



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO ACADÊMICO

Reforma Universitária e Projeto Político Pedagógico: as tendências contemporâneas na formação profissional em Serviço Social

Kellen Lachietti Vieira de Melo

JOÃO PESSOA/PB
2021

Kellen Lachietti Vieira de Melo

Reforma Universitária e Projeto Político Pedagógico: as tendências contemporâneas na formação profissional em Serviço Social

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UFPB do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração em Serviço Social e Política Social, em cumprimento às exigências para obtenção de título de Mestre.

Linha de pesquisa: Serviço Social, Trabalho e Política Social

Orientadora: Prof.^a Dra. Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida

JOÃO PESSOA/PB
2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M528r Melo, Kellen Lachietti Vieira de.

Reforma universitária e Projeto Político Pedagógico :
as tendências contemporâneas na formação profissional
em serviço social / Kellen Lachietti Vieira de Melo. -
João Pessoa, 2021.
302 f. : il.

Orientação: Bernadete de Lourdes F. de Almeida.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Reforma universitária. 2. Projeto Político
Pedagógico. 3. Crise do capitalismo. 4. Serviço social.
5. Formação profissional. I. Almeida, Bernadete de
Lourdes Figueiredo de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.014.3(043)

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL DA ALUNA KELLEN LACHIETTI VIEIRA DE MELO. Aos vinte e nove dias do mês de Março de 2021 (29/03/2021), às 13:h00min, via **Plataforma Zoom**, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelas Professoras Doutoras **BERNADETE DE LOURDES FIGUEIREDO DE ALMEIDA** (Orientadora e Presidente da Banca), **DANIELLE VIANA LUGO PEREIRA** (Examinadora Externa), **MARIA DAS GRAÇAS MIRANDA FERREIRA DA SILVA** (Examinadora Externa), com o objetivo de proceder à arguição da aluna **KELLEN LACHIETTI VIEIRA DE MELO** sobre sua Dissertação intitulada: **"REFORMA UNIVERSITÁRIA E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: AS TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL"**, requisito parcial e conclusivo para obtenção do grau de Mestre em Serviço Social. Abrindo a sessão pública, a Prof.^a Dr.^a **BERNADETE DE LOURDES FIGUEIREDO DE ALMEIDA** convidou os membros à comporem a Banca Examinadora. A seguir foi concedida a palavra à aluna **KELLEN LACHIETTI VIEIRA DE MELO**, para apresentar uma síntese de sua Dissertação em 30 (trinta) minutos. Concluída a exposição oral apresentada pela aluna e procedida à arguição pertinente ao trabalho final, a Banca Examinadora se reuniu para deliberar sobre o conceito a ser atribuído à Dissertação em exame. A presidente da Banca Examinadora a Prof.^a Dr.^a **BERNADETE DE LOURDES FIGUEIREDO DE ALMEIDA** comunica à mestranda, à Banca e aos presentes que por decisão unânime da Banca Examinadora da Dissertação em julgamento obteve o conceito **APROVADO**, recomendada para publicação. Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, João Pessoa, 29 de Março de 2021.

BANCA EXAMINADORA

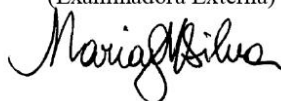


BERNADETE DE LOURDES FIGUEIREDO DE ALMEIDA
(Orientadora)



DANIELLE VIANA LUGO PEREIRA
(Examinadora Externa)

MARIA DAS GRAÇAS MIRANDA FERREIRA DA SILVA
(Examinadora Externa)



Ao meu Deus, minha eterna Gratidão!

AGRADECIMENTOS

Início as minhas palavras em gratidão aquele que me guiou, protegeu, fortaleceu e fez com que tudo isto se tornasse possível. Obrigada, meu Deus!

Aos meus pais, Gilberto Santos de Melo e Luzimar Vieira de Melo, que me incentivaram e acreditaram que eu poderia ir muito mais além. Obrigada, Painho e Mainha, pelo apoio a mim e a esta jornada.

Ao meu marido, Halisson Wagner e minha filha, Alice Lachietti, por todo amor, apoio e confiança. Amo vocês! Perdoem minhas ausências.

Aos meus irmãos: Kevin, Kércia e Keliane muito obrigada pelas vibrações positivas. Aos amigos e familiares que acompanharam minha trajetória desde da graduação e torceram muito por essa conquista.

As minhas amigas do mestrado, Íris e Simone, que vibraram e torceram muito. Obrigada pela amizade e por serem tão solícitas. Consegui, meninas!

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida, por ter aceitado me orientar e pelas ricas contribuições. Sem sua orientação, apoio, confiança e amizade, não somente nesse trabalho, mas em todo caminho percorrido até aqui, nada disso seria possível. Saiba que lhe admiro muito. De fato, és uma profissional brilhante. Só orgulho!

Agradeço as relevantes contribuições das professoras doutoras Maria das Graças Miranda Ferreira da Silva e Danielle Viana Lugo Pereira que integraram a Comissão Examinadora de Defesa Final desta Dissertação.

Ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UFPB, todos os professores e equipe, meu muito obrigada.

Enfim, àqueles que de forma direta ou indiretamente vibraram com as minhas conquistas! Obrigada!

Deus é Fiel!

RESUMO

Esta Dissertação de Mestrado apresenta como objeto de estudo o processo de formação profissional do Assistente Social, materializado nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos presenciais de Bacharelado em Serviço Social das Unidades de Ensino privadas do município de João Pessoa/PB. Objetiva analisar comparativamente as tendências existentes na formação acadêmico-profissional ministrada nos cursos presenciais de Bacharelado em Serviço Social das Unidades de Ensino privadas no Município de João Pessoa. O processo de análise desse objeto de estudo embasa-se na conjuntura de crise do capitalismo a partir dos anos 1970 e suas estratégias de enfrentamento que incidiram no incremento da contrarreforma do Estado em 1995, e consequentemente, alterou a lógica da Educação Superior no Brasil através da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996 por favorecer as tendências privatistas da Educação Superior e da Reforma Universitária Neoliberal, nos governos de FHC e Lula. Essas estratégias de cunho mercantilista serviram como forma de apropriação do fundo público para manutenção e consolidação do capitalismo a partir das orientações de organismos internacionais. A perspectiva mercadológica da Educação Superior, dentre outros aspectos, possibilita a construção de um perfil profissional ajustado à nova ordem do capital sob a ótica da subjetividade, aligeirada, presenteísta e pluralista. As inflexões para a formação profissional, sobretudo para a formação em Serviço Social revelam a tendência à direção neoconservadora, portanto, a negação da direção social crítica do Projeto Político Pedagógico na perspectiva da totalidade histórica e materialista. Em termos do método, adota-se o materialismo histórico dialético; e quanto aos procedimentos metodológicos, tipifica-se como pesquisa documental e bibliográfica, de natureza quanti-qualitativa com uso de tabelas e de quadros demonstrativos de caráter comparativo. A unidade investigativa compõe-se de 5(cinco) Unidades de Ensino privadas de João Pessoa/PB – das quais se teve acesso a 4(quatro) Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) do Curso de Bacharelado em Serviço Social. No sentido de proceder à análise do conhecimento e inventariar as tendências atuais da formação profissional a partir dos PPP dos cursos presenciais de Bacharelado em Serviço Social das unidades de ensino privadas, foram analisados os seguintes eixos temáticos: objetivos da formação, perfil do egresso, competências e habilidades profissionais, pressupostos e princípios da formação, perfil do corpo docente, ementas das disciplinas e respectivas referências indicadas. Os resultados de pesquisa documental e bibliográfica dos PPP sobre a direção social na formação profissional do Assistente Social revelaram tendências que ora se aproximam ora se distanciam das Diretrizes Curriculares da CONESS (1999), mas tendendo com maior ou menor acuidade ao neoconservadorismo na formação profissional, reforçando um perfil profissional pragmático, imediatista e utilitarista sem perquirir a formação crítica. Dessa forma, torna-se possível identificar na estrutura dos PPP analisados, divergências ou ambivalências quanto à direção social da ABESS (1996), reafirmada pela Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social (MEC/SESu/CCEE,1999), pautada na formação generalista e crítica.

Palavras-chave: Crise do Capitalismo; Reforma Universitária; Projeto Político Pedagógico; Formação Profissional em Serviço Social.

ABSTRACT

This Master's Thesis presents as an object of study the process of professional training of the Social Worker, materialized in the Political Pedagogical Projects of the on-site courses of Bachelor of Social Work in private Teaching Units in the city of João Pessoa / PB. Objective analyzes comparatively the existing trends in academic-professional training given in on-site courses of Bachelor of Service in Private Teaching Units in the city of João Pessoa. The analysis process of this object of study is based on the crisis situation of capitalism from the 1970s onwards and its coping strategies that focused on the increase of the State's counter-reform in 1995, and consequently, changed the logic of Higher Education in Brazil through the approval of the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), in 1996, for favoring the privatization tendencies of Higher Education and the Neoliberal University Reform, in the FHC and Lula administrations. These mercantilist strategies served as a way of appropriating the public fund for the maintenance and consolidation of capitalism based on the guidelines of international organizations. The marketing perspective of Higher Education, among other aspects, enables the construction of a professional profile adjusted to the new order of capital from the perspective of subjectivity, lightened, presenteeist and pluralism. The inflections for professional training, especially for training in Social Work, reveal the tendency towards a neoconservative direction, therefore, the denial of the critical social direction of the Pedagogical Political Project from the perspective of historical and materialist totality. In terms of method, dialectical historical materialism is adopted; and as for the methodological procedures, it is typified as documental and bibliographical research, of a quantitative-qualitative nature with the use of tables and demonstrative tables of a comparative character. The investigative unit is made up of 5 (five) Private Teaching Units in João Pessoa/PB – from which there was access to 4 (four) Political Pedagogical Projects (PPP) of the Social Work Bachelor Course. In order to proceed with the analysis of knowledge and inventory the current trends in professional training from the PPP of on-site courses of Bachelor of Social Work in private teaching units, the following thematic axes were analyzed: training objectives, graduate profile, skills and professional skills, assumptions and principles of training, profile of the teaching staff, discipline menus and respective references indicated. The results of the PPP's documentary and bibliographic research on social direction in the professional training of Social Workers revealed trends that sometimes come closer and sometimes distance themselves from the Curriculum Guidelines of CONESS (1999), but tending with greater or lesser accuracy to neoconservatism in professional training, reinforcing a pragmatic, immediate and utilitarian professional profile without seeking critical training. In this way, it is possible to identify, in the structure of the analyzed PPP, divergences or ambivalences regarding the social direction of ABESS (1996), reaffirmed by the Commission of Education Specialists in Social Work (MEC/SESu/CCEE,1999), based on training generalist and critical.

Keywords: Crisis of Capitalism; University Reform; Pedagogical Political Project; Professional Training in Social Work.

LISTA DE SIGLAS

ABAS - Associação brasileira de Assistentes Sociais

ABESS - Associação de Brasileira de Ensino em Serviço Social

ABEPSS - - Associação de Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

ALAETS - Associação Latino Americano de Escolas de Trabalho Social

ANAS - Associação Nacional de Assistentes Sociais

BIRD - Banco Interamericano de desenvolvimento

BM - Banco Mundial

CEAS - Centro de Estudos e Ação Social

CEDEPSS - Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social

CELATS - Centro Latino Americano de Trabalho

CEPESS - Centro de documentação e Pesquisa em Políticas sociais e Serviço Social

CBAS - Congresso brasileiro de Assistentes Sociais

CFAS - Conselho Federal de Assistentes Sociais

CFE - Conselho Federal de Educação

CFESS - Conselho Federal de Assistentes Sociais

CNE - Conselho Nacional de Educação

COFINS - Contribuição para o financiamento da seguridade social

CONESS- Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social

CQC - Círculos de controle de qualidade

CRAS - Conselho Regional de Assistentes Sociais

CRAS - Centro de Referência de assistência Sociais

CRES - Centro de Referência Especializado de Assistência Social

CREDUC - Crédito Educativo

CRESS - Conselho Regional de Serviço Social

CSLL - Contribuição Social sobre o lucro líquido

DC - Diretrizes Curriculares

EAD - Ensino a Distância

ENADE - Exame Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ENESSO - Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social

FABEX - Faculdade Brasileira de Ensino e Extensão

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIES - Financiamento Estudantil

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FPB - Faculdade Internacional da Paraíba

GAS - Grupo de Ação Social

IES - Instituição de Ensino

IGC - Índice Geral de Curso

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IRPJ - Imposto de Renda de Pessoa Jurídica

IS - Instituição Social

LDB - Lei de Diretrizes e Bases de Educação

LDO - Lei de Diretrizes e Bases de Educação

LEC - Liga Eleitoral Católica

LOAS - Lei Orgânica de Assistência Social

MEC - Ministério da Educação

OS - Organização Social

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PEP - Projeto Ético Político

