aumentando* a eficácia dos investimentos, e *ampliando* o patrimônio cultural e científico (item 3.3 deste Plano). (CAPES, 1975, p. 126)

Acerca da primeira diretriz, que versa sobre a institucionalização da pós-graduação, o I PNPG indicou a necessidade de vinculação orgânica dos mestrados e doutorados com as universidades que os sediavam, especialmente em nível administrativo com os demais órgãos e setores, assim como na relação entre pós-graduação e graduação. Na esfera do financiamento foi proposto que o Governo Federal e o Ministério da Educação e Cultura (MEC) mantivessem uma dotação orçamentária específica para este nível de ensino (CAPES, 1975).

No que se refere à segunda recomendação, acerca da elevação de desempenho, foram feitas orientações a respeito: 1º) do processo de seleção de candidatos, de modo que os cursos identificassem o perfil dos aspirantes, assim como construíssem um plano de trabalho com os ingressantes; 2º) a concessão de bolsas de mestrado e doutorado que viabilizassem a dedicação exclusiva de mestrandos e doutorandos, incluindo o tempo para a pesquisa e as atividades de docência; 3º) o aprimoramento dos métodos didático-pedagógicos, o incentivo à produção acadêmica dos pós-graduandos e o desenvolvimento de projetos de inovação; 4º) a garantia de que o corpo docente e técnico tivesse um regime de trabalho de tempo integral; 5º) o incentivo à melhoria da qualificação docente através de programas institucionais; 6º) a promoção do intercâmbio entre programas e grupos de pesquisa da mesma universidade e, de modo geral, entre instituições de ensino superior; 7º) o aprimoramento dos recursos administrativos, de laboratório e biblioteca, maximizando o seu uso pelos professores, estudantes e técnicos; 8º) a observância da distribuição do orçamento para a pós-graduação, especialmente o custeio das bolsas de mestrado e doutorado; 9º) o apoio e a assessoria técnica viabilizada pelos setores e departamentos ligados ao Ministério da Educação; 10º) o suporte na disponibilização de informações sobre a educação e a pesquisa no país; 11º) a articulação do credenciamento e reconhecimento dos cursos em consonância com os demais indicativos propostos (CAPES, 1975).

Por último, a diretriz que tratava do planejamento, ao localizar o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) subordinado ao sistema universitário, definia a necessidade de combate à assimetria e concentração dos cursos a partir abertura de novos mestrados e doutorados nas diferentes regiões do país, preferencialmente nas universidades, ao invés das faculdades e dos centros de pesquisa. A ampliação dos cursos existentes no que tange aos espaços físicos e aos recursos humanos também foram sugeridos, havendo o indicativo que o governo

federal se responsabilizasse, prioritariamente, pelo investimento de recursos. Na forma de metas quantitativas foram propostas para o quinquênio 1975-1979, a titulação de 16.800 mestres e 1.400 doutores, e a ampliação das vagas anuais de mestrado, de 7.000 para 11.700, e de doutorado, de 500 para 1.200. Somavam-se às ações previstas, a implementação de 3.500 novas bolsas de estudo no exterior, assim como a aplicação de cerca de Cr\$ 10.300.000.000,00 cruzeiros por parte da União, e Cr\$ 2.960.000.000,00 cruzeiros por parte dos estados, municípios e entidades privadas (CAPES, 1975).

A análise materialista histórico-dialética nos leva a identificar que as proposições construídas em torno I PNPG gravitaram em torno de dois grandes eixos norteadores, a saber: 1º) a institucionalização da política de pós-graduação, atribuindo responsabilidades administrativas e financeiras aos órgãos e entidades competentes, assim como; 2º) a expansão da formação pós-graduada de professores universitários, pesquisadores e estudantes, através do espraiamento dos cursos de mestrado e doutorado, como também por meio do financiamento de bolsas de pesquisa no país e no exterior. De modo menos pujante, porém em consonância com as tendências postas nos países de capitalismo central, o Conselho Nacional de Pós-Graduação começou a cunhar os conceitos de “centros de excelência”, “qualidade”, “inovação” e “produção científica” na condição de elementos necessários para o desenvolvimento deste nível de ensino.

Cabe sublinhar que o I PNPG não chegou a mencionar a temática da avaliação educacional. Foi somente após a implementação do referido plano que a CAPES, de forma inédita no Brasil, propôs a criação de uma sistemática de avaliação dos cursos *stricto sensu* em funcionamento. Com efeito,

A constante preocupação com o desempenho qualitativo da pós-graduação brasileira levou a CAPES, no começo da década de 1970, a pensar num mecanismo de acompanhamento e avaliação do sistema. Foi então iniciado um processo de consulta e troca de informações, inclusive investigando as experiências de avaliação existentes em nível internacional, algumas com quadro de referência definidos e sofisticados, mas caracterizando-se pela especialização setorial. Com base nesses estudos preliminares, a partir de 1976, a CAPES implantou, com a colaboração de um grupo de consultores oriundos da comunidade científica, um sistema de acompanhamento e avaliação, abrangendo todos os cursos de mestrado e doutorado das diversas áreas de conhecimento (CAPES, 1983, p. 08).

De acordo com os relatórios oficiais da CAPES (1983; 1985), o Sistema de Acompanhamento e Avaliação da Pós-Graduação foi estabelecido no ano

de 1976. Além do envolvimento da comunidade acadêmico-científica, a agência contou com o acúmulo das experiências internacionais, o que nos remonta à capilarização e espraiamento da avaliação educacional nos países de capitalismo central, principalmente protagonizado pelos EUA, durante aquela quadra histórica.

Castro e Soares (1983) explicam que a avaliação da CAPES foi implantada para mensurar a qualidade dos mestrados e doutorados, tendo como foco a distribuição das bolsas de estudo para os cursos mais bem posicionados. Ao estabelecer uma escala composta por cinco letras, a saber: A, B, C, D e E, sendo A o conceito mais elevado e E o conceito de menor valor, a agência contava com o apoio do seu quadro de pessoal para a realização da coleta de informações e com a comissão de consultores científicos para a realização dos pareceres e atribuição das notas. Ancorada no princípio da avaliação conduzida por pares (*peer reviews*), em consonância com o modelo estadunidense, era realizada anualmente e os resultados alcançados por cada programa eram socializados, exclusivamente, com as/os seus/suas respectivas/os coordenadores/as. Apenas os mestrados e doutorados que obtinham a nota A chegaram a ser divulgados, oficialmente, sob o argumento da valorização de seu mérito.

No que tange à escolha dos consultores científicos, a CAPES tinha como princípio a escolha de especialistas com comprovada experiência no ensino superior, reconhecidos, legitimamente, por seus pares. Cada área do conhecimento ficava encarregada de compor uma lista com os nomes desses docentes que eram, oportunamente, selecionados pela agência e exerciam suas atribuições por dois anos. A comissão de consultores científicos¹⁸ era renovada, a fim de possibilitar a circulação das/os profissionais, sendo que eles tinham à sua disposição as visitas *in loco* para dirimir dúvidas acerca dos mestrados e doutorados avaliados. Naqueles primeiros anos de implementação da sistemática avaliativa, a CAPES (1983; 1985) trabalhava, basicamente, com duas fontes de informação, a saber: 1º) dados disponibilizados pelos programas acerca do corpo docente e discente, produções acadêmicas e funcionamento dos cursos; 2º) dados coletados por meio das visitas *in loco*.

Em decorrência da expansão da pós-graduação, a avaliação foi implantada para classificar os melhores cursos e ranqueá-los para a distribuição de

¹⁸ Para o desenvolvimento das atividades junto à Comissão de Área, os especialistas/consultores científicos não recebiam remuneração da CAPES, de acordo com Castro e Soares (1983). Essa rotina administrativa ainda se faz presente na atualidade.

recursos financeiros e bolsas de estudo. Nos termos da agência,

A CAPES vem alocando as bolsas em função da avaliação dos programas. Em virtude, entretanto, da inércia histórica e da maior agressividade de alguns cursos em termos de solicitação, em épocas de expansão do número de bolsas, a distribuição atual acumulou inúmeras distorções, que não podem ser corrigidas aguardando simplesmente a expansão do sistema. Em virtude disso, a CAPES propõe uma redistribuição das bolsas dos cursos melhor aquinhoados para aqueles com déficits acentuados e estudará, inclusive, o estabelecimento de um número máximo de bolsas para cada curso. (CAPES, 1980, p. 06)

No que se refere à alocação das bolsas de estudo, a CAPES adotou como referência o desempenho alcançado pelos programas na avaliação. Castro e Soares (1983) relatam que do total de bolsas distribuídas naquele período, os cursos com conceito A angariavam em torno 52%, os cursos com conceito B cerca de 29%, os cursos com conceito C ficavam com o quantitativo restante, de tal forma que os cursos com conceito D e E não faziam jus a nenhuma bolsa. Além da lógica meritocrática na divisão dos recursos, na qual os cursos ranqueados como A tornavam-se mais privilegiados que os demais, havia uma sanção implícita àqueles classificados como D e E.

Ainda que os documentos oficiais da CAPES (1980; 1983; 1985) e a literatura especializada sobre o tema – como Castro e Soares (1983), Sguissardi (2006), Verhine e Dantas (2009), Moraes (2012), e Patrus, Shigaki e Dantas (2018) –, apresentem informações sobre a avaliação da pós-graduação, não conseguimos encontrar os indicadores e as métricas utilizadas pela sistemática avaliativa naquele período. Possivelmente, a não veiculação desses índices de mensuração esteja relacionada ao controle restrito das informações pelo regime militar, todavia não podemos comprovar esta hipótese em decorrência da escassez de referências sobre a matéria.

Diferentemente da avaliação que manteve constância na sua realização, mesmo após o término da vigência do I PNPG, em 1979, a política de pós-graduação ficou descoberta por mais de dois anos no que tange à implementação de um novo plano nacional para este nível de ensino. Entretanto, outras ações foram realizadas naquele período como o estímulo para a criação das primeiras Associações de Pós-Graduação e Pesquisa, a fim de atuarem como entidades representativas das áreas de conhecimento, segundo nos indicam Hostins (2006) e Moraes (2012). Neste sentido, foram fundadas naqueles anos, por exemplo, a Associação Nacional de Pós-

Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em 1978, e a Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), em 1979.

Acerca da contraditoriedade que envolvia a condução política da pós-graduação, entre o final da década de 1970 e início da década de 1980, devemos sublinhar a existência do “veto ideológico”. Conforme apresentado pela CAPES (2011), a chefia do Sistema Nacional de Informação (SNI), órgão auxiliar da autocracia militar burguesa, recomendava quais aspirantes às bolsas de estudo faziam jus ao benefício, isso tendo como referência os posicionamentos desses candidatos frente ao governo ditatorial. Portanto, embora as/os postulantes pudessem acessar as bolsas de estudo, do ponto de vista formal, o “veto ideológico” atravancava a sua concretização.

Naquele interregno de mais de dois anos sem a existência de um novo PNPG, o Conselho Nacional de Pós-Graduação foi extinto. De acordo com Hostins (2006), somente em 1982 a função de elaborar o II PNPG foi atribuída à CAPES. A partir do Decreto Nº 86.816, de 05 de janeiro de 1982, na condição de agência executiva vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, a instituição assume dentre as atribuições determinadas no artigo 1º:

- I - subsidiar a Secretaria da Educação Superior - SESu, do Ministério da Educação e Cultura, na formulação da política referente à pós-graduação, pesquisa científica e tecnológica e formação de recursos humanos;
- II - elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação bem como acompanhar e coordenar a sua execução;
- III - fomentar, inclusive mediante concessão de auxílios financeiros e assessoria técnica, atividades que direta ou indiretamente contribuam para o desenvolvimento e consolidação da Educação Superior;
- IV - promover a realização de projetos especiais e experimentos, com o objetivo de testar inovações de interesse científico-educacional;
- V - acompanhar e avaliar os cursos de pós-graduação e a interação entre ensino e pesquisa;
- VI - promover atividades visando à capacitação de pessoal de nível superior;
- VII - promover estudos necessários à geração de subsídios para a formulação da política de pós-graduação e aperfeiçoamento de recursos humanos;
- VIII - manter intercâmbio e contato com outros órgãos da administração pública ou com entidades privadas, inclusive internacionais ou estrangeiras, visando à celebração de convênios, acordos, contratos e ajustes relativos à pós-graduação e aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, obedecidas as diretrizes estabelecidas pela Secretaria Geral do MEC, relativas aos assuntos internacionais [...] (BRASIL, 1982)

Além da destinação de recursos financeiros para a formação de pessoal altamente qualificado, atividade precípua desde o seu nascedouro na década de 1950; acrescida da responsabilidade pelo reconhecimento e avaliação dos cursos,

imputada à agência na segunda metade da década de 1970; a CAPES alçou um lugar estratégico na construção da política de pós-graduação a partir da década de 1980.

Ao conciliar as atribuições de agência competente pela sistemática avaliativa da pós-graduação e de órgão responsável pela elaboração, acompanhamento e coordenação dos PNPGs, a CAPES tornou-se detentora de duas prerrogativas fundamentais, a saber: 1º) desenhar os contornos político-institucionais da pós-graduação; e 2º) classificar os programas de acordo com o seu desempenho nos processos de avaliação. Soma-se, ainda, uma terceira competência, a de instituição de fomento à pesquisa, que combinada com as duas anteriores hipertrofiaram o domínio da CAPES no perfilamento e na regulação da política de pós-graduação.

Os primeiros meses de 1982 foram desafiantes para a CAPES, não só pela necessidade de elaboração de um novo PNPG, mas também por um escândalo de repercussão nacional. Segundo Castro e Soares (1983), o jornal “O Estado de S. Paulo”, também conhecido como “Estadão”, divulgou em 1982 a lista de mestrados e doutorados classificados como nota E pela avaliação da agência. Até aquele momento, somente os cursos nota A haviam sido publicizados, sendo as informações dos demais restritas à CAPES e aos próprios programas de pós-graduação envolvidos. Ao final, o vazamento mobilizou a opinião pública que se mostrou favorável ao uso escalar da sistemática avaliativa, apoiando o privilegiamento dos cursos mais bem conceituados.

Foi envolta pela comoção da sociedade civil em torno dos efeitos da sistemática de avaliação, que a CAPES implementou o II PNPG. Sob o comando do governo militar de João Baptista de Oliveira Figueiredo, que perdurou entre os anos de 1979 e 1985, o novo plano da pós-graduação, com vigência entre 1982 e 1985, conectava-se com o III Plano Nacional de Desenvolvimento (III PND) e com o III Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (III PBDCT). A formação de profissionais altamente qualificados nas diferentes áreas do conhecimento era o principal objetivo da pós-graduação (CAPES, 1982).

A partir do II PNPG, podemos inferir que uma das determinações fundamentais existentes naqueles anos era a diferenciação de instituições de ensino superior. Enquanto as universidades se destacavam pela implantação dos cursos de pós-graduação, assim como pelo desenvolvimento da pesquisa nos diferentes campos do conhecimento, as faculdades e escolas isoladas restringiam-se à titulação em nível de graduação. Assim sendo, a tendência de concentração de programas nas

grandes cidades e assimetria entre regiões, evidente na década anterior, persistia de modo a impactar negativamente os territórios mais distantes e com menor desenvolvimento econômico (CAPES, 1982).

Embora a vinculação da pós-graduação com a universidade tivesse avançado desde o I PNPG, inclusive com o estabelecimento de pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação, específicas para este nível de ensino, o financiamento ainda era uma questão problemática. Além da dependência de recursos orçamentários advindos de instituições extrauniversitárias, a exemplo das agências de fomento, o brusco rompimento no repasse de verbas era uma prática que ocorria nos programas *stricto sensu*. A efemeridade dos vínculos empregatícios de docentes e técnico-administrativos, assim como a dissolução dos grupos de pesquisa, em decorrência do contingenciamento financeiro, se constituíam como nexos causais daquele momento (CAPES, 1982).

Ainda acerca do financiamento, podemos também ressaltar a abertura de novos programas de mestrado e doutorado como condição para acesso a recursos para pesquisa, o que foi alvo de crítica pela CAPES. Conforme consta no II PNPG, a concentração de programas em certas áreas do conhecimento ocasionou um inchaço de algumas especialidades e a pesquisa passou a resultar em produções de discutível qualidade. Sem nomear quais seriam essas áreas, o documento ressaltou o perigo da diminuição do valor dos diplomas de mestrado e doutorado com implicações para o desenvolvimento dos centros de excelência (CAPES, 1982).

Tendo em vista as contribuições diretas da pós-graduação para o desenvolvimento nacional, por meio de processos formativos que qualificassem docentes, pesquisadores e profissionais, o II PNPG reafirmou a demanda por pesquisas originais. O padrão de qualidade esperado tinha como direcionamento três entes, a saber: o mercado, a comunidade acadêmica e o Estado. Em outros termos,

Não se pode esperar uma tendência natural para uma produção de alta qualidade na pós-graduação. Qualidade se produz onde são criadas as condições para que ela se realize e onde ela é exigida. Esta exigência de qualidade parte, no caso, de três instâncias: o mercado, a própria comunidade científica, e as instituições governamentais com poder político-normativo ou detentoras de recursos de financiamento. O processo de avaliação pelos agentes do mercado, a estruturação de mecanismos de resposta e a adaptação do sistema a estes estímulos constitui um circuito longo, de operação lenta e complexa. Modificações nos requisitos do mercado de trabalho, principalmente o extra-acadêmico, não se refletem de imediato sobre o sistema, limitando-se os agentes econômicos a selecionar os melhores profissionais e a criar seus próprios mecanismos de

aperfeiçoamento e complementação (CAPES, 1982, p. 181).

Amparados pela crítica marxista, podemos sublinhar que a preocupação em torno da qualidade da pesquisa mostrava-se, na verdade, fundamentalmente atrelada ao mercado burguês. A originalidade esperada se relacionava com a produção de conhecimento e o avanço tecnológico capaz de impulsionar o setor produtivo, inclusive com vistas ao fortalecimento da indústria nacional, isso sem que houvesse uma ruptura com o imperialismo silencioso que operava em solo brasileiro.

O II PNPG mencionou a indiligência do empresariado no investimento à pesquisa e na contratação de egressos da pós-graduação, todavia a questão da qualidade da pesquisa e dos cursos ficou à cargo da sistemática avaliativa. Diante da existência da avaliação da CAPES e da participação da comunidade acadêmico-científica, através dos consultores das áreas de conhecimento, foi enfatizada a responsabilidade estatal na salvaguarda dos mestrados e doutorados, guiados pela efetivação da produção científica e tecnológica alinhada às requisições do mercado (CAPES, 1982).

Haja visto o número reduzido de docentes nos cursos *stricto sensu*, que aliás atuavam recorrentemente em mais de um programa, demarcou-se a necessidade de melhores condições empregatícias para o professorado. A sobrecarga de orientações, especialmente de doutorado, e o preterimento do tempo dos docentes, no que tange às atividades de pesquisa, foram localizados como entraves à consolidação da excelência no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Sobre este último aspecto, cabe sublinhar a declaração da CAPES (1982, p. 183) que afirmou: “A excelência constitui vocação específica do sistema de pós-graduação”.

Ora, ao utilizar a expressão “vocação” para atribuir à pós-graduação a responsabilidade pelo desenvolvimento da “excelência”, a agência incorreu numa forma ideológica de retratar este nível de ensino. No II PNPG esse direcionamento pode ser observado não só pelo uso do termo vocação, como empregado pela ontologia cristã, mas também pela inexistência de destinação orçamentária com especificação das cifras para o investimento na pós-graduação, diferentemente do que foi observado no I PNPG.

Foi ao pontuar as problemáticas a serem enfrentadas neste nível de

ensino, especialmente aquela relativa à qualidade da pesquisa e dos cursos *lato e stricto sensu*, que o II PNPG abordou de forma enfática a sistemática avaliativa. Diante da proposição de diretrizes para aquele período, a avaliação foi destacada como ferramenta de metrificação da qualidade, sendo a sua utilização incitada tanto pelos órgãos oficiais que a operacionalizavam, quanto pelas universidades. De acordo com a CAPES (1982), a diversificação de sistemas avaliativos deveria ser praticada no Brasil, de modo que as instituições universitárias fossem capazes de criar seus próprios instrumentos de avaliação, convivendo com aqueles já existentes.

A proposição de acréscimo do orçamento para os programas com melhor desempenho, tendo como contraface o desestímulo dos cursos que apresentavam, recorrentemente, os piores rendimentos, compuseram parte das medidas apresentadas no II PNPG. A participação da comunidade acadêmico-científica foi elencada como estratégia para a legitimação dos processos avaliativos, isto é:

No que diz respeito à questão da qualidade, é prioritário o aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação da pós-graduação. A mensuração de qualidade é complexa e não conta com nenhum processo isento de controvérsia. Torna-se assim, indispensável contar com a participação ativa da comunidade e de todos os componentes do sistema. Instrumento relevante neste processo será a ampla utilização de consultores científicos para cada especialidade cujos pareceres, bem como os critérios utilizados, serão sistematicamente levados ao conhecimento dos programas avaliados. (CAPES, 1982, p. 186)

A controvérsia na avaliação da pós-graduação não se limitava apenas ao escândalo experimentado algum tempo antes, em 1982, com a divulgação, da lista dos mestrados e doutorados mais mal classificados pela CAPES, através do jornal “O Estado de S. Paulo”. De forma embrionária e, dentro dos limites estabelecidos pela autocracia militar burguesa, os embates suscitados pelos programas *stricto sensu* e pelas Associações de Pós-Graduação e Pesquisa eram, igualmente, vetores responsáveis pelo questionamento da avaliação. Observamos, pois, a função ideológica que a sistemática avaliativa revelava naquele *hic et nunc* histórico, havendo por parte da CAPES a tentativa de direcionar as áreas do conhecimento a serem convergentes com os seus interesses e, conseqüentemente, da burguesia nacional.

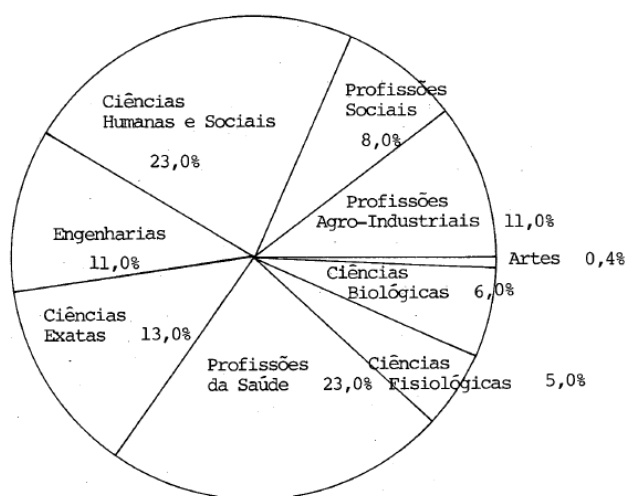
Ainda no que se refere ao binômio avaliação-qualidade, o II PNPG indicou que fossem priorizados os centros de excelência e os programas que apresentassem potencialidade na produção de conhecimento científico e tecnológico.

Declarou-se, também, o foco sobre a ampliação qualitativa dos cursos, ao invés da quantitativa, e a priorização das especializações para a formação acadêmica de profissionais e docentes (CAPES, 1982).

Embora o II PNPG declarasse como principal objetivo a formação acadêmica de alto nível, a apreciação ancorada no pensamento marxista nos leva a identificar um direcionamento fundamental para a pós-graduação naquele período: o desenvolvimento da qualidade dos cursos e da pesquisa aplicada, responsável pela produção de ciência e tecnologia, consonante com o avanço do desenvolvimento produtivo nacional. A mensuração da qualidade por meio da sistemática avaliativa configurava-se, assim, como a certificação capaz de selecionar as ditas pesquisas originais, uma forma polida de demarcar as investigações essencialmente vinculadas às “ciências duras” (*hard sciences*).

No ano de 1983, durante a vigência do II PNPG, a avaliação da pós-graduação que tinha periodicidade anual passou a ser realizada a cada dois anos, mantendo a escala de conceituação de A até E. Segundo o relatório oficial da CAPES (1985), em 1979, existiam 717 mestrados e 257 doutorados em funcionamento, sendo esse quadro ampliado, em 1983, para 807 mestrados e 335 doutorados. O aumento quantitativo coadunava com a manutenção dos programas *stricto sensu* nas grandes cidades, perpetuando as assimetrias estaduais e regionais. Em relação à distribuição de cursos por áreas de conhecimento, no ano de 1983, pode ser observada a seguinte divisão:

Gráfico 1 – Mestrados por área de conhecimento em 1983

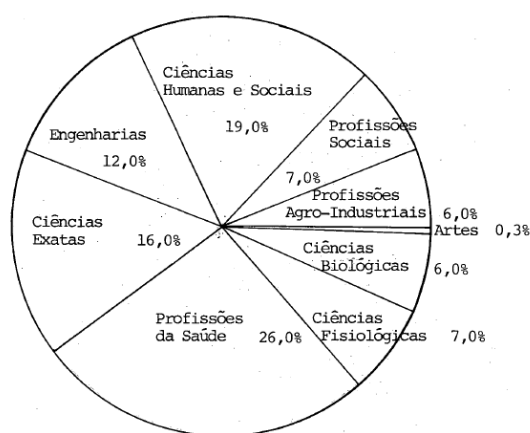


Fonte: CAPES (1985, p. 12)

Ao reconhecer os mestrados existentes em 09 grandes áreas de conhecimento, a disposição percentual era de 23% nas Ciências Humanas e Sociais, 23% nas Profissões da Saúde, 13% nas Ciências Exatas, 11% nas Engenharias, 11% nas Profissões Agroindustriais, 8% nas Profissões Sociais, 6% nas Ciências Biológicas, 5% nas Ciências Fisiológicas e 0,4% nas Artes.

Por sua vez, os doutorados configuravam uma ordenação assemelhada aos mestrados:

Gráfico 2 – Doutorados por área de conhecimento em 1983



Fonte: CAPES (1985, p. 13)

Embora não seja possível elencar com exatidão os cursos que compunham cada grande área de conhecimento naquele período, observamos a distribuição percentual dos doutorados em 26% nas Profissões da Saúde, 19% nas Ciências Humanas e Sociais, 16% nas Ciências Exatas, 12% nas Engenharias, 7% nas Profissões Sociais, 7% nas Ciências Fisiológicas, 6% nas Profissões Agroindustriais, 6% nas Ciências Biológicas e 0,3% nas Artes.

Na medida em que a maioria dos programas estava localizada nas Ciências Humanas e Sociais, assim como nas Profissões da Saúde, podemos conjecturar os motivos da CAPES em criticar a concentração de certos cursos *stricto sensu* no II PNPG, sem ao menos nomeá-los. A preocupação com a qualidade e o incentivo às ditas pesquisas originais, tratava-se da ampliação das “ciências duras” (*hard sciences*), como Engenharias, Ciências Exatas e Profissões Agroindustriais, tendo em vista o quantitativo minorado desses cursos no âmbito da política de pós-graduação, conforme ilustrado no gráfico acima. A condução ideológica da CAPES, operada com discrição, porém revestida de legitimidade pelas métricas avaliativas,

revelava os posicionamentos da agência no privilegiamento das áreas que, de maneira imediata e mediata, respondiam às necessidades da acumulação capitalista naquele período.

