



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS (ICH)
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL (SER)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL (PPGPS)

LARYSSA DANIELLY SILVA FERNANDES

**Caminhos e tendências da formação profissional em Serviço
Social no Brasil: as metamorfoses e o panorama formativo na
virada do século XXI**

BRASÍLIA – DF

2022

LARYSSA DANIELLY SILVA FERNANDES

Caminhos e tendências da formação profissional em Serviço Social no Brasil: as metamorfoses e o panorama formativo na virada do século XXI

Dissertação de mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Política Social ao Programa de Pós-Graduação em Política Social, Mestrado, da Universidade de Brasília.

Orientadora: Professora Doutora Mariléia Goin

BRASÍLIA – DF

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

FF363c Fernandes, Laryssa Danielly Silva
 Caminhos e tendências da formação profissional em Serviço
Social no Brasil: as metamorfoses e o panorama formativo na
virada do século XXI / Laryssa Danielly Silva Fernandes;
orientador Mariléia Goin. -- Brasília, 2022.
 154 p.

 Dissertação (Mestrado - Mestrado em Política Social) --
Universidade de Brasília, 2022.

 1. Serviço Social. 2. Formação Profissional. 3. Diretrizes
Curriculares. 4. Projetos Pedagógicos de Curso - PPC. 5.
Tendências e Metamorfoses. I. Goin, Mariléia, orient. II.
Título.

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação para todas/os estudantes em Serviço Social que estão no processo de formação profissional, cujo momento reflete o aprendizado, a construção e a reconstrução do conhecimento. Dedico para todas/os profissionais, assistentes sociais, que se entregam cotidianamente em seu trabalho profissional, nos diversos espaços sócio-ocupacionais. Dedico a todas/os docentes que se debruçam na arte de ensinar e pesquisar, e que fazem a diferença na formação acadêmico-profissional.

Aos meus pais, Leni e Davi, que representam meu maior amor, minha fonte de força e inspiração; ao meu companheiro de vida, Eduardo, que caminhou junto comigo nessa jornada, sendo um exemplo de companheirismo, cuidado e amor; às minhas queridas amigas de profissão, que me proporcionaram inúmeros momentos de reflexão sobre o objeto de estudo; às minhas professoras da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, que foram basilares na minha formação; a todos os professores e professoras que fazem e fizeram parte do meu amadurecimento profissional no Programa de Pós-Graduação em Política Social na Universidade de Brasília – UnB, dedico esta dissertação.

Dedico especialmente a todas/os docentes, discentes e profissionais que mergulham nos estudos sobre Formação Profissional, no intento de contribuir com suas pesquisas e análises. Que possamos resistir aos ataques à educação no Brasil! Reforço que as reflexões abordadas nesta dissertação correspondem apenas ao início de uma longa jornada de estudos, pesquisas e adensamento sobre o tema.

AGRADECIMENTOS

Palavras faltam para descrever o quanto sou grata a cada um que contribuiu para minha chegada até aqui. A gênese da minha jornada na pós-graduação corresponde ao momento em que decidi mudar de vida e de cidade, pela primeira vez, ao sair timidamente da minha terra natal Maceió/Alagoas. Mal podia imaginar os inúmeros desafios que estavam por vir em agosto de 2019. Por muitos momentos pensei em desistir, pois a saudade de casa, do aconchego familiar era estarrecedora, mas a imensa vontade e a paixão por pesquisar me fizeram resistir, tornei-me mais forte e resiliente no processo. Iniciei o mestrado em 2020 e concluí em 2022, na modalidade de ensino remoto. Estar na pós-graduação e vivenciar uma pandemia não foi fácil, um imenso desafio para mim que estava acostumada ao cotidiano dos corredores da Universidade, da sala de aula, das trocas inerentes ao processo formativo, com a vivência da tríade ensino, pesquisa e extensão. Conhecer a UnB e viver a Universidade estavam entre minhas maiores expectativas, mas, em virtude do distanciamento social, a formação se deu de forma remota. Por isso a minha formação se constituiu de uma forma muito particular, com uma mescla de superações às angústias da sala de aula virtual e de realizações a cada vez que me aproximava do objeto de estudo. Nesse breve relato, gostaria de mencionar que o processo não foi fácil, mas valeu cada esforço. Não me arrependo dos caminhos que trilhei e das escolhas que me foram necessárias, estes me fizeram chegar até aqui.

Por isso, a partir desse marco vivido, necessito realizar os meus sinceros agradecimentos:

Aos meus pais, Leni e Davi, que são meus maiores exemplos de humildade, força e determinação, e que me encheram de amor e incentivo quando mais precisei; no momento em que pensei que não conseguiria concluir, gentilmente, me fizeram olhar para dentro de mim e ver o quanto sou capaz. Dedico a vocês meus infindáveis agradecimentos. Também agradeço as orações das minhas avós, Hilda e Marinília, mulheres fortes, exemplos de fé e coragem, e por sempre se fazerem presentes durante minha vida.

Ao meu amor, Eduardo, agradeço os incessantes incentivos, que me fizeram acreditar que todo o processo e esforço valeria a pena. Seu exemplo de companheirismo, paciência, e, sobretudo, teu amor, e cuidado tornaram esse sonho realidade. Pude enxergar em ti todo o apoio que era necessário, toda a forma de amor no miúdo do cotidiano; me apaixonei novamente a cada momento em que você estendia a mão para mim, que não foram poucos.

Agradeço por tanto e, principalmente, por me presentear com a tua família, brasilienses, calóricos, excêntricos e intensos no cuidado, amor e no carinho; e com o Bamsi, nosso filho de quatro patas, que transborda amor e alegria, o qual teve papel fundamental na superação dos desafios vividos. Não consigo imaginar minha vida sem vocês.

À minha orientadora, maravilhosa, Mariléia Goin, que foi tão parceira em todos os processos e compreensiva com minhas limitações, e acolheu-me desde o primeiro momento que cheguei à UnB. A ti, reservo todo meu carinho, minha gratidão e admiração enquanto docente, mulher, mãe e ser humano. Tuas orientações foram o norte para a minha pesquisa, suas aulas foram a inspiração que era necessária, seu apoio marcou minha jornada pessoal e profissional. Agradeço também ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Fundamentos do Serviço Social e América Latina – GFAL, pelos inúmeros momentos de reflexão e pesquisa inerentes ao processo.

Às/aos queridas/os colegas de profissão e às/aos docentes da UFAL e UnB, agradeço imensamente as trocas e todo o conhecimento compartilhado; vocês são parte de cada conquista, de cada motivação que foi necessária ao longo do processo de escrita.

À minha psicóloga, Reane, agradeço pelos inúmeros incentivos e caminhos trilhados na terapia. As orientações sobre organização, prioridade, foco e concentração, que partiram de cada encontro nosso, foram basilares para o processo de escrita. A partir desses momentos de direcionamento e reflexão, o intenso exercício de acreditar em mim e no que eu sou capaz me manteve íntegra no processo.

À banca examinadora desta pesquisa, meus infindáveis agradecimentos. Pelo primeiro momento, de qualificação, agradeço à prof.^a Dr.^a Hayeska Costa Barroso, por toda sensibilidade, parceria, cuidado e olhar atento nas correções e sugestões para o direcionamento do trabalho (nos dois momentos) e à Prof.^a Dr.^a Yolanda Guerra, pela disponibilidade para contribuir com a pesquisa; suas orientações conduziram minha escrita do início ao fim e foram basilares para o processo; palavras faltam para expressar o quanto sou grata. Pelo segundo momento, de defesa da dissertação, agradeço à Prof.^a Dr.^a Juliana Iglesias Melim, pela leitura atenta, pela sensibilidade nas sugestões feitas, por todas as proposições edificantes ao trabalho. Mais uma vez, agradeço à Prof.^a Dr.^a Mariléia Goin, pela disponibilidade em todos os momentos para marcar as bancas e orientações, pelo cuidado e atenção ao direcionamento do trabalho. A todas, meus sinceros agradecimentos.

Agradeço à CAPES pelo financiamento, permitindo a dedicação exclusiva ao estudo. Agradeço aos locais que mais me proporcionaram inspiração: a Biblioteca Nacional de

Brasília e a Biblioteca Central da UnB. Agradeço também a todos os autores cujos estudos foram utilizados na escrita desta dissertação, sem suas pesquisas não seria possível chegar até aqui.

Por fim, a todos que contribuíram de alguma forma, minha imensa gratidão.

RESUMO

A partir da virada do século XXI, é possível notar profundas modificações na Formação Profissional em Serviço Social no Brasil, pois destacam-se os processos de mercantilização da educação superior no Brasil, a expansão de cursos de graduação privados presenciais e a distância. Esse movimento compõe as metamorfoses profissionais contemporâneas que influenciam diretamente o perfil profissional a ser formado. Considerando esses elementos, sob inspiração do método materialista histórico e dialético, está delineado o objetivo geral desta dissertação: “apreender os caminhos e tendências da formação profissional em Serviço Social no Brasil na virada do século XXI, a fim de desvendar o panorama formativo, suas tendências e metamorfoses, com base nos marcos teórico-políticos das Diretrizes Curriculares de 1996”. A pesquisa exploratória, com base no enfoque misto, possibilitou os seguintes percursos metodológicos: i) pesquisas bibliográficas, essenciais para o contato inicial ao objeto estudado, para aprofundar as categorias de análise da pesquisa; ii) pesquisa documental através da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Serviço Social das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul; iii) análise de conteúdo com base na exploração do material estudado, com uso de um roteiro norteador, e tratamento dos resultados encontrados, relacionando o objeto estudado à totalidade em que está inserido. Desse modo, ao elaborar o panorama formativo em Serviço Social a partir da virada do século, observou-se que 89% da formação sucedem em cursos privados presenciais e a distância e somente 11% da formação ocorrem em cursos públicos presenciais. Nesse sentido, três tendências foram observadas ao longo da pesquisa: a primeira versa sobre a hegemonia de uma educação privada, com fortes indicadores da lógica mercantil da educação no Brasil; a segunda expressa a ausência de cursos públicos em regiões específicas, compreendendo uma formação refém de cursos privados, seja presencial ou a distância; e a terceira tendência expressa a massificação do ensino privado, com assustadora expansão de cursos, vagas e matrículas. Decorridos 25 anos da aprovação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, torna-se urgente o estudo sobre os desafios hodiernos da formação profissional em Serviço Social no Brasil.

Palavras-chave: Serviço Social; Formação Profissional; Diretrizes Curriculares.

ABSTRACT

From the turn of the 21st century, it is possible to notice profound changes in Social Service Professional Qualification in Brazil, as the higher education commodification processes in Brazil, the expansion of on-site and distance private undergraduate courses stands out. This movement makes up the contemporary professional metamorphoses that directly influence the professional profile that one wants to be formed. Considering these elements, under the historical and dialectical materialist method inspiration, the general objective of this dissertation is outlined: “understanding the paths and trends of Social Service professional Qualification in Brazil at the turn of the 21st century, in order to unveil the qualification scenario, its trends and metamorphoses, based on the theoretical-political frameworks of the 1996 Curricular Guidelines”. The exploratory research, based on the mixed approach, allowed the following methodological paths: i) bibliographic research, essential for the initial contact with studied object, to deepen the research analysis categories; ii) documental research through the Social Service Pedagogical Projects Course analysis in the North, Northeast, Midwest, Southeast and South regions; iii) content analysis based on the material studied exploration, using a guiding script, and treatment of the results found, relating the studied object to the totality in which it is inserted. Thus, when elaborating the training panorama in Social Service from the turn of the century, it was observed that 89% of the qualification take place in presential and distance private courses and only 11% of the qualification take place in presential public courses. Three trends were observed throughout the research: the first one deals with the private education hegemony, with strong indicators of the mercantile logic of education in Brazil; the second expresses the absence of public courses in specific regions, comprising training held hostage to private courses, whether presential or at a distance; and the third trend expresses the private education massification, with a frightening expansion of courses, vacancies and enrollments. Twenty-five years after the approval of the ABEPSS Curriculum Guidelines, it is urgent to study the current challenges of Social Service Professional Qualification in Brazil.

Keywords: Social Service; Professional Qualification; Curriculum Guidelines.

LISTA DE GRÁFICOS E ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Percentual da oferta de cursos de graduação em Serviço Social no Brasil nas modalidades presencial e a distância e natureza institucional.....	41
Gráfico 2 - Número de cursos de graduação presenciais em Serviço Social no Brasil, entre 2000 e 2020, conforme natureza institucional.....	42
Gráfico 3 - Graduação a distância em Serviço Social no Brasil e natureza institucional (2000-2020).....	43
Gráfico 4 - Análise comparativa de 2000 a 2020 referente ao total de vagas oferecidas, candidatos/as inscritos/as e ingressos/as nos cursos de graduação em Serviço Social no Brasil, somando instituições públicas e privadas presenciais.....	45
Gráfico 5 - Análise comparativa de 2000 a 2020 referente ao total de vagas oferecidas, candidatos/as inscritos/as e ingressos/as nos cursos de graduação a distância em Serviço Social no Brasil.....	46
Gráfico 6 - Número de matrículas em cursos de graduação presencial em Serviço Social no Brasil, conforme natureza institucional, entre 2000 e 2020.....	47
Gráfico 7 - Número de matrículas em cursos de graduação a distância em Serviço Social no Brasil e natureza institucional (2000-2020).....	48
Gráfico 8 - Número de concluintes em cursos de graduação presenciais em Serviço Social no Brasil, conforme natureza institucional, entre 2000 e 2020.....	49
Gráfico 9 - Número de concluintes em cursos de graduação a distância Serviço Social no Brasil e natureza institucional (2000-2020).....	50
Gráfico 10 - Número de matrículas em cursos de graduação a distância e presenciais em Serviço Social no Brasil (2000-2020).....	51
Gráfico 11 - Número de concluintes em cursos de graduação a distância e presenciais em Serviço Social no Brasil (2000-2020).....	52
Figura 1 - Marcos na atuação da ABESS/ABEPSS (1973-2000).....	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Regiões, estados e número de cursos em Serviço Social no Brasil.....	18
Tabela 2 - Quantitativo de cursos públicos, privados e a distância na região Norte do Brasil	35
Tabela 3 - Quantitativo de cursos públicos, privados e a distância na região Nordeste do Brasil.....	36
Tabela 4 - Quantitativo de cursos públicos, privados e a distância na região Centro-Oeste do Brasil.....	37
Tabela 5 - Quantitativo de cursos públicos, privados e a distância na região Sudeste do Brasil	38
Tabela 6 - Quantitativo de cursos públicos, privados e a distância na região Sul do Brasil ...	39
Tabela 7 - Concentração da oferta dos cursos de graduação em Serviço Social, por região administrativa, no Brasil.....	40
Tabela 8 - Lista de faculdades e centros universitários de EaD predominantes nas cinco regiões do Brasil	64
Tabela 9 - Comparativo entre as Diretrizes de 1999 e as Diretrizes do MEC de 2002, com destaque para inserções e supressões.....	101
Tabela 10 - Aspectos gerais dos cursos	113
Tabela 11 - Distribuição das disciplinas obrigatórias e optativas.....	122

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS	Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social
ABRUC	Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior
ALAEITS	Associação Latino-Americana de Ensino e Pesquisa em Trabalho Social
ALAETS	Associação Latino-Americana de Escolas de Trabalho Social
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPG	Associação Nacional de Pós-Graduandos
ANUP	Associação Nacional das Universidades Particulares
APASSP	Associação Profissional dos Assistentes Sociais de São Paulo
ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ANAS	Associação Nacional de Assistentes Sociais
APAS	Associação Profissional de Assistentes Sociais
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAS	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CEDEPSS	Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social
CENEAS	Comissão Executiva Nacional das Entidades Sindicais de Assistência Social
CELATS	Centro Latino-Americano de Trabalho Social
CF	Constituição Federal
CFAS	Conselho Federal de Assistentes Sociais
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CCQs	Círculos de Controle de Qualidade
CMS	<i>Content Management System</i> (“Sistema de Gerenciamento de Conteúdos”)
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAS	Conselho Regional de Assistentes Sociais
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
CUT	Central Única dos Trabalhadores

EaD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
EDTECHS	<i>Education e Technology</i> (“Educação e Tecnologia”)
e-MEC	Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior
ENESS	Encontro Nacional de Estudantes em Serviço Social
ENESSO	Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social
FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras
FENET	Federação Nacional dos Estudantes em Ensino Técnico
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
GTP	Grupo Temático de Pesquisa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LMS	<i>Learning Management System</i> (“Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem”)
MEC	Ministério da Educação
MESS	Movimento Estudantil de Serviço Social
ME	Movimento Estudantil
MS	Movimentos Sociais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEP	Projeto Ético-Político
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do aparelho do Estado
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PUCRJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Qtd.	Quantidade

REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESSUNE	Subsecretaria de Estudantes de Serviço Social na União Nacional de Estudantes
SGC	Sistema de Gestão de Conteúdo
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNIP	Universidade Paulista

SUMÁRIO

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS À DISSERTAÇÃO	14
1.1 Justificativa, objetivos, método e percurso metodológico da dissertação	14
1.2 Rebatimentos conjunturais e organização da dissertação	21
2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL: DADOS E METAMORFOSES CONTEMPORÂNEAS.....	33
2.1 A configuração da Formação Profissional hodierna.....	33
2.2 As tendências da Formação Profissional hodierna e a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs no ensino superior brasileiro	55
3 AS DIRETRIZES CURRICULARES DA ABEPSS DE 1996: MARCOS TEÓRICOS E POLÍTICOS	73
3.1 A Intenção de Ruptura com o conservadorismo	79
3.2 A revisão do currículo mínimo de 1982 e a consolidação das Diretrizes de 1996	90
4 CAMINHOS E TENDÊNCIAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	108
4.1 A análise dos PPCs	108
4.1.1 Aspectos gerais das IES e dos cursos	109
4.1.2 Princípios e diretrizes formativas	120
4.1.3 Tendências dos PPCs e seu reflexo na formação profissional	131
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: NOTAS DE UM DEBATE INCONCLUSO.....	141
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICE	150

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS À DISSERTAÇÃO

1.1 Justificativa, objetivos, método e percurso metodológico da dissertação

A partir das Diretrizes Curriculares de 1996, a formação em Serviço Social adquire explícitos princípios, objetivos e norte teórico-político, atrelados aos avanços expressos no Código de Ética Profissional e na Lei de Regulamentação da Profissão. Entretanto, a partir da virada do século, é possível notar profundas modificações na formação profissional, pois destacam-se os processos de mercantilização da educação superior no Brasil, a expansão de cursos de Educação a Distância (EaD) e a inserção de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Esse movimento compõe as metamorfoses profissionais contemporâneas que influenciam diretamente no perfil profissional, exalando valores e práticas que não deixam o Serviço Social ileso. É considerando esses elementos que o objeto da presente pesquisa está lapidado: quais os caminhos e as tendências da formação profissional em Serviço Social no Brasil na virada do século XXI?

O interesse pela temática advém de pesquisas realizadas desde a graduação em Serviço Social, na Universidade Federal de Alagoas e do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: “Vida cotidiana, pensamento conservador e Serviço Social: elementos para uma análise da expansão do conservadorismo na profissão”. A aproximação à temática da Formação Profissional delineada de modo introdutório no TCC foi adensada na disciplina eletiva “Fundamentos do Serviço Social: Formação e Trabalho Profissional”¹, cursada na Universidade de Brasília. De modo basilar, a participação no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Fundamentos do Serviço Social e América Latina – GFAL/UnB² possibilitou um momento de intensos debates e reflexões acerca da temática, suscitando o interesse e contato prévio com o objeto de estudo. A formação acadêmica adquirida no GFAL também possibilitou a produção de um artigo na área de pesquisa, intitulado: “Serviço Social no Nordeste Brasileiro: particularidades regionais e o panorama da formação”³, sintonizando a diversidade de elementos peculiares à região e as suas particularidades formativas, por meio das análises dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos de Serviço Social da

¹ Cursada no segundo semestre de 2019 como aluna especial de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Política Social na Universidade de Brasília, sob condução e orientação da Prof.^a Dr.^a Mariléia Goin.

² Sob orientação e liderança da Prof.^a Dr.^a Mariléia Goin.

³ Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/34203>.

região. Essa sucessiva aproximação ao objeto de estudo configura os caminhos iniciais à construção desta dissertação.

Com base nisso, o *objetivo geral* da pesquisa foi “apreender os caminhos e tendências da formação profissional em Serviço Social no Brasil na virada do século XXI, a fim de desvendar o panorama formativo, suas tendências e metamorfoses, com base nos marcos teórico-políticos das Diretrizes Curriculares de 1996”. O referido objetivo geral se desdobra nos seguintes *objetivos específicos*: a) apreender a configuração da formação profissional, o panorama formativo e suas metamorfoses a partir da virada do século; b) desvelar os marcos teórico-políticos do currículo mínimo de 1982 e a consolidação das Diretrizes Curriculares de 1996; c) analisar o direcionamento teórico-político que tem sido dado à formação acadêmico-profissional a partir dos Projetos Pedagógicos de Curso e as tendências da formação profissional hodierna.

Para delinear os objetivos apresentados, a explicitação do *método* utilizado se configura de suma importância, pois é neste que foram baseados os caminhos teóricos e metodológicos do processo da pesquisa, além dos subsídios necessários para desenvolver as diferentes questões que permeiam a formação profissional em Serviço Social no Brasil na virada do século XXI. A metodologia do trabalho revela o método e os procedimentos metodológicos da pesquisa, embasando o posicionamento ético-político e teórico-metodológico da pesquisadora, na sua aproximação sucessiva ao objeto de estudo, indicando o caminho que deve percorrer para buscar respostas para as inquietações iniciais e para o seu problema de pesquisa. A “metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade [...]. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática” (MINAYO, 2002, p. 16).

Nessa esteira de análise, a perspectiva materialista histórico-dialética estabelece a teoria marxista como a base fundamental para construir um caminho investigativo e crítico. O método possibilita uma compreensão de forma ampla, relacionando as múltiplas determinações do objeto. Sob a ótica marxista, “o método crítico-dialético traz uma solução complexa e inovadora do ponto de vista da relação sujeito-objeto: uma perspectiva relacional, que foge ao empirismo positivista e funcionalista e ao idealismo culturalista” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 36). Lefebvre (1969), nessa via, afirma que o sujeito e o objeto estabelecem uma relação de profunda interação; trata-se de uma interação dialética.

De acordo com Goin (2016), o método materialista histórico e dialético não se expressa de forma operativa ou como um manual de instruções, não há regras de análise. “O que ele possibilita é a captura do movimento e da dinâmica do objeto, no intento de desvendar as contradições que o circunscrevem e fugir do empirismo positivista, o qual tende a fazer uma relação exterior e aparente entre objetos distintos” (GOIN, 2016, p. 22).

Nesse sentido, Lefebvre (1969, p. 21) destaca:

Portanto, o que é esse método? É a consciência da forma, do movimento interno do conteúdo. E é “o próprio conteúdo”, o movimento dialético que este tem em si, que o impele para a frente, incluída a forma. A lógica dialética acrescenta à antiga lógica a captação das transições, dos desenvolvimentos, da “ligação interna e necessária” das partes no todo. Ao mesmo tempo, mostra a ligação, sua necessidade e “a origem imanente das diferenças” [...].

O método que passa a ser incorporado na pesquisa possibilita apreender a sua interface com a realidade e suas múltiplas determinações. A incorporação da lógica dialética inverte o entendimento da sociedade, ultrapassa os limites da imediatividade e estabelece uma compreensão da totalidade em que está inserida. Desse modo, compreende-se a formação profissional em Serviço Social como produto e produtora da história, ao observá-la em seu movimento dialético na sociedade capitalista, de modo a perceber suas particularidades e a sua indispensabilidade, considerando o movimento e a dinâmica da sociedade de classes, desvelando o real e as contradições em que estão inseridas, através de uma conexão com a totalidade social.

A lógica da dialética do método auxiliou no desvelamento das imediatividades a partir desse movimento de aproximações sucessivas com o objeto em sua maneira indissociável com a história e sua totalidade, possibilitando as abstrações necessárias, o concreto pensado e uma visão ampla do real. Lefebvre (1969, p. 21-22) complementa:

não se poderia dizer melhor que só existe dialética (análise dialética, exposição ou “síntese”) se existir *movimento*; e que só há movimento se existir processo histórico: *história*. [...] A história é o movimento de um conteúdo, engendrando diferenças, polaridades, conflitos, problemas teóricos e práticos, e resolvendo-os (ou não).

É a partir dessa concepção do autor que se baseou a utilização do método, por meio da visualização do objeto como parte do todo, que permanece em constante movimento a partir da sua relação intrínseca com a dinâmica da sociedade. É nesse contexto que se pautam as diferenças, polaridades, conflitos e problemas e, conforme afirma o autor, “esse método vem ordenar, desobstruir e organizar a consciência do mundo e do homem” (LEFEBVRE, 1969, p. 26). Marx compreende a totalidade da sociedade burguesa em um duplo aspecto “no tempo (formação e dissolução) e na atualidade (coerência, autorregulação)” (LEFEBVRE, 1969, p.

22). O autor afirma que Marx parte da lógica dialética para atingir a história, ou seja, nas contradições inerentes da sociedade capitalista.

A partir do método exposto, a abordagem desta pesquisa deu-se pelo enfoque misto (CRESWELL, 2007). Para Creswell (2007, p. 35), o enfoque misto

[...] é aquele em que o pesquisador tende a basear as alegações de conhecimento em elementos pragmáticos (por exemplo, orientado para consequência, centrado no problema e pluralista). Essa técnica emprega estratégias de investigação que envolvem coleta de dados simultânea ou sequencial para melhor entender os problemas de pesquisa. A coleta de dados também envolve a obtenção tanto de informações numéricas (por exemplo, em instrumentos) como de informações de texto (por exemplo, em entrevistas), de forma que o banco de dados final represente tanto informações quantitativas como qualitativas.

O autor complementa que “o fato de coletar tanto dados quantitativos abertos como dados qualitativos fechados prova ser vantajoso para melhor entender um problema de pesquisa” (CRESWELL, 2007, p. 38), por isso, entende-se que o enfoque misto permite um amplo entendimento qualitativo e quantitativo da formação profissional.

No cenário aludido, o *percurso metodológico* da pesquisa foi delineado, inicialmente, por pesquisas bibliográficas, essenciais para contato inicial com o objeto estudado e para o adensamento do estudo, que deu-se em livros (a seleção desse material se deu pela leitura do sumário), artigos de revistas (a escolha dos artigos se deu pela leitura dos resumos), periódicos, anais de eventos, encontros científicos (estes foram selecionados pelo título), teses e dissertações (a seleção do material foi por meio da leitura do sumário e do resumo presente no documento). A pesquisa bibliográfica é de suma importância nesse estudo, pois, a partir dela, há um aprofundamento do debate, de modo a embasar e inspirar a pesquisa a ser desenvolvida. A partir desse primeiro movimento bibliográfico foi realizado o adensamento das leituras de modo a ampliar o debate teórico acerca das categorias de análise na dissertação: Serviço Social, Formação Profissional e Diretrizes Curriculares, essencialmente.

Em um segundo momento, realizou-se pesquisa documental por meio da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Serviço Social de cada região (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste) referentes aos cursos presenciais, sejam públicos ou privados, e um PPC de uma instituição EaD. Dois critérios foram adotados para a escolha dos PPCs: o primeiro versa sobre a escolha dos estados que têm maior quantitativo na oferta de cursos em Serviço Social, em cada região do Brasil; e o segundo critério foi a escolha do curso de Serviço Social mais antigo desses estados, de modo a considerar o lapso de tempo que a IES permanece formando profissionais na região. O critério para a escolha do EaD seguiu a mesma linha de raciocínio ao escolher a instituição que oferece o maior número de vagas no

Brasil. A referida pesquisa foi realizada pelo site do e-MEC⁴, conforme exposto na tabela abaixo:

Tabela 1 - Regiões, estados e número de cursos em Serviço Social no Brasil

MAIOR QUANTITATIVO DE CURSOS PRESENCIAIS					
REGIÃO	NORTE	NORDESTE	CENTRO-OESTE	SUDESTE	SUL
Estados	Pará	Ceará ⁵	Goiás	São Paulo	Rio Grande do Sul ⁶
N.º total de Cursos	55	74	53	154	61
Instituição mais antiga	UFPA	UECE	PUC-GO	PUC-SP	PUC-RS
INSTITUIÇÃO EAD QUE POSSUI A MAIOR OFERTA DE VAGAS NO BRASIL					
Instituição	Universidade Paulista – UNIP			N.º de vagas	73.260

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados tabulados a partir do site do e-MEC.

I. Na região Norte, o estado do Pará possui a seguinte oferta: 39 instituições EaD, 14 cursos em instituições privadas e 2 cursos em instituições públicas, somando 55 ao total. A instituição mais antiga do estado é a Universidade Federal do Pará (UFPA), cujo credenciamento deu-se, conforme o site do e-MEC, em 30/12/1957.

II. Na região Nordeste, no estado do Ceará, está o segundo maior quantitativo, dispendo da oferta de 43 instituições na modalidade EaD, 28 cursos em instituições privadas e 3 em instituições públicas, totalizando 74. A instituição mais antiga do estado é a Universidade Estadual do Ceará (UECE), que, conforme o site do e-MEC, é datada de 23/03/1950.

III. Na região Centro-Oeste, consta o estado do Goiás com o maior quantitativo na oferta de cursos, sendo 44 em instituições EaD, 8 em instituições privadas e 1 em instituições públicas, 53 no total. A instituição mais antiga do estado é a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). De acordo com o e-MEC, a data de credenciamento foi em 12/03/1957.

⁴ Informações retiradas do site <http://emec.mec.gov.br/>, na aba de consultas avançadas, possibilitando uma pesquisa por curso das IES no estado selecionado, informando sua data de criação e os detalhes do curso.

⁵ Bahia é o primeiro estado com o maior quantitativo de cursos na região Nordeste, com o total de 88 cursos somando instituições EAD, públicas e privadas, porém, com a indisponibilidade do PPC da instituição mais antiga do estado da Bahia (Universidade Católica de Salvador – UCSAL) no site institucional, optou-se pelo estado da região Nordeste com o segundo maior quantitativo, que se refere ao estado do Ceará, com a oferta de 74 cursos ao total.

⁶ Paraná é o primeiro estado com o maior quantitativo da região Sul, com o total de 66 cursos, entretanto, devido à indisponibilidade do PPC da instituição mais antiga do estado do Paraná (Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR) no site institucional, optou-se pelo estado da região Sul com o segundo maior quantitativo, que se refere ao estado do Rio Grande do Sul, com a oferta de 61 cursos ao total.

IV. A região Sudeste compreende o estado de São Paulo com a maior oferta de cursos, sendo 85 em instituições privadas, 67 instituições EaD e 2 em instituições públicas, observa-se um total de 154 cursos, o maior quantitativo de cursos do Brasil. A instituição mais antiga do estado é a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a qual inaugura a primeira escola de Serviço Social no Brasil, em 1936⁷.

V. Na região Sul, podemos observar que o segundo maior quantitativo de cursos está no estado do Rio Grande do Sul, sendo 47 na modalidade EaD, 11 em instituições privadas e 3 em instituições públicas, somam-se 61 cursos ao total. A instituição mais antiga do estado é a Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul – PUC-RS. A data de início de funcionamento é de 20/03/1945, segundo o site do e-MEC.

VI. Considerando o EaD, foi possível observar, no que se refere ao maior quantitativo de vagas, a Universidade Paulista (UNIP) com a oferta de 73.260 vagas em todo o Brasil. A data de início de funcionamento é de 18/02/2008, segundo o site do e-MEC⁸.

O acesso aos PPCs se deu por meio dos sites oficiais das universidades. Foi possível localizar os PPCs da UFPA, UECE, PUC Goiás e UNIP. Já os PPCs da PUC São Paulo e PUC Rio Grande do Sul envolveram um processo árduo, fatigante, pois estão *indisponíveis* nos sites oficiais – os quais apenas dispõem de informações básicas, como apresentação do curso, atividades do profissional e os componentes curriculares: disciplinas e ementas – e a solicitação de acesso aos PPCs via *e-mail* institucional da coordenação de curso e, também, por meio de contatos telefônicos foi *negada*, afirmando não ser um documento de domínio público e que as informações necessárias à pesquisa estavam disponíveis nos sites das universidades. Desse modo, a pesquisa precisou seguir com os documentos da PUC-SP e PUC-RS em suas versões antigas, de 2009 e 2008, respectivamente. Portanto, destaca-se que esses PPCs em suas versões antigas, disponíveis no banco de dados do Grupo de Pesquisa, passaram pelo seu processo de revisão e estão em vigência atualizados.

A pesquisa documental com base nos PPCs teve como objetivo evidenciar os aspectos gerais das Instituições de Ensino Superior e de seus respectivos cursos de graduação em Serviço Social, bem como os princípios, as diretrizes formativas e as tendências observadas nos PPCs, além de seu reflexo na formação profissional em Serviço Social. Para tanto, foi utilizado roteiro norteador da pesquisa documental (conforme Apêndice), de modo a garantir os mesmos critérios de análise para todos os PPCs.

⁷ A data de início de funcionamento do curso, segundo o site do e-MEC é de 22/08/1946.

⁸ A data de criação do curso está registrada no e-MEC em 10/11/2004.

Em posse dos dados coletados, o ultimo procedimento metodológico foi a análise de conteúdo, que, com base em Bardin (2009, p. 09), é um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento e significa um

[...] esforço de interpretação, a análise do conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem.

Desse modo, a análise de conteúdo se estruturou em três etapas: (I) contato prévio com o material, com o objetivo de aproximação e de um conhecimento inicial, a fim de perceber o conteúdo em sua particularidade, de forma implícita ou explícita; (II) exploração do material, com um estudo aprofundado articulado com os referenciais teóricos utilizados na pesquisa bibliográfica e permitindo a categorização dos elementos estudados e a elaboração de um material para nortear o tratamento dos resultados, por meio da análise, observação e compreensão dos documentos estudados. É nesse processo que se estabelece um entendimento crítico acerca da realidade encontrada, a fim de assimilar as informações contidas nos documentos com maior profundidade; e (III) tratamento dos resultados, que se configura como o momento mais significativo de aproximação ao objeto de estudo, ao relacioná-lo com a totalidade em que está inserido, ressaltando o panorama da formação profissional nas cinco regiões político-administrativas do Brasil, possibilitando a construção de estratégias coletivas à profissão. Em face da perspectiva histórico-crítica e dialética, é necessário reconhecer os limites da análise de conteúdo. Desse modo, evitaram-se perspectivas reducionistas ou meramente quantitativas. Toda a análise de conteúdo feita foi articulada com o contexto histórico-crítico do objeto de estudo.

Por fim, ressalta-se a fidedignidade no trato das informações, preservando o compromisso ético da relação da pesquisadora com o objeto de estudo. A partir desse percurso metodológico, foi possível correlacionar as informações obtidas e desvelar os caminhos e tendências da formação profissional em Serviço Social no Brasil, considerando o atual movimento histórico e social do capitalismo e seus rebatimentos na profissão. Em suma, reitera-se o compromisso de publicização das informações, em que há a pretensão de publicar a referida pesquisa em formato de artigos científicos na área do Serviço Social.

Em suma, por compreender que toda a discussão feita nessa dissertação tem correlação com a história, a econômica e a política da conjuntura mundial⁹ e nacional¹⁰, torna-se

⁹ A partir da década de 1970.

¹⁰ A partir da década de 1990.

imprescindível iniciar o debate trazendo essa discussão, pois, em todo momento da pesquisa, foi possível visualizar esses rebatimentos conjunturais na formação profissional em Serviço Social no Brasil.

1.2 Rebatimentos conjunturais e organização da dissertação

Para embasar o estudo sobre a formação profissional em Serviço Social no Brasil, suas metamorfoses e seus desafios hodiernos, é imprescindível situar os determinantes históricos, compreender a conjuntura política, econômica e social que está estabelecida, a partir da virada do século¹¹ (período histórico de análise de 2000-2020), como uma forma de visualizar de forma dialética o cenário contemporâneo. A análise conjuntural em âmbito mundial refere-se à crise estrutural do capital, neoliberalismo, neoconservadorismo e profundas modificações no mercado de trabalho. De modo geral, essa conjuntura impacta nos países de capitalismo dependente, a exemplo do Brasil, e provoca profundas modificações no âmbito da economia, da política, da organização social e cultural.

No que se refere à conjuntura mundial, Mandel (1990) e Mészáros (2009) trazem elementos essenciais para compreender a crise estrutural do capital. Como ponto de partida, ressalta-se que as crises não são definidas unilateralmente, há um conjunto de fatores que a endossam e legitimam no capitalismo. Ernest Mandel (1990) explica as crises de superprodução em geral, numa compreensão voltada para sua totalidade. Segundo o autor, a primeira probabilidade do desencadeamento das crises é o descompasso entre a produção das mercadorias e a venda delas com o superlucro esperado, e a consequência disso é a manifestação da queda da taxa de lucros e a crise de superprodução de mercadorias.

Mas não podemos compreender os determinantes da crise somente pelo descompasso entre venda e produção de mercadorias. Há um processo de desenvolvimento das crises que o autor busca desvelar organicamente. Mandel (1990, p. 210-211) argumenta que há um somatório das causas das crises econômicas capitalistas, que se referem a: (I) superacumulação de capitais; (II) subconsumo das massas; (III) a “anarquia da produção” e a “desproporcionalidade” entre os diferentes ramos da produção; e (IV) queda da taxa de lucros.

¹¹ Na virada do século, no Brasil, é possível observar profundas modificações, a ofensiva da política neoliberal, implementada a partir de 1990, no governo Collor, com investimentos máximos para o capital e mínimo para o social, modificando a lógica da Constituição Federal de 1988 e alterando profundamente a configuração das políticas sociais, especificamente, neste estudo, na política de educação superior. A década de 2000 é marcada pela mercadorização da educação, com a massificação do ensino privado e do ensino a distância.

O autor destaca que esses componentes particularizam a crise do capital, reforçando que não há uma visão unilateral.

Tais processos de desencadeamento das crises culminam em uma reação em cadeia, provocando a redução de: empregos, rendas, investimentos e produção, que adensam a queda da taxa de lucros e desembocam na crise de superprodução. Mandel (1990, p. 212) destaca esse processo como um “movimento cumulativo da crise” que afeta tanto os bens de produção como os bens de consumo. O autor ressalta as características das crises, explicando a partir da concepção de “ondas longas com tendência expansiva” que se particularizam com fases de recessões mais curtas e menos profundas, com um *boom* mais longo e próspero; e, na contrapartida deste, o autor coloca as “ondas longas com tendência à estagnação”, em que as recessões são mais longas e profundas e suas retomadas são curtas e menos expansivas (MANDEL, 1990, p. 223). A dialética de acumulação capitalista descrita por Mandel mostra que há crises em tempos de prosperidade e também há crescimento em momentos de crise. Para compreender os elementos da crise, deve-se analisar seus fenômenos de aparecimento, seus detonadores¹², a função objetiva da crise e sua causa profunda.

Ainda no contexto de compreensão da crise, Mézàros (2009, p. 14) descreve a crise como estrutural e profunda, que invade os domínios da vida social, econômica e cultural. A crise financeira reverbera no crescente endividamento de países, somada à expansão do crédito em larga escala (numa hegemonia estadunidense), e na sucessiva injeção de recursos públicos para quitação das dívidas. O autor menciona que “a imensa expansão especulativa do aventureirismo financeiro – sobretudo nas últimas três ou quatro décadas – é naturalmente inseparável do aprofundamento da crise dos ramos produtivos da indústria [...]” (MÉSZÁROS, 2009, p. 22). As consequências dessa crise envolvem o crescimento do desemprego, uma crise alimentar global e o aprofundamento da miséria humana.

Chesnais (2000, p. 2) explica a acumulação predominantemente financeira do capital. Caracteriza-a como o estágio superior do capitalismo, em sua forma mais concentrada, “capital financeiro predominantemente industrial ou capital de investimento financeiro puro”. Essencialmente formado pelo capital industrial e monetário numa forte prevalência dos conglomerados, é composto por (I) grupos transnacionais; (II) bancos; (III) investidores institucionais, “que tem a condição de assentar a dominação política e social do capitalismo”. O autor destaca:

¹² Uma análise crítica hodierna é a Pandemia da Sars-CoV-2 como um detonador.

são as instituições constitutivas de um capital financeiro possuindo fortes características rentáveis que determinam, por intermédio de operações que se efetuam nos mercados financeiros, tanto a repartição da receita quanto o ritmo do investimento ou o nível e as formas do emprego assalariado. As instituições em questão compreendem os bancos, mas sobretudo as organizações designadas com o nome de investidores institucionais: as companhias de seguro, os fundos de aposentadoria por capitalização (os Fundos de Pensão) e as sociedades financeiras de investimento financeiro coletivo, administradoras altamente concentradas de ativos para a conta de cliente dispersos (os *Mutual Funds*), que são quase sempre as filiais fiduciárias dos grandes bancos internacionais ou das companhias de seguro. Os investidores institucionais tornaram-se, por intermédio dos mercados financeiros, os proprietários dos grupos: proprietários-acionários de um modo particular que têm estratégias desconhecidas de exigências da produção industrial e muito agressivas no plano do emprego e dos salários. São eles os principais beneficiários da nova configuração do capitalismo (CHESNAIS, 2000, p. 2).

O autor explica que os investidores institucionais têm um peso maior na economia porque dominam os fundos de pensões, os planos de saúde, as hipotecas, os grupos de cartão de crédito, atuam comprando ações e são credores da dívida pública. A configuração hodierna do capitalismo é caracterizada pelo imperialismo, burguesia financeira e pela mundialização do capital. Somado a esse contexto, destaca-se a “nova razão do mundo”¹³: neoliberalismo. Dardot e Laval (2016, p. 7) afirmam que “o capitalismo é indissociável da história de suas metamorfoses, de seus descarrilhamentos, das lutas que o transformam, das estratégias que o renovam. O neoliberalismo transformou profundamente o capitalismo, transformando profundamente as sociedades”.

Os autores ressaltam que o neoliberalismo não é apenas uma ideologia ou uma política econômica, pois configura-se como um “sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7). Os autores destacam uma “*capacidade de autofortalecimento*” (grifo dos autores) quando há o aparecimento das crises:

Ele fez surgir um sistema de normas e instituições que comprime as sociedades como um *nó de força*. As crises não são para ele uma ocasião para limitar-se, como aconteceu em meados do século XX, mas um meio de prosseguir cada vez com mais vigor sua trajetória de *ilimitação*. O capitalismo, com ele, não parece mais capaz de encontrar compensações, contrapartidas, compromissos. A maneira como a crise de 2008 foi provisoriamente superada, com uma inundação de moeda especulativa emitida pelos bancos centrais, mostra que a lógica neoliberal escapa de maneira extraordinariamente perigosa. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 8, grifos dos autores).

O neoliberalismo carrega consigo um reforço de tendências desiguais, prevalecem nele a hierarquia e a propriedade privada, além de derivar de um antidemocratismo e, por isso, Dardot e Laval (2016) ressaltam:

¹³ Termo utilizado por Pierre Dardot e Christian Laval (2016), na obra *A nova razão do mundo, ensaio sobre a sociedade neoliberal*.

[...] o sistema neoliberal é instaurado por forças e poderes que se apoiam uns nos outros em nível nacional e internacional. Oligarquias burocráticas e políticas, multinacionais, atores financeiros e grandes organismos econômicos internacionais formam uma coalizção de poderes concretos que exercem certa função política em escala mundial. Hoje, a relação de forças pende inegavelmente a favor desse bloco oligárquico (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 8).

Segundo os autores, o sistema neoliberal provoca inúmeras consequências, dentre elas, estão o enfraquecimento das mobilizações sociais e das ações coletivas, pois os indivíduos estão submetidos a uma concorrência em todos os níveis, numa lógica de individualismo, definindo novos modos de subjetivação: “abstenção eleitoral, dessindicalização, racismo, tudo parece conduzir à destruição das condições do coletivo e, por consequência, ao enfraquecimento da capacidade de agir contra o neoliberalismo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 9). O neoliberalismo é definido pelos autores como um “conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

Os autores explicam que o neoliberalismo possui um aspecto (1) político, mediante a conquista do poder; (2) econômico, por meio do capitalismo financeiro globalizado; (3) social, por meio da concorrência e individualização das relações sociais; e (4) subjetivo, que está pautado no surgimento de um novo sujeito.

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também *produz* certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais, nada menos que a *forma de nossa existência*, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. [...] impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16, grifo dos autores).

Os autores defendem que o neoliberalismo está pautado numa racionalidade, a qual não estrutura somente a economia com a “ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17). Trata-se de uma invasão a todas as dimensões da vida humana, pautada por uma mercantilização generalizada das relações sociais. Desse modo, compreende-se que a crise capitalista também está relacionada com o neoliberalismo, pois é nele que se situam as políticas de estímulo à concorrência mundial e a acumulação financeira, disseminadas em práticas governamentais, políticas institucionais e nos estilos gerenciais. A racionalidade neoliberal estende a lógica do mercado, produzindo

uma “subjetividade contábil pela criação de concorrência sistemática entre os indivíduos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 30).

De modo complementar ao debate, Harvey (2008) afirma que, a partir de 1970, vive-se os marcos da privatização, flexibilização e terceirização das relações de trabalho, o desemprego estrutural, a desregulamentação e a retirada de direitos; instauram-se os cortes de gastos públicos e as contrarreformas com inúmeros retrocessos e perdas de direitos para a classe trabalhadora. Priorizam-se os investimentos máximos para o capital e mínimo para o social; promovem-se o mito do empreendedorismo e a responsabilidade individual; há um destaque para as tecnologias de informação e comunicação (TICs); cria-se uma nova morfologia da classe trabalhadora com trabalhos precarizados, sem vínculos empregatícios, gerando insegurança e pauperização; retira-se o sentido de universalização das políticas sociais, que são cada vez mais focalizadas e fragmentadas. O neoliberalismo afeta o estilo de vida, as formas de expressão e os valores culturais; tudo se torna mercadoria.

A política neoliberal deve *mudar o próprio homem*. Numa economia em constante movimento, a adaptação é uma tarefa sempre atual para que se possa recriar uma harmonia entre a maneira como ele vive e pensa e as condicionantes econômicas as quais deve se submeter (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 91, grifo dos autores).

A interface com a conjuntura de crise estrutural do capital, neoliberalismo, financeirização e mundialização, é determinante para a ascensão da ofensiva neoconservadora, mediante o avanço de governos da extrema-direita ao redor do mundo, com traços eminentemente fascistas, sendo imprescindível para a manutenção do capitalismo financeiro global. Segundo Pereira (2019), o neoconservadorismo supervaloriza a família patriarcal e a religião, propõe uma nova abordagem ideológica que mescla o individualismo, o anticomunismo, a economia de mercado com o conservadorismo tradicional, possui traços eminentemente reativos, pois é essencialmente racista, antifeminista, anti-LGBTQIA+, e abomina esses movimentos e suas organizações na sociedade. Naturaliza as desigualdades sociais, promove o estímulo a uma proteção social focalizada, temporária e mínima. A profunda dimensão da crise estrutural do capital e da ascensão neoconservadora revela uma corrosão do trabalho, segundo Antunes (2018), porque expandem-se as modalidades de empreendedorismo, corporativismo, o incentivo ao trabalho voluntário, a flexibilização das relações trabalhistas, a extração de lucros das questões vitais para a existência humana, como a saúde, alimentação, habitação, superexploração do trabalho.