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PIS - Programa de Integração Social

PNAS - Política Nacional de Assistência Social

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PT - Partido dos Trabalhadores

REUNI - Restruturação e Expansão das Universidades

SESu – Secretaria de Educação Superior

SISU - Sistema de Seleção Unificado

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UE – Unidade de Ensino

UNIFUTURO - Faculdades Integradas no Brasil

UNINASSAU - Faculdade Maurício de Nassau

UNIPÊ - Centro Universitário de João Pessoa

USAID - Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Financiamentos concedidos ao Fies (2009 a 2016).	71
Quadro 02 - Número de cursos de graduação presencial segundo modalidade de Ensino, Brasil 2016.	78
Quadro 03 - Evolução do número de IES, cursos, vagas e inscritos na educação a distância (2002 a 2008).	80
Quadro 04 - Autorização dos cursos presenciais privados em Serviço Social do município de João Pessoa/PB. João Pessoa/PB, 2020.	145
Quadro 05 - Histórico das Unidades de Ensino Superior privadas com cursos de Serviço Social presencial no Município de João Pessoa, João Pessoa/PB, 2020.	146
Quadro 06 - Formação, Experiência e Regime de Trabalho dos Coordenadores do Curso de Bacharelado em Serviço Social das Unidades de Ensino privadas. João Pessoa/PB, 2020.	164
Quadro 07 - Formação, Função Atual e Regime de Trabalho do Corpo Docente do Curso de Bacharelado em Serviço Social das Unidades de Ensino privadas. João Pessoa/PB, 2020.	168
Quadro 08 - Concepção de Formação dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos presenciais em Serviço Social das UE privadas do Município de João Pessoa/PB. João Pessoa/PB, 2020.	185
Quadro 09 - Objetivos da Formação apresentados nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos Presenciais em Serviço Social das UE privadas de João Pessoa/PB. João Pessoa/PB, 2020.	189
Quadro 10 - Competências e Habilidades do Egresso apresentadas das nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos em Serviço Social presenciais das UE Privadas de João Pessoa/PB. João Pessoa/PB, 2020.	194
Quadro 11 - Perfil do Egresso apresentado nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos presenciais das UE Privadas em Serviço Social de João Pessoa/PB. João Pessoa/PB, 2020.	199
Quadro 12 - Organização do Curso apresentada nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos presenciais em Serviço Social das UE Privadas de João Pessoa/PB. João Pessoa/PB, 2020.	203
Quadro 13 – Ementas da Disciplina Sociologia apresentada nos PPP dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das Unidades de Ensino privadas de João Pessoa/PB. João Pessoa/PB, 2020.	209
Quadro 14 - Ementas da Disciplina Ciência Política apresentada nos PPP dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das Unidades de Ensino privadas de João Pessoa/PB. João Pessoa/PB, 2020.	216
Quadro 15 - Ementas da Disciplina Economia Política apresentada nos PPP dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das Unidades de Ensino privadas de João Pessoa/PB. João Pessoa/PB, 2020.	220

Quadro 16 - Ementas da Disciplina Filosofia apresentada nos PPP dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das Unidades de Ensino privadas de João Pessoa/PB. João Pessoa/PB, 2020. **225**

Quadro 17 - Ementas da Disciplina Formação Sócio-histórica do Brasil apresentada nos PPP dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das Unidades de Ensino privadas de João Pessoa/PB. João Pessoa/PB, 2020. **231**

Quadro 18 - Ementas da Disciplina Política Social apresentada nos PPP dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das Unidades de Ensino privadas de João Pessoa/PB. João Pessoa/PB, 2020. **236**

Quadro 19 - Ementas da Disciplina Desenvolvimento Capitalista e Questão Social apresentada nos PPP dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das Unidades de Ensino privadas de João Pessoa/PB. João Pessoa/PB, 2020. **244**

Quadro 20 - Ementas da Disciplina Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social apresentada nos PPP dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das Unidades de Ensino privadas de João Pessoa/PB. João Pessoa/PB, 2020. **253**

Quadro 21 - Ementas da Disciplina Processo de Trabalho e Serviço Social apresentada nos PPP dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das Unidades de Ensino privadas de João Pessoa/PB. João Pessoa/PB, 2020. **266**

Quadro 22 - Ementas da Disciplina Ética Profissional apresentada nos PPP dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das Unidades de Ensino privadas de João Pessoa/PB. João Pessoa/PB, 2020. **273**

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Gastos Tributários com o PROUNI (2005 a 2015).	74
Tabela 02 - Número de vagas ofertadas, candidatos inscritos e ingressos na graduação presencial, 2003.	79
Tabela 03 - Evolução do Número de instituições, segundo categoria administrativa (2004 a 2008).	81
Tabela 04 - Formação Superior Básica cursada pelo corpo docente do Curso de Bacharelado em Serviço Social das Unidades de Ensino privadas. João Pessoa, 2020 (N=39).	178
Tabela 05 - Formação Pós-graduada do corpo docente do Curso de Bacharelado em Serviço Social das Unidades de Ensino privadas. João Pessoa, 2020 (N=39).	179
Tabela 06 - Atividades de trabalho do corpo docente do Curso de Bacharelado em Serviço Social das Unidades de Ensino privadas. João Pessoa, 2020.	180
Tabela 07 - Regime de trabalho do corpo docente do Curso de Bacharelado em Serviço Social das Unidades de Ensino privadas. João Pessoa, 2020 (N=39).	182

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. CRISE DO CAPITALISMO E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: antecedentes históricos	26
1.1 Crise estrutural do capitalismo e as estratégias de enfrentamento: a realidade brasileira em questão	29
1.2 A Contrarreforma do Estado e a Educação Superior no Brasil: inflexões do modelo neoliberal na educação	46
1.3 Tendências Privatistas na Política de Expansão do Ensino Superior: a apropriação do fundo público para manutenção do capitalismo	62
1.3.1 FIES e PROUNI: as expressões da apropriação privada dos recursos públicos	67
1.4 O Processo de Expansão das Instituições Privadas de Ensino Superior no Brasil a partir dos Governos Lula/Dilma: entre o público e o mercado	75
2. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL: caminhos e descaminhos para afirmação da perspectiva crítica fundamentada no Projeto Político Pedagógico	87
2.1 Formação em Serviço Social no Brasil: da institucionalização à construção das <i>Diretrizes Gerais para o curso em Serviço Social</i> da ABESS (1996) e reafirmadas pelas <i>Diretrizes Curriculares</i> da CONESS (1999)	90
2.2 Implicações da Reforma Universitária para a formação em Serviço Social: a tendência privatista a partir dos anos 2000	103
2.3 Projeto Político Pedagógico: entre avanços críticos e ameaças conservadoras	112
2.4 Diretrizes Curriculares dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social entre a perspectiva da Comissão de Especialistas (1999) e do MEC/ CNE (2002): análise dessa relação	121
3. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NOS CURSOS PRESENCIAIS DAS UNIDADES DE ENSINO PRIVADAS NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB: as tendências contemporâneas na formação profissional e sua direção social	138
3.1 Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social: uma análise a partir das Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas (1999) e a direção social proposta	152
3.2 Perfil dos Coordenadores e do Corpo Docente dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das Unidades de Ensino privadas	160
3.3 Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social das Unidades de Ensino privadas no município de João Pessoa/PB: análise da concepção de formação, objetivos, perfil profissional do egresso e organização do curso	183
3.4 Conteúdos Formativos das Ementas e Referências Bibliográficas das Disciplinas Ministradas nos PPP: da direção social à materialidade efetivada	206
3.4.1 Análise dos Tópicos de Estudo das Disciplinas dos PPP pesquisados	208
CONSIDERAÇÕES FINAIS	280
REFERÊNCIAS	288
Anexo A - Declaração do PPGSS/UFPB	301
Anexo B - Ofício do Centro Universitário de João Pessoa-UNIPÊ	302

INTRODUÇÃO

O objeto deste estudo investigativo versa sobre as tendências contemporâneas do processo de formação profissional do Serviço Social nas Unidades de Ensino privadas através da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos presenciais no município de João Pessoa a partir do contexto histórico da Contrarreforma Universitária. Essa Contrarreforma foi concebida no primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), inspirada na Reforma do Estado brasileiro, instaurado à luz da lógica neoliberal, no primeiro ano do 1º governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998).

Essa perspectiva investigativa intenta analisar as tendências contemporâneas do processo de formação profissional do assistente social realizado nas Unidades de Ensino privadas de João Pessoa/PB através da análise dos PPP dos Cursos presenciais de Bacharelado em Serviço Social em torno das categorias temáticas, como: a crise do Capitalismo; a Reforma do Estado brasileiro de cunho neoliberal que provoca mudanças profundas no papel do Estado engendrado pelos órgãos internacionais; a Reforma Universitária, inserida no processo de expansão e mercantilização do ensino, desencadeado desde a década de 1990; e o impacto da Reforma Universitária na formação profissional do Serviço Social.

Para tanto, parte-se do entendimento de que a formação profissional do Serviço Social está assentada em uma concepção e direção político-ideológica, rigor histórico e teórico-metodológico embalados na teoria crítica marxista, a qual possibilitou e vem possibilitando a apreensão da totalidade social.

Segundo Iamamoto (2003, 2009, 2014), o Serviço Social a partir do significado da profissão na sociedade capitalista, detém um caráter contraditório em razão dos interesses divergentes de classes sociais que tendem a responder tanto aos interesses do capital quanto os da classe trabalhadora, e assim, participa dos processos de dominação e resistência da ordem social vigente.

Em torno dessa inflexão contraditória, a formação do Serviço Social pautada na razão instrumental, na qual prioriza uma educação/formação utilitarista que atenda às necessidades do grande capital financeiro pode gerar enormes desafios à categoria profissional.

Reconhecidamente, o contexto atual é de avanço das várias expressões do neoconservadorismo, embaladas por uma visão superficial, fragmentada e plural da

realidade, o que reforça uma cultura baseada no individualismo e na imediatividade que inscrevem fortes consequências para a formação profissional do Assistente Social. Essa perspectiva de formação acarreta para esse profissional a impossibilidade da apreensão crítica do processo-histórico: as mediações entre a formação histórica e os processos contemporâneos que conformam a sociedade brasileira.

Por outro lado, a formação profissional do Serviço Social pautada nos interesses das classes trabalhadoras, finca-se na perspectiva da razão dialética, conforme se inscreve o Projeto Político Pedagógico, embasado na tentativa de aproximar essa formação à complexidade contraditória da realidade social, marcada por profundas transformações contemporâneas derivadas da crise do capitalismo.

É preciso compreender a formação profissional inserida nesse movimento contraditório da sociedade capitalista, sobretudo entender as estratégias utilizadas por esse sistema na busca da retomada de lucros, a partir da análise mercantilista da contrarreforma do Estado brasileiro e a consequente Reforma da Educação Superior materializada pela Reforma Universitária, o que tem acarretado práticas neoconservadoras e um perfil profissional ajustado à ordem capitalista vigente, cujas características revestem-se sob a ótica do processo aligeirado, sem aprofundamento teórico-metodológico, sem oportunizar a interlocução entre conteúdos nem as práticas assentadas no pensamento crítico marxista.

No corpo desta Dissertação, faz-se menção ao termo Projeto Ético Político (PEP), criado pela ABESS¹ nos anos 1980. Mais tarde, esse termo passou ser denominado de Projeto Político Pedagógico (PPP), proposto pela ABESS, em 1996. Desde os anos 2000 que o MEC denomina de Projeto Pedagógico do Curso (PPC), ainda que a ABEPSS continue a adotar o termo Projeto Político Pedagógico, também assim referido nesta Dissertação.

É no contexto da crise do capitalismo que se estende desde a década 1970 - a chamada crise estrutural (MÉSZÁROS, 1989) - que o capitalismo busca restabelecer as taxas de lucro, gerando uma série de modificações na vida em sociedade. Dentre essas transformações societárias, registram-se a emergência e a consolidação do Estado Neoliberal. No Brasil, o aprofundamento e a ofensiva da agenda neoliberal

¹ Antiga ABESS (Associação Brasileira de Ensino em Serviço), atualmente ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social).

solidificam o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, em 1995, no governo de FHC e, em decorrência tem-se a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, e anos após instaura-se a Reforma Universitária, processo desencadeado no primeiro Governo do Presidente Lula (2003-2006) e a edição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, ambas perpassadas pelo viés privatista.

Nos anos 2000, embasada na LDB, efetiva-se a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico brasileiros sob a égide privatista, flexível e aligeirada. No caso do ensino em Serviço Social,

Concomitantemente à aprovação da LDB (1996) ocorre a aprovação da proposta pedagógica do curso de bacharelado do Serviço Social da ABESS (atual Abepss) em 1996, fruto de um amplo debate realizado a partir de 1993 em Londrina, no Paraná. A XXVIII Convenção Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social da ABESS deliberou sobre os encaminhamentos da revisão do Currículo Mínimo vigente desde 1982 (MEC/CFE, Parecer CFE nº 412, de 04.08.1982 e Resolução n.º 06 de 23/09/82).