Por outro lado, e de maneira dialética, as controvérsias suscitadas pela pós-graduação mobilizaram a organização política de parte da comunidade acadêmico-científica. Saul (2005) e Hostins (2006), ao relatarem os embates na área de educação, concordam que a ANPEd protagonizou uma crítica veemente contra a avaliação da CAPES ao denunciar o seu caráter meritocrático e punitivo. Defendendo a autodeterminação dos programas no processo de reconhecimento e avaliação dos cursos, a entidade sugeriu a implementação de uma sistemática pautada em quatro etapas: 1º) autoavaliação do programa, 2º) avaliação entre pares, 3º) avaliação entre programas e 4º) avaliação da CAPES. A proposta não foi aderida na esfera estatal, o que levou a ANPEd a fortalecer sua articulação com os mestrados e doutrados em Educação e a traçar análises críticas acerca dos rumos da avaliação nos programas *stricto sensu*.

Durante aqueles anos, outra proposição alternativa à sistemática da CAPES foi a “avaliação emancipatória”. Saul (1999), a partir de sua trajetória profissional como docente da pós-graduação e estudiosa crítica das teorias de avaliação, sistematizou um novo modelo avaliativo orientado para a transformação da realidade educacional. Sendo efetivamente operacionalizada pelo Programa de Pós-Graduação em Supervisão e Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a partir de 1982, a “avaliação emancipatória” baseou-se na construção democrática, participativa e autorreflexiva envolvendo a comunidade acadêmico-científica daquela instituição.

Com efeito, ao desenhar um percurso metodológico para a “avaliação emancipatória”, Saul (1999) propôs o estabelecimento de um ciclo de análise composto de três etapas fundamentais, a saber: “descrição da realidade”, “crítica da realidade” e “criação coletiva”. A “descrição da realidade” tratava-se de uma caracterização pormenorizada do programa de pós-graduação, contendo temas como história do curso, objetivos, formação acadêmica ofertada, informações sobre o corpo acadêmico e egressos, entre outras. Na sequência, a “crítica da realidade” tratava-se de uma rodada de entrevistas conduzidas em pequenos grupos – com docentes, pós-graduandos e ex-estudantes –, tendo como finalidade apreender as percepções acerca do funcionamento do curso. Por último, a “criação coletiva” representava um

momento de levantamento de ideias e construção de proposituras para a melhoria e transformação do programa, isso em acordo com o direcionamento de todos os envolvidos. Embora instigante, a “avaliação emancipatória” não ganhou capilaridade no âmbito da CAPES.

Ao nos voltarmos, novamente, para os documentos oficiais do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), no que se refere à realidade dos mestrados e doutorados na primeira metade da década de 1980, havia uma nítida exposição das assimetrias entre regiões, conforme indicado na tabela abaixo:

Tabela 1 – Mestrados e doutorados, por área de conhecimento e região, em 1983

ÁREAS	REGIÕES										TOTAL	
	Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste		M	D
	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D		
Artes	-	-	-	-	3	1	-	-	-	-	3	1
Ciências Biológicas	4	3	12	1	52	39	15	3	3	-	86	46
Profissões da Saúde	-	-	19	-	148	88	19	2	3	-	189	90
Ciências Exatas	1	1	19	3	68	45	10	3	6	1	104	53
Engenharias	-	-	13	1	67	40	8	1	1	-	89	42
Ciências Humanas e Sociais	1	-	30	1	112	61	28	3	11	2	182	67
Profissões Sociais	1	-	12	-	31	13	8	1	6	-	58	14
Profissões Agro-Industriais	1	-	14	-	61	21	19	1	1	-	96	22
TOTAL	8	4	119	6	542	308	107	14	31	3	807	335

Fonte: CAPES (1985, p. 18)

Em números absolutos, no ano de 1983, o sudeste era a região com o maior quantitativo de cursos, somando 542 mestrados e 308 doutorados, seguido do nordeste com 119 mestrados e 6 doutorados. Por conseguinte, a região sul contava com 107 mestrados e 14 doutorados, enquanto o centro-oeste possuía 31 mestrados e 3 doutorados. Em último lugar, a região norte contava com 8 mestrados e 4 doutorados.

Devemos observar que a região sudeste concentrava 67,1% dos mestrados e 91,9% dos doutorados, o que denotava uma larga distância em relação ao nordeste que possuía 14,7% dos mestrados e 1,7% dos doutorados. As assimetrias regionais se intensificavam ainda mais quando observado o centro-oeste, com 3,8% dos mestrados e 0,8 dos doutorados, e o norte com 0,9% dos mestrados e 1,1% dos doutorados. A disparidade na oferta de cursos *stricto sensu*, além de revelar

numericamente o tom da desigualdade educacional brasileira, indica a tendência de valorização das regiões de maior expressão econômica no país, especialmente o sudeste. De fato, desde a vinda da Coroa Portuguesa para o Brasil, no período colonial, essas regiões experimentaram maior influxo de faculdades, escolas superiores e, posteriormente, instituições universitárias, conforme abordamos anteriormente.

O processo de redemocratização do Brasil, com a deflagração da Nova República, foi acompanhado pela implantação do III Plano Nacional de Pós-Graduação (III PNPG). Sancionado pelo presidente da república José Sarney, que esteve à frente do executivo federal entre 1985 e 1990, e redigido em consonância com o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), o III PNPG teve vigência no período de 1986 a 1989. Ao partir do acúmulo angariado pelos dois planos que o antecederam, elegeu como objetivos precípuos: a integração entre a pós-graduação e o Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, o aperfeiçoamento dos cursos deste nível de ensino e a consolidação da pesquisa nas instituições universitárias (CAPES, 1986).

Em consequência do avanço experimentado pela pós-graduação no decênio de 1975 a 1985, o III PNPG registrou a expansão dos programas *stricto sensu* no país, assim como o aumento acumulado de titulados como mestres e doutores. Naquele período também houve a maturação do Sistema de Acompanhamento e Avaliação da Pós-Graduação, gerenciado pela CAPES, conforme sinalizado na tabela abaixo:

Tabela 2 – Comparativo da pós-graduação entre 1975 e 1985

Aspectos comparativos do sistema de pós-graduação - 1975/1985		
Aspectos comparativos	1975	1985
Total de programas de mestrado, cadastrados	370	787
Total de programas de doutorado, cadastrados	89	325
Total de professores envolvidos com atividades de pós-graduação	7.500	20.900
Total de docentes com doutorado ou livre-docência que atuam na pós-graduação	4.000	10.000
Formação de mestres	4.000 (acumulado)	4.000 (por ano)
Formação de doutores	600 (acumulado)	600 (por ano)
Tempo médio de titulação para mestrado	S/I*	5 anos
Tempo médio de titulação para doutorado	S/I *	5,5 anos
Percentual de alunos matriculados que atingem a titulação (por ano)	15%	15%
Índice de evasão de alunos do total de alunos matriculados (por ano)	50%	45%
Cursos de mestrado com bom desempenho	51%	62%
Cursos de doutorado com bom desempenho	46%	60%

Fonte: MEC/CAPES/CAA -Memória da Pós-Graduação Brasileira

* S/I - sem informação

Fonte: CAPES (1986, p. 197)

De modo distinto ao relatório da CAPES (1985), que apontava a existência de 807 mestrados e 335 doutorados, no ano de 1983, o III PNPG sinalizou um número inferior de programas *stricto sensu*, em 1985, a saber: 787 mestrados e 325 doutorados. Na medida em que a expansão dos cursos se mostrava contínua naquele período, inferimos que a incongruência numérica entre os relatórios pode estar relacionada a dois fatores. O primeiro deles se relaciona com a forte centralização e controle das informações, própria da Ditadura Militar, atravancando a divulgação pública dos dados sobre a pós-graduação. O segundo refere-se aos problemas de gestão das informações, por parte das CAPES, que desde o II PNPG havia assumido centralidade na construção da política de pós-graduação, inclusive operando o levantamento e o trato das estatísticas relacionadas a este nível de ensino.

No que se refere às tendências daquele decênio, podemos sublinhar a ampliação da contratação de docentes para atuar na pós-graduação, inclusive com

jornada de tempo integral, assim como a queda percentual dos acadêmicos que evadiram dos cursos *stricto sensu*, de 50%, em 1975, para 45%, em 1985. Apesar da diminuição da evasão, foi observada a estagnação do percentual de 15% de mestrandos e doutorandos que alcançaram titulação por ano, o que se relaciona com o abandono e a retenção do corpo discente, assim como o elevado tempo médio para a conclusão do curso se comparado aos padrões internacionais, conforme argumentado pela CAPES (1986).

Embora fosse evidente a capilarização da pesquisa, seja por meio das teses e das dissertações, ou através das produções docentes, o III PNPG reiterou a problemática da qualidade das investigações na pós-graduação. Este plano indicou, ainda, a necessidade de destinação orçamentária para a pesquisa, haja vista a instabilidade e a interrupção do financiamento extrauniversitário, bem como a articulação com o setor produtivo, a fim de promover o avanço da indústria em âmbito doméstico. A perpetuação das assimetrias regionais e a baixa diversificação de programas nas diversas áreas do conhecimento também foram averiguadas, com especial ênfase na região norte (CAPES, 1986).

O III PNPG destacou, também, alguns fatores impeditivos para a consolidação da excelência, a saber: 1º) o elevado quantitativo de orientandas/os por docente; 2º) o insuficiente número de professoras/es doutores/as nos programas *stricto sensu*; 3º) o distanciamento das pesquisas com as demandas do setor produtivo e; 4º) a defasagem relacionada ao reajuste das bolsas de estudo. Acerca das novas requisições postas para o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a CAPES (1986) destacou a necessidade de formação interdisciplinar e a ampliação das redes de cooperação técnica nacional e internacional.

Com efeito, a fim de promover o avanço da política de pós-graduação, a CAPES (1986) estabeleceu um conjunto articulado de diretrizes de crescimento que se alicerçaram em torno de estratégias como: 1º) a expansão do incentivo orçamentário para a pesquisa; 2º) o aumento das bolsas de mestrado e doutorado; 3º) o aperfeiçoamento da sistemática avaliativa; 4º) o impulsionamento do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia articulado aos cursos *stricto sensu*; 5º) a participação da comunidade acadêmico-científica, inclusive por meio da proposição de formas de autoavaliação para os programas de mestrado e doutorado; 6º) o apoio aos grupos de pesquisa recém-criados e aqueles com alto desempenho, 7º) o apoio ao desenvolvimento dos cursos *lato sensu*; 8º) o incentivo ao intercâmbio

internacional, entre outros. De outro modo, o III PNPG identificou, ainda, a crescente presença das Fundações de Apoio à Pesquisa (FAPs) no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), embora sem uma participação expressiva no financiamento das investigações conduzidas em âmbito nacional.

Por conseguinte, após a sua afirmação, no II PNPG, como instrumental adequado para metrificar a qualidade dos cursos *stricto sensu*, a avaliação da pós-graduação galgou legitimidade no III PNPG. Além da incorporação da sistemática avaliativa como práxis necessária para a conceituação dos mestrados e doutorados, ocorria uma defesa em torno da sua importância para o apoio dos programas com melhores desempenhos, assim como para aqueles recém implantados. A tabela seguinte, presente no texto do III PNPG, deixa entrever a centralidade conferida à avaliação, especialmente para o controle da performance dos mestrados e doutorados ao longo daquele interregno:

Tabela 3 – Distribuição de cursos, por conceitos obtidos na avaliação, entre 1977 1985

Distribuição percentual dos programas, segundo conceitos obtidos na avaliação						
Conceitos	1977		1981		1985	
	M	D	M	D	M	D
A	22	23	30	32	33	36
B	29	23	25	26	29	24
C	19	15	23	19	16	12
D	10	6	12	7	8	6
E	7	3	6	5	3	2
SC *	13	30	4	11	8	17
SA **	-	-	-	-	3	3
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Fonte: MEC/CAPES/CAA

Memória da Pós-Graduação Brasileira

* Sem conceito, aplicável a cursos novos e em reestruturação.

** Sem Avaliação, aplicável a cursos com insuficientes informações por deficiência no preenchimento do relatório.

Fonte: CAPES (1986, p. 198)

Embora possamos observar, entre os anos de 1977 e 1985, o aumento dos mestrados e doutorados com conceitos A e B, também ocorreu a manutenção proporcional dos programas C, D e E, considerados de desempenho inferior. Neste sentido, os efeitos deletérios da adoção da sistemática avaliativa da CAPES, para além da rotinização e integração do seu uso na política educacional, incorreram na validação da estratificação proposta e na sua incorporação como expediente comum da pós-graduação. Dito de outro modo, a naturalização da avaliação e, conseqüentemente, a construção ideológica dos piores e dos melhores programas *stricto sensu* foi introjetada pela comunidade acadêmico-científica. O estímulo à concorrência para a obtenção das melhores conceituações e, conseqüentemente, o aumento do financiamento para a pesquisa daqueles mais bem ranqueados, tornaram-se causalidades postas na avaliação da pós-graduação.

Apesar da argumentação da CAPES (1986), em torno da confiabilidade dos indicadores quantitativos e qualitativos, assim como a presença da comunidade acadêmico-científica na discussão e elegibilidade das métricas avaliativas, notamos a manipulação da agência em torno das controvérsias manifestas por algumas áreas do conhecimento. Podemos exemplificar este fato por meio da pauta da ANPEd acerca da autoavaliação que, de maneira escorchada, figurou como um dos escopos do III PNPG, todavia restou não implementada durante a sua vigência no período de 1986 a 1989. Em síntese, depreendemos do exame crítico do III PNPG o direcionamento político em torno da expansão da pesquisa aplicada, assim como o alinhamento do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) com o Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia.

Um ano após a implementação do III PNPG, a CAPES (1987) realizou um balanço dos desafios enfrentados pela pós-graduação e a limitação orçamentária foi um dos pontos centrais indicados pela agência. A estimativa do valor de 2 bilhões de cruzados para o apoio das ações previstas para o ano de 1988, no âmbito dos cursos *lato* e *stricto sensu*, não foi aprovada pela Secretaria de Estado de Planejamento e Coordenação Geral (SEPLAN). A receita disponibilizada foi de 1,7 bilhões de cruzados, ficando sob responsabilidade do MEC a tratativa em torno da consecução da extensão dos recursos financeiros. A complexidade burocrática para a efetivação do repasse do financiamento para as instituições de ensino superior, também foi destacada como uma problemática daquela quadra histórica.

O relatório da CAPES (1987) apontou também que a periodicidade

bienal, implantada em 1983, ensejou o revezamento da avaliação das áreas e subáreas de conhecimento a fim de dinamizar os trabalhos da agência. Deste modo, uma porção dos cursos passou a ser acompanhada em um ano e a outra no ano subsequente, sendo os conceitos de A até E divulgados ao final do ciclo de dois anos. Foi destacada a relevância desempenhada pelos presidentes das áreas de conhecimento da CAPES, e as Comissões de Área e consultores científicos, que em parceria continuavam se dedicando à operacionalização da sistemática avaliativa da pós-graduação.

A promulgação da nova Constituição Federal, em 1988, demarcou o acesso à educação escolar como um direito social básico de qualquer cidadão brasileiro. Enquanto a educação básica foi inscrita como obrigatória na Carta Magna, cabendo ao Estado à competência pela sua oferta de forma gratuita, o ensino superior permaneceu livre aos concluintes do ensino médio, porém sem garantia de gratuidade. As universidades, tratadas como instituições proponentes de ações indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão, conforme previsto no artigo 207, reafirmaram-se abertas ao mercado privado, porém sob a salvaguarda de processos avaliativos conduzidos pelo Estado (BRASIL, 1988).

Com efeito, no final da década de 1980, a implantação da rede informatizada nas universidades caracterizou-se como um importante avanço na gestão dos dados e no acompanhamento e avaliação dos programas *stricto sensu*. O relatório da CAPES (1989) destacou a criação do software “Sistema CAPP”, um banco de dados para armazenamento das informações sobre os mestrados e doutorados, como uma iniciativa importante para a sistemática avaliativa, ficando a sua administração sob a responsabilidade das pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação. Financiado pela CAPES, o “Sistema CAPP” foi incorporado pelas instituições de ensino superior interessadas, sendo disponibilizados treinamentos para as equipes que iriam operar o sistema.

Naquele período, dentre as iniciativas desenvolvidas pela CAPES (1989), chamou a atenção da comunidade acadêmico-científica o “Programa de Apoio à Consolidação dos Cursos” que destinava verbas para os programas nota C e, em havendo potencialidade de desenvolvimento, aqueles classificados como nota D. Na tabela abaixo, podem ser verificados os valores, em cruzados novos, destinados por área de conhecimento:

Tabela 4 – Concessão de recursos financeiros para programas C e D em 1989

ÁREA DO CONHECIMENTO	CONCESSÃO NCz\$	%
Ciências Exatas e da Terra	679.252,00	19.40
Ciências Biológicas	591.489,00	16.90
Engenharias	547.031,00	15.60
Ciências da Saúde	567.516,00	16.20
Ciências Agrárias	600.193,00	17.20
Ciências Sociais Aplicadas	235.702,00	6.70
Ciências Humanas	269.898,00	7.70
Linguística, Letras e Artes	9.163,00	0.30
T O T A L	3.500.244,00	100.00

Fonte: CAPES (1989, p. 16)

Embora o escopo da ação fosse o aprimoramento dos cursos C e D, observamos a flagrante desigualdade na partilha do financiamento. Enquanto as Ciências Exatas e da Terra, Engenharias e Ciências Agrárias, detiveram juntas 52,20% dos recursos disponibilizados, as Ciências Humanas em conjunto com Linguística, Letras e Artes somaram, apenas, 8,0%. Não parece exagerado asseverar a tendência de privilegiamento das “ciências duras” (*hard sciences*), em detrimento das “ciências moles” (*soft sciences*), conforme exemplificado pelo Programa de Apoio à Consolidação dos Cursos.

A posse do novo presidente da república, Fernando Collor de Mello, que entrou em exercício no ano de 1990, foi marcada pela reordenação das pastas ministeriais e dos órgãos ligados ao executivo federal, a partir da Medida Provisória Nº 150, de 15 de março de 1990. Na contramão da legitimidade político-institucional alcançada ao longo de sua trajetória, a CAPES (2011) foi extinta despertando uma comoção generalizada e, embora os registros históricos não transpareçam as razões que subsidiaram tal decisão, a mobilização da comunidade acadêmico-científica possibilitou a retomada das atividades da agência. Por meio da Lei Nº 8.028, de 12 de abril de 1990, a CAPES volta a ser incorporada como órgão estatal vinculado ao MEC.

Ao final do ano de 1990, o relatório oficial da CAPES (1990) assinalou o funcionamento de 965 mestrados e 400 doutorados, o que representava uma expansão, no computo final dos cursos, quando comparado aos dados de 1983 que indicavam a existência de 807 mestrados e 335 doutorados. No que tange à

sistemática de avaliação dos programas *stricto sensu*, três unidades de análise eram utilizadas, a saber: 1º) o Cadastro Geral dos Cursos, que continha informações acerca do corpo docente e discente, linhas de pesquisa, estrutura curricular, produção acadêmica, entre outros elementos gerais acerca dos mestrados e doutorados; 2º) o Cadastramento da Produção Científica, que reunia os dados sobre as publicações e demais produções técnicas e artísticas de professores e estudantes; e 3º) o Ciclo de Visitas, realizado pela equipe de consultores científicos.

A despeito da sua momentânea dissolução, a CAPES ascendeu a um novo patamar de prestígio e legitimidade na primeira metade da década de 1990. Tipificada, anteriormente, sob a égide da autocracia militar burguesa, como um órgão autônomo do MEC, através do Decreto nº 74.299, de 18 de julho de 1974, tornou-se fundação pública com a promulgação da Lei Nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992 (BRASIL, 1992). Além de gozar de uma maior autonomia administrativo-financeira, a instituição passou a funcionar em regime de tempo indeterminado, diferentemente da sua previsão inicial na condição de campanha nacional, conforme estabelecido pelo Decreto Nº 29.741, de 11 de julho de 1951.

Embora a agência tenha assumido a função de elaborar os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs), com a extinção do Conselho Nacional de Pós-Graduação, foi somente com a Lei Nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, que obteve lastro jurídico para subsidiar a formulação da política de pós-graduação. Nos termos da nova legislação,

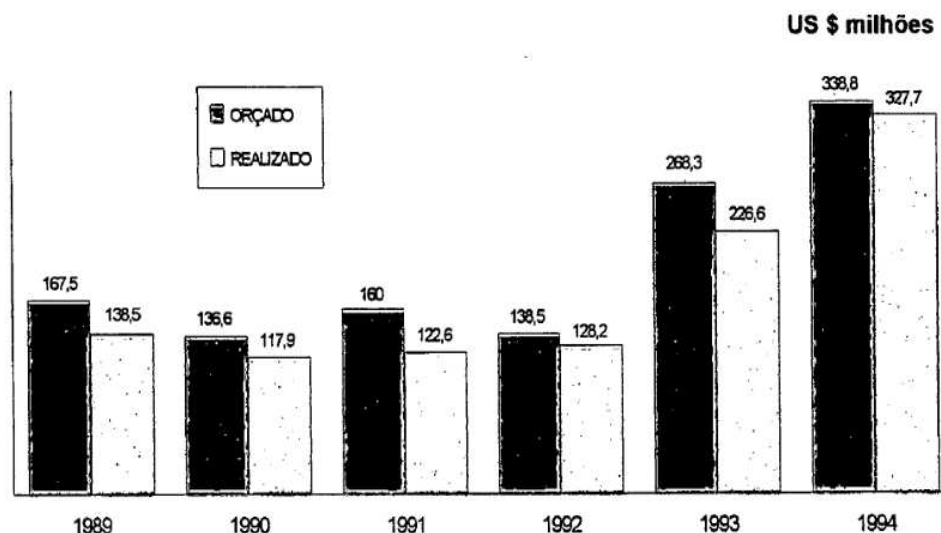
Art. 2º A fundação CAPES terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a área de pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível no País e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores públicos e privado (BRASIL, 1992)

Não mais se restringindo ao encargo de proponente dos PNPGs, a CAPES tornou-se a entidade responsável por regular, avaliar e fomentar a política de pós-graduação brasileira. Isto é, ao mesmo tempo em que recebeu maior independência administrativo-financeira, também ganhou aval para elaborar os rumos políticos, educacionais e científico-acadêmicos deste nível de ensino. Cabe ressaltar, ainda, a constituição de três departamentos fundamentais da entidade naquele momento: a Direção, o Conselho Superior e o Conselho Técnico-Científico.

No campo orçamentário, a transformação da CAPES em fundação pública possibilitou maior diversidade de aportes financeiros para a agência. Além dos recursos da União, outras instituições públicas e privadas, brasileiras ou estrangeiras, passaram a ter a possibilidade de verter contribuições financeiras diretas para a instituição. Os efeitos daquela transformação foram expressivos, durante o governo do presidente Itamar Franco, que governou entre 1993 e 1994, conforme sinalizado no gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Comparativo da dotação orçamentária da CAPES entre 1989 e 1994

CAPES: DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA E DESPESA REALIZADA 1989-1994



Fonte: CAPES (1994, p. 01)

Podemos observar que a CAPES (1994) quase duplicou seu orçamento, em 1993, se comparado ao ano de 1992, obtendo uma receita realizada em dólares de US\$ 226,600,000.0. Em 1994, os investimentos foram novamente ampliados para US\$ 327,700,000.0, o que significou o aumento de 44,6% da receita praticada em 1993.

Em relação aos cursos em funcionamento, no ano de 1994, a CAPES (1994) registrou a existência de 1.048 mestrados e 518 doutorados. Além do aumento numérico dos programas, se comparado ao início dos anos 1990, podemos visualizar que a maioria deles foram conceituados como A e B:

Tabela 5 – Distribuição de cursos, por conceitos obtidos na avaliação, em 1994**CAPES-AVALIAÇÃO 1994: CURSOS AVALIADOS POR NÍVEL E CONCEITOS**

NÍVEL	Nº CURSOS AVALIADOS	CONCEITOS				% CONCEITOS			
		A	B	C/D/E	TOTAL	A	B	C/D/E	TOTAL
Mestrado	1.048	394	373	184	951	41	39	19	100
Doutorado	518	227	157	46	430	53	37	11	100
Total	1.566	621	530	230	1381	45	38	17	100

Fonte: CAPES (1994, p. 12)

Do total de 1.048 mestrados existentes, 951 receberam naquele biênio o conceito de avaliação da CAPES, sendo 767 cursos avaliados como A ou B. Já do total de 518 doutorados em funcionamento, 430 receberam o conceito de avaliação e dentre eles 384 alcançaram as notas A ou B. De modo oposto, os mestrados e doutorados com pior desempenho, isto é, aqueles conceituados como C, D e E, tiveram uma participação menos expressiva no computo final da avaliação.

Em se tratando das assimetrias regionais, os dados da CAPES (1994) confirmam a tendência à desigualdade na oferta de cursos *stricto sensu*, especialmente nas regiões norte e centro-oeste. A respeito dos 951 mestrados que receberam conceitos naquele biênio, 628 estavam concentrados no sudeste, enquanto as regiões norte e centro-oeste juntas possuíam apenas 61 cursos. Proporcionalmente, enquanto o sudeste possuía 539 mestrados conceituados como A e B, o norte e o centro-oeste juntos possuíam apenas 37 cursos nesses mesmos níveis de avaliação, como podemos averiguar a seguir:

Tabela 6– Mestrados, por região do país e conceitos obtidos na avaliação, em 1994**CAPES-AVALIAÇÃO 1994: CURSOS DE MESTRADO POR REGIÃO, SEGUNDO OS CONCEITOS**

	CURSOS AVALIADOS		CURSOS CONCEITUADOS		CONCEITUAÇÃO					
	QTD	%	QTD	%	A		B		C + D + E	
					QTD	%	QTD	%	QTD	%
Norte	22		19	86	2	11	8	42	9	47
Nordeste	143		129	90	18	14	65	51	46	35
Sudeste	687		628	91	309	49	230	37	89	14
Sul	147		133	90	52	39	56	42	25	19
Centro-Oeste	49		42	86	13	31	14	33	15	36
BRASIL	1048		951	91	394	41	373	39	184	19

Fonte: CAPES (1994, p. 12)

No que diz respeito aos doutorados que foram conceituados naquele biênio, também observamos a disparidade entre as regiões norte e centro-oeste, que juntas somavam 13 cursos, em detrimento do sudeste que concentrava 374 doutorados. Acerca da sistemática avaliativa, o norte e o centro-oeste possuíam juntos 11 doutorados classificados como A e B, enquanto o sudeste possuía 334 cursos nesses mesmos níveis de avaliação:

Tabela 7 – Doutorados, por região do país e conceitos obtidos na avaliação, em 1994
CAPES-AVALIAÇÃO 1994: CURSOS DE DOUTORADO POR REGIÃO, SEGUNDO OS CONCEITOS

	CURSOS		CONCEITUAÇÃO						
	AVALIADOS	CONCEITUADOS		A		B		C + D + E	
	QTD	QTD	%	QTD	%	QTD	%	QTD	%
Norte	6	6	100	1	17	4	67	1	17
Nordeste	22	10	45	4	40	5	50	1	10
Sudeste	430	374	87	202	54	132	35	40	11
Sul	48	33	69	16	48	14	42	3	9
Centro-Oeste	12	7	58	4	57	2	29	1	14
BRASIL	518	430	83	227	53	157	37	46	11

Fonte: CAPES (1994, p. 12)

Ainda em conformidade com o relatório da CAPES (1994), foi estabelecido um acordo entre a agência e o CNPq para uma maior aproximação dos critérios utilizados por cada uma delas na concessão de bolsas de estudos, de modo a torná-los mais parecidos, privilegiando, especialmente, os programas ranqueados como A e B. Dentre os critérios a serem adotados, foram pactuados a capacidade de produção acadêmica de cada área e subárea do conhecimento, o número de estudantes, o desempenho acadêmico dos pós-graduandos que recebiam bolsas, entre outros. Já para o enfrentamento das assimetrias, o “Projeto Norte” foi proposto a fim de fundar centros de excelência para a promoção de cursos *lato e stricto sensu* naquela região.

