

# Serviço Social português e brasileiro em diálogo: internacionalização da formação profissional\*

Portuguese and Brazilian Social Work in dialogue: internationalization of professional training

Alcina Maria de Castro Martins\*\*,  
Virgínia Alves Carrara\*\*\*

**Resumo-** O ensino superior, nos quatro cantos do mundo, tem na atualidade a temática e realidade do processo de internacionalização que vem intensificando a circulação de alunos, professores e pesquisadores a realizarem estudos e investigações no estrangeiro. Este artigo é uma aproximação, através de estudo bibliográfico e análise documental, do diálogo estabelecido entre o Serviço Social português e brasileiro a partir dos anos 1960, a fim de identificar as relações internacionais no âmbito da qualificação profissional e da formação de quadros docentes e investigadores em Serviço Social, no contexto das transformações da educação e da internacionalização do ensino superior.

**Palavras-chave:** Serviço Social português e brasileiro; internacionalização do ensino superior; formação profissional.

**Abstract-** Higher education, in all four corners of the world, has nowadays the theme and reality of the internationalization process that has intensified the circulation of students, teachers and researchers to conduct studies and research abroad. This article is an approximation, through literature research and document analysis, of the dialogue established between the Portuguese and Brazilian Social Work from 1960 on, to identify international relations within the qualification and training of teaching staff and researchers in Social Work in the context of the transformation of education and internationalization of higher education.

**Keywords:** Portuguese and Brazilian Social Work; internationalization of higher education; professional training.

\* Este artigo é uma versão revista e aprofundada da comunicação de MARTINS, A., CARRARA, V. Diálogo entre las particularidades del Trabajo Social Portugués y Brasileño en tiempo de crisis del capital y internacionalización de la formación profesional. In: SELLER, E.P.; FUENTES, M.T.; HERNÁNDEZ, M.A.; LÓPEZ, Y.D. (Coord.). *El trabajo social ante el reto de la crisis y la educación superior. I Congreso Internacional de Facultades y Escuelas de Trabajo Social*, Murcia, abr. 2014, Editorial Universitas, p. 1645-1653.

\*\* Doutora e pós-doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora associada e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Serviço Social do Instituto Superior Miguel Torga (ISMT) – Coimbra/Portugal; Investigadora CEPESE/Porto/PT. *Correspondência:* Instituto Superior Miguel Torga - Rua Oliveira Matos 17, 3000 - Coimbra, Portugal. E-mail: <alcina\_martins@sapo.pt>.

\*\*\* Assistente social, doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e, atualmente, em estágio pós-doutoral no ISMT – Coimbra/Portugal, subsidiado pela CAPES. Professora adjunta II do Curso de Serviço Social do DECSO/ICSA da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Brasil. *Correspondência:* Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Sociais Aplicadas I. Rua do Catete, 166, Centro, Mariana, MG. CEP: 35420-000. E-mail: <vcarrara@icsa.ufop.br>.

## Introdução

A internacionalização do ensino superior, nos últimos anos, movimenta a vida universitária: são alunos de diferentes nacionalidades e continentes a transitar pelos *campi*; são docentes a desenvolverem atividades de pesquisa, docência, visitas técnicas no estrangeiro; são eventos acadêmico-científicos nacionais com abrangência internacional, possibilitando maior circulação das produções científicas, gerando oportunidades de construção de redes de investigação, estudos, assinaturas de convênios e protocolos internacionais. Essas experiências trazem ares de novidade, como se só agora o ensino superior experimentasse as relações internacionais.

Refletir sobre um diálogo entre o Serviço Social português e brasileiro na ambiência da internacionalização do ensino superior requer, inicialmente, problematizarmos alguns elementos que identificamos na temática sobre internacionalização no atual contexto da crise do capital. Este termo e sua realidade, no ensino superior, segundo De Wit (2013), são relativamente novos, datam dos últimos vinte e cinco anos. Neste período, observa-se a transição do uso da expressão “*educação internacional*” para “*internacionalização da educação superior*”. A anterior educação internacional, presente até aos anos noventa do século XX, vinculava-se às atividades como o estudo no exterior, orientação de estudantes estrangeiros, intercâmbio de estudantes e funcionários entre universidades, ensino voltado para o desenvolvimento e estudo de áreas específicas, as quais, ainda de acordo com De Wit (2011), pouco se relacionavam entre si, além dessas atividades se realizarem por um reduzido e elitizado número de estudantes.

A recente internacionalização na educação superior, na Europa e fora dela, tornou-se central na agenda das organizações internacionais, governos nacionais, universidades e suas organizações representativas, agências de fomento à pesquisa, organizações estudantis e agências de acreditação. (BRANDENBURG; DE WIT, 2011).

Hoje, as universidades se movimentam para firmar protocolos com outras universidades estrangeiras, com a finalidade do desenvolvimento de pesquisas, estudos conjuntos, na perspectiva de produção de conhecimento, articulando esforços na criação de novos saberes, mais atentos com as exigências do mercado e menos com uma formação profissional para além do mercado. Observa-se também “no Brasil a chegada de escritórios de representação de renomadas universidades estrangeiras, que veem em nosso país não apenas um nicho importante de demanda por ensino superior, mas também de oportunidades para novos negócios”<sup>1</sup>. (RAMOS, 2013, s.p.). Outra tendência observada nesta corrida é a preocupação com a quantidade de protocolos assinados e as insígnias universitárias vin-

<sup>1</sup> De acordo com Ramos (2013), a Universidade Tiradentes (UNIT), de Aracaju, encomendou ao *Cambridge Institute for Brazilian Studies*, em Boston, um estudo de viabilidade para instalar um escritório da UNIT naquela localidade.

culadas como transmissoras de prestígio, reconhecimento e excelência na qualidade do ensino superior.

A inegável presença e importância dada à internacionalização na área da educação superior, não raras vezes, toma-a como reflexo da globalização, vinculada aos avanços da tecnologia de informação e comunicação que criaram um ambiente virtual de contato instantâneo e comunicação científica sob o domínio do idioma inglês, considerando-a um fato natural da contemporaneidade. Ou ainda, encontramos visões que, ao antagonizá-la com a globalização na educação superior, relacionam a internacionalização com a cooperação entre instituições de formação e investigação, com mobilidade internacional, ancorada em valores de qualidade e excelência; e a globalização ligada ao mundo da competição que, ao se relacionar com a educação superior, transformam-na numa mercadoria negociável, afastando-a do ideário humanista de educação.

No Brasil, encontramos estudos em Morosini (2006), Catani e Azevedo (2013). Na Europa e América do Norte este debate é mais recorrente. Autores como Teichler (2004), Scott (2005), Altbach (2006), Brandenburg e De Wit (2011) têm estudado a temática e a complexa relação entre a globalização e a internacionalização do ensino superior, mas não sem polêmicas.

Brandenburg e De Wit (2011) comentam que, com esta distinção maniqueísta (internacionalização considerada como boa e a globalização como ruim), negligencia-se o fato de que as atividades que estão mais relacionadas com o conceito de globalização (ensino superior como uma mercadoria negociável) estão sendo cada vez mais executados sob a bandeira da internacionalização.