A Reforma Universitária inicia-se nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995/1988 e 1999/2002) e tem continuidade nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2006 e 2007/2010), portanto estende-se durante o período de 1995 a 2007. Essa Reforma revela a face do sistema capitalista, cujas características não podem prescindir da expropriação do trabalho e da expansão dos níveis de acumulação. A Política de Educação, assim como as demais Políticas Sociais, tem se inserido no contexto de apropriação pelo capital a fim de garantir a mercadorização e a lucratividade, consequentemente detém um viés privatista.

A instauração do Estado neoliberal conforma-se como uma das estratégias em nível mundial de enfrentamento à crise de acumulação do capital, orquestradas pelos organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial que adotaram os princípios do Consenso de Washington, em 1989. De modo que as medidas adotadas pelo capitalismo, como estratégias de enfrentamento da crise, reafirmam as bases da reprodução do capital, gerando sempre mais capital.

A vertente ortodoxa neoliberal passa a dominar o pensamento econômico nos países centrais e se estende aos países periféricos, a exemplo do Brasil. Para os neoliberais, propaga-se a defesa do enxugamento do Estado mediante cortes nos gastos sociais públicos e eliminação dos direitos sociais e trabalhistas, bem como a

legitimação do Estado maximizado para o capital. “Na realidade, a ideia de Estado mínimo significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital.” (FRIGOTTO, 1995, p. 83)

O discurso que domina a concepção neoliberal é de que o grande causador da crise reside na responsabilidade social do Estado que, ao longo dos anos, tornou-se ineficiente enquanto o setor privado tem demonstrado eficiência e qualidade. Nesse sentido, uma das propostas neoliberais passa pela redução drástica no tamanho do Estado, especialmente nas Políticas Sociais.

Sobre esse contexto, Montañó (1997) esclarece que a proposta da contrarreforma do Estado se configurou tanto do ponto de vista econômico quanto político. Em outros termos: para as teses neoliberais a contrarreforma do Estado significaria o ataque frontal aos fundamentos democráticos das decisões nacionais nas questões de um país e a adoção de uma visão macroeconômica que garantisse os interesses imediatos do mercado.

Para esse autor, essa minimização do Estado no âmbito econômico possibilitaria a perda de autonomia estatal. Além de contemplar um aspecto de grande relevância e impacto para a sociedade com a implementação de medidas de privatização, flexibilização dos direitos trabalhistas, formação de superávit para pagamento da dívida pública. Portanto, para os liberais a proposta era passar para o âmbito privado o que era de propriedade pública.

As consequências das privatizações das empresas estatais infletiram na queda de arrecadação do Estado que, por sua vez, propôs reduzir os gastos públicos, especialmente os recursos destinados às Políticas Sociais e dentre estas, a Política de Educação.

É bem verdade que adoção das políticas neoliberais no Brasil não ocorreu concomitantemente aos demais países centrais (Estados Unidos, Inglaterra, Chile etc.). Embora Chaves (2009) ressalte que essa política foi imposta de forma mais ortodoxa nos países periféricos, por causar exclusão social e econômica muito mais grave, centrada na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial financeira, na privatização do setor público e na redução do papel do Estado.

No caso do Brasil, a agenda neoliberal ganha traços marcantes ao provocar o processo de barbárie social. Nessa questão Iamamoto (2001) em sua obra *Trabalho e Indivíduo Social: um estudo sobre a condição operária na agroindústria canavieira paulista* afirma que: no Brasil, o “moderno” se constrói por meio do arcaico ao recriar

a herança histórica patrimonialista, atualizar marcas persistentes e, ao mesmo tempo, aderir ao contexto da mundialização do capital financeiro.

Em outras palavras: a inserção do país na divisão internacional do trabalho como um país de economia “emergente” inflete na história de sua formação social, ao imprimir um caráter peculiar à organização da produção e às relações entre Estado e sociedade que atinge a formação do universo político-cultural das classes, grupos e indivíduos sociais. Desse modo, as desigualdades revelam um descompasso entre temporalidades históricas distintas, mas ao mesmo tempo articuladas, ao atribuir uma marca histórica particular à formação social dos países, como o Brasil, que incidiu sobre a economia, a política e a cultura, redimensionando nossa herança histórica e o contexto presente.

Nos estudos acerca da sociedade capitalista, Marx identificou características peculiares do Estado burguês e como este conduziu e vem conduzindo os ditames da classe capitalista. Embora se reconheça que Marx não formulou uma teoria geral sobre o Estado, mas ao analisar a sociedade em sua totalidade, elaborou categorias, a exemplo da luta de classes, a exploração do trabalho, entre outras que permitem compreender o Estado como instrumento de dominação com caráter classista.

Harvey (2011) destaca o poder que o Estado desempenhou e vem desempenhando em tempos de crise, sobretudo em relação à criação de instituições internacionais com caráter de Estado, como Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), todas revelam essa formação classista; afora a perenização dos mecanismos tradicionais da acumulação primitiva, como: a mercadificação da força de trabalho, privatização da terra, sistema de crédito, dívida pública; além dos novos mecanismos de espoliação como (mercantilização da natureza, regressão dos estatutos regulatórios destinados a proteger o trabalho, privatização de bens públicos etc.) Para esse autor, a força ideológica do Estado tem se mostrado essencial para preservação do neoliberalismo visto que as práticas políticas dependem diretamente da coerção estatal.

A crise estrutural do sistema capitalista nos anos de 1970 e suas inflexões até a atualidade incidem na redefinição do papel do Estado, no qual a Educação passa a atender a lógica mercadológica, o que passa a exigir a formação de profissionais técnicos e pragmáticos, cuja funcionalidade é a submissão às ordens dos organismos internacionais.

Desse modo, a privatização do setor educacional concretiza-se por um conjunto de novos rearranjos das relações entre Estado, capital e trabalho a fim de possibilitar uma formação condizente com as exigências do grande capital financeiro. Sobre essa questão Netto (1996, p. 126) aponta,

[...] confrontam-se dois ‘paradigmas’ de profissional: o técnico bem adestrado que vai operar instrumentalmente sobre as demandas do mercado de trabalho tal como elas se apresentam ou o intelectual que, com qualificação operativa, vai intervir sobre aquelas demandas a partir da sua compreensão teórico-crítica, identificando a significação, os limites e as alternativas da ação focalizada.

Esse tipo de formação profissional que tem sido desenvolvido, sobretudo pelas inúmeras instituições privadas de ensino a partir da lógica mercantil inspirada na LDB (1996). No caso da formação profissional no Serviço Social, essa lógica mercadológica impõe limites ao processo formativo na perspectiva da totalidade e da criticidade na apreensão da realidade, o que gera enormes desafios para o enfrentamento político da categoria e a defesa do Projeto Político Pedagógico.

A Educação, como Política Social, tende a ser um terreno fértil para as disputas na reestruturação do capital, na qual se vislumbra uma intervenção do Estado - sob orientações de organismos internacionais - sobretudo com cortes de recursos públicos na Política da Educação e uma maior destinação de recursos do Fundo Público² e Financiamento Estudantil para o ensino privado.

Decerto, esses impactos repercutem sobremaneira em torno dos princípios e estrutura que regem as Diretrizes Curriculares, em especial a proposta pedagógica dos cursos de Serviço Social da ABESS³ (1996), o que ocasiona dificuldades na formação profissional do Serviço Social.

O recorte do *locus* da pesquisa circunscreve às Unidades de Ensino Superior privadas, promotoras dos cursos presenciais em Serviço Social no município de João Pessoa, capital do estado da Paraíba. A unidade investigativa abrange o universo, composto de 5 (cinco) cursos presenciais de Bacharelado em Serviço Social das seguintes Unidades de Ensino privadas, a saber: Faculdade Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão (FABEX); Faculdade Internacional da Paraíba (FPB); Faculdade

² Fundo Público – “[...] são drenados do fundo público, o que quer dizer em grande parte dos recursos oriundos da classe trabalhadora, grandes somas para a remuneração do capital portador de juros”. (SILVA, 2011, p. 3)

Maurício de Nassau (UNINASSAU); Faculdades Integradas no Brasil (UNIFUTURO) e Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ).

O material de pesquisa consiste em fonte documental referente aos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cinco cursos privados, com recorte nos eixos analíticos dos Cursos - concepção de formação, objetivos, perfil profissional do egresso e organização do curso - no ementário das disciplinas e respectivas referências bibliográficas. Esse material foi coletado de forma impressa ou de dados, disponíveis nos sites das unidades de ensino. Acrescenta-se ainda o levantamento dos currículos dos Coordenadores dos Cursos pesquisados, através da consulta à Plataforma Lattes/CNPq; e dos currículos do corpo docente, cujos dados constam nos PPP dos cursos pesquisados.

Conforme elucidado, o objeto deste estudo investigativo contextualiza-se historicamente nas transformações societárias derivadas da crise do capitalismo, cujas estratégias de enfrentamento incidem no aprofundamento da agenda neoliberal, materializada na Reforma do Estado brasileiro e posteriormente, infletindo na Reforma Universitária, o que tem impactado na formação profissional do Serviço Social.

O objetivo geral deste estudo é analisar comparativamente as tendências existentes na formação acadêmico-profissional ministrada nos cursos presenciais de Bacharelado em Serviço Social das unidades de ensino privadas do município de João Pessoa a partir das contradições geradas entre a perspectiva mercantilista, flexibilizada e aligeirada da Reforma Universitária (2004), oriunda da contrarreforma do Estado brasileiro e as *Diretrizes Gerais* da ABESS (1996) e das *Diretrizes Curriculares* da CONESS (1999) de cunho crítico que fundamentam o Projeto Político Pedagógico da categoria profissional dos assistentes sociais.

Como objetivos específicos, arrolam-se: 1) Contextualizar historicamente o processo de formulação das *Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social* segundo a perspectiva da ABESS (1996), das *Diretrizes Curriculares*, elaboradas da Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social (CONESS, 1999) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social*, aprovadas pelo CNE/MEC, em 2002; Analisar comparativamente os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos presenciais de Bacharelado em Serviço Social, ministrados pelas unidades privadas da cidade de João Pessoa/PB, tomando como parâmetro avaliativo as *Diretrizes Gerais* da ABESS (1996) e as *Diretrizes Curriculares* da CONESS (1999); Analisar crítica e comparativamente o ementário das disciplinas e respectivas

referências dos PPP dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social das unidades de ensino privadas da cidade de João Pessoa/PB; Examinar analiticamente a formação acadêmica e as condições de trabalho dos Coordenadores e do Corpo Docente dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social das unidades de ensino privadas; Verificar sob a perspectiva crítica a direção social do processo de formação profissional do Serviço Social nos Cursos de Bacharelado em Serviço Social das unidades de ensino privadas a partir dos conteúdos das ementas das disciplinas ministradas e as respectivas referências bibliográficas; Inventariar as tendências que a Reforma Universitária⁴ influiu na formação profissional com base na materialidade dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social nas unidades de ensino privadas.

O referencial teórico-metodológico deste estudo fundamenta-se no legado da teoria crítica de Marx, Engels e de marxistas contemporâneos, cujo método adotado é o materialismo histórico e dialético. Justifica-se a opção por esse referencial teórico-metodológico em razão de possibilitar análises interpretativas para compreender a realidade do objeto de estudo ora proposto, para além da aparência, mas em sua essência, levantando as suas contradições, mediações e críticas. Sabe-se que a história da sociedade está em constante movimento, mudança, transformação e desenvolvimento, dessa forma se faz necessário analisar sob a forma histórica e dialética a materialidade do objeto em investigação, partindo de uma perspectiva ontológica, uma vez que a dinâmica do real não se revela por si só.

Considera-se, ainda, que há uma realidade objetiva regida pelo que se conceitua a lei fundamental da dialética. Desse modo, busca-se analisar essa realidade investigativa no conjunto das categorias, como: crise do capitalismo, Estado, neoliberalismo, Política de Educação, formação profissional de Serviço Social, entre outras que podem insurgir no processo de análise do objeto de estudo.

A análise dessas categorias processa-se segundo as categorias de totalidade, mediação e contradição marxianas. A totalidade deve ser apreendida em suas múltiplas determinações históricas e relações sociais de modo que capturar essa totalidade exige mediações (internas e externas) que articulem essa totalidade, visto

⁴ O sentido de contrarreforma universitária expressa à análise de Florestan Fernandes, que na sua obra intitulada: *A universidade brasileira reforma ou revolução?* faz menção a uma dita “reforma”, mas que na verdade organiza uma contrarrevolução conservadora, ao preservar os interesses da burguesia brasileira e internacional.

que essas relações entre diferentes totalidades não são diretas e seu movimento é resultado de concepções contraditórias.