Não obstante, a CAPES (1994) propôs a revisão de alguns processos relacionados à política de pós-graduação. Entre eles, podemos destacar: 1º) a articulação da pós-graduação com a graduação; 2º) o apoio ao desenvolvimento de programas interdisciplinares; 3º) o incentivo à expansão de mestrados e doutorados em parceria entre as universidades brasileiras; 4º) o debate sobre a perspectiva de implantação de cursos na modalidade à distância em parceria com universidades

européias e; 5º) o aprimoramento da sistemática avaliativa. No tocante à avaliação, houve o diagnóstico de saturação do modelo adotado pela CAPES e a necessidade de uma definição mais rigorosa dos indicadores, especialmente para a classificação mais restrita dos cursos nota A.

De acordo com Sousa (2013), assim como Silva Júnior e Sguissardi (1999), a ascensão de Fernando Henrique Cardoso (FHC) à presidência da república, entre os anos de 1995 e 2002, significou o coroamento do projeto neoliberal no Brasil, com implicações diretas para a educação superior. O Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, projetado pelo ministro Luiz Carlos Bresser Pereira e aprovado no Congresso Nacional, em 1995, propôs a busca pela “modernização da administração pública”. Frente à crise econômica enfrentada desde a década de 1980, e a necessidade de atualizar às dinâmicas internas de “governança” em meio às transformações mundiais, foi sugerido que o Estado nucleasse as suas ações em torno do financiamento e da coordenação das políticas sociais, cabendo à iniciativa privada a competência pela sua execução.

A proposta de incorporação de “agências executivas” e “organizações sociais”, provenientes da iniciativa privada e do terceiro setor para gerir as instituições públicas, assim como a transferência de bens e serviços para o mercado capitalista, conformaram eixos centrais da contrarreforma da administração pública (SOUSA, 2013). A tradução brasileira do receituário neoliberal, sob a égide da dialética da dependência, provocou no âmbito da política educacional uma atualização das leis, decretos, programas e projetos de modo a beneficiar, direta e indiretamente, o mercado. Deste modo, enquanto as faculdades, institutos e centros universitários privados ganharam novo impulso para se expandirem, inclusive ampliando a sua cartela de clientes; as universidades públicas foram compelidas a assimilar os princípios da competitividade e da produção de produtos, patentes e inovações científicas e tecnológicas como parte das suas atribuições precípuas.

A maturação do neoliberalismo em território nacional, diretamente amparado pelo governo FHC, teve como contraface o estabelecimento do Estado Avaliador no Brasil durante a década de 1990¹⁹. Moraes (2012), ao remontar ao ano de 1995, relata que a CAPES iniciou uma série de discussões visando o aperfeiçoamento da sistemática avaliativa da pós-graduação, inclusive com a

¹⁹ Devemos sublinhar que nos países de capitalismo central, destacadamente nos EUA e no Reino Unido, a gênese do Estado Avaliador ocorreu na década de 1980 (AFONSO, 2005).

participação de especialistas estrangeiros. Naquele mesmo ano, por meio da Portaria Nº 47, de 17 de outubro de 1995, a agência também estabeleceu um conjunto de requisitos para a aprovação dos mestrados profissionais, anteriormente previstos no Parecer Sucupira; assim como determinou através da Lei Nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, a realização do Exame Nacional de Cursos (ENC), amplamente conhecido como “Provão”, destinado à avaliação da graduação.

Na esteira das mudanças legais alinhadas à contrarreforma do Estado, temos o estabelecimento da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, isto é, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Um conjunto articulado de forças progressistas em torno da educação pública, composto por professores, sindicatos e estudantes, disputaram os contornos da nova legislação, porém, após anos entre a elaboração e a aprovação do texto final, prevaleceu, de maneira hegemônica, o projeto gerencialista e de forte teor mercantil proposto pelos arautos do neoliberalismo. Nas palavras de Libânio, Oliveira e Toschi (2012), algumas pautas centrais, como a criação do Sistema Nacional de Educação – um sistema integrado de educação escolar brasileiro – não foram instituídas, na medida em que a iniciativa privada e o Ensino a Distância (EAD) ganharam respaldo jurídico e capilaridade nos diferentes níveis de ensino.

No que diz respeito à educação superior, a sistemática avaliativa na nova LDBEN (BRASIL, 1996) tornou-se prerrogativa para a autorização e o reconhecimento dos cursos superiores, devendo ser realizada periodicamente. O artigo 46, que regulamenta a matéria, deixa explícito o caráter compulsório da avaliação, prevendo a desativação daqueles cursos que, reiteradamente, apresentam um desempenho insatisfatório. Os fundamentos do Estado Avaliador, em solo nacional, têm a sua expressão jurídica cabal nesta lei que não só julga o desempenho das instituições, mas que, sobretudo, pune aqueles que não atingem as métricas estipuladas pelas agências reguladoras.

Ainda em 1996, sete anos após o término da vigência do III PNPG, a CAPES (2005) retomou a proposta de formulação um novo plano nacional alinhado às dinâmicas políticas e institucionais daquele período. A partir do evento intitulado “Discussão da Pós-Graduação Brasileira”, sob organização da referida agência, foram esboçadas as diretrizes do IV PNPG que não chegou a ter uma redação final e, portanto, não foi implementado. Alguns motivos difusos, como o estrangulamento orçamentário e a discordância entre os órgãos de fomento, foram indicados como

obstáculos para a efetivação do IV PNPG, todavia a crítica histórico-dialética nos revela que a existência de interregnos, sem proposições objetivas para o desenvolvimento da política de pós-graduação, compõe a realidade brasileira.

Embora a década de 1990 possa ser particularizada como o período no qual a pós-graduação foi desenvolvida sem as balizas de um PNPG, contraditoriamente foi o momento histórico no qual a avaliação teve maior centralidade do ponto de vista institucional. Pesquisadores como Patrus, Shigaki e Dantas (2018), Moraes (2012) e Verhine e Dantas (2009) concordam que, a partir de 1998, novos parâmetros de mensuração foram adotados, configurando um ponto de inflexão no desenvolvimento experimentado pela sistemática avaliativa até aquele momento. A implantação do Estado Avaliador em solo brasileiro, diretamente subsidiada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, teve como consequências o aperfeiçoamento do rigor no estabelecimento das métricas, além da utilização de mecanismos de punição mais precisos para os cursos *stricto sensu*.

A CAPES (1998), através do documento “Reformulação do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação: o modelo a ser implantado na avaliação de 1998”, além de apresentar as novidades propostas para a sistemática avaliativa, diagnosticou as deficiências existentes tendo como referência o biênio 1996-1997. Um argumento central que, inclusive, fundamentou a crítica ao modelo adotado pela agência, diz respeito à baixa capacidade discricionária da sistemática avaliativa. Com efeito, os parâmetros e métricas não seriam capazes de diferenciar os cursos com melhores desempenhos, provocando o acúmulo de 79% dos mestrados e 90% dos doutorados nos extratos A e B, os mais elevados, no biênio 1996-1997. Alegou-se, ainda, uma grande diferenciação dos parâmetros avaliativos entre as áreas de conhecimento; a avaliação em separado do mestrado e do doutorado pertencentes a um mesmo programa de pós-graduação; e o pouco incentivo aos cursos *stricto sensu* voltados para a inovação.

Tendo em vista a busca pela aproximação da sistemática avaliativa com os modelos utilizados nas economias de capitalismo central, a CAPES (1998) propôs as seguintes alterações a partir do ano de 1998: 1º) o reconhecimento do programa de pós-graduação como unidade de análise, ao invés do curso de mestrado ou de doutorado em separado; 2º) a substituição da avaliação bienal pelo ciclo trienal de avaliação; 3º) o acompanhamento contínuo dos programas através das informações disponibilizadas pelos sistemas informatizados e a divulgação dos

resultados ao final do triênio; 4º) a inclusão dos cursos novos (em funcionamento há mais de dois anos) e dos cursos em reestruturação na avaliação trienal; 5º) a mudança da escala conceitual de A até E para a escala numérica de 1 até 7, sendo 1 a nota mais baixa e 7 a nota mais elevada; 6º) em relação a nova escala, a nota 5 passa a equivaler ao conceito A, já as notas 6 e 7 referem-se aos programas de excelência no país que se mostram consonantes com os melhores cursos *stricto sensu* reconhecidos internacionalmente; 7º) para o funcionamento regular dos cursos e seu reconhecimento legal exige-se, no mínimo, a nota 3, já os programas que possuem apenas mestrado alcançarão, no máximo, a nota 5, conforme a nova escala de avaliação; 8º) o aprofundamento da medição da produtividade acadêmica dos docentes e discentes como critério de avaliação; 9º) a incorporação da responsabilidade pela coordenação do processo avaliativo, e homologação dos resultados de cada área de conhecimento, por parte do Conselho Técnico-Científico (CTC); 10º) maior aproximação das atribuições da CAPES no que se refere ao fomento à pesquisa e ao sistema de acompanhamento e avaliação da pós-graduação e; 11º) desenvolvimento de pesquisas acerca da trajetória do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) no Brasil.

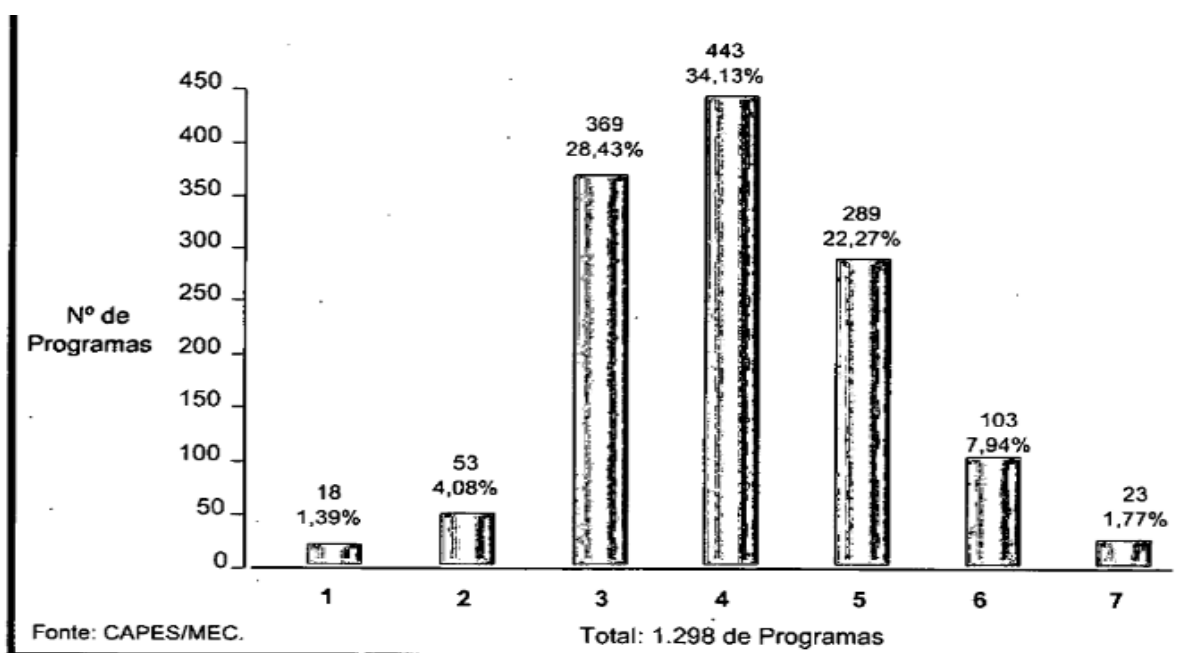
De acordo com Verhine e Dantas (2009), a padronização dos critérios avaliativos entre as áreas do conhecimento, estabelecida em 1998, desembocou na criação de um instrumental único, isto é, a “Ficha de Avaliação”. Nesta última constavam 07 quesitos (ou dimensões) de avaliação, a saber: 1º) proposta do programa (peso 0); 2º) corpo docente (peso 20); 3º) atividade de pesquisa (peso 20); 4º) atividade de formação (peso 20); 5º) corpo discente (peso 10); 6º) teses e dissertações (peso 10) e; 7º) produção intelectual (peso 20). Os quesitos, que também eram subdivididos em itens de avaliação, somavam um total de 100 pontos, sendo esta nota final utilizada para ranquear os programas *stricto sensu* na escala de 1 até 7. Cabe destacar, ainda, que em 1998 foi criado o “Aplicativo Qualis”, destinado à avaliação da produção acadêmica como periódicos, livros e eventos científicos.

Além da “Ficha de Avaliação”, os “Documentos de Área” e os “Relatórios de Avaliação” tornaram-se ferramentas utilizadas no acompanhamento dos cursos *stricto sensu*. Enquanto os “Documentos de Área” retratam as características principais dos programas que conformam um determinado campo do conhecimento, os “Relatórios de Avaliação” apresentam o desempenho alcançado pelos cursos de cada área ao final do ciclo avaliativo. Com efeito, dois processos

passaram a ser distinguidos no que tange a sistemática avaliativa da CAPES, a saber: a abertura de novos programas, por meio da “Avaliação das Propostas de Cursos Novos” (APCNs) e; a manutenção do reconhecimento dos programas existentes, através da “Avaliação Periódica dos Cursos de Pós-Graduação” (VERHINE; DANTAS, 2009).

Em conformidade com o relatório oficial da CAPES (1998), o emprego da nova escala avaliativa e, conseqüentemente, o reposicionamento dos mestrados e doutorados, indicou a existência de um total de 1.298 programas *stricto sensu* distribuídos entre as notas 1 e 7. Deste total, 18 programas receberam nota 1 (1,39%); 53 receberam nota 2 (4,08%); 369 receberam nota 3 (28,43%); 443 receberam nota 4 (34,13%); 289 receberam nota 5 (22,27%); 103 receberam nota 6 (7,94%) e; somente 23 alcançaram a nota 7 (1,77%).

Gráfico 4 – Distribuição de programas *stricto sensu*, por notas obtidas na avaliação, em 1998



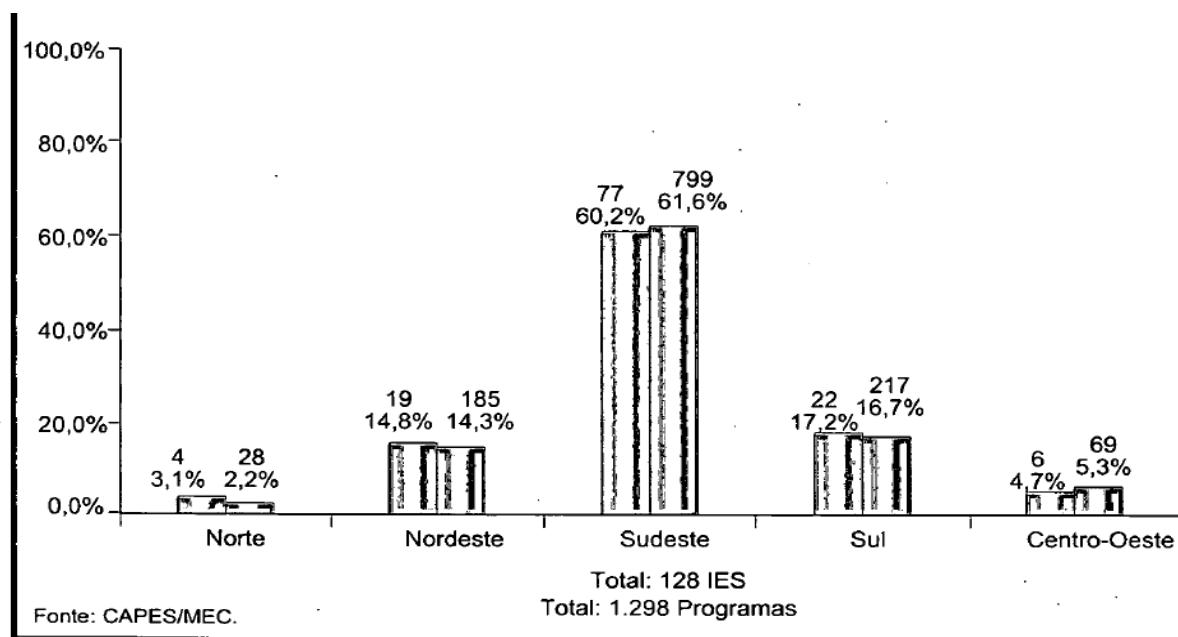
Fonte: CAPES (1998, p. 68)

Podemos constatar, a partir do gráfico acima, não só a efetivação da discricionariedade entre a escala de notas, em semelhança à lógica utilizada pelos *rankings* acadêmicos internacionais, mas, sobretudo, o afunilamento dos programas considerados de excelência, isto é, aqueles classificados com notas 6 e 7. O novo modelo avaliativo, diretamente condizente com o Estado Avaliador, tratou de agudizar a diferenciação interna dos programas de pós-graduação, intensificando o processo

de concorrência entre programas.

No que tange à distribuição dos cursos por região do país, ainda no ano de 1998, mais uma vez pode ser percebida as assimetrias regionais. Enquanto o sudeste continuava liderando a concentração de doutorados e mestrados, o norte e o centro-oeste prosseguiram possuindo os menores percentuais de cursos *stricto sensu* em funcionamento, conforme explicitado abaixo:

Gráfico 5 – Distribuição de programas *stricto sensu*, por regiões do país, em 1998



Fonte: CAPES (1998, p. 71)

Ao remontar às mudanças ocorridas naquele período, Moraes (2012) destacou as críticas evocadas pela comunidade acadêmico-científica acerca do aprofundamento dos critérios quantitativos na sistemática avaliativa. Por sua vez, Verhine e Dantas (2009) observaram que os posicionamentos contrários ao produtivismo, exigido dos professores e estudantes, endossaram o caldo de manifestações de denúncia a respeito do modelo CAPES, empregado a partir de 1998.

Com efeito, entendemos que as mudanças postas em curso ao final da década de 1990 revelam a função ideológica assumida pela sistemática avaliativa da pós-graduação, manifestando-se em consonância com os valores neoliberais advogados pelas frações burguesas locais. Por se tratar de uma economia periférica, imbricada com o processo de acumulação capitalista nos países centrais, o Brasil

frente à contrarreforma da administração pública, em âmbito nacional, e a necessidade de alinhar o país às determinações da sociabilidade burguesa, na esfera internacional, modificou a avaliação de modo a aproximá-la de suas congêneres externas.

A CAPES mediante ao avanço da avaliação educacional e dos *rankings* acadêmicos internacionais nas nações hegemônicas, como os EUA e o Reino Unido, viabilizou o ajustamento do novo modelo avaliativo aos padrões externos. A intensificação da produção acadêmica, a busca pela excelência, a ampliação da inovação e o aprofundamento das pesquisas aplicadas ao setor produtivo e às empresas privadas, anunciados desde a formulação dos primeiros PNPGs, passam a ser identificados, principalmente, pelas notas 6 e 7. A alta discricionariedade da sistemática avaliativa, além da concorrência feroz entre programas da mesma área, ocasiona a disputa entre as áreas de conhecimento distintas para a obtenção de maiores financiamentos. De modo geral, as “ciências duras” (*hard sciences*) revelam-se mais privilegiadas, assim como os mestrados e doutorados que produzem conhecimentos, produtos e patentes que interessam às frações da classe dominante no Brasil e nos países centrais.

Na condição de agência de avaliação e fomento à pesquisa, mas, sobretudo, de fundação pública responsável pela formulação e coordenação da pós-graduação, a CAPES, orientada pelo Estado Avaliador, passou a protagonizar a indução dos programas *stricto sensu*, punindo aqueles que não expressam, adequadamente, a performance desenhada pelos parâmetros e indicadores de mensuração. A *accountability* que começa a ser praticada na pós-graduação na década de 1990, condizente com a lógica neoliberal, legitima não só a divulgação do *ranking* da CAPES, como também sensibiliza a comunidade acadêmico-científica e a sociedade civil em torno da premiação dos “melhores” e sanção dos “piores” cursos.

No rastro das mudanças em torno da educação superior brasileira e, mais especificamente, a respeito do processo de introjeção da lógica neoliberal por dentro das universidades, devemos sublinhar a centralidade da Lei Nº 10.168, de 29 de dezembro de 2000, que estabelece o “Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação”. No rol da legislação brasileira, este dispositivo jurídico foi o primeiro a institucionalizar a transferência de conhecimentos, tecnologias e patentes, construídos pelas instituições universitárias para empresas privadas brasileiras e estrangeiras (BRASIL, 2000).

Sob o argumento da parceria empresa-universidade, a referida lei possibilitou o aprofundamento dos interesses burgueses de apropriação da ciência e da tecnologia para o desenvolvimento das forças produtivas e a exponenciação dos lucros. Se, historicamente, o empresariado capturava os conhecimentos e produtos forjados nas universidades por meio de aproximações interessadas, mediadas por convênios e contratação das/os profissionais e pesquisadores, esse confisco passou a ocorrer de forma direta, ainda dentro dos laboratórios e grupos de pesquisa que conformam a educação superior.

De modo assemelhado, e atravessado pelos princípios dos governos de direita, o debate sobre os programas *stricto sensu* na modalidade à distância, iniciado com Itamar Franco, adquiriu lastro institucional durante o segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso. Através da Resolução CNE/CES Nº 1, de 3 de abril de 2001, foi prevista a criação de mestrados e doutorados na modalidade EaD, sendo que tais cursos deveriam obedecer aos critérios de autorização, reconhecimento e renovação estabelecidos pela CAPES (CNE, 2001).

Ainda de acordo com a Resolução CNE/CES Nº 1, de 3 de abril de 2001, os programas *stricto sensu* da modalidade à distância deveriam zelar pela qualidade exigida pela avaliação da CAPES. Embora, majoritariamente, previstos sem a presença física dos docentes e discentes, o artigo 3º disciplinou a realização de atividades presenciais como provas, exames de qualificação e bancas de defesa de dissertações e teses (CNE, 2001). A novidade estabelecida por este dispositivo jurídico, recebida com entusiasmo pelas universidades privadas, acabou não se efetivando em propostas concretas.

A disputa eleitoral posta em movimento no ano de 2002, marcada pela organização das/os trabalhadoras/es e pela tentativa de conciliação de classes na esfera democrática, desembocou na nomeação do presidente Luís Inácio Lula da Silva (Lula), que governou no período de 2003 a 2010. Mesmo diante do conjunto de transformações político-econômicas iniciadas em 2003 e a incorporação de agendas defendidas pelos coletivos de esquerda, sindicatos e movimentos sociais, o projeto neoliberal continuou se vascularizando no Brasil, especialmente na educação superior. Contraditoriamente, a ampliação do quadro de universidades públicas encabeçada pelo governo Lula, através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), conviveu diretamente com o incremento das matrículas no ensino privado por meio do

Programa Universidade para Todos (Prouni) e pelo Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

Mesmo sob a égide de um governo progressista de esquerda, a sanha neoliberal pela mercantilização da educação superior, ciência e tecnologia avançou ganhando forças com a aprovação da Lei Nº 10.973, de dezembro de 2004, que estabelece o incentivo à pesquisa científica e tecnológica alinhada aos interesses do setor produtivo. Escamoteada pelo argumento de promoção do desenvolvimento socioeconômico no território nacional, a referida legislação foi impulsionada pela Lei Nº 11.196, de 21 de novembro de 2005, também conhecida como “Lei do Bem”, que concede deduções no Imposto sobre a Renda de Pessoa Jurídica (IRPJ) para aquelas empresas que apoiam pesquisas de inovação e tecnologia. (BRASIL, 2004; BRASIL, 2005)

Na medida em que o IV PNPG não chegou a ser implantado, conforme previsto em 1996, passaram-se quinze anos entre o término da vigência do III PNPG e o estabelecimento do V PNPG. Ao contar com a contribuição de diversos setores, entre eles: as Associações Nacionais de Pós-Graduação e Pesquisa, as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs) e a Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), a CAPES (2005) construiu, em diálogo com a comunidade acadêmico-científica e o empresariado, as novas diretrizes político-institucionais para este nível de ensino.

O V PNPG, que vigorou entre 2005 e 2010, ao partir de um resgate histórico dos planos nacionais que o antecederam, destacou que a pós-graduação brasileira tinha se tornado uma referência no âmbito da política educacional em decorrência da sua qualidade e excelência. Tendo como comparativo a expansão numérica de mestrados e doutorados, salientou que mesmo com algumas oscilações, o crescimento foi contínuo desde a criação da avaliação da CAPES:

Tabela 8 – Comparativo do número de cursos *stricto sensu* entre 1976 e 2004

Nível	1976 (1/)	1990	1996	2004 (21/maio)	Taxa geométrica (% ao ano)		
					2004/1976 (27a 5m)	2004/90 (13a 5m)	2004/96 (7a 5m)
Mestrado	490	975	1.083	1.959	5,2	5,3	8,3
Doutorado	183	510	541	1.034	6,5	5,4	9,1
Total	673	1.485	1.624	2.993	5,6	5,4	8,6

(1/) Ano de início do processo de avaliação dos cursos de pós-graduação pela CAPES.

Fonte: CAPES/MEC.

Fonte: CAPES (2005, p. 28)

O aumento quantitativo dos cursos revelou-se expressivo entre as décadas de 1990 e 2000, saltando de 1.624 programas, em 1996, para 2.993 programas, em 2004. Apesar da reconstituição da trajetória da pós-graduação, devemos observar que os dados constantes no V PNPG, os quais identificam a existência de 490 mestrados e 183 doutorados, em 1976, divergem dos apontamentos feitos no I PNPG que demarcavam, em 1975, a presença de 195 mestrados e 68 doutorados.

De acordo com as informações da CAPES (2005), do total de 2.993 cursos existentes, em 2004, 1.959 eram mestrados e 1.034 doutorados. Em relação aos mestrados, 1.613 pertenciam a instituições do ensino superior públicas (federais, estaduais e municipais) e 346 a instituições privadas. Já os doutorados somavam 938 em instituições do ensino superior públicas (federais e estaduais) e 96 em instituições privadas. Acerca da distribuição desses programas, era evidente a continuidade das assimetrias regionais, de modo que o sudeste concentrava 1.076 mestrados e 689 doutorados, seguido da região sul com 384 mestrados e 177 doutorados, e o nordeste com 305 mestrados e 107 doutorados. Apresentando uma diferença quantitativa substancial, encontrava-se a região centro-oeste com apenas 126 mestrados e 42 doutorados, e o norte com 68 mestrados e 19 doutorados.

Ao reconhecer a existência de 09 grandes áreas de conhecimento, notamos no V PNPG a disposição percentual dos mestrados, no ano de 2004, da seguinte maneira: 19,1% nas Ciências da Saúde; 14,2% nas Ciências Humanas; 12,0% nas Ciências Sociais Aplicadas; 11,6% nas Engenharias; 10,8% nas Ciências Exatas e da Terra; 10,6% nas Ciências Agrárias; 9,3% nas Ciências Biológicas; 6,6% nas Multidisciplinares e Ensino e; 5,6% na Linguística, Letras e Artes.