Não faltam exemplos sobre a expansão do negócio da educação superior. No Brasil, a compra de faculdades e universidades por grupos estrangeiros é uma realidade que registra a união, em 2013, da Kroton e Anhanguera como o maior negócio realizado na área da educação no mundo. Líderes em tamanho no país, e ambas controladas por fundos de investimentos, formam agora um conglomerado com quase 1 milhão de alunos, uma receita de R\$ 4,3 bilhões e com atuação em 835 cidades brasileiras. Segundo Ramos (2013) isto representa algo em torno de 15% de todos os alunos do Brasil.

A multiplicidade de entendimentos sobre a denominada internacionalização<sup>2</sup> do ensino superior tem desenhado práticas tão diversas quanto controversas, para um fenômeno que tem implicações na formação profissional. A título de exemplo, na Universidade de Granada, na região da

<sup>2</sup> Arias e Martínez-Román (2014, p. 87-95), ao inventariar sobre a internacionalização do Serviço Social na Espanha, destacam a complexidade e dificuldade de descrever essa realidade. Construíram um marco de referência a partir de alguns eixos – “eje temporal (hitos y figuras); eje temático o tópico; eje institucional e eje geográfico” –, e no referido estudo desenvolveram a dimensão temporal das relações internacionais do Serviço Social espanhol, da sua origem na Espanha até o tempo presente.

Andaluzia na Espanha, a internacionalização se configura também com experiências (desenvolvidas pelo Serviço Social e a Psicologia) entre idosos em situação de solidão e alunos de mobilidade internacional e nacional, tais como: alojamento de estudantes estrangeiros em residências de idosos; adoções intergeracionais e internacionais; construção de Jardim Intergeracional Universitário; intercâmbio de materiais docentes entre diferentes *Universidades de Mayores* e utilização de novas tecnologias para a docência internacional; e o voluntariado de estudantes internacionais com pessoas idosas. (CASADO; NIETO, 2014, p. 1642-1643).

Dependendo da perspectiva de análise referenciada acerca da internacionalização, muitas são as direções e intenções assumidas. Tratando-se aqui do Serviço Social, não é somente importante lembrarmos o processo de expansão da profissão, tanto na Europa quanto na América Latina, e o papel da União Católica Internacional de Serviço Social (UCISS), nas primeiras décadas do século XX. Enquanto um braço social da Igreja Católica, em tempos de *neocristandade*, a UCISS espalhou a profissão dentro dos princípios da Doutrina Social da Igreja, em muitos países de diferentes latitudes, o que nos coloca diante de uma internacionalização da profissão. Recordemos ainda, a *reconceitualização do Serviço Social*, considerada em Netto (1990, p. 146)

parte integrante do processo de erosão do Serviço Social 'tradicional', [...] intimamente vinculada ao circuito sociopolítico latino-americano da década de sessenta: a questão que originalmente a comanda é a *funcionalidade profissional na superação do subdesenvolvimento* [...]. É este movimento, localizável praticamente em todos os países ao sul do Rio Grande, que permite uma espécie de *grande união* profissional que abre a via a uma renovação do Serviço Social.

Nos limites da nossa reflexão, identificamos relações internacionais nos exemplos destacados acima, ainda que outros possam ser recuperados. No primeiro, uma relação internacional/internacionalização com a formação profissional sintonizada com a recuperação do lugar e papel da ideologia católica, articulada com o desenvolvimento do capitalismo, e a profissão que se desejava difundir, integravam-se na e para a manutenção do projeto da sociedade burguesa. No segundo, como afirma Netto (1990, p. 147), "num prazo muito curto – cerca de um lustro –, porém, aquela *grande união* objetivamente se esfarinha", a profissão buscou no Cone Sul adequar-se às demandas de mudanças sociais, com impactos distintos nos diferentes países, como no caso brasileiro o seu *processo de renovação profissional*.

Nesse sentido, a internacionalização do ensino superior em Portugal, com a mobilidade de professores e alunos, com os acordos e protocolos assinados entre instituições de ensino superior estrangeiras, é aqui refletida num quadro complexo que articula dois fenômenos distintos, mas

autoimplicados – o desmantelamento do Estado Social e o Processo de Bolonha –, no contexto da crise do capital.

O presente estudo tem um caráter aproximativo ao diálogo estabelecido entre o Serviço Social português e brasileiro, a partir dos anos 1960<sup>3</sup>. Busca, através de estudo bibliográfico e análise documental, identificar o processo de qualificação profissional e a formação de quadros docentes e investigadores em Serviço Social no contexto das transformações da educação e da internacionalização do ensino superior. Ele está organizado em duas partes: inicialmente, buscou-se recuperar o atual contexto em que a internacionalização da educação superior tornou-se imperativa às instituições de ensino superior; a segunda parte, de cariz sócio-histórico, procurou recuperar as relações internacionais estabelecidas entre Portugal e Brasil, no âmbito da formação e qualificação em Serviço Social.

### **1. Crise do capital: a ordem é mercantilizar todas as esferas da vida social**

A atual crise do capital, que tem como marco os anos de 1970, com o esgotamento dos *trinta anos gloriosos*, trouxe uma crise de superprodução e subconsumo. Acresce a este contexto a crise do petróleo em 1973 e 1979, com queda vertiginosa do dólar americano, taxas de desemprego a subirem, intensificando xenofobias ante a presença de imigrantes na Europa em um cenário de protestos que se alastraram pelo mundo.

O capital, em resposta àquela crise, edifica estratégias para a manutenção da taxa de lucro. A reestruturação produtiva, a globalização e a ideologia neoliberal formam um conjunto articulado, o que indica – segundo as análises de Behring (1998) –, que a partir da década de 1970, o capital – em sua incessante busca de superlucros – passa por um processo de supercapitalização e necessita, para o seu processo de reprodução, mercantilizar todas as esferas da vida social.

A crise atual, como não pode ser resolvida por um setor ou por capitalistas individuais, provocou uma intervenção do Estado, que assumiu novos papéis socioeconômicos, e das instituições financeiras internacionais, como parte da tentativa de resolvê-la dentro da lógica capitalista, sem alterar seu *modus operandi* – mantendo-se seu princípio e seu fundamento. A lei geral da acumulação não é tocada, todavia a tônica é dada agora pela financeirização do capital.

De acordo com Chesnais (1996), o processo de financeirização distingue-se em três fases: a internacionalização financeira indireta, entre

<sup>3</sup> Utiliza-se a designação Serviço Social português e brasileiro em sentido lato, o que não significa desconsiderar as diversas tendências que atravessaram e atravessam a profissão nesses países, mas que não se constituíram na centralidade deste estudo.

1960-1979, caracterizando-se pela formação do mercado de eurodólares em *off-shore*, onde o sistema *Breton Woods* revoga a formação dos mercados de títulos de crédito dos EUA; na segunda fase, de 1979 a 1985, a desregulamentação e liberalização financeira, impulsionada por Reagan nos EUA e Thatcher no Reino Unido, prosseguiu com mudanças profundas nas relações de trabalho. A liberalização do capital, o crescimento dos mercados de dívida, o crescimento dos derivados e ativos dos fundos de pensões e fundos de investimento, a securitização da dívida pública e arbitragem internacional nos mercados de títulos são a tônica deste palco. Em 1986 começa a liberalização repentina do mercado financeiro britânico, forçando outros países a acelerar seus processos de liberalização e incorporando os mercados emergentes do Terceiro Mundo, com a crescente interconexão dos mercados financeiros nos países capitalistas desenvolvidos. (CALVETE, 2009).