A partir dessa conjuntura mundial, é importante visualizar como esse contexto rebate no Brasil. De modo introdutório para a discussão, a realidade brasileira revela uma condição de capitalismo dependente, numa Relação de dependência e subdesenvolvimento cuja convivência entre o arcaico e o moderno se torna requisito estrutural e dinâmico. Nessa esteira, Fernandes (1975) afirma que o padrão de dominação externa no Brasil, primeiramente, decorreu de uma exploração colonial¹⁴ inerente ao sistema político, num contexto de superexploração e controle das colônias latino-americanas. E, posteriormente, uma segunda forma de dominação perpassa pela desagregação do antigo sistema colonial, dando lugar ao neocolonialismo como uma forma de reorganização da economia mundial, provocada pela revolução industrial na Europa (FERNANDES, 1975, p. 16). O neocolonialismo foi uma fonte de acumulação de capital nesse processo de revolução industrial, principalmente na Inglaterra, originando diversos mercados nacionais vitais para o desenvolvimento do capitalismo. Segundo o autor, as influências externas se tornaram evidentes “após a quarta ou quinta década do século XIX”, atingindo o desenvolvimento sociocultural, ou seja, todas as esferas da economia, sociedade e cultura, não apenas através de mecanismos indiretos de dominação do mercado mundial. “A dominação externa tornou-se imperialista, e o capitalismo dependente surgiu como uma realidade histórica na América Latina” (FERNANDES, 1975, p. 16).

O autor cita duas problemáticas nesse padrão de dominação imperialista: uma está centrada na necessidade de preservar o esquema de exportação¹⁵ de matérias-primas, num reforço do arcaico. E a segunda está voltada para o “modelo de desenvolvimento absorvido pela burguesia emergente” (FERNANDES, 1975, p. 17). Nesse padrão de dominação, os excedentes econômicos das economias satélites eram transferidos para países hegemônicos, o que foi bastante funcional para o padrão de acumulação capitalista¹⁶.

A inserção de grandes corporações na América Latina¹⁷, período marcado pelo desenvolvimento do capitalismo monopolista, apoderou-se de mecanismos financeiros e

¹⁴ Baseado em um padrão de dominação da burguesia interna, através de uma exploração de fora para dentro e numa lógica de exportação, baseada na economia de subsistência.

¹⁵ “A economia exportadora é, portanto, algo mais que o produto de uma economia internacional fundada na especialização produtiva: é uma formação social baseada no modo capitalista de produção, que acentua até o limite as contradições que lhe são próprias. Ao fazê-lo, configura de maneira específica as relações de exploração em que se baseia e cria um ciclo de capital que tende a reproduzir em escala ampliada a dependência em que se encontra frente à economia internacional” (MARINI, 1973, p. 18).

¹⁶ Segundo Marini (1973), “O sistema misto de servidão e de trabalho assalariado que se estabelece no Brasil, ao se desenvolver a economia de exportação para o mercado mundial, é uma das vias pelas quais a América Latina chega ao capitalismo” (MARINI, 1973, p. 15).

¹⁷ De acordo com Marini (1973), é a partir desse momento que a relação da América Latina com os centros capitalistas europeus se insere numa estrutura definida. “Em outros termos, é a partir de então que se configura

atribuiu uma lógica de associação com a burguesia local¹⁸. As dominações das superpotências¹⁹ revelam um imperialismo total, num controle externo a partir do controle interno, no que se refere à natalidade, educação, consumo em massa, eixo vital da política nacional, além de outros determinantes. É nesse aspecto que “a ilusão de uma revolução industrial liderada pela burguesia nacional foi destruída, conjuntamente com os papéis econômicos, culturais e políticos estratégicos das elites no poder” (FERNANDES, 1975, p. 19). Com isso, instaura-se uma nova lógica para a burguesia nacional, com foco numa espécie de ideologia e utopia de uma burguesia dependente. Nesse contexto, há um controle total da América Latina, num paradoxo de expansão interna e um padrão de dominação externa, em que a convivência entre o arcaico e o moderno se torna requisito estrutural e dinâmico. Essa heteronomia pauta-se na sintonia de interesses internos e externos, numa relação de dependência e subdesenvolvimento (FERNANDES, 1975).

É importante destacar que Florestan Fernandes (1972) se utiliza do conceito de capitalismo dependente para explicar a condição colonial permanente do Brasil, numa relação de dependência e subdesenvolvimento, a partir da relação com países que exercem um padrão de dominação, combinando veementemente o arcaico e o moderno. O autor também destaca como consequência desse processo a democracia restrita e a burguesia reacionária brasileira, que correspondem a uma tendência autocrática e autoritária.

Florestan Fernandes, na obra *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*, em seu estudo sociológico do subdesenvolvimento econômico, mostra que “o capitalismo não é somente uma realidade econômica. Ele é também, e acima de tudo, uma complexa realidade sociocultural, em cuja formação e evolução histórica concorreram vários fatores extraeconômicos” (FERNANDES, 1972, p. 23).

Sob esse aspecto, a inclusão da economia brasileira no mercado mundial representou um simples episódio do ciclo de modificações dos laços coloniais [...] os laços coloniais apenas mudaram de caráter e sofreram uma transferência: deixaram de ser jurídico-políticos, para se secularizarem e se tornarem puramente econômicos; passaram da antiga metrópole lusitana para o principal centro de poder do imperialismo econômico nascente (FERNANDES, 1972, p. 24).

a dependência, entendida como uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo marco as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência” (MARINI, 1973, p. 4).

¹⁸ Seja por corrupção, pressão ou outros meios.

¹⁹ Estados Unidos, Japão e outros países europeus. “Essas empresas trouxeram à região um novo estilo de organização, de produção e de marketing, com novos padrões de planejamento, propaganda de massa, concorrência e controle interno das economias dependentes pelos interesses externos” (FERNANDES, 1975, p. 18).

O autor ressalta que os laços de dependência colonial e a incorporação de um Estado nacional “independente” produziam efeitos imediatos e remotos, e, como consequência, a importação e a exportação tinham que obedecer a critérios econômicos do mercado mundial. Desse modo, inaugura-se a idade moderna no Brasil,

[...] sem qualquer maturação interna prévia, as instituições econômicas inerentes ao capitalismo comercial são absorvidas *ex abrupto*, de modo desordenado [...], constituindo-se assim um setor econômico *novo e moderno*, montado e dirigido, diretamente ou a distância, por interesses e organizações estrangeiros. (FERNANDES, 1972, p. 25, grifos do autor).

Nesse aspecto, o autor se debruça no estudo e revela um capitalismo dependente numa perspectiva heteronômica, em que há uma condição colonial permanente de modo instável e mutável, em que as marcas da modernização reforçam os laços de dependência colonial, com uma convivência entre o arcaico e moderno. Florestan (1972) afirma que a natureza do nexo da dependência varia conforme os fatores externos envolvidos, mas a sua posição no que se refere a sua estrutura e funcionamento permanece constante. A heteronomia presente no Estado brasileiro revela um atraso marcante, que tende a aumentar mediante a incorporação de tecnologias, além de uma marcante diferença entre “povos adiantados” e “povos atrasados”, que endossam o capitalismo subdesenvolvido. Nesse regime de classes no capitalismo dependente há a intensificação da exploração do trabalho²⁰, a ausência de sindicatos fortes e um significativo aumento da desigualdade social. O subdesenvolvimento interno gera uma dupla impotência: romper com o passado dentro do limite de exploração.

Fernandes (1975, p. 103) afirma que “o desenvolvimento do capitalismo dependente requer uma combinação especial de padrões democráticos e de padrões autoritários ou autocráticos de comportamento político”. Assim, nessa perspectiva, nasce a burguesia compósita, em uma tendência autocrática e autoritária das classes dominantes, de forma reacionária e caracterizando-se como o Estado burguês típico da América Latina.

Florestan (1975, p. 106) afirma que a relação entre classe e poder emergem de modo claro, “a burguesia e a pequena burguesia estão tentando criar o *Estado democrático* de que carecem, para preservar ou fortalecer o superprivilegiamento de suas posições de classe e dar continuidade ao modelo de desenvolvimento capitalista por associação dependente” (grifo do

²⁰ Marini (1973) ressalta que “[...] é esse caráter contraditório da dependência latino-americana, que determina as relações de produção no conjunto do sistema capitalista” (MARINI, 1973, p. 5). O autor destaca três mecanismos funcionais à dependência: “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” (MARINI, 1973, p. 12). Ou seja, há uma intensificação da exploração da força de trabalho como algo funcional ao mercado externo, onde não há espaço para o desenvolvimento de capacidade produtiva dos trabalhadores inseridos nesse processo.

autor). É nesse processo que o autor coloca o padrão compósito de hegemonia burguesa numa linha tênue com um Estado pré-fascista. “Nas modalidades mais ‘duras’ e extremas, em que a ‘institucionalização da revolução’ foi mais longe, esse Estado é totalitário e dissimuladamente fascista”. Fernandes (1975, p. 108) diz que esse padrão é produto do caráter dependente e subdesenvolvido da economia capitalista e reflete a persistência do subdesenvolvimento. A hegemonia burguesa busca “salvaguardar os privilégios econômicos, sociais e políticos, que são atingidos pelo monopólio social do poder e que se perpetuam mediante a apropriação repartida do excedente econômico nacional”. Nessa lógica, o autor destaca que esse padrão de burguesia imprime uma “racionalidade capitalista extremamente conservadora”, em que prevalece o propósito de proteger a ordem, a propriedade privada, a associação dependente e o superprivilegiamento em todas as faces sociais.

A partir da condição de capitalismo dependente, o Brasil possui suas particularidades no processo de implementação da política neoliberal e na forma como as contrarreformas se sustentam. A partir da década de 1990 é possível visualizar os rebatimentos do neoliberalismo no Estado brasileiro, principalmente, a partir do Plano Diretor da “Reforma” do Estado em 1995. Behring (2008) afirma que o discurso para a contrarreforma do Estado versa sobre a crise fiscal dos anos 1980, acirrada pela dívida externa e pelas práticas de populismo econômico “esse contexto vai exigir, de forma imperiosa, a disciplina fiscal, a privatização e a liberalização comercial” (BEHRING, 2008, p. 172).

A “reforma” deverá seguir por alguns caminhos: ajuste fiscal duradouro; reformas econômicas orientadas para o mercado – abertura comercial e privatizações –, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica que fortaleça a competitividade da indústria nacional; reforma da Previdência Social; inovação dos instrumentos de política social; e reforma do aparelho do Estado [...]. A “reforma” passaria por transferir para o setor privado atividades que podem ser controladas pelo mercado, a exemplo das empresas estatais. Outra forma é a descentralização, para o “setor público não estatal”, de serviços que não envolvem o exercício do poder do Estado, mas devem, para os autores, ser subsidiados por ele, como: educação, saúde, cultura e pesquisa científica (BEHRING, 2008, p. 178).

A partir disso, Behring (2008) afirma que a justificativa para a refuncionalização do Estado brasileiro está na perspectiva de saída da crise contemporânea, de forma equivocada, pois o discurso está pautado em uma ideia monocausal, unilateral das crises, colocando a crise como exclusiva ao Estado. Entretanto, compreende-se que a crise estrutural do capital e a racionalidade neoliberal impactam de forma particular no Estado brasileiro e o pressionam para a “reforma”, de modo a corresponder às transformações no mundo do trabalho e da produção, da circulação e da regulação. “Tal reação se expressa na particularidade histórica de cada país: seu lugar no mercado mundial, a correlação de forças entre as classes sociais, a

cultura política, as escolhas dos segmentos que detêm hegemonia, dentre outras mediações” (BEHRING, 2008, p. 197).

A contrarreforma do Estado brasileiro

[...] concretiza-se em alguns aspectos: na perda de soberania – com aprofundamento da heteronomia e vulnerabilidade externa; no reforço deliberado da incapacidade do Estado para impulsionar uma política econômica que tenha em perspectiva a retomada do emprego e do crescimento [...] (BEHRING, 2008, p. 213).

A partir disso, visualizam-se alguns desmontes que ocorrem na dinâmica do capitalismo contemporâneo, na busca por superlucros, nas particularidades do Brasil, em contexto de capitalismo dependente. São elas: a flexibilidade nas relações de trabalho, terceirização, privatização e o aumento do capital estrangeiro, ampliação do terceiro setor na parceria público-privada, o aprofundamento do desemprego, despreocupação com a proteção social, mudanças tecnológicas e aumento da competitividade entre empresas, redução de direitos sob o discurso da crise fiscal, políticas sociais focalizadas, fragmentadas e subfinanciadas, com ações pontuais e compensatórias (BEHRING, 2008).

Atrelada a essa refuncionalização do Estado, há a eclosão de nova morfologia da classe trabalhadora.

É preciso reconhecer esse desenho compósito, heterogêneo e multifacetado que caracteriza a *nova conformação da classe trabalhadora*: além das clivagens entre os trabalhadores estáveis e precários, homens e mulheres, jovens e idosos, nacionais e imigrantes, brancos e negros, qualificados desqualificados, “incluídos e excluídos”, temos também as estratificações e fragmentações que se acentuam em função do processo crescente de internacionalização do capital. O que nos obriga a elaborar uma concepção ampliada de trabalho, que engloba a totalidade dos assalariados que vivem da venda da sua força de trabalho, não se restringindo aos empregados manuais diretos, mas incluindo também o enorme leque que compreende aqueles que vendem sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário (ANTUNES, 2009, p. 237-238, grifos do autor).

Os primeiros vinte anos do século XXI compõem uma conjuntura complexa, contraditória e crítica. Nesse contexto, a inserção de tecnologias de informação e comunicação vem alterando o mercado de trabalho. As terceirizações, flexibilizações, subempregos, trabalhos informais, polivalência e a sobrecarga de trabalho ou trabalho intermitente compõem as significativas mudanças no mercado de trabalho e que impactam, indelevelmente, o Serviço Social – não só no trabalho profissional, mas na formação profissional.

O Serviço Social é uma profissão que se insere na divisão social e técnica do trabalho “determinado, portanto, pelas condições de assalariamento e pelo contexto sócio-histórico no

qual se insere e do qual é produto [...]” (PRATES *et al.*, 2021, p. 27) e se posiciona em oposição ao modo de produção capitalista e às suas ideologias.

Atualmente, o Serviço Social brasileiro

apresenta uma feição acadêmico-profissional e social renovada, voltada à defesa do trabalho e dos trabalhadores, do amplo acesso à terra para a produção de meios de vida, ao compromisso com a afirmação da democracia, da liberdade, da igualdade e da justiça social no terreno da história. Nessa direção social, a luta pela afirmação dos direitos de cidadania, que reconheça as efetivas necessidades e interesses dos sujeitos sociais, é hoje fundamental como parte do processo de acumulação de forças em direção a uma forma de desenvolvimento social inclusiva para todos os indivíduos sociais (IAMAMOTO, 2009, p. 4).

Desse modo, a profissão se insere cotidianamente nas demandas da luta de classes na sociedade capitalista, sendo produto e produtora da história. Para embasar o trabalho profissional com ações críticas, reflexivas e propositivas, a profissão conta com formação densa e explícito direcionamento teórico-metodológico e ético-político – cuja expressão concreta se dá na formação técnico-operativa. A formação incorpora a dinâmica do trabalho profissional, e o trabalho profissional é fundamentado pela formação compondo uma relação dialética e de múltiplas determinações.

Nessa via, situar a formação profissional em Serviço Social no diálogo com a conjuntura hodierna significa desvelar as contradições existentes na forma de acumulação de riquezas do capitalismo financeiro e do Estado neoliberal em sua forma mais expressiva de mínimo para o social e máximo para o capital, que potencializa as desigualdades e acarreta em inúmeros rebatimentos para a classe trabalhadora.

Nesse contexto, justifica-se a necessidade e importância da pesquisa, ao observar que a formação profissional em Serviço Social sofre consideráveis rebatimentos conjunturais, por ser fruto da dinâmica da sociedade, os quais têm colaborado para as metamorfoses no interior da profissão. Em suma, a temática ganha relevância por elaborar um panorama da formação em Serviço Social no Brasil, a partir da pesquisa bibliográfica e documental – na análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). Busca-se apreender os caminhos e tendências da formação profissional em Serviço Social no Brasil: as metamorfoses e o panorama formativo na virada do século.

Para tanto, a dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro versa sobre as notas introdutórias à dissertação, com as motivações para a escrita, os objetivos da pesquisa, o método utilizado e o percurso metodológico da dissertação. Nesse momento de introdução também são desvelados os rebatimentos conjunturais que impactam, indelevelmente, o Serviço Social e, conseqüentemente, a formação profissional.

O segundo capítulo elucida a formação profissional em Serviço Social no Brasil, trazendo dados a partir da pesquisa no site do e-MEC e dados coletados no INEP, no intento de apreender a configuração da formação hodierna e suas metamorfoses, no qual destaca-se a massificação do ensino superior privado e a distância. Para compreender de que formação estamos falando, o terceiro capítulo compreende o debate sobre a revisão do currículo mínimo de 1982 e a consolidação das Diretrizes Curriculares de 1996. Para isso, o debate se constitui acerca das bases para a mudança curricular, os marcos teóricos e políticos, que se gestam no movimento de intenção de ruptura e no seu legado.

O quarto e último capítulo compreende os caminhos e tendências da formação profissional, constituído pela análise dos PPCs nos aspectos gerais dos cursos, nos princípios e diretrizes formativas e nas tendências observadas nos documentos. Por fim, a conclusão confere um debate inconcluso acerca da temática estudada por entender que o debate não se esgota aqui, mas significa apenas o início de uma longa caminhada de pesquisas e debruçamentos que serão realizados no Doutorado, a partir de junho de 2022.

Dessa forma, entende-se que a pesquisa contribuirá com a produção do conhecimento na área, na medida em que dialogará com as diversas vozes e trará à tona um debate que mexe na zona de conforto da profissão²¹ – que, apesar de tudo, é improtelável de ser realizado.

²¹ Aqui, pode-se compreender a zona de conforto como a garantia perpétua da hegemonia marxista na profissão, sem considerar a luta que é necessária cotidianamente nos espaços de trabalho e de formação profissional para que a hegemonia marxista permaneça presente.

2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL: DADOS E METAMORFOSES CONTEMPORÂNEAS

A escrita deste capítulo parte do entendimento de que a formação profissional sofre consideráveis rebatimentos no âmbito da conjuntura contemporânea. Com o intuito de apreender as suas metamorfoses a partir da virada do século, buscou-se elaborar um panorama da formação profissional hodierna, a partir dos dados coletados em 2021 no site do e-MEC, para observar as tendências formativas no Brasil. Também foram elaboradas análises com base nos dados do INEP, a partir de 2000, no desejo de perceber o *boom* da privatização do ensino superior, bem como a expansão da EaD e a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs no curso de Serviço Social no Brasil.

2.1 A configuração da Formação Profissional hodierna

Os desafios do século XXI, sinalizados nas notas introdutórias, escancaram a necessidade de adensar o debate sobre a formação profissional em Serviço Social no Brasil, no intento de compreender com um olhar mais apurado e investigativo as suas configurações atuais. Nesse contexto Goin (2016) esclarece,

Travejada por essas (contra)tendências, a formação não é aqui entendida como sinônimo de “ensinar fazer” Serviço Social, pois nela se encontram implicadas habilidades, competências e as atitudes investigativa, propositiva, ética e democrática como pressupostos de ruptura com uma visão conservadora e endogenista da profissão, “[...] evitando continuar pensando o Serviço Social pelo Serviço Social e no Serviço Social” (SANTOS, 2011, p. 28, grifos do autor), ou, como refere Montañó (2011a, p. 19-20), sustentando o Serviço Social como “evolução, organização e profissionalização das formas ‘anteriores’ de ajuda, caridade e da filantropia, vinculada agora à intervenção na ‘questão social’”. Mesmo perfilhando que a profissão foi criada para atender às necessidades do capital – num período histórico em que a classe trabalhadora se organizava e estava aglutinada pelo próprio desenvolvimento do capitalismo, no tempo em que as contradições entre capital e trabalho começavam a se explicitar –, esse processo implica a superação do não reconhecimento da profissão como trabalho assalariado, das influências da Igreja e das ações caritativas, que conduziam a visões messiânicas do trabalho profissional, e da orientação positivista, que pressupunha a não percepção dos aspectos políticos, da contradição e da diversidade. (GOIN, 2016, p. 31-32).

O diálogo sobre a formação profissional exige que possamos compreender alguns questionamentos feitos ao longo da pesquisa: *que formação é essa*²²? *O que a subsidia*²³? *O que se propõe formar*²⁴?

Em face dessas interrogações, acentua-se o que Guerra (2019) afirma,

A perspectiva crítica que sustenta a formação profissional de assistentes sociais brasileiros(as) considera que são as contradições da realidade que põem e repõem os elementos que historicamente compõem perfis profissionais, requisitando assistentes sociais que sejam contemporâneos(as) do seu tempo, para o que se faz necessária uma formação que seja capaz de responder aos dilemas da atualidade. Nessa perspectiva, a formação tem que ser situada nas entranhas das reais e concretas contradições que marcam a conjuntura atual, as quais cada vez mais são escamoteadas pela ideologia dominante e deslocadas do centro para a periferia (GUERRA, 2019, p. 25).

A formação profissional, por sua vez, é a sistematização do ensino em Serviço Social – correlacionado a partir dos núcleos de fundamentação da profissão²⁵ – que pressupõe o perfil crítico e reflexivo do profissional que se deseja formar. A formação, nessa via, é fruto da dinâmica da sociedade, inserida na produção e reprodução das relações sociais na sociedade capitalista, na medida em que sofre os rebatimentos da conjuntura hodierna, também impacta a sociedade como um todo, por meio das produções acadêmicas e das reflexões críticas dos/as profissionais em seu cotidiano de trabalho.

Defende-se que a formação seja pautada numa perspectiva crítica, com o objetivo de formar profissionais para além de um título, capazes de articular os conhecimentos adquiridos para atribuir respostas às demandas que são postas nos espaços sócio-ocupacionais. A formação, nessa via, é contínua, histórica e permanece em construção, uma vez que não está dada, não está acabada, não é homogênea. Goin (2019, p. 06) destaca que “a hegemonia não é dada para sempre. É preciso consolidá-la. Portanto, constituir mediações políticas, teóricas, culturais e técnicas é imprescindível para articular o projeto profissional à conjuntura, de modo particular às reais condições do trabalho profissional [...]”. Nessa via, a formação permanece sofrendo influências e incidências diversas, inclusive de governos – estes que a impactam com as políticas de redução de investimentos na educação, com a massificação das instituições privadas presenciais e de ensino a distância, sob a ótica mercantil.

²² Adensado no capítulo 2.

²³ Compreendido no capítulo 3.

²⁴ Apresentado no capítulo 4.

²⁵ Conforme Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), se constituem como Núcleos de Fundamentos: (1) o Núcleo de Fundamentos Teóricos-Metodológicos da Vida Social, o (2) Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira e o (3) Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional.

Falar sobre a formação profissional em Serviço Social requeria (e requer) a compreensão da totalidade em que está inserida, fugindo de acepções e abordagens endógenas ao Serviço Social. Trata-se de analisar influências que fogem do que está meramente posto no cotidiano das universidades e instituições de ensino, pois estabelece interface com a conjuntura, e também é produto dela, ou seja, perpassa a transversalidade de diferentes temáticas com a articulação de conteúdos, o diálogo entre teoria e prática, a interação entre docentes e discentes, além de expressar uma direção social crítica e dialética.

A partir desse debate, com o intuito de elaborar um panorama²⁶ da formação profissional em Serviço Social no Brasil, em 2021 – cuja inspiração partiu das ideias de Goin (2019), em seu artigo “Tendências atuais no ensino dos Fundamentos do Serviço Social” –, pode-se visualizar as particularidades de cada região administrativa no Brasil e as tendências da formação nas Tabelas que seguem.

Tabela 2 - Quantitativo de cursos públicos, privados e a distância na região Norte do Brasil

QUANTITATIVO DE CURSOS					
REGIÃO NORTE					
Estados	Públicos		Privados		EaD
	Qtd.	Vagas	Qtd.	Vagas	Qtd.
ACRE	0 ²⁷	0	1	100	21
AMAPÁ	0	0	2	320	19
AMAZONAS	2	148	9	2.473	34
PARÁ	2	160	14	3.070	39
RONDÔNIA	0	0	5	520	25
RORAIMA	1	68	1	160	18
TOCANTINS	2	160	1	100	26
TOTAL	7	536	33	6.743	48

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados disponíveis no site do e-MEC (2021).

Percebe-se, na Tabela 2, que os estados do Acre, Amapá e Rondônia não ofertam o curso de Serviço Social em Universidades públicas, uma vez que os registros encontrados nesses estados fazem menção exclusivamente às instituições privadas presenciais e de ensino a distância. A região Norte possui um total de 7 cursos públicos com oferta, que totalizam 536 vagas, em contrapartida a 33 cursos privados, com a oferta de 6.743 vagas. Em relação ao quantitativo de vagas, os cursos privados presenciais lideram a oferta, sendo incomparavelmente maior (1.158%) que as vagas públicas. Além disso, somam-se 48 cursos

²⁶ Dados coletados pelo site do e-MEC, com o objetivo de visualizar o quantitativo da oferta de cursos em cada região do Brasil, em 2021, incluindo informações das instituições públicas, privadas, de EaD e seus respectivos números de vagas. As informações foram retiradas do site do e-MEC em 2021 por não haver a sinopse estatística do INEP do referido ano.

²⁷ 0 significa nenhum resultado encontrado.

de ensino a distância na região Norte, o que supera o número de cursos privados e públicos presenciais.

De modo geral, observa-se uma oferta total de 88 cursos na região Norte, somando cursos públicos, privados e de EaD. Desse total, destacam-se as tendências da formação profissional em Serviço Social na região: 1) o ensino público presencial corresponde a 7,95%; 2) o ensino privado presencial corresponde a 37,5%; 3) o quantitativo da oferta de cursos de EaD corresponde a 54,5%. É possível visualizar uma tendência de uma formação hegemonicamente privada, a qual 92% da formação na região Norte ocorrem em instituições privadas presenciais e a distância, com destaque para o maior quantitativo de ofertas de EaD.

Na região Nordeste, por sua vez, percebe-se a mesma tendência da região Norte com um elevado número de oferta de cursos privados, tanto presenciais quanto a distância. Apesar das particularidades da região, verifica-se a similaridade de poucos cursos públicos em relação ao avanço das privadas, como indica a Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 - Quantitativo de cursos públicos, privados e a distância na região Nordeste do Brasil

QUANTITATIVO DE CURSOS					
REGIÃO NORDESTE					
Estados	Públicos		Privados		EaD
	Qtd.	Vagas	Qtd	Vagas	Qtd.
ALAGOAS	2	190	6	920	33
BAHIA	2	190	42	7210	44
CEARÁ	3	275	28	4470	43
MARANHÃO	1	80	20	2920	36
PARAÍBA	3	374	9	1328	30
PERNAMBUCO	2	160	28	5410	39
PIAUI	1	50	19	2840	31
RIO GRANDE DO NORTE	2	140	14	2240	33
SERGIPE	1	140	7	980	26
TOTAL	17	1.599	173	28.318	65

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados disponíveis no site do e-MEC (2021).

Conforme indicado na Tabela 3, a região Nordeste possui um total de 17 cursos públicos com oferta que totaliza 1.599 vagas, sendo a segunda região do Brasil com o maior número de vagas públicas e com o maior número de cursos a distância, em contrapartida das 173 privadas, com a oferta de 28.318 vagas. O quantitativo de vagas das privadas presenciais é incomparavelmente maior (1.670%) que as vagas públicas. Além disso, somam-se 65 cursos de ensino a distância na região. Destacam-se os estados de Maranhão, Piauí e Sergipe com a oferta de apenas uma instituição pública, ficando a oferta do curso majoritariamente para o ensino privado.

De modo geral, na região Nordeste, observa-se uma oferta total de 255 cursos, somando-se os cursos públicos, privados e de EaD. Desse total, destacam-se as tendências da formação profissional em Serviço Social na região: 1) o ensino público presencial corresponde a 6,66%; 2) o ensino privado presencial corresponde a 67,84%; 3) o quantitativo da oferta de cursos EaD corresponde a 25,5%. Assim como na região Norte, a tendência não muda, pois é possível visualizar uma formação hegemonicamente privada, sendo que 93,4% da formação na região Nordeste ocorre em instituições privadas presenciais e a distância.

Em consonância com os dados apresentados, a região Centro-Oeste segue a mesma tendência das regiões Norte e Nordeste, com superioridade nos números dos cursos privados presenciais e de EaD, conforme se evidencia na Tabela 4.

Tabela 4 - Quantitativo de cursos públicos, privados e a distância na região Centro-Oeste do Brasil

QUANTITATIVO DE CURSOS					
REGIÃO CENTRO-OESTE					
Estados	Públicos		Privados		EaD
	Qtd.	Vagas	Qtd.	Vagas	Qtd.
GOIÁS	1	50	8	1.540	44
MATO GROSSO	2	233	5	790	39
MATO GROSSO DO SUL	0	0	3	260	35
DISTRITO FEDERAL	2	160	7	1.240	38
TOTAL	5	443	23	3.830	57

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados disponíveis no site do e-MEC (2021).

A Tabela 4 demonstra que a região Centro-Oeste possui 5 cursos públicos, com oferta de 443 vagas, e 23 cursos privados, com a oferta de 3.830 vagas. O quantitativo de vagas dos cursos privados presenciais supera em 764% o das vagas dos cursos públicos. Chamam a atenção o estado do Mato Grosso do Sul, que não possui registro de oferta de cursos públicos em Serviço Social, e o estado de Goiás, que possui apenas uma instituição pública. Na região, somam-se 57 cursos de ensino a distância, com um percentual 1.040% superior ao dos cursos públicos da região.

De modo geral, na região Centro-Oeste, observa-se uma oferta total de 85 cursos, somando os cursos públicos, privados e EaD, desse total, destacam-se as tendências da formação profissional em Serviço Social na região: 1) o ensino público presencial corresponde a 5,88%; 2) o ensino privado presencial corresponde a 27,05%; 3) o quantitativo da oferta de cursos EaD corresponde a 67,05%. Assim como na região Norte e

Nordeste, a tendência não muda, pois é possível visualizar uma formação hegemonicamente privada, a qual 94,1% da formação na região Centro-Oeste ocorre em instituições privadas presenciais e a distância, com destaque para o maior quantitativo de ofertas de cursos de EaD.

As tendências permanecem idênticas das regiões analisadas até aqui, o que também não difere da região Sudeste, com um elevado número da oferta de cursos privados em contrapartida aos cursos públicos, cujos dados se expressam na Tabela 5.

Tabela 5 - Quantitativo de cursos públicos, privados e a distância na região Sudeste do Brasil

QUANTITATIVO DE CURSOS					
REGIÃO SUDESTE					
Estados	Públicos		Privados		EaD
	Qtd.	Vagas	Qtd.	Vagas	Qtd.
SÃO PAULO	2	190	85	12.160	67
RIO DE JANEIRO	7	731	44	8.255	51
ESPÍRITO SANTO	1	90	6	700	35
MINAS GERAIS	12	800	26	3.710	57
TOTAL	22	1.811	161	24.825	81

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponíveis no site do e-MEC (2021).

A Tabela 5 demonstra que a região Sudeste lidera (com a oferta de 264 cursos) a formação profissional em Serviço Social no Brasil, com um total de 22 cursos públicos, com a oferta de 1.811 vagas; 161 cursos privados presenciais, com oferta de 24.825 vagas; e 81 faculdades de ensino a distância. Destacam-se o estado de São Paulo, que só dispõe de duas instituições públicas, uma universidade federal e uma universidade estadual, ficando a oferta majoritariamente ao ensino privado, e o estado de Espírito Santo, que possui apenas uma instituição pública. A região lidera em números de EaD e de cursos públicos no Brasil, com ênfase para a oferta de cursos públicos no estado do Rio de Janeiro e no estado de Minas Gerais – que juntas computam 84,5% das vagas ofertadas pelos cursos públicos na região. Mais uma vez, observa-se que o quantitativo de vagas dos cursos privados presenciais supera em 1.270% as vagas dos cursos públicos.

De modo geral, na região Sudeste, observa-se uma oferta total de 264 cursos, somando os cursos públicos, privados e EaD, desse total, destacam-se as tendências da formação profissional em Serviço Social na região: 1) *o ensino público presencial corresponde a 8,33%*; 2) *o ensino privado presencial corresponde a 60,98%*; 3) *o quantitativo da oferta de cursos de EaD corresponde a 30,68%*. Assim como na região Norte, Nordeste e Centro-Oeste, a tendência não muda, pois é possível visualizar uma formação hegemonicamente privada, a qual 91,66% da formação na região Sudeste ocorrem em instituições privadas

presenciais e a distância, com destaque para o maior quantitativo de ofertas de cursos privados presenciais.

Nessa esteira, as regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste representam a mesma tendência de uma formação privatista, com maiores números de cursos privados presenciais e a distância. A região Sul não se diferencia das demais, uma vez que se observa o mesmo direcionamento, conforme a Tabela 6.

Tabela 6 - Quantitativo de cursos públicos, privados e a distância na região Sul do Brasil

QUANTITATIVO DE CURSOS					
REGIÃO SUL					
Estados	Públicos		Privados		EaD
	Qtd.	Vagas	Qtd.	Vagas	Qtd.
PARANÁ	10	469	10	1.060	46
SANTA CATARINA	1	140	5	480	37
RIO GRANDE DO SUL	3	130	11	805	47
TOTAL	14	739	26	2.345	64

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponíveis no site do e-MEC (2021).

De acordo com a Tabela 6, em relação ao quantitativo de cursos na região Sul, esta possui um total de 14 cursos públicos com oferta de 739 vagas, em contrapartida aos 26 cursos privados que ofertam 2.345 vagas. Em relação ao quantitativo de vagas, os cursos privados presenciais lideram a oferta, com um percentual 217% maior que as vagas dos cursos públicos. Somam-se a este total 64 cursos de ensino a distância na região, superando o número de formações privadas e públicas presenciais.

De modo geral, na região Sul, observa-se uma oferta total de 104 cursos, somando-se os cursos públicos, privados e de EaD. Desse total, destacam-se as tendências da formação profissional em Serviço Social na região: 1) *o ensino público presencial corresponde a 13,46%*; 2) *o ensino privado presencial corresponde a 25%*; 3) *o quantitativo da oferta de cursos de EaD corresponde a 61,53%*. Assim como na região Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste, a tendência não muda, pois é possível visualizar uma formação hegemonicamente privada, a qual 86,53% da formação na região Sul ocorre em instituições privadas presenciais e a distância.

Mais uma vez as tendências não se alteram, ao passo que todas as regiões do Brasil apresentam similaridade. Ademais das tendências e indicadores apresentados no que se refere ao quantitativo de cursos públicos, privados e a distância ofertados nas regiões do Brasil, o desvelamento do cenário da formação profissional hodierna também pode ser elucidado a

partir da concentração de cursos presenciais públicos, privados e os cursos de ensino a distância em cada região do Brasil, conforme se evidencia na Tabela 7.

Tabela 7 - Concentração da oferta dos cursos de graduação em Serviço Social, por região administrativa, no Brasil

CONCENTRAÇÃO DE CURSOS POR REGIÃO				
REGIÃO	CURSOS PÚBLICOS PRESENCIAIS	CURSOS PRIVADOS PRESENCIAIS	CURSOS DE EAD	QTD. TOTAL DE CURSOS NA REGIÃO
NORTE	7	33	48	88
NORDESTE	17	173	65	255
CENTRO-OESTE	5	23	57	85
SUDESTE	22	161	81	264
SUL	14	26	64	104
TOTAL	65	416	129²⁸	610

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados disponíveis no site do e-MEC (2021).

Na Tabela 7, o Brasil possui a oferta de 610 cursos de formação em Serviço Social, sendo que 481 são ofertados na modalidade presencial (65 públicos, 416 privadas) e 129 a distância. A soma de todas as ofertas dos cursos públicos das regiões do Brasil resulta em 65, na contrapartida de 416 cursos privados presenciais, que superam o ensino público em 540%. Ao somar os cursos privados presenciais com privados a distância, observa-se um total de 545, 738% superior ao ensino público; e, juntas, representam 89,35% da formação profissional em Serviço Social no Brasil; já o ensino público representa 10,65%.

Percebe-se que a região Sudeste lidera no quantitativo total de cursos no Brasil, sendo 264, seguido da região Nordeste, com 255. Nessas regiões também se destaca o maior número de cursos privados. Importante lembrar que o Sudeste conta com 4 estados (São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais) e, conforme dados do IBGE de 2010, tem população estimada em 80.364.410 e densidade demográfica²⁹ de 86.92. Corresponde a 42,1% da população do Brasil. A região Nordeste conta com 9 estados (Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe) e, de acordo com dados do IBGE de 2010, tem população estimada em 53.081.950, com densidade demográfica de 34.15 – o que corresponde a 27,8% da população do Brasil.

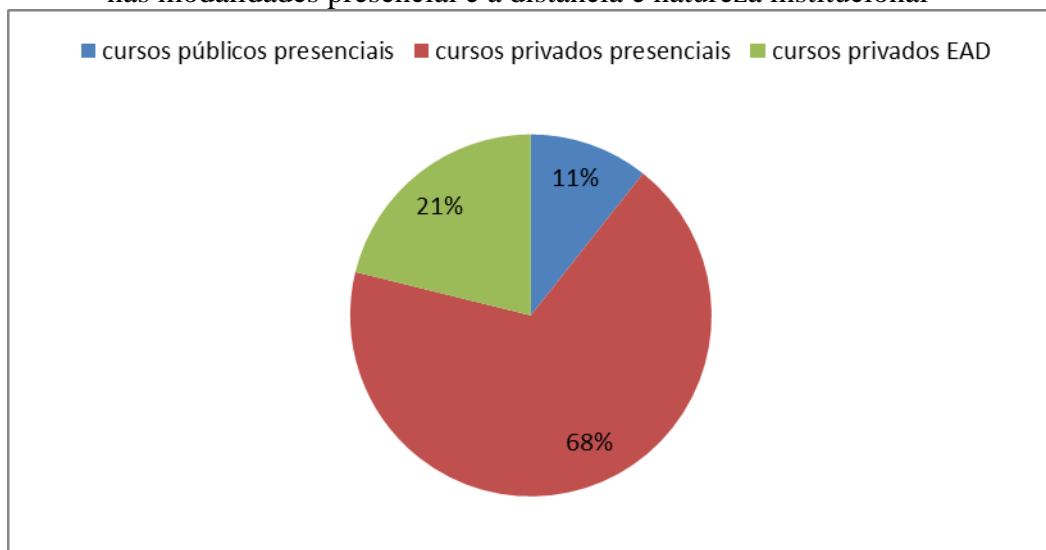
²⁸ Não é possível somar o quantitativo total de cursos da modalidade de EaD, por considerar que existe a mesma instituição com oferta de vagas em diferentes regiões. O quantitativo de 129 instituições de EaD refere-se ao total das instituições existentes no Brasil, sem repetições.

²⁹ Densidade demográfica ou população relativa é a distribuição da população em uma determinada área, esse índice representa, portanto, uma média entre a área de um determinado lugar e o total de habitantes que nela se encontram (BRASIL ESCOLA, 2021, s.p.).

A tendência que fica explícita nessas regiões é a constituição de um ensino mercantilizado, voltado para uma formação hegemonicamente privada, ora com predominância na EaD – como as regiões Norte, com 54,5% da oferta desses cursos na região, Centro-Oeste, com 67,05%, e Sul, com 61,53% –, ora com maior predominância no ensino privado presencial, como as regiões Nordeste, com 67,48%, e Sudeste, com 60,98%.

No Gráfico 1, demonstra-se o cenário da formação profissional hodierna, de acordo com a natureza (pública ou privada) e modalidade (presencial ou a distância).

Gráfico 1 - Percentual da oferta de cursos de graduação em Serviço Social no Brasil nas modalidades presencial e a distância e natureza institucional



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis no site do e-MEC (2021).

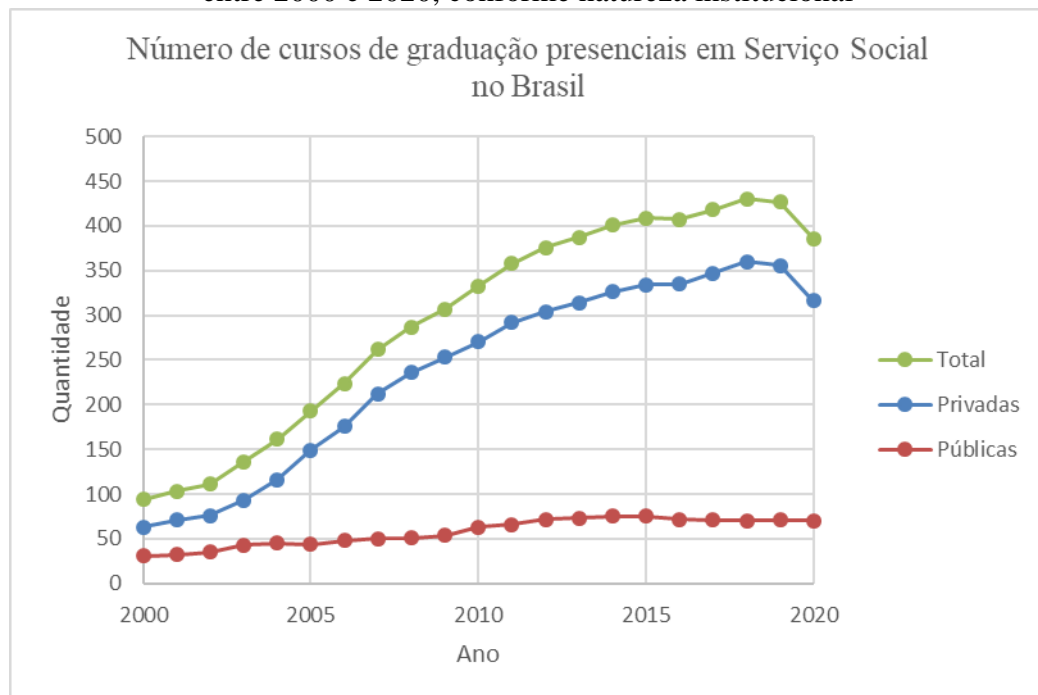
Em suma, essa é a conjuntura de uma educação privatista, em que *89,35% da formação sucedem em instituições privadas presenciais e a distância e somente 10,65% da formação ocorrem em instituições públicas.*

A partir da construção e sistematização dos dados da formação profissional no Brasil, visualiza-se um aprofundamento da mercantilização da educação. Durante o governo de FHC, a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “abre alas” para a privatização do ensino, com a substituição do currículo mínimo por diretrizes gerais de formação, no qual se destacam (1) o Art. 45: “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”; (2) o Art. 80: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”; e (3) o Art. 87: “É instituída a Década da

Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei”. É visível que a LDB está alinhada ao propósito de contrarreforma³⁰ do Estado brasileiro, desde 1990.

Abreu (2007, p. 122) destaca as estratégias de “[...] flexibilização da organização acadêmica, fortemente evidenciado na eliminação dos conteúdos de todas as matérias propostas nas Diretrizes Curriculares e no reforço da formação instrumental em curto tempo [...]”. Para o Serviço Social, é na virada dos anos 2000, após as Diretrizes Curriculares, que se intensifica a criação de cursos na modalidade privada presencial e a distância. A partir dessas análises, é possível visualizar, a partir dos anos 2000, o *boom* das instituições privadas e a distância e o projeto de privatização da educação no Brasil nos gráficos que seguem.

Gráfico 2 - Número de cursos de graduação presenciais em Serviço Social no Brasil, entre 2000 e 2020, conforme natureza institucional



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos anos 2000 a 2020 disponíveis no site do INEP (2022).

De modo geral, observa-se que, nos anos 2000, existia um total de *94 cursos de graduação presenciais em Serviço Social no Brasil, sendo 63 cursos privados e 31 cursos públicos*. Já em 2020, podemos visualizar um total de *386 cursos, sendo 316 cursos privados e 70 cursos públicos*. Destaca-se a quantidade de oferta de cursos privados presenciais e seu *boom* a partir dos anos 2000, além de um crescimento lento e gradual dos cursos públicos, na contrapartida de um crescimento exponencial dos cursos privados. Em uma análise

³⁰ Termo utilizado por Behring no livro *Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*, publicado em 2003.

comparativa, em 2000 os cursos públicos representavam 33% da formação profissional em Serviço Social no Brasil; e os privados, 67%. Já em 2020, os cursos públicos representam 18%; e os privados, 82%.

No que se refere aos cursos de graduação *privados presenciais* em Serviço Social no Brasil, percebe-se: 1) uma tendência nítida de expansão dos cursos privados. De 2000 para 2020, há um aumento de 401%; 2) em 2005, há um aumento significativo de cursos privados presenciais, pois, em 2004, havia um total de 116 e, em 2005, o quantitativo de cursos salta para 149, revelando um aumento de 28,4%; 3) em 2018, há o maior número de cursos privados, somando um total de 360, desde os anos 2000, porém, em 2019 e 2020, há uma redução de 12,2%, chegando a 316 cursos privados presenciais.

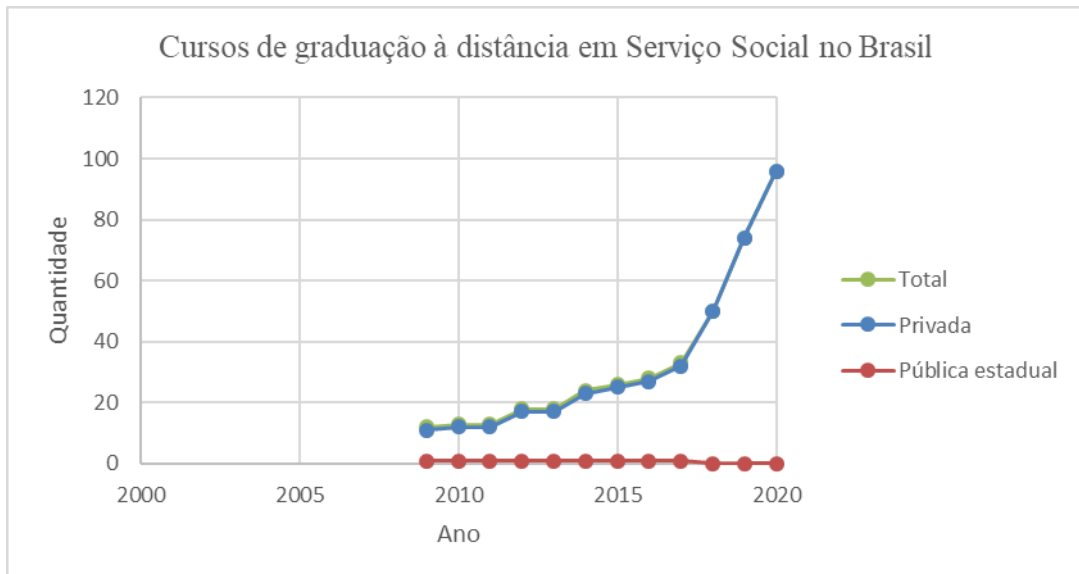
Por outro lado, no que se refere aos cursos de graduação *públicos presenciais* em Serviço Social no Brasil, percebe-se: 1) os cursos públicos tiveram expansão significativa em dois momentos, sendo o primeiro em 2002, com um total de 35 cursos, e, em 2003, quando saltam para 43 cursos, um aumento de 22,85%; e o segundo momento se deu a partir de 2009, com um total de 54 cursos, que em 2010 já se observava um total de 63 cursos de graduação em Serviço Social, chegando, em 2015, a 75 cursos. De acordo com os dados tabulados no INEP, esse foi o número mais alto dos últimos vinte anos. Em comparação aos anos 2000, em 2015 há um aumento de 142% de cursos públicos. 2) De 2015 para 2020, há uma redução de 6,66% nos cursos públicos, pois, em 2015, somavam um total de 75, em seguida, em 2016, representavam um total de 72 cursos e, por fim, em 2020, de 70 cursos públicos.