Tabela 9 – Mestrados por área de conhecimento em 1996 e 2004**MESTRADO**

Grande Área do Conhecimento	1996	2004 (21/mai)	Taxa Geométrica (% aa ^{1/})	Porcentagens	
				1996	2004 (21/mai)
Multidisciplinares e Ensino	25	130	24,9	2,3	6,6
Ciências Sociais Aplicadas	92	236	13,5	8,5	12,0
Engenharias	119	227	9,1	11,0	11,6
Ciências Humanas	146	278	9,1	13,5	14,2
Linguística, Letras e Artes	62	110	8,0	5,7	5,6
Ciências Biológicas	106	183	7,6	9,8	9,3
Ciências Exatas e da Terra	136	212	6,2	12,6	10,8
Ciências Agrárias	137	208	5,8	12,7	10,6
Ciências da Saúde	260	375	5,1	24,0	19,1
Total	1.083	1.959	8,3	100,0	100,0

1/ Prazo: 7 anos e 5 meses.

Fonte: CAPES/MEC.

Fonte: CAPES (2005, p. 33)

Os doutorados, por sua vez, apresentavam uma dispersão percentual levemente distinta dos mestrados no que tange às grandes áreas do conhecimento, em 2004, sendo: 22,7% pertencentes às Ciências da Saúde; 13,7% às Ciências Humanas; 12,7% às Ciências Biológicas; 12,0% às Ciências Exatas e da Terra; 11,7% às Ciências Agrárias; 10,3% às Engenharias; 7,9% às Ciências Sociais Aplicadas; 5,8% à Linguística, Letras e Artes e, por último; 3,1% às Multidisciplinares e Ensino.

Tabela 10 – Doutorados por área de conhecimento em 1996 e 2004**DOUTORADO**

Grande Área do Conhecimento	1996	2004 (21/mai)	Taxa Geométrica (% aa ^{1/})	Porcentagens	
				1996	2004 (21/mai)
Multidisciplinares e Ensino	7	32	22,7	1,3	3,1
Ciências Sociais Aplicadas	27	82	16,2	5,0	7,9
Ciências Agrárias	51	121	12,4	9,4	11,7
Ciências Humanas	65	142	11,1	12,0	13,7
Ciências Biológicas	64	131	10,1	11,8	12,7
Engenharias	53	107	9,9	9,8	10,3
Linguística, Letras e Artes	34	60	8,0	6,3	5,8
Ciências Exatas e da Terra	74	124	7,2	13,7	12,0
Ciências da Saúde	166	235	4,8	30,7	22,7
Total	541	1.034	9,1	100,0	100,0

1/ Prazo: 7 anos e 5 meses.

Fonte: CAPES/MEC.

Fonte: CAPES (2005, p. 33)

Ao elencarmos como referências o V PNPG, de 2005, e o relatório da CAPES (1985), no qual constam dados de 1983, percebemos que a visível desproporcionalidade na distribuição dos programas por área de conhecimento foi relativamente reduzida ao longo do tempo. Embora as Ciências da Saúde²⁰ constem liderando o quantitativo de cursos existentes, desde a década de 1980, as demais áreas tiveram uma ampliação do número total de programas nos anos 2000.

Acerca do conjunto das recomendações e estratégias de crescimento propostas pela CAPES (2005), para o período de 2005 a 2010, podemos destacar as seguintes: 1º) criação de programas estratégicos para a redução de assimetrias regionais; 2º) articulação da CAPES com as demais entidades de fomento nacionais (CNPq e Finep) e com as Fundações de Apoio à Pesquisa (FAPs) de nível estadual; 3º) parceria com as empresas privadas; 4º) utilização dos recursos financeiros previstos pelos fundos setoriais; 5º) formação de redes de cooperação e parceria entre programas de diferentes regiões; 6º) diplomação de mestres e doutores para os setores não acadêmicos; 7º) expansão de matrículas e bolsas de estudos para mestrado e doutorado; 8º) formação para professores da educação básica; e 9º) cooperação internacional por meio de parcerias com universidades estrangeiras, intercâmbio de estudantes de graduação e pós-graduação, assim como o estabelecimento de redes de pesquisa.

No campo da sistemática avaliativa, o V PNPG reafirmou a relevância dos indicadores que metrificam a produtividade dos docentes e discentes, recomendando que os mestrados e doutorados buscassem o aprofundamento do impacto do conhecimento produzido (índice de impacto) e a sua ampla divulgação (índice de citação) por parte da comunidade acadêmico-científica nacional e internacional. Foi sugerido, ainda, a criação de novos índices capazes de mensurar a produção tecnológica e inovadora voltada para as demandas das empresas privadas, devendo-se contemplar os produtos, processos e tecnologias atinentes às humanidades e aos programas acadêmicos e profissionais (CAPES, 2005).

De acordo com Verhine e Dantas (2009), a implantação do V PNPG estimulou o aprimoramento do sistema *on-line* de coleta de informações dos programas de pós-graduação, conhecido como “Coleta-CAPES”, de modo a torná-lo mais intuitivo para manuseio. Outra ação relevante, entre os anos de 2005 e 2006, foi

²⁰ Cabe ressaltar que as nomenclaturas das 09 grandes áreas de conhecimento utilizadas pelos documentos da Capes (1985; 2005) apresentam divergências.

a redução e flexibilização da Ficha de Avaliação da CAPES para 05 quesitos (ou dimensões), a saber: 1º) proposta do programa (peso 0); 2º) corpo docente (peso 30); 3º) corpo discente, teses e dissertações (peso 30); 4º) produção intelectual (peso 30); e 5º) inserção social (peso 10). Cabe destacar que naquele novo instrumental, as dimensões “corpo docente”, “corpo discente, teses e dissertações” e “produção intelectual” podiam variar em cinco pontos, a depender do interesse da área. Enquanto isso, a “inserção social” deveria manter o peso fixo, especialmente pela expressiva mobilização por parte das áreas de Educação e das Ciências Sociais Aplicadas em inserir o referido quesito na sistemática avaliativa.

Tendo em vista a premiação dos melhores desempenhos, fundamentada sob a lógica do Estado Avaliador, a CAPES (2006) estabeleceu através da Portaria nº 34, de 30 de maio de 2006, o Programa de Excelência Acadêmica (PROEX). Destinado aos cursos *stricto sensu*, ranqueados com as notas 6 e 7, foi instituído com o propósito de subsidiar aporte orçamentário exclusivo para tais programas, independentemente se do setor público ou privado.

Ao expressar o aprofundamento do projeto neoliberal no país, o PROEX disciplinou que os cursos contemplados com as concessões financeiras deveriam cumprir, rigorosamente, um plano de metas acadêmicas desenhado junto à CAPES. Prevendo a construção de parcerias com as FAPs dos estados, para a obtenção de recursos de custeio, previu a desvinculação daqueles mestrados e doutorados que não conservassem a qualidade requerida, ou seja, as notas 6 e 7 (CAPES, 2006).

Frente ao caldo sociocultural que atravessava aquela quadra histórica, a CAPES experimentou uma nova modificação no seu regimento. Por meio da Lei Nº 11.502, de 11 de julho de 2007, ela passou a atuar não só na pós-graduação, mas também na educação básica (isto é, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Conforme discriminado no decorrer do artigo 2º:

§ 2º No âmbito da educação básica, a CAPES terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão,

especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 2007)

Embora a fundação tenha relacionado como um de seus escopos no V PNPG, a formação de professores da educação básica, a Lei Nº 11.502, de 11 de julho de 2007, intensificou a legitimação do EaD. A chamada “Nova CAPES”, desde então, tem proposto cursos na modalidade à distância, sendo notória a oferta de mestrados profissionais para docentes do magistério (BRASIL, 2007).

Na transição do governo Lula para o mandato da primeira mulher eleita presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, que governou entre 2011 e 2016, foi construído o VI PNPG. Com vigência entre 2011 e 2020, o novo plano foi dividido em dois volumes, a saber: o primeiro dedicado a fazer o balanço histórico da pós-graduação e delinear um conjunto de recomendações para o período; enquanto o segundo apresentava uma série de discussões atinentes a desafios novos, problemáticas crônicas e temáticas emergentes para este nível de ensino, como desequilíbrio regional, ciência e tecnologia, soberania nacional, energia, água, criminologia e segurança pública, desenvolvimento social, espaço sideral, saúde humana, desenvolvimento social, entre outros (CAPES, 2011a; 2011b).

Ao retomar os antecedentes da pós-graduação, e resgatar as principais características dos PNPGs anteriores, a CAPES (2011a) sublinhou a existência, em 2009, de um total de 4.101 cursos *stricto sensu* vinculados a 2.719 programas espalhados pelo território brasileiro:

Tabela 11 – Comparativo do número de cursos *stricto sensu* entre 1976 e 2009

Nível	1976*	2004	2009	Crescimento (%)	
				2009/1976	2009/2004
Mestrado	518	1.793	2.436	370,3 %	35,9%
Mestrado Profissional	0	119	243	-	104,2%
Doutorado	181	1.058	1.422	685,6%	34,4%
Total	699	2.970	4.101	486,7	38,1%

*Ano de início das avaliações pela Capes Fonte: SNPG/CAPES.
Fonte: Coleta/CAPES.

Fonte: CAPES (2011a, p. 47)

Em conformidade com a tabela acima, no ano de 2009, estavam em funcionamento 2.436 mestrados acadêmicos, 243 mestrados profissionais e 1.422

doutorados. Faz-se necessário observar que os dados comparativos presentes no VI PNPG, os quais identificam a existência de 1.793 mestrados acadêmicos, 119 mestrados profissionais e 1.058 doutorados, em 2004, divergem dos números apresentados no V PNPG, também de 2004, que demarcavam a presença de 1.959 mestrados (não diferenciando entre acadêmicos e profissionais) e 1.034 doutorados.

Apesar da incongruência de alguns dados divulgados no V e VI PNPG, houve um aumento significativo dos cursos *stricto sensu* no Brasil. De acordo com a CAPES (2011a), entre 2004 e 2009, os mestrados acadêmicos cresceram 35,9%, os mestrados profissionais 104,2%, e os doutorados 34,4%. Mesmo com a referida expansão, mantiveram-se as assimetrias regionais, em 2009, de forma que a região sudeste concentrava, sozinha, cerca de metade dos cursos de pós-graduação. Em números absolutos, eram 1.211 mestrados acadêmicos, 135 mestrados profissionais e 845 doutorados todos localizados no sudeste.

No que tange à distribuição dos mestrados acadêmicos, mestrados profissionais e doutorados, entre 2004 e 2009, pode ser observado o crescimento percentual em todas as 09 grandes áreas do conhecimento, conforme destacado no VI PNPG:

Tabela 12 – Cursos *stricto sensu* por área de conhecimento em 2004 e 2009

Grande Área do conhecimento	Nº de cursos		Crescimento (%)	Porcentagens	
	2004	2009		2004	2009
Ciências Agrárias	340	478	40,6	11,4	11,7
Ciências Biológicas	331	390	17,8	11,2	9,2
Ciências da Saúde	583	725	24,4	19,6	17,7
Ciências Exatas e da Terra	322	403	25,2	10,8	10,2
Ciências Humanas	421	588	39,7	14,2	14,3
Ciências Sociais Aplicadas	311	463	48,9	10,5	11,3
Engenharias	342	447	30,7	11,5	10,9
Linguística, Letras e Artes	168	225	33,9	5,7	5,5
Multidisciplinar	152	382	151,3	5,1	9,3
Total	2.970	4.101	38,1	100,0	100,0

Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC.

Fonte: CAPES (2011a, p. 53)

A distribuição dos cursos *stricto sensu*, no ano de 2009, apresentava a seguinte escala percentual: 17,7% nas Ciências da Saúde; 14,3% nas Ciências

Humanas; 11,7% nas Ciências Agrárias; 11,3% nas Ciências Sociais Aplicadas; 10,9% nas Engenharias; 10,2% nas Ciências Exatas e da Terra; 9,3% na Multidisciplinar; 9,2% nas Ciências Biológicas; e 5,5% na Linguística, Letras e Artes.

Neste sentido, as informações da CAPES (2011a), não só reafirmaram a liderança histórica da área de Ciências da Saúde na oferta de mestrados e doutorados, como também confirmaram a menor presença dos cursos de Linguística, Letras e Artes. Todavia, o que mais interessa destacar, na comparação entre 2004 e 2009, diz respeito ao crescimento de 151,3% da área Multidisciplinar, especialmente pela deliberada indução promovida pela referida agência.

A despeito da hipertrofia do setor privado na educação superior, o protagonismo das instituições universitárias públicas na oferta de programas *stricto sensu* foi evidenciada no VI PNPG. Os dados da CAPES (2011a), em 2009, assinalaram o funcionamento dos seguintes cursos, a saber: 1º) nas federais: 1360 mestrados acadêmicos, 97 mestrados profissionais e 814 doutorados; 2º) nas estaduais: 626 mestrados acadêmicos, 33 mestrados profissionais e 434 doutorados; 3º) nas municipais: 15 mestrados acadêmicos, 5 mestrados profissionais e 2 doutorados. As congêneres particulares, por sua vez, possuíam 435 mestrados acadêmicos, 108 mestrados profissionais e 172 doutorados.

Para o período de 2011 a 2020, o VI PNPG estabeleceu como principais diretrizes e objetivos institucionais: “[...] 1. a expansão do SNPG, 2. a criação de uma agenda nacional de pesquisa; 3. o aperfeiçoamento da avaliação; 4. a multi/interdisciplinaridade; 5. o apoio a outros níveis de ensino.” (CAPES, 2011a, p. 293). No que se refere, especificamente, à sistemática avaliativa, as recomendações giraram em torno do estabelecimento de métricas capazes de mensurar a aproximação dos cursos *stricto sensu* nacionais com os programas estrangeiros considerados de excelência; a criação de parâmetros capazes de metrificar a parceria dos mestrados e doutorados com as empresas privadas; assim como a dilatação do intervalo de avaliação para os programas 6 e 7, conjugado com a diminuição desse intervalo para os programas 3, 4 e 5.

Em face das proposições do VI PNPG, a avaliação da CAPES que possuía um ciclo de três anos, passou a ser quadrienal a partir de 2013, aplicando-se a todos os programas independentemente de sua nota. Segundo Patrus, Shigaki e Dantas (2018), no quadriênio 2013-2016, a Ficha de Avaliação conservou os mesmos 05 quesitos (ou dimensões) avaliativas, alterando apenas os pesos de alguns deles,

a saber: 1º) proposta do programa (peso 0), 2º) corpo docente (peso 20), 3º) corpo discente, teses e dissertações (peso 35), 4º) produção intelectual (peso 35), e 5º) inserção social (peso 10). Cada um dos cinco quesitos ramificava-se em um conjunto de subitens, porém aqueles que possuíam mais peso estavam relacionados às métricas de produção de conhecimento, especialmente publicações. Em termos conceituais, a Ficha de Avaliação trabalhava com uma escala de cinco valores, a saber: 5 = Muito Bom (MB), 4 = Bom (B), 3 = Regular (R), 2 = Fraco (F), 1 = Deficiente (D). As notas atribuídas aos cursos *stricto sensu* poderiam variar de 1 a 7, sendo que para que um PPG alcance a nota 6 e 7, necessariamente, ele precisa receber o conceito Muito Bom (MB) na maioria dos quesitos, além de possuir doutorado. Neste sentido, somente os programas com nota 5 podem ascender à nota 6 e 7.

Diante da exigência acerca da dinamização da gestão das informações relacionadas à pós-graduação, a CAPES lançou, em 2014, a Plataforma Sucupira. Modelado a partir das novas demandas da fundação, em parceria com a equipe de *experts* da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), este sistema *on-line* começou a ser operacionalizado com vistas à facilitação da coleta e do envio dos dados referentes aos PPGs. Além da interface com a Plataforma Lattes, um repositório que armazena os currículos de docentes universitários, pesquisadores, profissionais e estudantes que atuam no Brasil; a Plataforma Sucupira passou a se configurar como um banco de dados que reúne os registros de cada programa de pós-graduação, contendo detalhamentos sobre os recursos humanos, projetos de pesquisa, produções acadêmicas, disciplinas e demais informações atinentes aos mestrados e doutorados em funcionamento no país (PATRUS; SHIGAKI; DANTAS, 2018).

O processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e o avanço das elites políticas reacionárias, sob a tutela da burguesia nacional, levaram à ascensão de Michel Temer ao cargo de chefe de Estado, entre o período de 2016 a 2018. A clivagem à direita no que concerne aos rumos político-institucionais, amparado por uma parcela da classe trabalhadora, ocasionou impactos sobre as políticas sociais, não sendo diferente com o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A Portaria Nº 389, de 23 de março de 2017, e a Resolução Nº 7, de 11 de dezembro de 2017, traduzem o adensamento dos preceitos neoliberais nos cursos *stricto sensu*.

A Portaria Nº 389, de 23 de março de 2017, tendo em vista as

requisições do setor produtivo pela formação em nível pós-graduado, reatualizou os debates acerca dos mestrados e doutorados profissionais. De acordo com o artigo 2º da nova legislação, tais programas devem:

- I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;
- II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;
- III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; e
- IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas. (BRASIL, 2017)

Conforme sublinhado acima, os cursos profissionais *stricto sensu* devem apresentar um alinhamento com as empresas, inclusive se comprometendo com os ideais de competitividade e produtividade utilizados, amplamente, pelo mercado privado. A Resolução Nº 7, de 11 de dezembro de 2017, ao se debruçar sobre as normas de funcionamento dos programas de pós-graduação, também retomou a necessidade dos mestrados e doutorados se comprometerem com a inovação e a transferência de conhecimento para as indústrias e as organizações particulares (CNE, 2017).

No que se refere à sistemática avaliativa, em 2018, a CAPES propôs a implantação de um novo modelo para o quadriênio 2021-2024. Baseado no *ranking* acadêmico europeu, U-Multirank, a nova proposta evocou como argumento fundamental o aprimoramento da avaliação por meio da adoção de um instrumento capaz de revelar as vocações dos programas de pós-graduação. Ancorado em cinco dimensões avaliativas, a saber: 1º) formação de pessoal; 2º) pesquisa; 3º) inovação e transferência de conhecimento; 4º) impacto na sociedade; 5º) internacionalização; o chamado “modelo multidimensional” impulsionaria a discricionariedade dos cursos *stricto sensu*, revelando as suas potencialidades, como também seria responsável por projetá-los em âmbito internacional (BRASIL, 2019; BRASIL, 2020).

Ao apostar na aproximação da pós-graduação com os setores extra-acadêmicos, especialmente as empresas capitalistas, o “modelo multidimensional” revelou uma forte ênfase na criação de indicadores hábeis para mensurar a cooptação de recursos privados. Conservando a lógica de aprovação e reprovação dos cursos,

no novo modelo cada uma das cinco dimensões de avaliação receberia uma nota autônoma, dentro da escala de 1 até 7 (BRASIL, 2019; BRASIL, 2020).

Embora a nova sistemática avaliativa tenha se configurado como uma pauta herdada pelo presidente Jair Bolsonaro, que governou entre os anos de 2019 e 2022, a concretização da proposta não foi operacionalizada pela CAPES. Uma das determinações fundamentais que atravessaram a continuidade do processo diz respeito à eclosão da pandemia mundial de SARS-Cov-2, que produziu em poucos meses um contingente de milhares de mortes no Brasil e no mundo. Alcançando o território nacional no início de 2020, a Covid-19 foi encarada com descaso pelo governo Bolsonaro, que delegou para governadores e prefeitos a responsabilidade pela instauração das medidas de isolamento social, além de protelar a compra de vacinas de combate ao vírus. De acordo com FERNANDES (2022, p. 74):

O presidente brasileiro assumiu uma postura negacionista da pandemia diante da retórica que a economia não poderia sucumbir às orientações das autoridades científicas no sentido de retardar a onda de contaminações. Em um discurso contrário aos especialistas e à própria Organização das Nações Unidas (ONU), que alertavam que as ações de isolamento social seriam as melhores medidas para conter a propagação do vírus, Bolsonaro fez uso das redes sociais para incentivar manifestações contra governadores e prefeitos como também realizou pronunciamentos em redes nacionais de televisão e rádio para minimizar os riscos e impactos da doença na população mais jovem e saudável.

O negacionismo e anticientificismo propagado pelo presidente, que inclusive recomendou a utilização de medicamentos sem eficácia no tratamento da Covid-19, como azitromicina e hidroxicloroquina, combinou-se com um conjunto de ataques à educação superior. As alegações feitas na mídia afirmando que os recursos destinados às universidades são “jogados fora” e que os acadêmicos fazem de tudo “menos estudar”, combinaram-se com ações de contingenciamento de verbas. O incentivo à fusão dos programas de pós-graduação também foi evidenciado durante a gestão de Jair Bolsonaro, isso na contramão do processo expansionista estimulado pelo VI PNPG.

A suspensão da avaliação quadrienal 2017-2020, experienciada durante o governo Bolsonaro, revela mais uma das disputas postas na esfera democrática frente ao avanço da direita no país. Em 2021, a Ação Civil Pública (ACP), movida pelo Ministério Público Federal (MPF), interpelou a CAPES acerca da sua conduta na avaliação dos cursos *stricto sensu*, especialmente a alteração de critérios

de mensuração durante o ciclo avaliativo e sua aplicação retroativa (BRASIL, 2021).

Conforme expresso na referida peça, o Ministério Público Federal havia contactado a agência, desde 2018, para discutir as irregularidades referentes a retroação dos critérios, porém sem uma deliberação satisfatória. Tendo em vista a imprevisibilidade e a falta de segurança jurídica, argumentou-se que

A aplicação das normas com incerteza e insegurança manifesta um puro capricho dos governantes, que modificam e aplicam retroativamente as regras para incidir sobre comportamentos anteriores, em momento em que as pessoas não podem mais escolher conduzir-se de outra maneira. No fundo, a retroatividade normativa envolve um problema de liberdade: a norma produzida no futuro retroage para colher condutas passadas, surpreendendo aqueles que se comportaram sem poder projetar a incidência de uma norma que, no momento da conduta, sequer existiam. (BRASIL, 2021, p. 07)

A decisão favorável à judicialização da avaliação interrompeu a continuidade dos trabalhos da CAPES, incitando a mobilização da comunidade acadêmico-científica no final do ano de 2021. Ao reconhecer a validade da sistemática avaliativa, um conjunto de Sociedades Científicas e Associações Nacionais de Pesquisa e Pós-Graduação – entre elas, a Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) –, solicitaram a retomada das atividades através da “Carta Aberta em Defesa da Avaliação da Qualidade da Pós-Graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)” (API *et al*, 2021)

Ao alegar o desmonte das políticas de educação, ciência e tecnologia, externando a preocupação com o financiamento e a manutenção das pesquisas nas diversas áreas do conhecimento, as entidades representativas referendaram a importância da avaliação para a consolidação da pós-graduação no país. A oposição organizada por essas instituições em períodos anteriores, inclusive contra os rumos da sistemática avaliativa da CAPES, cedeu lugar à sua defesa como sinônimo de salvaguarda dos cursos *stricto sensu*. Não por acaso, a manutenção do Estado Avaliador foi assumida como pauta da comunidade acadêmico-científica, justamente pela radicalização da contrarreforma da máquina pública e a vascularização do projeto neoliberal sob o comando do governo Bolsonaro.

Neste sentido, se em alguns momentos históricos, como nos primeiros anos da década de 1980, o caráter ideológico da avaliação da CAPES sub-

repticiamente agitava a comunidade acadêmico-científica, ensejando críticas e propostas alternativas na escolha dos caminhos de mensuração, em 2021 constrói-se um consentimento coletivo declarado em torno do modelo avaliativo existente. Dito em outros termos, frente aos embates existentes naquele *hic et nunc*, a função ideológica da avaliação passou a direcionar as entidades representativas das áreas de conhecimento, em favor da manutenção do *status quo*, ainda que as métricas e os indicadores em vigência revelem alinhamento profundo com a lógica competitiva e punitiva do mercado burguês. Embora perdurem as críticas à sistemática avaliativa, ela passou a se configurar como um instrumental legitimado pela comunidade acadêmico-científica, sendo a sua manutenção protegida pelas áreas de conhecimento.

De outro modo, mesmo com a posse do presidente Lula, em 2023, algumas questões permanecem candentes no âmbito da pós-graduação. A principal delas refere-se à expedição do VII PNPG. Desde 2021, a comunidade acadêmico-científica tem alertado para a necessidade de construção de um novo plano nacional, todavia a CAPES (2023) ainda não deliberou sobre a versão final da proposta que deve ter vigência entre os anos de 2024 e 2028²¹. Não obstante, as propostas de mestrados e doutorados novos, na modalidade EaD, tem avançado paulatinamente. Por meio da Portaria Nº 90, de 24 de abril de 2019, foi disciplinada a oferta desses cursos *stricto sensu* à distância, todavia nenhuma das tentativas foi aprovada pela fundação até o início do segundo semestre de 2023.

Haja vista a judicialização incitada pelo Ministério Público Federal (MPF), assim como as alterações propostas na Ficha de Avaliação antes mesmo do quadriênio 2017-2020 – a exemplo da incorporação de medidas qualitativas no processo de metrificação –, a CAPES (2019b) reduziu de 05 para 03 quesitos (ou dimensões) de avaliação, a saber: 1º) programa (peso 100); 2º) formação (peso 100) e; 3º) impacto na sociedade (peso 100). Para o ranqueamento na escala de 1 até 7, a Portaria Nº 122, de 05 de agosto de 2021, estabeleceu os conceitos Muito Bom (MB), Bom (B), Regular (R), Fraco (F), e Insuficiente (I), sendo a nota final calculada a partir da composição ponderada desses três itens (CAPES, 2021).

Segundo informações da CAPES (2022a), referentes ao último ciclo

²¹ Em dezembro de 2023, a CAPES abriu uma consulta pública acerca do novo PNPG 2024-2028. Ao estimular a participação de toda a sociedade civil brasileira, a agência até a primeira quinzena do mês de janeiro de 2024 não havia divulgado a sua redação final (CAPES, 2023a).

avaliativo, o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) conta, atualmente, com 4.512 programas *stricto sensu*. Deste total, 14 programas receberam nota 1 (0,31%), 31 receberam nota 2 (0,68%), 980 receberam nota 3 (21,71%), 1.786 receberam nota 4 (39,58%), 1.030 receberam nota 5 (22,82%), 410 receberam nota 6 (9,08%), e 261 receberam nota 7 (5,78%). Tais cursos estão distribuídos em 03 colégios, ramificados em 09 grandes áreas que, por sua vez, se subdividem em 50 áreas de avaliação²², conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 2 – Distribuição dos colégios, grandes áreas e áreas de avaliação da CAPES em 2023

Colégios	Grandes Áreas e Áreas de Avaliação		
Ciências da Vida	<u>Ciências Agrárias</u> Ciência de Alimentos; Ciências Agrárias I; Medicina Veterinária; Zootecnia/Recursos Pesqueiros.	<u>Ciências Biológicas</u> Biodiversidade; Ciências Biológicas I; Ciências Biológicas II; Ciências Biológicas III.	<u>Ciências da Saúde</u> Educação Física; Enfermagem; Farmácia; Medicina I; Medicina II; Medicina III; Nutrição; Odontologia; Saúde Coletiva.
Humanidades	<u>Ciências Humanas</u> Antropologia/Arqueologia; Ciência Política e Relações Internacionais; Ciências da Religião e Teologia; Educação; Filosofia; Geografia; História; Psicologia; Sociologia.	<u>Ciências Sociais</u> <u>Aplicadas</u> Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo; Arquitetura, Urbanismo e Design; Comunicação e Informação; Direito; Economia; Planejamento Urbano e Regional/Demografia; Serviço Social.	<u>Linguística, Letras e</u> <u>Artes</u> Artes; Linguística e Literatura.
Ciências	<u>Ciências Exatas e da</u>	<u>Engenharias</u>	<u>Multidisciplinar</u>

²² A CAPES (2023b) implantou a área de Ciências e Humanidades para a Educação Básica, vinculada à Grande Área Multidisciplinar, no ano de 2023.

Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar	<u>Terra</u> Astronomia/Física; Ciência da Computação; Geociências; Matemática/Probabilidade e Estatística; Química.	Engenharias I; Engenharias II; Engenharias III; Engenharias IV	Biotecnologia; Ciências Ambientais; Ensino; Interdisciplinar; Materiais; Ciências e Humanidades para a Educação Básica.
---	--	---	---

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de CAPES (2023)

Após a retomada das determinações que atravessam o evoluir histórico-político da pós-graduação no Brasil, desde a sua gênese até a atualidade, buscamos resumir as tendências fundamentais que se expressam neste nível de ensino, a saber: 1ª) a institucionalização dos mestrados e doutorados em âmbito nacional, além de profundamente inspirada pelo modelo estadunidense, permanece orientando os seus contornos político-jurídicos a partir dos países de capitalismo central; 2ª) o funcionamento regular da política de pós-graduação assenta-se na ausência de diretrizes e recomendações, emanadas dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs), sendo mais ou menos intensa essa omissão a depender da gestão em exercício no executivo federal; 3ª) as assimetrias regionais, além de expressarem a desigualdade educacional na oferta dos cursos *stricto sensu*, balizam a estruturação da política de pós-graduação no Brasil, privilegiando certas regiões e cidades com maior expressão econômico-política; 4ª) a formação de um grupo seletivo de programas de pós-graduação, identificados como de excelência, perfila a diferenciação interna entre os cursos e influenciam a destinação de recursos públicos para este nível de ensino; 5ª) apesar da maioria dos programas *stricto sensu* serem ofertados por universidades públicas, a aproximação dos mestrados e doutorados com as requisições do setor privado, seja para a formação de pessoal altamente qualificado ou mesmo para a transferência direta de conhecimentos e tecnologias, torna-se objetivo precípuo da pós-graduação; 6ª) as pesquisas aplicadas que geram inovações, patentes e produtos figuram como as mais incentivadas pela política de pós-graduação, sendo particularmente apoiadas pela CAPES; 7ª) os cursos *stricto sensu* profissionais, especialmente os mestrados, crescem exponencialmente se capilarizando em quase todas as áreas de conhecimento; 8ª) as propostas formalizadas de criação de mestrados e doutorados, na modalidade EaD, avançam no sentido de galgar espaço no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG); 9ª) o

incentivo à expansão dos programas da área multi/interdisciplinar tem capilaridade endógena na política de pós-graduação, especialmente nos últimos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs); 10^a) as demandas vinculadas à internacionalização dos cursos, através da articulação de redes de pesquisa e do intercâmbio de docentes e discentes em países estrangeiros, avançam no sentido de atualizar a dialética da dependência no âmbito da pós-graduação e; 11^a) a CAPES, historicamente, tem expandido os seus objetivos e escopo de ação, passando a centralizar as atribuições mais significativas no que se refere à normatização, avaliação e construção do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) no Brasil.

Conforme discutimos anteriormente, a sistemática avaliativa da CAPES galgou centralidade na política de pós-graduação, protagonizando a indução do perfil dos mestrados e doutorados, além de punir aqueles que não alcançam os padrões de qualidade exigidos. No campo da avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, podemos elencar as tendências que a consubstanciam da seguinte maneira: 1^a) desde o seu surgimento, em 1976, até a atualidade, a avaliação faz-se operante na pós-graduação e nem mesmo a judicialização, ocorrida 2021, foi capaz de pôr em risco a sua reprodução na esfera do Estado; 2^a) o avanço do neoliberalismo, a contrarreforma da máquina pública e a implantação do Estado Avaliador, na política educacional brasileira, impulsionaram a alta discricionariedade da sistemática avaliativa que passou a adotar critérios de mensuração mais rígidos, além de estimular mais intensamente a concorrência entre os programas de pós-graduação, principalmente após a segunda metade da década de 1990; 3^a) o perfilamento dos quesitos (ou dimensões) e itens de avaliação buscam metrificar, em especial, a produção acadêmica dos docentes e discentes, havendo uma incorporação silenciosa, mas rastejante, dos índices que mensuram a parceria e a transferência de conhecimento e tecnologia para as empresas privadas; 4^a) o desempenho dos programas *stricto sensu*, calcado na atribuição de notas da escala de 1 até 7, tornou-se mecanismo de punição e premiação, afetando também a distribuição de bolsas de estudo e receitas financeiras, sendo presente o privilegiamento daqueles cursos considerados de excelência; 5^a) a CAPES tem buscado o emparelhamento da avaliação da pós-graduação com os modelos externos, tendo como referência os *rankings* acadêmicos internacionais e; 6^a) apesar da existência de críticas em relação à sistemática avaliativa, a comunidade acadêmico-científica, de forma geral, mostra-se favorável à avaliação da CAPES defendendo a sua validade político-institucional.

4.3 A ATUAÇÃO DA ABEPSS NA REPRESENTAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

A implantação dos primeiros mestrados e doutorados em Serviço Social no Brasil, entre as décadas de 1970 e 1980, além da influência do Movimento de Reconceituação foi atravessada pelos condicionamentos postos pela política de pós-graduação no país. No que se refere ao Movimento de Reconceituação, os cursos *stricto sensu* foram envoltos pelos debates acerca da natureza e do significado social da profissão, inclusive avançando do ponto de vista da produção do conhecimento. Com efeito, ao analisar aquela quadra histórica, Netto (2011b) sugeriu que as vertentes de renovação figuraram no espaço universitário e mobilizaram as pesquisas que desembocaram em dissertações e teses.

Por sua vez, a respeito dos contornos institucionais, o estímulo do Conselho Nacional de Pós-Graduação e, posteriormente, da CAPES, para que as áreas de conhecimento fundassem as suas Associações de Pós-Graduação e Pesquisa, teve como escopo a representação dos cursos *stricto sensu* aliada à construção de consensos entre a comunidade acadêmico-científica. Foi sob a égide da autocracia militar burguesa e das inflexões da Reconceituação, especialmente encampadas pela vertente de intenção de ruptura, que o Serviço Social organizou politicamente a representação da área na pós-graduação.

Conforme apresentado pela ABEPSS (2016), as/os coordenadores/as dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, na década de 1980, propuseram a criação de uma entidade responsável pela área de Serviço Social que foi nomeada de Associação Nacional de Pesquisa em Serviço Social. Diante da efervescência ideopolítica experimentada no seio da profissão durante aqueles anos, e em contrarresposta àquele projeto autonomista do conjunto das/os coordenadores/as, a Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social²³ (ABESS) instituiu um órgão complementar dedicado à pesquisa e pós-graduação, a saber: o Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social (CEDEPSS).

Segundo Abreu (2016), o CEDEPSS foi fundado em 1987 e ficou encarregado, formalmente, pela articulação dos mestrados e doutorados, assim como a representação da área frente às agências estatais. De acordo com Guerra (2011), o referido órgão acadêmico também possibilitou a interlocução com os demais campos

²³ Em 1979, a Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS), passa a se chamar Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS). (ABREU, 2016; 2008)

do saber, estimulando a produção de reflexões sobre a profissão e a sua socialização através de revistas como os “Cadernos de Pesquisa CEDEPSS”.

Para além da publicação citada acima, devemos destacar a existência dos “Cadernos ABESS” que eram editados pela ABESS-CEDEPSS, em parceria com a editora Cortez. Este periódico se configurou como um canal de divulgação dos debates promovidos em âmbito nacional, além de oportunizar reflexões sobre temas candentes relacionados à profissão. A título de exemplo, podemos citar as discussões acerca da “Metodologia do Serviço Social” e a definição a que se chega, por meio da análise marxista, de que o Serviço Social não tem uma teoria ou método próprio – e que, portanto, não é uma ciência –, mas se caracteriza como uma profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho que produz conhecimento. Dito de outro modo:

Aqui o que se cancela é uma teoria do Serviço Social: interdita-se um saber teórico constituído e construído pela profissão. O suposto é que o Serviço Social opera com um conjunto de representações teóricas e ideais que extrai das chamadas Ciências Sociais ou da tradição marxista – rearticuladas sincreticamente em função de suas demandas de intervenção. Assim, a sistematização (da prática) mostra-se, de uma parte, como urgência para localizar os seus pontos de estrangulamento, para indicar a necessidade de novos aportes teóricos, para sinalizar a existência de lacunas no acervo de conhecimentos e técnicas, para sugerir a emergência de fenômenos e processos eventualmente inéditos [...] (NETTO, 1989, p. 151)

Embora as obras dedicadas a registrar o desenvolvimento do CEDEPSS mostrem-se exíguas, podemos relacionar a sua condução ideopolítica com a ABESS, assim como a proximidade entre ambas no que tange às defesas relacionadas à formação acadêmico-profissional. Neste sentido, a capilarização da tradição marxista no Serviço Social brasileiro, tendo como ponto de arranque a vanguarda das/os assistentes sociais que encamparam a direção de intenção de ruptura, ensejou um novo projeto profissional defendido pelas instituições político-organizativas da categoria, inclusive a ABESS e o CEDEPSS.

O Projeto Ético-Político Profissional, nas palavras de Teixeira e Braz (2009), emergiu entre o final da década de 1970 e início da década de 1980, galgando consolidação nos anos 1990. Conectando-se a um projeto societário de superação do modo de produção burguês e da exploração/dominação de classe, raça/etnia, idade, gênero e sexualidade, o Projeto Ético-Político Profissional, em oposição ao conservadorismo existente no Serviço Social desde a sua gênese, proclama valores condizentes com a emancipação política e humana do ser social, reconhecendo a

possibilidade história de construção de uma sociabilidade radicalmente livre na sua acepção humano-genérica.

Foi no contexto de correlação de forças da década de 1990, ancorado no Projeto Ético-Político, que um novo arcabouço jurídico-normativo despontou a fim de expressar as transformações vincadas a partir daquele período. A Lei Nº 8.662, de 7 de junho de 1993, que regulamenta a profissão de assistente social, o Código de Ética da/o Assistente Social, também do ano de 1993, bem como as Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social, de 1996, traçaram um posicionamento político de corte marxista fundamentalmente compromissado com a luta da classe trabalhadora e as demandas a ela atinentes (BRASIL, 2012; ABESS/CEDEPSS, 1997).

As Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social, conhecidas atualmente como Diretrizes Curriculares da ABEPSS, foram fruto de uma ampla mobilização principiada pela ABESS, em parceria com o CEDEPSS (ABESS/CEDEPSS, 1997), no sentido de construir um projeto de formação condizente com as novas bases teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas da profissão. Este processo, iniciado por deliberação da XXVIII Convenção Nacional da ABESS, em 1993, se desdobrou na realização de oficinas locais, regionais e nacionais com a participação das escolas filiadas, entre os anos de 1994 e 1996, o que culminou na sua aprovação durante a assembleia geral da entidade realizada em 1996.

Ao publicizar o entendimento que o Serviço Social se refere a uma profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho, que tem como objeto (ou matéria) a “questão social” e as suas múltiplas manifestações, as Diretrizes Curriculares deflagraram a autoimagem expressa por seus profissionais sob as lentes da análise materialista histórico-dialética. Embora a nova proposta curricular tivesse como foco primordial os cursos de graduação, os seus efeitos também ressoaram na formação *stricto sensu* por influência do CEDEPSS. Aliás, há que se destacar a participação colegiada deste último no desenho das Diretrizes Curriculares de 1996:

Com base na compreensão de que uma revisão curricular supõe uma profunda avaliação do processo de formação profissional face às exigências da contemporaneidade, a ABESS promoveu e coordenou com o Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social - CEDEPSS, órgão acadêmico que articula a pós-graduação em Serviço Social, um intenso trabalho de mobilização das unidades de ensino de Serviço Social no país. Este processo de mobilização contou com o apoio decisivo da entidade nacional representativa dos profissionais de Serviço Social, através do Conselho Federal de Serviço Social - CFESS -, bem como dos estudantes, através da Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social – Enesso.

(ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 58)

Conforme depreendemos do excerto acima, o CEDEPSS teve uma atuação ativa na elaboração das Diretrizes Curriculares de 1996, alinhando-se aos direcionamentos construídos pela ABESS. Justamente pela proximidade ideopolítica, somada ao conjunto de ações construídas em parceria, a ABESS e o CEDEPSS se fundiram em torno da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), no ano de 1998.

De acordo com Pontes (2011), durante a XXX Convenção Nacional da ABESS, realizada em 1997, a gestão da entidade identificou a necessidade de capilarização das recém-criadas Diretrizes Curriculares entre as escolas do país, assim como a aglutinação da ABESS e do CEDEPSS para um melhor desempenho financeiro-institucional, tendo também como perspectiva a articulação mais afinada entre graduação e pós-graduação. Especificamente acerca dos cursos *stricto sensu*, o aperfeiçoamento da sistemática avaliativa da CAPES era uma das pautas levantadas pelo CEDEPSS.

Foi atravessado por determinações que envolviam a maturação do neoliberalismo e da contrarreforma do Estado, sob a égide do governo FHC, por um lado, e a consolidação do Projeto Ético-Político Profissional, por outro, que emergiu a ABEPSS em 1998. Nos termos de Pontes (2011, p. 20), foram quatro as principais mudanças que ocorreram, a saber:

- alteração do nome da entidade, que passou a se chamar Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), extinguindo o Cedepss e integrando, na mesma entidade, a tríade ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão;
- as unidades de ensino que compõem o conjunto de sócios institucionais passam a ser: curso de graduação e programas de pós-graduação em Serviço Social;
- ampliação da base de sócios com a criação da categoria de sócios individuais: professores, assistentes sociais (supervisores e pesquisadores) e estudantes (graduação e pós-graduação);
- inclusão na estrutura da Diretoria Executiva Nacional e das Diretorias Regionais dos cargos de Coordenador Nacional de Graduação e Coordenador Nacional de Pós-Graduação; Criação do Conselho Fiscal da entidade.

Com efeito, a ABEPSS passou a encampar a organização política-acadêmica do Serviço Social em torno da graduação e pós-graduação, estabelecendo cargos específicos para a representação do conjunto de programas *stricto sensu* da

área. Ao defender o tripé ensino, pesquisa e extensão, declarou apoio ao Projeto Ético-Político Profissional e a uma formação acadêmica crítica e de qualidade.

A ABEPSS (2017b), em conformidade com as suas cláusulas estatutárias, se autodefine como uma entidade acadêmico-científica, sem fins lucrativos, formada em sua estrutura por Assembleia Geral, Diretoria Executiva Nacional, Diretorias Regionais, Conselho Fiscal e Órgãos de Apoio. Possuindo como associados as Unidades de Formação Acadêmica (UFAS) presenciais e os sócios individuais, divide-se em seis regionais, conhecidas como Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Leste, Sul I e Sul II²⁴, conforme exposto no quadro abaixo:

Quadro 3 – Distribuição das regionais da ABEPSS

Regional	Estados de abrangência
Norte	Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Amapá, Pará, Maranhão, Piauí e Tocantins.
Nordeste	Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia.
Centro-Oeste	Mato Grosso, Goiás e Distrito Federal.
Leste	Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro.
Sul I	Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.
Sul II	Mato Grosso do Sul e São Paulo.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de ABEPSS (2017b)

Antes de prosseguirmos com as discussões, precisamos destacar a conduta política por parte da ABEPSS em definir que somente os cursos presenciais podem se tornar associados. Isto decorre de uma preocupação em torno dos requisitos necessários para uma formação acadêmico-profissional socialmente referenciada, pautada na efetivação dos processos de ensino-aprendizagem, e na qualidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão ofertadas pelas instituições

²⁴ A divisão de regionais da ABEPSS difere daquela utilizada pela CAPES que leva em conta os agrupamentos propostos pelo IBGE. Este último considera a divisão do território brasileiro em cinco regiões, a saber: norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul.

de ensino superior. Deste modo, a demarcação torna-se necessária por estar na contramão do atual Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) que formalizou a criação de mestrados e doutorados na modalidade EaD, sem manifestar preocupações explícitas com a efetivação dos processos de ensino-aprendizagem das/os pós-graduandos/as e as suas consequências para o desenvolvimento das pesquisas e ações extensionistas neste nível de ensino.

Ao retomarmos os aspectos estatutários da entidade, observamos que os responsáveis pela gestão são eleitos pela Assembleia Geral, por um mandato bienal, sendo escolhidos entre assistentes sociais e acadêmicos dos cursos de graduação e pós-graduação em Serviço Social. No que tange à dinâmica eleitoral, o conglomerado das UFAS filiado possui o peso de 80% dos votos, enquanto os sócios individuais, juntos, equivalem ao peso de 20% dos votos. Acerca da pós-graduação, a ABEPSS (2017b) estabeleceu, no seu artigo 2º, alguns objetivos estritamente direcionados para este nível de ensino. Destacam-se: o apoio à formação em nível de mestrado e doutorado; b) o acompanhamento dos programas nos processos relacionados ao credenciamento e renovação junto ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG); assim como a vocalização dos interesses dos cursos *stricto sensu* junto aos órgãos governamentais. Na estrutura da ABEPSS, os cargos de Coordenação Nacional de Pós-Graduação, Representação Discente Nacional de Pós-Graduação, Coordenação Regional de Pós-Graduação e, Representação Discente Regional de Pós-Graduação, caracterizam-se como os elos mais próximos aos programas *stricto sensu* da área.

Diante da premência de articulação contínua da pós-graduação, a entidade estabeleceu alguns mecanismos de organização política, dentre os quais podemos destacar quatro fundamentais, a saber: 1º) o Fórum Nacional de Coordenadoras/es de Pós-Graduação, caracterizado como um espaço de diálogo e de fortalecimento das/os coordenadoras/es de mestrado e doutorado, sendo mediado pelos membros da gestão e, especialmente, pela coordenação nacional de pós-graduação; 2º) a Oficina Nacional de Graduação e Pós-Graduação, reconhecida como um *lócus* de debate da categoria profissional e de identificação de pautas atinentes à formação acadêmico-profissional em nível de graduação e pós-graduação; 3º) o Fórum Nacional de Editores de Periódicos da Área, responsável pela aproximação das/os editoras/es de periódicos, haja visto que uma parcela considerável das revistas da área estão atreladas aos cursos de graduação e pós-graduação em Serviço Social;

4º) o Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS)²⁵, identificado como um dos principais eventos da categoria profissional por reunir estudantes de graduação e pós-graduação, professores e pesquisadores da área (ABEPSS, 2016; GUERRA, 2011).

Além dos mecanismos citados anteriormente, identificamos um quinto aparato que tem contribuído para a ampliação da influência da ABEPSS junto às agências governamentais voltadas para a pós-graduação: a indicação de uma lista de profissionais para comporem a Comissão de Área, na CAPES, e para o Comitê de Assessoramento, no CNPq. Em relação à CAPES, especificamente, a Comissão de Área²⁶ é composta por três membros/as, sendo um/a Coordenador de Área, um/a Coordenador/a Adjunto/a de Programas Acadêmicos, e um/uma Coordenador/a Adjunto/a de Programas Profissionais.

Em decorrência da condução governamental da política de pós-graduação no país, atravessada pelo neoliberalismo e pela contrarreforma do Estado, a ABEPSS para além da articulação permanente dos programas de mestrado e doutorado, tem construído um conjunto de documentos, cartas e notas públicas que refletem os posicionamentos da entidade e da comunidade acadêmica por ela representada. Na esteira das posições críticas frente aos rumos dos cursos *stricto sensu* no Brasil, temos a reflexão de Guerra (2012) que, durante a gestão 2011-2012 da ABEPSS, discutiu a proposta de implantação do mestrado profissional na área de Serviço Social.

Ao resgatar o Processo de Bolonha, o aligeiramento da formação pós-graduada, e as demandas do mercado pela expansão do quadro de mestres, inclusive por parte do setor industrial, foram indicadas três determinações postas no âmbito da política de pós-graduação brasileira para as áreas do conhecimento, a saber: 1ª) interdisciplinaridade, 2ª) oferta de cursos EaD e 3ª) mestrados profissionais. Especificamente acerca desses últimos, há um direcionamento relacionado ao perfil dos seus aspirantes, destinando-se, prioritariamente, aos profissionais das empresas

²⁵ Não devemos nos esquecer da contribuição dos Grupos Temáticos de Pesquisa (GTPs), vinculados à ABEPSS, para a organização dos eixos de investigação e a afluência de pesquisadoras/es do Serviço Social. Assim sendo, o ENPESS configura-se também como um espaço fundamental de reunião e diálogo entre as/os integrantes dos GTPs.

²⁶ Na CAPES, a área de avaliação de Serviço Social, identificada como área 32, compreende tanto os programas *stricto sensu* de Serviço Social, Política Social, Políticas Públicas, como também os cursos de Economia Doméstica. Vale destacar que a graduação em Economia Doméstica, nas universidades públicas brasileiras, começou a ser extinta a partir dos anos 2010.

privadas, das instituições do terceiro setor e do Estado. Em suma, a proposta elementar que se desenha no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) diz respeito à formação técnico-científica, voltada para a resolução das problemáticas correlacionadas ao trabalho na dinâmica capitalista de produção (GUERRA, 2012).

Para Guerra (2012), o potencial uso instrumental e mercadológico do mestrado profissional, encoberto pela falácia da democratização do acesso ao ensino, deve suscitar na área de Serviço Social a defesa dos programas exclusivamente acadêmicos. Em vista da convergência com a oferta na modalidade EaD e da ameaça do desvanecimento das particularidades da área, através das propostas inter/multidisciplinares, a recomendação apresentada pela ABEPSS diz respeito à manutenção exclusiva de mestrados e doutorados presenciais, ancorados nos princípios do Código de Ética de 1993, nas Diretrizes Curriculares de 1996 e no Projeto Ético-Político Profissional. No que se refere à formação acadêmica alinhada às requisições dos espaços sócio-ocupacionais, a sugestão da entidade é a criação de cursos *lato sensu*.

Diante da tendência de capilarização dos programas profissionais na quase totalidade das áreas de conhecimento, conforme abordamos previamente, a ABEPSS mobilizou a comunidade acadêmica de forma a recusar a implantação de tais cursos no Serviço Social. Para além da argumentação exposta, há que se reiterar as observações de Guerra (2012) sobre o travejamento interventivo que constitui a profissão e alcança os objetos de pesquisa dos mestrados e doutorados. Posto isto, a área não só contempla investigações voltadas para os espaços sócio-ocupacionais, como também apresenta uma afinada contiguidade com os territórios e as manifestações da “questão social” que se revelam no cotidiano das dinâmicas locais, bem como apresenta vasta produção sobre as políticas sociais e a gestão dessas últimas em nível municipal, estadual e federal.

Também no biênio 2011-2012 tem início o “Projeto ABEPSS Itinerante”. Ao estimular a aproximação da entidade com as UFAS filiadas, a atividade busca retomar as Diretrizes Curriculares de 1996 articulando-as com as demais temáticas atinentes à formação acadêmico-profissional em Serviço Social. Contando com a participação de docentes, estudantes, pesquisadores e profissionais da área, o “Projeto ABEPSS Itinerante” se consubstancia como um *lócus* de educação continuada, contando com o apoio do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e da Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) (ABEPSS, 2016).

Com efeito, tendo em vista as demandas candentes na formação profissional das/dos assistentes sociais, nos níveis de graduação e pós-graduação, o “Projeto ABEPSS Itinerante” em sua primeira edição, realizada em 2012, teve como tema “As Diretrizes Curriculares e o Projeto de Formação Profissional em Serviço Social”. Da avaliação das/dos participantes da primeira edição e das demandas identificadas em torno do fortalecimento da formação profissional, a atividade teve como temáticas nos anos subsequentes, a saber: 2ª edição, “Estágio Supervisionado em Serviço Social: desfazendo os nós e construindo alternativas”, realizada em 2014; 3ª edição, “Fundamentos do Serviço Social em Debate: formação e trabalho profissional”, realizada em 2016; 4ª edição: “Os Fundamentos do Serviço Social: as atribuições e competências profissionais em debate”, realizada em 2018; 5ª edição, “Ética e Direitos Humanos: elementos para a crítica ao conservadorismo, realizada em 2020; 6ª edição, “Questão Social, 25 anos das Diretrizes Curriculares e os Projetos Pedagógicos dos cursos de Serviço Social”, realizada em 2022. Está prevista para o ano de 2024 a realização da 7ª edição com o tema “Diretrizes Curriculares: o debate étnico-racial e os projetos pedagógicos”.

Um novo feixe de debates foi protagonizado pela ABEPSS (2015), durante as gestões 2013-2014 e 2015-2016, através da publicação do documento intitulado “Contribuição da ABEPSS para o Fortalecimento dos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social no Brasil”. Ao caracterizar a situação dos cursos *stricto sensu* da área, no ano de 2013, foi apontada a existência de 32 programas em Serviço Social e 2 em Economia Doméstica, sendo que deste quantitativo, 16 programas ofertavam mestrado e doutorado e 18 possuíam, exclusivamente, o curso de mestrado. A maioria dos programas, 26 no total, estavam localizados em universidades públicas, em consonância com a tendência nacional presente nas demais áreas do conhecimento.

Para além da interdisciplinaridade, oferta de cursos EaD e mestrados profissionais, a ABEPSS (2015) apontou a internacionalização como uma quarta determinação existente na pós-graduação brasileira. Ao tecer uma crítica à condução político-institucional deste nível de ensino, alertou acerca dos nexos causais entre tais determinações e os processos de contrarreforma da educação superior e parceria público-privada, privilegiando o setor produtivo e as frações da classe burguesa nacional. Em contraposição à direção assumida pela pós-graduação, e em acordo com o Projeto Ético-Político Profissional, a entidade propôs quatro estratégias de

articulação da área, a saber: 1ª) solidariedade entre os programas *stricto sensu*; 2ª) fortalecimento do elo entre pós-graduação e graduação, 3ª) internacionalização dos mestrados e doutorados e; 4ª) análise crítica do produtivismo e da avaliação da CAPES (ABEPSS, 2015).

A respeito da solidariedade entre programas, as proposições se relacionam à realização de mestrados e doutorados interinstitucionais; a constituição de redes de pesquisadores por meio dos Grupos Temáticos de Pesquisa (GTPs)²⁷ da ABEPSS; o fortalecimento do Fórum Nacional de Editores de Periódicos da Área e a realização de encontros sistemáticos do Fórum Nacional de Coordenadores de Pós-Graduação, com a participação das/os representantes da área na CAPES e CNPq. Por sua vez, acerca do elo entre graduação e pós-graduação, sugerem-se a ampliação de eventos e fóruns envolvendo os dois níveis de ensino; a produção de conhecimento de forma coletivizada com a participação de professores e estudantes; assim como a realização de estágio docência, iniciação científica e atividades de extensão que estimulem a presença de graduandos, pós-graduandos e docentes (ABEPSS, 2015).

No que tange à internacionalização, a entidade recomenda o estreitamento da cooperação com os países que, historicamente, contaram com o aporte da pós-graduação brasileira em Serviço Social, como Argentina e Portugal, e nações que mais recentemente estabeleceram parcerias com os programas da área, como Espanha, França e Itália. A interlocução com setores progressistas do Serviço Social europeu, norte-americano e africano também são recomendadas, bem como o intercâmbio e o desenvolvimento de pesquisas articuladas internacionalmente. Acerca do produtivismo, demarca-se a crítica às produções superficiais e aos artigos que conservam, essencialmente, as mesmas discussões alterando apenas o título e alguns poucos parágrafos do texto. Por conseguinte, assinala que as métricas de avaliação da CAPES, direcionadas para a mensuração do quantitativo de artigos e livros publicados, devem ser questionadas, isso tendo em vista as particularidades das áreas de conhecimento e a qualidade das publicações produzidas (ABEPSS,

²⁷ Atualmente a ABEPSS possui oito GTPs, a saber: 1º) Trabalho, Questão Social e Serviço Social; 2º) Política Social e Serviço Social; 3º) Serviço Social: Fundamentos, Formação e Trabalho Profissional; 4º) Movimentos Sociais e Serviço Social; 5º) Questões Agrária, Urbana, Ambiental e Serviço Social; 6º) Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Feminismos, Raça/Etnia e Sexualidades; 7º) Ética, Direitos Humanos e Serviço Social; 8º) Serviço Social, Geração e Classes Sociais.