Neste contexto de desregulamentação e liberalização da economia, os investimentos especulativos parecem ser o lugar preferencial do capital, em detrimento dos investimentos produtivos. (IAMAMOTO, 2011). Isto oculta o funcionamento e a dominação operada pelo capital transnacional e investidores financeiros – o fetiche dos mercados financeiros –, que só são possíveis com o apoio do Estado, da intervenção política, que, por sua vez, seguem as orientações das organizações internacionais, portavozes do capital financeiro e das grandes potências internacionais.

A acumulação liderada pelas finanças impõe mudanças na produção, particularmente na gestão do trabalho com interferência na força de trabalho, que, por sua vez, afeta a formação e qualificação dos trabalhadores. Se o fordismo forjou certo tipo de homem, de trabalhador; para o regime de “acumulação flexível”, para atender as necessidades da produção toyotista (HARVEY, 1996), outro nexos entre ciência e trabalho se amalgama sob a ideia da *sociedade do conhecimento* nascida num mundo globalizado. Esta ideia de formar homens para e na sociedade do conhecimento articula-se à explicação de que a “causa” da pobreza deve-se ao não acesso ao conhecimento, tal como se configura nos documentos dos organismos internacionais, nomeadamente, Banco Mundial e destacado por Leher (1998).

Quanto à globalização, consideramos as análises de Leher (1998) e Chesnais (1996). Para o primeiro, a globalização cumpre função ideológica, operando nas contradições estruturais do capitalismo. Em Chesnais (1996), a natureza global da crise é dada pela estrutura do capitalismo globalizado, e o movimento de internacionalização é caracterizado pela concentração do capital e descentralização da produção. Para este, o mais adequado é denominar o atual processo como “mundialização do capital” que representa o próprio regime de acumulação do capital. A globalização, antes de se relacionar com a realidade de integração mundial, refere-se

[...] à capacidade da grande empresa de elaborar [...] uma estratégia seletiva a partir de seus próprios interesses. Esta estratégia é global

para ela, mas é integradora ou excludente para os demais atores [...]. A extensão indiscriminada e ideológica do termo tem como resultado ocultar o fato de que uma das características essenciais da mundialização é justamente integrar, como componente central, um duplo movimento de polarização, pondo fim a uma tendência secular, que ia no sentido da integração e da convergência. A polarização é, em primeiro lugar, interna a cada país. Em segundo lugar, há uma polarização internacional, aprofundando brutalmente a distância entre os países situados no âmago do oligopólio mundial e os países da periferia. (CHESNAIS, 1996, p. 37).

A globalização defendida pelos estrategistas da ordem burguesa se alinha ao projeto neoliberal, que retoma os princípios liberais do papel do Estado, desencadeando medidas e ações para a desregulamentação e liberalização das economias, em uma escalada de privatização do patrimônio público. Este processo atingiu e destinou o fundo público para a valorização do capital (OLIVEIRA, 1998), afetando o padrão de proteção social e o seu acesso pelos trabalhadores. A liberdade do mercado, para os neoliberais, é a condição capaz de potencializar os indivíduos para a natural competição, retirando homens e mulheres da “danosa” acomodação financiada pelo Estado Social. O Estado Social passou a ser condenado pelos neoliberais e nele debitado todo o ônus da crise.

As políticas sociais universalistas sofrem duras críticas e alterações nos quatro cantos do mundo onde o neoliberalismo se enraizou. A proteção social abrangente – do período do *Welfare State*, no capitalismo contemporâneo – cada vez mais é fragmentada, focando grupos específicos, preferencialmente os pobres.

Com a crise de 2008, em Portugal, acentua-se o desemprego e tem lugar a reforma da administração, e, a partir de 2010, foram suspensos os concursos públicos em curso e foi congelada a abertura de novos concursos já no contexto da crise do capital. No ano seguinte, no bojo de uma crise política e financeira interna, Portugal acaba por se submeter aos imperativos das agências de financiamento externas – Comissão Europeia, Banco Central Europeu e Fundo Monetário Internacional – intensificando as medidas de austeridade como: cortes nos vencimentos e pensões, redução do número de dirigentes e funcionários públicos, corte do valor das indenizações por demissão no setor privado, corte nos subsídios de doença e desemprego, aumento dos impostos, aumento da jornada de trabalho, fim de feriados e de dias de férias e alargamento dos bancos de horas, aumento dos impostos sobre os rendimentos do trabalho, corte no financiamento da saúde e no setor de medicamentos, com aumento das taxas moderadoras pagas pelos serviços prestados na administração pública, aumento dos preços dos serviços de abastecimento de energia e gás, cortes orçamentais em todos os níveis de ensino (básico, secundário e superior), encerramento de serviços públicos de justiça, saúde, educação. Medidas essas que conso-



lidaram os processos de privatização com o agravamento do desemprego e do empobrecimento da população portuguesa. (CARRARA; MARTINS; TOMÉ, 2014).

A educação não ficou incólume às medidas da Troika nem ao projeto europeu de reforma do ensino superior.

### **1.1 A educação como instrumento para o desenvolvimento de uma economia baseada no conhecimento**

A crise do capital acirrou a competição euro-americana, e o paradigma da “*economia do conhecimento*” converteu-se em hegemônico e tornou-se um clichê dentro das análises econômicas efetuadas pela Comissão Europeia e pela maioria dos organismos internacionais, pelos economistas da educação, elites políticas, comunicação social, alguns intelectuais que estudam sobre a universidade e o seu papel no século XXI. (SEVILLA, 2010).

Até os anos 1990, o projeto de educação superior da União Europeia movimentou-se para dentro, com programas de estudos, currículos, mobilidade estudantil para os países do continente (a exemplo da criação do Instituto Universitário Europeu em Florença, em 1971 e o programa *Erasmus* em 1987).

Com o Tratado da União Europeia (mercado único e a UE), em 1991, a Comissão Europeia (CE) começou a olhar para fora e a estabelecer programas de colaboração cultural e de intercâmbios com países fora da UE e de outros continentes. O processo de ampliação de interesse e ação da Europa sobre a educação nos demais territórios deve ser analisado no movimento do capital em busca de novos campos lucrativos, num contexto econômico e político de crise das maiores economias, que se viram numa recessão, e na difusão de um projeto de educação com a sua correlata sociabilidade. Não é demais destacar as palavras de Jean Monet – um dos arquitetos da UE, iniciada em 1956 com a criação da Comunidade Europeia do Aço e do Carvão (CECA) – que bem expressa o lugar e importância da cultura e educação na tessitura e manutenção deste projeto: “se tivesse de recomeçar [meu] trabalho sobre a União Europeia, começaria com a cultura e não com a economia e indústria”. (DYSERINCK, 2004, p. 125).

Segundo Robertson (2009, p. 409) a legitimidade para o projeto de educação superior da UE se articula entre os seguintes vetores: a recessão dos anos 1990 e o aumento do desemprego dos diplomados; a globalização da economia com a transnacionalização da produção e dos mercados financeiros; a viragem do *keynesianismo* para o neoliberalismo, influenciando diretamente a sua reestruturação, a fim de fazer frente à hegemonia da economia dos Estados Unidos<sup>4</sup> na produção de bens, numa economia baseada no conhecimento.

<sup>4</sup> Segundo Hartmann (2008, p. 210-211) [...], enquanto os Estados Unidos dominam o comércio mundial de serviços comerciais – com 14,3% da proporção do mundo (WORLD TRADE ORGANIZATION, 2007, p.12) –, a proporção conjunta dos Estados-membros europeus (agora 27 deles) geram em torno de 46%”. (ROBERTSON, 2009, p. 409).