De modo a garantir a coerência teórico-metodológica, este processo investigativo tipifica-se como pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. A pesquisa documental efetiva-se na coleta e tratamento do material investigativo de fonte secundária que são os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos presenciais privados anteriormente referidos, os eixos analíticos de organização dos cursos, os ementários de disciplinas básicas da formação profissional dos assistentes sociais, cujos conteúdos são avaliados a partir das *Diretrizes Curriculares* da CONESS (1999); e a pesquisa bibliográfica realizada em torno das referências básicas recomendadas nos ementários das disciplinas básicas da formação profissional a partir das indicações das *Diretrizes Curriculares* da CONESS (1999).

Para operacionalizar o processo de avaliação dos PPP adota-se como instrumentos e técnicas de coleta de dados as fichas cadastrais (ALMEIDA, 2011) e o mapeamento do conhecimento (MARONATO, 2018) que possibilitam identificar através de representações qualitativas dos conteúdos do ementário de cada PP; afora o levantamento dos eixos constitutivos dos cursos, tais como: a concepção do curso, os objetivos da formação, o perfil do egresso, as competências e habilidades profissionais, enquanto pressupostos e princípios da formação como forma de proceder a análise do conhecimento e inventariar as tendências atuais na formação profissional do assistente social nos cursos presenciais de Bacharelado em Serviço Social das unidades de ensino privadas de João Pessoa/PB.

No tocante a análise dos dados, a pesquisa se classifica como mista (qualitativa quantitativa), mas predominantemente qualitativa. Para a análise quantitativa utiliza-se da leitura estatística descritiva com o uso de tabelas para discutir os dados objetivos referentes ao perfil do corpo docente dos Cursos privados pesquisados. Para análise dos dados qualitativos, recorre-se à análise de conteúdo de Bardin (2007), enquanto um conjunto de técnicas em que se busca analisar o conteúdo apresentado nos quadros demonstrativos. Esses quadros têm caráter comparativo de modo a mapear as tendências dos conteúdos apresentados no ementário das disciplinas básicas da formação acadêmico-profissional do assistente social e as respectivas referências bibliográficas básicas, enquanto fontes secundárias e terciárias.

No primeiro Capítulo da dissertação intitulado “*CRISE DO CAPITALISMO E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: antecedentes históricos*” analisa de modo

ontológico a funcionalidade do Estado ante a crise do sistema capitalista. Reconhece-se que as estratégias de enfrentamento dessa crise impõem novas relações entre Estado e sociedade e entre o público e privado. A sociedade capitalista, em momentos de crise estrutural, busca diminuir os impactos mediante o enfraquecimento das relações civilizatórias em defesa de seus interesses, destruindo os direitos sociais e as Políticas Sociais historicamente conquistados. O Fundo Público passa a ser um mecanismo utilizado pelo capital no contexto de ajuste fiscal e da contrarreforma do Estado brasileiro, em que se vislumbram, de forma geral, ataques aos direitos dos trabalhadores.

Em torno desse entendimento, intenta-se a partir da discussão da crise estrutural do capitalismo, identificar as estratégias utilizadas pelo capital e seus reflexos nos direitos e Políticas Sociais, em particular a Política de Educação. Ademais, pretende-se analisar a Reforma Universitária brasileira que tem atendido aos interesses do capitalismo neoliberal, avançando sobre a Política de Educação e sobre o Fundo Público, possibilitando a esse sistema financeiro resistir ante as crises.

Nesse Capítulo, discute-se ainda o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) que têm se configurado como expressão da apropriação privada dos recursos públicos. Aliás, a captura indébita do fundo público pelo capital no contexto de crise tem assegurado a proteção do capital e o Estado tem participado ativamente desse processo mediante caminhos tortuosos e destrutivos para o conjunto da sociedade.

Analisa-se também nesse Capítulo, o processo de expansão das Instituições de Ensino privadas, marcado nos Governos Lula (2003/2006 e 2007/2010) e a continuidade expansionista nos Governos de Dilma Rousseff (2011/14 e 2015/2016), em que fica clara a expansão privatista do Ensino Superior sob a ótica mercadológica, atendendo aos interesses do capital, numa dupla jogada: entre o público e o mercado.

No segundo Capítulo, cujo título versa sobre “*A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL: caminhos e descaminhos para afirmação da perspectiva crítica fundamentada no Projeto Político Pedagógico*” aborda a formação profissional do Serviço Social desde o processo de institucionalização à construção da Proposta Pedagógica do Curso de Bacharelado do Serviço Social da ABESS (atual ABEPSS), em que traz à discussão das implicações da Reforma Universitária, sobretudo a partir dos anos 2000, para a formação profissional do Serviço Social. Nesse Capítulo, busca demonstrar como a formação acadêmica sob viés mercadológico resulta em um perfil

profissional ajustado à ordem capitalista, que gera sérias lacunas formativas nesse profissional, uma vez que a fragmentação do Ensino Superior mediante uma formação aligeirada tem ocasionado um perfil flexível, pragmático e polivalente dos egressos.

Ainda nesse Capítulo, aprofunda-se a análise em torno da relação entre a proposta da ABESS (1996), da Comissão de Especialistas (1999) e a do CNE/MEC (2002) de modo a identificar o perfil profissional indicado nessas propostas a fim de avaliar se estão alinhadas à concepção crítica, embalada na teoria social marxista.

No terceiro capítulo, trata da *“FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NOS CURSOS PRESENCIAIS DAS UNIDADES DE ENSINO PRIVADAS NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA: as tendências contemporâneas da formação profissional e a direção social”*, no qual identifica as tendências contemporâneas na formação profissional do Serviço Social ministrada nas unidades de ensino privadas do município de João Pessoa/PB de maneira a analisar comparativamente a partir do PPP os conteúdos das ementas das disciplinas básicas e as respectivas referências bibliográficas. Nesse Capítulo também discute os componentes dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social das unidades de ensino privadas, como a concepção, os objetivos, as habilidades e competências profissionais e a organização do curso. Acrescenta-se também a análise da formação acadêmica e condições de trabalho dos Coordenadores e corpo docente dos Cursos das unidades de ensino pesquisadas.

Essa análise direciona-se a identificar criticamente as contradições geradas entre a perspectiva mercantilista da Reforma Universitária e a proposta de formação profissional embasada nas *Diretrizes Curriculares* de cunho crítico, que fundamentam o Projeto Político Pedagógico da categoria profissional.

Nessa análise busca-se comprovar a hipótese da pesquisa de que: as instituições privadas de Ensino Superior na modalidade dos cursos presenciais adotam a lógica mercadológica, embasada nas prerrogativas empresariais estabelecidas na aprovação da LDB (1996), gerada no arcabouço da Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro (1995) e implementada posteriormente na Reforma Universitária (2004). Tratando-se da formação profissional do assistente social ministrada nas unidades privadas, comprovou-se a lógica mercadológica da formação aligeirada, flexibilizada e híbrida, e, a precarização e intensificação do trabalho docente e do ensino, características centradas nas demandas do mercado, incidindo na adoção de tendências neoconservadoras na formação profissional, marcada pela cultura baseada na fragmentação, na superficialidade e na imediatividade.

1. CRISE DO CAPITALISMO E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: antecedentes históricos

Neste Capítulo propõe-se compreender a crise estrutural do capitalismo e seus mecanismos político-ideológicos adotados nesses tempos em que se avançam as medidas neoliberais, além dos reflexos para o sistema educacional. A educação tem se submetido a toda ordem de barganha dos processos de mercantilização. Diante disso, tem-se construído um sistema ideológico que perpassa educação a fim de sujeitá-los a ordem do sistema capitalista.

Assim, busca-se superar as armadilhas e simplificações na apreensão da realidade atual. É notório que nada escapa às determinações do capital. O que indica, que é preciso compreender as determinações da sociedade capitalista e junto com ela as formas que englobam a totalidade da vida social.

No decorrer dos anos de 1970, o capital vem enfrentando crises de magnitudes estruturais, em que desencadeou enquanto respostas para superá-las um processo de reestruturação produtiva via ajustes, tanto de caráter político quanto social. Revelando a contradição inerente ao capital e, como tal, apontando sua capacidade destrutiva e avassaladora.

A década 1973 foi marcada por mudanças na base da estrutura produtiva capitalista, onde ocorre a crise do modelo de organização e acumulação taylorista/fordista e adoção de um novo modelo de organização por meio da acumulação flexível (HARVEY, 1992), a chamada organização toyotista, impondo metamorfoses ao mundo do trabalho, o que exige um perfil profissional funcional a essa terceira fase do sistema capitalista contemporâneo.

A hegemonia Neoliberal vem alimentando o solo brasileiro desde década de 1990. Contudo, sabe-se que houve uma falta de sincronia entre tempo histórico brasileiro e os países da América central. De outra maneira, sua inserção no Brasil se deu de forma tardia, havendo iniciado com o Governo de Fernando Collor de Mello e intensificado no governo de Fernando Henrique Cardoso. De início, houve uma resistência em adotar as políticas neoliberais no Brasil, porém os reflexos da crise que já se instalava nos países centrais, além da vulnerabilidade do Estado desenvolvimentista e dos trabalhadores, fizeram que tais medidas fossem aplicadas.

Na tentativa de administrar a crise do capitalismo, foram adotadas medidas impostas pelo FMI e pelo Banco Mundial para políticas públicas além do arrocho salarial. Predominando as receitas do Consenso de Washington, cujas orientações, além de agravarem a crise do setor público, acentuaram a concentração de renda e pioraram as condições de vida dos trabalhadores.

Com a retórica neoliberal, foram adotados pelos governos brasileiros, políticas de abertura comercial e financeira, assim como uma proposta de um “Estado mínimo”⁵ contra o Estado desenvolvimentista⁶. Nutrindo o apoio dos partidos de direita de viés conservador, os governos concretizam a hegemonia neoliberal, que além de privatizarem empresas estatais adotaram políticas macroeconômicas, que só atendiam aos interesses do capital financeiro.

Dessa forma, a análise da qual se propõe este estudo evidencia a realidade contraditória e seus mecanismos estratégicos de restaurações tanto no campo político, econômico e social, o que permite descortinar as mediações adotadas pela classe burguesa ante as crises. Diante disso, a educação tem se inserido como um mecanismo adotado pelo capital em tempos de crises, desempenhando as funções de reprodução da ordem capitalista.

Nesse entendimento, é importante ressaltar, conforme elucida Cislighi (2011), a universidade das fases anteriores servia para “[...] essencialmente dar aos filhos mais inteligentes [...] da classe dirigente a educação clássica desejada e os meios de dirigir eficazmente a indústria, a nação, as colônias e o exército” (MANDEL apud CISLAGHI, 2011, p.243).

Para tanto, essa perspectiva de educação voltada essencialmente à elite, revela a concepção burguesa de educação, cuja finalidade centra-se em ajustar seus valores e concepções a um perfil profissional que atenda aos seus interesses, propagando um falso discurso de “educação para todos” quando na verdade propõe-se por meio do viés ideológico que percorre a educação, submetendo-os a lógica capitalista.

⁵Estado mínimo significa que o papel do Estado deve ser mínimo no que tange ao social. [...] a crise do *Welfare State* explicita o fracasso do único ordenamento sócio-político que, na ordem do capital, visou expressamente compatibilizar a dinâmica da acumulação e da valorização capitalista com a garantia de direitos políticos e sociais mínimos”. (NETTO, 2007, p. 68).

⁶Modo de governar que atrela desenvolvimento econômico e equidade social, ampliando e melhorando a industrialização do país e o uso de novas tecnologias, sem deixar de investir no campo das políticas sociais.

Em tempos de crises, a classe burguesa vem articulando interesses tanto do ponto de vista econômico, político, quanto cultural, disseminando uma verdadeira batalha de táticas a fim de alastrar os interesses capitalistas, na forma de interesses de todos, e lamentavelmente, impondo em toda a dimensão da vida social. É nesse momento de crise estrutural na concepção de Mészáros (2002) que atua no estremecimento da barbárie e decadência ideológica (LUKÁCS, 2010).

Nesse cenário, a educação insere-se em uma verdadeira disputa de interesses, constituindo-se como parte integrante do binômio: crise e reestruturação do capital, sob o viés neoliberal, que com o passar dos anos, tem sido uma importante aliada do sistema capitalista enquanto política estratégica de acumulação. Ocorre uma total guerra ideológica voltada ao convencimento de que a essência humana consiste na competitividade, no individualismo e na busca desenfreada por mercantilizar e extrair lucro.