2015).

Embora seja contundente a crítica da entidade acerca do caráter punitivo da avaliação da pós-graduação, inclusive a assincronia dos parâmetros avaliativos com o Projeto Ético-Político Profissional, há um reconhecimento da sua legitimidade. Dito de outro modo,

O Serviço Social não é contrário a existência de um sistema de avaliação, mas é necessário que este seja construído em conexão com as particularidades da profissão, que não se submeta às concepções de pesquisa existentes em outras áreas do conhecimento. Afirmamos que os critérios atuais de avaliação da pós-graduação, de um modo geral centrados no produtivismo, editais de financiamento e demandas do mercado, são incompatíveis com o Serviço Social e seu projeto de formação profissional e ético-político. Nossa Área deve unir-se na construção de parâmetros particulares de avaliação, com critérios construídos coletivamente pela categoria, coordenado pela ABEPSS e as representações do Serviço Social junto a CAPES e CNPq (ABEPSS, 2015, p. 18)

À despeito de outros posicionamentos mais incisivos e vanguardistas em relação à política de pós-graduação, aos rumos dados às políticas sociais e até mesmo à condução governamental do Estado brasileiro, a ABEPSS deixa transparecer uma inclinação favorável à sistemática avaliativa da CAPES, semelhantemente à comunidade acadêmico-científica em geral. Tal tendência pode ser confirmada pela argumentação a respeito da necessidade de discussão contínua da Ficha de Avaliação e dos critérios estabelecidos, junto às/aos coordenadores/as dos mestrados e doutorados com a participação dos Coordenadores de Área da CAPES; assim como a premência de estratégias para que as/os pós-graduandos/as concluam os cursos no tempo previsto e; para que a produção acadêmica das/os docentes colaboradores/as sejam mais valorizados pelas métricas avaliativas.

Ainda que de modo coerente a ABEPSS destaque a incompatibilidade entre o Projeto Ético-Político Profissional e a avaliação²⁸ da pós-graduação, devemos reiterar o caráter gerencialista e mercantil imposto pelo Estado Avaliador. Neste sentido, a *accountability* em educação e a lógica competitiva posta pelos *rankings* acadêmicos internacionais, fundamentalmente vinculadas à sistemática avaliativa da CAPES, devem ser observadas com acuidade crítica, principalmente por suas consequências últimas, quais sejam: 1º) a subordinação da educação superior,

²⁸ Devemos aqui aludir ao documento da ABEPSS (2010), intitulado "Insumos para a crítica do Sistema Nacional de Avaliação da Graduação: contribuições da ABEPSS para o debate" que expõe fragilidades e contradições do SINAES e as suas incidências sobre a graduação em Serviço Social.

ciência e tecnologia para a reprodução da sociabilidade capitalista, em sua gana incontrolável pela produção de mais-valia e apropriação privada da riqueza socialmente produzida pela classe burguesa; 2º) a perpetuação da dialética da dependência que inscreve a pós-graduação brasileira no processo de produção de conhecimentos, produtos, serviços e patentes destinados às economias centrais, destacadamente europeia e norte-americana, em detrimento do atendimento das necessidades humanas que vociferam entre a classe trabalhadora nacional.

Devemos também ponderar, haja vista as repercussões do imperialismo em âmbito doméstico e regional, acerca das estratégias de fortalecimento das relações internacionais entre países do sul global. A subordinação silenciosa que se repõe, historicamente, pode servir como um alerta para a aproximação com os programas *stricto sensu* das nações satélites, fortalecendo não só a área de Serviço Social, como também inflamando as atividades de pesquisa, ensino e extensão no sentido de denunciar, através do conhecimento produzido e das intervenções profissionais propostas, a barbárie imposta pelo capital contra as/os trabalhadores/as, indígenas, negras/os, mulheres, pessoas com deficiência, gays, lésbicas, travestis, entre outros sujeitos coletivos em situação de exploração/opressão.

No bojo das ações de articulação e representação dos mestrados e doutorados em Serviço Social, a entidade, durante a gestão 2017-2018, produziu uma comunicação pública em defesa das cotas raciais na pós-graduação. Ao traçar o paralelo entre as desigualdades educacionais e o racismo, após retomar as inflexões da história escravocrata brasileira, a ABEPSS (2017a) recomendou que todos os cursos *stricto sensu* da área implementassem ações afirmativas voltadas para pessoas negras (pretos e pardos) e indígenas. Também foram divulgadas duas notas públicas, uma em denúncia ao avanço da extrema direita no âmbito da educação superior e outra em torno dos cortes orçamentários na CAPES.

A nota pública da ABEPSS (2018b), na medida em que constata a ofensiva da extrema direita no país, ressalta a mercantilização do ensino superior e apresenta uma crítica contundente ao Sistema Nacional de Acompanhamento e Avaliação da Pós-Graduação. As alterações propostas na sistemática avaliativa, ao beneficiar a aproximação dos mestrados e doutorados com as demandas do mercado, especialmente do setor produtivo, propõe o uso de indicadores que não refletem as particularidades da área de Serviço Social e que buscam homogeneizar os diferentes

campos do saber.

Já no que tange aos cortes da CAPES, a entidade assina em conjunto com outras associações do Fórum de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (FCHSSA), entre eles a ANPEd, uma manifestação endereçada ao ministro da educação. Diante do cotejamento dos recursos públicos, durante o governo do presidente Temer, sinaliza-se o risco de interrupção das atividades de pesquisa e do funcionamento dos programas *stricto sensu* por falta de verbas (ABEPSS, 2018a). Devemos ressaltar, ainda, o protagonismo dos representantes discentes de pós-graduação ao elaborarem o documento “Relatório de Pesquisa sobre o Perfil Discente de Pós-Graduação em Serviço Social” que apresentou o retrato das/os pós-graduandos/as naquele período.

Com efeito, a ABEPSS, durante o biênio 2017-2018, apresenta discussões relevantes e contratendências, do ponto de vista institucional, que questionam os direcionamentos impostos à pós-graduação. Tanto os apontamentos acerca das ações afirmativas, quanto a desaprovação dos rumos assumidos pela sistemática avaliativa da CAPES, demandam do Estado intervenções de reparação histórica, assim como posicionamentos que se opõem à lógica neoliberal e de livre mercado. Conforme sinalizamos anteriormente, o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) tem centrado esforços em aprofundar a parceria dos mestrados e doutorados com as empresas privadas e, na esfera da sistemática avaliativa, o horizonte que se apresenta é o de perfilamento dos quesitos e índices de mensuração no sentido de induzir a parceria e a transferência de conhecimento e tecnologia para o empresariado.

Devemos ressaltar que em oposição aos gestores públicos da educação superior, a entidade não tem se calado frente aos pactos estabelecidos com a iniciativa privada, além de arregimentar forças de resistência junto a outros sujeitos coletivos. Neste aspecto, a aproximação com as demais Associações de Pós-Graduação e Pesquisa, assim como as Sociedades Científicas que se revelam progressistas e democráticas – a exemplo de alguns integrantes do Fórum de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (FCHSSA) –, configura-se como uma estratégia acertada para a denúncia e o combate à cooptação da educação, ciência e tecnologia por parte das frações burguesas, nacionais e estrangeiras.

No que tange a gestão 2019-2020 que assume a entidade nos primeiros anos da pandemia de SARS-Cov-2, sob o governo de Bolsonaro,

constatamos a divulgação de nove manifestações públicas direcionadas para a pós-graduação. A primeira delas refere-se ao apoio e adesão da ABEPSS (2019b) à greve nacional da educação. Ao indicar os cortes nas bolsas de estudo, anunciada logo nos primeiros meses do novo governo de extrema-direita, a entidade aponta o impacto negativo na área de Serviço Social, especialmente no âmbito do pós-doutorado.

Naquele mesmo ano, em conjunto com a representação de área no CNPq, a ABEPSS (2019c) declara-se contrária aos ataques desferidos à política de ciência, tecnologia e educação no país. Além da proposta de fusão do CNPq com a CAPES, com prejuízos para a comunidade acadêmico-científica; somaram-se o privilegiamento de editais para as grandes áreas de Ciências da Saúde e Engenharias, em detrimento das demais; assim como o estrangulamento das verbas públicas para o financiamento das pesquisas e a manutenção dos mestrados e doutorados no país.

Outra ação construída coletivamente, no ano de 2019, refere-se ao manifesto, redigido com os programas da área de Serviço Social, no qual constatam-se as seguintes denúncias:

- Cortes orçamentários com retração aviltante de recursos para custeio e investimentos, suspensão de editais de financiamento de pesquisas, redução de bolsas de estudo e pesquisa, desmonte da política de permanência estudantil;
- Descompasso entre as crescentes exigências quanto à avaliação do desempenho dos Programas de Pós-graduação e as condições objetivas para seu funcionamento;
- A política de desmonte da isonomia na distribuição de recursos entre as diferentes áreas de conhecimento com tendência à desvalorização das áreas do colégio de humanidades;
- Crescente medidas que atacam a autonomia universitária;
- Ênfase na fusão de programas que tendem a acentuar as assimetrias regionais, inibindo esforços para a criação de estratégicos programas de pós-graduação;
- Desresponsabilização do Estado como garantidor de recursos públicos;
- Política de precarização da relação entre ensino, pesquisa e extensão posta na possibilidade do Ensino à Distância para os cursos de mestrado e doutorado. (ABEPSS, 2019a)

No bojo das atividades de organização e mobilização dos cursos *stricto sensu* em Serviço Social, no ano de 2020, a entidade posiciona-se favorável à revogação de duas portarias. A primeira delas refere-se à Portaria da CAPES Nº34/2020, que impõe restrições à concessão de bolsas de estudo para mestrados e doutorados; e a Portaria MCTIC Nº1.122/2020, que define áreas prioritárias para o financiamento de pesquisas e desenvolvimento de tecnologias, discriminando as

ciências humanas e sociais aplicadas (ABEPSS, 2020a; 2020e).

Em decorrência da pandemia de Covid-19, ocorre uma intensa articulação da ABEPSS (2020b) em apoio à suspensão do calendário acadêmico da graduação e da pós-graduação. Ao criticar a postura do Ministério da Educação que, de forma célere, autoriza o Ensino Remoto Emergencial (ERE), a entidade reafirma a defesa da formação acadêmico-profissional de qualidade, presencial, laica, socialmente referenciada, afirmada pelas Diretrizes Curriculares de 1996. Tendo em vista as falas negacionistas e anticientificistas, emanadas do executivo federal, defende-se a necessidade de proteção da vida, em detrimento dos lucros capitalistas, e da segurança de docentes, discentes e da classe trabalhadora de forma geral. Tal postura é reafirmada pela nota sobre o trabalho e o ERE, assinado pela ABEPSS (2020f) em conjunto com outras organizações representativas da categoria profissional.

Outras duas comunicações públicas mostraram-se emblemáticas do protagonismo da entidade na defesa da pós-graduação *lato e stricto sensu*, durante o período pandêmico. A carta sobre as residências em saúde que contam com a presença das/os assistentes sociais, solicita desses programas as seguintes condições de funcionamento: observância ao caráter formativo das especializações; disponibilização de equipamentos necessários para a proteção dos trabalhadores da saúde e residentes em formação; destinação das bolsas estudantis nas datas corretas de pagamento; assim como o cumprimento das recomendações do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Neste mesmo período, a entidade publicizou o pedido de revisão dos resultados preliminares da Chamada CNPq Nº 25/2020, especialmente no que tange aos critérios de avaliação utilizados, pois era evidente a restrição de acesso da área de Serviço Social ao financiamento ofertado (ABEPSS, 2020c; 2020d).

Ainda na gestão 2019-2020, a entidade promoveu o “Seminário Nacional de Pós-Graduação da Área de Serviço Social”, em dezembro de 2020, abordando temáticas que discutiram a política de pós-graduação brasileira, a avaliação da CAPES, o adoecimento e o produtivismo acadêmico, assim como a consolidação dos PPGs e o enfrentamento do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Com efeito, durante a pandemia de Covid-19 outros encontros *on-line* foram realizados com as coordenações dos cursos *stricto sensu*, além de debates e eventos, sendo que algumas dessas atividades ficaram disponíveis no canal do YouTube

intitulado “TV ABEPSS”²⁹.

Novamente podemos sublinhar a persistência da entidade em promover articulações entre os programas de mestrado e doutorado, isso em diálogo contínuo com as demais instituições político-organizativas da categoria, entre eles o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO). A reprovação às atitudes genocidas e negacionistas cometidas pelo governo Bolsonaro, a adesão ao movimento grevista, a denúncia dos impactos do ERE na formação graduada e pós-graduada sintetizam, de modo cabal, a preocupação em fortalecer a área sem perder de vista os princípios ético-profissionais que se contrapõem à moralidade burguesa vigente.

No que se refere ao período pandêmico de SARS-Cov-2 e aos ataques anticientificistas à ciência e à educação superior no Brasil, Santana, Stampa e Ferreira (2021) sublinham o processo de desfinanciamento das políticas sociais, em contraposição ao avanço mercantilista das demandas do capital postas para a pós-graduação. O Serviço Social, que compõe o colégio de humanidades na CAPES, assim como os cursos de Ciências Humanas e de Ciências Sociais Aplicadas, de forma geral, têm experimentado cortes no custeio da pesquisa, além de uma crítica incisiva por protagonizar a produção de conhecimento crítico.

Ao se caracterizar como a única área que não possui mestrado profissional dentre as demais existentes na CAPES, em decorrência de seu posicionamento ideopolítico, o Serviço Social se coloca na vanguarda de pesquisas que se debruçam sobre as causas últimas das relações de exploração/opressão e as contradições engendradas pelo capitalismo na sua fase monopolista. Deste modo,

No conjunto das áreas de conhecimento, o Serviço Social brasileiro vem avançando significativamente. Entretanto, apesar dos avanços alcançados pela área, há ameaças de descontinuidades que espreitam as agências de fomento, como a CAPES e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), como decorrência do agravamento da crise econômica, social, cultural e ética por que passa o país. Os já reduzidos recursos para a pesquisa no âmbito público são cada vez mais compartilhados com o setor privado para potencializar a inovação e o aumento da competitividade e da produtividade de certos setores da economia, ou seja, colaborar com a acumulação em benefício das frações dominantes do capital. (SANTANA; STAMPA; FERREIRA, 2021, p. 59)

Pautada pelo Projeto Ético-Político e pelo apoio explícito aos

²⁹ O canal pode ser encontrado no seguinte endereço eletrônico: youtube.com/@tvabepss2387.

interesses da classe trabalhadora, a pós-graduação na área tem reafirmado a sua agenda alinhada às entidades representativas – ABEPSS, ENESSO, CFESS-CRESS – ocupando-se de uma formação acadêmica de alto nível que coaduna com a direção social construída pela profissão.

Retomando o exame das publicações da ABEPSS, no biênio 2021-2022 temos algumas comunicações que avançam nas construções políticas feitas pela entidade durante as gestões precedentes. A nota sobre a substituição da diretora de Relações Internacionais da CAPES, em 2021, por uma profissional menos qualificada e orientanda de doutorado da presidenta da fundação à época, evoca não só o desacordo da ABEPSS (2021b) em relação à condução daquele órgão, como também sinaliza a preocupação com as suas consequências para o desenvolvimento das atividades de educação, ciência e tecnologia no país.

Por sua vez, o relatório sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) aborda os desdobramentos deste processo de ensino-aprendizagem virtual, empregado durante a pandemia, sobre a graduação e a pós-graduação. Já o documento sobre o debate étnico-racial, nos programas *stricto sensu* em Serviço Social, apresenta o levantamento feito acerca da temática tendo em vista as linhas de pesquisa, disciplinas, teses e dissertações produzidas, além de indicar dados sobre a presença das cotas raciais e o perfil docente e discente dos programas de mestrado e doutorado (ABEPSS, 2021a; 2022).

No que concerne ao mestrado profissional, devemos reiterar a influência da ABEPSS no sentido de obstaculizar a implantação desses cursos na área. Conforme afirmado pelo Relatório de Avaliação do quadriênio 2017-2020:

Conforme indica o Documento da Área de Serviço Social (CAPES, 2019), a Área não prioriza a abertura de programas profissionais. Há um posicionamento no interior dos PPG e da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABPESS) sobre a necessidade de fortalecimento e consolidação da área de conhecimento no campo acadêmico, principalmente no que concerne aos processos de interiorização, redução das assimetrias regionais e internacionalização (CAPES, 2022b, p. 27).

A partir da crítica materialista histórico-dialética, podemos indicar que ao longo da sua trajetória político-acadêmica a antiga ABESS/CEDEPSS, atual ABEPSS, estabelece uma representação e organização contínua da pós-graduação em Serviço Social. Diversas estratégias de articulação dos cursos *stricto sensu* e

contestação dos rumos do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) são acionadas e, dentre elas, nos debruçamos sobre os textos, notas públicas e cartas abertas. Ao observarmos o protagonismo da entidade na defesa de uma formação acadêmico-profissional comprometida com o Projeto Ético-Político Profissional, nota-se que as pautas apresentadas se mostram avessas à contrarreforma do Estado, ao neoliberalismo, à privatização e à mercantilização do ensino, ancorando-se numa práxis questionadora da aparente naturalidade experimentada pela pós-graduação brasileira.

Acerca das tendências postas para este nível de ensino, a ABEPSS mostra-se à frente de posicionamentos de oposição ao *status quo* no que se refere: 1º) à oferta de programas de mestrado e doutorado profissionais; 2º) ao funcionamento de cursos *stricto sensu* na modalidade EaD; 3º) ao avanço da multi/interdisciplinaridade na área e, conseqüentemente, à tentativa de apagamento das particularidades da profissão; 4º) ao espraiamento da lógica de competição entre os programas de pós-graduação; 5º) ao insulamento das áreas de conhecimento, especialmente as ciências humanas e sociais aplicadas, nas pautas que são coletivas e que incidem sobre o financiamento da pós-graduação na sua totalidade; 6º) à contenção do financiamento público destinado à pesquisa e à concessão de bolsas de estudo, tendo em vista seus impactos na área e; 7º) ao produtivismo acadêmico e a lógica elitista que restringe a possibilidade de acesso das/os estudantes negros/as e indígenas. No que tange às tendências da sistemática avaliativa, a entidade produz críticas incisivas aos parâmetros empregados pela CAPES, porém, à semelhança da comunidade acadêmico-científica em geral, mostra-se favorável à sua existência, corroborando a validade político-institucional da avaliação.

Os últimos dados disponibilizados pela CAPES (2022b) apontam a existência de 36 programas de pós-graduação na área, todos presenciais e acadêmicos, conforme expresso no quadro abaixo:

Quadro 4 – Notas dos programas *stricto sensu* da área de Serviço Social em 2022

Código do Programa	Nome do Programa	Sigla Instituição de Ensino	Nível	Nota CA	Nota CTC-ES	Nota CA - Recons.	Nota CTC-ES - Recons.
30013011001P6	POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO LOCAL	EMESCAM	ME	3	3	-	-
27001016037P7	Serviço Social	FUFSE	ME	4	4	-	-
52002012011P5	SERVIÇO SOCIAL	PUC-GOIÁS	ME	3	3	-	-
22003010025P8	Serviço Social, Trabalho e Questão Social	UECE	ME	4	4	-	-
24004014015P4	SERVIÇO SOCIAL	UEPB	ME	3	3	3	3
23002018010P7	Serviço Social e Direitos Sociais	UERN	ME	3	3	3	3
12001015027P0	SERVIÇO SOCIAL	UFAM	ME	4	4	-	-
28001010175P7	SERVIÇO SOCIAL	UFBA	ME	3	3	-	-
31003010084P3	SERVIÇO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO REGIONAL	UFF	ME	4	4	-	-
50001019023P1	POLÍTICA SOCIAL	UFMT	ME	4	4	-	-
24001015019P0	SERVIÇO SOCIAL	UFPB-JP	ME	4	4	-	-
28022017015P6	Política Social e Territórios	UFRB	ME	3	3	-	-
42001013158P1	POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL	UFRGS	ME	4	4	-	-
16003012175P2	SERVIÇO SOCIAL	UFT-PALMAS	ME	3	3	-	-
33009015171P3	SERVIÇO SOCIAL E POLÍTICAS SOCIAIS	UNIFESP	ME	3	3	3	3
40015017026P0	SERVIÇO SOCIAL	UNIOESTE	ME	3	3	-	-
21001014005P1	POLÍTICAS PÚBLICAS	FUFPI	ME/DO	5	5	-	-
42005019008P5	SERVIÇO SOCIAL	PUC/RS	ME/DO	7	7	-	-
33005010020P3	SERVIÇO SOCIAL	PUC/SP	ME/DO	7	7	-	-
31005012021P0	SERVIÇO SOCIAL	PUC-RIO	ME/DO	6	6	-	-
42006015005P2	Política Social e Direitos Humanos	UCPEL	ME/DO	4	4	5	5
40002012020P0	SERVIÇO SOCIAL E POLÍTICA SOCIAL	UEL	ME/DO	4	4	4	4
31004016028P9	SERVIÇO SOCIAL	UERJ	ME/DO	6	6	-	-
26001012016P7	SERVIÇO SOCIAL	UFAL	ME/DO	5	5	-	-
30001013020P6	POLÍTICA SOCIAL	UFES	ME/DO	6	6	-	-
31003010049P3	POLÍTICA SOCIAL	UFF	ME/DO	5	5	-	-
32005016013P0	SERVIÇO SOCIAL	UFJF	ME/DO	4	4	5	5
20001010003P6	POLÍTICAS PÚBLICAS	UFMA	ME/DO	6	6	-	-
15001016036P7	SERVIÇO SOCIAL	UFPA	ME/DO	5	5	-	-
25001019031P3	SERVIÇO SOCIAL	UFPE	ME/DO	6	6	-	-
31001017066P9	SERVIÇO SOCIAL	UFRJ	ME/DO	5	5	5	5
23001011027P0	SERVIÇO SOCIAL	UFRN	ME/DO	4	4	4	4
41001010047P6	SERVIÇO SOCIAL	UFSC	ME/DO	5	4	5	5
32002017019P0	ECONOMIA DOMÉSTICA	UFV	ME/DO	5	5	-	-
53001010035P1	POLÍTICA SOCIAL	UNB	ME/DO	6	6	-	-
33004072067P2	SERVIÇO SOCIAL	UNESP-FR	ME/DO	5	5	-	-

Fonte: CAPES (2022b, p. 119)

Deste total de 36 programas, 20 possuem mestrado e doutorado e 16 apenas mestrado. Majoritariamente os cursos são de Serviço Social, Política Social ou Políticas Públicas, sendo somente 01 de Economia Doméstica. Em relação à distribuição geográfica, 03 estão localizados no norte, 03 no centro-oeste, 12 no nordeste, 12 no sudeste e 06 no sul, sendo as assimetrias regionais também evidentes nos PPGs da área à semelhança dos demais campos do conhecimento (CAPES,

2022b).

A respeito das instituições de ensino superior às quais os cursos *stricto sensu* estão vinculados, 30 pertencem às universidades públicas e 6 às universidades privadas, acompanhando a tendência da pós-graduação brasileira. Na avaliação quadrienal 2017-2020, a saber: 9 programas alcançaram nota 3; 12 receberam nota 4; 7 obtiveram nota 5; 6 alcançaram nota 6 e; 2 receberam nota 7. O quantitativo reduzido de programas da área de Serviço Social, nos extratos superiores da sistemática avaliativa da CAPES (2022b), também revela consonância com a realidade nacional.

Por último, na esteira das assertivas feitas por Garcia e Fernandez (2018), os mestrados e doutorados em Serviço Social se consolidaram como espaços de desenvolvimento da pesquisa e da produção de conhecimento. As investigações conduzidas pelos docentes e discentes da pós-graduação têm se debruçado sobre temáticas voltadas à formação e ao trabalho profissional, como “questão social”, políticas sociais, fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social; assim como objetos de interesse de outros campos do conhecimento, a exemplo das discussões sobre trabalho, movimentos sociais, direitos humanos, questão étnico-racial, família, envelhecimento, infância e adolescência, entre outros.

4.4 VALOR, DEVER SER E IDEOLOGIA: NOTAS CRÍTICAS PARA O SERVIÇO SOCIAL SOBRE A AVALIAÇÃO DA CAPES

A partir da literatura acadêmica, entre eles Afonso (2005; 2009), Dias Sobrinho (2002), Saul (1999), Sguissardi (2006) e Rothen (2018), observamos que há um consenso entre as/os pesquisadores/as da educação ao indicar que o ato de avaliar significa atribuir valor. A reconstrução histórica da sistemática avaliativa da pós-graduação referenda este postulado, nos exemplificando, inclusive, que os valores podem variar a depender da conjuntura econômico-política. De modo complementar ao debate estabelecido, por meio das reflexões de Lukács (2013; 2018), faremos um retorno à ontologia do ser social para evidenciarmos outras duas categorias que conformam a sistemática avaliativa e não foram contemplados pelas/os estudiosos/as a que tivemos acesso. São elas: dever-ser e ideologia.

Discutimos, anteriormente, que o trabalho na sua forma originária

inaugura um movimento entre pôr teleológico e causalidade, possibilitando a criação de objetivações antes não existentes na realidade. Este processo ontológico não só fabrica produtos indispensáveis para o atendimento das necessidades humanas, mas também funda a sociabilidade, colocando as/os humanos/as em interação coletiva. Com efeito, o trabalho põe em movimento um conjunto de outras categorias fundamentais para a sua realização, entre eles o valor e o dever-ser, que se estendem aos pores teleológicos secundários que visam incidir sobre os comportamentos, as ações humanas e as diversas formas de práxis sociais, como a educação e a ciência (LUKÁCS, 2013).

Em termos ontológicos, o valor evidencia o resultado alcançado pelo pôr teleológico. Excluindo as causalidades naturais como o ar, que se caracterizam como pré-condições para a existência da vida orgânica, o pôr teleológico apresenta-se como fator interveniente no sentido de conferir objetividade ao valor e, portanto, possibilita que as práxis humanas gerem continuamente novos valores. O desenvolvimento das forças produtivas, a divisão social e técnica do trabalho, bem como a emergência e a decadência de formações econômico-sociais, propiciam a criação de valores mais complexos no sentido de estarem relacionados não só as atividades diretas de transformação da natureza, mas também aos pores teleológicos que visam intervir sobre a organização da sociedade (LUKÁCS, 2013).

Por sua vez, na transformação das causalidades naturais em causalidades postas, o dever-ser apresenta-se como o horizonte que direciona as objetivações humanas. Durante o processo de trabalho, o pôr teleológico precisa enfrentar as cadeias causais concretas tendo em vista por um lado, suas propriedades inatas, e, por outro, a finalidade projetada tendo em vista o futuro. Dialeticamente vinculado ao valor, nos modos de produção que sucedem os primórdios da humanidade, o dever-ser constitui-se como uma espécie de bússola dos pores de fins, indicando a vocação ontológica da mudança existente na espécie humana e, por consequência, das cadeias causais por ela postas (LUKÁCS, 2013).