No processo de expansão da economia de serviços globais, a educação se tornou um mercado, visto como um “motor para a inovação e um setor-chave no desenvolvimento de novas formas de propriedade intelectual” (ROBERTSON, 2009, p. 409). Nesse sentido, na entrada do século XXI, a UE impulsiona as suas atividades educacionais com a *Estratégia de Lisboa*, fornecendo e confirmando a direção neoliberal da educação superior.

Em 2000, estabeleceu-se a Área Europeia de Pesquisa e Inovação, com o objetivo de apoiar uma economia baseada no conhecimento, em escala europeia, sob o signo de uma Europa do Conhecimento. Investigação, desenvolvimento e inovação formaram a tríade do crescimento econômico publicado no documento *Hacia un espacio de investigación* pela Comissão Europeia em 2000, onde se tem o diagnóstico da situação da investigação e desenvolvimento na Europa (SEVILLA, 2010).

Europa puede fracasar en la transición hacia la ‘economía del conocimiento’ [...] La situación es negativa: baja financiación en I+D, déficit de la balanza comercial para los productos de alta tecnología, fuga de cerebros (*brain drain*) hacia los EEUU y escasa población activa empeñada en I+D en las empresas (...) Sin embargo, la investigación y la tecnología producen del 25 al 50% del crecimiento económico y determinan la competitividad, los niveles de empleo y la calidad de vida de los ciudadanos europeos [...] Hemos entrado en la sociedad del conocimiento. Es sobre el conocimiento bajo sus distintas formas, sobre su producción, su adquisición e su utilización donde descansa el desarrollo económico y social. (CE apud SEVILLA, 2010, p. 50).

Essa ação político-econômica da Europa na área educacional foi acompanhada pelo que se denominou Processo de Bolonha. Trata-se de um acordo internacional, originalmente conduzido e impulsionado pela Comissão Europeia, que promoveu reformas na educação superior dos países membros da UE e/ou signatários de Bolonha. Buscou uniformizar a formação superior através de ações articuladas: (i) criação de um sistema de graus acadêmicos facilmente reconhecíveis e comparáveis através de um sistema baseado em dois ciclos: “um primeiro ciclo útil para o mercado de trabalho, [...] e um segundo ciclo (mestrado) [...]”; (ii) criação de um sistema de acumulação e de transferência de créditos curriculares do tipo ECTS, utilizado no âmbito dos intercâmbios *Erasmus*; (iii) promoção da mobilidade dos estudantes, dos professores e dos investigadores através da supressão de todos os obstáculos à liberdade de circulação; (iv) incorporação da dimensão europeia no ensino superior, aumentando o número de módulos, os cursos e as vertentes cujo conteúdo ou organização apresente uma dimensão europeia. (PORTUGAL, 1999).

O processo de Bolonha foi concebido, segundo seus arquitetos, com o propósito de construir o espaço europeu do ensino superior coeso,

competitivo e atrativo para docentes e alunos. Porém, atingiu também os demais continentes, promovendo a mobilidade de docentes e discentes e a empregabilidade dos diplomados, numa realidade marcada por elevadas taxas de desemprego e empregos precários. Essa proposta foi erguida sob o discurso da crise das universidades e de sua necessidade de assumirem novas finalidades, na medida em que a ciência, o conhecimento e a inovação tecnológica passaram a ser vistos como parâmetros e estratégias de competitividade, pelos ideólogos da economia do conhecimento, onde a lógica mercantil a transforma em universidade-empresa. (SEVILLA, 2010).

### **1.2. O Ensino Superior em Portugal e o Serviço Social**

Almeida et al (2012), Rosa e Chitas (2010), Magalhães (2004) e outros destacam as muitas e profundas transformações na educação superior e na investigação em Portugal, desde o 25 de abril de 1974. Em 1970, apenas 61 pessoas obtiveram o grau de doutoramento, sendo que desses diplomas, 38 foram realizados fora de Portugal, característica que se manteve até o início da década de 1980. (ROSA; CHITAS, 2010, p. 39). A taxa de menos de 1% dos residentes entre 20 ou mais anos com ensino superior completo, em 1960, altera-se notadamente com a adesão de Portugal à CEE em 1986, cujos índices em todos os níveis de escolaridade deveriam convergir para a Europa. Portugal salta de 19 mil diplomados em 1991 para 84 mil em 2008, quadruplicando a capacidade do ensino superior.

O ensino superior, em Portugal, é considerado como aquele que, nas últimas décadas, mais se transformou, sofrendo alterações: estrutural, institucional, econômica, demográfica e social. Diversificou-se institucionalmente organizando-se em dois subsistemas: o ensino universitário e o ensino politécnico, ambos oferecidos por instituições públicas e privadas. Abriu novas vagas e ampliou as formas de acesso à formação superior; alterou a composição demográfica do seu corpo estudantil, com a crescente feminização, quando, ainda em 1981, 27% do sexo feminino entre 15 ou mais anos não possuía qualquer nível de ensino. (ROSA; CHITAS, 2010, p. 37).

Num primeiro momento, na década de noventa, o ensino superior se expande com o alargamento da rede de ensino superior que, ao final de 1999, concedeu 21 mil diplomas, quando em 1991 era de 5000 (ROSA; CHITAS, 2010).

Para Magalhães (2004, p.309),

o crescimento do sector privado não foi apenas o resultado de estratégias mais ou menos pragmáticas das instituições, mas também o produto da combinação destas com dadas políticas governamentais, entretanto desenvolvidas no sentido de criar um mercado educacional ou no sentido de introduzir regulação do tipo de mercado no âmbito da educação.

Entre 2006 e 2007 ocorre uma rápida progressão do setor público. Este aumento é creditado ao Processo de Bolonha, que, desde 2005, figura na Lei de Bases do Sistema Educativo e reorganiza as titulações em ciclos. Esta nova organização acaba com os bacharelatos, diminui a duração das licenciaturas, que passam em sua maioria a ter duração de três anos, e os mestrados de dois anos.

A integração de Portugal na CEE significou também a sua paulatina adesão ao ideário neoliberal, com implicações na recente arquitetura político-institucional do Estado Social. Em contrapartida, o país recebeu financiamentos europeus destinados para as obras de infraestrutura e programas sociais. Com a retração das políticas sociais de cariz universalista, reforçam-se programas sociais com forte viés “focalista”, ampliando os campos de trabalho e requerendo novos quadros de técnicos superiores, nomeadamente assistentes sociais.

Neste contexto, o Serviço Social sofre profundas transformações até ao início do século XXI. A formação em Serviço Social alcançou neste período os três graus académicos: licenciatura em 1989, com duração de cinco anos; mestrado em 1995, com dois anos e doutoramento com quatro anos, em 2003. Com a obtenção da licenciatura, os assistentes sociais podiam vir a integrar a carreira de Técnico Superior da Administração Pública. Mas, fruto da luta das organizações da categoria profissional – Associação Profissional de Serviço Social (APSS) e Sindicatos – foi possível criar, em 1991, a carreira Técnica Superior de Serviço Social e serem reconhecidos os efeitos correspondentes ao grau de licenciatura aos assistentes sociais formados antes de 1990. Concomitantemente, alargaram-se os postos de emprego para os assistentes sociais em todos os ministérios (Saúde, Trabalho e Solidariedade, Justiça, Educação, Planeamento e Administração Interna, Agricultura, Defesa Nacional, Finanças, Obras Públicas, Transportes e Comunicações), e no âmbito da Administração Pública Local para as Câmaras Municipais e Juntas de Freguesia, com cargos de chefia e direção. Neste período, o desemprego dos assistentes sociais era ainda residual.