Como desdobramento desse processo, a classe burguesa vem coadunando mediante os organismos internacionais a acumulação por espoliação⁷, que segundo Harvey (2008) os mais usuais tem sido a privatização e a mercadificação com o apoio e proteção estatal.

A privatização e a mercadificação embora existentes e presentes em toda a história do sistema capitalista, assumiram sob a égide da financierização do capital, proporções inimagináveis. Significa afirmar que tudo que é público e gera lucratividade foi engolido pelo mercado. Harvey (2008) cita como exemplo dessa expropriação mercantil, desde os bens comuns, como a água, o ar e a terra até os serviços de abastecimento de água, telefonia, transportes, as políticas e benefícios sociais de habitação, seguridade, saúde, propriedade intelectual, cultura e, sobretudo, a educação. Trata-se de uma expropriação mais agressiva e inescrupulosa a partir dos anos 2000.

Nessas circunstâncias, o Estado tem sido de fundamental importância para a reprodução ampliada do capital e sua dominação política. Nesse jogo de disputas encontra-se o fundo público, um mecanismo que tem participado ativamente por meio de financiamentos, subsídios e renúncias fiscais.

⁷Para Harvey significa “acumulação interminável de capital”, que combina de forma contraditória, a lógica econômica, os processos moleculares de acumulação e as estratégias políticas, diplomáticas e militares que denomina “acumulação por espoliação”, renomeando o arsenal de práticas que Marx chamava de acumulação primitiva (HARVEY, 2001).

Contudo, reconhece-se que a expansão do Ensino Superior privado brasileiro teve e tem grande aporte do Estado por meio da apropriação do fundo público com mecanismos de financiamento do processo de privatização da educação, em consonância com as diretrizes instituídas pelo Consenso de Washington.

Por esse ângulo, busca-se nesse primeiro capítulo analisar os processos de crises enfrentados pelo sistema capitalista, bem como as estratégias político-ideológicas utilizadas na superação destas, a fim de entender seu atual estágio, além do mais, compreender o papel que o Estado tem exercido ante a sua refuncionalização e o lugar que a educação superior vem se colocando como via estratégica do capital no atual contexto, e o fundo público como forma de garantir a sobrevivência do sistema capitalista em meio às crises estruturais cada vez mais frequentes.

Esse primeiro panorama de apanhar o movimento do capital e sua fúria por acumulação ante a crise vai possibilitar o entendimento de sua forma destrutiva e conservadora refletidas sobre o processo de expansão das instituições de formação superior e como isso tem acarretado impactos sobre a formação em Serviço Social, alterando substantivamente a lógica e o sentido de conhecimento e exigindo um novo perfil de estudante adaptados às necessidades do mercado acarretando nesse estudante ao fim de sua formação, um profissional técnico e pragmático.

Dessa forma, parte-se dessa compreensão tendo em vista que conforme elucida Saviani, “[...] não é possível, portanto, compreender radicalmente a história da sociedade e, conseqüentemente, a história da educação na sociedade contemporânea, sem compreender o movimento do capital” (SAVIANI, 2005, p. 17).

1.1 Crise estrutural do capitalismo e as estratégias de enfrentamento: a realidade brasileira em questão

O capitalismo nas últimas décadas enfrenta o ápice de suas contradições. A crise que se inicia na década de 1970 assume proporções estruturais que como assevera Mészáros (2009) se traduz na incrível capacidade destrutiva do sistema produtor de mercadorias em busca de equilíbrio entre produção e consumo. É neste contexto de busca de recuperação de consumo acaba submetendo a maioria da população mundial à escassez, ao passo que produz grandiosamente desperdício e destruição em todos os sentidos (se revelando no desemprego estrutural, destruição da natureza, desistoricizando a pobreza; na mercadoria dos descartáveis, privatizando

aquilo que é público, entre outros fatores). Evidencia-se, assim, como sendo úteis a fim de impedir a queda da taxa de lucro⁸ e, sobretudo, garantir a sua própria sobrevivência.

Na análise de Santos (2007), vale tudo e a barbárie é uma delas. Já afirmava Harvey (2001) que o capitalismo não é uma coisa, mas um processo em que o dinheiro é perpetuamente enviado em busca de mais dinheiro. E nessa busca incessante, o capital vem encontrando limites, que logo tenta transformá-los em barreiras de modo que possa ultrapassá-las. Quanto ao Estado, este se revela enquanto “capitalista total ideal” segundo Mandel (1982), tendo suas funções redimensionadas para que possa continuar funcional as necessidades da nova fase de acumulação flexível.

É uma era em que o poder do capital é dominador, em que, significativamente, ele não tem nenhuma forma de se autolimitar. Possuindo em si, uma multiplicidade de elementos particulares de contradição, e esta contradição se baseia no antagonismo social.

Em todas as produções da obra de Marx não há de forma bem estruturada e sistematizada uma teoria geral sobre as crises do sistema capitalista. Porém, é encontrada uma similitude em todas as discussões acerca dessa problemática em que o aspecto fulcral reside em suas contradições, inerentes a esse modo de produção capitalista. Isto é, as crises não é algo externo ao econômico, mas emerge e é próprio de seu desenvolvimento.

Marx ao analisar a sociedade burguesa conseguiu desvendar seu movimento enfiado de contradições, assim como seu domínio econômico sobre o conjunto da sociedade. No entanto, essa relação social não se deu de forma simples, mas como um processo realizado através da exploração do trabalho e da extorsão de mais-valia, gerando de um lado riqueza e do outro, pobreza. E que, como se sabe, as crises não conduzem ao seu fim.

Dessa maneira, a crise do capitalismo se caracteriza como algo endógeno ao capitalismo. Isto é, necessário para movimento do capital em seu processo de valorização. Fato que tem deixado explícito suas contradições, e por outro lado, constituindo-se como um antídoto necessário para as soluções da retomada da acumulação.

⁸Exposta no Livro Terceiro de *O Capital*, Segundo Marx, significa a subida da composição orgânica do capital - o fato de o capital variável crescer em termos absolutos, mas decrescer em termos relativos devido à subida mais rápida do capital constante - origina uma queda da taxa geral de lucro que coloca em xeque a reprodução do capital.

Para tanto, a crise é oriunda da crise de realização do valor sob a dinâmica do subconsumo e a busca incessante pela absorção de excedentes. Decerto, ocorreu em 1974 uma crise clássica de superprodução, que segundo Behring e Boschetti (2011) resultou no ponto de inflexão do capitalismo: a entrada de um período de estagnação.

Nessa perspectiva, a crise expressa a dificuldade crescente da realização de mais-valia. O que acarreta um cenário de superprodução associada à superacumulação e, como reflexo, a dificuldade de crescimento do capitalismo. Em outras palavras, impossibilitando-o de escapar do dilema da recessão profunda o que expôs a necessidade da chamada destruição criativa⁹ e produção destrutiva (HARVEY, 2001) como forma de preservar o processo de valorização ainda que esse processo se dê sob os moldes de formas fictícias.

Em torno dessa percepção, o capitalismo em sua trajetória, inevitavelmente, devido a sua lógica assentada na autoexpansão cujo interesse está voltado à autorreprodução ampliada, vem sobrevivendo de modo destrutivo, ao que se contrapuser em seu caminho, no sentido de ir ao encontro do seu objetivo que é de ampliar a produção da mais-valia, o que subjaz a não consideração as necessidades humanas.

É nesse sentido que Mézaros (2002, p.699) destaca que os mecanismos de administração das crises seriam cada vez mais recorrentes e também cada vez mais insuficientes, uma vez que “[...] a disjunção radical entre produção para as necessidades sociais e autorreprodução do capital se tornava a tônica do capitalismo contemporâneo gerando consequências devastadoras para a humanidade.”

Para esse autor, a crise do capitalismo não atingiu só a esfera socioeconômica, mas também todas as dimensões da sociedade, já que “[...] o capital não pode ter outro objetivo que não sua própria autorreprodução, a qual tudo, da natureza a todas as necessidades e aspirações humanas, deve se subordinar absolutamente.” (MÉSZÁROS, 2011, p. 800).

O esforço teórico do autor reside no fato de que o conceito de crise se refere a uma condição que afeta a totalidade. De outro modo, sua característica é endêmica,

⁹ A produção destrutiva da natureza que se intensifica na contemporaneidade não é exclusividade do capitalismo maduro, ela encontra-se na base de formação deste modo de produção. “Marx em seu livro “A ideologia Alemã” já se mostrava preocupado quanto essa essência destrutiva do capitalismo: “no desenvolvimento das forças produtivas, chega um estágio em que surgem forças produtivas e meios de circulação que só podem ser nefastos no âmbito das relações existentes e já não são forças produtivas, mas forças destruidoras- o maquinismo e o dinheiro” (MARX, 1992, p.67/68)

visando um alcance global, atingindo sua estrutura e o conjunto dos complexos sociais. Assim, desdobra-se de maneira subserviente, em que seu viés dominador se dá apenas em garantir a sobrevivência de seu próprio sistema. Não obstante, ao mesmo tempo sua ordem metabólica estaria se defrontando com seu limite.

Para esse autor, a crise do capitalismo se deu com tanta intensidade que levou o capital a desenvolver práticas materiais de destrutiva autorreprodução ampliada do capital, “[...] fazendo surgir o espectro da destruição global ao invés de aceitar as restrições positivas requeridas no interior da produção para a satisfação das necessidades humanas” (MÉSZÁROS, 2011, p.102).

Dessa maneira, as crises não detêm de uma única causa, porém é resultado do modo de produção capitalista que engloba uma tripla dimensão de autoexpansão sendo esta: produção, consumo e circulação /distribuição/realização, que vem exibindo perturbações cada vez maiores e significativas, ao passo que falha a função vital de deslocar as contradições do sistema, tendendo a ficar cada vez mais cumulativas e assim, estruturais (MÉSZÁROS, 2011).

Mandel, na obra: *O Capitalismo Tardio* (1982), faz referência a esse estágio do capitalismo considerando o mais alto nível de esgotamento do seu papel civilizatório, mediante ao aprofundamento e visibilidade das contradições em seu mais alto nível de barbarização da vida social. Para Mandel, não há produção sem perturbações, isto é, não há tendências de equilíbrio no capitalismo. Por mais brutais que sejam os efeitos não permitem o colapso do sistema, assim como é inerente ao mundo do capital seu “desenvolvimento desigual e combinado” (BEHRING; BOSCHETTI, p. 113, 2011).

Para Behring e Boschetti, a combinação de possibilidades de extração de superlucros é a base para os movimentos de aceleração e desaceleração sucessivos do capitalismo, as chamadas ondas longas. Portanto, nos ciclos de reprodução ampliada do capital pode-se observar um incremento tecnológico, como uma possibilidade de nivelamento e na sequência, de queda da taxa de lucro, em virtude da diminuição do diferencial de produtividade do trabalho.

Nesta direção, anterior a grande crise ocorrida na década de 1970, têm-se umas das características principais que foi a busca contínua de rendas tecnológicas derivadas da monopolização do progresso técnico, com a finalidade da diminuição dos custos salariais diretos, cuja expressão maior foi à automação. Nesse sentido, esclarecem que a automação intensificou as contradições do mundo do capital sendo

elas: a socialização crescente do trabalho agregada à redução do emprego e a apropriação privada; a produção de valores de uso e a realização de valores de troca; o processo de trabalho e o de valorização (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

Nesse contexto, é que se coloca a questão da maturidade do mundo do capital, com forte desenvolvimento das forças produtivas, em contradição cada vez mais intensa com as relações de produção. É onde residem os limites históricos para a onda longa de expansão e a entrada de um período de estagnação nos anos de 1970.

A crise instaurada na década de 1970 afetou o sistema capitalista em sua forma global se espalhando por toda a camada produtiva apontando para um prolongamento do quadro recessivo. Reconhece-se que, a própria lógica interna de crescimento cria empecilhos no momento subsequente, foi o que ocorreu com período conhecido como os “30 anos gloriosos”¹⁰ possibilitando altos índices de crescimento, fato que permitiu a situação Keynesiana do pleno emprego, incorporando um grande número de força de trabalho.

Consequentemente, a chamada onda longa possibilitou a estagnação econômica, o que para Mandel (1990, p. 329) consiste em “[...] uma retomada expansiva, profunda e ampla dessa economia nos anos vindouros está totalmente excluída [...]”, obrigando ao sistema do capital mudança necessária para crescimento do seu sistema, independente das consequências sociais, políticas, econômicas, ecológicas entre outros.