Em uma análise geral, há um crescimento de cursos de graduação em Serviço Social, pois, nos anos 2000, há um total de 94 cursos, somando instituições públicas e privadas. Já em 2020, há um total de 386 cursos; em uma análise comparativa, há um crescimento de 310%. Os dados revelam a mesma tendência identificada até aqui.

Desde os anos 2000, há registros de EaD no País³¹. Entretanto, as instituições de ensino a distância em Serviço Social ganham destaque a partir de 2009, nas sinopses estatísticas do INEP, demarcando essa grande expansão, conforme se evidencia no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Graduação a distância em Serviço Social no Brasil e natureza institucional (2000-2020)

³¹ Destaca-se que esses dados de EaD em Serviço Social não estão deslocados do quantitativo geral de cursos no Brasil. Neste estudo, foi realizado um recorte para compreender o curso de Serviço Social, mas alguns dados mostram [na introdução] a expansão de EaDs no Brasil. O Serviço Social no diálogo com a contrarreforma do Ensino Superior revela o rebatimento desse cenário de mercadorização da formação.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos anos 2000 a 2020 disponíveis no site do INEP (2022).

De modo geral, observa-se o *surgimento*³² do ensino em EaD para Serviço Social, a partir de 2009, com um quantitativo, majoritariamente, de cursos privados, e público estadual (unicamente). A partir de 2018, percebem-se a extinção da oferta do curso público estadual e o *boom*³³ de instituições de ensino a distância, de natureza privada, de acordo com a sinopse estatística do INEP (2000-2020).

Nessa esteira, o panorama do ensino em Serviço Social a distância está assim delineado: em 2009 existiam 12 instituições de graduação a distância, sendo 11 privadas e 1 pública estadual; entre 2010 e 2011 existiam 13 instituições, sendo 12 privadas e 1 pública estadual; entre 2012 e 2013, esse número sobe para 18 cursos, sendo 17 privadas e 1 pública estadual; em 2014, esse número salta para 24 instituições, sendo 23 privados e 1 pública estadual; em 2015, somam-se 26 cursos de EaD, sendo 25 privados e 1 público estadual; em 2016, são 28 cursos, 27 privados e 1 público estadual; em 2017, são 33, sendo 32 privados e 1 público estadual; a partir de 2018, observa-se um *boom*, pois o quantitativo sobe para 50, todos de natureza institucional privada; em 2019, registram-se 74 instituições de EaD; e, em 2020, são 96. Em 2021³⁴, foram contabilizadas 129 instituições que ofertavam o curso de Serviço Social no Brasil.

Ressaltam-se algumas tendências na expansão da EaD em Serviço Social no Brasil:

³² A partir dos dados tabulados pelo INEP.

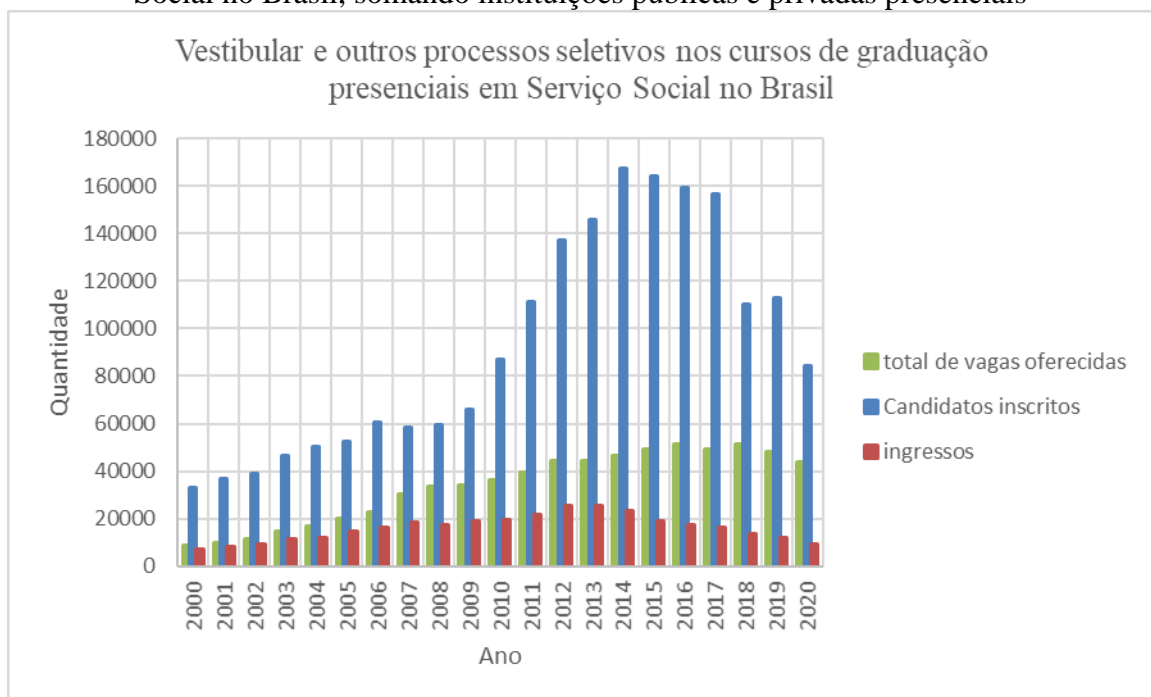
³³ Surgindo 17 instituições de EaD de 2017 para 2018.

³⁴ Diante dos dados disponíveis no site do INEP, só constam informações até o ano de 2020, portanto, para contabilizar o número de instituições EaD de 2021 foi necessário recorrer ao site do e-MEC para contabilizar as instituições de EaD que oferecem o curso de Serviço Social no Brasil, desse modo, foram contabilizadas 129 instituições. Dessas, 35 ofertam cursos em todo o Brasil.

- Em 2009 existia o total de apenas 12 cursos de EaD. Esse número salta para 129 em 2021. Há um aumento de 975%.
- Entre 2017 e 2018, observa-se um *boom* (em 2017-2018 o total aumenta para 17 cursos; em 2018-2019 aumenta para 24 cursos; em 2019-2020 aumenta para 22 cursos; em 2020-2021 aumenta para 33 cursos). Há um aumento de 291% dos cursos de 2017 para 2021.
- A EaD representa 21% da formação profissional em Serviço Social no Brasil.

Dos anos 2000 para 2020, há uma expressiva mercadorização do ensino, com um crescimento exponencial de instituições privadas. Nos dados que se referem ao vestibular e a outros processos seletivos, podemos visualizar a demanda do total de vagas oferecidas, candidatos/as inscritos/as e ingressos/as no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Análise comparativa de 2000 a 2020 referente ao total de vagas oferecidas, candidatos/as inscritos/as e ingressos/as nos cursos de graduação em Serviço Social no Brasil, somando instituições públicas e privadas presenciais



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos anos 2000 a 2020 disponíveis no site do INEP (2022).

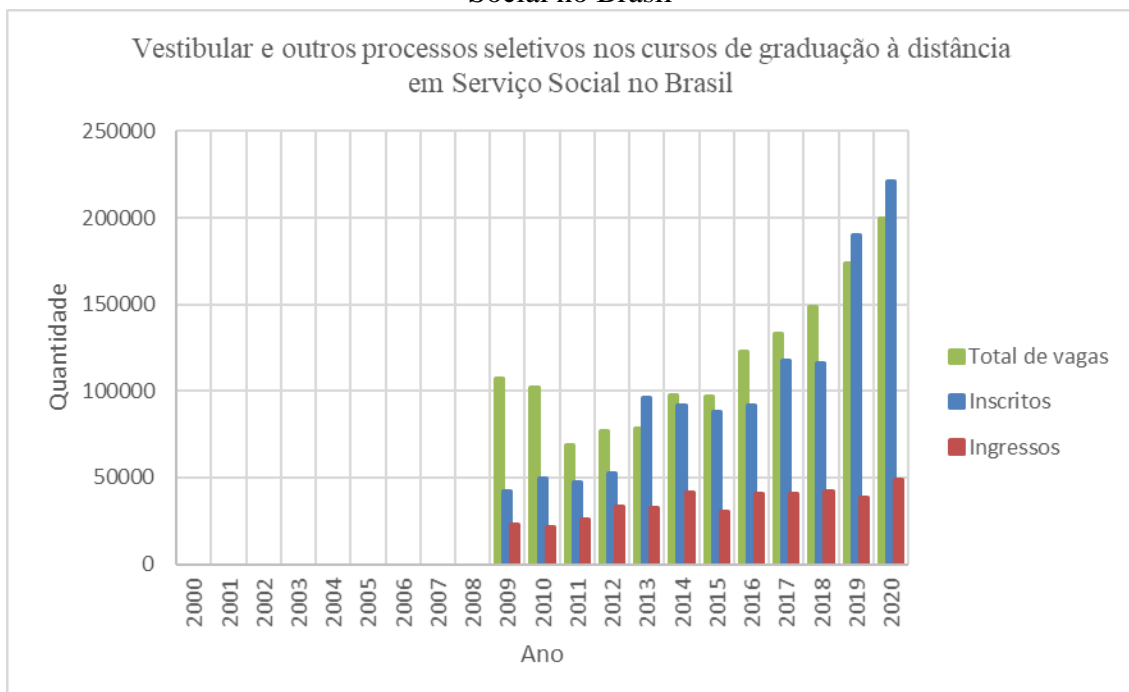
No Gráfico 4, é possível observar, de modo geral, um aumento do número de vagas oferecidas, candidatos/as inscritos/as e ingressos/as nos cursos de graduação (públicos e privados presenciais) em Serviço Social no Brasil, dos anos 2000 até 2020, o que está diretamente ligado com a expansão do número de cursos de graduação, visualizado no Gráfico 2.

No que se refere ao quantitativo de vagas oferecidas para o curso de Serviço Social no Brasil, podemos visualizar um aumento gradual, em constante expansão desde os anos 2000, com um destaque a partir de 2005, quando há a expansão dos cursos privados presenciais. O quantitativo de vagas atinge seu ápice ente 2016 e 2018, e em 2020 há uma pequena queda na oferta de vagas, possivelmente em virtude da pandemia da Covid-19.

Em relação aos/às candidatos/as inscritos/as no curso de Serviço Social no Brasil, a partir de 2010 percebe-se a ampliação na demanda, com um total de 87.192, atingindo seu ápice em 2014, com 167.417. Enquanto registra-se a expansão entre 2014 e 2017, por outro lado fica nítida a queda brusca nessa procura nos anos seguintes: 2018, 2019 e 2020.

No que se refere aos/as ingressos/as, há um crescimento lento e gradual desde os anos 2000 e atinge seu ápice entre 2011 e 2013, chegando a um total de 25.453 ingressos/as. Nos anos seguintes, há um decréscimo significativo, chegando em 2020 com um total de 9.302 ingressos. Assim, dos anos 2000 para 2013, há um aumento no quantitativo de ingressos em 269%; e, de 2013 para 2020, há uma redução de 63,45%.

Gráfico 5 - Análise comparativa de 2000 a 2020 referente ao total de vagas oferecidas, candidatos/as inscritos/as e ingressos/as nos cursos de graduação a distância em Serviço Social no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos anos 2000 a 2020 disponíveis no site do INEP (2022).

No Gráfico 5, é possível observar, de modo geral, um aumento do número de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos nos cursos de graduação EaD em Serviço Social

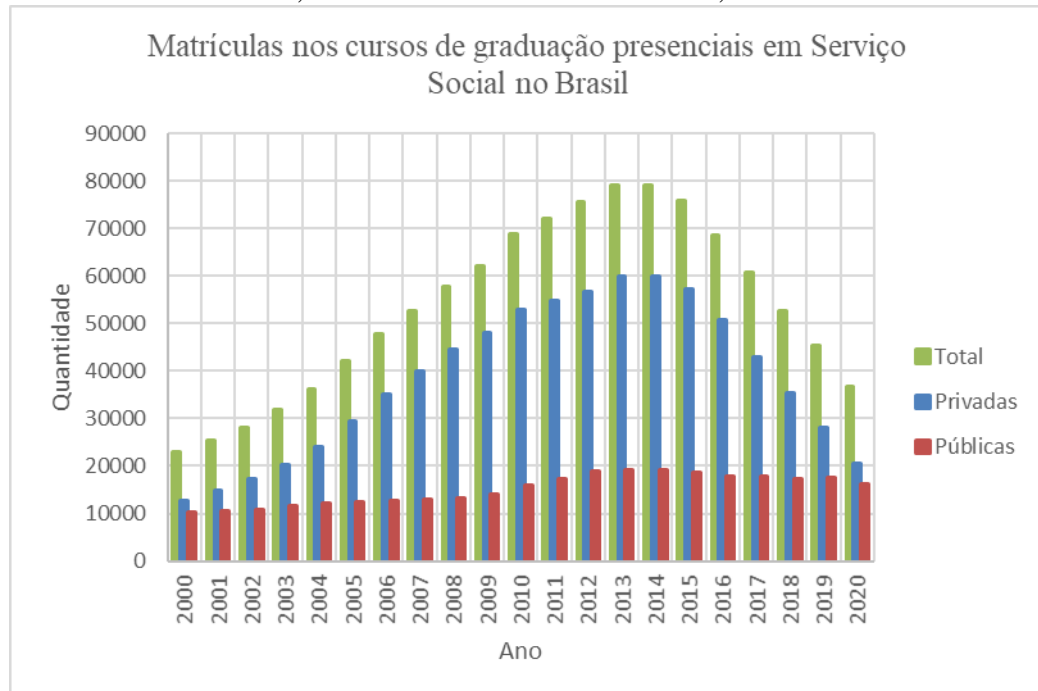
no Brasil, entre 2009 e 2020, o que está diretamente ligado com a expansão do número de cursos de graduação, visualizado no Gráfico 3.

No que se refere ao quantitativo de vagas de EaD oferecidas para o curso de Serviço Social no Brasil, observa-se em 2009 um número 107.440, indicador que cai entre 2011 e 2015 e depois volta a expandir em 2016, chegando ao ápice em 2020, com um total de 199.745. De 2009 para 2020 há um aumento de 86% na oferta de vagas na modalidade em análise.

Em relação aos/as candidatos/as inscritos/as no EaD em Serviço Social no Brasil, percebe-se aumento em dois momentos: de 2012 para 2013, que registra 96.414 inscritos/as e, entre 2018 e 2019, que computa 190.144. De 2009 a 2020, há um aumento percentual de 421% dos/as candidatos inscritos/as nos cursos de EaD, esse dado representa o intuito final da expansão privada: a mercadorização do ensino.

No que se refere aos/as ingressos/as, há crescimento lento e gradual. Em 2009 havia um total de 22.811 e em 2020, 48.508, configurando um aumento de 112%.

Gráfico 6 - Número de matrículas em cursos de graduação presencial em Serviço Social no Brasil, conforme natureza institucional, entre 2000 e 2020



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos anos 2000 a 2020 disponíveis no site do INEP (2022).

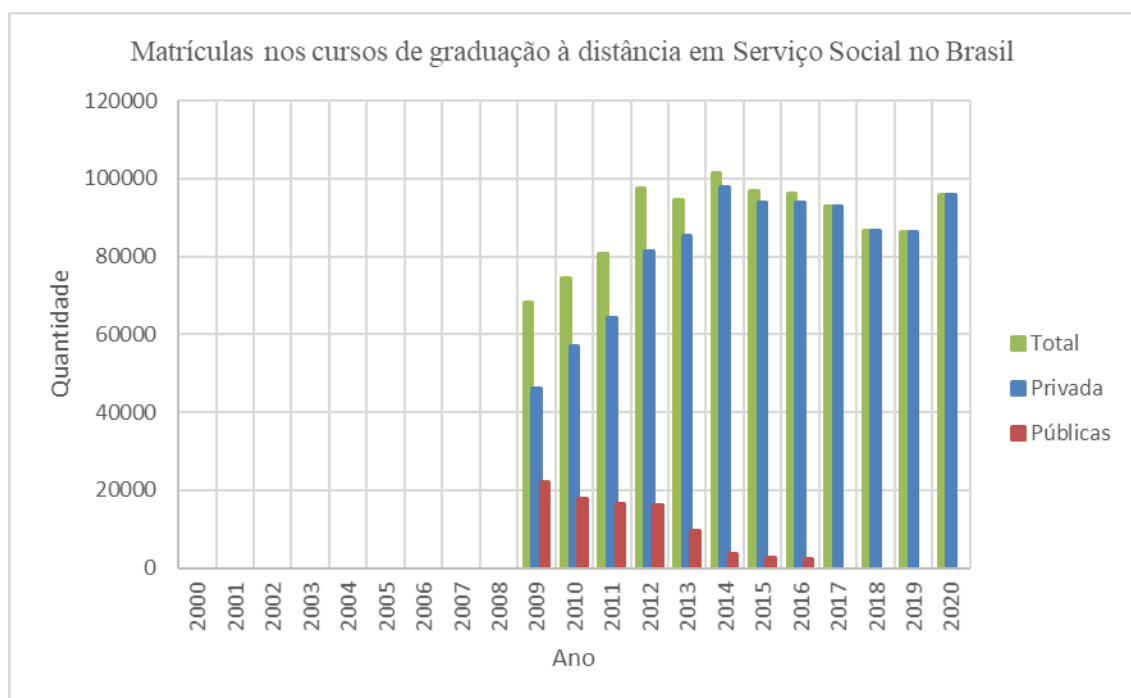
Conforme o Gráfico 6, as *instituições privadas* têm um aumento exponencial no número de matrículas, que atinge seu ápice entre 2013 e 2014, com um total de 60.010 – sendo que, nos anos seguintes, há um decréscimo significativo. Em 2020 há uma brusca

redução nesse quantitativo, com um total de 20.551 matrículas, equiparando-se aos indicadores de 2003, com 20.256. Em uma análise comparativa de 2000 para 2014, as matrículas nas instituições privadas aumentam em 368%; e, de 2014 para 2020, há redução de 66%.

As *instituições públicas* permanecem em quantitativo de matrículas quase equivalente entre os anos 2000 e 2020. Há aumento nas matrículas nos anos de 2011 e 2013, com um total de 19.191, mas, nos anos seguintes, permanecem com a equivalência registrada anteriormente. Em 2020 há um registro de 16.277 matrículas. Em uma análise comparativa de 2000 para 2013, as matrículas públicas aumentaram em 87,33%; e, de 2013 para 2020, há redução de 15,18%.

Do total de matrículas, somando-se as em cursos públicos e privados, é possível visualizar seu ápice em 2013, com um total de 79.163. Desse modo, dos anos 2000 até 2013, houve aumento de 243%, enquanto, entre 2013 e 2020, houve uma redução de 54%.

Gráfico 7 - Número de matrículas em cursos de graduação a distância em Serviço Social no Brasil e natureza institucional (2000-2020)



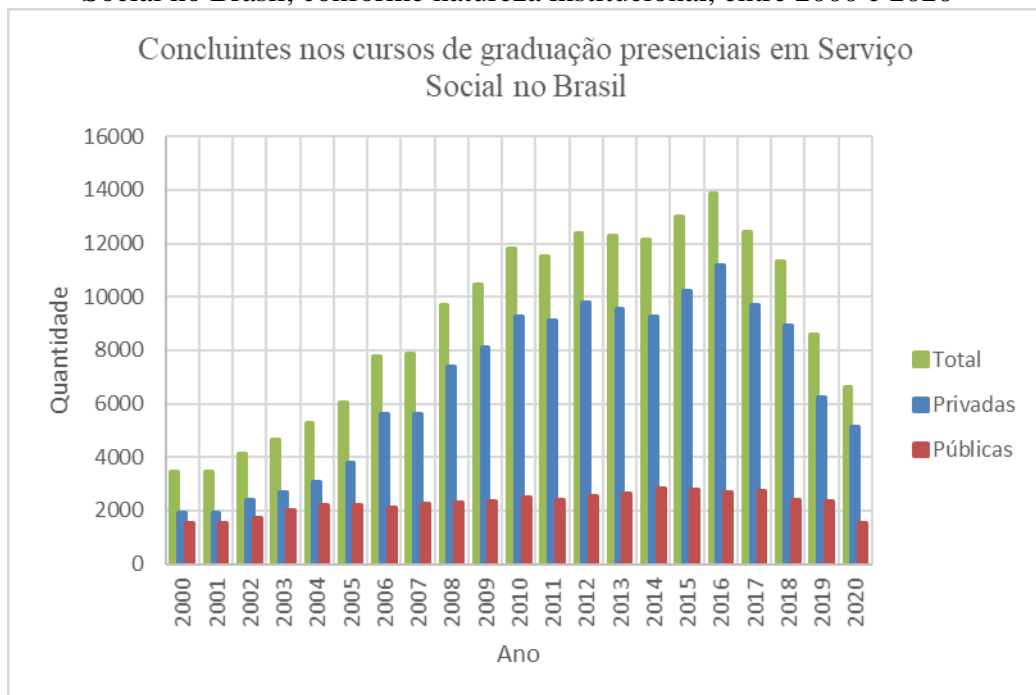
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos anos 2000 a 2020 disponíveis no site do INEP (2022).

O quantitativo de matrículas dialoga com o número de ingressos. Percebe-se o predomínio de matrículas nos cursos de natureza privada em ascensão de 2009 a 2014, uma ligeira queda de 2015 a 2019 e novamente seu crescimento em 2020.

No Gráfico 7, podemos observar que, em 2017, já não existia nenhuma matrícula no EaD público estadual, além da sua progressiva redução entre 2009 e 2016, quando registra 22.102 matrículas e 2.228 matrículas, respectivamente, para zerar em 2017.

Do total de matrículas, somando as em ensino privado e público estadual, é possível contabilizar aumento de 41% de 2009 (68.055 matrículas) para 2020 (95.787 matrículas).

Gráfico 8 - Número de concluintes em cursos de graduação presenciais em Serviço Social no Brasil, conforme natureza institucional, entre 2000 e 2020



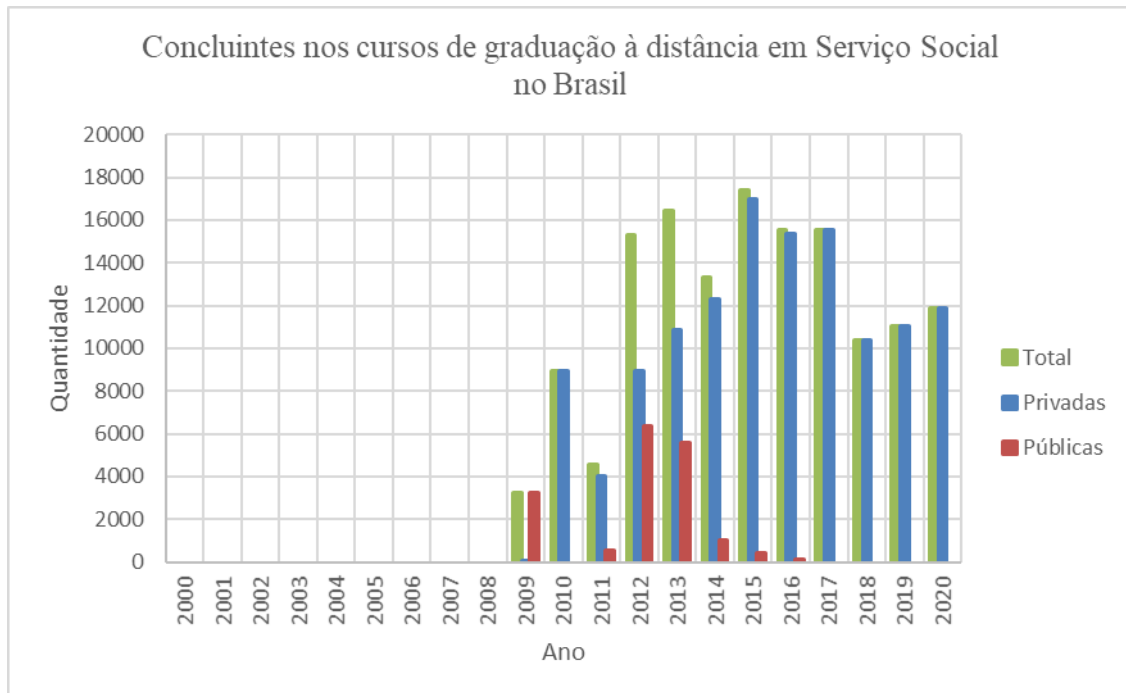
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos anos 2000 a 2020 disponíveis no site do INEP (2022).

Observando o Gráfico 8, percebe-se que as *instituições privadas* têm um aumento exponencial no número de concluintes e atinge seu ápice em 2016, com um total de 11.179, sendo que, nos anos seguintes, há um decréscimo significativo. Em 2020, há uma brusca redução nesse quantitativo, com um total de 5.118 concluintes. Em uma análise comparativa de 2000 (total de 1.905 concluintes) para 2016, os concluintes nas instituições privadas aumentam em 487%. E, de 2016 para 2020, há uma redução de 54,22%.

As *instituições públicas* permanecem em um quantitativo de concluintes quase equivalentes entre os anos 2000 e 2020. Há um aumento no número de concluintes nos anos de 2014, com um total de 2.850, nos anos seguintes permanecem equivalentes, porém em 2020 há uma queda no número de concluintes, com registro de 1.527 matrículas. Em uma análise comparativa de 2000 (total de 1.537 concluintes) para 2014, as matrículas públicas aumentaram em 85,42%. E, de 2014 para 2020, há uma redução de 46,42%.

Do total de concluintes, somando-se os/as em cursos públicos e privados, é possível visualizar seu ápice em 2016, com um total de 13.877. Desse modo, dos anos 2000 (com registro de 3.442 concluintes) até 2016, houve aumento em 303%. De 2016 para 2020 (com registro de 6.645 concluintes), houve redução de 52,11%.

Gráfico 9 - Número de concluintes em cursos de graduação a distância em Serviço Social no Brasil e natureza institucional (2000-2020)



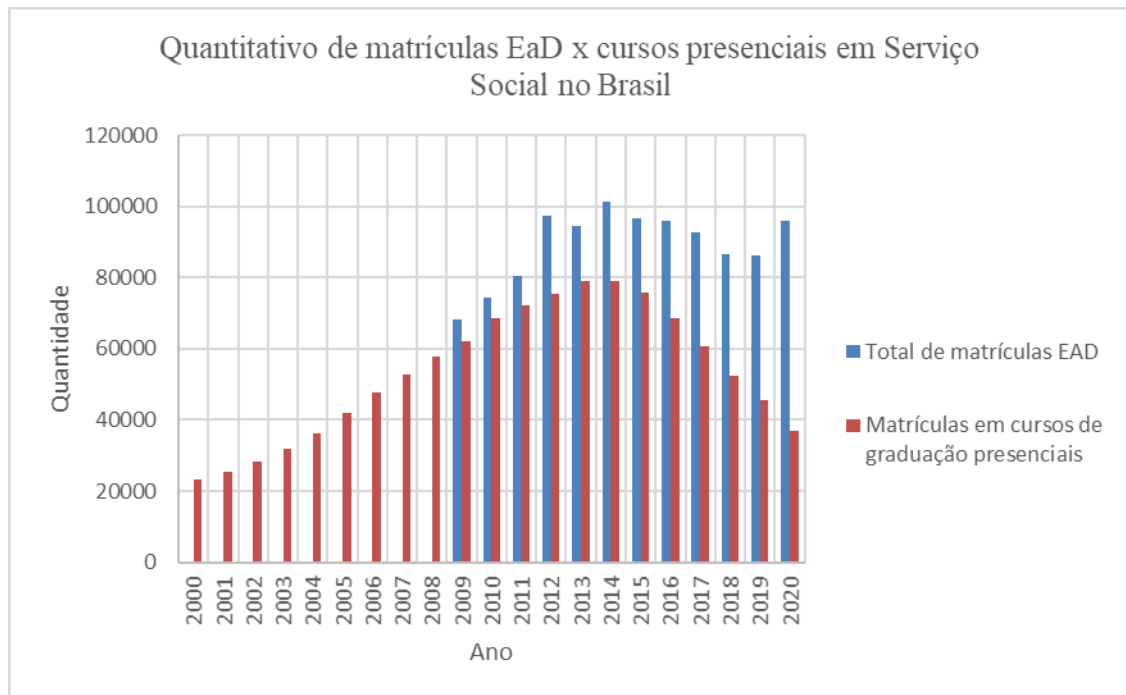
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos anos 2000 a 2020 disponíveis no site do INEP (2022).

O quantitativo de concluintes dialoga com o número de matrículas. Percebem-se o predomínio de concluintes nos cursos de natureza privada, em ascensão de 2012 a 2015, e uma pequena queda de 2015 a 2019. Na análise desse Gráfico 9, alguns dados chamam a atenção: 1) de acordo com o INEP, em 2009 existiam 8 concluintes no EaD de natureza privada, enquanto no único curso público estadual eram 3.235 concluintes, somando um total de 3.243; 2) em 2010 não há contabilização de concluintes no curso público estadual, totalizando 8.925 apenas em cursos de EaD privados; 3) em 2017 não há nenhum concluinte no curso público estadual; 4) em 2015 há o maior número de concluintes, somando 17.396, sendo 432 no curso público estadual e 16.964 nos cursos privados; 5) há aumento de 266% em comparação ao total de concluintes em 2009 (3.243, majoritariamente no curso público estadual) com os concluintes de 2020 (11.867, 100% em cursos privados).

Diante dos dados de cursos de EaD apresentados acima, torna-se imprescindível realizar a comparação com dados dos cursos presenciais (somando-se os de cursos públicos e

privados) para visualizar a predominância de número de cursos, matrículas e concluintes. Essas informações são importantes, pois mostram o impacto da expansão dessa modalidade de ensino, entre 2000 e 2020, indicados no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Número de matrículas em cursos de graduação a distância e presenciais em Serviço Social no Brasil (2000-2020)

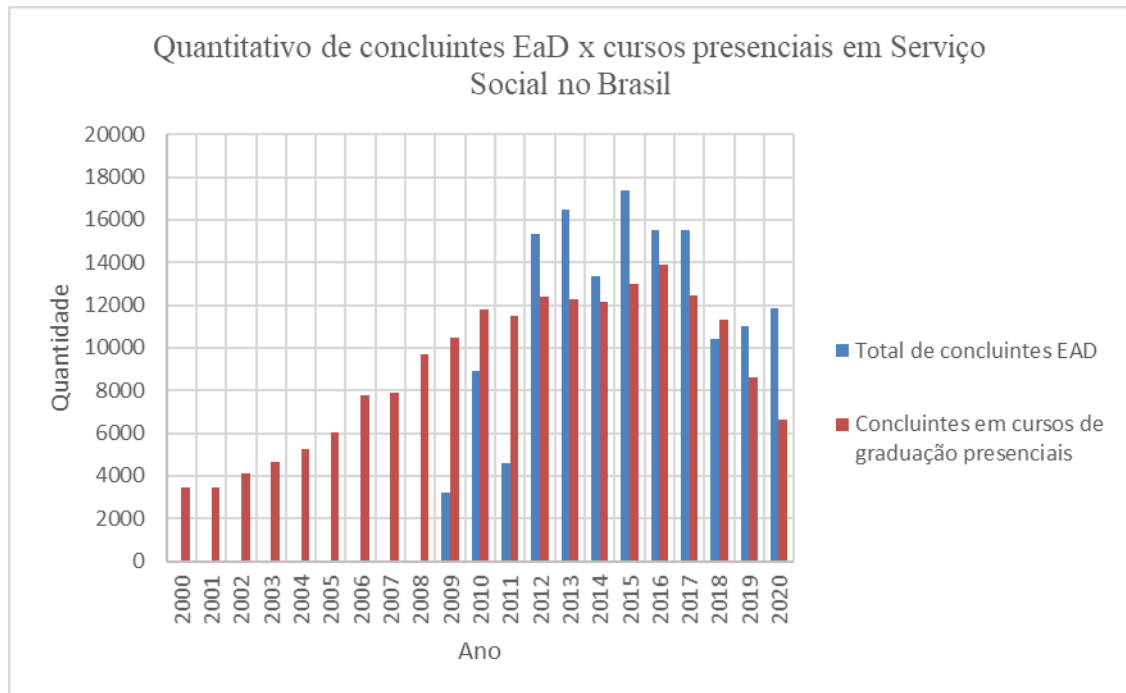


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos anos 2000 a 2020 disponíveis no site do INEP (2022).

Em uma análise comparativa, pode-se observar os seguintes aspectos: 1) o total de matrículas em EaD³⁵ superam o de cursos presenciais e possui seu ápice em 2014; 2) observa-se ascensão de matrículas em cursos presenciais até 2014, com ligeiro declínio nos anos seguintes; 3) 2014 representa o ano com maior número de matrículas em Serviço Social no Brasil, sendo 180.379 ao total, considerando-se os cursos de EaD e presenciais; 4) em 2020, observa-se um total de 132.615 matrículas, sendo que os cursos de EaD superam em 72,22% as matrículas em cursos presenciais.

³⁵ Mesmo sendo um número inferior ao número de cursos presenciais (somando públicos e privados) a EaD possui uma maior oferta de vagas, o que provavelmente influencia numa maior quantidade de matrículas em comparação ao ensino presencial.

Gráfico 11 - Número de concluintes em cursos de graduação a distância e presenciais em Serviço Social no Brasil (2000-2020)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos anos 2000 a 2020 disponíveis no site do INEP (2022).

Os dados mostram a comparação entre o quantitativo total de concluintes EaD e o total de concluintes dos cursos presenciais. Observam-se os seguintes aspectos: 1) o total de concluintes em cursos EaD superam os concluintes em cursos presenciais a partir de 2012, 3 anos após sua emergência; 2) entre 2009 e 2011 são registrados os menores números de concluintes em cursos EaD, sendo 3.243 e 4.574, respectivamente; 3) o ano de 2018 revela número maior de concluintes em cursos de graduação presenciais; 4) o maior quantitativo de concluintes em cursos de EaD foi registrado em 2015, enquanto o maior quantitativo de concluintes em cursos presenciais foi registrado em 2016; 5) 2020 revela o menor quantitativo de concluintes em cursos de graduação presenciais, equiparando-se aos números de 2005; 6) o maior número de concluintes em Serviço Social está registrado em 2015, com 30.387 concluintes (somando-se cursos presenciais e de EaD); 7) no que se refere ao número de concluintes em 2015, 12.991 são em cursos presenciais e 17.396 em cursos de EaD, o que corresponde a 57,24% do total; 8) em 2020, somam-se 18.512 concluintes, sendo que 11.867 são concluintes em cursos de EaD – 64,10% do total –, na contrapartida de 6.645 em cursos presenciais.

A análise dos dados apresentados escancara o exponencial crescimento do ensino privado e de EaD. “Contudo, essa expansão ocorreu mediante o fortalecimento de corporações privadas do setor educacional através do financiamento público, legitimando, assim, o domínio da burguesia brasileira e internacional no campo educacional brasileiro” (NEGREIROS, 2019, p. 111).

A mercadorização do ensino no Brasil, que se inicia no governo FHC e permanece até os dias atuais, “pode ser evidenciado através da criação de grandes conglomerados educacionais, da expansão do capital financeiro, com os investimentos desses conglomerados na Bolsa de Valores e da internacionalização das instituições de ensino com a participação do capital estrangeiro” (NEGREIROS, 2019, p. 111). Negreiros (2019, p. 109) destaca:

[...] segundo análises e estudos divulgados pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES/SN), o que se evidenciou ao longo do governo de Lula (2003-2010) e, posteriormente, no governo de Dilma Rousseff (2011-2016), foi uma verdadeira massificação desse nível de ensino, sem considerar os antigos dilemas que ele enfrentava desde os governos anteriores, reflexo de anos de cortes de verbas e sucateamento no campo da infraestrutura. A consequência desse processo foi a intensificação dos problemas historicamente existentes no âmbito das IES públicas: infraestruturas improvisadas, aprofundamentos de problemas infraestruturais e pedagógicos, acadêmicos e trabalhistas (ANDES, 2013).

Nessa lógica de privatização da educação, há mudança na função social da universidade, pois, no lugar de significar uma instituição que promove a educação de qualidade, plural, como direito universal, possibilitando produções científicas e disseminando conhecimentos críticos que buscam elucidar as transformações societárias contemporâneas e compreender as complexificações sociais, ao contrário, torna-se cada vez mais refém dos interesses do capital. Negreiros (2019, p. 118-119) ressalta que o

perfil humanista clássico se torna anacrônico, pois a principal demanda a ela requerida é o atendimento de interesses puramente econômicos em detrimento de sua importância social. Com isso, evidencia-se o maior incentivo às universidades para a produção de conhecimentos e realização de pesquisas como principal estratégia para a promoção de desenvolvimento econômico e que são, portanto, alinhadas ao interesse do mercado.

A expansão da EaD provoca uma “[...] massificação do acesso aos sistemas de ensino sem corresponder à garantia da qualidade deste, evidenciando diversas formas de precarização do processo de formação profissional e da atuação docente, além de acirrar a mercantilização da educação brasileira [...]” (NEGREIROS, 2019, p. 212).

Percebe-se na relação entre os gráficos apresentados uma formação profissional hegemonicamente privada, sendo possível visualizar que as instituições públicas sempre

estiveram em uma quantidade inferior ao número de instituições privadas. Diante da conjuntura posta no Brasil a partir dos anos 2000, observam-se alguns componentes que foram determinantes para esses resultados:

(1) O primeiro deles está relacionado com a LDB, em 1996, a qual se pode destacar o Art. 87, que expressa a década da educação a partir da publicação dessa Lei. A partir de 2000, todos os dados de cursos de graduação em Serviço Social, quantitativo de vagas, matrículas e concluintes aumentam significativamente, com exceção dos cursos públicos. Vejamos: o número de cursos privados presenciais em Serviço Social no Brasil possui seu *boom* a partir de 2005 e seu ápice em 2018, já em 2019 e 2020 há uma redução de 12,2%. Os cursos públicos chegam ao seu ápice em 2015. O maior quantitativo de vagas nos cursos de graduação presenciais em Serviço Social no Brasil nos últimos 20 anos foi em 2016, com uma significativa redução nos anos de 2019 e 2020. No que se refere às matrículas, seu ápice está nos anos de 2013 e 2014, com uma redução nos anos subsequentes. E os concluintes atingem seu ápice em 2016 e sofrem redução nos anos subsequentes.

(2) O segundo está relacionado com o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, instituído pela Lei nº 10.172/2001, no governo FHC. Para fins de análise nessa dissertação, optou-se por analisar o último PNE de 2014, com vigência até 2024. Destaca-se a Meta 12: “Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público” (BRASIL, 2014, p. 41). Algumas estratégias são adotadas, como:

12.2) ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, uniformizando a expansão no território nacional; 12.6) expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, com a constituição de fundo garantidor do financiamento, de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador; 12.17) estimular mecanismos para ocupar as vagas ociosas em cada período letivo na educação superior pública; 12.20) ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e do Programa Universidade para Todos – PROUNI, de que trata a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação

própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2014, p. 41-42).

(3) O terceiro está relacionado com a criação do a) FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, que é um programa do Ministério da Educação do Brasil, criado em 1999 no governo FHC, destinado a financiar a graduação do/a estudante em instituições privadas de ensino superior; b) PROUNI - Programa Universidade para Todos, que é um programa do Governo Federal, criado em 2005 pela Lei nº 11.096, no governo Lula, destinado a conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior; c) REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, instituída pelo decreto de 24 de abril de 2007, com o objetivo de dar às instituições públicas condições de expandir o acesso e garantir condições de permanência no Ensino Superior, com metas para reduzir a taxa de evasão, bem como a ocupação de vagas ociosas e aumento no número de vagas, principalmente noturnas.

Tais dados revelam uma conexão com a conjuntura histórica do Brasil. Tanto FHC quanto Lula e Dilma deixam suas marcas na Educação Superior no Brasil. A partir de 2000 há as marcas de uma política de educação voltada para o mercado, e, após o fim do governo Dilma, há uma mudança na lógica de incentivo à educação superior no Brasil, pois é possível visualizar nos gráficos a queda do número de cursos, vagas, matrículas e concluintes a partir de 2018.

Abreu (2007) destaca que “tais ponderações remetem à necessidade de maior discussão sobre a incidência das estratégias de formação instrumental, imediatista, ‘flexível’, incentivadas pela atual Política de Educação Superior na organização dos conteúdos das disciplinas” (ABREU, 2007, p. 134). Esse cenário de mudanças está na contramão do direcionamento teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo do Serviço Social, mas são fortemente fortalecidos pelo contexto social e político da conjuntura hodierna, mediante o espraiamento da ideologia neoliberal e neoconservadora.

2.2 As tendências da Formação Profissional hodierna e a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs no ensino superior brasileiro

Decorridos 25 anos da aprovação das Diretrizes Curriculares³⁶, torna-se urgente o estudo sobre os desafios hodiernos da formação profissional. A partir dessas considerações, destacam-se algumas tendências (e obstáculos) na formação profissional em Serviço Social na atualidade.

A *primeira tendência*, conforme explicitado no panorama da formação profissional em Serviço Social, nas tabelas e gráficos, percebe-se a hegemonia de uma educação privada, (89,35%), com indicadores da lógica mercantil da educação no Brasil.

Esses dados caracterizam os rumos da formação profissional após a aprovação das Diretrizes Curriculares em 1996 e a sua fragilização após a aprovação das diretrizes do MEC em 2002. Iamamoto (2014) ressalta que a tendência predominante é a lógica mercantil e empresarial que invade a universidade, com foco para uma formação imediata, pragmática, operacional, com o objetivo de atingir resultados. Esse contexto de formação dialoga com o movimento da sociedade capitalista, desde a reestruturação produtiva, baseada pela tríade neoliberal: flexibilização, terceirização e privatização.

O propósito é compatibilizar o ensino superior com financeirização da economia, fazendo com que as descobertas científicas e o seu emprego na produção se tornem meios de obtenção de lucros excedentes, o que justifica a orientação de submeter a universidade aos interesses empresariais, explícita nas políticas de ciência, tecnologia e inovação, em tempos de mundialização do capital presidida pelas finanças. A partir da década de 1990, os organismos multilaterais – Unesco, Banco Mundial, OCDE e a União Europeia – buscam um novo perfil do ensino superior centrado na formação por competências. A premissa é que os avanços da ciência e da tecnologia na sociedade contemporânea têm levado à “sociedade do conhecimento e da informação” num mundo “globalizado” e com vistas ao crescimento econômico no século XXI. O Banco Mundial (2003) salienta o papel do conhecimento como principal motor para o desenvolvimento e a necessidade de favorecer os compromissos das instituições de ensino superior com a inovação para melhor responder “às necessidades da economia e do mercado” (IAMAMOTO, 2014, p. 625).

De acordo com a autora, a formação atual é voltada para o mercado, com inúmeras expansões de vagas nos cursos privados presenciais e de ensino a distância, marcado pela prevalência de instituições privadas na contrapartida do sucateamento das universidades públicas; e, nessa esteira, verifica-se a ausência de um ensino balizado pelo tripé ensino, pesquisa e extensão – conforme preconizam as diretrizes do MEC (2002). “Tal orientação flexibiliza e aligeira a formação profissional para atender as exigências imediatas em detrimento de uma formação humanista ético-política” (ABREU, 2007, p. 124).

Iamamoto (2014) aponta que, a partir da mercantilização do ensino superior, há a substituição da categoria totalidade, significativa no processo de formação, por um

³⁶ Que será objeto de discussão no capítulo 3 deste trabalho.

conhecimento instrumental, cuja “tendência é deslocar o centro de interesse dos conteúdos teóricos para outros de caráter instrumental, centrados na prática e no sistema produtivo, sensíveis às exigências do mercado” (IAMAMOTO, 2014, p. 626).

A segunda tendência é expressa pela inexistência de cursos públicos em alguns estados brasileiros ou a existência de apenas um curso público na região, a exemplo da região Norte (Acre, Amapá e Rondônia), que não possui cursos públicos, e do estado de Roraima, em que só existe um curso público. Na região Nordeste, os estados Maranhão, Piauí e Sergipe só possuem um curso público. Na região Centro-Oeste, o estado de Mato Grosso do Sul não possui curso público, e o estado de Goiás possui apenas um. Na região Sudeste, o estado do Espírito Santo apresenta apenas um curso público; e, por fim, na região Sul, o estado de Santa Catarina possui apenas um curso público. Especificamente nesses estados, que inexistem cursos públicos ou que possui apenas um, compreende-se que a formação fica à mercê dos cursos privados, seja presencial ou a distância. Conforme destaca Goin (2019, p. 04),

[...] chama atenção, de um lado, a inexistência de cursos de Serviço Social públicos presenciais em 4 das 27 unidades federativas do Brasil, das quais 3 se encontram na Região Norte e uma na Região Centro-Oeste (Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Rondônia) – o que significa a ausência de cursos públicos presenciais de Serviço Social em aproximadamente 15% das regiões Brasil [...].

Conforme indica a autora, a ausência de cursos públicos em 4 estados brasileiros significa 15% das regiões no Brasil, indicador que intensifica o debate acerca do perfil que se está formando nesses estados, em que a formação é majoritariamente privada e em que medida essa formação dialoga com as Diretrizes da ABEPSS.

Desse modo, pode-se asseverar, mediante os dados das Tabelas e Gráficos das regiões do Brasil, que: 1) o ensino público da região Norte está em torno de 7,95%, na contrapartida de 92,05% do ensino privado (somando os cursos presenciais e de EaD); 2) o ensino público na região Nordeste está em torno de 6,66%, na contramão de 93,4% da formação privada; 3) na região Centro-Oeste, o ensino público está em torno de 5,88%, na contrapartida de 94,1% do ensino privado; 4) a região Sudeste revela 8,33% do ensino público e 91,66% da formação privada; 5) o ensino público da região Sul está em torno de 13,46%, na contrapartida de 86,53% de cursos privados. É possível observar a desproporcionalidade do ensino público nas regiões do Brasil. Quais os rebatimentos para a formação profissional? As ausências da educação pública, laica e socialmente referenciada impactam na relação da organização política da categoria, na relação orgânica entre pesquisa e universidade, na concepção de

profissão, no entendimento do objeto da profissão, questão social³⁷, no perfil que se deseja formar, além disso, os impactos também são sentidos na ausência de uma mobilização estudantil – que atuam na defesa da direção social e política da profissão. A relação orgânica entre ensino, pesquisa e extensão fica à mercê de uma educação mercantilizada. A totalidade da formação profissional que possibilita compreender de forma dialética as determinações estruturais e conjunturais que incidem sobre a universidade e a formação profissional torna-se refém de uma formação aligeirada e privatista. Como é possível criar uma articulação estudantil on-line? Como é possível estabelecer um diálogo com os movimentos sociais on-line? A educação privada, on-line e mercantilizada não possibilita esse salto qualitativo, portanto instauram-se na formação profissional em Serviço Social a invasão neoliberal e o “abre-alas” do neoconservadorismo na profissão.

Por isso, torna-se imprescindível a luta por uma universidade democrática, plural, pública e de qualidade, para alcançar uma formação crítica, capaz de interferir ativamente nos rumos da formação profissional em Serviço Social, com as mediações necessárias na vivência da universidade no diálogo com os movimentos sociais, docentes e discentes, grupos de pesquisa, monitorias e na realização de extensão universitária, possibilitando o contato com a sociedade, num intercâmbio de saberes.