Tendo em vista a crítica ontológica, quando pensamos sobre a avaliação educacional no Brasil, ou mais propriamente acerca da avaliação institucional da pós-graduação, notamos que valor e dever-ser são mediações que se interpenetram em nível molecular, configurando os padrões de qualidade a serem metrificados entre os mestrados e doutorados. Dito de outro modo, o valor dos cursos só pode ser mensurado pelos quesitos e itens avaliativos, transliterando-se em nota,

na medida em que existe um dever-ser posto *a priori* pela sistemática avaliativa, tanto que aqueles programas *stricto sensu* considerados inaptos tem o seu funcionamento encerrado.

O valor e o dever-ser, vinculados a pores teleológicos secundários, se configuram, contraditoriamente, como causalidades postas por uma dinâmica societária que, nos moldes da sociabilidade burguesa, são emoldurados por arcabouços ideológicos estranhos às possibilidades emancipatórias apresentadas nesses mesmos pores. Com efeito, a avaliação educacional, de modo geral, e a sistemática avaliativa da pós-graduação brasileira, em específico, emerge atravessada por bases ideológicas. Conforme Lukács (2013) nos explicou, a ideologia refere-se a um complexo organizado de ideias que tem como fundamento os nexos causais existentes na realidade. A partir dos conflitos sociais existentes em determinados períodos, sejam eles mais ou menos prolongados temporalmente, esse complexo de ideias assume a função de tornar consciente as disputas a fim de que elas sejam enfrentadas coletivamente. A capacidade de direcionar os pores teleológicos, diante dos embates existentes entre grupos e classes sociais, faz com que o agir ideologicamente conduzido possa se tornar legítimo em determinados períodos sociohistóricos, deixando de ser ideologia.

A avaliação da pós-graduação brasileira que surge determinada pela formação capitalista dependente, sendo direcionada pelos interesses da autocracia militar burguesa nos seus primeiros anos de existência, encontra-se amalgamada como um instrumental legítimo utilizado pelo Estado na atualidade. As mobilizações e enfrentamentos conduzidos ideologicamente por parte da comunidade acadêmico-científica nacional, representados inclusive pelas Associações de Pós-Graduação e Pesquisa, tem cedido espaço para uma postura de defesa da sistemática avaliativa cada vez mais assimilada como engrenagem fática deste nível de ensino.

A retomada da análise ontológica nos convida a identificar que os indicadores e métricas estabelecidos pela CAPES, largamente incorporados pelas áreas de conhecimento, expressam o valor e o dever-ser da sociabilidade capitalista na sua fase monopólica e dos projetos coletivos pactuados pelo Estado junto à burguesia nacional e estrangeira. A dialética da dependência introjetada na política de pós-graduação, que aparece escamoteada pela linguagem dos *rankings* acadêmicos e pelo incentivo à internacionalização com as universidades do norte global, demanda que os mestrados e doutorados orientem à sua formação acadêmico-profissional e a

pesquisa para o mercado capitalista nacional e estrangeiro, especialmente para o atendimento das requisições do setor produtivo. Por conseguinte, o caráter ideológico da avaliação passa a ser transmutado em nexos causal constitutivo do complexo da educação no capitalismo na sua fase imperialista.

Frente aos desafios do tempo presente, cabe a área de Serviço Social continuar fortalecendo as entidades representativas da profissão e, particularmente, a ABEPSS pelo seu protagonismo na articulação dos programas *stricto sensu* e por sua defesa do Projeto Ético-Político Profissional. Justamente as análises e as intervenções críticas frente à realidade brasileira, desbordando para além da educação superior, têm reiterado a relevância acadêmica e político-organizativa desta instituição que se encontra organicamente capilarizada pelas cinco regiões do país. Há que se destacar, ainda, o encadeamento fundamental entre graduação e pós-graduação, tanto do ponto de vista estratégico para o enfrentamento dos ataques desferidos contra as instituições de ensino superior públicas, como também para a defesa de uma formação integral, pública, gratuita, socialmente referenciada, popular e compromissada com a emancipação humana.

Por conseguinte, tendo como síntese o caminho teórico-metodológico que percorremos nesta tese, indicamos dois conjuntos de alternativas para a área de Serviço Social frente à avaliação da pós-graduação no Brasil. De forma imediata, e dentro dos limites últimos da sociabilidade burguesa, podemos arregimentar forças coletivas para uma crítica categórica não só das métricas e indicadores, mas, sobretudo, do valor, dever-ser e ideologia que constituem a sistemática avaliativa da CAPES. A organização dos mestrados e doutorados em Serviço Social mostra-se indelével para esta empreitada, assim como a articulação com as áreas de conhecimento e Associações de Pós-Graduação e Pesquisa progressistas e democráticas, como tem ocorrido através da aproximação com algumas entidades do Fórum de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (FCHSSA).

Outra estratégia diz respeito à continuidade e aprofundamento dos trabalhos já realizados pela ABEPSS através do Fórum Nacional de Coordenadoras/es de Pós-Graduação, Oficina Nacional de Graduação e Pós-Graduação, Fórum Nacional de Editores de Periódicos da Área, Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS) e das Comissões de Área/Assessoramento na CAPES e no CNPq. Além dos encontros sistemáticos, a ampliação de pesquisas e produções da entidade sobre a pós-graduação, *lato e stricto*

sensu, podem favorecer posicionamentos políticos que coloquem em exame as tendências da avaliação e do próprio Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

O questionamento das dimensões e quesitos que compõem a sistemática avaliativa, mostra-se também como tarefa indispensável a ser protagonizada pela área. Ao invés da produção intelectual, inovação e transferência de conhecimento, entre outras, devemos projetar valores capazes de refletir a busca pelo enfrentamento das dívidas históricas que o país, e a educação superior, têm com a população subjugada pelas relações de exploração/opressão. Alguns desses valores podem dimensionar, por exemplo, o ingresso e a permanência de indígenas, negras/os, pessoas com deficiência, mulheres, comunidade LGBTQIAPN+ e pessoas da classe trabalhadora. Há que se mensurar, ainda, as horas docentes dedicadas ao ensino na graduação e pós-graduação, assim como a destinação de tempo necessária para a preparação das aulas. Outro valor possível refere-se à metrificação dos incentivos financeiros, disponibilizados pelas agências de fomento para os cursos *stricto sensu*, na viabilização de pesquisas puras e aplicadas, assim como na execução de atividades de extensão, que busquem reflexionar/intervir sobre os desdobramentos das desigualdades econômicas, sociais, políticas, culturais e educacionais que afetam os territórios locais, regionais e nacional.

A reformulação da escala avaliativa de 1 até 7 e a internacionalização também merecem destaque. Na medida em que há o privilegiamento dos cursos ditos de excelência e o cerceamento dos programas mal ranqueados, a sistemática avaliativa não deve zelar pelo aprofundamento da discricionariedade das notas, mas pelo maior aporte financeiro daqueles cursos com desempenho insatisfatório. Deste modo, a proposta é de equalização conceitual progressiva dos mestrados e doutorados, inibindo o fechamento dos programas. Em relação à internacionalização, há que se propor a criação de métricas que privilegiem o intercâmbio com os países da América Latina, Caribe e África no sentido de ampliar a formação pós-graduada e promover o aprendizado linguístico, econômico, histórico, político e cultural entre países.

Com efeito, o incentivo ao estabelecimento de indicadores de avaliação que fomentem a criação de mestrados e doutorados no centro-oeste e norte, revela-se uma contratendência substancial a ser debatida pelo Serviço Social. A veiculação de métricas que mensurem a disponibilidade de bolsas de estudos para todas/os pós-graduandas/os, sem distinção, também pode se caracterizar como uma

estratégia para o desenvolvimento dos programas da área e daqueles de outros campos do conhecimento.

Por fim, e de forma mediata, tendo em vista a construção de uma nova ordem social sem a existência das relações de exploração/opressão, a área de Serviço Social deve lutar pela extinção da avaliação da pós-graduação. Em seu lugar, podemos aventar alternativas de acompanhamento dos mestrados e doutorados, sem que haja punições e premiações, mas, sim, o intercâmbio de descobertas que beneficiem o desenvolvimento da produção do conhecimento, da ciência e da educação, tendo como horizonte a emancipação humana e a plena expansão de todas/os e de cada um/a no seu ser-exatamente-assim.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro capítulo desta pesquisa, ao discutirmos o trabalho na sua forma originária através da análise lukacsiana, apresentamos as categorias ontológicas que atravessam essa práxis social primária, a saber: pôr teleológico, causalidade, espelhamento, relação sujeito-objeto, meio e fim, consciência, alternativa, liberdade, valor, dever-ser, *dýnamis*, entre outros, buscando indicar a sua relação de autonomia relativa e determinação recíproca com os pores teleológicos secundários. Salientamos, ainda, que as práxis sociais de segunda ordem (como a linguagem, a política, a ciência, a educação, a religião etc.), visam incidir sobre os comportamentos, as ações e as diversas formas de relação humana, galgando mais evidência com o evoluir da sociabilidade.

Ao abordarmos a gênese ontológica da ciência, indicamos que mediante o espelhamento da realidade e a intervenção sobre ela através dos pores teleológicos, as/os humanos/as começaram a se aproximar intelectualmente das propriedades constitutivas das causalidades naturais e tornar generalizáveis os conhecimentos sobre elas. À medida que os conhecimentos adquiridos passaram a ser aplicados em contextos diferentes, essas observações mais abrangentes e passíveis de utilização para o atendimento das necessidades sociais conformaram a base embrionária do conhecimento científico. Este último, devido à especialização requerida na execução dos pores teleológicos e ao avanço da divisão sociotécnica do trabalho, demandou a agregação e organização dos conhecimentos generalizáveis em determinadas áreas do saber.

A educação, por sua vez, foi retratada como uma práxis social que emergiu da passagem do ser natural para o ser social, a qual cumpre a função de possibilitar que o ser humano partilhe dos códigos e condutas estabelecidas socialmente, capacitando-o para os cenários vindouros. Este pôr teleológico secundário, que incide sobre os modos de agir em sociedade, tem um sentido estrito, na medida que ocorre guiado por conteúdos e saberes comunicados de forma planejada, e um sentido amplo, quando desenvolvido no cotidiano de forma assistemática a partir da troca não intencional entre humanas/os.

A divisão sociotécnica do trabalho nas sociedades de classes, ao tornar mais especializadas e segmentadas as práxis sociais, provocaram uma parcialização das áreas do conhecimento. A educação em sentido estrito e a ciência,

ao se combinarem dialeticamente para a formação humana e a produção do conhecimento, estabeleceram campos disciplinares e profissões que passaram a influir sobre o trabalho. Foi através da demarcação das profissões e das ciências que as universidades surgiram durante o período medieval, porém experimentando um franco crescimento no modo de produção capitalista na medida em que se cristalizaram como espaços de ensino-aprendizagem, assim como *lócus* de desenvolvimento dos conhecimentos teórico-científicos necessários à esfera da produção econômica.

Ao longo do segundo capítulo, tracejamos a emergência do ensino superior e da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, sinalizando os nexos causais entre o surgimento dos cursos de graduação e pós-graduação, tendo como foco a área de Serviço Social. Recuperando, inicialmente, as determinações que conformam o capitalismo periférico na América Latina e Caribe, abordamos o colonialismo nesta região do globo terrestre e a sua contribuição para o processo de acumulação nas economias centrais. A empresa colonial sacramentou o tratamento desumano e as práticas de tortura direcionadas aos povos escravizados, seja por meio das extenuantes jornadas de trabalho, sem qualquer garantia de proteção à segurança e à vida; ou mesmo através das formas primevas de miscigenação, atravessadas pela subjugação dos corpos das mulheres negras e indígenas.

Apesar da independência formal na esfera política, as nações latino-americanas e caribenhas conservam uma relação de subordinação aos países hegemônicos, especialmente por estabelecerem mecanismos de extração de mais-valia que respondem às demandas da burguesia nacional, mas que providenciam o escoamento de valor para a burguesia estrangeira. No Brasil, as universidades reproduzem a dialética da dependência e a pós-graduação, em específico, adota como referência o modelo estadunidense desde a regulamentação jurídica do Parecer Sucupira.

O regime autocrático burguês, que emergiu em 1964 e se estendeu até 1985, foi responsável por impulsionar a organização dos cursos *stricto sensu* no Brasil, além de atuar na contrarreforma do ensino superior através da parceria estabelecida entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). A importância estratégica que a universidade e, especialmente, a pós-graduação assumiu para o desenvolvimento das forças produtivas e a especialização do trabalho em âmbito nacional, contribuiu para

a subordinação do país sob o jugo imperialista das economias centrais. A influência estadunidense imposta na esfera econômica desbordou para a política e o ensino superior, revelando o poderio do capital concentrado naquela nação.

Em relação ao Serviço Social, localizamos a gênese dos cursos de graduação no Brasil subsidiados pela Igreja Católica, especialmente no que tange à tentativa desta última em recuperar a sua influência frente à sociedade. Foram atravessadas pelo caldo sociocultural da Era Vargas, sob o intento das frações da classe burguesa nacional, que nasceram as duas primeiras escolas de Serviço Social no país, em São Paulo e no Rio de Janeiro, ambas de orientação católica, propondo uma formação acadêmico-profissional pautada na doutrina cristã e em bases teórico-científicas. Entre as exigências colocadas às postulantes ao curso, destacaram-se a recomendação feita por pessoas de reputação ilibada e o atestado de boa saúde física e mental.

Destinado às mulheres jovens das frações da classe burguesa, a formação em Serviço Social requeria das suas aspirantes uma vocação, algo como uma inclinação religiosa. Outras condicionantes, como a conclusão do ensino secundário, comprovante de sanidade e atestado de idoneidade estavam em consonância com o Estatuto das Universidades Brasileiras, implementado durante os primeiros anos do governo varguista. Com efeito, não só as primeiras escolas de Serviço Social, mas o ensino superior de um modo geral, estavam assentados em práticas capacitistas contra as pessoas com deficiência. Ao estabelecer como critério o atestado de sanidade, a possibilidade de matrícula para qualquer sujeito com impedimentos de longo prazo de natureza intelectual, sensorial, mental, física ou múltipla era dificultada.

Por conseguinte, o corte classista e étnico-racial denunciava também que as escolas de Serviço Social, nos seus primeiros anos de existência, não se preocupavam em garantir acesso às pessoas negras, indígenas e da classe trabalhadora, à semelhança das demais áreas de conhecimento naquele período. Contraditoriamente, as primeiras graduações em Serviço Social ao destinar vagas exclusivamente para as mulheres, naquele *hic et nunc*, representava um avanço significativo, possivelmente influenciado pelo movimento feminista, ainda que profundamente vincado pela Igreja Católica.

Os primeiros programas *stricto sensu* em Serviço Social no Brasil surgiram na década de 1970, sob a égide do Movimento de Reconceituação e da

regulamentação estabelecida pelo Parecer Sucupira. A política de pós-graduação, que foi disciplinada juridicamente por iniciativa da autocracia militar burguesa, impulsionou o desenvolvimento dos mestrados e doutorados na área, o que possibilitou o avanço do estatuto teórico da profissão, inclusive com o amadurecimento da produção de conhecimento vinculada às pesquisas dos cursos *stricto sensu*.

No terceiro, e último capítulo, abordamos o desenvolvimento da política de pós-graduação brasileira tendo em vista a sistemática avaliativa da CAPES e os posicionamentos da área de Serviço Social por meio da ABEPSS. A partir dos marcadores históricos revisitados na literatura, identificamos a avaliação educacional como um produto da política educacional constituída nas economias de capitalismo central. Ao se espriar pelos diferentes países, inclusive de capitalismo periférico, sua incidência sob as instituições de ensino, discentes e docentes apresenta uma determinação fundamental, a saber: o estabelecimento de valores controversos, em termos sociais, que traduzem a concepção de educação e ciência da sociabilidade burguesa. Para além do caráter político, a avaliação apresenta uma função ideológica que, progressivamente, tem sido introjetada pela comunidade acadêmico-científica.

A década de 1980 deflagrou não só o avanço do neoliberalismo na conjuntura mundial, associado a um franco processo de privatização e redução das responsabilidades do ente estatal no âmbito das políticas sociais, como também demarcou a avaliação como parte constitutiva da política educacional. Através do Estado Avaliador, a incorporação da lógica de mercado teve subsídios para avançar nos sistemas públicos de ensino estando pautada, principalmente, na adoção de indicadores capazes de mensurar a qualidade e o desempenho das ações, programas, cursos e projetos que conformam a área da educação.

O soerguimento do Estado Avaliador, nas nações de capitalismo central, impulsionou a reorganização da política educacional em conformidade com os moldes empresariais burgueses. O avanço da *accountability*, a expansão de capitais privados na oferta da educação básica e superior, a criação dos *rankings* acadêmicos internacionais, e as pactuações em torno das instituições universitárias de excelência, passaram a compor a gestão estatal, capilarizando-se também nas economias periféricas da região latino-americana e caribenha.

No Brasil, a expansão dos mestrados e doutorados foi marcada por uma série de exigências relacionadas ao seu credenciamento, acompanhamento e

avaliação. Atendendo a esta demanda, em 1976, a CAPES delineou a primeira avaliação dos cursos *stricto sensu* que foi incorporada como uma das suas atribuições precípuas, encontrando-se em funcionamento até o presente momento. Ao analisarmos os PNPGs e os relatórios oficiais da CAPES, constatamos, portanto, a existência de tendências que atravessam a pós-graduação *stricto sensu*, a saber: 1ª) a institucionalização dos mestrados e doutorados em âmbito nacional, além de profundamente inspirada pelo modelo estadunidense, permanece orientando os seus contornos político-jurídicos a partir dos países de capitalismo central; 2ª) o funcionamento regular da política de pós-graduação assenta-se na ausência de diretrizes e recomendações, emanadas dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs), sendo mais ou menos intensa essa omissão a depender da gestão em exercício no executivo federal; 3ª) as assimetrias regionais, além de expressarem a desigualdade educacional na oferta dos cursos *stricto sensu*, balizam a estruturação da política de pós-graduação no Brasil, privilegiando certas regiões e cidades com maior expressão econômico-política; 4ª) a formação de um grupo seletivo de programas de pós-graduação, identificados como de excelência, perfilam a diferenciação interna entre os cursos e influenciam a destinação de recursos públicos para este nível de ensino; 5ª) apesar da maioria dos programas *stricto sensu* serem ofertados por universidades públicas, a aproximação dos mestrados e doutorados com as requisições do setor privado, seja para a formação de pessoal altamente qualificado ou mesmo para a transferência direta de conhecimentos e tecnologias, torna-se objetivo precípuo da pós-graduação; 6ª) as pesquisas aplicadas que geram inovações, patentes e produtos figuram como as mais incentivadas pela política de pós-graduação, sendo particularmente apoiadas pela CAPES; 7ª) os cursos *stricto sensu* profissionais, especialmente os mestrados, crescem exponencialmente se capilarizando em quase todas as áreas de conhecimento; 8ª) as propostas formalizadas de criação de mestrados e doutorados, na modalidade EaD, avançam no sentido de galgar espaço no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG); 9ª) o incentivo à expansão dos programas da área multi/interdisciplinar tem capilaridade endógena na política de pós-graduação, especialmente nos últimos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs); 10ª) as demandas vinculadas à internacionalização dos cursos, através da articulação de redes de pesquisa e do intercâmbio de docentes e discentes em países estrangeiros, avançam no sentido de atualizar a dialética da dependência no âmbito da pós-graduação e; 11ª) a CAPES, historicamente, tem

expandido os seus objetivos e escopo de ação, passando a centralizar as atribuições mais significativas no que se refere à normatização, avaliação e construção do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) no Brasil.

Em relação à sistemática avaliativa da CAPES, as tendências identificadas foram: 1ª) desde o seu surgimento, em 1976, até a atualidade, a avaliação faz-se operante na pós-graduação e nem mesmo a judicialização, ocorrida em 2021, foi capaz de pôr em risco a sua reprodução na esfera do Estado; 2ª) o avanço do neoliberalismo, a contrarreforma da máquina pública e a implantação do Estado Avaliador, na política educacional brasileira, impulsionaram a alta discricionariedade da sistemática avaliativa que passou a adotar critérios de mensuração mais rígidos, além de estimular mais intensamente a concorrência entre os programas de pós-graduação, principalmente após a segunda metade da década de 1990; 3ª) o perfilamento dos quesitos (ou dimensões) e itens de avaliação buscam metrificar, em especial, a produção acadêmica dos docentes e discentes, havendo uma incorporação silenciosa, mas rastejante, dos índices que mensuram a parceria e a transferência de conhecimento e tecnologia para as empresas privadas; 4ª) o desempenho dos programas *stricto sensu*, calcado na atribuição de notas da escala de 1 até 7, tornou-se mecanismo de punição e premiação, afetando também a distribuição de bolsas de estudo e receitas financeiras, sendo presente o privilegiamento daqueles cursos considerados de excelência; 5ª) a CAPES tem buscado o emparelhamento da avaliação da pós-graduação com os modelos externos, tendo como referência os *rankings* acadêmicos internacionais e; 6ª) apesar da existência de críticas em relação à sistemática avaliativa, a comunidade acadêmico-científica, de forma geral, mostra-se favorável à avaliação da CAPES defendendo a sua validade político-institucional.

Tendo em vista a organização da área de Serviço Social, consultamos os textos, notas públicas e cartas abertas, construídas pela ABEPSS, e verificamos que frente às tendências postas para a política de pós-graduação, a entidade mostra-se na vanguarda de posicionamentos contrários aos rumos assumidos pelos cursos *stricto sensu* no que se refere: 1º) à oferta de programas de mestrado e doutorado profissionais; 2º) ao funcionamento de cursos *stricto sensu* na modalidade EaD; 3º) ao avanço da multi/interdisciplinaridade na área e, conseqüentemente, à tentativa de apagamento das particularidades da profissão; 4º) ao espraiamento da lógica de competição entre os programas de pós-graduação; 5º) ao insulamento das áreas de

conhecimento, especialmente as ciências humanas e sociais aplicadas, nas pautas que são coletivas e que incidem sobre o financiamento da pós-graduação na sua totalidade; 6º) à contenção do financiamento público destinado à pesquisa e à concessão de bolsas de estudo, tendo em vista seus impactos na área e; 7º) ao produtivismo acadêmico e a lógica elitista que restringe a possibilidade de acesso das/os estudantes negros/as e indígenas. No que tange às tendências da sistemática avaliativa, a entidade produz críticas incisivas aos parâmetros empregados pela CAPES, porém, à semelhança da comunidade acadêmico-científica em geral, mostra-se favorável à sua existência, corroborando a validade político-institucional da avaliação.

Por fim, fizemos a retomada das discussões acerca da ontologia do ser social para evidenciarmos que, fundada sob bases ideológicas, a avaliação da pós-graduação está interpenetrada, em nível molecular, pelo valor e o dever-ser. Por consequência, propusemos para a área de Serviço Social um conjunto de alternativas no que diz respeito aos parâmetros e indicadores de avaliação, isso dentro dos limites últimos da sociabilidade burguesa, assim como indicamos a possibilidade de extinção da sistemática avaliativa no processo de construção de uma nova ordem social sem a existência das relações sociais de exploração/opressão.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. ABEPSS – 70 anos. Direção: Leile Teixeira, Marcos Limonti e Rodrigo Teixeira. Brasil: **TV ABEPSS**, 2016. 1 filme (93 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=j1f9a_9NLiw. Acesso em: 20 maio. 2023.

_____. **ABEPSS se manifesta pela revogação da Portaria nº 34/2020 - CAPES!** Brasília: 2020a. Disponível em: <https://www.ABEPSS.org.br/noticias/wwwABEPSSorgbr-contracortedebolsas-362>. Acesso em: 21 nov. 2023

_____. **ABEPSS se posiciona pela suspensão do calendário acadêmico no âmbito da graduação e da pós-graduação.** Brasília: 2020b. Disponível em: <https://www.ABEPSS.org.br/noticias/ABEPSS-suspensao-calendario2020-pos-370>. Acesso em: 21 nov. 2023.

_____. **As cotas na pós-graduação:** orientações da ABEPSS para o avanço do debate. Brasília: 2017a. Disponível em: <https://www.ABEPSS.org.br/noticias/ascotasna-posgraduacao-orientacoesda-ABEPSS-paraoavancododebate-97>. Acesso em: 21 nov. 2023.

_____. **A inserção da educação para as relações étnico-raciais no âmbito da pós-graduação na área de Serviço Social nos últimos cinco anos (2017-2022).** Brasília: 2022. Disponível em: <https://www.ABEPSS.org.br/pesquisa-com-os-ppgs-da-area-97>. Acesso em: 21 nov. 2023.

_____. **As residências em Saúde e o Serviço Social em tempos de pandemia covid-19.** Brasília: 2020c. Disponível em: <https://www.ABEPSS.org.br/noticias/as-residencias-em-saude-e-o-servico-social-em-tempos-de-pandemia-covid19-374>. Acesso em: 21 nov. 2023

_____. **A formação em Serviço Social e Ensino Remoto Emergencial.** Brasília: 2021a. Disponível em: <https://www.ABEPSS.org.br/noticias/ABEPSS-produz-documento-sobre-o-ensino-remoto-emergencial-459>. Acesso em: 21 nov. 2023.

_____. **Confira o Manifesto das/dos Coordenadoras/es de Pós-graduação da área de Serviço Social.** Brasília: 2019a. Disponível em: <https://www.ABEPSS.org.br/noticias/confira-o-manifesto-dasdos-coordenadoras-es-de-posgraduacao-da-area-de-servico-social-331>. Acesso em: 21 nov. 2023.

_____. **Contribuição da ABEPSS para o fortalecimento dos programas de pós-graduação em serviço social no Brasil.** Rio de Janeiro: 2015. Disponível em: <https://www.ABEPSS.org.br/noticias/confiracontribuicaodaABEPSSparaofortalecimentodosprogramasdeposgraduacaoemservicosocialno brasil-62>. Acesso em: 21 nov. 2023.

_____. **É necessária a revisão de critérios adotados para o atendimento das propostas apresentadas.** Brasília: 2020d. Disponível em: <https://www.ABEPSS.org.br/noticias/e-necessaria-a-revisao-de-criterios-adotados->

para-o-atendimento-das-prop postas-apresentadas-417. Acesso em: 21 nov. 2023

_____. **Estatuto da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social** - ABEPSS. Rio de Janeiro: 2017b. Disponível em: <https://www.ABEPSS.org.br/estatuto-2>. Acesso em: 21 nov. 2023.

_____. **Insumos para a crítica do Sistema Nacional de Avaliação da Graduação:** contribuições da ABEPSS para o debate. Brasília: 2010. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/sobreprocessodeavaliacaodoensinosuperiornobrasil-48>. Acesso em: 21 nov. 2023.

_____. **Não ao corte de verbas na educação!** Brasília: 2019b. Disponível em: <https://www.ABEPSS.org.br/noticias/nao-ao-corte-de-verbas-316>. Acesso em: 21 nov. 2023.

_____. **Nota da ABEPSS e da representação de área de Serviço Social no CNPq sobre os cortes de recursos.** Brasília: 2019c. Disponível em: <https://www.ABEPSS.org.br/noticias/nota-da-ABEPSS-e-da-representacao-da-area-de-servico-social-no-cnpq-sobre-os-cortes-de-recursos-328>. Acesso em: 21 nov. 2023.

_____. **Nota do Fórum de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas ao Ministro da Educação a respeito dos cortes propostos no orçamento da CAPES para 2019.** Brasília: 2018a. Disponível em: <https://www.ABEPSS.org.br/noticias/nota-da-ABEPSScontraoscortesnoorcamentodaCAPES-224>. Acesso em: 21 nov. 2023.