Na década de noventa, expandiu-se a formação em Serviço Social; dos três cursos fundadores passou-se para oito, e todos do ensino superior privado. Entre 1993 e 2003, formaram-se em média/ano 433 assistentes sociais, que representavam mais do que nos 57 anos anteriores, que foi de 4.540 (MARTINS; TOMÉ, 2008).

A criação do mercado de educação com expansão indiscriminada de novos cursos em Serviço Social, inicialmente no ensino superior privado e, a partir de 2000, no ensino público, no subsistema universitário e politécnico, massifica a formação desses profissionais numa lógica mercantil, sem atender aos requisitos mínimos: formação sólida em Serviço Social e Ciências Sociais, investigação com disciplina específica, estágio supervisionado, e com professores qualificados em Serviço Social (doutoramento).

Todo o conjunto de conquistas na formação e no trabalho profissional que se alinhou por uma intervenção qualificada – o desenvolvimento de projetos, a participação no planejamento, a gestão e avaliação dos serviços e das políticas públicas –, reforçando a legitimidade da profissão, foi sendo desmantelado com o enfraquecimento do Estado Social português, com o Processo de Bolonha no contexto da crise de 2008.

A competição entre os 19 cursos de Serviço Social do ensino público e privado existentes até 2006 e a adequação ao Processo de Bolonha levam, por um lado, à extinção de dois cursos privados; e, por outro, à integração de mais três cursos, sendo dois do ensino público e um do ensino privado politécnico a oferecer o 1º Ciclo de Serviço Social. A duração da licenciatura passou a ser de seis ou sete semestres. Em 2010, a formação em Serviço Social estava em todos os subsistemas de ensino superior contabilizando 22 cursos distribuídos pelo continente e ilhas, dos Açores e da Madeira.

Ao longo do processo de expansão e consolidação da formação em Serviço Social em Portugal, destaca-se a sua aproximação ao Serviço Social brasileiro. Se por um lado é inegável a herança histórico-cultural e linguística entre estes países, no que respeita ao Serviço Social, a profissão no Brasil, no período aqui estudado, reunia as exigências acadêmico-científicas, notadamente a partir dos anos oitenta, para a formação e qualificação requerida em Portugal.

## **2. Relações internacionais entre o Serviço Social português e brasileiro**

A trajetória do Serviço Social português é marcada de forma contínua pelas relações que estabelece com o Serviço Social brasileiro. Pelo que se conhece, desde os anos 60 do século XX, atravessaram várias conjunturas sócio-históricas, envolveram diversas instituições de ensino superior, organizações da categoria profissional, agências de financiamento à investigação e avaliação do ensino superior, concretizando-se nos campos: da formação graduada e pós-graduada, qualificação profissional e acadêmica, da avaliação de cursos de Serviço Social, da investigação e produção de conhecimento. Estas relações internacionais apresentam configurações distintas, vindo a reforçar projetos profissionais, que se colocavam no contexto das particularidades do Serviço Social em ambos os países.

Resgatam-se neste processo quatro tendências que permearam o Serviço Social português nas relações com o Brasil: qualificação para formação e para o trabalho nos marcos do *desenvolvimentismo*; formação e organização da categoria nos marcos da *reconceitualização*; qualificação acadêmica de mestrado e doutoramento nos marcos do *projeto profissional*

português; investigação e produção de conhecimento nos marcos da *internacionalização do ensino superior*.

### **2.1. Qualificação para formação e para o trabalho nos marcos do *desenvolvimentismo***

Na conjuntura de crise econômica, social e política dos anos sessenta, atravessada pela questão colonial e os movimentos pela independência das colônias africanas, aprofunda-se e se reconfigura a questão social, expressa na emigração em massa, no aumento da pobreza, nas altas taxas de analfabetismo, e no ínfimo acesso ao ensino superior, colocando Portugal na cauda da Europa. É neste quadro que se ampliam e se reforçam os movimentos de oposição, nomeadamente a oposição católica sob os ventos do Concílio Vaticano II e a teologia da libertação, a resistência face ao endurecimento político e repressivo da ditadura, os movimentos estudantil e sindical, que, com a tímida reforma marcelista do regime de feição modernizadora e de incremento à industrialização, estreitam as relações do Serviço Social português com o Serviço Social brasileiro.

Estas relações estabelecem-se entre os Institutos de Serviço Social e o Sindicato Nacional dos Profissionais de Serviço Social (SNPSS) com professoras brasileiras de Serviço Social que vêm para Portugal para participar na graduação, no primeiro curso de pós-graduação em Serviço Social, em cursos de atualização para assistentes sociais e na prestação de assessoria técnica a profissionais que desenvolviam trabalho comunitário em bairros sociais.

O Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa (ISSSL) vivia tensões resultantes da não aceitação, por parte da entidade jurídica de suporte, vinculada ao Patriarcado de Lisboa, das orientações incrementadas pela direção, no que respeita às metodologias do Serviço Social provenientes dos Estados Unidos, apoiada nas teorias psicodinâmicas que se alinharam com o movimento da Grupanálise em Portugal (MARTINS, 2013). Com a demissão da diretora e a saída de professoras que asseguravam a formação dos métodos de Serviço Social sob essas orientações, no rescaldo desta crise, o novo diretor reforça as relações com o Serviço Social de outros países, incrementando as relações internacionais com a realização de estágios finais em países europeus, a participação em encontros internacionais e a vinda de especialistas estrangeiros.

O desenvolvimentismo que atravessa a profissão será a orientação escolhida para responder à crise na formação no ISSSL e, sobretudo, às novas exigências que se colocavam aos diplomados em Serviço Social para assumirem funções e darem pareceres ao nível da planificação, da coordenação e da administração de serviços. As relações do Desenvolvimento Comunitário (DC) com o planeamento económico-social, a política social, nomeadamente o *Estatuto da Saúde e Assistência* e a criação de serviços na

Direção Geral de Assistência que desenvolvem programas de DC conferem novos significados à profissão.

Três assistentes sociais brasileiras, a partir de 1965, vieram para a docência das disciplinas “Serviço Social de Comunidades”, “Técnicas de Grupo”, “Serviço Social de Família” e “Supervisão”, na perspectiva desenvolvimentista com o apoio financeiro da Fundação *Calouste Gulbenkian*. Duas são professoras de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio Grande do Sul e outra da PUC do Rio de Janeiro, com formação pós-graduada em Serviço Social em universidades nos Estados Unidos nas áreas da supervisão, planificação e DC e trabalho com grupos. Uma é assessora técnica das Nações Unidas em Organização Social da Comunidade e em Planificação Social, outra é membro do Conselho da UCISS, vice-presidente para a Região Sul da Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (1964) e vice-presidente do Sindicato de Assistentes Sociais de Porto Alegre (1965-67). Esta colaboração mantém-se no ISSSL até 1970, através da participação em cursos: de supervisão para assistentes sociais que colaboravam na orientação de estagiárias; em cursos pós-graduados e no curso complementar de Serviço Social e na produção de artigos publicados entre 1966 e 1969, no *Boletim do Instituto de Serviço Social*. Colaboram também com os Institutos de Serviço Social do Porto e de Coimbra. (MARTINS, 2010).