Nessa direção, Frigotto (2017, p.18-19) analisa a crise como sendo,

Uma crise cada vez mais profunda e que o seu enfrentamento se efetiva por destruição de meios de produção e de forças produtivas, em particular eliminando direitos da classe trabalhadora. Crise que no presente se manifesta, por um lado, pela capacidade exponencial de produzir mercadorias, concentração de riqueza, de conhecimento e de poder e sua incapacidade de distribuir e de socializar a produção para o atendimento das necessidades humanas básicas; e, por outro, pelo domínio do capital financeiro especulativo que nada produz, mas que assalta, mediante a dívida pública dos Estados nacionais, os recursos que seriam destinados a assegurar direitos sociais elementares, tais como os da saúde, da educação, de saneamento básico, habitação, transporte, cultura etc.

¹⁰ Período correspondente a 1945-1975 em que se assistiu um forte crescimento econômico na maioria dos países desenvolvidos - notadamente os países membros da OCDE.

Os traços mais evidentes são apontados por Antunes (1999) como sendo a queda de lucro dado pelo aumento do preço da força de trabalho e intensificação das lutas sociais dos anos 1960; esgotamento da produção taylorista/fordista; hipertrofia da esfera financeira que passou a ganhar relativa autonomia frente aos capitais produtivos, colocando o capital financeiro como um campo para especulação na nova fase do processo de especulação na nova fase de internacionalização; a maior concentração de capitais, graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; a crise do *Welfare State* acarretando a crise fiscal do Estado e necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o privado, e por último, o incremento acentuado das privatizações, desregulamentações e flexibilizações do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho.

O Neoliberalismo somado a reestruturação produtiva e a financerização foram as saídas encontradas para retomada das taxas de lucro resultando em uma ampla transformação nas formas de organização e gestão do trabalho. Behring (2003) salienta que o neoliberalismo é corolário da reação burguesa trazendo fortes ofensivas para a classe trabalhadora, aspirando a busca por extração de mais-valia, sobretudo nos países dependentes, a fim de diferencial de produtividade do trabalho, acentuando as contradições sociais, aprofundando a desigualdade social, a pobreza e a violência. São estratégias desenvolvidas pela classe burguesa como sendo elementos vitais para recuperação das taxas de lucro, mesmo que isso custe a barbarização da vida dos trabalhadores, conseqüentemente da sociedade.

Posteriormente, os desdobramentos e efeitos dessa imbricação resumiram-se, segundo Netto (2012) no tríptico mote: o da flexibilização (da produção, das relações de trabalho) atingindo não apenas os direitos relativos ao trabalho, mas também os padrões de produção já consolidados, a exemplo do taylorismo/fordismo; da desregulamentação (das relações comerciais e dos circuitos financeiros) oferecendo ao capital financeiro um maior movimento e independência, propiciando ataques as economias nacionais e da privatização (do patrimonialismo estatal) transferindo ao grande capital parcela exclusiva de riquezas públicas, não exclusivamente para os países periféricos.

Seguindo essa lógica, Behring e Boschetti (2011) confirmam que essas saídas estiveram alicerçadas a um conjunto de ajustes estruturais, uma vez que a inflação induzida já não estimulava a demanda global. Pelo contrário, desencadeou a busca por valores refúgio pela via da especulação financeira, acelerando por meio da

expansão do crédito associada à inflação, os processos privados e públicos de endividamento

Por isso, as saídas das crises têm implicado num patamar elevado de contradições da ordem de produção/realização do valor. Sobre esse aspecto, Alves (2011) esclarece que num cenário de superprodução/sobreacumulação /subconsumo, a dinâmica capitalista não consegue operar efetivamente a produção de valor (D-M-D'), o que vem mantendo o processo de valorização sob forma fictícia.

Significa que mesmo com investimentos produtivos e expansão de produção de mercadorias, a reestruturação produtiva do capital e a precarização estrutural do trabalho, o retorno da massa de capital-dinheiro investido está aquém das necessidades de valorização do capital acumulado.

Nesse entendimento, Alves (2011) esclarece a luz dos *Grundrisse*, obra de Marx, publicado em 1939, que quando o capital aumenta de 100 para 1000, esse 1000 passa ser seu ponto de partida, sua decuplicação para 1000 não conta para nada. Em outras palavras: o lucro e a renda se tornam capital. Dessa forma, a mais-valia que aparece, torna-se uma simples pressuposição.

Portanto, esse novo patamar de valorização (pressuposição) devido ao acúmulo inédito da massa de capital-dinheiro eleva a um patamar nunca visto antes do sistema capitalista. Para esse autor, a crise de valorização do capital ocorre, como foi observado por Marx e Engels no *Manifesto Comunista*, pela falta de valorização da riqueza produzida. Isso resulta em um grave problema: a falta de absorção dos montantes de capital, condicionando na sua não valorização.

Subentende que há uma massa crescente de dinheiro a procura de algo rentável para colocar-se. É nesse aspecto que o capital financeiro vem exercendo hegemonia dentro da totalidade que compõe o sistema do capital, impondo uma era de especulação e de valorização. Pois, como assevera Antunes (1999), o capital não é só capital fictício, mas sim capital fictício (isto é, dinheiro gerando mais dinheiro), ele corrói com um processo de corrosão e erosão do trabalho que passa a perder todos os seus direitos historicamente conquistados. Esse novo modelo de organização sob a acumulação flexível pautado na inovação comercial, tecnológica e organizacional vem refletindo em novos mercados e setores de produção.

Tais processos desencadearam no seio dos organismos internacionais a buscarem escolhas de modo que garantissem aos interesses do capital, o que causou intensas oscilações no mercado de trabalho, além da exacerbação das expressões

da questão social, pois as determinações em torno da valorização do capital ocorriam cada vez mais minuciosas ao passo de tornar fecunda a concorrência entre os capitalistas em âmbito mundial. É nessa tentativa desesperada de encontrar locais para colocar o excedente do capital que ocorre uma vasta onda de privatização, sob a alegação dogmática de que as empresas estatais são ineficientes e a única maneira de melhorar seu desempenho é passá-las para o setor privado.

No Brasil, essas implicações não ocorreram na mesma proporção que os demais países. O que indica que houve uma falta de sincronia entre o tempo histórico e os acontecimentos realizados em âmbito internacional. Contudo, os reflexos para a particularidade no âmbito brasileiro, enquanto país periférico é evidenciado pela acentuada desigualdade de classe e pela formação sócio-histórica altamente escravista, patrimonialista e dependente.

Todavia, a despeito dessas particularidades, embora os países centrais estivessem experimentando uma crise de magnitudes estruturais. O Brasil vivenciava a expansão do “fordismo à brasileira”¹¹, o chamado “milagre brasileiro” no contexto da ditadura militar (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

É importante ressaltar, que o contexto do conhecido “Golpe de Abril” significou segundo Netto (2014 p, 77), “[...] à época, a liquidação da possibilidade de reverter à dependência e a vinculação da economia brasileira aos interesses imperialistas e de democratizar substantivamente a sociedade brasileira”. Pois, embora as lutas registradas neste período não colocassem em xeque a ordem capitalista, mas colocava a modalidade específica econômico, social e político do desenvolvimento que o capitalismo tomava no país. Sendo assim, essas lutas poderiam desencadear em um reordenamento econômico, social e político mais democrático. É nesse sentido, que os estrategistas das classes burguesas tiveram consciência e sintonizados com a contrarrevolução preventiva em escala mundial, tratou de abortá-la com o Golpe de Abril.

¹¹ No Brasil, o fordismo não se deu de forma semelhante nos países desenvolvidos, apesar do processo de industrialização ter como investidores empresas privadas nacionais e multinacionais, no entanto não conseguiu se constituir como nos países desenvolvidos enquanto uma forma de produção e consumo em massa. O desemprego aparece, [...] como componente estrutural do “fordismo à brasileira ao contrário do “pleno emprego” do fordismo clássico. Ele resulta, neste momento, de uma significativa quantidade de força de trabalho à disposição do capital, mas, fundamentalmente, do aprofundamento da precariedade e instabilidade dos vínculos, características do regime de trabalho que emerge na segunda fase da “industrialização pesada” (p. 174, grifos da autora).

Emergem nesse cenário, as forças vitoriosas como o Grande Capital nativo e estrangeiro e o latifúndio, é neste sentido que a estrutura do poder estatal passa a ser refuncionalizado a fim de atender aos interesses dessas forças e assim resolver a crise econômica, em virtude das mudanças engendradas com a divisão internacional do trabalho. Uma vez que o sistema capitalista vivenciava mudanças, uma delas residia na superacumulação capitalista nos países centrais, o que levou a internacionalização do processo produtivo pelas empresas imperialistas a fim de operar a valorização do capital nos países periféricos, a exemplo do Brasil que já contava com uma estrutura urbano-industrial, além de grandes recursos e mão de obra em abundância, fazendo o Brasil submisso aos ditames da dinâmica do capitalismo central. (NETTO, 2014)

O Estado nesse processo teve um papel central. Para Netto (2014) residia numa dupla função: econômico e político, cuja característica refletiu num Estado antinacional e antipopular. A nova inserção do país exigia não só manter, mas também ampliar garantias de liberdades para os capitais estrangeiros, visando também à redução das condições de trabalho para àqueles que se contrapusesse à exploração acentuada “[...] aprofundou-se o Estado ampliado do capital como expressão da reestruturação produtiva, ao qual se vinculam economias nacionais e internacionais reguladas por mecanismos multilaterais.” (ABRAMIDES, 2019, p.139)

Mediante tal prerrogativa, o Estado na visão de Harvey (2001) desempenhou e vem desempenhando um papel primordial em momentos de crises, por meio da criação de instituições financeiras internacionais com caráter de Estado, como mencionado em linhas atrás, tanto no recurso a acumulação por despossessão¹², sobretudo relacionado à regressão dos estatutos regulatórios a proteger o trabalho, e na privatização de bens públicos. Além do papel ante os ajustes espaciais cuja finalidade é mobilizar capital e força de trabalho em virtude da pressão exercida pelos excedentes destes.

A particularidade desse chamado “milagre econômico” era evidente desde meados da década de 1945, com o Plano de Metas. A política econômica era

¹²A princípio, a despossessão era a incorporação de regiões ainda não penetradas pelas relações capitalistas, especialmente no mundo colonial. Na era da globalização, caracterizada pela mercantilização imposta pelo neoliberalismo, por um lado, regiões novas foram incorporadas plenamente ao mercado mundial – como a ex-URSS e os países do leste europeu – ou abertas a ele – como é o caso da China. Por outro lado, no processo de desarticulação do Estado de bem-estar, de corte keynesiano, o capitalismo neoliberal incorporou ao mercado, pela via das privatizações, as empresas estatais, forma também de acumulação por despossessão.

ordenada pelos empréstimos externos e investimentos estrangeiros, além da produção em massa de automóveis e eletrodomésticos que ocorria para o consumo restrito, mas que no contexto da ditadura militar (1964) ganha contorno aviltante, objetivando a intensificação do processo de concentração e centralização de capital através da industrialização pesada.

Esses mecanismos foram introduzidos sem o pacto socialdemocrata e sem os consensos dos anos de crescimento na Europa e EUA, porém com uma redistribuição muito restrita de ganhos de produtividade do trabalho, mas que fez alavancar o mercado interno, possibilitando um intenso salto econômico sob via de um projeto de intensa internacionalização da economia brasileira promovido pela ditadura militar. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011)

O que indica que embora houvesse uma falta de sincronia entre tempo histórico. No entanto, abriu-se possibilidade de o capital restaurar as taxas de crescimento perdido durante os chamados “anos dourados” com o apoio de segmento da burguesia local associados ao capital estrangeiro. Devido a essa característica do capital em busca de se autovalorizar e alavancar suas taxas de crescimento. E isso foi feito encontrando solo fértil no Brasil em busca de nichos de valorização para ampliação dos mercados de bens fordistas em locais que possibilitasse potencial de crescimento.

Os segmentos da burguesia local, mais uma vez profundamente associados ao capital estrangeiro, perceberam a liquidez de capitais no contexto da crise e os atraíram para o Brasil, num processo intensivo de substituição de importações, incentivado e conduzido pelo Estado (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p.135).

Porém, segundo essas autoras, as consequências desse milagre brasileiro não foram positivas e como resultado revelou a fragilidade ante a crise capitalista associada à crise do Petróleo. Isso se deu pelo fato de que ficaram insustentáveis as taxas de crescimento entre 11% e 14% em decorrência dos limites da ampliação do mercado interno de massas.

Nessa medida, o agravamento da crise fez com que aumentasse os índices de inflação e da dívida externa. Mas não só, além disso, somou-se as contradições inerentes ao desenvolvimentismo autocrático-burguês, que elevaram o nível de pauperização do conjunto da sociedade. Do ponto de vista político, iniciou-se o

esgotamento do projeto tecnocrático a partir de 1974, em função do já mencionado impacto da economia internacional e suas restrições de fluxos de capitais.