A relação orgânica com o marxismo se deu, inicialmente, através da via política, como destaca Mota (2019):

a unidade entre as dimensões da profissão; que, salvo engano, a atual ofensiva conservadora intenta fraturar sob o argumento de que os fundamentos marxistas não respondem aos requerimentos da prática profissional. Suponho que foi por conta dessa iniciação no campo do pensamento crítico-marxista *vis-à-vis* à convivência com os processos políticos-organizativos que à época acoassavam o exaurimento da ditadura civil-militar no País que a *geração da virada*, nacional e regionalmente, impulsionou, junto às novas gerações, a construção e a referência do projeto ético-político profissional do Serviço Social brasileiro (MOTA, 2019, p. 171).

Portanto, a organização política, o movimento estudantil, a pesquisa e a universidade são extremamente importantes na renovação profissional na década de 1980, sem eles, não seria possível alcançar a maturação crítica do Serviço Social. Atualmente, cabe a reflexão, quais os direcionamentos destes mediante o formato privatista da formação profissional?

A *terceira tendência* situa-se na conjuntura hodierna neoliberal e neoconservadora, com predominância no capitalismo financeiro³⁸, no protocolo de Bolonha e nos determinantes

³⁷ Entende-se que a Questão Social é fruto das contradições do desenvolvimento e expansão do capitalismo na sociedade hodierna, na medida em que quanto mais se produz riqueza, mais se reproduz a pobreza.

³⁸ Explicitados nas notas introdutórias da dissertação.

da contrarreforma do ensino superior no Brasil³⁹, que culminam em uma formação profissional entregue ao mercado capitalista. Boschetti (2015, p. 642-643) ressalta

os traços que indicam uma reatualização do conservadorismo, aqui apresentados, não podem ser compreendidos como elementos endógenos e exclusivos do Serviço Social. Ao contrário, são tendências presentes em todas as áreas, fortemente alimentadas pela contrarreforma do ensino superior, forjada desde a década de 1990 no contexto da mundialização do capital e sujeição dos países às recomendações de organismos internacionais, como Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Fundo Monetário Internacional (FMI). As tendências de mercantilização do ensino superior ganharam fôlego a partir dos anos 2000, com a aprovação do Protocolo de Bolonha, que também incorporou muitas recomendações dessas organizações (BM, OMC, FMI), como um requisito para a constituição da União Europeia. O chamado Processo de Bolonha foi desencadeado pela Declaração da Sorbonne/Paris/França (25 de maio de 1998), subscrita por quatro países – França, Alemanha, Itália e Reino Unido –, e consistia em uma declaração de intenção para estabelecer novas diretrizes para o ensino superior na Comunidade Europeia.

Segundo a autora, o protocolo de Bolonha ocorre em 1999, na cidade de Bolonha, na Itália, com a participação de 29 ministros da educação europeus. Este encontro tinha como objetivo estabelecer um “Projeto de Reorganização do Ensino Superior na Europa” (BOSCHETTI, 2015, p. 643) e elegeu alguns princípios fundamentais para a graduação e pós-graduação na Europa, como, por exemplo, “[...] a organização em três curtos ciclos de estudos: três anos para licenciatura/graduação, dois para mestrado e três para doutorado, com acesso direto e rápido; estabelecimento de um sistema de créditos passível de ser validado em todos os países da União Europeia” (BOSCHETTI, 2015, p. 643), bem como a “[...] promoção da mobilidade dos estudantes, professores e investigadores; cooperação europeia para ‘garantir a qualidade do ensino, formação e investigação’, e com estabelecimento de sistemas comuns de avaliação” (BOSCHETTI, 2015, p. 643).

A autora afirma que, em 2009, outros 20 países, incluindo o Brasil, foram convidados para participar do protocolo de Bolonha. Em 2010, no segundo fórum político de Bolonha, é lançado, oficialmente, com objetivo de “transformar a Europa na economia mais competitiva e dinâmica até 2010” (BOSCHETTI, 2015, p. 643). A constituição do Fórum visa “a expansão mundial de suas diretrizes, com vista a criar um sistema de ensino superior mundial estandardizado, de caráter global, para atender aos apelos da internacionalização da educação.” (BOSCHETTI, 2015, p. 644). Essa alteração (estrutural) provoca mudanças

³⁹ Segundo Abramides (2012), a contrarreforma do ensino superior se inicia no Governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1994, momento em que se consolida o neoliberalismo no Brasil, se expande e se aprofunda na contrarreforma do Governo Lula, de 2002 a 2010, e apresenta sua continuidade no Governo de Dilma Vana Rousseff, a partir de 2011 até 2016, quando sofre o *impeachment*.

substanciais no ensino superior, como o “aligeiramento, competitividade e sujeição às demandas do mercado” (BOSCHETTI, 2015, p. 644).

A autora destaca a tripla face do protocolo de Bolonha:

[...] a face acadêmica, mais do que ampliar a socialização do conhecimento, tem provocado a estandardização/padronização como elemento para a integração dos jovens no mercado de trabalho, em um contexto de crise, com clara tendência de alinhamento da formação “por baixo”, mais focada na aprendizagem e competências, bem como currículos mais curtos e flexíveis. A face econômica, em vez de fortalecer o histórico papel da universidade europeia na produção autônoma do conhecimento, se dobra às recomendações do FMI, BM, OMC, e sob um discurso de modernização, desburocratização e superação de uma “universidade arcaica” vem sustentando a mercantilização, o economicismo, a “empresarialização”, o gerencialismo e a subordinação ao mercado e ao sistema produtivo. E a face política-cultural cria e consolida a cultura de uma nova concepção de universidade, de um novo “modelo” de organização, de estrutura, de planos de ensino, pesquisa e avaliação: essa cultura sustenta que uma boa universidade deve ser barata (menos anos, menos custos), rápida (cria uma espécie de *fast* universidade, e defende que se faz o mesmo em menos anos), padronizada (mesmo formato em diferentes realidades), deve ter financiamento autossustentável (graduação barata, curta e rápida, mestrados curtos e pagos para uma elite, doutorados curtos para docência e/ou pesquisa acadêmica e para demandas do mercado); mercantilmente adaptada às exigências de expansão e acumulação do capital, sobretudo em contexto de crise do capital (BOSCHETTI, 2015, p. 644-645).

Boschetti (2015, p. 645) afirma que essas três faces do protocolo de Bolonha fundamentam o avanço do (neo)conservadorismo no âmbito da formação profissional, em todas as áreas. Esses traços indicam um retrocesso na luta por uma educação pública e de qualidade, com fundamentação crítica, numa perspectiva de totalidade. Essa concepção de uma universidade barata, rápida e padronizada, com financiamento autossustentável, adaptada às exigências do mercado capitalista, está presente no Brasil desde a década de 1990, mediante a incorporação neoliberal e a da LDB com a proposta de “reforma universitária”. Esses elementos aprofundam e aceleram a massificação do ensino privado e a distância, com assustadora expansão de cursos, vagas e matrículas, como observado nos gráficos acima.

Desse modo, a formação profissional em Serviço Social no Brasil estabelece uma relação dialética com esses determinantes conjunturais, sofre rebatimentos dos projetos coletivos, de mercantilização da vida social (saúde, educação, previdência e assistência). Mota (2019, p. 171) afirma que “[...] esta relação entre projetos profissionais e projetos sociais pode esgarçar-se, dependendo da correlação de forças e das tendências da luta de classes, operando reveses na cultura e nas posturas do coletivo profissional”. A autora complementa que, na atual conjuntura brasileira,

[...] sob a direção da direita ultraconservadora e reacionária, de inspiração profascista e ultraneoliberal que tenta coagir e, no limite, pode inflexionar e ressignificar as bases da direção social estratégica, ameaçando a cultura profissional que ampara o Projeto ético político da profissão (MOTA, 2019, p. 171).

[...] penso que a cultura profissional que atravessou as últimas quatro décadas mantém-se viva, mas são novas e complexas as questões que desafiam a profissão em função do atual cenário político e econômico mundial e nacional, marcados pela crise capitalista e pelas atuais estratégias de seu enfrentamento. Cabe, portanto, refletir sobre as possibilidades e condições para assegurar os avanços de 40 anos de luta progressiva em face da nefasta conjuntura brasileira (MOTA, 2019, p. 172).

Assim, como na década de 1980 havia inúmeros desafios conjunturais, mas também havia uma forte articulação política dos movimentos sociais, hoje, podemos visualizar a atual conjuntura com forte ofensiva neoliberal e neoconservadora, com ideologias que promovem a desarticulação social, por meio do individualismo, com cortes significativos nos financiamentos das políticas sociais e disputa pelo fundo público. Há a complexificação das relações sociais, da luta de classes, da alteração do mercado de trabalho e nada favorável para a classe trabalhadora. Nesse contexto, quais os caminhos da formação profissional hodierna?

Ao considerar o aumento significativo dos cursos de graduação privados desde os anos 2000, entende-se que a formação profissional sofre profundas alterações e metamorfoses, as quais circunscrevem as tendências explicitadas nas linhas anteriores. O grande número de cursos privados e a distância acarretam em um crescimento acelerado da profissão e provocam mudanças no perfil profissional, pois 89,35% da formação são privadas e apenas 10,65% são públicas.

Dentro desse contexto, a partir dos governos FHC, Lula e Dilma,

a contrarreforma no Ensino Superior atinge o conjunto dos cursos do país em seus elementos centrais: expansão do ensino privado, liquidação da relação ensino, pesquisa e extensão, supressão do caráter universal, subordinação dos objetivos acadêmicos à lógica do mercado, redução da autonomia universitária, cursos rápidos e aligeirados a distância e semipresenciais de acordo com os ditames dos organismos internacionais, precarização das condições de ensino e trabalho. As medidas dessa reforma têm na LDB seu suporte institucional. Novas modalidades de cursos ampliam a subordinação da universidade aos interesses do capital, entre eles os cursos sequenciais, a educação a distância e os mestrados profissionalizantes, que se caracterizam por cursos que priorizam a quantidade em detrimento da qualidade, o aligeiramento dos cursos e sua adequação às exigências do mercado, ou seja, a produtividade, a flexibilidade e a racionalidade na lógica instrumental (ABRAMIDES, 2012, p. 17).

A expansão da EaD e do ensino privado corresponde à lógica de mercadorização da educação no Brasil, numa profunda subordinação ao mercado, provoca profundas alterações na concepção de ensino e incorpora tendências aligeiradas, flexibilizadas, instrumentais, voltadas para as adequações do perfil exigido pelo mercado de trabalho, um profissional polivalente, multifuncional, pragmático, sem uma concepção dialética de totalidade.

Há uma desqualificação do ensino nas Universidades. Prevalece, nesse contexto, o sucateamento das (poucas) instituições públicas, com corte de verbas, de bolsas de iniciação científica, de apoio ao desenvolvimento de pesquisas em todas as áreas (não somente naquelas que são consideradas como rentáveis para o capital) e, sobretudo, com cortes nos investimentos na educação, como a PEC do teto de gastos públicos (2016), instituída no governo Temer (2016), que congela os recursos na educação por 20 anos.

[...] de acordo com as análises de Souza (2018), a EC 095/2016 rompe, de forma brusca, com um processo de ampliação do acesso aos sistemas formais de ensino que vinha sendo traçado desde a promulgação da CF/1988, a exemplo do movimento de reforma do sistema educacional, que estabeleceu a ampliação da faixa de escolarização obrigatória para toda a educação básica (o que inclui os níveis de Ensino Fundamental e Médio); além de, no âmbito do Ensino Superior, inviabilizar a expansão e a própria manutenção das redes federais de ensino. Consequentemente, as metas estabelecidas no PNE 2014 terão seu alcance comprometido. (NEGREIROS, 2019, p. 143).

Soma-se a esse contexto, no governo Bolsonaro (2018-2022), o constante ataque às universidades públicas. Destaca-se a carta aberta para a sociedade sobre os ataques à educação no Brasil, do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior⁴⁰:

[...] o presidente (Jair Bolsonaro) e o Ministro da Educação Abraham Weintraub, anunciaram no início do mês de maio, o contingenciamento (cortes) nos orçamentos das universidades, institutos federais e escolas de aplicação. Com apelo moral, concentraram seus ataques às ciências humanas e sociais, na filosofia e sociologia, “justificando que essas áreas não dão retorno imediato e melhorias para a sociedade”. Entretanto, precisamos destacar que tal justificativa endossa os ataques iniciados em 2015 com os projetos de leis (não à ideologia de gênero; reformulação da BNCC; com o Escola sem Partido). Já na questão financeira, o MEC tem apresentado sucessivos cortes de verbas para as instituições de ensino, contabilizando um total de 5,8 bilhões, o que intensifica a precariedade do ensino. Embora as instituições públicas sejam responsáveis por 90% da produção do conhecimento e da pesquisa no Brasil, o corte de verbas na ciência e tecnologia de cerca de R\$ 2,132 bilhões subalterniza a pesquisa e a autonomia da produção do conhecimento. O resultado destas políticas desastrosas será a entrega das universidades à iniciativa privada. [...] (Carta aberta assinada por: ANDES-SN, Fasubra, Sinasefe, CNTE, FENET, ANPG, UBES e UNE).

O sucateamento e a contrarreforma da educação têm seu aprofundamento no governo FHC e perdura até os dias atuais. A subordinação da educação aos ditames dos organismos internacionais está na contramão de uma educação pública e referenciada. Eis a lógica da mercadorização da educação, “[...] o Banco Mundial passa a sua política de mercantilização da educação superior, alegando que as instituições de ensino superior públicas são ineficientes

⁴⁰ Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/carta-aberta-a-sociedade-sobre-os-ataques-a-educacao-no-brasil1>. Acesso em: 6 maio 2022.

para atender as novas demandas e, ao mesmo tempo, incentiva a expansão das instituições de ensino superior privadas” (LIMA, 2005, p. 144).

Guerra (2010, p. 14) destaca que

[...] é dentro dessa lógica de precarização e a banalização da oferta que surgem os cursos a distância, que não se destacam pela utilização de novas tecnologias, senão pelo uso de material sucateado e de má qualidade, comprometendo inteiramente o perfil de profissional que se deseja. O ensino a distância oferecido pelas universidades privadas são os novos nichos de mercado cobijado por empresários de vários setores nacionais e estrangeiros. Além disso, uma estratégia que várias universidades privadas tem se utilizado é a flexibilização permitida pelo MEC de até 20% da carga horária⁴¹ ministrada a distância. Ocorre que as universidades têm tornado “fábricas de diplomas”, e se há fábricas de diplomas é porque existem compradores. Como dito, é necessário forjar um perfil de estudante adequado a essa lógica de banalização, aligeiramento e precarização do ensino e da educação superior.

De acordo com Abramides (2012) e Guerra (2010), a expansão da EaD corresponde a:

1) precarização, aligeiramento e banalização do ensino, devido à ausência de uma perspectiva de totalidade na formação, bem como a ausência da tríade ensino, pesquisa e extensão, numa intrínseca subordinação à lógica do capital; 2) criação de uma “fábrica de diplomas”, pois não importa o perfil profissional que se deseja formar (crítico, criativo e propositivo), baseado nas diretrizes da ABEPSS, mas um profissional que esteja pronto para as multifuncionalidades do mercado; e 3) aprofundamento da educação mercantil, com a criação de novos nichos lucrativos de mercado, subordinados aos organismos internacionais, priorizando a produtividade e a flexibilidade.

Abramides (2012, p. 20) destaca que o ensino de EaD é “concebido para ser um ensino massivo, contraposto à universalização do ensino público, estatal e em todos os níveis. Prevê o número reduzido de tutores e técnicos na utilização desta força de trabalho em detrimento dos educadores presenciais, na lógica da flexibilização de direitos”. A autora complementa:

[...] o Ensino a Distância (EaD) é um dos elementos-chave da contrarreforma do Ensino Superior no Brasil regulamentado pela LDB/1996 que segue o receituário do FMI e do Banco Mundial, a ser aplicado nos países de economia atrasada. A legislação a distância em seu artigo 80 prevê que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”, e em 1998 o governo FHC regulamenta este artigo pelo Decreto 2.494/98. O incentivo da esfera estatal para os programas de ensino a distância prevê a abertura de 700 mil novas vagas, o que abre o caminho para a expansão da privatização, em uma diminuição gradativa do ensino presencial e a correspondente ampliação de cursos semipresenciais e de ensino a distância (ABRAMIDES, 2012, p. 20).

⁴¹ A Portaria de número 4.059/2004 do Ministério da Educação e Cultura – MEC do governo Lula determina que “as universidades e institutos de ensino superior poderão introduzir até 20% de seus cursos à modalidade semipresencial” como parte dessa política (ABRAMIDES, 2012, p. 20).

Segundo os dados tabulados a partir do e-MEC, são, atualmente, 129 instituições privadas a distância no Brasil; dessas, 35 ofertam cursos nas cinco regiões do Brasil. Os grupos das faculdades privadas na modalidade de ensino a distância se dividem em privadas com fins lucrativos e privadas sem fins lucrativos. Os dados tabulados na Tabela 8 demonstram a abrangência das instituições a distância nas cinco regiões do Brasil e o seu quantitativo de vagas.

Tabela 8 - Lista de faculdades e centros universitários de EaD predominantes nas cinco regiões do Brasil

EAD BRASIL	
INSTITUIÇÕES	N.º DE VAGAS⁴²
UNIVERSIDADE PAULISTA – UNIP	73260
UNIVERSIDADE CESUMAR – UNICESUMAR	1000
CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI – UNIASSELVI	7680
CENTRO UNIVERSITÁRIO CIDADE VERDE	300
CENTRO UNIVERSITÁRIO DA GRANDE DOURADOS	3000
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE EXCELÊNCIA ENIAC	400
CENTRO UNIVERSITÁRIO DOM PEDRO II	1600
CENTRO UNIVERSITÁRIO FACVEST	300
CENTRO UNIVERSITÁRIO FILADÉLFIA	200
FACULDADE CATÓLICA PAULISTA	800
FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DA CIDADE DE FEIRA DE SANTANA	2500
UNIVERSIDADE ANHANGUERA	16800
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA	575
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO	200
UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA	500
UNIVERSIDADE DE FRANCA	550
UNIVERSIDADE DE UBERABA	600
UNIVERSIDADE LA SALLE	780
UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	4000
UNIVERSIDADE SALVADOR	1100
UNIVERSIDADE SANTO AMARO	2300
CENTRO UNIVERSITÁRIO ASSIS GURGACZ	1000
CENTRO UNIVERSITÁRIO BRAZ CUBAS	2000
UNIVERSIDADE PITÁGORAS – UNOPAR	7000
FACULDADE EDUCACIONAL DA LAPA – FAEL	6000

⁴² Quantitativo de vagas ofertadas para todo o Brasil.

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL – UNINTER	3000
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ – UNESA	2127
UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL – UNICSUL	2000
FACULDADE DOM ALBERTO – FDA	300
UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA – UNISUL	200
FACULDADE MULTIVIX SERRA	1200
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIDOM-BOSCO	700
CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE RIBEIRÃO PRETO	641
CENTRO UNIVERSITÁRIO FAVENI – UNIFAVENI	400
CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE SANTA CATARINA – ESTÁCIO SANTA CATARINA	1095

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponíveis no site do e-MEC (2021).

A partir do que está exposto na Tabela 8, podemos asseverar que a expansão do ensino privado e de EaD revela um grande investimento estatal, uma vez que

[...] segundo informações divulgadas pelo *Education at a Glance* (BRASIL, 2016), o Brasil foi um dos países que mais investiram verba pública em educação no período de 2005 a 2013, sendo um dos países em que, no ano de 2013, o gasto público em educação representou 16% do gasto público total (NEGREIROS, 2019, p. 112).

Negreiros ressalta que, em 2016, “o FIES alcançou um custo global aos cofres públicos de R\$ 32,2 bilhões. Apenas no ano de 2014, foram firmados 732 mil contratos, o que custou ao Estado uma cifra de R\$ 12 bilhões” (NEGREIROS, 2019, p. 112). Destaca que “o Brasil é, atualmente, o país com maior número de instituições privadas com fins lucrativos no mundo, sendo também o que registra o maior número de aquisições e fusões de empresas (foram mais de 200 na última década)” (NEGREIROS, 2019, p. 112), como é o caso do grupo educacional *Kroton*, que desde 2011 se expande no mercado educacional, no âmbito do ensino superior brasileiro, e em 2016 se tornou o maior conglomerado educacional do mundo.

[...] através da efetivação de uma série de fusões, dentre as quais destacamos a compra das empresas Anhanguera e Unopar. Em 2017, o grupo teve uma média de 876,1 mil alunos matriculados nos cursos de ensino superior, sendo 383 mil em cursos presenciais e 493 mil alunos em cursos na modalidade a distância. Em relação a essa modalidade de ensino, o grupo contabilizou, no mesmo ano, 1.110 polos distribuídos em 820 cidades no país (NEGREIROS, 2019, p. 112).

Melim (2017), ressalta que

[...] os cinco maiores grupos educacionais atuantes no ensino superior privado no Brasil eram controlados por fundos de investimentos, sendo estes: o fundo GP Investimento na Estácio de Sá S.A.; o Banco Pátria na Anhanguera; o *Advent Internacional* na Kroton e o fundo KKY na Laureate. Esse é um importante

indicador que comprova que o investimento neoliberal nas privatizações tem favorecido uma intensa financeirização da educação superior. Nesse caminho, confirmam-se as tendências apontadas por Lênin (2012) ao tratar da expansão da concentração e centralização de capital no imperialismo. Cada vez mais temos assistido à fusão de grandes grupos empresariais em vários ramos da economia e, mais recentemente, na educação. Segundo notícia publicada no jornal *Estado de São Paulo* (2016), apenas 8 grupos concentram 27,8% das matrículas do ensino superior no Brasil. Esses conglomerados já possuem 2,1 milhões de estudantes e superam os números da rede pública, que soma 1,9 milhões de universitários. A pesquisa considerou empresas de capital aberto (Anhanguera, Anima, Estácio, Kroton e Ser), dois grupos internacionais (DeVry e Laureate) e a Universidade Paulista (Unip), que, embora não seja um conglomerado, também controla um número significativo instituições de ensino. Cabe ressaltar que esses conglomerados também detêm 59,1% dos cursos a distância no país. A participação, nessa modalidade de ensino, saltou de 15%, em 2010, para 59,1% em 2014, um crescimento de 293,3% (MELIM, 2017, p. 194-195).

A autora destaca também que a contrarreforma neoliberal atinge a política de educação no Brasil e garante a presença desses conglomerados educacionais no mercado financeiro, uma vez que esses grupos empresariais “são controlados via fundos de investimento nesse momento de hegemonia do capital financeiro” (MELIM, 2017, p. 194-195). Esses grupos concentram número significativo de instituições de ensino e lideram os cursos e matrículas no Brasil e em várias regiões do globo.

Segundo Negreiros (2019), a educação brasileira está completamente entregue à lógica dos organismos internacionais, uma vez que obedece aos ditames do Banco Mundial, quando este afirma que há um excesso de gastos públicos com a educação pública que não atingem o índice de aprendizagem suficiente, especialmente as instituições de ensino superior, classificando-os como ineficientes. Para os organismos internacionais, está em curso a lógica de privatização da educação superior e de uma educação técnica voltada para o estrito retorno financeiro.

Portanto, o que se efetiva nessa conjuntura é

[...] a destituição da educação enquanto um direito, metamorfoseando-a em serviço que agora pode ser absorvido pelo mercado em seus mais diversos processos: desde a expansão de instituições privadas a serviços a serem ofertados para suprirem demandas didático-pedagógicas, tais como processos de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento dos discentes; ambientes de aprendizagens digitais; orientações digitais através do uso de recursos de Inteligência Artificial, dispensando a atuação docente (NEGREIROS, 2019, p. 214).

Com base no que foi apresentado pela autora, destaca-se a importância de compreender a expansão das *Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no Ensino superior brasileiro*, desde a sua emergência na sociedade capitalista até a sua forma mais fetichizada de educação.

As TICs promovem uma mudança substancial na lógica do ensino e na relação de ensino-aprendizagem. Negreiros (2019) afirma que a partir de 1970 inicia-se um novo marco no desenvolvimento do capitalismo, um processo de mercadorização da vida, mediante a ideologia neoliberal e, sobretudo, o desenvolvimento da produção científica e tecnológica para a humanidade sob a lógica da reestruturação produtiva.

O esgotamento político-econômico keynesiano-fordista altera a lógica de acumulação do capital. Negreiros (2019) afirma que o esgotamento se efetiva pela perda de poder norte-americano na regulamentação do sistema financeiro internacional; acirramento da competição no mercado internacional; aumento dos preços das matérias-primas; aumento da força de trabalho humana; crise fiscal do Estado; e queda nos níveis de consumo produzidos pelo modelo fordista. Em decorrência desse esgotamento, há a crise clássica de sobreacumulação, com excedente de capital, sendo que a reestruturação produtiva buscou recuperar as taxas de lucros, com o predomínio do sistema toyotista⁴³, numa abordagem mais flexível e, soma-se a isso a ideologia neoliberal para gerenciar as novas tendências políticas, econômicas e sociais.

Negreiros (2019) destaca que o sistema toyotista se expressa na sociedade capitalista a partir dos seguintes aspectos: a) o processo produtivo se volta à demanda do mercado de consumo, mediante aos interesses específicos de consumo, com o mínimo de estoque de mercadorias – inaugura-se a *flexibilidade*; b) a diversificação de mercadorias demanda a inserção de novas tecnologias para tornar a produção mais inovadora e diversificada no uso da força humana de trabalho; c) inaugura-se a era da polivalência e multifuncionalidade da mão de obra, com o discurso de trabalho em equipe, com a defesa de uma maior integração entre os trabalhadores/as e descentralização da produção – como exemplo, as grandes indústrias deslocam seu polo produtivo para locais em que a mão de obra seja mais barata, como é o caso de países de capitalismo periférico e dependente; d) *just in time*, que controla o tempo de produção; e) a instauração dos Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), que se constituem em grupos de trabalhadores/as que se responsabilizam pelo desempenho e qualidade do trabalho, com vistas a melhorar o nível de produtividade das empresas – aqui se impõe a lógica de pertencimento à empresa, o chamado *colaborador*, processo ideológico que desarticula a capacidade organizativa da classe trabalhadora, dos sindicatos e altera, consecutivamente, o pertencimento e a própria consciência de classe.

⁴³ O toyotismo surge no Japão após a Segunda Guerra Mundial e apresenta, conforme afirma Antunes (2009), a via japonesa de consolidação e expansão do capitalismo monopolista industrial. Emergindo inicialmente nas fábricas de automóveis da empresa Toyota, ele se consolida como um novo padrão de reorganização da linha de montagem e de gerenciamento da força de trabalho que, rapidamente, dissemina-se nas outras empresas daquele país e, a partir da década de 1970, a nível mundial (NEGREIROS, 2019).

Com essas alterações no modo de acumulação capitalista, com um processo produtivo voltado ao mercado de consumo, Negreiros (2019) afirma que, nos países de capitalismo dependente, a exemplo do Brasil, a reestruturação produtiva se efetiva com suas particularidades, numa ampla superexploração da classe trabalhadora – cujos rebatimentos são a precarização da força de trabalho, os contratos flexíveis, a terceirização, o trabalho informal, os subempregos, os trabalhos em condições análogas à escravidão, os trabalhos por temporada, a uberização⁴⁴ do trabalho, a redução de salários, a constituição da classe trabalhadora de forma heterogênea, com profunda desarticulação e enfraquecimento da luta de classes. Há nesse contexto o desemprego estrutural, mediante a substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto (maquinários), a privatização de órgãos públicos, o redimensionamento do Estado⁴⁵, com diminuições significativas para o investimento em políticas públicas, desregulamentação dos direitos socialmente conquistados e a disputa pelo fundo público⁴⁶, para o pagamento da dívida externa.

[...] em países de economia dependente, o processo de implementação das reformas neoliberais será efetivado a partir da incorporação das orientações dos organismos internacionais, os quais indicam diversas medidas a serem adotadas por esses países como estratégia de garantia para o pagamento da crescente dívida pública que esses países adquiriram junto aos credores internacionais. Conforme ressalta Lima (2011), a implementação das reformas neoliberais nos países de economia dependente não ocorre de forma impositiva, mas em consonância com as burguesias locais, tratando-se, portanto, de um *compartilhamento* e não de uma *imposição* de um projeto de sociabilidade que necessita do redirecionamento do Estado e da intensificação da exploração sobre o trabalho como forma de garantir a valorização e acumulação do capital. Esse redirecionamento da atuação estatal é escamoteado pelo discurso proponente da implementação de uma gestão mais eficiente do Estado segundo os moldes do modelo de gestão empresarial. Esse modelo foi legitimado no Brasil com a aprovação do Plano Diretor da Reforma do aparelho do Estado (PDRAE) durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (NEGREIROS, 2019, p. 96).

A intrínseca subordinação às grandes potências mundiais reforça ainda mais a condição de dependência, numa lógica entre “o arcaico e o moderno”⁴⁷. Nesse contexto, a flexibilização da reestruturação produtiva atravessa toda a organização da sociedade, tanto nos seus aspectos políticos, econômicos, quanto sociais e culturais. Tudo se torna mercadoria. Harvey (2017) *apud* Negreiros (2019, p. 92) destaca:

para o regime de acumulação flexível, torna-se imperiosa, portanto, a crescente fluidez e celeridade da dinâmica produtiva e reprodutiva da vida social. A intensificação e aceleração do ritmo de inovação tecnológica, acompanhadas pela

⁴⁴ Ver Antunes (2020), *Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0*, editora Boitempo, 2020.

⁴⁵ Esse redimensionamento chega para o Brasil em 1990 no governo FHC, com a proposta de Plano Diretor da Reforma do aparelho do Estado (PDRAE).

⁴⁶ Ver livro *Fundo público, valor e política social*, de Elaine Behring (2021).

⁴⁷ Ver a obra *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*, de Florestan Fernandes (1972).

crescente obsolescência das mercadorias e diminuição das barreiras espaço-temporais para as transações financeiras e disseminação de informações, trazem impactos diretos para o âmbito das relações sociais. Observamos a supervalorização do novo, do descartável, que não se restringem apenas aos produtos de consumo, mas aos próprios valores, estilos de vida, modos de ser e agir.

Nesse contexto de reestruturação produtiva, destaca-se a ideologia neoliberal, incorporando novas dinâmicas societárias, com a prevalência do individualismo e de um novo gerenciamento do Estado. Dardot e Laval (2016) ressaltam que essa nova racionalidade trata-se de uma invasão a todas as dimensões da vida humana, pautada por uma mercantilização generalizada das relações sociais.

Negreiros (2019, p. 99) afirma que a massiva privatização das instituições compõe um conjunto de diretrizes desenvolvidas pelos organismos internacionais,

de modo a orientar os Estados a readequarem suas ações diante de um cenário de crise econômica, sobretudo os países de capitalismo periférico que enfrentavam fortes tensionamentos sociais e políticos face ao endividamento perante as instituições financeiras internacionais – entre elas o próprio BM e o FMI. Dentre as principais orientações impostas, destacam-se a adoção de ajustes fiscais que visam garantir o reequilíbrio das contas públicas, o pagamento da dívida externa e a promoção de políticas focalizadas de alívio à pobreza.

A autora destaca que, nas modalidades de EaD, há uma predominância das TICs, sob orientação neoliberal, em que demarca-se a expansão das EaDs, privadas com ou sem fins lucrativos, filantrópicas, “[...] estimulada, inclusive, por investimentos de recursos públicos através, por exemplo, de medidas como a concessão de bolsas e a isenção de impostos a essas instituições [...]” (NEGREIROS, 2019, p. 99).

Negreiros (2019) demonstra que o predomínio do capital financeiro, por meio dos círculos empresariais corporativos, no século XXI, incorpora a lógica de usufruir dos recursos tecnológicos para gerenciamento da educação. A autora ressalta que esses processos de inserção das TICs, por meio das plataformas digitais de aprendizagem, proporcionam: 1) a subordinação da dinâmica escolar nos aspectos didáticos e pedagógicos, compondo uma força de trabalho diversificada e rotinizada; 2) a exploração do trabalho docente, tornando-a dependente da tecnologia, além de significar “um maior controle sobre os processos de trabalho dos professores – com o estabelecimento de metas a serem alcançadas, além de novas dinâmicas de trabalho aos quais eles têm que cumprir” (NEGREIROS, 2019, p. 99); 3) a privatização dos espaços de aprendizagem públicos; 4) a contrarreforma do Ensino Superior no Brasil, que, a partir da década de 1990, conta com a participação da burguesia brasileira, “[...] interessados pelo potencial lucrativo que deste nível de ensino – citamos, por exemplo, a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (Abmes), Abruc, Anup [...]”

(NEGREIROS, 2019, p. 106); 5) a consolidação de um projeto de educação burguesa, fortalecendo o ramo empresarial desse setor. “Essas medidas obnubilam à sociedade o desmoronamento da universidade pública, deteriorada pela falta de recursos em infraestrutura e de investimentos em pesquisa e recursos humanos” (NEGREIROS, 2019, p. 107); 6) o escamoteio da verdadeira face da privatização da educação e a disseminação da modalidade de EaD com o “argumento de que a incorporação dos recursos tecnológicos, em substituição aos modelos de ensino tradicionais, é suficiente para superar o atraso educacional e a promoção da inclusão digital junto à classe trabalhadora brasileira” (NEGREIROS, 2019, p. 113).

O uso das TICs na formação profissional incorpora a ideologia de “novas formas de socialização e de campos de educação não formal, valorizando, dessa forma, outros espaços e experiências vivenciadas por cada sujeito” (NEGREIROS, 2019, p. 125), além do estímulo à autonomia do processo de aprendizagem.

[...] a necessidade de articular o uso dos recursos tecnológicos com a incorporação de uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem cujos principais elementos são: a nova perspectiva de atuação docente e discente; a superação de uma lógica curricular centrada em disciplinas; a valorização de currículos voltados para o desenvolvimento de competências, habilidades e resultados; e a incorporação de novos materiais pedagógicos e novas tecnologias que visam – inovar o processo de aprendizagem (uso de games, tecnologias para simulação, etc.) (NEGREIROS, 2019, p. 194).

Associada à lógica de inovação, a autora destaca que o “termo EDTECHS é um acrônimo do termo inglês *Education and Technology*” (NEGREIROS, 2019, p. 196), que configura um tipo de *start-up* da educação,

[...] cujo foco é a utilização de softwares (programas computacionais) que são utilizados tanto para a aplicação de conhecimento científico de forma prática, visando facilitar o processo de aprendizagem dos alunos, quanto para o aprimoramento dos sistemas educacionais, garantindo, conforme a linguagem do ramo empresarial, efetividade e eficácia (NEGREIROS, 2019, p. 196).

A autora destaca que há 364 *Edtechs* distribuídas pelo Brasil, com maior concentração na região Sudeste. Esta nova modalidade de educação compõe um ramo corporativo na educação brasileira e oferta algumas tecnologias voltadas para uma nova modalidade de ensino-aprendizagem, como:

- 1) Jogos educativos: são aplicativos, sistemas ou plataformas cujo objetivo é facilitar o processo de aprendizagem através da gamificação;
- 2) Sistema gerenciador de aprendizado (LMS): também chamados de *e-learning* ou Sistema de Gerenciamento de Cursos (SGC), são plataformas que visam promover formas mais eficientes de aprendizado;

- 3) Plataformas adaptativas: têm por foco o auxílio e a orientação para o desenvolvimento de habilidades sociais ou técnicas através de recursos tecnológicos e digitais de modo a promover um sistema de ensino mais personalizado;
- 4) Sistema gerenciador de conteúdos (CMS): são plataformas que oferecem distribuição de conteúdos gratuitamente ou de forma monetizada;
- 5) Sistemas de informação estudantil (SIS): possibilita o uso de dados e informações de estudantes para realização de processos internos (administrativos ou operacionais);
- 6) Sistemas de gerenciamento educacionais: oferta serviços de apoio à gestão de processos e atividades de uma instituição de ensino (NEGREIROS, 2019, p. 197-198).

Negreiros (2019, p. 202) afirma que as *Edtechs* conformam o avanço nas tecnologias de ensino-aprendizagem e incorporam novas tendências para a formação profissional no século XXI, com destaque para um “novo nicho para o investimento e a expansão capitalista”, possibilitando a extração de superlucros e incentivo ao investimento nesse mercado educacional. E, “no campo ideopolítico e cultural, a estratégia é a readequação da formação da classe trabalhadora de modo a garantir o seu disciplinamento à nova dinâmica na relação entre capital e trabalho, caracterizado pelo acirramento da instabilidade e intermitência” (NEGREIROS, 2019, p. 197-198).

Nesse contexto, segundo Negreiros (2019), a reestruturação do processo didático-pedagógico, mediado pelo uso das TICs, incorpora uma dinâmica de reforço de uma heteronomia cultural, no reforço do capitalismo dependente, na convivência entre o arcaico e moderno, constituindo a marca histórica da educação no Brasil.

Em suma, a autora enfatiza o caráter contraditório da

efetivação de direitos sociais à população no atual estágio do desenvolvimento do capital. Ao mesmo tempo em que temos a expansão do número de instituições de ensino superior e, conseqüentemente, o aumento no número de matrículas nessa modalidade de ensino, esta não ocorre mediante a garantia da efetivação de um direito social, mas, sim, através da forte atuação do mercado (NEGREIROS, 2019, p. 114).

Desse modo, percebe-se que a expansão e incentivo do EaD no Brasil inaugura a *Era da aprendizagem flexível*, com forte reforço dos padrões de dominação existentes, articuladas à massificação do ensino e da sua mercantilização, “sendo impostas como uma nova estratégia pedagógica *necessária* à formação de um novo perfil profissional” (NEGREIROS, 2019, p. 193).

As discussões feitas nos tópicos 1.1 e 1.2 acima demonstram as metamorfoses da formação profissional em Serviço Social no Brasil, acompanhadas da lógica de ampliação do EaD e, por sua vez, do ensino privado. É nessa esteira que se torna impreterível a análise das Diretrizes Curriculares no Capítulo que segue, no que se refere ao seu marco teórico-político e

às suas mediações inerentes à profissão, com o objetivo de apreender os desafios para a formação de um perfil profissional crítico e quais os caminhos da formação profissional na atual conjuntura.

3 AS DIRETRIZES CURRICULARES DA ABEPSS DE 1996: MARCOS TEÓRICOS E POLÍTICOS

Em linhas introdutórias ao debate da formação profissional, é necessário esclarecer o solo histórico da virada profissional, momento em que as bases da formação profissional superam a perspectiva tradicional e passam a exercer uma perspectiva crítica no interior da profissão. A década de 1980 foi bastante profícua para o Serviço Social brasileiro, inscrito no âmbito da terceira vertente da Renovação Profissional, a denominada Intenção de Ruptura⁴⁸ (NETTO, 2015) com o conservadorismo, a qual tinha quatro objetivos principais: (1) romper com as amarras do Serviço Social tradicional nas perspectivas: teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa; (2) a crítica à neutralidade da profissão; (3) a crítica ao conservadorismo presente historicamente na profissão; e (4) a autocracia burguesa: “no plano teórico-cultural, no plano profissional e no plano político” (NETTO, 2015, p. 316).

O contexto social e político da década de 1980 no Brasil trouxe inúmeras mudanças para a profissão. Cardoso (2013) afirma que a conjuntura brasileira estava marcada pela acentuada flexibilidade do mercado de trabalho e de alta rotatividade de emprego, e em oposição ao Estado de Bem-Estar estabelecido nos países de capitalismo central. “O Estado regulador no Brasil se constitui de cima para baixo, sem participação das classes subalternas; ao contrário, havia sua repressão e controle” (CARDOSO, 2013, p. 176).

A autora destaca que, nesse período, o Brasil sofre os rebatimentos da redução de investimentos dos países centrais e de organismos internacionais, dada a elevada dívida externa (e interna), com juros exorbitantes, reforçando sua condição de capitalismo periférico e dependente. Então, esse contexto também está permeado pelo endividamento⁴⁹ do país, em função do investimento externo na ditadura militar, acarretando em um forte arrocho salarial, crescimento inflacional, estagnação da economia, corte no financiamento das políticas sociais, uma brutal concentração de renda e, em consequência disso, um significativo aprofundamento da pobreza. É na década de 1980 que, em virtude dessa conjuntura, há o acirramento da luta de classes – evidenciam-se a organização da classe trabalhadora em termos políticos e o fortalecimento dos movimentos sociais. Esse contexto também favoreceu o fim da ditadura

⁴⁸ Cardoso (2013) afirma que a Intenção de Ruptura nasce de uma “necessidade latente de ruptura com as bases da gênese do Serviço Social brasileiro: a caridade, o assistencialismo, a ajuda psicossocial, a atuação profissional baseada no senso comum, na boa vontade e na doutrina social da igreja” (CARDOSO, 2013, p. 189).

⁴⁹ Nesse contexto há uma renegociação da dívida com o FMI, em 1983, que acarretou em um maior arrocho de salários. É nessa conjuntura que se adensam os debates sobre a disputa do Fundo Público em decorrência da dívida externa e do superávit primário.

militar, o início do novo sindicalismo⁵⁰, a fundação do Partido dos Trabalhadores (PT) – e, em 1983, da Central Única dos Trabalhadores (CUT) –, e o surgimento do movimento das Diretas Já⁵¹, com uma forte articulação política, que levou milhares de pessoas às ruas do país. Assim, os anos 1980 foram a década do *boom* dos movimentos sociais brasileiros.

De acordo com Mota (2019), ao longo dos anos de 1980, no âmbito do Serviço Social, gestava-se um período de maturação político-organizativa da vanguarda profissional, a partir do Congresso da Virada⁵² e que, com os anos subsequentes, traria “maior nitidez e densidade ético-política, teórica e técnica” (MOTA, 2019, p. 169). A autora destaca que, nesse período histórico,

resultaram iniciativas como a lei de regulamentação da profissão, a elaboração de novos códigos de ética profissional, a reconfiguração da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (Abess) – posteriormente transformada em Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Abepps) –, a construção das Diretrizes Curriculares, o novo formato do Conjunto CFESS/CRESS, que superou definitivamente a estrutura do Conselhos Federais de Assistentes Sociais (CFAS) e dos Conselhos Regionais de Assistentes Sociais (CRAS), além da consolidação dos Programas de Pós-graduação, da pesquisa e de publicações na área do Serviço Social (MOTA, 2019, p. 169).

A autora complementa que “o aprofundamento do processo organizativo e o esforço de consolidação de referências teórico-metodológicas críticas deram o tom do Serviço Social, sendo o livro de Marilda Iamamoto e Raul de Carvalho (1982) um marco da conjuntura dos anos 1980” (MOTA, 2019, p. 169). Desse modo, constitui-se a “nova cultura profissional” (MOTA, 2019, p. 169), que se caracteriza como uma expressiva direção social a partir dos anos de 1980, a qual foi consolidada a partir dos anos 1990.

A autora explica que “[...] o movimento da *virada* do Serviço Social, certamente, não foi resultado de um lampejo de consciência política das/os Assistentes Sociais; a rigor, foi o produto de iniciativas da vanguarda intelectual e política do Serviço Social [...]” (MOTA, 2019, p. 168); portanto, destacam-se nesse processo os/as profissionais que: a) estavam engajados com os movimentos sociais; b) ligados à “igreja progressista” (MOTA, 2019, p. 169); c) resistiram à ditadura militar e possibilitaram a articulação e organização política de docentes e estudantes, oportunizando a “criação de entidades organizativas (profissionais e sindicais)” (MOTA, 2019, p. 169) e, conseqüentemente, promoveram mudanças “nos

⁵⁰ Surge no ABC paulista em 1977, com a liderança dos trabalhadores, dentre eles o Luiz Inácio Lula da Silva.

⁵¹ Luta pelo voto direto na escolha democrática do Presidente da República e pelo fim da ditadura militar.

⁵² Um dos momentos históricos no Serviço Social brasileiro ocorre no III CBAS (Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais) em 1979, em São Paulo. Representa a articulação da categoria com os movimentos sociais, para representar a luta contra a ditadura e a defesa pela abertura democrática. O Congresso da Virada, como ficou conhecido, se tornou um símbolo de resistência e diálogo com a classe trabalhadora.

conteúdos da formação e na ampliação e direção das práticas profissionais em todo o país” (MOTA, 2019, p. 169).

É nesse momento que a vanguarda intelectual e política do Serviço Social disputa hegemonia pelas bases que fundamentam a formação e o trabalho profissional. O significado social da profissão, a contradição existente entre capital e trabalho, a questão social como objeto profissional, a política social como um mecanismo de acesso, mesmo que seletivo, a direitos da classe trabalhadora, além da compreensão do movimento dialético da sociedade por meio do adensamento da crítica da economia política, tornam-se possível sob a ótica marxiana⁵³. É nessa perspectiva de maturação profissional, a partir da década de 1980, que se estabelece uma relação orgânica com a tradição marxista, sendo que esse progressivo contato foi sendo “[...] organicamente articulado e fomentado pela atuação da Associação Latino-Americana de Escolas de Trabalho Social (Alaets) e pelo Centro Latino-Americano de Trabalho Social (Celats) [...]” (MOTA, 2019, p. 170), criados em 1965 e 1972, respectivamente, e “[...] até a década de 1980, integraram a vanguarda da profissão na América Latina [...]” (MOTA, 2019, p. 169).

A autora também ressalta que “sem política não teríamos tido a renovação crítica do Serviço Social brasileiro, mas sem os aportes teórico-metodológicos de inspiração marxista também não iríamos muito além do militantismo, do fatalismo e do messianismo que tanto seduziram e seduzem a profissão” (MOTA, 2019, p. 170).

A renovação crítica do Serviço Social brasileiro foi articulada por grupos intelectuais e políticos extremamente importantes para as novas bases teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas da profissão.

[...] o grupo que esteve à frente da renovação crítica do Serviço Social brasileiro foi essencial para os caminhos trilhados pela profissão, com destaque para a Escola de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, que nos brindou com o *Método BH*, além das jovens mestrandas das PUC São Paulo e do Rio de Janeiro, contando, ainda, com o retorno de intelectuais exilados como Nobuco Kameyama, Vicente Faleiros e José Paulo Netto, além de lideranças profissionais e acadêmicas e do movimento estudantil que juntos assumiram a direção do III CBAS e organizaram a Associação Profissional de Assistentes Sociais (APAS), a Associação Nacional de Assistentes Sociais (ANAS), a Ceneas, bem como outras iniciativas de articulação continental da categoria (MOTA, 2019, p. 170).

⁵³ Inicialmente se deu pelo marxismo enviesado, com leituras feitas a partir da interpretação de Althusser (marxismo estruturalista). É somente com a obra de Marilda Vilella Iamamoto e Raul de Carvalho, intitulada *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil*, em 1982, que há a aproximação direta com as obras de Karl Marx.

Esse momento revela um protagonismo de lideranças profissionais e acadêmicas na luta pela hegemonia⁵⁴ de uma profissão crítica e comprometida com a classe trabalhadora. Essa mudança substancial para a profissão modifica a concepção oriunda de sua gênese, em que a profissão esteve ligada à lógica assistencialista e provoca a possibilidade de trilhar novos caminhos que levam à organização política do Serviço Social, contestando a (pseudo)neutralidade inscrita no Serviço Social tradicional, e, conseqüentemente, acarretou no desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.

[...] ao que tudo indica, os ganhos em termos de atuação profissional, organização e militância política do Serviço Social só foram metabolizados no plano teórico-metodológico e histórico com o desenvolvimento da pesquisa e da Pós-Graduação em Serviço Social, favorecido pela chamada transição democrática. É relevante destacar o papel da ABESS e, posteriormente, da ABEPSS e do Conjunto CFESS/CRESS no fortalecimento dessa direção intelectual e política da profissão, incidindo na organização das Unidades de Ensino de Serviço Social, na mudança dos currículos da formação profissional e na progressiva construção da direção ético-política e técnica do Serviço Social brasileiro (MOTA, 2019, p. 170).