Com esta cooperação, o ISSSL, em 1967, anunciava a criação de três cursos pós-graduados: Administração de Serviços Sociais, Prática da Supervisão em Serviço Social e Serviço Social de Casos com enfoque familiar e o Curso Complementar de Serviço Social. A fundamentação deste curso de pós-graduação, com a duração de dois anos, residia na necessidade de formar assistentes sociais para serem administradores, planificadores, pesquisadores, professores e supervisores no campo do Serviço Social, incluindo disciplinas de Serviço Social (Caso, Comunidade, Família, Promoção Social, Supervisão e Investigação Social em Serviço Social); Psicologia (Dinâmica de Grupos, Patológica), Métodos e Técnicas de Investigação em Ação Social, Sociologia da Informação, Estatística, Direito de Família, Moral Familiar, Antropologia, Teologia da História, Metodologia da Supervisão e Organização e a elaboração de uma dissertação original. (MARTINS, 2010).

Estas relações contribuíram para que fosse dada uma maior atenção à produção do Serviço Social no Brasil, divulgada pela revista que o ISSSL assinava, *Debates Sociais*, do CBCISS, como o Documento de Araxá – Teorização do Serviço Social (1967), o Documento de Teresópolis – Metodologia do Serviço Social (1970), tendências do movimento de reconceitualização do Serviço Social latino-americano. No entanto, era escassa a bibliografia que chegava a Portugal fugindo ao controle da censura.

## 2.2. Formação e organização da categoria nos marcos da *reconceitualização*

Nos últimos anos da ditadura e, sobretudo, logo após a revolução do 25 de abril de 1974, as relações estabelecem-se principalmente por via de professores e autores de Serviço Social que, confrontados e perseguidos pela ditadura brasileira, se veem obrigados a sair do país. Nos países de exílio, como Portugal, divulgam as tendências do *movimento de reconceitualização* do Serviço Social latino-americano em que se integravam. Para os assistentes sociais portugueses que na ditadura se envolveram em movimentos de oposição e resistência ao regime, na ação coletiva e política do SNPSS e que, na formação e no trabalho profissional, faziam a aproximação a um Serviço Social crítico, a interlocução com o Serviço Social brasileiro faz-se de forma privilegiada com esses autores.

No início da construção da democracia e da liberdade conquistada em 25 de abril de 1974, o ISSSL acolheu em 1977 um professor de Serviço Social exilado em Portugal, que manteve por mais de vinte e cinco anos, com alguns interregnos, uma relação regular com a formação de Serviço Social no país. Estimulou e incentivou a organização da categoria profissional e a adesão dos profissionais à Associação de Profissionais de Serviço Social (APSS), tendo colaborado com a Comissão pró-associação em 1977 e 1978 através de cursos, ações de formação por todo o país, para atualização dos assistentes sociais, fazendo a crítica ao conservadorismo no Serviço Social, abrindo às correntes e tendências do *movimento de reconceitualização*, e divulgando a respectiva produção na área do Serviço Social. Centenas de assistentes sociais participaram nesses espaços de debate e reflexão sobre a conjuntura sociopolítica e o lugar do Serviço Social na sociedade. Apoiou a criação da revista *Cadernos da APSS* (1977), com a tradução de artigos de vários autores e textos da sua autoria. Esta publicação trimestral passou a ser o principal veículo de divulgação da produção do Serviço Social em Portugal e, sobretudo, de autores como Ezequiel Ander-Egg, Natalio Kisnerman, Herman Kruse e Vicente Paula Faleiros.

## 2.3. Qualificação acadêmica de mestrado e doutoramento em Serviço Social nos marcos do *projeto profissional português*

No contexto dos processos de reconhecimento do grau acadêmico de licenciatura ao plano de estudos de cinco anos encetado pelo ISSSL, e da qualificação acadêmica de Serviço Social, este Instituto assinou, em 1986, um *Protocolo de Cooperação Mútua* com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Instituição pioneira na criação dos cursos de pós-graduação (1972) e doutoramento em Serviço Social (1980). No Brasil, a área de Serviço Social foi reconhecida em 1985 pelas agências de financiamento à investigação, o Conselho Nacional de Desenvolvimento



Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), usufruindo de financiamento e bolsas de estudo para investigadores, estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação. (KAMEYAMA, 1998).

A PUC/SP reconheceu, por um lado, conforme Rodrigues e Andrade (2009), a formação de base de cinco anos como licenciatura (que aguardava acreditação por parte do Ministério da Educação); por outro, corresponsabilizou-se, cientificamente, pela legitimação do curso e destacou um grupo de professores para o mestrado, criado em 1987 no ISSSL. Inscrito na cooperação internacional pelas agências de financiamento à investigação de ambos os países CNPq e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (JNICT), o curso foi frequentado por vinte assistentes sociais, três dos quais obtiveram bolsa de estudo pela JNICT. (PUC-SP, 2009).

Ao longo de 15 anos a cooperação internacional com a PUC/SP foi fundamental para: i) a reedição no ISSSL do curso de mestrado e a criação do primeiro mestrado no Porto, em 1991 (ao abrigo do Protocolo estabelecido com o ISSSP em 1988), esse com a coparticipação da *London School of Economics*; ii) a criação de Núcleos de Estudo e Investigação, tendo-se constituído, em 1987, o *Núcleo de Investigação de História do Serviço Social*, que permitiu a realização de um estágio de pesquisa de duas doutorandas em Serviço Social da PUC/SP, com a assessoria de um professor da Faculdade de História da Universidade de Coimbra; iii) a criação do primeiro programa de doutoramento em Serviço Social, no ISSSL, no âmbito do convênio de cooperação científica entre Capes – Instituto de Cooperação Científica e Tecnológica Internacional (ICCTI) Cooperação Brasil - Portugal, assinado em 1997 e vigente até 2001. Isto permitiu a realização de investigações e estudos comparados entre Brasil e Portugal, conjuntamente por professores e mestres portugueses e doutores do programa de Pós-Graduação da PUC/SP, nomeadamente o projeto “*Configurações da questão social: repercussões nas políticas sociais e no processo de trabalho do Serviço Social brasileiro e português*”, cujos resultados foram publicados em dois volumes de *Estudos do Serviço Social Brasil e Portugal*. (KARSCH, et al., 2001, 2005).

Resultou deste processo: a qualificação acadêmica de mestres e doutores de Serviço Social portugueses, alguns eram professores dos Institutos Superiores de Serviço Social (Lisboa, Porto e Coimbra), outros exerciam a profissão em serviços públicos ou privados; a criação de cursos de mestrado e doutoramento em Serviço Social, reconhecidos pelo Ministério da Educação, respectivamente em 1995 e 2003, já com a participação de doutores portugueses de Serviço Social titulados pela PUC/SP; a transformação do *Núcleo de Investigação de História do Serviço Social* em associação científica, em 1993 – Centro Português de Investigação em História e Trabalho Social (CPIHTS), credenciado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia em 1999, como unidade de Investigação e Desenvolvimento.

#### **2.4. Investigação e produção de conhecimento nos marcos da *internacionalização do ensino superior***

O Serviço Social português, a partir dos primeiros anos do século XXI e após a reforma do ensino superior com o Processo de Bolonha, vai diversificar as relações com IES internacionais, sobretudo as europeias. As relações com o Serviço Social brasileiro mantêm-se ainda através de colaborações no processo de avaliação do ensino superior, mas sendo privilegiadas as relações no âmbito da investigação e produção do conhecimento.