O cenário propiciou a derrocada da ditadura e de seus representantes além da crise do Estado, que agravou e se estendeu para além da Ditadura Militar. Segundo Netto (2011) ganhou fôlego o protagonismo operário e a mobilização popular, a partir dos anos 1970, que pleitearam para o fim do ciclo ditatorial no país, possibilitando a grande movimentação pelas Diretas-já, em 1984.

Os anos subsequentes implicaram num caráter tardio da adesão brasileira ao neoliberalismo, sendo o último país da América Latina a implementar o projeto neoliberal. Essa dificuldade estava relacionada aos distintos interesses das diversas frações do capital¹³, assim como da intensa atividade política da classe trabalhadora na década de 1980, expresso nos movimentos dos Trabalhadores Sem Terra (MST), na criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e no Partido dos Trabalhadores (PT) que desencadearam várias greves (FILGUEIRAS, 2006).

Esse autor assevera que mesmo com a mobilização política dos trabalhadores, não foi possível tornar hegemônico seu projeto nacional democrático e popular visto que essa mobilização ultrapassou os limites do economicismo - cuja expressão foi um partido político de massas, possibilitando a partir da eleição Fernando Collor, em 1989, a unificação das diversas frações do capital em torno do projeto neoliberal.

Com o fracasso do Plano Cruzado e demais planos que seguiam na época, assim como os embates travados na Constituinte na década de 1980 foi possível ver sinais do fortalecimento da chamada política neoliberal. A percepção que as frações do capital tinham era de que a crise “[...] tinha um caráter estrutural e, portanto, que o Modelo de Substituição de Importações (MSI) havia se esgotado e que o projeto neodesenvolvimentista era incapaz de responder aos problemas por ele colocados” (FILGUEIRAS, 2006, p.182).

O cenário propiciou no Governo de Collor a abertura da economia e o processo de privatizações em larga escala via construção de um novo modelo econômico,

¹³As distintas frações do capital devem ser identificadas e caracterizadas a partir dos distintos lugares e funções que diferentes conjuntos de capitais particulares ocupam e cumprem no processo de acumulação, em diferentes momentos da produção e reprodução do capital social – o que dá, objetivamente, a cada um desses conjuntos, internamente, uma forte unidade de interesses. Externamente, esses distintos lugares e funções de cada um dos conjuntos de capitais os colocam, potencialmente, em conflito entre si, apesar da condição geral de serem todos capitais e, por isso, possuírem o mesmo interesse na exploração do trabalho e a mesma lógica de caráter mais geral (FILGUEIRAS, 2006, p.180).

redefinindo-se as relações políticas entre as classes e frações de classes. Somado a isso, houve um processo de transnacionalização dos grandes grupos econômicos nacionais e seu fortalecimento no interior do bloco dominante, além da fragilidade financeira do Estado e a subordinação da economia antes os fluxos internacionais de capitais.

Assim, nessa nova configuração, faz parte da fração hegemônica, do bloco dominante: o capital financeiro internacional —expresso na movimentação dos fundos de pensão, dos fundos mútuos de investimentos e dos grandes bancos dos países desenvolvidos—; os grandes grupos econômico-financeiros nacionais, que conseguiram sobreviver, até aqui, ao processo de globalização, em função de sua capacidade competitiva ou através da associação (subordinada) com capitais estrangeiros; e o capital produtivo multinacional (associado ou não ao capital nacional). Todos eles tendo aumentado suas respectivas influências no bloco dominante (FILGUEIRAS, 2006, p.184).

Os anos 1980 foram marcados por uma revolução tecnológica e organizacional na produção- a chamada reestruturação produtiva. Pode-se afirmar que o capitalismo realimenta sua expansão e acumulação sempre com novos rearranjos temporais e espaciais. Como bem assevera Harvey (2001), as crises são propensas, fazem parte e servem de “racionalizadores irracionais” necessários para evolução do capitalismo.

Sendo assim, a crise estrutural do capital, extensiva a todos os países centrais e aos da periferia, revelou a hegemonia da vertente ortodoxa neoliberal no pensamento econômico mundial. Neste sentido, o Brasil inicia o processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, que embora não contemplasse os interesses da classe trabalhadora, o discurso doutrinário se afirmou em toda a sociedade, conseguindo apoio para a sua pregação privatizante, contra os gastos excessivos do Estado e evidenciando, assim, um novo domínio ideológico da burguesia no Brasil.

Nessa perspectiva, os rebatimentos da crise afetam as organizações da classe trabalhadora, uma vez que o objetivo do capitalista na era neoliberal, segundo Santos (2007) é remover o obstáculo representado pelo trabalho organizado via redução de direitos e aumento do desemprego. Sendo assim, o que tem favorecido o novo padrão de acumulação é o clima de vazio ideológico expresso na ausência de um projeto que se oponha a ele. E a racionalidade burguesa o faz a partir de uma concepção ideocultural, reforçando o individualismo, a competição, alienando a classe trabalhadora através da razão instrumental (da destruição da razão em direção ao irracionalismo)

e o positivismo transformado em ideologia a favor da manutenção da ordem, são estratégias sendo reeditadas em nome da superação da crise.

Antunes (2014) atribuiu as características do período Collor de Mello cuja inclinação tinha semelhanças ao “bonapartismo aventureiro”, fato que rendeu e levou ao seu impeachment no final dos anos 1992, ou seja, dois anos depois de seu mandato. Já com Fernando Henrique Cardoso, o processo foi bem mais complexo. Após sua vitória nos anos de 1994, foi o responsável pelo Plano Real, estabilizando a economia brasileira e implantando uma racionalidade burguesa cuja pragmática estava afinada com o ideário neoliberal, em que essa lógica passa a ser marcada pelas “[...] parcerias em um amplo e deliberado processo de cooptação dos movimentos sociais, que difunde uma ideologia “salvacionista à Nação” pela solidariedade indiferenciada oposta à solidariedade de classes” (ABRAMIDES, 2019, p.154) em que se assiste uma era de transmutações no Brasil em sintonia com o neoliberalismo, das quais a privatização acentuada do Estado, a desregulamentação e a precarização do trabalho, além da financeirização da economia, são tendências bastante acentuadas.

Nessa análise, as mudanças no solo brasileiro por meio do modelo neoliberal possibilitaram a abertura para desemprego, o agravamento da questão social e a regressão das políticas sociais, tal fator demarcado pela característica de dependência do país às orientações dos organismos multilaterais que impulsionaram o aumento de empréstimos com o intuito de alimentar o capitalismo financeiro e sair da crise.

Dessa forma, a década de 1990 no Brasil foi marcada pela busca de introduzir no país uma nova dinâmica via capital fictício resultando numa combinação de trabalho toyotista e fordista, a fim de elevar a busca do diferencial de produtividade do trabalho. Abriu-se espaço para um novo padrão da relação entre capital/trabalho e Estado e Sociedade.

Como resultado, houve a redução de trabalhadores e intensificação do trabalho para aqueles que ainda permaneciam nos seus postos, além do surgimento de círculos de controle de qualidade (CCQ) visando não só a modernização produtiva, mas, sobretudo, controlar a classe operária que se organizava sob independência de classe, e os sistemas de produção *Just-in-time* e Kanban. Cuja dinâmica atravessada pelo receituário flexível e do ideário japonês que se acentuava no país como formas

de subcontratação e terceirização da força de trabalho somado a uma organização sindical fragilizada (ANTUNES, 2005).

Ganha centralidade no solo brasileiro o aumento dos trabalhos informais, além do desemprego estrutural. Observa-se um movimento antagônico em que se assiste de um lado a redução do operário fabril e do outro lado, a ampliação do subproletariado, manifesto no trabalho temporário, precário, parcial, subcontratado, somado a esses, têm-se a incorporação do trabalho feminino e exclusão de jovens e de idosos.

Antunes (2005) chama atenção para o aumento do chamado terceiro setor que vem assumindo uma modalidade de perfil comunitário, por meio de trabalhos comunitários, de caráter assistencialista atrelado ao mercado mediante a desresponsabilização do Estado. Ocasionalmente uma precarização estrutural e desmonte das legislações que regem a proteção trabalho, isso significa aumentar “[...] os mecanismos de extração do sobre trabalho, ampliar as formas de precarização e, destruir os direitos sociais conquistados pela luta da classe trabalhadora” (ANTUNES, 2005, p.109).

No que concerne a relação entre as distintas frações capitalista, Filgueiras (2006) esclarece que houve uma maior abertura e desregulamentação dos mercados financeiros, além do aprofundamento da financierização da economia apoiado na dívida pública, o que acabou alcançando todas as frações do capital com a finalidade de predominar a lógica financeira nos processos de decisões.

A abertura comercial, financeira e de privatização no país durante o governo FHC, levou a um movimento de centralização de capital, por meio de “[...] aquisições, incorporações e fusões, concomitantemente a uma maior desnacionalização e internacionalização da economia brasileira” (FILGUEIRAS, 2006, p.190). Sendo assim, o capital internacional e os grandes grupos que conseguiram se transnacionalizar, aumentaram sua participação na economia e seu poder político. Soma-se a estes, as frações de capital do comércio exterior, o chamado agronegócio que tanto nos governos de FHC quanto nos de Lula se fortaleceu em razão da importância estratégica que as exportações passaram a ter na dinâmica do modelo neoliberal.

Já em relação à inserção do país na economia internacional, houve significativas mudanças, sobretudo a partir da abertura comercial, com a queda das alíquotas e desregulamentação financeira, integrando o mercado financeiro nacional

ao movimento dos mercados internacionais. O país passou a ser inicialmente importador líquido de bens e serviços, implicando em elevados saldos negativo. Sendo assim, esses saldos foram “[...] financiados pela privatização de empresas públicas, aquisições de empresas nacionais por capitais estrangeiros e pelos fluxos internacionais de capitais” (FILGUEIRAS, 2006, p.192).

Na valorização do capital, encontra-se no epicentro, como analisa Lupatini (2012) o capital portador de juros e capital fictício, e a dívida pública como uma fonte de importante sustentação da valorização, sobretudo do capital fictício, o que contribuiu também para exacerbação da crise do capital. Contudo, a causa da dívida pública não estaria relacionada à incapacidade do Estado, mas sim devido a sua configuração desde meados da década de 1980, atendendo aos imperativos do capital sob a forma de capital portador de juros via capital fictício.

Como se atesta desde os governos de Collor de Mello (1989-1992), de FHC (1995/1998 e 1999/2002) e de Lula (2003/2006 e 2007/2010) e os subsequentes governos, o Brasil passou a conviver até os dias atuais, com o receituário neoliberal. Em decorrência disso, convive, também, com a desagregação política dos trabalhadores e dos movimentos sociais, que passam a tomar como referência para suas ações valores economicistas e imediatistas.

Apesar da inserção de um partido “popular” como foi o caso do Governo de Lula, no chamado Partido dos Trabalhadores, esperava-se que houvesse uma diminuição nos mecanismos neoliberais. Contudo, o que se verificou foi uma tendência de continuidade entre a política de FHC e Lula. Para Antunes (2014) apesar do PT ter sido herdeiro dos movimentos de lutas durante a década de 1980 a 1990, todavia as repercussões da década neoliberal na ação política e ideológica do partido, o aprisionamento ao sistema financeiro internacional pelo FMI e o grande capital transnacional levou o PT à sujeição dos ditames neoliberais com sua chegada no Governo.

Medidas como privatização da Previdência (atendendo aos interesses do sistema financeiro); liberação dos transgênicos e a sucção de capitais para pagamento desmesurado dos juros e da dívida interna e externa, fez cair por terra o discurso durante os anos 80/90 que iria governar pelo e para o povo. Na análise de Antunes (2014), o governo de Lula tentou implementar o chamado “capitalismo popular”.

O documento conhecido como “Carta ao povo brasileiro” demonstra as mudanças político-ideológicas sofridas pelo PT, que segundo Ricci (2006, p.177),

Se compararmos com o eixo programático de 1989 e início dos anos 1990, é facilmente percebida a ruptura com a identidade partidária que se assentava na moratória e auditoria da dívida pública, com uma política de reforma agrária pautada pela mudança da estrutura fundiária do país, com a redução dos lucros abusivos dos bancos privados. Trata-se de um discurso pragmático que procura declarar compromissos com a estabilidade da ordem econômica e política, aumentando a competitividade internacional do país.

Na análise de Ricci, o teor da Carta deixa explícito que sua destinação não estava restrita apenas ao povo brasileiro, mas sim aos banqueiros estrangeiros e nacionais, os credores das dívidas interna e externa, além dos destinatários secundários como frações da burguesia industrial brasileira penalizadas pela política econômica do governo de FHC que buscavam um lugar mais cômodo no bloco do poder, tem virtude de que em meio à crise era preciso abrandar o mercado.