Desse modo, Netto (2015) afirma que a trajetória da vanguarda profissional sempre esteve na contramão da autocracia burguesa no Brasil; e, mediante a resistência docente, discente e profissional, foi possível delinear as bases para um novo momento sócio-histórico no Serviço Social brasileiro.

Associado a essa relação orgânica entre organização política, pesquisa e Universidade, destaca-se o Movimento Estudantil (ME), que teve papel fundamental na intenção de ruptura com o conservadorismo no Serviço Social. Netto (2015) ressalta o protagonismo na mobilização estudantil no período de 1964 a 1968, quando possibilita a aproximação com a tradição marxista pelo viés da militância política. O protagonismo do ME também se sobressai a partir da década de 1970, por meio do I Encontro Nacional de Estudantes em Serviço Social (ENESS), em 1978, no qual se buscavam expressão política, fortalecimento e ampliação da luta pelo aperfeiçoamento e dinâmica organizativa de estudantes de Serviço Social – necessário lembrar que esse momento de articulação do ME carrega profundos significados para a renovação profissional no Brasil.

Ramos e Santos (1997, p. 143) destacam que

[...] o ME tem um caráter histórico e, neste sentido, seu papel social altera-se de acordo com a conjuntura, as condições concretas vivenciadas pelos(as) estudantes, as ideologias e concepções políticas que permeiam suas lideranças e as articulações que o movimento estabelece com outros MS's, partidos políticos e demais sujeitos coletivos. A ideologia, a direção e as alianças caracterizam a natureza e ação do

⁵⁴ Ressalta-se que desde 1980 essa luta permanece constante, mediante as ofensivas neoconservadoras e neoliberais.

Movimento, adquirindo um conteúdo próprio no processo de organização e mobilização, em contextos historicamente determinados.

A articulação com o movimento estudantil foi necessária e significativa para o reordenamento da formação profissional ocorrido essencialmente na década de 1990, pois revelou o compromisso político por meio de lutas que defendiam (e ainda defendem) uma nova direção social, política e cultural à profissão. Nesse contexto,

[...] a formação profissional tem se constituído em uma das prioridades da atuação do movimento. Notamos, inicialmente, que esta é vista pelos(as) dirigentes como âmbito estratégico de atuação, à medida que contribui, no plano da disputa ideológica e cultural, para a defesa de uma direção social para a universidade e de uma nova direção intelectual e moral para a sociedade. Nesse ângulo, a contribuição do ME acerca da formação profissional dá-se pela disputa no âmbito da cultura, da ideologia e de projetos no cotidiano da vida universitária e pela aliança com outros segmentos progressistas que também defendem esse posicionamento. Torna-se oportuno atentar que a formação profissional revela-se uma temática sempre presente nas pautas dos fóruns de discussão do MESS. A partir de 1991, a SESSUNE/ENESSO passa a promover, anualmente, "Seminário nacional pela formação profissional e Movimento Estudantil" que se torna instância regular de debates dos(as) estudantes de Serviço Social (RAMOS; SANTOS, 1997, p. 160-161).

Percebe-se, assim, que “a contribuição do ME, nessas lutas, efetiva-se através da disseminação de valores culturais, os quais se contrapõem ao individualismo, egoísmo e competitividade, que revigoram a lógica da sociedade capitalista [...]” (RAMOS; SANTOS, 1997, p. 144). E se complementa que: “[...] nessa perspectiva, o ME influi na formação de consciências críticas, articulando política e socialização do saber e desse modo, luta por uma modificação cultural, contribuindo no processo de construção de uma outra hegemonia na sociedade” (RAMOS; SANTOS, 1997, p. 144).

Esse processo leva o Serviço Social a se entender como classe trabalhadora, participe dos processos de superexploração e passe a se aliar com esta classe, com o objetivo de construção de um projeto anticapitalista, comprometidos com uma nova ordem societária, numa perspectiva emancipatória, com a liberdade como um valor ético central (CFESS, 1993), numa constante luta por hegemonia. Nesse contexto, a vanguarda intelectual e política do Serviço Social rompe com a (pseudo)neutralidade política numa relação orgânica com a Universidade, pois é no amadurecimento teórico iniciado nas produções acadêmicas que se gesta esse movimento para a profissão. Logo, compreende-se que foi uma década política e teoricamente profícua, com uma profunda maturação profissional.

O processo da renovação crítica do Serviço Social brasileiro “requereram operações articuladas no âmbito da organização da categoria, da reestruturação dos conteúdos da

formação profissional e dos novos aportes ao exercício profissional” (MOTA, 2019, p. 171), como:

a) a defesa da articulação do Serviço Social com as pautas e dinâmica dos movimentos sociais e da luta pela democratização das instituições públicas e do Estado; b) a identificação do significado social da profissão no processo de produção e reprodução das relações sociais, rompendo com a narrativa *a-histórica* do desenvolvimento da profissão como desdobramento da caridade e da filantropia; c) a introdução do marxismo como matriz teórico-metodológica de explicação da realidade, em especial as categorias da crítica da economia política, explicativas da dinâmica produtiva e reprodutiva da sociedade capitalista; d) a unidade das dimensões organizativa, formativa, investigativa e prático-operativa do Serviço Social (MOTA, 2019, p. 171).

Essas são as bases para a mudança do Código de Ética da Profissão, que se expressa primeiramente em 1986 e posteriormente em 1993, como também reforça a necessidade de uma mudança na formação profissional, exigindo ampla revisão curricular. Nesse contexto, ocorre a aprovação do currículo mínimo de 1982, em que, conforme destacam Castro e Toledo (2011, p. 10),

[...] os atores envolvidos (órgãos de organização da categoria, de pesquisa, instituições de ensino e movimento estudantil) neste propósito de pensar a reforma curricular, defenderam uma concepção de formação profissional centrada no direcionamento de que esta deveria subsidiar o profissional para responder as demandas e necessidades colocadas pelos cidadãos, a partir de um conhecimento científico e teórico-metodológico calcado num referencial crítico; a compreensão de que a profissão está inserida no quadro geral da divisão sociotécnica do trabalho, e a formação de um projeto profissional com direção social definida, articulada (teórica e praticamente) com os projetos da classe trabalhadora.

Com base nessa mudança, as autoras afirmam que a formação profissional não poderia ser restringida ao diploma ou a uma mera preparação para o trabalho profissional, de forma pragmática, baseada no agir imediato sem a devida reflexão crítica. “Era necessário que houvesse articulação entre os propósitos do projeto profissional e as demandas reais” (CASTRO; TOLEDO, 2011, p. 10). Com o intuito de apreender a relação existente entre o trabalho profissional, a sociedade capitalista e as expressões da questão social,

[...] a formação profissional requeria um rigoroso suporte teórico-metodológico necessário à reconstrução da prática e, ao estabelecimento de estratégias de intervenção; requeria ainda a preparação no campo da investigação para o aprimoramento científico dos assistentes sociais e da produção teórica sobre as questões referentes ao campo de atuação e à realidade social (CASTRO; TOLEDO, 2011, p. 10).

As Diretrizes Curriculares de 1996 revelam uma nova perspectiva formativa, uma referência na formação profissional em Serviço Social no Brasil, por compreenderem os núcleos de fundamentação da profissão como o direcionamento teórico metodológico

essencial para uma postura ético-política que se expressa na dimensão técnico-operativa. A indissociabilidade e complementaridade dos núcleos temáticos passam a integrar o ensino, a pesquisa e a extensão, conforme Yamamoto (2020, p. 303) ressalta:

Os Núcleos temáticos congregam, portanto, atividades tais como planejamento e efetivação de pesquisas sobre situações concretas no âmbito da questão social – objeto de trabalho do assistente social; sistematização e produção de conhecimentos teórico-metodológicos e instrumentais no âmbito de suas respectivas áreas temáticas, impulsionando a formulação de respostas profissionais criativas e condizentes com os objetivos profissionais.

Para compreender o solo histórico em que se constituem as Diretrizes, foram destacados os seguintes marcos teórico-políticos que as legitimam na contemporaneidade.

3.1 A Intenção de Ruptura⁵⁵ com o conservadorismo

Conforme mencionado, brevemente, no capítulo anterior, a Intenção de Ruptura circunscreve o movimento de renovação do Serviço Social brasileiro, que foi iniciado pela erosão do Serviço Social tradicional⁵⁶ e se aprofunda em três vertentes: (1) Perspectiva Modernizadora; (2) Reatualização do Conservadorismo; e (3) Intenção de Ruptura com o Conservadorismo, a qual,

[...] em qualquer das suas formulações, possui sempre um ineliminável *caráter de oposição* em face da autocracia burguesa, e este tanto a distinguiu – enquanto vertente do processo de renovação do Serviço Social no Brasil – das outras correntes profissionais quanto respondeu pela referida trajetória (NETTO, 2015, p. 316).

O caráter de oposição à ditadura e à autocracia burguesa revela um marco político extremamente importante para o Serviço Social, o que lhe interpõe questionamento à pseudoneutralidade da profissão, pois é no protagonismo da classe operária na política brasileira, mediante a crise da ditadura, que se destaca uma nova dinâmica na resistência democrática. O Serviço Social, como fruto das relações de classe, incorpora a oportunidade do retorno (lento e gradual) da democracia e transcende o debate da intenção de ruptura para além dos muros acadêmicos, uma vez que

⁵⁵ Há, de fato, uma intenção. Não há um rompimento com o (neo)conservadorismo no Serviço Social brasileiro, pois este sempre estará presente na sociedade capitalista, numa relação intrínseca. Ora se escamoteia, ora se expressa sob uma nova face. O (neo)conservadorismo, a partir de 1970, é fruto da sociabilidade capitalista, e o Serviço Social inserido na dinâmica da sociedade de classes sofre esses rebatimentos conjunturais. Nesse momento de renovação profissional, há a busca de ruptura com o Serviço Social tradicional e a eliminação da neutralidade política, esclarecendo o significado social da profissão. Portanto, destaca-se que, enquanto houver capitalismo, haverá (neo)conservadorismo.

⁵⁶ Netto (2015, p. 318) afirma que, “desde a virada dos anos 1950, operava-se a sua erosão, mas o impacto causado pelo golpe de abril, a ditadura militar, enfraqueceram o movimento e problematizaram a recuperação desse legado”.

[...] seu insulamento deveu-se basicamente às constrictões políticas postas pelo ciclo autoritário; a ultrapassagem destas constrictões permitiu-lhe desbordar os limites a que se viu confinada. Cabe anotar, *em passant*, que o seu futuro está muito hipotecado ao alargamento e ao aprofundamento da democracia na sociedade e no Estado brasileiros – pelo seus enlances teórico-culturais e pelos seus compromissos cívico-políticos, a perspectiva da intenção de ruptura depende, mais que as outras tendências operantes no Serviço Social, de um clima de liberdades democráticas para avançar no seu processamento (NETTO, 2015, p. 317).

A liberdade democrática para a ascensão do movimento da intenção de ruptura significa que seu marco teórico-político confere uma nova direção social para a profissão, demarcando uma aproximação, inicialmente enviesada, às ideias de Karl Marx, o que lhes revela uma perspectiva crítica de classe. Na recusa de valores e práticas profissionais consideradas tradicionais, o autor destaca que a intenção de ruptura tem sua gênese no interior da Universidade, a partir do método BH, com um protagonismo ideopolítico, próprio dessa perspectiva, na contrapartida à perspectiva modernizadora e de reatualização do conservadorismo.

Vinculada organicamente à intenção de ruptura, a Universidade protagoniza uma relação necessária para a renovação profissional. Por ser produto da relação entre professores e alunos/as, segundo Netto (2015), “a intenção de ruptura emerge no quadro da estrutura universitária brasileira na primeira metade dos anos 1970, sua formulação inicial, e aliás a mais abrangente, tem por cenário a Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais [...]” (p. 315). O autor destaca

[...] a importância da efetiva inserção dos cursos de Serviço Social no circuito acadêmico – mais exatamente: a inscrição da formação (graduação e pós-graduação) do assistente social no âmbito universitário – foi avaliada por nós como um dos vetores significativos que intervieram de forma decisiva no processo de renovação da profissão no Brasil; nossa argumentação pretende ter patenteado que esta inserção influiu poderosamente nos rumos das perspectivas renovadoras brasileiras (NETTO, 2015, p. 317).

A universidade se caracteriza como um “ponto fulcral na linha da menor resistência” (NETTO, 2015, p. 319), pois, em decorrência do período ditatorial, mediante o autoritarismo que suprimia e restringia os debates acadêmicos, o Serviço Social na sua inserção a universidade permitiu que as condições para o projeto de ruptura fossem minimamente favoráveis “[...] na conjugação da pesquisa e extensão, o atendimento de necessidades de elaboração e experimentação – e estas eram absolutamente imprescindíveis ao projeto de ruptura” (NETTO, 2015, p. 319). Netto (2015, p. 320, grifos do autor) destaca:

no espaço universitário tornou-se possível a interação *intelectual* entre assistentes sociais que podiam se dedicar à pesquisa sem as demandas imediatas da prática profissional submetida às exigências e controles institucional-organizacionais e

especialistas e investigadores de outras áreas; ali se tornaram possíveis *experiências-piloto* (através da extensão, com campos de estágio supervisionados diretamente por profissionais orientados pelos novos referenciais) destinadas a verificar e a apurar os procedimentos interventivos propostos sob nova ótica. Neste espaço foi possível, vê-se, quebrar o *isolamento intelectual* do assistente social e viabilizar experiências de prática *autogeridas*.

Nesse contexto, é na relação dialética com a Universidade que se localizam os fundamentos da renovação profissional e seus desdobramentos. Netto (2015) destaca que a universidade proporcionou para o Serviço Social uma nova interlocução entre assistentes sociais, historiadores, filósofos, sociólogos, antropólogos, economistas, numa relação entre troca de saberes e conhecimentos. O autor ressalta que a intenção de ruptura se expressa como “produto universitário sob o ciclo autocrático burguês” (NETTO, 2015, p. 320).

No entanto, mesmo considerando-se hipoteticamente um quadro societário diferente, suas exigências imanentes haveriam de conferir à instituição acadêmica um papel central no seu processo – suas requisições de novos suportes teórico-metodológicos, a demanda de uma interação de novo tipo com as teorias e disciplinas sociais, a necessidade de sistematizar e elaborar as práticas implementadas etc., tudo isso implicaria um protagonismo essencial da agência acadêmica (NETTO, 2015, p. 321).

As particularidades do ambiente acadêmico permitiam o acúmulo e o direcionamento da intenção de ruptura, na contramão da conjuntura política de autocracia burguesa. Entretanto, Netto (2015) destaca que as experiências no âmbito universitário não foram homogêneas, pois haviam profissionais que defendiam o Serviço Social tradicional e não se contrapunham à ditadura militar.

A partir desse debate, a universidade e o movimento de Reconceituação na América Latina e a Renovação Profissional no Brasil possuem uma relação visceral, uma vez que o espaço acadêmico lapidou as bases para indagações do serviço social tradicional em meio às piores condições. “Há que se surpreender como, em circunstâncias tão hostis, foi possível a emergência de novas formulações” (NETTO, 2015, p. 323).

A universidade tem um papel fundamental na superação das bases tradicionais da profissão, na resistência aos marcos políticos e ideológicos da ditadura militar, em forte oposição à autocracia burguesa. A universidade protagoniza o debate crítico no Serviço Social, o diálogo de docentes e discentes na perspectiva de uma renovação profissional, por isso torna-se evidente o quanto a universidade, enquanto um espaço plural, viabiliza importantes mudanças na profissão e na sociedade. A construção de um perfil profissional crítico, no diálogo com os movimentos sociais, torna a profissão crítica e consciente dos processos sociais.

É na universidade que se gesta um diálogo com pesquisadores de outras áreas, os muros que limitavam a profissão a um debate crítico são rompidos, favorecendo a maturação teórico-metodológica. “O crescente *protagonismo acadêmico e político* desenvolvido por uma *vasta rede de entidades representativas dos assistentes sociais*, criada ao longo dos anos 1980, é outro fator que não pode ser descurado” (IAMAMOTO, 2020, p. 252).

Iamamoto (2020, p. 295) ressalta as dimensões da política de prática acadêmica, como uma profícua integração entre: 1) *ensino* – sistematização, a partir do currículo de 1982, e especialmente a partir das Diretrizes de 1996, pelos três núcleos de fundamentação, que estabelecem uma relação orgânica e de complementaridade entre eles: *núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e núcleo de fundamentos do trabalho profissional*; 2) *pesquisa* – “ocupa um papel fundamental no processo de formação profissional do assistente social, atividade privilegiada para a solidificação dos laços entre o ensino universitário e a realidade social” (IAMAMOTO, 2020, p. 297), ao passo que é na pesquisa que se põe uma “*condição indispensável para romper com as concepções tecnicistas e politicista da ação profissional*” (IAMAMOTO, 2020, p. 298); e 3) *extensão* –

[...] é um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade, [...] um vínculo orgânico entre a universidade e os interesses e necessidades da sociedade organizada em seus diversos níveis (IAMAMOTO, 2020, p. 298)

possibilitando a universidade ir além de seus muros acadêmicos, numa perspectiva de democratização do ensino e da pesquisa, em um sentido de coletividade. O ensino, pesquisa e extensão são articulados por meio das disciplinas curriculares e de seus núcleos temáticos⁵⁷ de prática e pesquisa.

Em suma, percebe-se o significado da universidade para o Serviço Social brasileiro, que, enquanto produto da história, ao se inserir nas universidades no âmbito da graduação e pós-graduação⁵⁸, possibilita o diálogo com o marxismo, em um intrínseco processo de consolidação acadêmica, expandindo as áreas de pesquisa e publicações por meio de TCCs, dissertações e teses.

⁵⁷ A autora categoriza os núcleos temáticos como “estratégias de articulação entre aquelas três dimensões indissociáveis da instituição universitária” (IAMAMOTO, 2020, p. 295) – ensino, pesquisa e extensão.

⁵⁸ Iamamoto (2020, p. 236) ressalta que “o processo de institucionalização do ensino de pós-graduação na área data de início de 1970 (1972) quando são criados os dois programas pioneiros no eixo Rio de Janeiro/São Paulo, em universidades católicas (PUC-RS e PUC-SP)”.

A partir do *Congresso da virada*, III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, o III CBAS ou “Congresso da Virada” ocorre na efervescência da ditadura militar, no período de 23 a 27 de setembro de 1979, em São Paulo, no Centro de Convenções do Anhembi. O III CBAS significou “[...] a ascensão de um novo projeto profissional ancorado no pensamento crítico marxista, ao rechaçar o conservadorismo da profissão, além do tecnicismo presente nas bases da ditadura” (SILVA, 2019, p. 18).

A "virada do congresso", em 1979, se inscreve na continuidade da luta de resistência contra a ditadura militar, a partir de 1964, aí inseridos estudantes e assistentes sociais no conjunto dos(as) trabalhadores(as), ocasião em que muitas(os) companheiras(os) são encarceradas(os) e torturadas(os) nos porões da repressão, bem como muitas(os) lutadoras(es) se exilaram ou foram assassinadas(os) pela ditadura. O III CBAS acontece no período da (re)organização dos movimentos sociais, de redemocratização do país, durante a crise da autocracia burguesa, em que se retoma a organização sindical das(os) assistentes sociais, no interior do sindicalismo classista, com mobilizações e greves, por seus interesses imediatos e históricos, articulados às lutas contra a ditadura civil-militar, anticapitalista e anti-imperialista (ABRAMIDES; CABRAL, 2019, p. 37).

A construção do projeto profissional inicia nessa *virada* profissional, de modo que, segundo Silva (2019), o desejo pela liberdade democrática e de expressão, a denúncia ao autoritarismo, as formas de opressão e violência viabilizavam uma luta comprometida com a democracia, associada à classe trabalhadora, e vinha protagonizando um espaço de articulação e visibilidade na profissão. A autora destaca que

o “congresso da virada” tornou-se um marco histórico ao revestir-se em significado político e profissional para o Serviço Social (BRAVO, 2009), repercutindo na formação/trabalho profissional, organização política da categoria, na pesquisa/produção de conhecimento, na construção do que a categoria profissional denomina de Projeto Ético-Político do Serviço Social (SILVA, 2019, p.18).

“Às vésperas do III CBAS, em 1979, a categoria já contava com 22 entidades sindicais, pré-sindicais e de oposição sob a coordenação da Comissão Executiva Nacional das Entidades Sindicais e Pré-Sindicais de Assistentes Sociais (Ceneas)” (ABRAMIDES; CABRAL, 2019, p. 38). Esse fato caracteriza a intrínseca articulação política, essencial para o posicionamento social da profissão. Esse momento, de articulação com as lutas da classe trabalhadora, representa para o Serviço Social a luta contra o desemprego, por melhores condições de salário, pela autonomia e liberdade sindical, contra os organismos internacionais, como FMI e contra a exploração do capital, luta contra a ditadura e com um horizonte socialista. Havia também uma luta coletiva contra todas as formas de opressão social de classe, raça, gênero e etnia. As lutas específicas da categoria, no âmbito sindical, situavam a democratização das entidades, condições de trabalho, melhores condições de

salários (10 salários-mínimos), luta por concursos públicos e criação de cargos e carreiras funcionais, construção de sindicatos de trabalhadores/as em serviço público. Essa luta só foi possível mediante a articulação política dos sindicatos e das entidades representativas da profissão (ABRAMIDES; CABRAL, 2019).

As autoras destacam que o Congresso da Virada constitui um momento de debates políticos, posicionamentos em favor à democracia e à classe trabalhadora, publicamente assumidos, adquirindo um profundo significado histórico e político, que associa o movimento de organização dos assistentes sociais ao movimento sindical geral da classe trabalhadora. As autoras destacam que

a insatisfação no III CBAS é fruto da conjugação desses vários processos de lutas de resistência que se expressavam sindicalmente, na formação, em experiências profissionais, na articulação e solidariedade aos movimentos populares, aliados à retomada do movimento estudantil. A crítica de profissionais e estudantes ao CBAS *estava latente*, e as entidades sindicais que estavam organizadas assumiram sua direção política, por decisão da categoria, que culminou na *virada do congresso com assembleias diárias de deliberação de seu rumo*. Esse momento *emblemático perfila a direção social da profissão*, em que a categoria se reconhece como parte da classe trabalhadora, inscrita na divisão sociotécnica do trabalho, em sua condição de assalariamento, partícipe do trabalho coletivo, cujo compromisso assumido é com a classe trabalhadora na luta por seus interesses imediatos e históricos (ABRAMIDES; CABRAL, 2019, p. 41).

Abramides e Cabral (2019) esclarecem que o CENEAS e as entidades sindicais ingressaram ao CBAS, de forma articulada, e se posicionaram de forma totalmente contrária ao caráter conservador e autoritário do evento organizado pelo Conselho Federal de Assistentes Sociais (CFAS) e a regional (CRAS) de São Paulo. Esse caráter está ligado ao fato de que foram homenageadas figuras políticas alinhadas com a ditadura militar, além da organização do evento tomar decisões sem consulta prévia à categoria, resultando em uma pequena participação de profissionais e quase inexistência de estudantes, com condução fragmentária das temáticas.

As entidades sindicais ingressaram com um documento de denúncia à condução do evento, que foi lido em todas as sessões temáticas. “As entidades sindicais catalisam a insatisfação presente e organizam assembleias diárias, com ampla participação da categoria, que alteram o rumo do congresso, com debates, reorganização de conteúdos, articulação e ampliação das temáticas das palestras e conferências [...]” (ABRAMIDES; CABRAL, 2019, p. 42), culminando a) em repúdio a ditadura militar e seus representantes; b) na destituição da comissão organizadora do III CBAS; c) na homenagem aos movimentos sociais que foram a resistência na luta contra a ditadura; d) na composição da mesa de encerramento do evento

grandes líderes políticos de sindicatos, entre eles o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e demais líderes dos movimentos sociais⁵⁹ (ABRAMIDES; CABRAL, 2019).

O legado do III CBAS resulta na a) democratização das entidades da categoria, articulando ativistas e militantes; b) direção social da profissão alinhado à intenção de ruptura; c) deliberação para o Código de Ética de 1986, que rompe com o neotomismo, e reformulação do currículo da formação profissional de 1982, que substitui o Serviço Social de caso, grupo e comunidade; d) disputa pelo projeto profissional na busca pela hegemonia em uma direção sociopolítica; e) articulação e mobilização dos sindicatos da categoria; f) luta pela redemocratização do país; g) fortalecimento do movimento estudantil; h) publicação do livro *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil*, de Marilda Vilela Iamamoto e Raul de Carvalho, inaugurando o legado marxiano na profissão (ABRAMIDES; CABRAL, 2019). Assim,

a partir do *Congresso da Virada*, a década de 1980 afirmou a *direção social da profissão*, com a luta política e sindical, pelo reconhecimento dos profissionais como trabalhadores, em sua condição de assalariamento, e no compromisso com os direitos e conquistas da classe trabalhadora, inscritos no Currículo de 1982 e no Código de Ética de 1986, conquistados na conjuntura de grande ebulição e lutas sociais travadas no período (ABRAMIDES; CABRAL, 2019, p. 48).

Desenvolve protagonismo a então Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS)⁶⁰, a partir dos anos 1970, especialmente, do contexto de abertura política e da redemocratização da profissão. Essa década e as vindouras representam para o Serviço Social um momento de profundas mudanças que foram fundamentais para a construção de um novo currículo para a formação profissional, pautado em uma perspectiva crítica (BRAVO *et al.*, 2019).

⁵⁹ Compõem o III CBAS: II CBAS: Luiz Inácio Lula da Silva, pelo Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema; José Pedro da Silva, pela Oposição Sindical Metalúrgica de Osasco; Maria Aparecida Perdigão Teixeira, pelo Movimento de Luta Contra a Carestia; Gilberto Tannos Natalini e Daniel Kotzel, pelo Movimento Popular de Saúde da Zona Leste; Maria Augusta Capistrano, pelo Comitê Brasileiro de Anistia, e Luiza Erundina de Sousa, presidente da Associação Profissional dos Assistentes Sociais de São Paulo (APASSP) e membro da Coordenação da Comissão Executiva Nacional de Entidades Sindicais de Assistentes Sociais (Cenas). A plenária final do Congresso deliberou que os congressos posteriores deveriam ser organizados pelas entidades sindicais de assistentes sociais e pela Cenas, recém-constituída no encontro de Entidades Sindicais e Pré-Sindicais que antecedeu o CBAS, em Capão Redondo, São Paulo. O III CBAS encerra com uma grande faixa em homenagem a "Todos os que morreram pelas lutas democráticas no país" (ABRAMIDES; CABRAL, 2019, p. 43).

⁶⁰ Bravo *et al.* (2019) afirmam que "a Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS), criada em 1946, teve duas mudanças de nome em seu processo histórico. Em 1973, passou a denominar-se Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social e, em 1998, passou a ser designada como Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), como será visto no decorrer deste texto. Como entidade de natureza acadêmico-científica, a ABESS, hoje ABEPSS, é a entidade mais antiga no país e tinha como proposta inicial ser um órgão coordenador e orientador das escolas de Serviço Social na defesa do aprimoramento do seu ensino. Desde seu início, contou com a colaboração das Escolas de Serviço Social de São Paulo e do Rio de Janeiro" (BRAVO *et al.*, 2019, p. 57).

As autoras destacam que a “introdução do Serviço Social no âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil com a criação dos primeiros mestrados na área em 1972, no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC-SP e da PUC-RJ [...]” (BRAVO *et al.*, 2019, p. 61) foi significativa para esse momento de busca de ruptura com o Serviço Social tradicional. As autoras complementam que a federalização das escolas de Serviço Social⁶¹, a criação de novas unidades de ensino em universidades públicas, a ampliação do quadro docente, a maior integração entre as áreas de conhecimento, como Sociologia, Economia, Psicologia, etc., além do protagonismo do Movimento Estudantil, representaram o momento de amadurecimento teórico-metodológico, em um profícuo diálogo com a universidade (BRAVO *et al.*, 2019).

Apesar da orientação modernizadora nos Programas de Pós-Graduação, a inserção de assistentes sociais nesta instância oportunizou o debate sobre a formação e o trabalho profissional da e do assistente social, o intercâmbio de experiências entre os mestrados provenientes de vários estados do Brasil, a difusão de textos da literatura latino-americana do Movimento de Reconceituação, o relativo acesso à bibliografia marxista e o debate político entre os mestrados das questões emergentes na sociedade brasileira e das elaborações dos cientistas sociais, que ofereciam outro marco de referência para a análise da realidade (BRAVO, 1996). A nova dinâmica que envolveu professores de Serviço Social, a efervescência do movimento estudantil e das Unidades de Ensino impulsionou o debate sobre a revisão curricular, pauta que ganhou espaço nas Convenções da ABESS da década de 1970. (BRAVO *et al.*, 2019, p. 63).

Ao considerar o protagonismo da ABESS no processo de construção do currículo mínimo de 1982 e para as Diretrizes Curriculares de 1996, há que se destacar o movimento constituído, em destaque na Figura 1, que demonstra os esforços empreendidos entre 1973-2000, para consolidar mudanças e metamorfoses profissionais, alinhadas com os novos tempos.

Figura 1 - Marcos na atuação da ABESS/ABEPSS (1973-2000)

⁶¹ Contexto das Reformas Universitárias em 1968.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Bravo *et al.* (2019).

A partir da XVIII Convenção da ABESS, realizada em 1973 em São Luís – MA, “[...] oportunizou-se o encontro desses novos sujeitos sociais e divulgação de experiências inovadoras que começavam a ser implementadas pelas Unidades de Ensino de Serviço Social” (BRAVO *et al.*, 2019, p. 63), no qual ganha destaque o método BH, como uma peça-chave para nortear a nova proposta curricular.

A XIX Convenção ABESS, ocorrida em 1975, em Piracicaba – SP, estabelece como debate central “as mudanças necessárias na formação profissional” (BRAVO *et al.*, 2019, p. 63), com foco no direcionamento para a reconceituação profissional e a proposta do método BH. As autoras destacam que houve embates e oposições entre os dois posicionamentos, “a que ressaltava o compromisso político da ação com as classes trabalhadoras, com elementos de ruptura com o Serviço Social Tradicional, e a que defendia a neutralidade científica e o caráter predominantemente técnico do Serviço Social” (SANTOS, 2007 *apud* BRAVO *et al.*, 2019). As autoras complementam que a decisão da Assembleia Geral foi de prorrogar a decisão para a XX Convenção ABESS, realizada em Belo Horizonte, em 1977.

A XXI Convenção ABESS, realizada em 1979, em Natal, aprova o novo currículo mínimo⁶², “[...] expressando as diversas tendências do meio profissional numa ênfase pluralista, sendo um grande avanço para a época, correspondendo à correlação de forças existente naquele momento” (BRAVO *et al.*, 2019, p. 64). Esse ano de 1979 – ano em que também ocorreram o III CBAS, ou Congresso da Virada, como já exposto – e a XXI Convenção foram fundamentais “[...] para o avanço da proposta de mudança na formação profissional defendida por jovens docentes que tinham orientação crítica da profissão e estavam mobilizando mudanças na entidade” (BRAVO *et al.*, 2019, p. 64). A virada da década representa a *virada* profissional.

A partir de 1981-1989, a ABESS realiza convenções que “[...] contribuíram para o fortalecimento do debate acadêmico-político na formação profissional [...]” (BRAVO *et al.*, 2019, p. 68). Nesse contexto, a XXII Convenção ABESS, que ocorreu em 1981 em Vitória – ES, marca o processo de democratização da ABESS, aprovando um estatuto com composição paritária entre professores/as e estudantes. Na XXIII Convenção ABESS (João Pessoa – PB), em 1983, “[...] foi aprovada a realização da pesquisa sobre a Formação Profissional, explicitando de forma mais explícita a direção social do currículo e a orientação de privilegiar, na formação, o materialismo histórico e dialético [...]” (BRAVO *et al.*, 2019, p. 68). A XXIV Convenção ABESS (Niterói – RJ), em 1985, “[...] teve como eixo da discussão, centrado nas exigências da formação profissional na atual conjuntura, os novos desafios na política de ação da ABESS [...]” (BRAVO *et al.*, 2019, p. 68), ressaltando a necessidade de adensar o debate dentro das unidades de ensino e fora delas, estabelecendo o debate com a categoria profissional, na concepção de uma formação profissional crítica, comprometida e consciente (BRAVO *et al.*, 2019).

Em 1986, houve a criação dos cadernos ABESS⁶³, com a coedição da Cortez Editora, em oito números. É importante referir que, com a publicação desses cadernos, há uma demonstração, no âmbito da pesquisa, da relevância das lutas e das conquistas de uma formação profissional pautada em uma perspectiva crítica. A XXV Convenção ABESS ocorre em Fortaleza/CE, em 1987, com o tema “A relação teoria-prática na formação profissional” (BRAVO *et al.*, 2019, p. 68), com desdobramentos acerca do ensino da prática e da

⁶² “O novo currículo só foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) através do Parecer n.º 412/82, de agosto de 1982, e no seu processo de implantação alguns ganhos foram significativos, para o que posteriormente foi denominado por Netto (1991) de perspectiva de *intenção de ruptura*.” (BRAVO *et al.*, 2019, p. 64).

⁶³ Disponível em: <https://www.abepss.org.br/revista-temporalis/edicoes-antiores>. Acesso em: 11 maio 2022.

metodologia do Serviço Social. Nessa convenção foi fundado o CEDEPSS⁶⁴ “[...] como entidade civil, de âmbito nacional, sem fins lucrativos, sendo órgão acadêmico da ABESS, constituindo-se em um espaço de debate, sistematização, produção e difusão de conhecimentos críticos na área das políticas sociais e do Serviço Social [...]” (BRAVO *et al.*, 2019, p. 69).

A XXVI Convenção ABESS (Florianópolis/SC), ocorrida no ano de 1989, com o tema “A formação profissional do assistente social brasileiro pós-novo currículo: avanços e desafios” (BRAVO *et al.*, 2019, p. 69), teve como eixos de discussão o Serviço Social no contexto universitário e a formação e o trabalho profissional, no qual instaurou-se a necessidade de revisão do currículo a partir dos anos 1990 (BRAVO *et al.*, 2019).

Por sua vez, a XXVIII Convenção ABESS, realizada em 1993 em Londrina/PR, aprovou a proposta de discussões para revisão curricular. Para a aprovação das diretrizes curriculares em 1996 em Assembleia Geral no Rio de Janeiro, foram realizadas mais de “[...] 200 oficinas locais, 25 oficinas regionais e 2 oficinas nacionais, debatendo, de forma participativa e democrática com as representações profissionais e estudantis das instituições de ensino filiadas de todas as regiões [...]” (BRAVO *et al.*, 2019, p. 73). Em 1998, há articulação com a pesquisa e a pós-graduação, mudança só foi possível mediante a “[...] articulação entre graduação e pós-graduação e da sustentação do tripé ensino, pesquisa e extensão como componentes fundamentais à organização atual da ABEPSS. Esta mudança corrobora o fortalecimento do Serviço Social como profissão e como área de conhecimento [...]” (BRAVO *et al.*, 2019, p. 73). Por fim, em 2000, acontecem a organização e a publicação da *Revista Temporalis*, como proposta de fortalecimento da pesquisa, com importantes contribuições para a produção do conhecimento à área.

Portanto, as autoras destacam que

[...] os rumos assumidos pelo debate profissional a partir da década de 1980 apontaram para a incorporação da Teoria Social de Marx, desveladora dos fundamentos da produção e reprodução da "questão social" (IAMAMOTTO, 1998), devendo-se à então ABESS, em grande parte, o reforço da legitimidade da obra marxiana e da tradição marxista no quadro geral da profissão, direcionando esforços no sentido de conquistar e qualificar tal legitimidade ao nível da formação e exercício profissional. (BRAVO *et al.*, 2019, p. 71).

Essas convenções da ABESS revelam o protagonismo da ABEPSS no processo de renovação do Serviço Social brasileiro, pois registram o intercâmbio de conhecimentos, com

⁶⁴ A criação do CEDEPSS instituiu três importantes espaços: o Encontro Nacional de Pesquisa, bianual, chamado atualmente de ENPESS, a criação e publicação dos cadernos ABESS e os grupos temáticos de pesquisa (GTP). (BRAVO *et al.*, 2019, p. 70).

diálogos profícuos que protagonizaram a *virada* na profissão e estabeleceram as bases para a mudança curricular que celebra a maturidade teórico-política profissional.

3.2 A revisão do currículo mínimo de 1982 e a consolidação das Diretrizes de 1996

A proposta de currículo mínimo ou reforma curricular de 1982 é um divisor de águas na profissão, pois marca a ruptura, no currículo mínimo, com o Serviço Social de caso, grupo e comunidade. Nasce uma concepção de matéria – conteúdos que são transversais às disciplinas. Bravo *et al.* (2019, p. 65) destacam que a

[...] proposta curricular de 1982, formulada a partir de 1979, os debates sobre inserção da pesquisa no processo de formação profissional, exigida não apenas como matéria, mas como um dos princípios e condições da formação profissional, ampliando-se os desafios postos às Unidades de Ensino e aos Programas de Pós-graduação, onde a pesquisa é uma prioridade [...].

De acordo com Castro e Toledo (2011), a reforma curricular de 1982 exigia⁶⁵:

1. Uma “visão global da sociedade a partir do seu entendimento histórico-estrutural, capacitando alunos para a elaboração de um instrumental capaz de problematizar a realidade” (CASTRO; TOLEDO, 2011, p. 11) e, nesse processo, a construção do currículo mínimo as matérias⁶⁶ na área básica: “*Filosofia; Sociologia; Psicologia; Economia; Antropologia; Formação Social, Econômica e Política do Brasil; Direito e Legislação Social*” (PONDÉ, 2007, p. 214, grifos nossos).

2. Rompimento com a visão endógena do Serviço Social e com o pragmatismo, no intuito de inserir o “Serviço Social na produção de conhecimentos sobre a totalidade social, sendo este o instrumento de sua ação profissional” (CASTRO; TOLEDO, 2011, p. 11), além de incorporar o método materialista histórico e dialético para desvelar a realidade em que a profissão se insere, ou seja, “é proposto o estudo da práxis, centrado na reflexão-ação-reflexão” (CASTRO; TOLEDO, 2011, p. 11). Nessa esteira, incluem-se as disciplinas na área profissional: “*Teoria do Serviço Social; Metodologia do Serviço Social; História do Serviço Social; Desenvolvimento da Comunidade; Política Social; Administração em Serviço Social; Pesquisa em Serviço Social; Ética profissional em Serviço Social; Planejamento Social*” (PONDÉ, 2007, p. 214, grifos nossos). Castro e Toledo (2011) destacam que “o estudo dos Problemas Brasileiros, Educação Física, Trabalho de Conclusão de Curso e Estágio

⁶⁵ “Esses apontamentos foram aprovados na XXI Convenção Nacional da ABESS, que teve como tema a ‘Proposta de reformulação do currículo mínimo’, no ano de 1979, na cidade de Natal e, no ano seguinte, a referida entidade enviou a proposta através de um documento ao Conselho Federal de Educação (CFE). Em 1982, foi deferida a aprovação do novo currículo mínimo” (CASTRO; TOLEDO, 2011, p. 12).

⁶⁶ A reforma curricular de 1982, de acordo com a Resolução n.º 6, de 23 de setembro de 1982, no Art. 1º, estabelece o mínimo de conteúdos e duração do curso de Serviço Social (PONDÉ, 2007, p. 214-215).

Supervisionado, faziam parte das matérias complementares obrigatórias que estavam fora da carga horária” (p. 12).

3. Enxergar o público-alvo da prestação de serviços como parte do processo de luta de classes, reconhecendo-os enquanto classe trabalhadora, numa visão de totalidade das demandas apresentadas, além do “[...] resgate da assistência como direito e não como bem-estar [...]” (CASTRO; TOLEDO, 2011, p. 11), no intuito de romper com a neutralidade da profissão.

4. “Entendimento acerca da teoria e prática como uma unidade dialética” (CASTRO; TOLEDO, 2011, p. 11).

5. “Importância da participação do estudante no movimento estudantil e nos movimentos sociais como complementação de sua formação profissional” (CASTRO; TOLEDO, 2011, p. 12).

6. “Compreensão acerca da relação orgânica da profissão com o Estado, uma vez que a profissão surge a partir do desenvolvimento do aparato estatal no estágio do capitalismo monopolista” (CASTRO; TOLEDO, 2011, p. 12).

Apesar das inúmeras e significativas mudanças na reforma curricular, as autoras afirmam que algumas lacunas foram observadas no processo de implementação do currículo mínimo nas instituições de ensino superior, dentre as quais destacam-se:

[...] a proposta baseia-se na análise da realidade, no entanto não se define dinâmica da mesma, nem as forças e contradições produzidas por esta; e também, no homem como ser histórico, mas a concepção do homem como ser histórico é abstrata e não está situada historicamente; [...] • Em relação às ementas das disciplinas, percebeu-se que os conteúdos programáticos eram diferentes e possibilitavam antagonismos quanto a objetivos e conteúdos; [...] • Não esclareceu quanto ao referencial teórico que pudesse garantir a ação reflexiva e crítica, substituindo o conhecimento científico pela visão abstrata, crítica, sem categorias científicas que a sustentassem; • *Fragmentação entre os conhecimentos básicos e os profissionalizantes, dificultando a articulação entre a análise da realidade econômica, social e política e a inserção do serviço social dentro dela, originando falsos dilemas no sentido em que a realidade se torna um entrave para a profissão, e ainda, reproduz a dicotomia entre teoria e prática;* [...] • O estágio supervisionado não recebeu a devida atenção, na medida em que este não teve uma definição própria, apesar da exigência do conhecimento da realidade social (CASTRO; TOLEDO, 2011, p. 13-14, grifos das autoras).

Embora o currículo mínimo de 1982 apresente lacunas com relação ao marxismo, entende-se que as matérias e disciplinas, tanto da área básica quanto da área profissional, representaram um salto qualitativo para a profissão, como a primeira expressão da formação profissional voltada para a teoria marxista, numa perspectiva crítica e dialética com a

realidade social, apesar do ainda nítido engessamento – equívocos ainda presentes na leitura da teoria marxista e marxiana.

Como mencionado no tópico anterior, a partir da XXVIII Convenção Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS), ocorrida em Londrina/PR, em 1993, a categoria dialogou sobre os encaminhamentos para a revisão do Currículo Mínimo de 1982. Mediante um amplo debate realizado com as Unidades de Ensino de Serviço Social, “[...] entre 1994 e 1996 foram realizadas aproximadamente 200 oficinas locais nas 67 Unidades Acadêmicas filiadas à ABESS, 25 oficinas regionais e 2 nacionais [...]” (ABEPSS, 1996, p. 3), sobre os impasses e desafios para a formação profissional.

[...] foi elaborada e aprovada na XXIX Convenção Nacional da ABESS, em Recife, dezembro de 1995, a Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional, contendo os pressupostos, diretrizes, metas e núcleos de fundamentação do novo desenho curricular. A continuidade deste trabalho coletivo, em 1996, através da realização das oficinas, com a assessoria de um grupo de consultores conduziu a elaboração de um segundo documento intitulado “Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional: Novos Subsídios para o Debate” (ABEPSS, 1996, p. 3).

Ao ser aprovada em novembro de 1996, na Assembleia Geral da ABESS, a revisão curricular propõe reflexão crítica, noção de totalidade e situa historicamente a profissão, a entendendo como produto e produtora da história (GOIN, 2019) e altera as bases teórico-metodológicas do Serviço Social. Além disso, gera novos subsídios para o debate da formação profissional, trouxe para a profissão uma “[...] flexibilidade, descentralização e pluralidade no ensino em Serviço Social, de modo a acompanhar as profundas transformações da ciência e da tecnologia na contemporaneidade. Os novos perfis assumidos pela questão social frente à reforma do Estado [...]” (ABEPSS, 1996, p. 4). O debate constituído no decurso da revisão do currículo de 1982 assentou a profissão no âmbito das novas mudanças sociais, econômicas e políticas do Brasil, a partir de 1990 e às novas demandas interpostas à profissão, exigindo um profissional crítico, criativo e capacitado para o trabalho em novos espaços sócio-ocupacionais.

Os anos 90 expressam profundas transformações nos processos de produção e reprodução da vida social, determinados pela reestruturação produtiva, pela reforma do Estado e pelas novas formas de enfrentamento da questão social, apontando, inclusive, para a alteração das relações entre o público e o privado, alterando as demandas profissionais. O trabalho do Assistente Social é, também, afetado por tais transformações, produto das mudanças na esfera da divisão sociotécnica do trabalho, no cenário mundial (ABEPSS, 1996, p. 5).

Desse modo, o ensino superior precisava estar intimamente ligado com essas transformações societárias, na perspectiva de estabelecer uma formação profissional

qualificada. “Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a LDB (Lei 9394) tornando oportuno o processo de normatização e definição de Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social no espírito da nova Lei” (ABEPSS, 1996, p. 4).

A relação dialética da formação profissional e do trabalho perfaz a necessidade de um aprofundamento teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo inerente ao Serviço Social nesse momento de *virada*. O amadurecimento das diretrizes de 1982 inaugura uma nova perspectiva formativa, constitutiva do legado do movimento de reconceituação. A soma desses marcos teórico-políticos configura a guinada profissional, a reviravolta na profissão, com demarcados sinais de amadurecimento teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo – eis as Diretrizes Curriculares de 1996.

Para compreender as Diretrizes Curriculares de 1996, é necessário compreender o Marxismo como ponto-chave das diretrizes, pois, no diálogo com a Universidade, gestam as primeiras aproximações ao método materialista histórico e dialético de Karl Marx. Essas primeiras concepções se deram por meio de roteiros, manuais e cartilhas, numa perspectiva fragmentada, diante das interpretações que alguns autores faziam ao método, denominado de “Marxismo sem Marx” ou “Marxismo enviesado”.

A aproximação enviesada através dos “manuais revolucionários” ou do “marxismo acadêmico” se dá de forma romântica e voluntarista, com um caráter teorista, ou seja, uma supervalorização da dimensão teórico-metodológica e política da profissão – seu viés militantista, ao passo que depositava no/a profissional o papel histórico da revolução social (NETTO *apud* BRAZ, 2017). O autor cita o denominador comum entre o serviço social e a tradição marxista: a questão social e fala sobre a aproximação enviesada que se deu em três momentos, sendo: (1) exigências teóricas muito reduzidas, fortemente instrumental; (2) tradição marxista seletiva e determinada de uma vinculação prático-políticas e organizacional-partidárias; e (3) não se deu no acesso aos clássicos, mas nos manuais com outras interpretações, culminando em um ecletismo teórico (NETTO *apud* BRAZ, 2017).

É a partir da publicação do livro *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil*, de Marilda Vilela Iamamoto e Raul de Carvalho, em 1982, que se inaugura o diálogo profícuo da profissão com Marx, por meio do acesso aos livros clássicos. A virada da década de 1980 representa esse momento de aproximação e intenção de ruptura com o conservadorismo no Serviço Social, e, a partir dessa publicação, demarca-se para a profissão o amadurecimento teórico.

São exigidos do/a assistente social uma postura intelectual, um rigor teórico de consequência investigativa e de ampliação do universo cultural. Netto (2017) reforça que: a) sem Marx e sem a tradição marxista, o Serviço Social tende a empobrecer-se; b) sem considerar as práticas dos/as assistentes sociais, a tradição marxista pode deixar escapar elementos significativos da vida social; e, c) por fim, por mais que seja rigorosa, intensa e extensa a interlocução com a tradição marxista, não se constituirá um Serviço Social “marxista” (NETTO *apud* BRAZ, 2017).