_____. **Nota pública sobre o desmonte da estrutura da CAPES e mais um ataque à excelência acadêmica.** Brasília: 2021b. Disponível em: <https://www.ABEPSS.org.br/noticias/nota-publica-sobre-o-desmonte-da-estrutura-da-CAPES-e-mais-um-ataque-a-excelencia-academica-475>. Acesso em: 21 nov. 2023.

_____. **Pela imediata revogação da Portaria MCTIC nº 1.122, de 19.03.2020.** Brasília: 2020. Disponível em: <https://www.ABEPSS.org.br/noticias/pela-imediate-revogacao-da-portaria-mctic-n-1122-de-19032020-365>. Acesso em: 21 nov. 2023.

_____. **Posicionamento da ABEPSS sobre a ofensiva da extrema direita contra a Educação Pública e seus impactos para a Pós-Graduação.** Brasília: 2018b. Disponível em: <https://www.ABEPSS.org.br/noticias/confira-o-posicionamento-da-ABEPSS-sobre-a-ofensiva-da-extrema-direita-contra-a-educacao-publica-e-seus-impacto-para-a-posgraduacao-279>. Acesso em: 21 nov. 2023.

_____. **Trabalho e Ensino Remoto Emergencial.** Brasília: 2020f. Disponível em: <https://www.ABEPSS.org.br/noticias/trabalho-e-ensino-remoto-emergencial-386>. Acesso em: 21 nov. 2023.

ABESS/CEDEPSS. Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social (com base no currículo mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996). **Cadernos ABESS**, São Paulo, n.7, p.58-76, 1997.

ABREU, Marina Maciel. ABEPSS: a perspectiva da unidade da graduação, pós-graduação e a produção do conhecimento na formação profissional. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 95, p. 173-188, 2008.

_____. A formação profissional em serviço social e a mediação da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS): as diretrizes curriculares/1996 em relação à perspectiva emancipatória no âmbito do avanço do conservadorismo. IN: SILVA, Maria Liduína de Oliveira e (org.). **Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo**. São Paulo: Cortez, 2016.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 3. ed. São Paulo; Cortez, 2005.

_____. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/54>. Acesso em: 18 set. 2023.

AGUIAR, Antônio Geraldo de. **Serviço Social e filosofia: das origens a Araxá**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA JÚNIOR, Antônio Ferreira de. *et al.* Parecer CFE Nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 162–173, set. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NsLTtFBTJtpH3QBFhxFgm7L/?lang=pt#>. Acesso em: 25 maio. 2023.

ANDRADE, Maria Angela Rodrigues Alves de. O metodologismo e o desenvolvimentismo no Serviço Social brasileiro – 1947 a 1961. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 17, n. 1, p. 268-299, 2008. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/view/13>. Acesso em: 02 maio. 2023.

API *et al.* **Carta aberta em defesa da avaliação da qualidade da pós-graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. 2021. Disponível em: <https://www.sbc.org.br/institucional-3/cartas-abertas/summary/93-cartas-abertas/1370-carta-aberta-em-defesa-da-avaliacao-da-qualidade-da-pos-graduacao-pela-coordenacao-de-pessoal-de-nivel-superior-capes>. Acesso em: 21 nov. 2023.

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. Contexto macro legal da educação superior no Brasil. In: LAMFRI, Nora Zoila (coord.). **Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay: aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de localidad de la Educación Superior**. 1 ed. Córdoba: Encuentro Grupo Editor, 2016.

AZEVEDO, Fernando *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BAPTISTA, Myrian Veras; RODRIGUES, Maria Lúcia. A formação pós-graduada – stricto sensu – em serviço social: papel da pós-graduação na formação profissional e desenvolvimento do serviço social. **Cadernos ABESS**, n. 5, p. 108-136, 1992.

BARREYRO, Gladys Beatriz. Novas regulações na educação superior: do Estado Avaliador à acreditação em escala global. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 3, p. 837–852, 2019. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3530>. Acesso em: 18 set. 2023.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2016.

BIANCHETTI, Lucídio; FÁVERO, Osmar. História e histórias da pós-graduação em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 03–06, set. 2005.

BLAY, Eva Alterman; CONCEIÇÃO, Rosana R. da. A mulher como tema nas disciplinas da USP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 76, p. 50-56, 1991. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15741991000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 fev. 2023

BRASIL. **Código de ética do/a assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão**. 10ª. ed. Brasília: CFESS, 2012.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 set. 2023.

_____. **Decreto Nº 19.85, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre o Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1--publicacaooriginal-1-e.html>. Acesso em: 05 fev. 2023

_____. **Decreto Nº 21.321, de 18 de junho de 1946**. Aprova o Estatuto da Universidade do Brasil. Disponível em: [#:~:text=FINALIDADES%20DA%20UNIVERSIDADE20e%20do%20presente%20Estatuto">https://www2.camara.leg.br/legin/fed/dec ret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.htm](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/dec ret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.htm) #:~:text=FINALIDADES%20DA%20UNIVERSIDADE20e%20do%20presente%20Estatuto. Acesso em: 05 fev. 2023

_____. **Decreto Nº 29.741, de 11 de julho de 1951a**. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 maio. 2023.

_____. **Decreto Nº 35.311, de 2 de abril de 1954**. Regulamenta a Lei nº 1.889, de 13 de junho de 1953. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/atos/decretos/1954/d35311.html. Acesso em: 25 maio. 2023.

_____. **Decreto Nº 54.356, de 30 de setembro de 1964**. Dispõe sobre o Regime de Organização e Funcionamento da "Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior". Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-54356-30-setembro-1964-394451-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=%20o%20confere%20o%20art.> Acesso em: 25 maio. 2023.

_____. **Decreto Nº 62.937, de 2 de julho de 1968a.** Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-C3%A7%C3%A3o%20de,universit%C3%A%C3%A9ncias>. Acesso em: 25 jun. 2023.

_____. **Decreto Nº 63.343, de 1º de outubro de 1968b.** Dispõe sobre a instituição de Centros Regionais de Pós-Graduação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63343-1-outubro-1968-404704-1-pe.html>. Acesso em: 25 jun. 2023.

_____. **Decreto Nº 67.348, de 6 de outubro de 1970a.** Institui o Programa Intensivo de pós-graduação, nas áreas ligadas ao Desenvolvimento Tecnológico do País, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/d/1970-1979/decreto-67348-6-outubro-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 jun. 2023.

_____. **Decreto Nº 67.350, de 6 de outubro de 1970b.** Dispõe sobre a implantação de Centros Regionais de Pós-Graduação e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-67350-6-outubro-1970-408897-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 jun. 2023.

_____. **Decreto Nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974a.** Institui o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-73411-4-janeiro-1974-421858-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 jun. 2023.

_____. **Decreto Nº 74.299, de 18 de julho de 1974b.** Dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-74299-18-julho-1974-422808-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 jun. 2023.

_____. **Decreto Nº 86.816, de 05 de janeiro de 1982.** Dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-86816-5-janeiro-1982-436737-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%AAncias>. Acesso em: 05 out. 2023.

_____. **Lei Nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950.** Dispõe sobre o sistema federal de ensino superior. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1254-4-dezembro-1950-362540-norma-pl.html>. Acesso em: 02 maio. 2023.

_____. **Lei Nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951b.** Cria o Conselho Nacional de Pesquisas, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l1310.htm#:~:text=L1310&text=LEI%20No%201.310%20DE%201951.&text=Art.,em0dom%C3%ADnio%20do%20conhecimento. Acesso em:

02 maio. 2023.

_____. **Lei Nº 3.252, de 27 de agosto de 1957.** Regulamenta o exercício da profissão de Assistente Social. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3252-27-agosto-1957-354707-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 maio. 2023.

_____. **Lei Nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961a.** Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3998-15-dezembro-1961-376850-norma-pl.html>. Acesso em: 02 maio. 2023.

_____. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961b.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20ra%C3%A7a>. Acesso em: 02 maio. 2023.

_____. **Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968c.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 jun. 2023.

_____. **Lei Nº 8.028, de 12 de abril de 1990.** Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8028.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.028%2C%20DE%2012%20DE%20ABRIL%20DE%201990. Acesso em: 18 set. 2023.

_____. **Lei Nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992.** Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1992/lei-8405-9-janeiro-1992-363746-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 set. 2023.

_____. **Lei Nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm. Acesso em: 18 set. 2023.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 set. 2023.

_____. **Lei Nº 10.168, de 29 de dezembro de 2000.** Institui contribuição de intervenção de domínio econômico destinada a financiar o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10168.htm. Acesso em: 18 set. 2023.

_____. **Lei Nº 10.973, de 02 de dezembro de 2004.** Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm. Acesso em: 18 set. 2023.

_____. **Lei Nº 11.196, de 21 de novembro de 2005.** Institui o Regime Especial de Tributação para a Plataforma de Exportação de Serviços de Tecnologia da Informação - REPES, o Regime Especial de Aquisição de Bens de Capital para Empresas Exportadoras - RECAP e o Programa de Inclusão Digital; dispõe sobre incentivos fiscais para a inovação tecnológica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11196.htm. Acesso em: 18 set. 2023.

_____. **Lei Nº 11.502, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acesso em: 18 set. 2023.

_____. **Medida Provisória Nº 150, de 15 de março de 1990.** Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/MPV/1990-1995/150.htm. Acesso em: 18 set. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Avaliação Multidimensional de Programas de Pós-Graduação.** 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-deconteudo/23072020-dav-multi-pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Nº 389, de 23 de março de 2017.** Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2073/portaria-mec-n-389>. Acesso em: 18 set. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional.** 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-deconteudo/25052020-relatorio-final-2019-comissao-pnpg-pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

_____. Ministério Público Federal. Processo: **ACP 5101246-47.2021.4.02.5101/RJ.** Procurador: Antonio do Passo Cabral. Rio de Janeiro, 2021.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; FRANÇA, Carlos Marshal. Os rankings acadêmicos da educação superior: apontamentos no campo da avaliação educacional. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (orgs). **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa.** São Carlos: EdUFSCar, 2018.

CAPES. **CAPES, 60 anos.** Seis décadas de evolução da pós-graduação. Revista

Comemorativa. Brasília: CAPES, 2011.

_____. **CAPES abre consulta pública para Plano de Pós-Graduação.** 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-abre-consulta-publica-para-plano-de-pos-graduacao>. Acesso em: 26 dez. 2023.

_____. **Documento de área (Área 32): Serviço Social.** 2019a. Disponível em: <http://uab.CAPES.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/74-dav/caa2/4683-servico-social>. Acesso em: 05 fev. 2023.

_____. **Ficha de Avaliação:** Grupo de Trabalho. 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/relatorios-tecnicos-e-grupos-de-trabalho>. Acesso em: 18 set. 2023.

_____. **Objetivos e Atividades - 1983.** 1983. Disponível em: <https://memoria.CAPES.gov.br/index.php/CAPES-objetivos-e-atividades-1983>. Acesso em: 18 set. 2023.

_____. **Painel de divulgação da Quadrienal 2021.** 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao-quadrienal/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2017-2020>. Acesso em: 18 set. 2023.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG) - 1975/1979.** 1975. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg/>. Acesso em: 18 set. 2023.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação (II PNPG) - 1982/1985.** 1982. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg/>. Acesso em: 18 set. 2023.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação (III PNPG) - 1986/1989.** 1986. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg/>. Acesso em: 18 set. 2023.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) - 2005/2010.** 2005. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg/>. Acesso em: 18 set. 2023.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) - 2011/2020 (Volume I).** 2011a. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg/>. Acesso em: 18 set. 2023.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) - 2011/2020 (Volume II).** 2011b. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg/>. Acesso em: 18 set. 2023.

_____. **Portaria Nº 34, de 30 de maio de 2006.** Disponível em: <http://cad.CAPES.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=816>. Acesso em: 18 set. 2023

_____. **Portaria Nº 47, de 17 de outubro de 1995.** Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2184/portaria-CAPES-n-47>. Acesso em: 18 set. 2023.

_____. **Portaria Nº 90, de 24 de abril de 2019c.** Disponível em: [https:// abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2763/portaria-CAPES-n-90](https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2763/portaria-CAPES-n-90). Acesso em: 18 set. 2023

_____. **Portaria Nº 122, de 05 de agosto de 2021.** Disponível em: <http://cad.CAPES.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=6742>. Acesso em: 18 set. 2023

_____. **Relatório CAPES - 1979 a 1984.** 1985. Disponível em: <https://memoria.CAPES.gov.br/index.php/relatorio-da-CAPES-1979-1984>. Acesso em: 18 set. 2023.

_____. **Relatório de Atividades CAPES - 1980.** 1980. Disponível em: <https://memoria.CAPES.gov.br/index.php/relatorio-de-atividades-1980>. Acesso em: 18 set. 2023.

_____. **Relatório de Atividades CAPES - 1987.** 1987. Disponível em: <https://memoria.CAPES.gov.br/index.php/relatorio-de-atividades-de-1987>. Acesso em: 18 set. 2023.

_____. **Relatório de Atividades CAPES - 1989.** 1989. Disponível em: <https://memoria.CAPES.gov.br/index.php/relatorio-de-atividades-de-1989>. Acesso em: 18 set. 2023.

_____. **Relatório de Atividades CAPES - 1990.** 1990. Disponível em: <https://memoria.CAPES.gov.br/index.php/relatorio-de-atividades-de-1990>. Acesso em: 18 set. 2023.

_____. **Relatório de Atividades CAPES - 1994.** 1994. Disponível em: <https://memoria.CAPES.gov.br/index.php/relatorio-de-atividades-de-1994>. Acesso em: 18 set. 2023.

_____. **Relatório de Atividades CAPES - 1998.** 1998. Disponível em: <https://memoria.CAPES.gov.br/index.php/relatorio-de-atividades-da-CAPES-em-1998>. Acesso em: 18 set. 2023.

_____. **Relatório de Avaliação – Serviço Social (2017-2020).** Brasília: 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colégio-de-humanidades/ciencias-sociais-aplicadas/servico-social>. Acesso em: 21 nov. 2023.

_____. **Sobre as áreas de avaliação.** 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao#areas>. Acesso em: 18 set. 2023.

CASTRO, Cláudio de Moura; SOARES, Gláucio Ary Dillon. Avaliando as avaliações da CAPES. **Revista de Administração de Empresas**, v. 23, n. 3, p. 63–73, jul./set. 1983. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/S3QCpzppQjqZD/#ModalHowcite>. Acesso em: 05 out. 2023.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

CNE. **Resolução CNE/CES Nº 1, de 3 de abril de 2001**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces001_01.pdf. Acesso em: 18 set. 2023.

_____. **Resolução Nº 7, de 11 de dezembro de 2017**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto sensu. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislações/detalhe/2287/resolucao-cne-ces-n-7>. Acesso em: 18 set. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007a.

_____. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007b.

_____. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007c.

_____. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FÁRIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 07-20, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782005000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 fev. 2023.

DE VINATEA, María Julia. Las aboliciones de la esclavitud en iberoamérica: el caso peruano (1812-1854). **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, v. 16, n. 23, p. 187-204, 2014. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382014000200010. Acesso em: 05 fev. 2023

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

FERNANDES, Carla Montuori. A pandemia do Coronavírus: narrativas presidenciais e negacionismo científico. **Lumina**, v. 16, n. 3, p. 71–91, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/33512>. Acesso em: 18 set. 2023

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

_____. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERRAZ, Fabiane Barbosa; SIMIONI, Rafael Lazzarotto. Tradução das teorias raciais no contexto brasileiro. **Revista Katálysis**, v. 25, n. 2, p. 181–190, 2022. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/LNSnHsRn6gz7KTp4mLCRpvK/#>. Acesso em: 05 fev. 2023.

GARCIA, Maria Lúcia Teixeira; FERNANDEZ, Cristiane Bonfim. Graduação e pós-graduação em serviço social no Brasil. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 17, n. 2, p. 262–275, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/30253>. Acesso em: 21 nov. 2023

GOMES, William Barbosa; HUTZ, Claudio. Anotações históricas e conceituais sobre o programa de pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, p. 47–57, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/PyWV/?lang=pt#>. Acesso em: 14 jun. 2023.

GUEDES, Olegna de Souza. **Implicações da concepção neotomista de homem na gênese do Serviço Social brasileiro – 1930/1940**. 152 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. O neotomismo de Jacques Maritain: suas influências no Serviço Social Brasileiro. In: FORTI, Valéria; GUERRA, Yolanda. (orgs.). **Fundamentos Filosóficos do Serviço Social Brasileiro**. 1. ed. Fortaleza: Socialis Editora, 2020, p. 143-184.

GUERRA, Yolanda. **A polêmica sobre o mestrado profissional e a área de Serviço Social: subsídios à reflexão**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.ABEPSS.org.br/documentos-55>. Acesso em: 21 nov. 2023.

_____. A pós-graduação em serviço social no Brasil: um patrimônio a ser preservado. **Temporalis**, Brasília, ano 11, n. 22, 2011.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os planos nacionais de pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 133–160, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view>. Acesso em: 05 out. 2023.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raúl de. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 33 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Renovação e conservadorismo no serviço social**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro; POLIDORI, Marlis Morosini. Avaliação da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior 1**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Licínio Carlos; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações

sobre a Universidade Nova. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 13, n. 1, p. 7–36, mar. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/sLRcDpTf78bbDW45wrW98Js/?lang=pt#>. Acesso em: 18 set. 2023.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

_____. **Para uma ontologia do ser social II**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACENO, Talvanes Eugênio. **Educação e reprodução social**: a perspectiva da crítica marxista. São Paulo: Instituto Luckács, 2017.

MANRIQUE CASTRO, Manuel. **História do Serviço Social na América Latina**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARINI, Rui Mauro. Dialética da dependência. **Germinal**: marxismo e educação em debate, v. 9, n. 3, p. 325–356, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/24648>. Acesso em: 05 fev. 2023.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço Social**: identidade e alienação. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARX, KARL. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Coleção (Os pensadores). 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **O capital**: crítica da economia política (Livro I). São Paulo: Boitempo, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. IN: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MOULIN, Léo. **A vida quotidiana dos estudantes na Idade Média**. Lisboa: Livros do Brasil, 1994.

MOYA, José. Migração e formação histórica da América Latina em perspectiva global. **Sociologias**, v. 20, n. 49, p. 24-68, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/cJm7cNVCCgBmqNqgwDkw4b/abstract/>. Acesso em: 05 fev. 2023

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Ditadura e serviço social**: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011c.

_____. Notas para a discussão da sistematização da prática e teoria em Serviço Social. **Cadernos ABESS nº 3**, São Paulo, nº 3, mar. 1989, p. 99-104.

_____. O movimento de reconceituação: 40 anos depois. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, nº 84, ano XXVI, p. 5-20, nov. 2005.

OLIVEIRA, Fátima Bayma de. **Pós-graduação**: educação e mercado de trabalho. Campinas: Papyrus, 1995.

PATRUS, Roberto; SHIGAKI, Helena Belintani; DANTAS, Douglas Cabral. Quem não conhece seu passado está condenado a repeti-lo: distorções da avaliação da pós-graduação no Brasil à luz da história da CAPES. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, dez. 2018, p. 642-655. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512018000400642&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 fev. 2023.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PONTES, Reinaldo. De ABESS a ABEPSS: crise, transição e conquista. **Temporalis**, v. 11, n. 22, p. 15–26, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/2142>. Acesso em: 21 nov. 2023.

PREU, Roberto de Oliveira; BRITO, Carolina Franco. Patologização da transexualidade: uma leitura crítica das transformações ocorridas nas três últimas versões do DSM. **Revista Gênero**, v. 19, n. 2, p. 134-154, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/issue/view/1691>. Acesso em: 14 jun. 2023.

RAMOS, Sâmia Rodrigues. **A mediação da organização política na (re) construção do projeto profissional**: o protagonismo do Conselho Federal de Serviço Social. 332 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

ROTHEN, José Carlos. Uma pequena história da avaliação da educação a partir do caso brasileiro e francês. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (orgs). **Avaliação da educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

SANTANA, Joana Valente; STAMPA, Inez; FERREIRA, Benedito de Jesus Pinheiro. Pós-graduação no Brasil e temas de pesquisa na área de Serviço Social: resistências em tempos de crise social e política. In: LEWGOY, Alzira Maria Baptista; MACIEL, Ana Lúcia Suárez (Org.). **Pós-graduação e produção de conhecimento em Serviço Social**: conjuntura, tendências e desafios. Uberlândia: Navegando, 2021.

SÃO PAULO. **Decreto Nº 9.970, de 2 de fevereiro de 1939**. Dispõe sobre o ensino especializado de serviço social no Estado. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1939/decreto-9970-02.02.1939.html>. Acesso em: 05 abr. 2023

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Avaliação emancipatória: um referencial para a auto-avaliação da pós-graduação. In: ALMEIDA, Fernando José de (Org). **Avaliação educacional em debate**: experiência no Brasil e na França. São Paulo: Cortez; EDUC, 2005.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, p. 493–510, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63790>. Acesso em: 18 set. 2023.

SCHWARTZMAN, Simon. **Um espaço para a ciência**: a formação da comunidade científica no Brasil. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

SILVA, Assis Leão da; GOMES, Alfredo Macedo. Avaliação educacional: concepções e embates teóricos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 71, p. 350-384, ago. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-683120180350&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 28 ago, 2023.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. IN: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reformas do Estado e mudanças na produção. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SIMÕES, Pedro. A profissionalização do serviço social: debate internacional. IN: XXVIII Encontro Anual da ANPOCS, 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPOCS. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/http://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/28-encontro-anual-da-anpocs/st-5/st12-4/3980-jsimoesneto-a-profissionalizacao/file>. Acesso em: 05 fev. 2023.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação”: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do

Estado? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, abr. 2006, p. 49-88. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10141/9382>. Acesso em: 05 fev. 2023.

SORIANO, Raúl Rojas. **Manual de pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOUSA, José Vieira de. **Educação superior no Distrito Federal: consensos, conflitos e transformações na configuração de um campo**. Brasília: Liber Livro, 2013.

_____. História da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior 2**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

SPOSATI, Aldaíza (Org.) **Linhas e marcas cinquentenárias na produção de conhecimentos em Serviço Social**. Vol 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

TEIXEIRA, Joaquina Barata; BRAZ, Marcelo. O projeto ético-político do serviço social. In: CFESS (Org.). **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, DF: CFESS: ABEPSS, 2009. p. 185-200.

THIENGO, Lara Carlette. **Universidade de classe mundial e o consenso pela excelência: tendências globais e locais**. 449 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

VERHINE, Robert Eva; DANTAS, Lys Maria Vinhaes. Reflexões sobre o sistema de avaliação da CAPES a partir do V Plano Nacional de Pós-graduação. **Revista de Educação Pública**, v.18, n. 37, p. 295-310, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.educacaopubli/article/view/481>. Acesso em: 05 fev. 2023

YASBEK, Maria Carmelita; SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Das origens à atualidade da profissão: a construção da pós-graduação em serviço social no Brasil. IN: CARVALHO, Denise Bomtempo Birche de; SILVA, Maria Ozanira da Silva e (Org.) **Serviço Social, Pós-Graduação e Produção de Conhecimento no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.

APÊNDICE A

Leis e atos normativos analisados	
1	Decreto Nº 19.85, de 11 de abril de 1931
2	Decreto Nº 9.970, de 2 de fevereiro de 1939
3	Decreto Nº 21.321, de 18 de junho de 1946
4	Lei Nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950
5	Decreto Nº 29.741, de 11 de julho de 1951
6	Lei Nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951
7	Decreto Nº 35.311, de 2 de abril de 1954
8	Lei Nº 3.252, de 27 de agosto de 1957
9	Lei Nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961
10	Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961
11	Decreto Nº 54.356, de 30 de setembro de 1964
12	Decreto Nº 62.937, de 2 de julho de 1968
13	Decreto Nº 63.343, de 1º de outubro de 1968
14	Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968
15	Decreto Nº 67.348, de 6 de outubro de 1970
16	Decreto Nº 67.350, de 6 de outubro de 1970
17	Decreto Nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974
18	Decreto Nº 74.299, de 18 de julho de 1974
19	Decreto Nº 86.816, de 05 de janeiro de 1982
20	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
21	Medida Provisória Nº 150, de 15 de março de 1990
22	Lei Nº 8.028, de 12 de abril de 1990
23	Lei Nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992
24	Portaria Nº 47, de 17 de outubro de 1995
25	Lei Nº 9.131, de 24 de novembro de 1995
26	Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996
27	Lei Nº 10.168, de 29 de dezembro de 2000
28	Lei Nº 10.973, de 02 de dezembro de 2004
29	Lei Nº 11.196, de 21 de novembro de 2005
30	Portaria Nº 34, de 30 de maio de 2006
31	Lei Nº 11.502, de 11 de julho de 2007
32	Portaria Nº 389, de 23 de março de 2017
33	Portaria Nº 90, de 24 de abril de 2019
34	Portaria Nº 122, de 05 de agosto de 2021

APÊNDICE B

Planos e relatórios governamentais analisados - CAPES	
1	Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG) - 1975/1979
2	Relatório de Atividades CAPES - 1980
3	Plano Nacional de Pós-Graduação (II PNPG) - 1982/1985
4	Relatório - Objetivos e Atividades - 1983
5	Relatório CAPES - 1979 a 1984
6	Plano Nacional de Pós-Graduação (III PNPG) - 1986/1989
7	Relatório de Atividades CAPES - 1987
8	Relatório de Atividades CAPES - 1989
9	Relatório de Atividades CAPES - 1990
10	Relatório de Atividades CAPES - 1994
11	Portaria Nº 47, de 17 de outubro de 1995
12	Relatório de Atividades CAPES - 1998. 1998
13	Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) - 2005/2010
14	Portaria Nº 34, de 30 de maio de 2006
15	Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) - 2011/2020 (Volume I)
16	Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) - 2011/2020 (Volume II)
17	Portaria Nº 90, de 24 de abril de 2019
18	Portaria Nº 122, de 05 de agosto de 2021
19	Relatório de Avaliação – Serviço Social (2017-2020)

APÊNDICE C

Textos, notas públicas e cartas abertas analisadas - ABEPSS	
1	Contribuição da ABEPSS para o fortalecimento dos programas de pós-graduação em serviço social no Brasil
2	As cotas na pós-graduação: orientações da ABEPSS para o avanço do debate
3	Nota do Fórum de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas ao Ministro da Educação a respeito dos cortes propostos no orçamento da CAPES para 2019
4	Posicionamento da ABEPSS sobre a ofensiva da extrema direita contra a Educação Pública e seus impactos para a Pós-Graduação
5	Confira o Manifesto das/dos Coordenadoras/es de Pós-graduação da área de Serviço Social
6	Não ao corte de verbas na educação!
7	Nota da ABEPSS e da representação de área de Serviço Social no CNPq sobre os cortes de recursos
8	ABEPSS se manifesta pela revogação da Portaria nº 34/2020 – CAPES!
9	ABEPSS se posiciona pela suspensão do calendário acadêmico no âmbito da graduação e da pós-graduação
10	As residências em Saúde e o Serviço Social em tempos de pandemia covid-19
11	É necessária a revisão de critérios adotados para o atendimento das propostas apresentadas
12	Pela imediata revogação da Portaria MCTIC nº 1.122, de 19.03.2020
13	Trabalho e Ensino Remoto Emergencial
14	A formação em Serviço Social e Ensino Remoto Emergencial
15	Nota pública sobre o desmonte da estrutura da CAPES e mais um ataque à excelência acadêmica
16	A inserção da educação para as relações étnico-raciais no âmbito da pós-graduação na área de Serviço Social nos últimos cinco anos (2017-2022).