A qualificação de recursos humanos para a docência e a investigação, a partir de 2005, traduziu-se ainda na integração de doutores de Serviço Social portugueses em comissões de avaliação do ensino superior. A comissão de avaliação externa dos cursos de Ação Social do ensino superior universitário, no âmbito da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior, contou ainda com especialistas estrangeiros, dois dos quais eram doutores de Serviço Social do programa de pós-graduação da PUC/SP. Posteriormente é criada a Comissão de Especialistas em Serviço Social, no âmbito da Direção Geral do Ensino Superior (2006 a 2009) e, a partir de 2011, a Comissão de Avaliação Externa de Serviço Social da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), e desde então não contam mais com a colaboração de professores brasileiros, sendo convidados professores europeus.

Ao nível da investigação, resgata-se que o CPIHTS, em 2001, estabeleceu um Protocolo de Cooperação com a PUC/SP, vindo a Comissão de Acompanhamento Científico a integrar três professores do programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social desta universidade e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Investigadores deste Centro acolheram e orientaram estágios de investigação de doutorandos destes programas de pós-graduação, bolsistas da CAPES, até 2006.

Nos limites deste estudo, que constitui uma primeira aproximação à questão, destacam-se as relações internacionais mantidas entre o ISMT com o Serviço Social brasileiro, com professores doutorados e através de protocolos de mobilidade e intercâmbio inicialmente com a PUC/SP, alargando-se a universidades públicas federais e estaduais em doutorado sânduíche e investigação pós-doutoramento.

Nas doze edições do curso de mestrado do ISMT (2001-2014), a cooperação tem-se concretizado na docência de disciplinas, orientação de dissertações, integração em júris de provas públicas de mestrado, participação em eventos científicos. A partir de 2005, a cooperação científica reforça-se com a realização de estágios de investigação de doutorandos de programas de pós-graduação em Serviço Social de universidades brasileiras, com o apoio da CAPES. Desde 2010, doutores em Serviço Social, em processo de pós-doutoramento, intensificam e viabilizam a integração de

mestrandos e professores do curso em projetos de investigação conjuntos e na produção de conhecimento daí resultante (artigos e comunicações em eventos nacionais e internacionais).

No âmbito destas relações internacionais, professores, investigadores brasileiros e representantes de organizações da ABEPSS, CFESS, ALAEITS têm vindo a dirigir seminários, a participar em colóquios e seminários internacionais, em aulas abertas, na apresentação de livros e outros eventos de natureza científica no ISMT (MARTINS, 2012), noutras IES e nos Congressos Nacionais de Serviço Social, organizados pela Associação de Profissionais de Serviço Social.

Refira-se ainda à publicação de artigos, comunicações, capítulos de livros de autores brasileiros e portugueses de Serviço Social em revistas especializadas de ambos os países, a integrarem os seus conselhos editoriais alargados e internacionais.

Por outro lado, desde Bolonha e com a criação do espaço europeu de educação superior e de investigação, abordado anteriormente, o Serviço Social português intensifica relações com as tradições anglo-saxónicas, francófonas e com a Espanha. Os programas de mobilidade estudantil de graduados, pós-graduados e de professores vêm incentivando a circulação de pessoas, ideias e projetos, inserindo o Serviço Social português no atual processo de internacionalização do ensino superior no século XXI.

Por mais de 50 anos, o Serviço Social português vem construindo e mantendo relações com o Serviço Social brasileiro, e nos últimos anos, Portugal tem sido um destino para os estudos de estudantes e pesquisadores em Serviço Social do Brasil, expressando a presença do ensino superior brasileiro na atual rota da internacionalização.

### **Considerações finais**

A tendência da internacionalização, nos últimos anos, tem sido sinónimo de qualificação e excelência no ensino superior, criando escala, valor e servindo de estratégia na definição dos rankings entre as universidades. Knight (2012) afirma que em seu entorno se desenvolvem mitos que, ao desconsiderar as particularidades locais, transformam a internacionalização como agente de homogeneização, e um modelo genérico adotado na vaga da moda, negando o princípio segundo o qual cada programa, instituição ou país deve determinar qual a sua abordagem de internacionalização, com base em objetivos e resultados esperados. Outro mito é considerar somente os benefícios da internacionalização – circulação de pessoas, ideias, incremento de projetos de I&D, emissão de diplomas, etc como efeitos da globalização - e seus riscos como consequências não intencionais – títulos fraudulentos, fuga dos cérebros, emigração etc. Quanto a isto, não restam dúvidas em afirmarmos que este processo acompanha o

movimento cuja ordem é mercantilizar todas as esferas da vida social e aqui a educação superior.

O Serviço Social português e o brasileiro ainda mantêm relações internacionais e, na contemporaneidade, se articulam com as atuais tendências e estratégias que governos e organismos internacionais põem à internacionalização do ensino superior. A atual internacionalização das instituições universitárias é mais um elemento a intensificar o ensino superior e, consequentemente, a formação profissional na lógica mercantil, acompanhando a estrutura e o funcionamento da sociedade na ordem do capital. Importa para aqueles que concebem a educação como um direito e um serviço público, discutir e questionar a internacionalização, sua função e lugar, opondo-se à frenética escalada do *pega tudo por tudo*, sem se perguntar para quê e como formar. O que para tanto exige clarificar o significado de formação. E nesse sentido, recuperamos Chauí:

como a própria palavra indica, uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente); é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte. O que Merleau-Ponty diz sobre a obra de arte nos ajuda aqui: a obra de arte recolhe o passado imemorial contido na percepção, interroga a percepção presente e busca, com o símbolo, ultrapassar a situação dada, oferecendo-lhe um sentido novo, que não poderia vir à existência sem a obra. Da mesma maneira, a obra de pensamento só é fecunda quando pensa e diz o que sem ela não poderia ser pensado nem dito e, sobretudo, quando, por seu próprio excesso, nos dá a pensar e a dizer, criando em seu próprio interior a posteridade que irá superá-la. Ao instituir o novo sobre o que estava sedimentado na cultura, a obra de arte e de pensamento reabre o tempo e forma o futuro (2003, p. 7-8).

A internacionalização não pode ser um fim em si mesmo, e a recuperação das relações estabelecidas entre o Serviço Social brasileiro e português revela uma rica e profícua relação internacional no campo da formação e da qualificação. O que não significou e nem significa homogeneidade de pensamentos e perspectivas teóricas, mas a construção de projetos comuns que, por sua vez, expressam a particularidade da profissão em cada realidade, a possibilidade de diálogos e

garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual [na] defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida (CFESS, 2011, p. 23-24).

## Referências

ALMEIDA, L. *et al.* *Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil.* Avaliação, Campinas [online]. vol. 17, n. 3, pp. 899-920, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772012000300014&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772012000300014&script=sci_arttext)>. Acesso em: 02 maio 2014.

ALTBACH, P. *Globalization and the university: realities in an unequal world.* Dordrecht: Springer, 2006

ARIAS, A.A.; MARTINEZ-ROMÁN, M. La Internacionalización del trabajo social en España: marco referencial y principales etapas en su desarrollo. In: MARTINEZ-ROMÁN, M.; SELLER, E.P. (Coord.) *Trabajo social en el siglo XXI: una perspectiva internacional comparada.* Madrid: Editorial Grupo 5, p. 87-96, 2014.