Como evidenciado anteriormente, a partir dos anos 1980, no processo de politização da categoria, no contexto de democratização do país, a construção do projeto profissional coletivo PEP perpassa a consciência política acerca do significado sócio-histórico da profissão, associa a profissão a um direcionamento político específico na articulação com os movimentos sociais e da classe trabalhadora como um todo, além de buscar a superação dessa ordem societária, de exploração de classe. Esse processo de reformulação da profissão desenha as novas bases para o exercício e para a formação profissional em Serviço Social no Brasil. Bravo *et al.* (2019, p. 72), esclarecem:

Desde então, a profissão passa a ser pensada como um fenômeno histórico, sendo condicionada pelo movimento contraditório entre as demandas que são criadas pela sociedade e as respostas elaboradas pela profissão (ABEPSS, 2004). No processo de construção do Serviço Social crítico e do denominado Projeto Ético-Político da Profissão, destaca-se o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social, adensando o projeto de formação iniciado na proposta curricular de 1982. Este ocorreu a partir de um amplo debate coletivo entre a categoria profissional e visou à consolidação de um projeto profissional vinculado a um projeto societário comprometido com valores radicalmente democráticos e com os interesses da classe trabalhadora.

Nesse contexto, a nova direção social da profissão fortalece uma perspectiva de formação crítica, uma vez que, conforme Bravo *et al.* (2019, p. 72),

[...] a formação profissional requer, assim, um rigoroso suporte teórico-metodológico necessário à reconstrução do exercício profissional e ao estabelecimento de estratégias de intervenção; requer ainda a preparação no campo da investigação para o aprimoramento científico das e dos assistentes sociais e da produção teórica sobre as questões referentes ao campo de atuação e à realidade social.

Então, o que dizem as Diretrizes? As diretrizes curriculares de 1996, em vigência, versam sobre (1) os pressupostos da formação profissional, (2) os princípios e diretrizes da formação profissional, (3) os núcleos de fundamentação e (4) as atividades indispensáveis integradoras do currículo (ABEPSS, 1996). Além destes, destacam-se as observações e recomendações para o curso, garantindo uma carga horária mínima, atualmente de 3.000

horas, com duração média de quatro anos e “na definição dos currículos plenos deve se destinar parte da carga horária total para atividades complementares podendo incluir monitoria, iniciação científica, pesquisa, extensão, seminários e outras atividades definidas no plano acadêmico do curso” (ABEPSS, 1996, p. 27).

Indispensável referir que esse movimento de constituição das Diretrizes da ABEPSS resulta de um amplo diálogo coletivo, realizado em meados dos anos 1990, período em que a proposta de Diretrizes Curriculares foi consolidada após intenso período de debates e avaliações do processo de formação profissional entre as instituições de ensino envolvidas. A proposta de Diretrizes Curriculares oferta uma base política comum para a elaboração do currículo do curso de graduação em Serviço Social ofertado pelas instituições de ensino superior e expressa o rigor teórico-metodológico e ético-político que inspira a formação profissional, com vistas à qualificação técnico-operativo, de modo a proporcionar a apreensão crítica da totalidade histórica; do significado social da profissão a partir das possibilidades de ação contidas na realidade; das demandas do Serviço Social no mercado de trabalho; e do trabalho profissional em observância às competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor. Tais fatores incidem na construção permanente de um perfil profissional dinâmico, capaz de lidar com as demandas cotidianas (ABEPSS, 1996) (GOIN; FERNANDES; OLIVEIRA, 2021, p. 462).

Segundo as diretrizes curriculares da ABEPSS, os pressupostos norteadores do currículo de 1996 afirmam que (1) a profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho se particulariza no âmbito das relações sociais no seu processo de produção e reprodução da vida social, intervindo nas expressões da questão social; (2) a questão social é o fundamento da existência do Serviço Social e há um reconhecimento da particularidade da profissão, de forma a entender o porquê que ela foi demandada pelo Estado, atribuindo seu significado sócio-histórico, e o/a assistente social se utiliza de um conjunto de mediações teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas para atribuir respostas às demandas; (3) a particularidade histórica do Brasil e seu processo de reestruturação produtiva, a partir de 1990, resultam em um agravamento das expressões da questão social, colocando novos desafios para a classe trabalhadora e para categoria profissional; e (4) os processos de trabalho em que os/as profissionais se inserem são caracterizados “[...] pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais” (ABEPSS, 1996, p. 6). Esses pressupostos norteadores estabelecem a concepção de uma formação profissional crítica em diálogo com a realidade por enxergar a profissão no movimento dialético da sociedade capitalista, compreendendo a dinâmica das relações das classes sociais, visualizando o processo sócio-histórico da profissão, seus determinantes e sua emergência demandada pelo Estado.

Os princípios da formação versam sobre a articulação das disciplinas nos núcleos de fundamentação; um rigoroso trato teórico, histórico e metodológico; a adoção de uma teoria social crítica⁶⁷; a superação da fragmentação dos conteúdos na organização curricular; o “estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade” (ABEPSS, 1996, p. 6); o mesmo padrão de qualidade para os cursos diurnos e noturnos; o caráter inter e multidisciplinar da formação; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; o exercício do pluralismo⁶⁸; a ética como um princípio formativo; e a necessária e indissociável supervisão acadêmica e profissional no estágio obrigatório (ABEPSS, 1996).

As diretrizes da formação profissional implicam na capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, voltada para a (1) apreensão crítica da realidade e de seu processo histórico, a (2) análise das particularidades da formação sócio-histórica e contemporânea do Brasil, a (3) compreensão do significado social da profissão, a (4) apreensão das novas demandas postas ao Serviço Social (e elaboração de respostas) frente ao adensamento das expressões da questão social e as articulações entre público e privado, e o (5) trabalho profissional pautado na Lei de Regulamentação da Profissão (1993) e no Código de Ética Profissional (1993) (ABEPSS, 1996).

Portanto, a partir dessas considerações expressas pelos pressupostos, princípios e diretrizes da formação profissional, a nova lógica curricular propõe a superação da fragmentação do ensino das disciplinas e de uma relação de troca entre docentes, discentes e sociedade. No âmbito dessa nova lógica, configura-se

[...] um desafio político e uma exigência ética: construir um espaço por excelência do pensar crítico, da dúvida, da investigação e da busca de soluções. Esta nova estrutura curricular deve refletir o atual momento histórico e projetar-se para o futuro, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos, como experiência concreta no decorrer da própria formação profissional. Esta é a grande moldura da configuração geral das diretrizes gerais aqui expressas (ABEPSS, 1996, p. 9).

A partir do redimensionamento das formas de pensar e agir, a nova lógica curricular propõe um conjunto de conhecimentos indissociáveis que se articulam e se complementam por meio dos referidos núcleos de fundamentação: o (1) *Núcleo de Fundamentos Teóricos-Metodológicos da Vida Social* “é responsável pelo tratamento do ser social enquanto

⁶⁷ “[...] que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade” (ABEPSS, 1996, p. 6).

⁶⁸ “[...] elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional, impondo-se o necessário debate sobre as várias tendências teóricas, em luta pela direção social da formação profissional, que compõem a produção das ciências humanas e sociais” (ABEPSS, 1996, p. 7).

totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais da vida social que serão particularizados nos núcleos de fundamentação da realidade brasileira e do trabalho profissional” (ABEPSS, 1996, p. 10); o (2) *Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira*

remete ao conhecimento da constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira, na sua configuração dependente, urbano-industrial, nas diversidades regionais e locais, articulada com a análise da questão agrária e agrícola, como um elemento fundamental da particularidade histórica nacional (ABEPSS, 1996, p. 11);

e o (3) *Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional* “considera a profissionalização do Serviço Social como uma especialização do trabalho e sua prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objeto as múltiplas expressões da questão social” (ABEPSS, 1996, p. 12). Estes são parte constitutiva da formação profissional hodierna, direcionando a formação no processo de ensino-aprendizagem entre docentes e discentes. Os núcleos de fundamentação

articulam um conjunto de conhecimentos elementares à formação e ao trabalho profissional. Não se tratam de eixos hierarquizados, classificatórios e autônomos, mas interdependentes e indissociáveis, que expressam níveis diferenciados e complementares de abstração para decifrar a profissão na dinâmica societária e ancoram os Fundamentos do Serviço Social. Aliás, é na articulação que a sua apreensão se torna possível (GOIN, 2019, p. 2).

A partir disso, questiona-se: o que muda com a lógica dos núcleos de fundamentação? As mudanças são significativas, pois situa o solo sócio-histórico da profissão; adensa os conteúdos curriculares e promove a articulação das disciplinas, por meio do diálogo entre os núcleos; apreende as particularidades do Serviço Social em seus espaços de trabalho, enquanto uma profissão crítica e interventiva; revela sua postura investigativa na indissociabilidade entre a teoria e a prática; prevê o rigor teórico-metodológico como indispensável para o desvelamento da dinâmica da sociedade capitalista; consolida a construção de mediações para o trabalho profissional, discutindo “as estratégias e técnicas de intervenção a partir de quatro questões fundamentais: o que fazer, porque fazer, como fazer e para que fazer” (ABEPSS, 1996, p. 14), de modo a ultrapassar o pragmatismo e estabelecer o trabalho a partir da “[...] dimensão intelectual e ontológica do trabalho, considerando aquilo que é específico ao trabalho do assistente social em seu campo de intervenção” (ABEPSS, 1996, p. 14). Destaca-se, também, que

[...] os fundamentos históricos, teóricos e metodológicos são necessários para apreender a formação cultural do trabalho profissional e, em particular, as formas de pensar dos assistentes sociais. Estas formas de pensar implicam formas de agir, ou seja, a instrumentalidade da profissão (GUERRA, 1995), reconhecendo seus aspectos tradicionalmente consolidados, mas também buscando novas formas de ação profissional. Tal fundamentação e instrumentalidade são os componentes que permitem a compreensão do cotidiano de vida dos usuários (ABEPSS, 1996, p. 13).

A partir dessas considerações, Cardoso (2013) afirma que é no currículo de 1982 que há a substituição das disciplinas de Serviço Social de caso, grupo e comunidade pelas disciplinas de teoria, método e história do Serviço Social, na compreensão dos fundamentos históricos, teóricos e metodológicos da profissão. Goin (2019, p. 2) complementa:

[...] a nova lógica curricular toma a indissociabilidade entre história, teoria e realidade como eixo articulador da proposta – cujo método é indispensável para seu processo de desocultamento –, de modo a romper com a endogenia presente no passado profissional – olhar o Serviço Social nele e por ele mesmo – e possibilitar defrontá-la com os processos sociais, de modo a retornar à profissão como produto e produtora desses processos, no intento de reconstruí-la em suas múltiplas determinações, como concreto pensado.

As matérias básicas que compõem os núcleos de fundamentação se expressam através de disciplinas, seminários temáticos, oficinas e atividades complementares, sendo elas: Sociologia, Ciência Política, Economia Política, Filosofia, Psicologia, Antropologia, Formação Sócio-Histórica do Brasil, Direito, Política Social, Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais, Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social, Processo de Trabalho do Serviço Social, Administração e Planejamento em Serviço Social, Pesquisa em Serviço Social e Ética Profissional (ABEPSS, 1996).

As atividades indispensáveis e integradoras do currículo são o Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O Estágio compõe uma carga horária relativa a 15% da carga horária total do curso e configura-se como uma atividade basilar para a formação profissional, pois consiste na inserção de discentes nos diversos espaços sócio-ocupacionais em que os/as assistentes sociais se inserem, realizando atividades sob supervisão de campo e acadêmica. O estágio é um momento de capacitação para o trabalho profissional, além de trazer consigo um inerente diálogo com as demandas postas cotidianamente e aproximação com as unidades acadêmicas dos espaços sócio-ocupacionais, além de possibilitar que a formação profissional em Serviço Social se atualize frente às demandas da realidade concreta e estabeleça uma profícua interface com o campo de estágio.

O TCC, por sua vez, “é uma exigência curricular para obtenção de diploma no curso de graduação em serviço Social. Deve ser entendido como um momento de síntese e

expressão da totalidade da formação profissional” (ABEPSS, 1996, p. 19). É um importante instrumento para a produção de conhecimento no Serviço Social, no diálogo com a realidade como resultado de um processo investigativo, extremamente relevante por mostrar os principais temas que estão sendo debatidos e pesquisados em determinada conjuntura. Caracteriza-se, assim, como um importante registro histórico, além de revelar a capacidade de sistematização de conhecimento discente, a partir dos debates realizados no decorrer do curso, mostrando como a formação se expressou no decorrer da trajetória formativa.

Diante do avanço do neoliberalismo no Brasil, no cerne da contrarreforma do Estado brasileiro, em 1996 ocorre a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com um projeto de desmonte e flexibilização da educação por meio da massificação das instituições privadas e do ensino a distância. Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) demanda ao Serviço Social uma definição do perfil do bacharel, além de suas competências e habilidades. Nessa esteira, foi composta a Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social, com o objetivo de elaborar, de forma complementar às Diretrizes Curriculares de 1996, o Perfil do Bacharel em Serviço Social e as Competências e Habilidades. Abreu (2007) destaca que foi necessário um “enquadramento” do currículo, “tendo em vista o encaminhamento para a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)” (ABREU, 2007, p. 11). Desse modo, o perfil do Bacharel revela um

profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais. Profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS, 1999, p. 1).

As competências e habilidades estão em consonância com a Lei n.º 8.662, de 7 de junho de 1993, que regulamenta a profissão de assistente social, e propõem:

- Formular e executar políticas sociais em órgãos da administração pública, empresas e organizações da sociedade civil;
- Elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social;
- Contribuir para a viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais;
- Planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais;
- Realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais;
- Prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;
- Orientar a população na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos;
- Realizar estudos socioeconômicos para identificação de demandas e necessidades sociais;
- Realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social;
- Exercer funções de direção em organizações públicas e

privadas na área de serviço social; - Assumir o magistério de Serviço Social e coordenar cursos e unidades de ensino; - Supervisionar diretamente estagiários de Serviço Social (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS, 1999, p. 2).

O que se deseja formar? Um profissional capaz de desvelar as demandas postas cotidianamente na profissão, ultrapassando o pragmatismo, em um movimento dialético com o real, buscando uma interlocução com a teoria marxista para orientar, a partir das mediações, o trabalho profissional. Deseja formar um profissional com rigor teórico-metodológico, com direcionamento ético-político e que, por meio da dimensão técnico-operativa, saiba formular e executar políticas sociais, planos, programas e projetos; que incentive o controle social com a participação dos usuários no processo de viabilização/construção de políticas sociais e decisões institucionais; que saiba viabilizar e administrar benefícios e serviços sociais; que esteja em diálogo com a população para orientação e esclarecimento dos seus direitos; que saiba realizar estudos socioeconômicos para identificação e atendimentos das demandas; e um profissional que tenha conhecimento dos instrumentos cotidianos da profissão (visitas domiciliares, relatórios, perícias técnicas, laudos e pareceres). A partir disso, está explícita a necessidade de um perfil de formação que ultrapasse a mera necessidade de instrumentação, entendendo que o/a profissional precisa se utilizar da mediação entre as demandas da classe trabalhadora e a instituição que demanda seu trabalho, de modo a buscar dar visibilidade para os direitos sociais a partir da sua autonomia relativa⁶⁹. O perfil do/a Assistente Social requer um trabalho crítico, criativo e propositivo, que saiba responder as demandas das expressões da questão social, com propostas para além da sua imediaticidade.

Nessa esteira, a formação profissional em Serviço Social se sintoniza no âmbito das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, de 1996, elaboradas a partir do currículo mínimo de 1982, a qual representa um marco histórico para a profissão, pois trata-se de um amadurecimento teórico, metodológico, crítico e científico. É a partir delas que o Serviço Social estabelece, de forma efetiva, a hegemonia marxiana na direção ética e política da profissão, em busca de uma emancipação humana, aliado às demandas da classe trabalhadora. Guerra (2019, p. 27) destaca que

⁶⁹ O/a Assistente Social é um/a profissional assalariado que se insere na divisão social e técnica do trabalho. Ao estar inserido/a em seus espaços sócio-ocupacionais, seja público, privado ou terceiro setor (que também são espaços de luta e legitimação de direitos), a mediação profissional para a viabilização de direitos da classe trabalhadora encontra diversas limitações e dificuldades em seu trabalho profissional, como a ausência de verbas para determinada política, as relações hierárquicas dentro da instituição, além dos baixos salários e sobrecarga de trabalho. Essas questões põem em xeque a autonomia profissional, portanto entende-se que o/a Assistente Social dispõe de uma autonomia limitada dentro do seu espaço de trabalho, no cotidiano profissional.

nesse processo histórico, o debate dos fundamentos encontra sua gênese na necessidade de superar a tricotomia história/teoria/método resultante da revisão do projeto de formação dos anos de 1980, que por sua vez logrou a superação da visão tradicional do Serviço Social de caso, grupo e comunidade e consagrou a nova direção social assumida pela categoria explicitadas nas “diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social”. É a busca em ultrapassar a fragmentação posta pela tricotomia mencionada anteriormente que inaugura o debate dos fundamentos históricos e teóricos-metodológicos no Serviço Social.

Mediante a direção que as Diretrizes Curriculares de 1996 impõem para a formação profissional em Serviço Social, destaca-se a sua necessidade de implementação junto ao Ministério da Educação (MEC)⁷⁰, com o objetivo de normatizar e orientar as instituições de ensino superior, públicas e privadas, na perspectiva de instituir o perfil de formação, as competências/habilidades e a lógica curricular.

Iamamoto (2014) destaca que

a proposta de currículo mínimo foi atropelada pelo processo de contrarreforma do ensino superior, preconizado pelos organismos multilaterais. Os currículos mínimos são substituídos por diretrizes curriculares mais flexíveis, exigindo a definição do perfil do bacharel em Serviço Social, a substituição de ementas das disciplinas por tópicos de estudos com caráter não obrigatório, a definição de competências e habilidades técnico-operativas. Diante de tais exigências, a Comissão de Especialistas convoca um grupo de assessores que havia participado do processo de elaboração das diretrizes para a revisão final do texto. Recusando a adequação da formação às competências definidas pelo mercado, recorre-se às competências e atribuições previstas na Lei da Regulamentação da Profissão e em preceitos do Código de Ética do Assistente Social, documentos legitimados e constitutivos da materialização jurídica do projeto profissional. Tais alterações são submetidas à apreciação de representantes das entidades nacionais – CFESS, Abess e Enesso – e, posteriormente, apresentadas e aprovadas na assembleia ordinária da Abepss (IAMAMOTO, 2014, p. 8).

As diretrizes do MEC – Resolução nº 15, de 13 de março de 2002 – estabelecem, no Art. 2º, a estrutura do projeto pedagógico para os cursos de Serviço Social, destacando

a) o perfil dos formandos; b) as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas; c) a organização do curso; d) os conteúdos curriculares; e) o formato do estágio supervisionado e do Trabalho de Conclusão do Curso; f) as atividades complementares previstas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002, p. 1).

Na contrapartida das diretrizes da ABEPSS, as referidas diretrizes do MEC demonstram que vários itens foram suprimidos no que se refere ao perfil profissional e às competências e habilidades, os quais podem ser visualizados na Tabela 9.

Tabela 9 - Comparativo entre as Diretrizes de 1999 e as Diretrizes do MEC de 2002, com destaque para inserções e supressões

⁷⁰ Todos os cursos devem cumprir as diretrizes do MEC. As diretrizes da ABEPSS são essencialmente políticas, não obrigatórias, norteadoras do processo de formação, conforme expressa o “Art. 1º: As Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002, s.p.).

PERFIL PROFISSIONAL

Diretrizes Curriculares 1999	Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais. Profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social.
MEC 2002	Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania [item inserido] e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho.

COMPETENCIAS E HABILIDADES

Diretrizes Curriculares 1999	<p>A formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade; Análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país; Compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; Identificação das demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado. Estes elementos estão em consonância com as determinações da Lei n. 8662, de 7 de junho de 1993, que regulamenta a profissão de assistente social e estabelece as seguintes competências e habilidades técnico-operativas:</p> <p>- Formular e executar políticas sociais em órgãos da administração pública, empresas e organizações da sociedade civil; - Elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social; - Contribuir para a viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais; - Planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais; - Realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais; - Prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade; - Orientar a população na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos; —Realizar estudos socioeconômicos para identificação de demandas e necessidades sociais; - Realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social; —Exercer funções de direção em organizações públicas e privadas na área de serviço social; —Assumir o magistério de Serviço Social e coordenar cursos e unidades de ensino; —Supervisionar diretamente estagiários de Serviço Social.</p>
MEC 2002	<p>GERAIS: A formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; identificação das demandas presentes na sociedade, visando a formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social; e utilização dos recursos da informática.</p> <p>ESPECÍFICAS: A formação profissional deverá desenvolver a capacidade de elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social; contribuir para viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais; planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais; realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais; prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade; orientar a população na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos; e realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social.</p>

ORGANIZAÇÃO DO CURSO/ PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Diretrizes Curriculares	Flexibilidade dinamicidade dos currículos plenos, expressa na organização de disciplinas e outros componentes curriculares, tais como: oficinas, seminários temáticos, estágio,
--------------------------------	---

1999	<p>atividades complementares; rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção e reprodução da vida social; Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; estabelecimento das dimensões investigativa e interpretativa como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade; presença da interdisciplinaridade no projeto de formação profissional; indissociabilidade das dimensões de ensino, pesquisa e extensão; exercício do pluralismo como elemento próprio da vida acadêmica e profissional; impondo-se o necessário debate sobre as várias tendências teóricas que compõem a produção das ciências humanas e sociais; Compreensão da ética como princípio que perpassa toda a formação profissional; Necessária indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio.</p>
MEC 2002	<p>Flexibilidade dos currículos plenos, integrando o ensino das disciplinas com outros componentes curriculares, tais como: oficinas, seminários temáticos, estágio, atividades complementares; rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta; estabelecimento das dimensões investigativa e interpretativa como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade; presença da interdisciplinaridade no projeto de formação profissional; exercício do pluralismo teórico-metodológico como elemento próprio da vida acadêmica e profissional; respeito à ética profissional; e indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio.</p>
CONTEÚDOS CURRICULARES/ NOVA LÓGICA CURRICULAR	
Diretrizes Curriculares 1999	<p>Sustenta-se no tripé dos conhecimentos constituídos pelos núcleos de fundamentação da formação profissional, quais sejam: Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, que compreende um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para conhecer o ser social; enquanto totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais para a compreensão da sociedade burguesa, em seu movimento contraditório; Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, que remete à compreensão dessa sociedade, resguardando as características históricas particulares que presidem a sua formação e desenvolvimento urbano e rural, em suas diversidades regionais e locais; Compreende ainda a análise do significado do Serviço Social em seu caráter contraditório, no bojo das relações entre as classes e destas com o Estado, abrangendo as dinâmicas institucionais nas esferas estatal e privada; Núcleo de fundamentos do trabalho profissional que compreende todos os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado, de modo. Tais elementos encontram-se articulados por meio da análise dos fundamentos do Serviço Social e dos processos de trabalho em que se insere, desdobrando-se em conteúdos necessários para capacitar os profissionais ao exercício de suas funções, resguardando as suas competências específicas normatizadas por lei. É uma lógica inovadora a superar as fragmentações do processo de ensino e aprendizagem, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos como experiência concreta no decorrer da própria formação profissional. Não admite tratamento classificatório, nem autonomia e subsequência entre os núcleos, expressando, ao contrário, diferentes níveis de apreensão da realidade social e profissional, subsidiando a intervenção do Serviço Social. Agrega um conjunto de conhecimentos indissociáveis para apreensão da gênese, manifestações e enfrentamento da questão social, eixo fundante da profissão e articulador dos conteúdos da formação profissional. Os núcleos englobam, pois, um conjunto de conhecimentos e habilidades que se especifica em matérias, enquanto áreas de conhecimentos necessários à formação profissional. Essas matérias, por sua vez, se desdobram em disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares.</p>
MEC 2002	<p>A organização curricular deve superar as fragmentações do processo de ensino e aprendizagem, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos como experiência concreta no decorrer da formação profissional. Sustenta-se no tripé dos conhecimentos constituídos pelos núcleos de fundamentação da formação profissional, quais</p>

sejam: núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, que compreende um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para conhecer o ser social; núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, que remete à compreensão das características históricas particulares que presidem a sua formação e desenvolvimento urbano e rural, em suas diversidades regionais e locais; núcleo de fundamentos do trabalho profissional, que compreende os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado. Os núcleos englobam um conjunto de conhecimentos e habilidades que se especifica em atividades acadêmicas, enquanto conhecimentos necessários à formação profissional. Essas atividades, a serem definidas pelos colegiados, se desdobram em disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares.

ESTÁGIO E TCC

Diretrizes Curriculares 1999

O Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso devem ser desenvolvidos durante o processo de formação a partir do desdobramento das matérias e seus componentes curriculares, concomitante ao período letivo escolar. O Estágio Supervisionado é uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita pelo professor supervisor e pelo profissional do campo, ~~através da reflexão, acompanhamento e sistematização~~, com base em planos de estágio elaborados em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio. ~~O Trabalho de Conclusão de Curso é uma exigência curricular para a obtenção do diploma de bacharel em Serviço Social. Deve ser entendido como um momento de síntese e expressão da totalidade da formação profissional. É o trabalho no qual o aluno sistematiza o conhecimento resultante de indagações preferencialmente geradas a partir da experiência de estágio. Esse processo realiza-se dentro de padrões e exigências metodológicas e acadêmicas científicas. É elaborado sob a orientação de um professor e avaliado por banca examinadora.~~

MEC 2002

O Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso devem ser desenvolvidos durante o processo de formação a partir do desdobramento dos componentes curriculares, concomitante ao período letivo escolar. O Estágio Supervisionado é uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita conjuntamente por professor supervisor e por profissional do campo, com base em planos de estágio elaborados em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Diretrizes Curriculares 1999

Podem ser destacadas a monitoria, visitas monitoradas, iniciação científica, projeto de extensão, participação em seminários, publicação de produção científica e outras atividades definidas no plano acadêmico do curso, ~~devem corresponder a até 5% da carga horária total do currículo pleno.~~

MEC 2002

Podem ser destacadas a monitoria, visitas monitoradas, iniciação científica, projeto de extensão, participação em seminários, publicação de produção científica e outras atividades definidas no plano acadêmico do curso.

DURAÇÃO DO CURSO

Diretrizes Curriculares 1999

A carga horária mínima do curso é de 2.700 horas, com duração média de quatro anos. O Estágio Supervisionado terá duração mínima de 15% sobre as 2700 horas, tempo que não se computará nesta carga horária. O tempo mínimo de duração do curso é de sete semestres, sendo o tempo máximo de integralização de até 50% sobre a duração do mesmo, em cada IES.

MEC 2002

Art. 3º - A carga horária do curso de Serviço Social deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de curso de bacharelado.

RECOMENDAÇÕES

Diretrizes Curriculares

Incentivar o/a discente, através de procedimentos pedagógicos, ao permanente aperfeiçoamento cultural e domínio da língua portuguesa; estimular o conhecimento de

1999	língua estrangeira, destacando o inglês e o espanhol; propiciar ao/a discente o acesso aos recursos de informática, como instrumento de trabalho acadêmico e profissional; estimular a incorporação de práticas permanentes de avaliação do desenvolvimento e dos resultados da formação profissional.
MEC 2002	Não expressa.

FONTE: Elaboração da autora a partir das Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social para o MEC (1999) e das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social (2002).

Como pode-se visualizar na Tabela 9, a partir do esvaziamento de alguns pontos importantes das diretrizes da ABEPSS, e mediante a sistematização das diretrizes MEC em 2002, há uma despolitização da formação profissional, com alterações que simplificam a condução da formação e as orientações políticas da categoria.

Há a supressão no que se refere à (1) formação intelectual, generalista e crítica da profissão; (2) apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade; (3) análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país; (4) realização de estudos socioeconômicos para identificação de demandas e necessidades sociais; (5) adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade totalidade histórica; e (6) compreensão da sociedade burguesa, em seu movimento contraditório, conforme dispõem as Diretrizes da ABEPSS de 1996.

Além destas supressões que levam à despolitização, também há a exclusão de partes constitutivas do trabalho do assistente social, tais como: (1) exercer funções de direção em organizações públicas e privadas na área de serviço social; (2) assumir o magistério de Serviço Social e coordenar cursos e unidades de ensino; (3) supervisionar diretamente estagiários de Serviço Social; (4) indissociabilidade das dimensões de ensino, pesquisa e extensão; (5) apreensão da gênese, manifestações e enfrentamento da questão social, eixo fundante da profissão e articulador dos conteúdos da formação profissional; e (6) análise do significado do Serviço Social em seu caráter contraditório, no bojo das relações entre as classes e destas com o Estado, abrangendo as dinâmicas institucionais nas esferas estatal e privada. Essas exclusões levam a uma abordagem simplista da formação profissional, acarretando em inúmeros prejuízos. Suprimir os inúmeros esforços que foram feitos, dos debates e oficinas realizadas em âmbito nacional e regional na perspectiva de uma reforma curricular crítica com um diálogo profícuo com o método materialista histórico e dialético, acarretam no esvaziamento de diretrizes políticas para os cursos e possibilitam tensionamentos internos, com espaço para a invasão neoconservadora no Serviço Social.

Importante destacar que a formação profissional estabelece relação dialética com a conjuntura brasileira e, portanto, não pode ser destacada exclusivamente nos marcos das diretrizes curriculares de 1996, pois atualmente diversos fatores influenciam no processo da formação acadêmica e profissional. Destacam-se:

1. Os condutos externos que envolvem a política neoliberal de intensas privatizações, terceirizações que mercadoriza a vida humana; o espraiamento de governos neoconservadores pelo mundo; os rebatimentos da formação sócio-histórica do Brasil; a contrarreforma do Estado brasileiro a partir dos idos dos anos 1990; o desfinanciamento das políticas sociais e a disputa pelo fundo público; a Emenda Constitucional n.º 95 de 2016; a mercantilização da política de educação com incentivo ao ensino privado e a distância; as transformações no mundo do trabalho, com a inserção de tecnologias de informação e comunicação; além da conjuntura brasileira hodierna, de um governo neoconservador, com inúmeros ataques aos direitos socialmente conquistados, além corroborar com a despolitização dos movimentos sociais.
2. Os condutos internos que versam sobre o sucateamento das universidades públicas que enfrentam um projeto de privatização, leia-se o Future-se⁷¹; a ausência de cursos públicos em algumas regiões do Brasil⁷²; o aumento significativo das instituições de ensino privado presencial e a distância; o aligeiramento da formação profissional; a simplificação da formação mediante o esvaziamento do debate após as diretrizes do MEC em 2002; e a mudança no perfil profissional após as mudanças estruturais do trabalho na sociedade capitalista.

Em suma, o que de fato significa as Diretrizes Curriculares de 1996? Bravo *et al.* (2019, p. 73) esclarecem que

[...] as Diretrizes Curriculares definem pressupostos, princípios e diretrizes para a formação profissional, propondo uma nova lógica curricular e a organização dos conhecimentos em três núcleos: Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira; Núcleo de fundamentos do trabalho profissional. Este tripé engloba o conjunto de conhecimentos e habilidades que são necessários à formação profissional (ABEPSS,2000). O resultado desta maturação pode se expressar na

⁷¹ O Future-se “tem o objetivo de dar maior autonomia financeira a universidades e institutos por meio do fomento à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo” e propõe “Novos caminhos”, ou seja, uma privatização das universidades públicas com “uma série de medidas para aumentar em 80% o número de matrículas na educação profissional e tecnológica” (informações retiradas do site do MEC, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/52641>; acesso em: 11 maio 2022).

⁷² Na região Norte, os estados de Acre, Amapá e Rondônia não possuem cursos públicos, conforme expressos na Tabela 3. Na região Centro-Oeste, o estado de Mato Grosso do Sul também não possui curso público, conforme a Tabela 5.

organização dos Grupos Temáticos de Pesquisas (GTPs), na Revista *Temporalis*, no projeto ABEPSS Itinerante, na Política Nacional de Estágio (PNE), na incorporação mais recente do debate racial na formação profissional, dentre várias ações concretas nesses mais de 20 anos de lutas e resistências.

As autoras destacam que “a análise da formação profissional da e do assistente social e sua orientação proposta nas Diretrizes Curriculares passaram a ser implementadas em um contexto adverso, marcado pelos desdobramentos da contrarreforma do Estado e seus rebatimentos no ensino superior no Brasil” (BRAVO *et al.*, 2019, p. 73).

Esses rebatimentos referem-se à mercadorização do ensino, a partir da virada do século no Brasil, numa lógica que estimula a massificação da formação profissional em âmbito privado e de EaD, numa acentuada privatização do ensino. “Este processo afeta frontalmente a política nacional de educação que se expressa por meio da precarização do ensino, do incentivo ao setor privado e do sucateamento do ensino superior público e da flexibilização de elementos fundamentais da formação profissional [...]” (BRAVO *et al.*, 2019, p. 74). As dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa ficam à mercê da desconfiguração e do esvaziamento das Diretrizes Curriculares a partir de 2002, com a aprovação das Diretrizes do MEC, como foi exposto na Tabela 8. As autoras explicam que, como resultado da precarização e da massificação do ensino superior, no Serviço Social brasileiro, têm-se a “ampliação do número de assistentes sociais formados por currículos flexibilizados, a dificuldade de efetivar o tripé ensino, pesquisa e extensão” (BRAVO *et al.*, 2019, p. 74).

Diante do que foi exposto, no decorrer desses dois primeiros capítulos, podemos observar que os conglomerados educacionais têm interesse, fundamentalmente, na lucratividade do mercado e vêm crescendo no âmbito da educação, de forma significativa. Portanto, a partir da análise desse estudo, podemos compreender que é uma formação às avessas do que se deseja, às avessas do que está posto nas Diretrizes Curriculares. A partir desse debate, questiona-se: qual perfil profissional se deseja formar? Mediante a exponencial expansão do ensino superior nas instituições privadas e de EaD, qual o tipo de formação que está sendo viabilizada? Para responder essas perguntas, foi feita uma análise dos Projetos Pedagógicos de Curso das cinco regiões administrativas do Brasil, adensadas no capítulo que segue.

4 CAMINHOS E TENDÊNCIAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

De acordo com os dados tabulados em outubro de 2021 no site do e-MEC, analisados no Capítulo 1, foi possível observar os estados de cada região do Brasil que possuem um maior número na oferta de cursos em Serviço Social. Nesse contexto, para descortinar o direcionamento da formação profissional em Serviço Social no Brasil, pretende-se analisar os cinco Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) dos estados que ofertam o maior número de cursos, adotando o critério de instituição mais antiga. Para complementar o debate, foi adotado o critério de análise do PPC de Serviço Social da instituição de EaD Universidade Paulista (UNIP), por possui a maior oferta de vagas no país.

4.1 A análise dos PPCs

O Projeto Pedagógico de Curso é um documento que expressa a totalidade da formação profissional, no qual estão contidas informações que versam sobre: 1) ações sociopolíticas, como o papel da instituição na sociedade, os objetivos do curso e seu impacto na sociedade, além do perfil que se deseja formar: o perfil do egresso e as competências e habilidades a serem desenvolvidas; 2) ações pedagógicas, como a matriz curricular, as ementas e sua estrutura curricular ao longo dos semestres letivos, as metodologias a serem adotadas e as referências que são basilares para cada debate. Nesse documento também estão delineadas informações que fazem referência à infraestrutura necessária e outros aspectos que são indispensáveis para a sua realização. Compreende-se, então, que os Projetos Pedagógicos de Curso imprimem⁷³ uma visão para além de uma formação pragmática, com repasses de conteúdos, ou meramente voltadas para o mercado de trabalho; há uma concepção de formação social, política e pedagógica que deseja conferir ao perfil do egresso uma mudança na sociedade. Nos PPCs do curso de Serviço Social há um diferencial elementar, que são os três núcleos de fundamentação, expressos *pelo núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; o núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e o núcleo de fundamentos do trabalho profissional*. Segundo Iamamoto (2020, p. 301), os núcleos de fundamentação “[...] congregam um conjunto de conhecimentos necessários, em diferentes níveis de abstração, à compreensão do trabalho do assistente social na sociedade presente”.

⁷³ Compreende-se que não são todos os PPCs que contemplam uma formação social, política e pedagógica.

É, portanto, nesse solo constitutivo das Diretrizes Curriculares que se pretende analisar os PPCs da UFPA, UECE, PUC-GO, PUC-SP, PUC-RS e UNIP, a fim de perceber: *A) aspectos gerais das IES e dos cursos*: apresentação dos PPCs; os objetivos; as competências e habilidades; o perfil que se deseja formar (perfil do egresso). *B) princípios e as diretrizes formativas*: matriz curricular; disciplinas obrigatórias e optativas; ementas e principais bibliografias; elementos curriculares que contemplam a realidade regional em que o curso está inserido. *C) tendências dos PPCs e seu reflexo na formação profissional*: articulação entre os núcleos de fundamentação; relação entre a estrutura curricular e o perfil que se deseja formar; abordagem do método materialista histórico e dialético de Karl Marx; como o debate da questão social está esmiuçado nas disciplinas; qual a tendência de formação profissional.

4.1.1 Aspectos gerais das IES e dos cursos

A Universidade Federal do Pará (UFPA) é uma instituição pública de educação superior, criada em 2 de junho de 1957. “A UFPA caracteriza-se como universidade *multicampi*, com atuação no Estado do Pará, sede e foro legal na cidade de Belém, e seu princípio fundamental é a integração das funções de ensino, pesquisa e extensão” (PPC, 2016, p. 5). Sua missão é “produzir, socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade sustentável” (PPC, 2016, p. 5), e seus princípios versam sobre a

universalização do conhecimento; O respeito à ética e à diversidade étnica, cultural e biológico; O pluralismo de ideias e de pensamentos; O ensino público e gratuito; A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; A flexibilidade de métodos, critérios e procedimentos acadêmicos; A excelência acadêmica; A defesa dos direitos humanos e a preservação do meio ambiente (UFPA, 2016, p. 5).

A UFPA estabelece como suas finalidades o estímulo ao pensamento crítico e reflexivo, a sistematização do conhecimento e sua difusão na sociedade, nos campos da investigação científica, cultural e tecnológica, formar profissionais em diversas áreas do conhecimento, de modo a contribuir para o exercício da cidadania e melhoria da qualidade de vida, particularmente na Amazônia, de modo a cooperar para o desenvolvimento regional, nacional e internacional, “firmando-se como suporte técnico e científico de excelência no atendimento de serviços de interesse comunitário frente às mais variadas demandas sociopolítico-culturais para uma Amazônia economicamente viável, ambientalmente segura e socialmente justa” (UFPA, 2016, p. 6).

Dessa forma, o conhecimento científico se constitui na própria essência da UFPA e se materializa nas relações construídas pela comunidade universitária e sociedade, ou seja, a UFPA possibilita a articulação voltada para o desenvolvimento social na Amazônia, entre a produção intelectual e sua aplicação na esfera da cotidianidade. O papel relevante da UFPA é dado não apenas como Instituição produtora de conhecimento e de formadora da força de trabalho qualificada, ética e propositiva, mas também capaz de socializar e transformar o conhecimento científico na perspectiva de reproduzir a vida social com dignidade na Amazônia, de estimular a construção de novas políticas públicas e sociais na busca para superar desigualdades (UFPA, 2016, p. 7).

A Universidade Federal do Pará atua como instituição responsável pela produção de conhecimento visando o desenvolvimento socioeconômico e político-cultural da Amazônia, sendo uma das maiores e mais importantes instituições da região Norte, composta por Unidades Acadêmicas com 14 Institutos, 12 *Campi*, 1 Escola de Aplicação, 2 Hospitais Universitários, 6 Núcleos e 55 Polos. Sua sede é situada na Cidade Universitária Professor José Silveira Netto, na cidade de Belém (UFPA, 2016).

Na mesma linha de uma universidade referenciada, pública e de qualidade está a Universidade Estadual do Ceará (UECE), criada em 1975. Tem sua origem através da reunificação das escolas e faculdades, a saber: Faculdade de Filosofia do Ceará, Escola de Enfermagem São Vicente de Paula, Escola de Serviço Social, Conservatório de Música Alberto Nepomuceno e Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. A UECE é uma rede *multicampi* que “privilegia os Cursos voltados para a formação de professores, a UECE vem acumulando experiências e transformando o seu perfil curricular em razão da melhoria da formação profissional de seus alunos e conseqüentemente da elevação da qualidade de vida da sociedade cearense” (UECE, 2018)⁷⁴.

Diferentemente das Universidades Federais e Estaduais, as Universidades e as Pontifícias Católicas ocupam um lugar pioneiro na criação do curso de Serviço Social no Brasil e de vanguarda profissional. São privadas e se inserem no Brasil a partir de 1936, com a PUC-SP, e se estendem por algumas regiões do Brasil – as PUCs e/ou UCs possuem estreito vínculo com a igreja católica. O documento *Sapientia Christiana*⁷⁵ versa sobre as diretrizes e recomendações da igreja católica para as universidades e pontifícias católicas de ensino superior e apresenta na primeira parte as “normas comuns” da natureza e finalidade das Universidades e Faculdades eclesiásticas, desse modo, destacam-se:

Art. 1. Para exercer o ministério da evangelização que Cristo lhe confiou, a Igreja tem o direito e o dever de erigir e de promover Universidades e Faculdades que dela

⁷⁴ Disponível em <http://www.uece.br/noticias/historico-4/>.

⁷⁵ Disponível em: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15041979_sapientia-christiana.html.

dependam. **Art. 2.** Por Universidades e Faculdades eclesiásticas, na presente Constituição, são designadas aquelas que, canonicamente erigidas ou aprovadas pela Sé Apostólica, cultivam e ensinam a doutrina sagrada e as ciências que com ela estão correlacionadas, com o direito de conferir graus acadêmicos por autoridade da Santa Sé. **Art. 3.** As finalidades das Faculdades eclesiásticas são: § 1. cultivar e promover, mediante a investigação científica, as próprias disciplinas, e em primeiro lugar aprofundar o conhecimento da Revelação cristã e das matérias que com esta têm conexão, explanar sistematicamente as verdades que nela se contêm, considerar os novos problemas do nosso tempo à luz da mesma, e apresentá-la ao homem contemporâneo de forma adequada às diversas culturas; § 2. formar os alunos, a nível superior de alta qualificação, nas próprias disciplinas segundo a doutrina católica, e prepará-los convenientemente para afrontarem os seus encargos; e, ainda, promover a formação continuada, ou permanente, dos ministros da Igreja; § 3. colaborar dedicadamente com a Igreja, quer a nível das Igrejas particulares quer a nível da Igreja universal, em toda a obra da evangelização, segundo a própria natureza e em estreita comunhão com a Hierarquia. **Art. 4.** Compete às Conferências Episcopais promover a vida e o progresso das Universidades e Faculdades eclesiásticas, dada a especial importância eclesial das mesmas. [...] **Art. 7.** Os Estatutos de cada Universidade ou Faculdade eclesiástica hão de ser elaborados em conformidade com a presente Constituição e devem ser aprovados pela Sagrada Congregação para a Educação Católica (JOANNES PAULUS PP. II, 1979).

Através da constituição apostólica *Sapientia Christiana*, as universidades e faculdades eclesiásticas estão intimamente ligadas à obra da evangelização e da revelação cristã e, também, à investigação científica e à produção de conhecimentos. São lideradas pelo “Grão Chanceler”, que se refere aos Arcebispos, a que compete “fazer progredir a Universidade ou Faculdade constantemente; promover o empenho científico e fazer com que a doutrina católica seja integralmente guardada e com que sejam fielmente observados os Estatutos e as normas prescritas pela Santa Sé” (JOANNES PAULUS PP. II, 1979).

Com base nisso, a PUC Goiás é a primeira instituição de ensino superior da região Centro-Oeste, fundada em 1959. Sua estrutura acadêmica é dividida em 5 escolas, oferece 43 cursos de graduação presenciais, 25 graduações EaD e 15 programas de pós-graduação, 11 mestrados e 4 doutorados, além de 21 especializações em diversas áreas de conhecimento. “A PUC Goiás é casa comum para milhares de pessoas, que vivem importantes etapas de suas vidas. A universidade é lugar de partilha, conhecimento, solidariedade e fé cristã” (PUC Goiás, 2022, s.p.)⁷⁶. Seus princípios e valores versam sobre ética, verdade, qualidade, justiça, pluralidade, autonomia, participação, comunicação, transparência, regionalidade, internacionalização e catolicidade (PUC GOIÁS, 2021)⁷⁷.

A PUC São Paulo, fundada em 1946, possui 5 *campi*, com 9 faculdades, 45 departamentos, 39 cursos de graduação e 28 programas de pós-graduação, sendo 26 mestrados

⁷⁶ Disponível em: <https://www.pucgoias.edu.br/institucional/>.

⁷⁷ Disponível em: <https://www.pucgoias.edu.br/institucional/missao-e-valores/>.

acadêmicos, 2 mestrados profissionais e 21 doutorados, além de oferecer mais de 200 cursos de especialização. Em relação à sua missão,

[...] orienta-se, fundamentalmente, pelos princípios da doutrina católica. Dentro desse espírito, assegura a liberdade de investigação, de ensino e de manifestação de pensamento, objetivando sempre a realização de sua função social, considerada a natureza e o interesse público de suas atividades (PUC SÃO PAULO, s.n., s.p.)⁷⁸.

Por fim, a PUC Rio Grande do Sul não difere dos princípios e valores da PUC-GO e PUC-SP, fundada em 1931, e esclarece “é uma instituição confessional católica, tendo como Chanceler o Arcebispo de Porto Alegre. O título de Pontifícia, outorgado pelo Papa Pio XII, em 1º de novembro de 1950, simboliza a marca de união e de filial devotamento à Santa Sé” (PUC-RS, s.n., s.p.)⁷⁹, e sua missão fundamenta

[...] os direitos humanos, nos princípios do cristianismo e na tradição educativa marista, tem por Missão produzir e difundir conhecimento e promover a formação humana e profissional, orientada pela qualidade e pela relevância, visando ao desenvolvimento de uma sociedade justa e fraterna” (PUC RS, s.n., s.p.).

Possui 8 escolas e 5 institutos, oferece mais de 500 opções de cursos de extensão e pós-graduação, a *stricto sensu* dispõe de 46 cursos, sendo 24 de mestrado e 22 de doutorado.

Na contrapartida às Universidades Federais, Estaduais e Pontifícias Universidades Católicas, está a Universidade Paulista (UNIP) que está presente em mais de 900 localidades no país, distribuídas pelos seus polos de educação. A UNIP de EaD está credenciada pelo MEC desde 2004, ofertando cursos de graduação e pós-graduação. Destaca-se:

São oferecidas duas opções de formato EaD, o **Digital (EAD)**, com horários mais flexíveis onde o aluno pode acessar as aulas a qualquer momento e local, por meio de computadores, *tablets* ou celulares e o **FLEX**, formato que privilegia as dinâmicas acadêmicas presenciais com o aluno, com o objetivo de promover a flexibilidade, a interdisciplinaridade e a articulação entre teoria e prática. Fora isso, os alunos dos cursos de graduação da EaD contam com ambiente acadêmico repleto de ferramentas que potencializam a aprendizagem e suporte de uma tutoria altamente qualificada disponível 24 horas por dia, e o diploma é o mesmo dos cursos presenciais (UNIP-EaD, s.n., s.p.)⁸⁰.

A missão da UNIP está na difusão do saber, articulando atividades de ensino, pesquisa e extensão, em consonância com as demandas da sociedade contemporânea e do mundo do

⁷⁸ Disponível em: <https://www.pucsp.br/universidade/sobre-universidade>.

⁷⁹ Disponível em: <https://www.pucrs.br/institucional/a-universidade/>.

⁸⁰ Disponível em: https://unip.br/universidade/sobre_ead.aspx.

trabalho, visando o desenvolvimento socioeconômico da sua região de influência. Desse modo,

[...] de acordo com o artigo 3º do seu Estatuto e com o artigo 2º do seu Regimento Geral, a Universidade Paulista – UNIP, para a concretização de seus objetivos, tem por finalidade: promover o Ensino, a pesquisa e a Extensão pelo cultivo do saber, nos domínios da Filosofia, das Ciências, das Letras, das Artes e das Técnicas, e a sua aplicação a serviço do progresso da comunidade e da pessoa humana; contribuir para a formação geral e técnica da comunidade, mediante o preparo de profissionais liberais e especialistas qualificados nos diferentes campos do conhecimento, bem como para a formação de técnicos de nível superior; atuar no processo de desenvolvimento da comunidade que vive em sua área de abrangência e influência; contribuir para o fortalecimento da solidariedade entre os homens; colaborar no esforço de desenvolvimento do País, articulando-se com os poderes públicos e com a iniciativa privada, para o estudo de problemas em nível regional e nacional; participar, mediante a promoção de iniciativas culturais e a prestação de serviços de assistência técnica, na solução de problemas da comunidade (UNIP, s.n., s.p.).

A UNIP iniciou suas atividades em 1988 a partir da junção de institutos paulistas, recredenciada pelo MEC em 2016. Possui mais de 80 cursos de graduação, mais de 90 cursos de especialização *Lato Sensu*, 6 programas de mestrado, 5 de doutorado e 64 grupos de pesquisa, além de 1000 laboratórios e clínicas (UNIP, s.n.)⁸¹.

Considerando o contexto histórico, de surgimento, missão, valores e princípios das Instituições de Ensino Superior destacadas acima, é indispensável conhecer as particularidades dos cursos de Serviço Social de cada⁸² uma delas, conforme exposto na tabela a seguir.

Tabela 10 - Aspectos gerais dos cursos de Serviço Social analisados

Instituição	Modalidade	PPC em vigência	Duração média do Curso	Carga horária do Curso (horas)	Carga horária de Estágio Supervisionado (horas)
Universidade Federal do Pará – UFPA	Presencial	2016	9 semestres letivos	3.000	450
Universidade Estadual do Ceará – UECE	Presencial	2016	9 semestres letivos	3.502	476
Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO	Presencial ⁸³	2009	8 semestres letivos	3.020	560
Pontifícia Universidade	Presencial	2009 ⁸⁴	8 semestres		420

⁸¹ Disponível em: <https://unip.br/>.

⁸² O intento da pesquisa não é de generalizar as análises feitas a todas as Universidades Federais, PUCs e instituições de educação a distância, mas sim conhecer as particularidades de cada uma, pois a realidade visualizada nesta pesquisa não contempla as demais IES presentes no Brasil.

⁸³ Com a oferta de duas disciplinas semipresenciais.

⁸⁴ O PPC da PUC-SP passou por um processo de reformulação e está em vigência o de 2020. Mas, por ser negado o acesso ao PPC mais recente, a análise foi feita a partir do que está exposto no PPC de 2009. Por isso,

Católica de São Paulo – PUC-SP			letivos	3.220	
Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul – PUC-RS	Presencial	2008 ⁸⁵	8 semestres letivos	3.000 ⁸⁶	450
Universidade Paulista – UNIP	EaD	s/a ⁸⁷	7 semestres letivos	3.040	450

Fonte: Sistematização da autora com base nas informações disponíveis nos PPCs analisados.

O curso de Serviço Social da UFPA⁸⁸ possui: a) duração mínima de 4 anos e meio e a duração máxima de 6 anos e meio, dessa forma o curso oferta 9⁸⁹ semestres letivos, com 3.000 horas; b) carga horária de estágio com total de 450 horas, dividido este nas disciplinas de Estágio Supervisionado I, II e III, com 150 horas cada, que corresponde a 15% das 3.000 horas do curso; c) 2.220 horas de disciplinas obrigatórias, 180 horas de disciplinas eletivas, 150 horas de atividades complementares de graduação e 60 horas para TCC; d) modalidade presencial, com turno de funcionamento integral; e e) oferta de 20 a 40 vagas por processo seletivo, via Sistema de Seleção Unificada (SiSU).

O curso de Serviço Social da UECE, por sua vez, possui: a) duração mínima de 4 anos e meio, com oferta de 9 semestres letivos, com 3.502 horas; b) estágio com total de 476 horas, sendo 136 horas nas disciplinas de Supervisão de Estágio I e II e 238 horas semanais com a presença discente nas instituições concedentes de estágio; c) 2.346 horas de disciplinas obrigatórias, 272 horas de disciplinas optativas, 136 horas de seminários e 68 horas de oficinas, além de disciplinas como Fundamentos do TCC, Orientação de TCC I e II, com 4 créditos cada; d) modalidade presencial; e e) oferta de 80 vagas semestrais, sendo 40 diurnas e 40 noturnas, via ENEM ou vestibular da UECE.

O curso de Serviço Social da PUC Goiás tem: a) duração de mínima de 4 anos, oito semestres, com a oferta de 3.020 horas; b) carga horária do estágio totalizando 560 horas,

foi necessário utilizar [também] os documentos disponíveis no site, como Matriz Curricular e informações complementares. Disponível em: <https://www.pucsp.br/graduacao/servico-social#matriz-curricular>.

⁸⁵ O PPC da PUC-RS de 2008, que foi analisado nesta dissertação, já indicava no título que estava em processo de atualização. O site da instituição indicava que o PPC que estava em vigência é o de 2020. Por isso, foi necessário utilizar os documentos disponíveis no site, como Matriz Curricular, Ementa e informações complementares. Disponível em: <https://www.pucrs.br/humanidades/wp-content/uploads/sites/30/2022/02/Ementas-Servico-Social-9114.pdf>.

⁸⁶ Não foi possível identificar a carga horária total do curso no PPC ou no site, por isso somei as cargas horárias das disciplinas disponíveis no site.

⁸⁷ Disponível em: https://unip.br/cursos/graduacao/tradicionais/servico_social.aspx.

⁸⁸ Considera-se o PPC da UFPA o documento mais completo e abrangente que foi analisado, pois situa a importância da Universidade, sua função social e seus objetivos, seu papel na sociedade e a relevância do curso de Serviço Social na instituição, além de demonstrar com riqueza de detalhes a estrutura do curso, a matriz curricular e a composição dos núcleos de fundamentação.

⁸⁹ O nono semestre letivo destina-se ao TCC e às atividades complementares.

distribuídas em 380 horas no campo de estágio e 180 horas registradas nas disciplinas de Estágio I, II e III; c) 2.520 horas/aula de disciplinas e 120 horas de atividades complementares, com disciplina de Monografia I e II, com 4 créditos cada; d) modalidade presencial, mas oferta duas disciplinas semipresenciais; e e) oferta de 60 vagas para cada turno a cada semestre, e o processo seletivo ocorre via vestibular da instituição.

O Serviço Social na PUC São Paulo possui: a) duração de 4 anos, com 8 semestres, com a oferta de 3.220 horas; b) carga horária de estágio totalizando 420 horas, com disciplinas de supervisão acadêmica; c) 2.640 horas de disciplinas, 60 horas para o TCC e 100 horas para as atividades complementares; d) modalidade presencial; e e) oferta de 100 vagas distribuídas em turnos matutinos e noturnos, sendo que o processo seletivo ocorre via vestibular da instituição.

As particularidades do curso de Serviço Social da PUC Rio Grande do Sul indicam: a) duração de 4 anos, com carga horária de 3.000 horas; b) carga horária de estágio totalizando 450 horas com as disciplinas de estágio I e II; c) 360 horas de disciplinas eletivas, 180 de atividades complementares e 30 horas para o Trabalho de Conclusão de Curso; d) modalidade presencial, com algumas disciplinas podendo ser ofertadas de forma semipresencial; e e) oferta de 60 vagas anuais pelo vestibular da instituição.

O curso de Serviço Social da UNIP possui: a) duração de 3 anos e meio, com 7 semestres letivos, com a oferta de 3.040 horas; b) carga horária do estágio totalizando 450 horas, com disciplinas de supervisão de intervenção profissional e de estágio acadêmico; c) 2.590 horas/aula, com 240 destinadas a atividades complementares, 210 aos estudos disciplinares (que não foi possível identificar quais são pela ausência de ementa e referências bibliográficas de estudo) e 60 horas para o Trabalho de Conclusão de Curso; d) modalidade de EaD, podendo ser *Flex* ou *Digital*; e e) oferta de vagas não informada.

Com a análise das características gerais dos cursos, podemos perceber como *objetivos dos cursos*: I) formar assistentes sociais com capacidade de análise crítica da realidade para subsidiar a produção de pesquisas, imprimindo uma direção à formação profissional, pautando-se pela ética como um princípio formativo e com rigor teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo no trato da realidade social; II) superar a fragmentação dos conteúdos, propiciando uma visão de totalidade e de indissociabilidade no ensino, na pesquisa e na extensão; III) implementar, executar e avaliar políticas sociais; planos programas e projetos juntos a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas, entidades e organizações populares, prestar consultoria às organizações públicas, privadas, ONGs,

movimentos e grupos sociais populares em matéria relacionada às políticas sociais e à garantia de direitos; trabalhar em parcerias interinstitucionais e em equipes multidisciplinares, tanto no setor público como privado, prestando serviços profissionais na captação, gestão, capacitação de Recursos Humanos; IV) compromisso com as lutas democráticas e emancipatórias da classe trabalhadora, contrapondo-se ao processo de produção e reprodução da ordem social burguesa; V) formar profissionais com as competências e habilidades expressas pelas Diretrizes Curriculares (elaborada pela comissão de especialistas), Lei de regulamentação da profissão e Código de Ética (UFPA, 2016; UECE, 2016; PUC-GO, 2009; PUC-SP, 2009; PUC-RS, 2008).

Destacam-se alguns aspectos como a apreensão da totalidade para compreender o movimento do real e subsidiar a prática, além do desenvolvimento de pesquisas no âmbito do Serviço Social para compreensão da realidade brasileira, ambos marcantes nesses documentos analisados. Ademais, percebem-se elementos únicos em alguns PPCs.

No PPC da UFPA aparece um nítido compromisso com a realidade regional, de modo a

[...] contribuir com o desenvolvimento da Amazônia, respondendo a demandas da sociedade Marajoara, com este curso de graduação que forma profissionais capacitados ao enfrentamento às diversas manifestações da “questão social” em equipes multiprofissionais nas diversas áreas das políticas públicas, como assistência social, previdência, saúde, educação etc., ou instituições do terceiro setor e movimentos sociais (UFPA, 2016, p. 10).

No PPC da PUC-SP ficou nítida uma preocupação em compreender as expressões da Questão Social no Brasil contemporâneo, além de aprofundar a

[...] formulação de respostas e alternativas de intervenção com base na análise das diferentes expressões da questão social, matéria-prima da profissão, capaz de acionar as possibilidades nelas contidas; Aprofundamento e compreensão da profissão, em sua existência e pensamento, nos Quadros do capitalismo brasileiro, de modo a empreender o avanço na sistematização e acúmulo teórico-prático (PUCSP, 2009, p. 29-30).

No PPC da PUC-RS, chamou a atenção por se inspirar no projeto ético-político,

[...] além de explicitar valores e finalidade, reconhece a necessária interdisciplinaridade para que se possa dar conta de efetivamente problematizar e propor sobre o social com competência e consistência e, para tanto, busca desvendar a relação e a interconexão necessária entre sujeito singular e coletivo, trabalho, profissão, educação, ciência, sociedade e compromisso social como elementos que devem compor a formação acadêmica e profissional (PUCRS, 2008, p. 8).

Os PPCs analisados demonstraram a preocupação em atender às exigências das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, para as novas bases curriculares do curso de Serviço Social.

Os objetivos do curso de graduação em Serviço Social da UNIP, na modalidade EaD, versam sobre formar assistentes sociais compromissados e competentes, no que se refere a implementação, coordenação e avaliação de políticas sociais, além do trabalho com grupos, indivíduos, instituições e comunidades; compreensão crítica dos *problemas* sociais e sua relação com as demandas populares; domínio de teorias, métodos e procedimentos ético-políticos e metodológicos para a ação nos processos sociais (PPC UNIP, s.a.).

Percebe-se que não há uma preocupação em formar um perfil crítico e propositivo, com rigor teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo, como também não é possível identificar a perspectiva de totalidade e as mediações inerentes ao trabalho profissional, outro aspecto que chama a atenção é a ausência de um fomento às pesquisas. A indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, a perspectiva de luta contra os ditames da sociedade capitalista, o compromisso com as lutas democráticas e emancipatórias da classe trabalhadora não são indicadas ou referenciadas no Projeto Pedagógico de Curso.

No que se refere aos profissionais “compromissados e competentes”, visualiza-se uma formação voltada para o mercado de trabalho. A compreensão crítica dos “*problemas sociais*” mostra uma concepção fenomenológica do entendimento da profissão, longe de uma perspectiva crítica e de totalidade, além de não evidenciar o objeto da profissão, a questão social. No “domínio de teorias e métodos para ação nos processos sociais” fica uma dúvida de a quais teorias e métodos fazem referência, uma vez que não são especificados ao longo do PPC. Outro aspecto a ser observado foi a ausência dos núcleos de fundamentação para a formação profissional e a sua organização curricular, de modo a desconsiderar a sua importância.

As *competências e habilidades* expressas pelos PPCs⁹⁰ têm como respaldo as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996).

A formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade; análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país; compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na

⁹⁰ UFPA, UECE, PUCGO, PUCSP, PUCRS.

realidade; identificação das demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado. Estes elementos estão em consonância com as determinações da Lei n.º 8662, de 7 de junho de 1993, que regulamenta a profissão de assistente social e estabelece as seguintes competências e habilidades técnico-operativas [...] (ABEPSS, 1996, p. 1-2).

No PPC da UNIP não constam as competências e habilidades necessárias à formação profissional do/a assistente social.

No que se refere ao *perfil do egresso*, destaca-se nos PPCs: A) a UFPA pretende formar profissionais capazes de apreender criticamente os processos sociais e a totalidade em que estão inseridos, na mediação com as particularidades; compreender o significado da profissão, materializando ações na realidade; assimilar as particularidades históricas da sociedade brasileira e da região em que exerçam o trabalho profissional; e desenvolver atividades investigativas que permitam a compreensão da singularidade da profissão (UFPA, ano). B) A proposta de formar bacharéis na UECE versa sobre profissionais generalistas em sua formação cultural e intelectual, capazes de desenvolver ações propositivas e inovadoras, formar profissionais detentores de habilidades de liderança, criatividade, capacidade de relacionamentos, resolução, comunicação e argumentação, além de serem capazes de atuar na gestão de políticas públicas (UECE, 2016). C) A PUC Goiás possui uma política de egressos e proposta de uma formação continuada, baseada em um profissional “habilitado para atuar na formulação, planejamento, assessoria e execução de políticas sociais, públicas, privadas e filantrópicas, no âmbito da seguridade social (saúde, assistência e previdência), educação, meio ambiente, habitação, lazer e outras, articuladas aos movimentos sociais” (PUC GOIÁS, 2009). Também se propõe a formar profissionais críticos, capazes de analisar e intervir na realidade, com os objetivos de construção da cidadania e de uma prática social inclusiva; algumas habilidades como domínio da informática, língua estrangeira e capacidade de oratória e liderança também são requeridas, devido às transformações no mercado de trabalho. Pretende-se formar profissionais com as capacidades de: análise de conjuntura; compreender a dinâmica sociedade brasileira e da região goiana; conhecimento do público atendido pela profissão; formular, implementar, assessorar e executar políticas sociais; definir estratégias de intervenção; interlocução crítica com o mercado de trabalho; reafirmar o papel histórico da profissão; continuidade investiga e crítica; ser um profissional aberto à troca de experiências e diálogos com os diferentes segmentos da sociedade. “Ainda, sobre o *perfil do profissional*, o curso deverá trabalhar com os alunos, as possíveis soluções para os *problemas sociais* que irão encontrar no exercício profissional, oferecendo-lhes situações que poderão ser exploradas já na academia” (PUC-GO, 2009). Na perspectiva de uma formação continuada, há um

incentivo à inserção dos/as profissionais na dimensão da pós-graduação (*latu sensu e strictu sensu*) e na extensão universitária.

A política de egressos e formação continuada no Departamento de Serviço Social deve contemplar: O permanente acompanhamento dos espaços de trabalho a) do assistente social por meio de pesquisas quantitativas e qualitativas; b) a análise estrutural e conjuntural constante e sistemática do processo de desenvolvimento da sociedade capitalista e o conseqüente surgimento de novos paradigmas de emprego e o trabalho do Assistente Social; c) a continuidade da parceria histórica estabelecida com o Conselho Regional de Serviço Social – 19ª Região, acompanhando a inserção do Assistente Social no mercado de trabalho e aprofundando a discussão sobre a ética profissional; d) a implementação da política de formação continuada no âmbito da pós-graduação *latu sensu* e *strictu sensu*; e) a implementação de cursos de extensão, em parceria com o CRESS, que permitam o aperfeiçoamento dos instrumentais teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos do Serviço Social (PUC, 2009).

D) O perfil que se deseja formar na PUC São Paulo expressa um/a “profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para o seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais” (PUC-SP, 2009) além de ser um profissional dotado de uma formação generalista crítica, competente em seu espaço sócio-ocupacional, com capacidade criativa e propositiva e um/a profissional comprometido com o Código de Ética do/a Assistente Social. E) A concepção de formação profissional do Assistente Social da PUC-RS corresponde ao profissional com domínio sobre o cotidiano, reconhecendo a dinâmica da luta de classes em seus espaços sócio-ocupacionais, além de conhecer o cotidiano dos sujeitos e problematizá-los, pois é no cotidiano que as expressões da questão social se manifestam; compreensão da realidade a qual se insere e mediar alternativas de enfrentamento e de resistência; um profissional com capacidade investigativa para explicar as demandas de forma consciente; um/a profissional com capacidade crítico-metodológica do processo histórico como totalidade, superando ideologias reducionistas, “quanto mais amplas nossas cadeias de mediação, quanto mais diversificado nosso olhar, quanto mais olhares puderem estar sendo articulados para explicar os fenômenos, mais consistente será a investigação e maiores serão as possibilidades de planejar propostas adequadas e qualificadas de enfrentamento [...]” (PUCRS, 2008); um/a profissional que seja capaz de apreender a conjuntura brasileira “logo, para uma leitura profunda sobre a realidade social brasileira que seja consubstanciada pela contraprova histórica, conforme orienta o paradigma materialista, dialético e histórico, há de se privilegiar o estudo articulado da filosofia e da economia” (PUCRS, 2008); o PPC também destaca a importância de uma capacidade ético-política para gestão de planejamento estratégico, e também destaca a defesa do Código de Ética. F) O PPC

da UNIP não demonstra claramente o perfil do egresso que se deseja formar, mas estabelece algumas atividades que podem ser desenvolvidas pelos assistentes sociais, como a promoção, prevenção e ampliação da cidadania; atenção, em especial, às camadas pauperizadas da população, garantindo a realização de direitos sociais e acesso aos serviços básicos de Saúde, Educação, Previdência Social, Habitação, entre outros; elaboração e execução de projetos sociais nas áreas pública e privada; consultoria em trabalhos e ações sociais; e atendimento à população em ações de assistência social não paternalista (UNIP, s.a.).

4.1.2 Princípios e diretrizes formativas

A nova lógica curricular das Diretrizes Curriculares sustenta-se pelo tripé indissociável entre os núcleos de fundamentação, de forma substancial para a formação profissional, pois oportuniza a compreensão da totalidade histórica, de modo que o *núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social* fornece os componentes teórico-metodológicos e ético-políticos para compreender a sociedade burguesa e suas contradições históricas; o *núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira* viabiliza a compreensão das particularidades do Brasil analisando sua configuração histórica de um desenvolvimento desigual e contraditório, de forma a apreender os rebatimentos em suas diversidades regionais e locais; o *núcleo de fundamentos do trabalho profissional* compreende o trabalho do/a assistente social e seus elementos constitutivos, de modo a aprofundar o debate sobre a trajetória histórica do Serviço Social, o significado social da profissão e os componentes teóricos, históricos, metodológicos e técnicos que a particularizam. A articulação desses núcleos desdobra-se em conteúdos curriculares necessários à formação profissional, constituindo as competências e habilidades necessárias ao exercício profissional, capacitando os profissionais para uma percepção de totalidade da realidade social em que está inserido (ABEPS, 1996). A articulação desses núcleos possibilita ao/a assistente social fugir do pragmatismo do cotidiano, do que é aparente, do que está posto no imediato das demandas institucionais. Goin (2019) complementa que

a nova lógica curricular toma a indissociabilidade entre história, teoria e realidade como eixo articulador da proposta – cujo método é indispensável para seu processo de desocultamento –, de modo a romper com a endogenia presente no passado profissional – olhar o Serviço Social nele e por ele mesmo – e possibilitar defrontá-la com os processos sociais, de modo a retornar à profissão como produto e produtora desses processos, no intento de reconstruí-la em suas múltiplas determinações, como concreto pensado. Nessa via, as diretrizes traduzem a concepção adotada no âmbito de três Núcleos de Fundamentos – Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológico da vida social, Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira e Núcleo de Fundamentos do

Trabalho Profissional – os quais articulam um conjunto de conhecimentos elementares à formação e ao trabalho profissional. Não se tratam de eixos hierarquizados, classificatórios e autônomos, mas interdependentes e indissociáveis, que expressam níveis diferenciados e complementares de abstração para decifrar a profissão na dinâmica societária e ancoram os Fundamentos do Serviço Social. Aliás, é na articulação que a sua apreensão se torna possível (GOIN, 2019, p. 2).

Desse modo, o conjunto indissociável dos núcleos de fundamentação busca “[...] superar o enquadramento em disciplinas isoladas e prover de dinamicidade os conteúdos, de modo que os componentes curriculares estabeleçam interface e diálogo entre os enunciados núcleos” (GOIN, 2019, p. 2). Essa articulação, elementar à formação profissional, possibilita ao/a assistente social a compreensão das mediações necessárias e inerentes ao trabalho, de forma a articular as dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas.

Trata-se de uma “[...] lógica inovadora que supera as fragmentações do processo de ensino e aprendizagem, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos como experiência concreta no decorrer da própria formação profissional” (DIRETRIZES CURRICULARES, 1999, p. 4). Além disso, “[...] agrega um conjunto de conhecimentos indissociáveis para apreensão da gênese, manifestações e enfrentamento da questão social, eixo fundante da profissão e articulador dos conteúdos da formação profissional” (DIRETRIZES CURRICULARES, 1999, p. 4). Os núcleos de fundamentação desdobram-se em matérias, enquanto áreas de conhecimento, compõem a estrutura curricular como um conjunto de conhecimentos e habilidades e, por sua vez, culminam em “[...] disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares” (DIRETRIZES CURRICULARES, 1999, p. 4).

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares (1999) estabelecem os tópicos de estudos (conteúdos) necessários à formação dos Assistentes Sociais: Sociologia; Teoria Política; Economia Política; Filosofia; Antropologia; Psicologia; Formação Sócio-Histórica do Brasil; Direito e Legislação Social; Política Social; Desenvolvimento Capitalista e Questão Social; Classes e Movimentos Sociais; Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social; Trabalho e Sociabilidade; Serviço Social e Processos de Trabalho; Administração e Planejamento em Serviço Social; Pesquisa em Serviço Social e Ética Profissional. Acrescenta ainda, de forma indispensável, a atividade de Estágio Supervisionado, que pressupõe supervisão sistemática, e a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, como uma síntese de suas indagações e/ou experiências de estágio. Somam-se também as atividades complementares, como “[...] monitoria, visitas monitoradas, iniciação científica, projeto de extensão, participação em seminários, publicação de produção científica e outras atividades definidas no plano acadêmico do curso, devem corresponder a até 5% da carga horária total

do currículo pleno” (DIRETRIZES CURRICULARES, 1999, p. 8). As recomendações das Diretrizes versam sobre um permanente aperfeiçoamento cultural e domínio da língua portuguesa, além do estímulo à apreensão de línguas estrangeiras, como o espanhol e o inglês, como também propiciar o acesso aos recursos de informática e incorporar práticas de avaliação da formação profissional.

Ao compreender a nova lógica curricular, torna-se substancial observar a organização curricular e a distribuição das disciplinas obrigatórias e optativas dos PPCs analisados, conforme a tabela seguinte.

Tabela 11 - Distribuição das disciplinas obrigatórias e optativas

Instituição	Disciplinas obrigatórias	Disciplinas optativas
Universidade Federal do Pará – UFPA	Economia Política; Política Social; Introdução à Sociologia; Português Instrumental; Introdução à Filosofia; Introdução à Antropologia; Introdução à Psicologia; Oficina de Indicadores Sociais; Formação Socioeconômica e Política do Brasil e da Amazônia; Formação Socioeconômica e Política do Marajó; Questão Urbana e Rural na Amazônia; Movimentos Sociais no Brasil e na Amazônia; Legislação Social Aplicada ao Serviço Social; Relações de Gênero e Etnia; Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social I, II, III, IV, V; Oficina de Métodos e Técnicas da Pesquisa Social; Laboratório de Instrumentos e Técnicas do Serviço Social I, II e III; Seguridade Social I, II, III; Pesquisa em Serviço Social I, II; Processos de Trabalho e Serviço Social; Laboratório de Políticas Sociais; Ética Profissional; Seminário Temático de Serviço Social e a Educação; Estágio Supervisionado I, II, III; Oficina de Elaboração de Projetos Sociais; Família e Serviço Social; Planejamento e Gestão Social no Serviço Social; Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).	Sistemas de Proteção Social na América Latina; Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; Laboratório de Informática; Dinâmica de Grupo e Relações Humanas; Direitos Humanos e Cidadania; Estado, Sociedade Civil e Lutas Sociais; Trabalho e “Questão Social” na Amazônia; Visita Monitorada; Sociedade e Envelhecimento Humano; Política de Atendimento à Criança e ao Adolescente; Oficina de Prática I, II; Oficina de Metodologia do Trabalho com Famílias no Serviço Social; Seminário de Política Social I – Saúde Mental; Seminário de Política Social II – Educação Inclusiva; Seminário de Política Social III – Gênero, Orientação Afetivo-Sexual e Etnia; Seminários Especiais em História do Serviço Social na Amazônia.
Universidade Estadual do Ceará – UECE	Sociologia Clássica; Sociologia Contemporânea; Classes e Movimentos Sociais; Fundamentos de Filosofia; Correntes Modernas da Filosofia das Ciências; Teorias Psicológicas; Antropologia Cultural; Economia Política; Trabalho e Sociabilidade; Formação Sócio-Histórica do Brasil; Teoria Política; Desenvolvimento Capitalista e Questão Social; Questão Social no Ceará; Questão Social Urbana e Rural; Política Social; Política Social Setorial I, II; Introdução ao Serviço Social; Fundamentos Históricos	O PPC não especifica as disciplinas, mas informa que “contemplam as questões centrais das diferentes áreas de conhecimento que possam favorecer o aprofundamento e a diversificação da formação do aluno através da abordagem de tópicos especiais nas áreas de ciências humanas, educação,

	<p>e Teórico-Metodológicos do Serviço Social I, II, III, IV; Ética Profissional em Serviço Social; Ética e Direitos Humanos; Serviço Social e Processo de Trabalho; Supervisão de Estágio em Serviço Social I, II; Direito e Legislação Social; Planejamento e Gestão de Políticas Públicas; Metodologia do Trabalho Científico; Pesquisa em Serviço Social I, II; Fundamentos de TCC; Orientação de TCC I, II.</p>	<p>ciências da saúde, do meio ambiente, sociais aplicadas e tecnológicas, distribuídas nas disciplinas Eletivas I, II, III e IV”. (PPC UECE, 2016, p. 15).</p>
<p>Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC- GO</p>	<p>Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social I, II, III, IV, V, VI; Serviço Social e Realidade Sócio-Histórica do Brasil I, II; Teoria Política e Serviço Social; Teorias Sociológicas; Língua Portuguesa I, II; Capitalismo e Questão Social; Matrizes Teóricas para o Serviço Social I, II, III; Política Social e Serviço Social I, II, III, IV; Teoria Econômica; Filosofia e Ciências Sociais Aplicadas; Gestão Social I, II; Ética Profissional; Oficina Temática I, II, III; Estágio Supervisionado I, II, III; Pesquisa em Serviço Social I, II; Serviço Social e Processos de Trabalho I, II; Antropologia Social; Questão Urbana, Rural e Movimentos Sociais; Monografia I, II; Psicologia Social; Direito e Legislação Social; Seminário Temático; Teologia e Ciências Sociais e Humanas Aplicadas.</p>	<p>Libras; Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente; Política Social e Segurança Social.</p>
<p>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP</p>	<p>Oficina De Formação Profissional I, II, III e IV; Fundamentos Filosóficos para o Serviço Social I, II, III e IV; Fundamentos Histórico-Teórico-Metodológicos do Serviço Social I, II, III e IV; Psicologia Social; Teoria Política; Teoria Sociológica; Trabalho e Questão Social I e II; Política Social I e II; Ética Profissional; Classes e Movimentos Sociais; Oficina do Trabalho Profissional I, II, III e IV; Projetos Societários e Profissão; Direito e Legislação Social; Investigação em Serviço Social I; Seminários de TCC; Supervisão Acadêmica I, II, III e IV; IPT – Introdução ao Pensamento Teológico I e II; Gestão Social I e II; Orientação de TCC. Núcleos temáticos: Família e Sociedade; Gênero, Raça e Etnia; Pobreza e Desigualdade Social; Questão Urbana e Meio Ambiente; Relações de Trabalho; Saúde e Qualidade de Vida; Violência e Justiça.</p>	<p>O PPC não especifica as disciplinas optativas.</p>
<p>Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul – PUC-RS.</p>	<p>Realidade Social e questões contemporâneas; Introdução aos direitos e políticas sociais; Construção da Identidade do Assistente Social; Ética e Cidadania; Laboratório de Formação profissional; Configurações da Sociedade Capitalista; Questão Social e Serviço Social; Trabalho Profissional e Inserção do Assistente Social em Processos de Trabalho; Ética Profissional; Laboratório de Processos Analíticos da Realidade; Construção Social do Sujeito; Teorias Explicativas da Realidade e o Serviço Social; Serviço Social e Projeto Ético-Político; Gestão e Planejamento do Trabalho</p>	<p>O PPC não especifica as disciplinas, mas informa que são disciplinas ofertadas por outras áreas de livre escolha do aluno.</p>

social; Política Social e Sistema de Proteção Social; Laboratório de Processos Interventivos do Serviço Social; Cultura Religiosa; Teoria de Pesquisa Social e Elaboração de Projetos; Elaboração de Projetos Sociais e Captação de Recursos; Processos Interventivos com Sujeitos Coletivos, com Famílias; Laboratório de Práticas Coletivas e Movimentos Sociais; Estágio I, II, III; Laboratório de Intervenção Social e Análise dos Processos de Trabalho; Tratamento e Análise dos Dados em Pesquisa; Saúde Coletiva e Sistema Único de Saúde; Política e Sistema Único de Assistência Social; Gestão Social e Terceiro Setor; Pobreza e Identidades Subalternizadas; Política de Previdência Social; Trabalho e Proteção Social no Brasil; Avaliação Social e Construção de Indicadores; Laboratório Síntese da Inserção em Processos de Trabalho; Preservação Socioambiental e Processos Societários; Análise da Conjuntura Socioeconômica; Gestão de Orçamentos e Fundos Públicos; Assessoria e Consultoria; Supervisão; Empreendedorismo e Responsabilidade Social; Política Habitacional; Direitos Sociais e Políticas para Infância e Juventude; Direitos Sociais e Políticas para o Idoso; Política de Acessibilidade Universal; TCC.

**Universidade
Paulista -
UNIP**

Antropologia e Cultura Brasileira; Assessoria em Serviço Social; Ciências Sociais; Classes e Movimentos Sociais; Comunicação e Expressão; Diagnóstico Socioterritorial; Direitos da Criança, Adolescente e Idoso; Economia Política; Educação Inclusiva; Estágio Curricular; Estratégias em Serviço Social; Ética Profissional; Formação Sócio-Histórica do Brasil; Fundamentos Históricos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social; História do Pensamento Filosófico; Homem e Sociedade; Interpretação e Produção de Textos; Introdução à EAD; Legislação Social e Previdenciária; Metodologia do Trabalho Acadêmico; Métodos de Pesquisa; Monitoramento e Avaliação em Serviço Social; Noções de Estatística; Perspectivas Profissionais em Serviço Social; Planejamento e Gestão Social; Política Setorial – Assistência Social, Educação, Habitação, Saúde; Política Social No Brasil; Projetos de Pesquisa em Serviço Social; Projetos Sociais no Terceiro Setor; Psicologia do Desenvolvimento: Ciclo Vital; Psicologia Social; Relações Étnico-Raciais no Brasil; Serviço Social e a Questão Social; Serviço Social e Processo de Trabalho; Serviço Social Integrado; Serviço Social Interdisciplinar; Supervisão de Formação Profissional, Intervenção Profissional, Estágio Acadêmico; Surgimento e Institucionalização do Serviço Social no Brasil: Reconceituação; Teoria Política; Teorias Para o Serviço Social; Tópicos de

Atuação Junto ao Idoso; Desenvolvimento Sustentável; Direitos Humanos; Educação Ambiental; Língua Brasileira de Sinais; Marketing Pessoal.

Atuação Profissional em Serviço Social; Trabalho de Conclusão de Curso; Trabalho de Pesquisa em Serviço Social; Trabalho e Sociabilidade; Estudos Disciplinares;

Fonte: Sistematização da autora com base nas informações disponíveis nos PPCs analisados.

Percebe-se que as disciplinas obrigatórias e optativas dos PPCs analisados dialogam com os tópicos de estudos que foram instituídos pelas Diretrizes Curriculares. Outro aspecto importante observado é que nenhum PPC analisado possui a extensão como curricular.

No que refere à articulação dos núcleos de fundamentação, percebe-se que existe uma distribuição das disciplinas nos referidos núcleos e que se desdobram em obrigatórias, eletivas, seminários temáticos, oficinas, laboratórios e atividades complementares. Entretanto, o núcleo de fundamentos do trabalho profissional, possui uma oferta majoritária das disciplinas, de modo que

[...] é perceptível que parte significativa das disciplinas encontra-se distribuída no Núcleo de Fundamentação do Trabalho Profissional, cujo adensamento é necessário para sintonizar a profissão, seu significado social e suas requisições profissionais, no âmago da sociabilidade capitalista. A densidade de tal Núcleo é essencial para que a discussão teórico-metodológica seja desenvolvida de modo a apreender o Serviço Social como uma profissão detentora de relativa autonomia, tributária de atribuições que lhe são exclusivas e de aparato ideopolítico, basilar à operatividade da profissão. Quer-se dizer que os embasamentos teórico-metodológico e ético-político são fundantes para a dimensão técnico-operativa, que se trata do modo como a profissão se mostra e se coloca no mundo do trabalho (GOIN; FERNANDES; OLIVEIRA, 2021, p. 15-16).

Apesar do adensamento do núcleo de fundamentos do trabalho profissional há uma ínfima distribuição de disciplinas que versem sobre a dimensão técnico-operativa da profissão.

Nesse sentido, há a centralidade na dimensão teórico-metodológica, no adensamento das matrizes e categorias explicativas do real, carecendo, por vezes, de mediações (seja em disciplinas, seja em seus conteúdos programáticos) que dialoguem com a relação orgânica entre teoria e prática – “o óbvio precisa ser dito” – e, consecutivamente, superem a tendência de proliferação da abordagem simplista das requisições profissionais – e que facilmente podem ocasionar a substituição profissional ou a perda de atividades que originalmente lhe eram exclusivas. Não se quer dizer, com isso, que a dimensão teórico-metodológica não instrumentaliza para o trabalho profissional. Ao contrário. Próprio da concepção materialista histórica e dialética, teoria e prática são entendidas em sua relação unitária. Todavia, essa apreensão deve ser explorada, exemplificada e dissolvida entre as disciplinas – sem receio de reprodução de um tecnicismo estéril –, pois é elementar que o corpo discente estabeleça as conexões teórico-práticas, as adense e torne nítidas para evitar riscos de reproduções que na “teoria a prática é outra”, amplamente abordada por Santos (2010) (GOIN; FERNANDES; OLIVEIRA, 2021, p. 16).

Ao analisar os PPCs, algumas disciplinas chamam a atenção. Na UFPA, percebe-se um adensamento em disciplinas obrigatórias e optativas que versam sobre *a realidade regional* em que o curso está inserido, considerando os processos sociais da região Norte como fundamentais a formação profissional. As disciplinas: I) “Formação socioeconômica e política do Brasil e da Amazônia” aborda a trajetória histórica brasileira, como a herança colonial, estado nacional, crise da república velha e o colapso do estado novo, aborda o processo de ocupação e formação da sociedade amazônica, os ciclos econômicos: borracha, grande projetos, perspectivas atuais, também versa sobre a constituição do capitalismo no Brasil, seu desenvolvimentismo, golpe militar e modernização conservadora no pós-64, a transição democrática e o neoliberalismo; II) “Formação socioeconômica e política do Marajó” constitui o debate acerca do processo de ocupação e formação da sociedade Amazônica e Marajoara, a “questão social” no Marajó, a economia e as relações de trabalho e migração no Marajó, além das diversidade e construções identitárias, o campesinato, o acesso à terra e aos recursos naturais; III) “Questão urbana e rural na Amazônia” aborda o desenvolvimento desigual e combinado das estruturas fundiária e industrial, a concentração de renda, e a reprodução da pobreza e exclusão social nos contextos urbano e rural, a perspectiva contemporânea do desenvolvimento capitalista e suas implicações socioambientais; IV) “Movimentos Sociais no Brasil e na Amazônia” refere-se ao debate sobre classes sociais, luta de classes e movimentos sociais no Brasil e na Amazônia, e as relações de classe, gênero e étnico-raciais; V) “Trabalho e ‘questão social’ na Amazônia” versa sobre os fundamentos histórico-ontológicos da “questão social” no modo de produção capitalista, a produção e reprodução das expressões da “questão social” e seu debate teórico contemporâneo, além de abordar as particularidades das expressões da “questão social” na Amazônia; e VI) “Seminários Especiais em História do Serviço Social na Amazônia” expõe o perfil e a identidade profissional na Amazônia, o contexto de surgimento e implantação da FACSS-Breves⁹¹, e as demandas locais e desafios postos para a consolidação desse projeto de formação profissional (UFPA, 2016).

Situar o debate das particularidades regionais significa inserir o profissional na dinâmica dos processos sociais que o envolve organicamente no mercado de trabalho, em âmbito público ou privado, e na formulação, execução, implementação e avaliação das políticas sociais. Esse diálogo viabiliza uma compreensão das particularidades da questão social da região e a totalidade em que está inserida. Outras disciplinas ganham destaque no

⁹¹ Faculdade de Serviço Social do Campus Universitário do Marajó-Breves. Universidade Federal do Pará.

PPC da UFPA como “Sistemas de Proteção Social na América Latina”, que aborda os principais marcos históricos da Proteção Social nos países latino-americanos, a Política Social e o enfrentamento à pobreza na América Latina, e os programas de transferência condicionada de renda. Essas disciplinas que particularizam o debate da região Norte e a disciplina que aborda a América Latina são singulares, únicos, em comparação aos outros PPCs analisados. Complementa-se a formação profissional na UFPA com a disciplina obrigatória de “Português Instrumental”, e as optativas: “Laboratório de Informática” e “Visita Monitorada” que se referem à inserção dos discentes na “observação da prática profissional em diferentes espaços sócio-ocupacionais do assistente social (com destaque para organizações governamentais e não governamentais na área da Assistência Social, Saúde, Educação e Envelhecimento Humano) [...]” (UFPA, 2016, p. 38) e antecede o Estágio Supervisionado I. É importante destacar também que as atividades complementares da UFPA contemplam e incentivam a participação do discente em instituições vinculadas aos movimentos sociais, como membro de conselhos e outras instâncias representativas, como também a representação estudantil, participação como membro de colegiado de curso, participação em comissões e grupos de trabalho acadêmicos, como representação discente e membro de entidades estudantis, como Diretório Central dos Estudantes, Diretório Acadêmico, Centro Acadêmico, UNE, ENESSO e ABEPSS (UFPA, 2016).

O curso de Serviço Social da UECE possui as seguintes disciplinas obrigatórias que versam sobre a sua realidade regional: a) “Questão social no Ceará”, que aborda a questão social como estratégia de compreensão da realidade cearense e suas determinações históricas, sociais, econômicas, culturais, políticas, ético-racial e de gênero, as concepções e intervenções do Estado nas multifacetadas expressões da questão social, além das expressões contemporâneas da questão social e vivências múltiplas pelos sujeitos sociais; b) “Questão Social Urbana e Rural”, que debate sobre o Estado e a organização do espaço no Brasil, além dos processos de modernização da Nação brasileira, construção sócio-histórica do Nordeste como região – o problema e a identidade nordestina, o Estado na região anteriormente e após as Ligas Camponesas, e os processos sociais no Nordeste na atualidade em face da mundialização do capital: o crescimento econômico, a refuncionalização da cidade e do campo, o agravamento da pobreza, as especificidades da questão social e o Estado na região; c) “Teoria Política”, que discute sobre as particularidades da questão social no Ceará, a partir de sua formação histórica, social e econômica, além das concepções e intervenções do Estado nas multifacetadas expressões da questão social. Essas disciplinas compõem o diferencial da

formação profissional em Serviço Social na UECE. Soma-se a essas disciplinas, a “Metodologia do trabalho científico” que condensa o debate sobre o contexto histórico do desenvolvimento da ciência, as diferentes formas do conhecimento, o conhecimento científico e suas características fundamentais, método científico, técnicas de leitura e fichamento, além das estruturas do trabalho científico e exigências técnico-normativas. A disciplina de Sociologia Contemporânea ganha destaque por abordar as teorias sociológicas sobre modernidade e pós-modernidade e a crise dos paradigmas das Ciências Sociais (UECE, 2016).

O PPC da PUC Goiás possui uma disciplina que versa sobre a realidade regional, “Serviço Social e Realidade Sócio-Histórica do Brasil”, que aborda a herança colonial e a constituição do Estado Nacional, a emergência e crise da República Velha, a instauração e colapso do Estado Novo, a industrialização, urbanização e surgimento de novos sujeitos políticos e o Estado de Goiás no contexto histórico nacional. Esse PPC também chama a atenção por possuir seis disciplinas que debatem os Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do serviço social e por possuir uma disciplina obrigatória “Teologia e ciências sociais e humanas aplicadas”, que trata sobre a reflexão das relações entre fenômeno religioso e as realidades sociais, as políticas econômicas no Brasil e na América Latina, tendo como ponto de partida a tradição teológica cristã latino-americana e como eixo de referências os valores evangélicos da solidariedade e da justiça (PUC-GO, 2009).

O curso de Serviço Social da PUC São Paulo se particulariza por adotar o debate de “Núcleos temáticos”, que se desdobram em: Família e Sociedade; Gênero, Raça e Etnia; Pobreza e Desigualdade Social; Questão Urbana e Meio Ambiente; Relações de Trabalho; Saúde e Qualidade de Vida; Violência e Justiça. São ofertados no terceiro e quarto ano da formação. Possui uma disciplina que debate sobre a realidade regional: “Oficina de Formação Profissional I e II”, que discute as expressões da questão social em São Paulo, além do estudo analítico da pluralidade étnico/racial na formação da sociedade brasileira, inscrita na cultura da Metrópole. Em destaque a luta e a cultura negra no Brasil e a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política na formação da sociedade nacional. Destaca-se a disciplina obrigatória “Introdução ao Pensamento Teológico I e II”, com 90 horas de carga horária, e debate sobre a construção do fenômeno humano valendo-se da contribuição da Teologia e das Ciências da Religião, refletindo sobre as questões fundamentais que se colocam ao homem no mundo contemporâneo (PUC-SP, 2009).

No PPC da PUC Rio Grande do Sul, algumas disciplinas se destacam, como: I) “Construção da Identidade do Assistente Social”, que dialoga com as primeiras aproximações acerca do debate profissional a partir da desnaturalização do senso comum e exercício do senso crítico, também versa sobre a construção da identidade do Assistente Social no desenvolvimento da sociedade capitalista e suas expressões no contexto profissional contemporâneo, a identidade atribuída historicamente à construção da identidade emancipatória, e debate sobre as principais competências profissionais na relação com os espaços que ocupa e demandas que lhe são postas dentro e fora do espaço institucional; II) “Construção social do sujeito”, que discute sobre as bases teórico-filosóficas da concepção do sujeito e suas implicações no trabalho profissional, também debate sobre a subjetividade, a subalternidade, espaços de pertencimento na comunidade, aspectos culturais, cultura de massas e imposições da superestrutura que condicionam estigmas; III) “Serviço Social e projeto ético-político”, que viabiliza o debate acerca do PEP na contemporaneidade e seus elementos fundamentais para sua compreensão e suas bases de materialização no cotidiano profissional; IV) “Tratamento e análise dos dados em Pesquisa”, que constrói o conhecimento acerca do trabalho de campo, pesquisa-participante e pesquisa-ação, bem como o planejamento dos procedimentos, os aspectos éticos, as etapas de organização e interpretação de dados, quantitativos e qualitativos, a síntese e exposição de resultados e a elaboração do relatório de pesquisa; V) “Elaboração de Projetos sociais e captação de recursos”, que explana o processo de elaboração de projetos e as particularidades dos projetos sociais, as etapas de um projeto social, e as principais exigências requisitadas demandadas pelos órgãos de fomento públicos e privados, bem como a construção de indicadores, conceitos e tipos, e o processo de captação de recursos e suas particularidades nos âmbitos público e privado; VI) “Empreendedorismo e Responsabilidade Social”, que versa sobre a responsabilidade social em contexto mundial e nacional, a gestão social emergente no Brasil, e os desafios e as possibilidades do trabalho do Assistente Social no âmbito da Responsabilidade Social, concepções, conceitos e experiências de empreendedorismo na área social (PUC-RS, 2008). Além disso, a disciplina de “Cultura Religiosa” também se destaca na análise, mas não há especificação na ementa, justificando-se como um conteúdo que é dado por outra unidade de ensino. Além dessas disciplinas que se destacam por serem únicas e particulares à formação da PUC-RS, pois, conforme analisado, outras instituições debatem sobre a história da profissão, o PEP, os projetos sociais e a pesquisa, mas a forma como é direcionado o debate, explícito na ementa, confere o caráter singular dessas disciplinas. Entretanto, não foi possível

perceber o debate das particularidades regionais nas disciplinas obrigatórias da PUC Rio Grande do Sul. A disciplina de Empreendedorismo Social traz um questionamento se há uma defesa ou crítica, pois sabe-se que o debate sobre empreendedorismo invade a sociedade nos ditames do neoliberalismo e da reestruturação produtiva, no intento de transferir as responsabilidades sociais aos indivíduos, e, contrariamente, o Serviço Social, enquanto uma profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho, em que a maioria dos/as profissionais se insere em espaços sócio-ocupacionais vinculados ao Estado, atua na luta pela defesa dos direitos socialmente conquistados e pela responsabilidade estatal.

No PPC da Universidade Paulista, destacam-se as disciplinas de: “*Marketing* Pessoal”, como optativa, e as disciplinas obrigatórias: “Comunicação e Expressão”; “Introdução à EAD”; “Noções de Estatística”; “Estudos Disciplinares”; e “Estratégias em Serviço Social”. Essas disciplinas chamam a atenção, mas o PPC não disponibiliza ementas e bibliografias utilizadas para possibilitar o entendimento do que tratam e como são abordadas.