AZEVEDO, M.L.N.; CATANI, A.M. *Circulação de ideias: ajustando os termos e desfazendo mitos.* Inter-Ação (Universidade de São Paulo), São Paulo. v. 38, n. 2, p. 273-291, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/handle/BDOI/44527>>. Acesso em: 04 mar. 2014.

BRANDENBURG, U.; DE WIT, H. The End of Internationalization. In: DE WIT, H. (Org.). *Trends, issues and challenges in internationalization of higher education.* 2011. Disponível em: <[http://www.carem.hva.nl/wp-content/uploads/2011/10/Trends-Issues-and-Challenges\\_Hans-de-Wit1.pdf](http://www.carem.hva.nl/wp-content/uploads/2011/10/Trends-Issues-and-Challenges_Hans-de-Wit1.pdf)>. Acesso em: 02 fev. 2014.

BEHRING, E. *Política social no capitalismo tardio.* São Paulo: Cortez, 1998.

CALVETE, C.S. Impactos da financeirização no mundo do trabalho. In: MACAMBIRA, J.; FROTA, L.M.; RAMOS, C.A. (Org.). *Emprego, trabalho e políticas públicas.* Fortaleza: Instituto de Desenvolvimento do Trabalho, Banco do Nordeste do Brasil, 2009.

CASADO, J.L.C.; NIETO, E.G. Investigaciones y experiencias nacionales e internacionales sobre la soledad en personas mayores. In: SELLER, E.P. et al (Coord.). *El trabajo social ante el reto de la crisis y la educación superior: I Congreso Internacional de Facultades y Escuelas de Trabajo Social.* Murcia: Editorial Universitas S.A. p.1642-1643, 2014.

CHAUÍ, M. Universidade: por que e como reformar? MES/SESU. *Seminário Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social.* Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/files/MarilenaChaui.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2012.

CHESNAIS, F. *A mundialização do capital.* São Paulo: Xamã, 1996.

CFESS. *Código de Ética e Lei 8662/93 de Regulamentação da Profissão*. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP\\_CFESS-SITE.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf). 2011>. Acesso em 10 mar. 2013.

DYSERINCK, H. *Unidade apesar da diversidade. Expansão europeia e consciência cultural europeia*. 2004. Disponível em: <<http://www.rellibra.com.br/pdf/imalogia2/unidade.pdf>> Acesso 05 fev. 2014.

DE WIT, H. Globalization and internationalisation of higher education [introduction to online monograph]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. vol. 8, n. 2, pp. 241-248. 2011. UOC. Disponível em: <<http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/13540/2/v8n2-de-wit-eng.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. *Repensando o conceito da internacionalização*. 2013. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/repensando-o-conceito-da-internacionalizacao>>. Acesso em: 12 maio 2014.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1996.

IAMAMOTO, M.V. *Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. São Paulo: Cortez, 2011.

KAMEYAMA, N. *A trajetória da produção de conhecimentos em Serviço Social: avanços e tendências (1975 a 1997)*. Rio de Janeiro: Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.

KARSCH, Ú. (Org.). *Estudos do Serviço Social Brasil e Portugal II*. São Paulo: EDUC, 2005.

\_\_\_\_\_; et al. (Org.). *Estudos do Serviço Social Brasil e Portugal*. São Paulo: EDUC. 2001.

KNIGHT, J. *Cinco verdades a respeito da internacionalização*. 2012. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>>. Acesso em: 21 jun. 2014.

LEHER, R. *Da ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira*. 1998. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/1530/1181>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

MAGALHÃES, A. *A identidade do ensino superior: política, conhecimento e educação numa época de transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2004.

MARTINS, A. *Internacionalização e disseminação do conhecimento*. Mesurado em Serviço Social do Instituto Superior Miguel Torga. - I (2001-2013).

Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga. 2013. Disponível em: <<http://www.ismt.pt/index.jsp?hm=0&vm=1x2>>. Acesso em: 11 jul. 2014.

MARTINS, A. Doutrinarismo, metodologismo e aproximação ao Serviço Social crítico na ditadura. *I Seminário Internacional de Serviço Social*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 29 de mai. / 1 e 2 de jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Investigação em Serviço Social: perspectivas actuais. In: HENRÍQUEZ, A.; FARINHA, A. (Org.). Serviço Social: unidade na diversidade. *Encontro com a identidade profissional: I Congresso Nacional de Serviço Social*. Lisboa: Associação dos Profissionais de Serviço Social p. 50-61. 2003.

\_\_\_\_\_; TOMÉ, M.R. Formação contemporânea do Serviço Social em Portugal. *Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea – Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, n. 21, p. 153-169, 2008.

\_\_\_\_\_; CARRARA, V. Diálogo entre las particularidades del trabajo social portugués y brasileño en tiempo de crisis del capital y internacionalización de la formación profesional. In: SELLER, E.P et al. (Coord.). *El trabajo social ante el reto de la crisis y la educación superior: I Congreso Internacional de Facultades y Escuelas de Trabajo Social*, Murcia, abr. 2014, Editorial Universitas, S.A. p. 1645-1653. 2014.

\_\_\_\_\_; TOMÉ, R; CARRARA, V. A emigração dos assistentes sociais portugueses: faces do trabalho e do desemprego em tempos de crise e austeridade. *III Congresso nacional de assistentes sociais portugueses, crises e (in)justiças sociais: desafios para os (as) assistentes sociais*. Coimbra: APSS. 2014.

MOROSINI, M.C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: Conceitos e práticas *Educar*, n. 28, p. 107-124, 2006. Curitiba: Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a08n28.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2014.

NETTO, J.P. *Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64*. São Paulo: Cortez, 1990.

OLIVEIRA, F. *Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita*. Petrópolis: Vozes, 1998.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP). Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social. *Campi avançado do mestrado em serviço social da PUC-SP em Portugal*. Documento da PUC-SP. 2009.

PORTUGAL. *Processo de Bolonha*, 1999. Disponível em: <[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11088\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_pt.htm)>. Acesso em: 22 de nov. 2013.



RAMOS, M.N. *O novo ambiente do ensino superior*. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/?p=19643>>. Acesso em: 22 fev. 2014.

RODRIGUES, F.; ANDRADE, M. Intercâmbio e produção de conhecimentos Brasil e Portugal... em tempos de viragem. *Serviço Social e sociedade*, São Paulo, n. 100, p. 749-771, 2009.

ROBERTSON, S.L. *O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado?* Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a02.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

ROSA, M.J.; CHITAS, P. *Portugal: os números*. Lisboa: Editora Fundação Francisco Manuel dos Santos. 2010

SEVILLA, C. *La fábrica del conocimiento: la universidad-empresa en la producción flexible*. El Viejo Topo: Ediciones de Intervención Cultural. 2010.

SCOTT, P. The global dimension: internationalizing higher education. In: KHEM, Barbara; DE WIT, H. (Org.). *Internationalisation in higher education: European responses to the global perspective*. Amsterdam: European Association for International Education and the European Higher Education Society. 2005.

TEICHLER, U. The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher Education*, vol. 48, n. 1, pp. 5-26. 2004. Disponível em: <<http://diversity.cofc.edu/journal-articles/internationalisation-of-higher-education>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

Recebido em 20 de julho de 2014.

Aprovado para publicação em 22 de julho de 2014.



Estudantes presos. Rio de Janeiro. 1968. Correio da Manhã. Arquivo Nacional.