O PPC da Unip demonstra alguns elementos para análise: 1) percebe-se que não há uma preocupação em formar um perfil crítico e propositivo, com rigor teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo, como também não é possível identificar a perspectiva de totalidade e as mediações inerentes ao trabalho profissional; 2) outro aspecto que chama a atenção é a ausência de um fomento às pesquisas; 3) a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, a perspectiva de luta contra os ditames da sociedade capitalista, o compromisso com as lutas democráticas e emancipatórias da classe trabalhadora *não* são indicadas ou referenciadas no Projeto Pedagógico de Curso; 4) visualiza-se uma formação tecnicizada, voltada para o mercado de trabalho, longe de uma perspectiva crítica e de totalidade; 5) outro aspecto a ser observado foi a ausência dos núcleos de fundamentação para a formação profissional e a sua organização curricular, de modo a desconsiderar a sua importância; 6) o referido PPC não referencia as competências e habilidades necessárias à formação profissional do/a assistente social e não demonstra claramente o perfil do egresso que se deseja formar; 7) disciplinas como “*Marketing* Pessoal”, “Comunicação e Expressão”, “Introdução à EaD”, “Noções de Estatística”, “Estudos Disciplinares” e “Estratégias em Serviço Social” não demonstram a sua intencionalidade e o que se entende enquanto profissão, além de não apresentar bibliografias e ementas das disciplinas; e 8) o “Projeto de Extensão de Serviços à Comunidade: Centros Sociais, Hospitais, Organizações Não Governamentais”, referenciado como atividade complementar do curso, indica uma lógica de subsunção do trabalho voluntário.

4.1.3 Tendências dos PPCs e seu reflexo na formação profissional

Ao analisar os PPCs foram observadas algumas tendências que foram divididas em quatro eixos de análise. O primeiro refere-se à *Relação entre a estrutura curricular e o perfil que se deseja formar*. No PPC da UFPA foi possível visualizar que a proposta de formação dos/as assistentes sociais, no que se refere à apreensão dos processos sociais, assentados na perspectiva de totalidade, bem como a compreensão sobre o significado sócio-histórico da profissão, as particularidades históricas da sociedade brasileira e da região que se insere e a sistematização de atividades investigativas, dialoga com a estrutura curricular, ementas e bibliografias que são oferecidas no curso. O PPC da UECE se propõe a formar profissionais “detentores de habilidades como iniciativa, liderança, criatividade, capacidade de relacionamento, negociação, resolução, comunicação e argumentação; [...] gestão de políticas públicas [...]” (UECE, 2016, s.p.), dialoga parcialmente com a estrutura curricular apresentada, pois não há disciplinas que conversam diretamente com a proposta apresentada.

O PPC da PUC Goiás esclarece que o perfil do egresso é o que saiba analisar a conjuntura, de modo a compreender a realidade brasileira e goiana, que consiga elaborar, formular e implementar políticas sociais, que saiba definir estratégias para intervenção profissional, que reafirme o papel da profissão, que saiba dialogar criticamente e que seja aberto ao diálogo, além de incentivar uma educação continuada. A proposta de perfil profissional dialoga com as disciplinas apresentadas na estrutura curricular, nas ementas e nas bibliografias utilizadas; e a única que se distancia de uma formação crítica e laica é a disciplina de “Teologia e ciências sociais e humanas aplicadas”. O PPC da PUC São Paulo expressa que o perfil que se deseja formar dialoga com as competências e habilidades expressas na Lei de Regulamentação da profissão n.º 8.662, de 1993, dialoga com a estrutura curricular apresentada, com as ementas e as bibliografias oferecidas no curso; e a única disciplina que foge à concepção do perfil do profissional apresentado é a “Introdução ao Pensamento Teológico I e II”. E, na mesma linha de percepção, o perfil que se deseja formar na PPC da PUC Rio Grande do Sul dialoga com a estrutura curricular; entretanto, as disciplinas de “Cultura Religiosa” e “Empreendedorismo Social” destoam com o perfil do egresso desejado. O PPC da UNIP não apresenta uma proposta de perfil do egresso ou um perfil que se deseja formar, além de não apresentar as bibliografias ou ementas das disciplinas.

A relação entre a estrutura curricular e o perfil que se deseja formar é elementar para a compreensão do significado social da profissão e para a articulação das dimensões teórico-

metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas no trabalho profissional. Essa relação desvela o perfil profissional, as competências e habilidades que estão sendo formadas nos cursos de graduação em Serviço Social no Brasil.

O segundo eixo versa sobre a *Abordagem do método materialista histórico e dialético de Karl Marx*. Observou-se nos PPCs que nenhuma disciplina aborda diretamente o método, mas o debate do método é transversal a algumas disciplinas⁹², como as disciplinas de “Sociologia”, “Teorias Sociológicas” e “Teorias explicativas da realidade e o Serviço Social” (PUCRS), que abordam as reflexões sociológicas na contemporaneidade, bem como nas disciplinas de “Economia Política” ou “Teoria Política”, que trazem uma crítica de Marx à acumulação capitalista e às tendências do capitalismo contemporâneo. Destaca-se que o debate do método é a peça-chave na formação em Serviço Social, porque permite: i) apreender as determinações que levam à existência da profissão, a sua manutenção na sociedade capitalista e o que lhe é exclusivo no cotidiano de trabalho; ii) compreender a dinâmica da vida em sociedade ao desvelar as contradições societárias, a luta de classes e o modo de vida da população usuária das políticas sociais; iii) perceber as implicações da conjuntura na vida cotidiana e como afeta a sobrevivência da classe trabalhadora; e iv) constituir uma visão crítica de homem e de mundo.

Portanto, compreende-se, a partir do método que não se pode pensar a teoria por ela mesma, é necessário ser mediada no movimento de abstração da realidade, no concreto pensado, é nesse movimento que nos faz pensar, entender, planejar no cotidiano do trabalho profissional. De acordo com Netto (2017), o Serviço Social e a tradição marxista aprofundou-se e trouxe elementos cruciais para a compreensão do significado social da profissão. O autor também fala que a tradição marxista poderia receber a contribuição dos/as assistentes sociais, assim como assistentes sociais receberam sua contribuição: (1) indicações de áreas teóricas a serem mais bem apuradas ou revisadas; (2) sugestões de realidades e processos a serem objeto de investigação; e (3) elaborações e construções teóricas a partir de referências da própria tradição marxista. O debate do método é fulcral, é a base, é o que fundamenta a formação profissional, e a ausência dele culmina em uma concepção enviesada da profissão.

O terceiro eixo de análise expressa o *debate da Questão Social nas disciplinas*. Situar o Serviço Social no âmbito das relações sociais que a constituem requer pensar sobre a identidade profissional, as particularidades sociais e técnica do trabalho, e o que lhe é privativo e seu objeto de intervenção profissional: a questão social. As expressões da Questão

⁹² Não é possível identificar no PPC da UNIP se há essa transversalidade ou se há o debate do método de Karl Marx, pois o PPC não oferece ementas ou bibliografias de referência das disciplinas.

Social conferem, historicamente, a necessidade de existência da profissão. Por isso, a compreensão do significado social da profissão perpassa o debate do método, como mencionado anteriormente, e, também da questão social.

Por isso, observou-se nos PPCs a existência de disciplinas específicas para o seu debate e que também são transversais às demais disciplinas. Debruçar-se sobre a Questão Social,

trata-se de um posicionamento não apenas teórico, mas também político, que se reflete no compromisso com a classe trabalhadora e contra todas as formas de opressão e exploração no arcabouço da formação acadêmica e, sobretudo, do trabalho profissional – assim, o trabalho reivindica dimensão política para sobrepujar práticas mecanizadas e focalizadas (herdadas das práticas filantrópicas localizadas nas protoformas da profissão) (GOIN; FERNANDES; OLIVEIRA, 2021, p. 20).

A realidade é um ponto de partida onde as contradições se inserem. Desse modo, as múltiplas expressões da Questão Social, que é parte constitutiva do real, da vida concreta, se manifestam através do trabalho informal, do desemprego estrutural, da insegurança alimentar, pobreza, violação de direitos, discriminação de raça, gênero e etnia, falta de moradia, dificuldade no acesso aos serviços de saúde, educação, previdência e assistência. Logo, entende-se que o debate alicerçado na articulação dos núcleos de fundamentação, bem como no método e na questão social, possibilita ao/a assistente social acompanhar as metamorfoses sociais para que consigam responder às demandas particulares à profissão, bem como viabilizar ações através das instituições, usuários/as e gestores/as.

O quarto eixo de análise alude à *indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*. Constatou-se nos PPCs que nenhum curso analisado possui a extensão em âmbito curricular, mas destinam uma parte da carga horária do curso para atividades complementares, como pesquisas, monitorias, extensões, etc. Porém, é notório que nem todas as IES possuem programas de extensão e/ou pesquisa que viabilizem a participação discente; desse modo, entende-se que a pesquisa se viabiliza, essencialmente, pela produção do Trabalho de Conclusão de Curso ou Monografia.

Com base nos PPCs analisados, destacam-se: 1) a UFPA dispõe de 5 linhas de pesquisa que versam sobre: “A formação do Assistente Social: um estudo sobre as identidades profissionais em Breves-Pa”; “A Luta pela Terra e o Conflito Socioambiental na Implantação da Reserva Extrativista Terra Grande Pracuúba no Marajó-Pará: Entre o Açaí e a Madeira”; “A Intergeracionalidade e as estratégias de desenvolvimento humano em áreas de proteção ambiental no Marajó”; “Trabalho, ‘questão social’ e políticas públicas na Amazônia”;

“Formação e exercício profissional no Marajó: pesquisa sobre egressos da Faculdade de Serviço Social de Breves”. E 3 linhas de extensão: “Projeto Campus Aberto”; “Projeto de Capacitação de Supervisores de Campo e sensibilização das instituições concedentes de estágio acerca da formação profissional dos Assistentes Sociais no Município de Breves/Região do Marajó”; “Projeto de Extensão Formação de Formadores para Vivência dos Direitos da Infância na Escola Pública”. 2) A *UECE*⁹³ dispõe de: “Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética – LABVIDA”; “Centro de Estudos do trabalho e Ontologia do Ser Social – CETROS”; “Observatório Juventude, Educação Profissional e Trabalho – JEPTRA”; “Laboratório de Estudos e Pesquisas em Seguridade Social e Serviço Social – LASSOS”; “Laboratório de Pesquisas e Estudos em Serviço Social – LAPESS”; “Laboratório de Estudos e Pesquisas em Afrobrasilidade, Gênero e Família – NUAFRO”; “Grupo de Estudos Políticas Públicas e Exclusão social e Observatório Juventude, Educação Profissional e Trabalho – GEPPE”; “Núcleo de Pesquisas Sociais – NUPES”; 3) a *PUC Goiás* dispõe de uma linha de pesquisa “O Núcleo de Pesquisa e Estudo Sociedade e Cidadania, NUPESC”; 4) a *PUC São Paulo* possui linhas de pesquisa, grupos de pesquisa e núcleos temáticos na articulação entre a graduação e a pós-graduação, Núcleos Temáticos Interdepartamentais da Graduação: Pobreza e desigualdade Social; Família e Sociedade; Saúde e qualidade de Vida; Relações de trabalho; Relações de gênero e étnico-raciais; Violência urbana e justiça. Núcleos de Estudos e Pesquisas da Pós-Graduação: Seguridade e Assistência Social; Família; Saúde e Sociedade; Trabalho e Profissão; Movimentos Sociais; Identidade; Ética e Direitos Humanos; Criança e Adolescente; Ensino e Metodologia em Serviço Social; Estudos e Aprofundamento Marxista; Estudo das Desigualdades Socioterritoriais; Política Social. 5) O PPC da *PUC Rio Grande do Sul* não informa as linhas de pesquisa e extensão que possui. 6) O PPC da *UNIP* menciona o “Grupo de Estudos em Direitos Sociais e Sujeitos Coletivos – DSSC”; o “Projeto de Extensão de Serviços à Comunidade: Centros Sociais, Hospitais, Organizações Não Governamentais”; e o “Projeto de Consultoria em Assistência Social: empresas públicas e privadas”.

Por fim, a partir da análise dos PPCs, destaca-se a necessidade de a formação estar articulada por um “*consciente e coerente projeto de profissão*” (GUERRA, 2019, p. 29),

[...] no qual se explicita claramente *de que Serviço Social estamos falando*, sendo evidenciada uma clara concepção de profissão, seus objetivos, o conjunto de atribuições e competências socioprofissionais e políticas e os padrões de respostas

⁹³ Nos Laboratórios, Núcleos e Centros de Estudo e Grupos de Pesquisa, estão destrinchadas as linhas de pesquisa, os projetos de pesquisa e a extensão, conforme elucidado no PPC.

demandados à realidade atual, as racionalidades presente em tais respostas e as alternativas de construção de novas respostas às tradicionais requisições institucionais. Considero serem esses pontos nodais alguns dos principais problemas que estão no cerne das disputas por um projeto de formação profissional, ainda que não descarte que as questões da formação nem de longe se reduzem a essas disputas.

Desse modo, o projeto profissional, *Projeto Ético-Político do Serviço Social* representa a autoimagem⁹⁴ da profissão, compõe um direcionamento ético e político por meio de um “conjunto de leis e de regulamentações que conferem sua legalidade institucional, quais sejam: o novo código de ética profissional de 1993; a nova lei de regulamentação da profissão de 1993; as diretrizes curriculares dos cursos de Serviço Social de 1996 [...]” (ABRAMIDES; CABRAL, 2019, p. 48), para orientação da formação e do trabalho profissional. O PEP expressa a direção social e política da profissão.

Consoante as ideias de Braz (2019), “a história de nosso projeto profissional deve ser analisada a partir dos processos históricos que, em cada época, evidenciam, diria Florestan, como as formas de produção, as relações sociais e o Estado se preservaram ou se alteraram ao longo do tempo” (BRAZ, 2019, p. 183). O autor evidencia:

Nosso projeto profissional surgiu, no final dos anos 1970, ainda na ditadura, desenvolveu-se nos anos 1980 em meio a uma conjuntura econômica de graves problemas econômicos, consolidou-se na década de 1990 justamente num período em que experimentamos uma hegemonia neoliberal altamente destrutiva e, já nos anos 2000, sob os governos do PT, o nosso projeto ético-político, em meio às dificuldades em torno da preservação de sua autonomia e manutenção de sua hegemonia no meio profissional, foi capaz de mantê-las, até alcançar os nossos dias tão difíceis e desafiantes (BRAZ, 2019, p. 183).

Braz (2019) acentua que “o projeto ético-político surgiu, desenvolveu-se e consolidou-se enfrentando conjunturas tão (ou até mais) adversas quanto a que vivemos atualmente” (BRAZ, 2019, p. 197). Nessa ótica afirma que o PEP se condensa em três dimensões constitutivas.

1) *Dimensão teórica*: refere-se à produção de conhecimentos do Serviço Social brasileiro. Essa dimensão revela a dimensão investigativa e de pesquisa intrínseca ao Serviço Social, a partir da sua inserção nas Universidades e na pós-graduação em 1972. Nas décadas que sucedem 1970, como foi visto anteriormente, o Serviço Social inaugura a produção de conhecimentos, com elaboração de um arsenal crítico presentes em TCCs, Teses,

⁹⁴ Os projetos profissionais (inclusive o projeto ético-político do Serviço Social) apresentam a autoimagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam os seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, institucionais e práticos) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as balizas da sua relação com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais, privadas e públicas [...] (NETTO, 1999, p. 95 *apud* TEIXEIRA; BRAZ, 2009, p. 7).

Dissertações, Eventos da categoria, como as Convenções da ABESS e sua publicação dos Cadernos, há um amadurecimento teórico-metodológico a partir da publicação do livro de Iamamoto e Carvalho, que abriu portas para grandes produções com forte viés crítico, dialético, sob a ótica marxiana. Sublinha-se aqui a problematização dessa dimensão teórica, diante da massificação de cursos privados e de EaD. A Formação sofre modificações do seu perfil profissional e da massa crítica de profissionais que vinham adensando o debate crítico no interior da profissão. A partir da virada do século, mediante a grandiosa expansão desses cursos, coloca-se em questionamento quais profissionais estão sendo formados, se é uma formação apenas para o mercado de trabalho, como uma fábrica de diplomas, ou se é uma formação dialética, com um aparato crítico para a compreensão das metamorfoses da sociedade capitalista e de seus rebatimentos para o Serviço Social. Braz (2019) complementa: “[...] ainda é possível pensar o projeto profissional a partir dessas três dimensões, mas as mudanças históricas promovidas no transcorrer do tempo exigem que se problematizem as condições nas quais se expressam cada uma daquelas dimensões na atualidade [...]”. (BRAZ, 2019, p. 197). E completa:

[...] por exemplo, a impressionante expansão de cursos de Serviço Social em todas as suas formas – sejam aqueles de modalidade presencial, sejam aqueles numerosos cursos criados para a modalidade a distância – não só trouxe mudanças quantitativas profundas (sabe-se que o número de assistentes sociais brasileiros já se aproxima de 200 mil) como também tem modificado os padrões de formação profissional que parecem indicar que está a se criar um novo perfil profissional que pouco conhecemos, principalmente aqueles formados nos EaDs. Este quadro tende a nos dificultar a reprodução da massa crítica que foi criada nos últimos quarenta anos, algo que pode se agravar se os ataques às universidades públicas triunfarem, uma vez que nelas reside o grosso daquela massa crítica. Como a formação se estrutura, mesmo que criticamente, a partir das demandas profissionais, pode-se levantar a hipótese de que a expansão de formas rebaixadas de ensino no âmbito do Serviço Social esteja em sintonia com a necessidade de se formar um perfil de profissão mais funcional a um Estado assistencial e penal. Tais traços do Estado brasileiro vêm se estruturando desde os anos 1990, década em que se deu um aumento das formas de criminalização da pobreza, adentrando os anos 2000, quando, sob os governos do PT, as políticas sociais passaram a contar com uma inédita centralidade na assistência social. A hipótese é que este novo padrão de proteção social pressione por um perfil de assistente social a ele conectado. No entanto, como disse, por mais que as tendências observáveis em meio às demandas profissionais exerçam influência sobre os rumos da formação, esta se desenvolve com relativa autonomia que, quando exercida, pode resultar em respostas críticas e criativas (BRAZ, 2019, p. 197-198).

2) *A dimensão político-organizativa* – refere-se às entidades representativas da categoria dos assistentes sociais no Brasil. Nessa dimensão compõem-se das entidades representativas da profissão e de seus fóruns de deliberação, como o Conjunto CFESS-CRESS, a ABEPSS e a ENESSO. São nesses espaços que se afirmam e reafirmam o compromisso com a classe trabalhadora, com uma direção social específica, na perspectiva de

uma nova ordem societária, por meio de encontros, deliberações, normativas, com a publicação de livros, brochuras e cartilhas informativas, além dos direcionamentos ao trabalho profissional e, também, na construção de ideias e proposições para a profissão.

3) *A dimensão jurídico-política* – refere-se ao conjunto de leis e resoluções que envolvem a profissão no Brasil. Nessa dimensão, destacam-se os documentos da categoria: a) Código de Ética de 1993; b) Lei de Regulamentação da Profissão nº 8.662/93; c) Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996; e, também, refere-se aos documentos mais gerais como a Constituição Federal de 1988 e as demais normativas que influenciam a profissão.

Como todo projeto profissional, o PEP sofre as influências dos projetos societários. Ao estar inserido na configuração da sociedade capitalista, na dinâmica da luta de classes, o PEP pode ser impactado com perspectivas democráticas ou neoconservadoras. Por isso, por ser fruto das relações de classe, o PEP sofre tensionamentos dentro e fora da categoria na luta pela hegemonia do materialismo histórico e dialético, portanto o projeto de ruptura permanece atual, em movimento. A construção hegemônica de um projeto político do Serviço Social brasileiro – que é impactado pelos projetos societários – perpassa pela luta por uma universidade democrática, plural, pública e de qualidade, que é a base para uma formação profissional crítica, propositiva e criativa, buscando formar profissionais que sejam capazes de compreender as demandas da classe trabalhadora para além de sua aparência, reforçando a luta pelos direitos socialmente conquistados.

É necessário pensar sobre os hiatos que invadem a formação profissional e o avanço de movimentos neoconservadores no interior da profissão, principalmente por não existirem componentes curriculares que abordem diretamente o espraiamento do neoconservadorismo na sociedade capitalista e de que modo reverberam no Serviço Social. É necessário pensar a profissão como produto e produtora da história, é imprescindível compreender a sua articulação intrínseca ao movimento do real e as múltiplas determinações que a constituem. Situar o debate sobre o neoconservadorismo significa olhar para a profissão e perceber que o legado do movimento de renovação profissional não se findou nos anos 1990, ele permanece cotidianamente no trabalho e na formação profissional dos/as assistentes sociais, nos faz perceber, também, que existe uma hegemonia, mas ela não é dada, é uma conquista diária. É importante salientar que há espaços dentro da profissão onde predominam movimentos contra-hegemônicos e expressam sua insatisfação aos moldes em que está estruturada a formação profissional.

Em uma breve análise dos rebatimentos do neoconservadorismo na profissão, é necessário sintonizar o Serviço Social no diálogo com a realidade e exige que se perceba as tensões a que a profissão está exposta. Atrélado a isso, alguns traços explicitam tais questões:

(1) As 23 teses para reformar o Serviço Social de Edson Marques Oliveira, dentre as quais destacam-se: *1ª tese*: “É necessária uma reforma do Serviço Social brasileiro” (OLIVEIRA, 2017, p. 3); *2ª Tese*: “O atual estado teórico e prático do Serviço Social Brasileiro mostra um distanciamento cada vez maior da origem coerente e congruente que teve” (OLIVEIRA, 2017, p. 4); *5ª Tese*: “Uma profissão tem sua identidade construída não por um grupo dito hegemônico, que oprime a todos os seus opositores com ações grotescas e violentas (como o que ocorreu no chamado Congresso da Virada)” (OLIVEIRA, 2017, p. 8); *8ª Tese*: “Retomar a origem do Serviço Social como profissão e como ciência é resgatar a centralidade de seu objeto, que sempre foi, é, e sempre será o ser humano e sua realização” (OLIVEIRA, 2017, p. 11); *13ª Tese*: “Nesse sentido essa pluralidade tem que ser empática e não simpática como atualmente tem sido disseminada” (OLIVEIRA, 2017, p. 16); *14ª Tese*: “*Devemos mudar o rumo e a atual trajetória profissional* de uma ação que se diz ser profissional, mas se confunde com uma militância que não representa a maioria, e sim uma hegemonia, que não combina com democracia e muito menos com pluralidade [...]” (OLIVEIRA, 2017, p. 18, grifos nossos); *15ª Tese*:

Não cabe mais defender um projeto ético político profissional organicamente e mecanicamente alinhado a uma única matriz e a uma hegemonia ideológica e só dizer que existem outros tantos projetos em disputa, mas nunca deixar que esses outros projetos sejam explicitados ou possam influir na profissão (OLIVEIRA, 2017, p. 18, grifos nossos);

23ª Tese: O Serviço Social no século XXI pode e deve ser uma ciência social aplicada na gestão do design de serviços sociais para o bem-estar e sustentabilidade humana (OLIVEIRA, 2017, p. 36-37, grifos nossos).

(2) O movimento Serviço Social Libertário, que se expressa pelas seguintes frases retiradas de sua rede social no *Facebook*: “Sou Assistente Social e não defendo projeto ético-político classista, com orientação societária comunista. Serviço Social Livre”; “[...] não precisa ser marxista para ser um Assistente Social ético”; “É urgente que se repense uma formação que esteja de acordo com a realidade do Assistente Social e também da lógica do mercado de emprego, pois não se trata de militantes ou de filantropia, somos profissionais e almejamos uma boa colocação e recompensa no mercado de trabalho”; “Pensamento crítico não é sinônimo de educação marxista”; (Frases publicadas – como fotos – na página do

Facebook: Serviço Social Libertário)⁹⁵; além dessas ofensivas ao direcionamento teórico-metodológico e ético-político do Serviço Social, o movimento conta com severas críticas ao conjunto CFESS-CRESS⁹⁶, aos eventos da categoria profissional a exemplo do CBAS, e apoiam, reforçam e publicam posicionamentos que reforçam e endossam as 23 teses para reforma do Serviço Social brasileiro.

(3) Outras expressões são consideradas, como a adoção de práticas como “constelação familiar” dentro dos espaços sócio-ocupacionais, majoritariamente no campo sociojurídico; o *Call Center* no Serviço Social; as expressões de *Coaching* na profissão e o *empreendedorismo*; além das práticas terapêuticas no Serviço Social.

As tendências citadas se expressam pela naturalização das contradições sociais, desconsideram a luta de classes na sociedade capitalista e, no âmbito da profissão, não só ignoram o significado social no âmbito da sociedade classista, como colocam em xeque as dimensões crítica, reflexiva, investigativa e democrática.

Na relação dialética que estabelece com a realidade, o Serviço Social não passa ileso dos rebatimentos conjunturais e do avanço neoconservador. Goin (2019, p. 5) destaca que

[...] evidencia-se uma categoria cada vez mais heterogênea, exposta a inúmeras concepções de profissão, de formação, de entendimento acerca das particularidades profissionais, de objeto profissional, de direcionamento profissional e, quiçá, de seu significado social no âmbito da divisão social e técnica do trabalho. Para tanto, é preciso lembrar das tendências ao *Coaching Social*, ao *empreendedorismo social*, à responsabilidade social e recentemente ao *Design Thinking* no Serviço Social.

Para esse debate, Iamamoto (2004, p. 170, grifos da autora) ressalta que o conservadorismo se encontra

[...] enraizado na própria ótica de interpretação da profissão, dominante na formação profissional brasileira. A herança conservadora do Serviço Social é atualizada nas últimas décadas, incidindo em mudanças no discurso dos métodos de ação, dentro de uma estratégia de *modernização da instituição do Serviço Social* para responder às demandas apresentadas pelo capitalismo monopolista e pelo novo caráter do Estado.

Percebe-se a crescente preocupação com o aperfeiçoamento do instrumental técnico-operativo, na busca de eficiência, em detrimento da articulação entre as dimensões da profissão. Busca-se pela tecnificação do trabalho profissional e pelo ajuste da profissão às demandas do capitalismo tardio, neoliberal e neoconservador, em detrimento de sua apreensão enquanto profissão que tem sua gênese assentada no capitalismo, mas que, apesar disso, tem um projeto que se vincula com a classe trabalhadora, porque a ela pertence.

⁹⁵ O movimento conta com quase 6 mil seguidores em sua página no *Facebook*. Disponível em: <https://www.facebook.com/servicosocialibertario/>.

⁹⁶ Demonstrando apoio à PEC 108/2019 pela mudança da natureza jurídica dos conselhos profissionais.

Portanto, se trata daquela influência conservadora presente na gênese da profissão, marcado pela filantropia, pelas primeiras-damas da profissão e pelo Serviço Social tradicional, como também trata-se de uma ofensiva neoconservadora, com novos traços que contestam a base teórico-metodológica do Serviço Social, questionam a “aplicabilidade” da teoria na prática, na dialética entre a perspectiva histórica de ruptura e a continuidade com o (neo)conservadorismo. Iamamoto (2004, p. 170) menciona a mudança de hábitos, atitudes e comportamentos do/a trabalhador/a por meio do trabalho profissional, adequando-os aos “novos ritmos de desenvolvimento”, atualizando seu caráter missionário e utópico. Em suma, a formação profissional em Serviço Social no Brasil, no diálogo com a realidade, não passou ileso às incidências dessa conjuntura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: NOTAS DE UM DEBATE INCONCLUSO

Desvelar as metamorfoses da formação profissional em Serviço Social no Brasil, evitando abordagens unilaterais ou a-históricas, é imprescindível para associá-la ao movimento de acumulação do capital, sua financeirização com forte prevalência de conglomerados, grupos transnacionais, bancos e investidores. Estes, por intermédio do mercado financeiro, tornam-se proprietários da produção industrial e determinam os rumos financeiros da economia global. Os organismos internacionais, como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional ditam as recomendações para o mercado e configuram os rumos do capitalismo financeiro. Nesse contexto, a política de educação superior no Brasil sofre rebatimentos, por meio das recomendações dos organismos internacionais no intento de expandir o ensino superior através das instituições privadas presenciais e de EaD na lógica superacumulação de capital e de desvalorização do ensino público. O resultado desse movimento está expresso nos dados tabulados a partir do site do e-MEC, em que mostra: *89,35% da formação sucede em instituições privadas presenciais e a distância e somente 10,65% da formação ocorre em instituições públicas.* Em 2020 os cursos públicos representam 18%; e os privados, 82%.

Soma-se a esse contexto a racionalidade neoliberal que invade a sociedade a partir da década de 1970 e provoca profundas modificações, (re)produzindo subjetividades no miúdo do cotidiano, dentre as quais pode-se citar o enfraquecimento das mobilizações sociais e lutas coletivas, a lógica da individualidade, a submissão à concorrência em todos os níveis da sociedade. A nova racionalidade naturaliza e impõe desigualdades profundas, como o desemprego estrutural, além de invadir todas as determinações da vida humana: *tudo se torna mercadoria.* Vivem-se os marcos da privatização, flexibilização e terceirização das relações de trabalho e, aliados a esse processo, situam-se as tecnologias de informação e comunicação, o mundo on-line, o trabalho remoto, o efêmero e o superficial nas relações de trabalho. Priorizam-se o empreendedorismo, a responsabilidade individual e a maximização dos lucros para o capital, e, nesse âmbito, as políticas sociais ficam à mercê da disputa pelo fundo público, à luz do subfinanciamento. Esse contexto provoca alterações profundas na sociedade e, conseqüentemente, nas profissões. O Serviço Social enquanto uma profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho é impactada por esse conjunto de transformações societárias.

A particularidade da realidade brasileira, de capitalismo dependente, reforça a condição subalterna do país, permitindo a inserção de grandes corporações no mercado financeiro nacional. O paradoxo de expansão interna e dominação externa situam o Brasil em uma condição colonial permanente, obedecendo aos critérios impostos pelos países de capitalismo central. A reforma do Estado brasileiro, em 1995, o insere na política neoliberal e tece profundas modificações, atrelado à condição de capitalismo dependente, provoca mudanças bruscas na sociedade, a exemplo da superexploração da força de trabalho, a condição de extrema miséria da classe trabalhadora, o desemprego estrutural, a predominância de trabalhos informais e os subempregos, as longas jornadas de trabalho associadas à flexibilização de vínculos trabalhistas, conferindo ao/a trabalhador/a extrema insegurança. Somam-se a isso as políticas sociais, focalizadas, pontuais, subfinanciadas e compensatórias, a que uma minoria pode ter acesso. É nesse contexto que se insere o trabalho do assistente social em seu cotidiano. Por essas (e outras) razões é demasiadamente importante que a formação profissional consiga instruir profissionais capazes de apreender essa conjuntura, para ir além do aparente, do imediato.

No decorrer da pesquisa ficou evidente a interface da profissão com a conjuntura hodierna, na medida em que há uma expansão massificada de cursos privados presenciais e a distância, além da incorporação das TICs na formação e no trabalho profissional. As modificações são visualizadas em todas as regiões. Na região Norte, identificou-se que o ensino público presencial corresponde a 7,95%; o ensino privado presencial corresponde a 37,5%; o quantitativo da oferta de cursos de EaD corresponde a 54,5%. Na *região Nordeste*, o ensino público presencial corresponde a 6,66%; o ensino privado presencial corresponde a 67,84%; o quantitativo da oferta de cursos de EaD corresponde a 25,5%. Na *região Centro-Oeste* o ensino público presencial corresponde a 5,88%; o ensino privado presencial corresponde a 27,05%; o quantitativo da oferta de cursos de EaD corresponde a 67,05%. A *região Sudeste* mostra que o ensino público presencial corresponde a 8,33%; o ensino privado presencial corresponde a 60,98%; o quantitativo da oferta de cursos de EaD corresponde a 30,68%. E, por fim, na *região Sul*, o ensino público presencial corresponde a 13,46%; o ensino privado presencial corresponde a 25%; o quantitativo da oferta de cursos EaD corresponde a 61,53%. Em uma análise comparativa dos anos 2000 para 2016, os *concluintes nas instituições privadas aumentam em 487%*.

O aprofundamento da mercadorização do ensino superior no Brasil nos faz refletir sobre o perfil profissional que está em curso. Esse aprofundamento mercantil na formação

profissional em Serviço Social evidencia a alteração do perfil do egresso mediante a massificação do ensino aligeirado e fragmentado, ou seja, os hiatos que historicamente impregnam de ameaças a hegemonia marxista na profissão. Hiatos que versam a i) ausência de um debate profícuo sobre o método materialista histórico e dialético, ii) a dissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, pois não é garantida a articulação dessa tríade na formação profissional, iii) especificamente nas instituições EaD foi possível visualizar os seus limites formativos, no que se refere à inexistência de uma clareza na articulação dos núcleos de fundamentação, no debate sobre o objeto profissional, ou sobre como a profissão está sendo compreendida e formada nesses espaços. Todos esses determinantes citados até aqui configuram a formação profissional em Serviço Social no Brasil e expressam seus caminhos e tendências na virada do século.

A formação profissional em Serviço Social no Brasil, a partir das diretrizes curriculares de 1996, pressupõe o perfil crítico, analítico e propositivo, sob a base da articulação entre os núcleos de fundamentação. Deseja-se formar um/a profissional que seja subsidiado/a pelo debate do método, de modo a apreender o significado da profissão e que compreenda o objeto da profissão e suas múltiplas expressões cotidianas e, sobretudo, esteja preparado/a para realizar as mediações inerentes ao direcionamento do trabalho profissional. Entretanto, na expansão da EaD – que representa 21% da formação profissional em Serviço Social no Brasil e há um aumento de 975% de 2009 para 2021 –, a formação desse perfil profissional fica comprometida. De pleno acordo com Negreiros (2019), o século XXI inaugura a era da aprendizagem flexível.

Portanto, qual o direcionamento teórico-político da formação hodierna? Os ataques à educação pública, o sucateamento e a contrarreforma da educação que vêm sendo realizados desde o governo FHC – que põem limites à uma formação pública, laica e de qualidade –, além da condução à precarização das Universidades públicas, mediante os cortes de financiamentos e a sobrecarga do trabalho docente, incitam a lógica mercantil. Soma-se a isso a expansão da EaD e do ensino privado, que corresponde à lógica de mercadorização da educação no Brasil, numa profunda subordinação ao mercado, provocando profundas alterações na concepção de ensino e incorporando tendências aligeiradas, flexibilizadas, instrumentais, voltadas para as adequações do perfil exigido pelo mercado de trabalho, um/a profissional polivalente, multifuncional e pragmático.

Esses elementos escancaram uma formação enviesada, reduzida e instrumental, distante do que é proposto pelas Diretrizes Curriculares de 1996. Essas modificações na

lógica de formação e na concentração em uma natureza institucional de ensino incorporam profundas mudanças no perfil do egresso e nas competências e habilidades. Colocam em xeque o perfil profissional crítico, criativo e propositivo, além do caráter político da profissão.

Portanto, como alternativas a essa conjuntura, destacam-se: a) a importância de estudos e pesquisas na área de fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social, para desvelar o passado, compreender o presente e apontar as tendências para o futuro da profissão, além de colaborar com a luta e com a organização política da categoria; b) no âmbito da conjuntura nacional, há a necessidade e urgência da revogação da Emenda Constitucional n.º 95, para o direcionamento de recursos para a educação superior no Brasil; c) é imprescindível pensar em políticas de acesso e permanência dos estudantes nas Universidades, com uma ampliação da política de cotas; d) impõe-se a emergência da defesa a uma educação pública, laica, crítica e de qualidade, com profissionais capazes de constituir as mediações inerentes ao trabalho, no seu cotidiano.

Fugir das amarras fragmentárias e reducionistas, – as mais descomplicadas de serem operacionalizadas porque não exigem mediações, haja vista que se sustentam em fundamentos antiontológicos – e mergulhar na dinâmica crítico-dialética dos Fundamentos do Serviço Social é tarefa constante e implica na superação (a) do teorismo, entendido como a apropriação idealista do real, em que a transmissão de conteúdos teóricos bastam para o domínio de sólido referencial teórico, em face da centralidade teórica em detrimento do seu diálogo fecundo com a realidade social; (b) das abordagens metodologistas e o privilégio do debate de instrumentos, técnicas e estratégias enquanto constitutivas da dimensão técnico-operativa, que não se basta por ela mesma, uma vez que só pode ser entendida se articulada às dimensões teórico-metodológica e ético-política; e (c) das abordagens evolucionistas, cronológicas e etapistas, restritas no predomínio do passado sobre o presente (GOIN, 2019, p. 10).

Está em voga uma formação que viabiliza a construção de um profissional genérico – não generalista, como defendemos no Serviço Social –, que serve a qualquer espaço no mercado de trabalho. Estamos diante de uma categoria heterogênea, exposta às inúmeras concepções de formação profissional, que reverberam, indelevelmente, no entendimento acerca do que é particular à profissão e na concepção do objeto profissional, sem um claro direcionamento político. Em suma, reitera-se que o debate que permanece inconcluso até aqui tem como objetivo aprofundar os estudos no Doutorado a partir de junho de 2022.

REFERÊNCIAS

- ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Diretrizes gerais para o Curso de Serviço Social** (Com base no Currículo Mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996). Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: http://www.abepss.org.br/files/Lei_de_Diretrizes_Curriculares_1996.pdf. Acesso em: dez. 2021.
- ABRAMIDES, M. B. C. As contrarreformas do ensino superior e a luta pela educação de qualidade. **Serv. Soc. & Saúde**, Campinas, SP v. 11, n. 1 (13), p. 7-26, jan./ jun. 2012.
- ABRAMIDES, M. B. C.; CABRAL, M. S. R. 40 anos do “congresso da Virada”. **Congresso da Virada e o Serviço Social hoje: reação conservadora, novas tensões e resistências**. São Paulo: Cortez, 2019.
- ABREU, M. M. Pesquisa em Serviço Social: tendências na implementação das Diretrizes Curriculares. **Temporalis**, nº 14, Ano VII, p. 119-148, jul./dez. 2007.
- ANDES-SN. **Carta aberta à sociedade sobre os ataques à educação no Brasil!**. 2019. Disponível em: <https://aduepb.com.br/2019/05/13/carta-aberta-a-sociedade-sobre-os-ataques-a-educacao-no-brasil/>. Acesso em: maio 2022.
- ANTUNES, R. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy; NOGUEIRA, Arnaldo Mazzei et al. (orgs.). **Infoproletários: degradação real do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, R.; BRAGA, R.; NOGUEIRA, A. M. *et al.* (orgs.). **Infoproletários: degradação real do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Coimbra, Portugal: Edições 70, 2009.
- BEHRING, E. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BEHRING, E.; BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BISPO, J. P. **Constituição Apostólica Sapientia Christiana: sobre as universidades e as faculdades eclesiais**. Roma, da Sede da Sagrada Congregação para a Educação Católica, 29 de Abril, memória litúrgica de Santa Catarina de Sena, Virgem e Doutora da Igreja, do ano de 1979. Disponível em: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15041979_sapientia-christiana.html. Acesso em: maio de 2022.
- BOSCHETTI, I. Expressões do conservadorismo na formação profissional. **Serv. Soc. Soc.**, 124, oct.-dec. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/xv3Lm3vQmxLmWNTmbpmBzNt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: maio 2022.

BRASIL. **Planejando a próxima década. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

BRASIL. **Código de ética do/a assistente social.** Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 1993.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior.** Cadastro e-MEC. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>. Acesso em: out. 2021.

BRAVO et al. O protagonismo da ABESS/ABEPSS na virada da formação profissional em Serviço Social. **Congresso da Virada e o Serviço Social hoje:** reação conservadora, novas tensões e resistências. São Paulo: Cortez, 2019.

BRAZ, M. (org.). **José Paulo Netto.** Ensaios de um marxista sem repouso. São Paulo: Cortez, 2017.

BRAZ, M. Projeto ético-político e lutas sociais: história em processo. In: **Congresso da Virada e o Serviço Social hoje:** reação conservadora, novas tensões e resistências. São Paulo: Cortez, 2019.

CARDOSO, Priscila Fernanda Gonçalves. **Ética e projetos profissionais:** os diferentes caminhos do Serviço Social no Brasil. Campinas, SP: Papel Social, 2013.

CASTRO, M. M. C.; TOLEDO, S. N. A reforma curricular do serviço social de 1982 e sua implantação na faculdade de serviço social da universidade federal de juiz de fora. **Revista Libertas**, v. 11 n. 2, p. 1-25, ago./dez. 2011.

CHESNAIS, F. Mundialização: o capital financeiro no comando. Tradução: Ruy Braga. **Les Temps Modernes**, 607, 2000.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES, Florestan. Sociedade de classes e subdesenvolvimento. In: **Sociedade de classes e subdesenvolvimento.** Biblioteca de Ciências Sociais. 2ª edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972, p. 9-90.

FERNANDES, Florestan. Padrões de dominação externa na América Latina. In: **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975, p. 11-115.

GOIN, M. **Fundamentos do Serviço Social na América Latina e no Caribe:** os diferentes caminhos do Brasil, do Chile e de Cuba. Tese de doutorado. Porto Alegre, 2016.

GOIN, Marileia. Tendências atuais no ensino dos Fundamentos do Serviço Social. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 1-12, jul./dez. 2019.

GOIN, M.; FERNANDES, L. D. S.; OLIVEIRA, A. P. J. Serviço Social no Nordeste Brasileiro: particularidades regionais e formação profissional. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 452-473, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/34203>. Acesso em: maio 2022.

GUERRA, Y. Consolidar avanços, superar limites e enfrentar desafios: os fundamentos de uma formação profissional crítica. **Serviço Social e seus fundamentos: conhecimento e crítica**. 2. ed. Campinas: Papel Social, 2019.

GUERRA, Y. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 104, p. 715-736, out./dez. 2010.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

IAMAMOTO, M. V. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 120, p. 608-639, dez. 2014.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 27. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

IAMAMOTO, M. V. O Serviço Social na cena contemporânea. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. ABEPSS: Brasília, 2009.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior: graduação**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: abr. 2022.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal, lógica dialética**. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

LIMA, K. R. R. **A reforma do Estado e da educação no governo Fernando Henrique Cardoso: o ENEM como mecanismo de consolidação da reforma**. Tese de doutorado. UFSCar, 2005.

MANDEL, E. **A Crise do Capital: os fatos e sua interpretação marxista**. São Paulo: Ensaio, 1990.

MARINI, R. M. **Dialética da dependência**. Versão digitalizada conforme publicado em "Ruy Mauro Marini: Vida e Obra", Editora Expressão Popular, 1973.

MELIM, J. I. **Trabalho e formação profissionais em tempos de expansão dos cursos de graduação a distância em Serviço Social**. Tese de doutorado. UFRJ, Escola de Serviço Social, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A Crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes curriculares para os cursos de serviço social. **Resolução nº 15, de 13 de março de 2002**. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311141012990370.pdf. Acesso em: dez. 2021.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes curriculares. **Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social**. 1999. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311140412406970.pdf. Acesso em: dez. 2021.
- MINAYO, M. C. S (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- MOTA, A. E. 40 anos da Virada do Serviço Social no Brasil: lições e desafios. **Formação social e Serviço Social: a realidade brasileira em debate**. Outras expressões: São Paulo, 2019.
- NEGREIROS, T. C. G. C. **Tempo de aprendizagem flexível: as novas tendências de aprendizagem mediadas pelo uso das tecnologias da informação e comunicação para a classe trabalhadora**. Tese de doutorado. UFPE: CCSA, 2019.
- NETTO, J.P. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- OLIVEIRA, E. M. **23 teses pela reforma do serviço social brasileiro: Pelo resgate de sua identidade e de uma cultura profissionalizante**. Paraná, 2017.
- PEREIRA, Camila Potyara. Nova direita e política social: neoliberalismo, neoconservadorismo e a negação de direitos. **Temas de política social: análises e discussões**. Vol. 1. Curitiba: CRV, 2019.
- PONDÉ, L. A. Resolução Nº 6, de 23 de setembro de 1982. In: **Temporalis**, ano VII, n.14. jul. - dez. 2007.
- PRATES, J. C.; PONTES, R. N.; HOEPNER, C. M. A contribuição da obra marxiana para a formação em serviço social e os desafios do tempo presente. **Serviço Social, Política e Marxismo**. Alexa Cultural: São Paulo; Edua: Manaus, 2021.
- PUC-GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. **Projeto pedagógico de curso**. Serviço Social/Bacharelado. 2009. Disponível em: <https://www.pucgoias.edu.br/ArquivisWordpress/ProjetosPedagogicos/3/PPC%2020132/ServicoSocial.pdf>. Acesso em: maio 2022.
- PUC-RS – Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul. **Projeto pedagógico de curso**. Serviço Social/Bacharelado. 2008. Acesso em: maio 2022.
- PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Projeto pedagógico de curso**. Serviço Social/Bacharelado. 2009. Acesso em: maio 2022.
- RAMOS, S. R.; SANTOS, S. M. Movimento estudantil de Serviço Social: parceiro na construção coletiva da formação profissional do(a) Assistente Social brasileiro. **Formação Profissional: Trajetórias e desafios**. Cadernos ABESS, 1997. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/revista-temporalis/edicoes-antiores>. Acesso em: maio 2022.
- SILVA. M. L. O. Apresentação. In: **Congresso da Virada e o Serviço Social hoje: reação conservadora, novas tensões e resistências**. São Paulo: Cortez, 2019.
- TEIXEIRA; BRAZ. O projeto ético-político do Serviço Social. In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS. 2009, p. 185-200.

UECE – Universidade Estadual do Ceará. **Projeto pedagógico de curso.** Serviço Social/Bacharelado. 2016. Disponível em: <http://www.uece.br/servicosocial/index.php/projetopedagogicodocurso>. Acesso em: maio 2022.

UFPA. Universidade Federal do Pará. **Projeto pedagógico de curso.** Serviço Social/Bacharelado. FACCS-BREVES: UFPA, 2016. Disponível em: https://www.campusbreves.ufpa.br/images/documentos_institucionais/PPC_Servico_Social_2016.pdf. Acesso em: maio 2022.

UNIP. Universidade Paulista. **Projeto pedagógico de curso.** Serviço Social/Bacharelado. Disponível em: https://unip.br/cursos/graduacao/tradicionais/servico_social.aspx. Acesso em: maio 2022.

APÊNDICE

Roteiro de Pesquisa Documental

1. IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO

1.1 Tipo do documento	
1.2 Título	
1.3 Ano	
1.4 Autor (formação) ou entidade	
1.5 Disponível em:	
1.6 Data de acesso	
1.7 Referência completa	
1.8 Resumo do documento	

2. ASPECTOS A SEREM IDENTIFICADOS/ANALISADOS NO DOCUMENTO

2.1 Carga horária do Curso	
2.2 Perfil que deseja formar	
2.3 Objetivos do Curso	
2.4 A concepção de Serviço Social	
2.5 Princípios/diretrizes formativas	
2.6 Disciplinas obrigatórias	
2.7 Disciplinas que abordam as tendências teóricas	
2.7.1 Ementa, conteúdo e principais bibliografias	
2.7.2 Disciplinas que abordam o método materialista histórico e	

dialético	
2.8 Articulação entre os núcleos de fundamentação	
2.9 Relação entre estrutura curricular e o perfil profissional que se deseja formar	
2.10 Elementos curriculares que contemplam a realidade regional	

3. ASPECTOS IMPORTANTES OU FRASES A ILUSTRAR

REFERÊNCIA	FRASES