Pode-se assim afirmar, que não houve rupturas, mas continuidades no governo de Lula com a política fiscal e monetária que vinha sendo realizada por FHC. Houve um conjunto de contrarreformas para desenvolver sua política econômica por meio de reformas previdenciária e tributária (2003), sindical e do ensino superior (2004 e 2005) e a trabalhista, “[...] que a princípio seria em 2006, mas foi adiada” (ABRAMIDES, 2019, p.174). Em que tais reformas seguiram o pacto neoliberal de manter o superávit primário, em que no ano de 2004 foram transferidos 4,25% do PIB sob forma de juros para pagar os títulos da dívida pública, calculado em 60 bilhões de reais.

O discurso de Lula no seu primeiro mandato residia numa dita “herança maldita” do Governo de FHC, em virtude do orçamento comprometido para o ano de 2003, quando adotou uma política econômica ortodoxa que se opõe as prioridades sociais e trabalhistas de distribuição de renda e riqueza, pois, ao observar a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) estabelece uma relação de continuidade com restrição do orçamento para áreas sociais, com a substituição por programas compensatórios, a exemplo do chamado, fome zero.

Portanto, é estabelecido em seu governo com os chamados programas sociais o apoio popular sem pôr em xeque as frações hegemônicas em virtude de que não representou perigo à hegemonia burguesa, pois não executava a máxima *robinhooiana* de tirar dos ricos para dar aos pobres” (MACHADO, 2009, p.28).

Para esse autor, o governo de Lula efetuou uma agressiva política de exportação, que beneficiou não só a parte da burguesia interna, cuja base estava alocada na FIESP, mas também a fração ligada ao agronegócio que permaneceu como força secundária no interior do bloco objetivando assim, a produção voltada para exportação cuja intencionalidade estava em aumentar o superávit.

Assim, estabelecendo uma redefinição na composição do bloco no poder, dando vigor ao neoliberalismo, salvando-o da crise em que se encontrava no segundo mandato do governo de Cardoso. Em outras palavras, além de trazer para sua base as frações da burguesia interna e do agronegócio, atraiu também os setores mais pobres da população, e com relação aos trabalhadores organizados tratando-os por meio do arrocho salarial e sendo omissos diante do desemprego, retirando direitos previdenciários e do setor público, assim como no setor privado.

No primeiro governo e meio de Dilma (2011/2014 e 2012/2016) também do PT, foram dadas continuidades a essas medidas, sobretudo com decretos e contrarreformas, porém, no ano de 2016 sofreu o *impeachment* sem crime de responsabilidade. Para Abramides (2019) as medidas neoliberais foram mais incisivas durante o governo de Dilma durante os anos de 2015 e 2016 em que houve um expressivo sistema de cortes em programas como saúde, educação, habitação, reajuste de servidores federais, suspensão de concursos públicos, entre outros.

Em seu discurso de posse cujo mote era “Pátria Educadora” assistiu-se à ampliação de recursos públicos à iniciativa privada em financiamento para FIES e o PROUNI em que repassou durante o ano de 2014, 30 bilhões reais. Em outros termos, seu governo significou uma conjuntura marcada por um período de grandes mobilizações frente aos ajustes neoliberais de um lado com a perda de direitos; e de outra ampliação da precarização do trabalho.

De lá até os dias atuais, o Brasil convive com medidas de privatizações, flexibilização dos direitos trabalhistas, formação de superávit para o pagamento da dívida pública, entre outros fatores. Pois como observado, a proposta dos neoliberais reside na busca de passar às mãos privadas tudo aquilo que é de propriedade pública, a exemplo disso está a Política de Educação.

A seguir, aponta-se como a conjuntura sob os moldes neoliberais resultaram em mudanças drásticas com o processo de contrarreforma do Estado cujos desdobramentos incidiram na Educação, particularmente na Educação Superior.

1.2 A Contrarreforma do Estado e a Educação Superior no Brasil: inflexões do modelo neoliberal na Educação

Desde as primeiras formas do capitalismo, o Estado vem assumindo algumas responsabilidades sociais. E como vimos em linhas anteriores, sempre jogou um papel importante na acumulação do capital, sobretudo em tempos de crise, não com a finalidade de garantir o bem comum, mas para manter a ordem, o que muitas vezes ocorreu através de ações repressivas. Sendo assim, o Estado tem sua origem explicada não pela evolução geral do espírito humano, mas sim pelo desenvolvimento das condições materiais da vida societária (MARX, 1983). É nesse sentido, que o Estado é fruto das relações sociais, dos conflitos entre as classes sociais e de como ocorreram às respostas a esses conflitos.

Mandel (1982) demonstra como a transição do capitalismo concorrencial¹⁴ para o capitalismo monopolista tornou-se evidente e necessária a estratégia do amparo legal ante as contradições de classe e na mobilização de recursos destinados ao processo de valorização do capital,

Exemplos diretos dessa tendência são: o uso crescente dos orçamentos do Estado para financiamento de pesquisas e dos custos do desenvolvimento, e as despesas estatais destinadas a financiar usinas nucleares, aviões a jato e grandes projetos industriais de todo tipo [...] o capital estatal funciona, portanto como um esteio do capital privado (e em particular, do capital monopolista). [...] outra característica do capitalismo tardio é a suscetibilidade crescente do sistema social a explosivas crises econômicas e políticas que ameaçam diretamente todo o modo de produção capitalista. [...] a administração da crise é uma função vital do Estado [...] para assegurar uma valorização mais rápida do capital excedente. Economicamente falando, essa administração das crises inclui todo o arsenal das políticas governamentais anticíclicas, cujo objetivo é evitar, ou pelo menos adiar tanto quanto possível, o retorno de quedas bruscas e catastróficas como a de 1929/32 (MANDEL, 1982, p.340).

Partindo dessa compreensão, fica evidente que o Estado sempre esteve comprometido no âmago do processo de reprodução da sociedade capitalista,

¹⁴A literatura especializada sobre o desenvolvimento capitalista, em especial de base marxista (são reflexões teóricas e políticas que têm como base os trabalhos de Karl Marx, Friedrich Engels, Lênin, Trotsky, Rosa de Luxemburgo, Antonio Gramsci e outros), divide a história do capitalismo em duas fases distintas e consecutivas: capitalismo concorrencial (ou pré-monopolista) e o capitalismo monopolista. O capitalismo concorrencial, época do domínio do liberalismo, alcança o seu auge durante os anos de 1860 a 1870 e teve como característica a existência em cada setor da economia capitalista (capital-comercial e capital-produtivo) de empresários individuais concorrendo livremente no mercado.

desempenhando um papel econômico. E como tal, constituindo-se como produto e modelador dessas relações. Fato que tem gerado ajustes em suas bases de regulação das relações produtivas, sociais, políticas e econômicas, tal reforma articulada com a reestruturação produtiva, cuja finalidade está na retomada das taxas de lucro.

É bem verdade, que anterior a década de 1970, havia uma maior intervenção do Estado ante a economia com vistas a reativar a produção, o período da crise 1929¹⁵, cuja intensidade e profundidade produziram intensas modificações. John Maynard Keynes (1883-1946) ¹⁶defendia essa intervenção e uma maior participação como forma de restabelecer o equilíbrio econômico, o que fez romper parcialmente com os princípios do liberalismo. Pois, na análise Keynesiana “[...] a mão invisível do mercado não necessariamente produziria a harmonia entre o interesse egoísta dos agentes econômicos e o bem-estar global- como demonstrou a grande depressão e a guerra.” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p.85)

No entanto, a crise de 1970 marcou um período de estagnação, e mais, deparou-se com uma crise fiscal do Estado. Para os neoliberais a crise resultava não só do poder excessivo dos sindicatos e do movimento operário, mas também do aumento dos gastos sociais do Estado. Logo, na visão dos neoliberais, “[...] o déficit estatal é intrinsecamente negativo para economia, pois absorve a poupança nacional e diminui as taxas de investimentos, levando a propor a redução do déficit para aumentar o investimento privado” (Ibidem, Id., p.129). Portanto, a defesa estava então, dá não intervenção do Estado na economia e uma maior liberdade do livre movimento dos capitais na regulação dos mercados financeiros.

Dessa forma, com a supremacia neoliberal, abriu-se espaço para construção de uma variedade de ideologias contrárias a perspectiva socialdemocrata¹⁷, o Estado-Nação e o *Welfare State*, unindo em detrimento à crítica ao modelo intervencionista posto em prática nas democracias capitalistas a partir do pós-guerra.

¹⁵ Esse período também conhecido como o da Grande Depressão, sendo a maior crise econômica Mundial do capitalismo até a década de 1970 cujo início se deu no sistema financeiro americano, a partir do dia 24 de outubro de 1929, quando a história registra o primeiro dia de pânico na Bolsa de Nova York.

¹⁶ John Maynard Keynes (1883-1946) foi um economista inglês, um dos mais importantes economistas da primeira metade do século XX, considerado por muitos o precursor da economia moderna "a macroeconomia"

¹⁷ É uma ideologia política que apoia intervenções econômicas e sociais do Estado para promover justiça social dentro de um sistema capitalista, é uma política envolvendo Estado de bem-estar social, sindicatos e regulação econômica assim promovendo uma distribuição de renda mais igualitária e um compromisso para com a democracia representativa.

Seguindo as tendências internacionais, o Brasil, inicia seu processo de contrarreforma do Estado na década 1990, explicada no movimento da crise e avanço do neoliberalismo no âmbito internacional, como também com o avanço e crise do regime ditatorial no âmbito nacional. Tem o “ponta pé” iniciado com Collor de Mello (1990/1992) e apresenta continuidades com o 1º governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), sob a influência do então Ministro Bresser Pereira, que estava à frente do Ministério da Administração e da Reforma do Estado. Essa contrarreforma significou uma escolha político-econômica e não um caminho natural diante dos imperativos econômicos (BEHRING, 2010).

As reformas estabelecidas eram orientadas para o mercado, num cenário em que os problemas do Estado brasileiro eram apontados como causas centrais da crise vivenciada pelo país desde 1980. Estabelecia-se então, a contrarreforma do Estado com destaque para as privatizações e desprezo as conquistas oriundas da Constituição de 1988, “[...] em que cria as organizações sociais (OSs) que submetem a política social a um caráter privado orientadas por interesses particulares e privatistas” (ABRAMIDES, 2019, p.159) cujo efeito resultou em reformas via ajuste global do capitalismo, visando à abertura total ao mercado e à reorganização do espaço social, segundo seu próprio nexos.

Gesta-se, assim, o discurso em direção a “reforma” como necessária em virtude do inchamento do Estado a fim de corrigir e reduzir custos. No entanto, o centro da reforma, como mencionam Behring e Boschetti (2011, p.152), residia no ajuste fiscal. Buscava-se de um lado reduzir custos e por outro “[...] a política econômica corroía aceleradamente os meios de financiamento do Estado brasileiro através de uma inserção na ordem internacional que deixou o país à mercê dos especuladores no mercado financeiro [...] escoando no crescimento da dívida interna e externa”.

O principal documento orientador foi o Plano Diretor da Reforma do Estado, elaborado em 1995, o qual expressou o projeto de reforma defendido por FHC, cujos objetivos estavam em privatizar a economia nacional, com propostas centradas na reforma do Estado por meio do funcionalismo público, restringindo direitos a fim de abrandar a crise fiscal do Estado e gerar crescimento econômico (OLIVEIRA, 2011). Tal projeto caracterizou-se no dizer Behring (2003) como uma contrarreforma do Estado, por se constituir claramente, numa tentativa de enfraquecimento das instituições e frear a democratização da sociedade brasileira.

Para Bresser Pereira, “[...] o Estado em razão do modelo de desenvolvimento adotado, desviou-se de suas funções precípuas para atuar com grande ênfase na esfera produtiva [...] cuja ação acarretou distorções, gerando uma crise.” (MARE, 1995, p.9) Assim, Bresser desconsidera que o Estado é expressão da crise estrutural do Capital e Capitalismo e compreende como sendo quatro manifestações singulares de crise do Estado, sendo eles: Fiscal, do Estado e Bem-Estar Social, administrativa e política. (ABRAMIDES, 2019) De acordo tal posicionamento, o Estado na sua concepção se revelou como sujeito neutro e causador da crise, fato que empreendeu sua defesa em prol da “reforma” na década de 1990.

Em síntese, a diagnose do governo brasileiro diante dos reflexos da crise era de que o problema estaria no Estado e não no capital, constituindo para Bresser Pereira de que a “reforma” era necessária e inadiável. Portanto, a reforma passa a ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o “[...] responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento.” (MARE, 1995, p.12)

Portanto, as reformas econômicas orientadas para o mercado, que, “[...] acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, tinha como finalidade garantir a concorrência interna e criar as condições para o enfrentamento da competição internacional.” (Ibidem, p.12) Tal reforma baseada na atração do capital especulativo por meio de juros exorbitantes o que tem gerado aumento das dívidas internas e externas resultando numa crise fiscal dos estados e municípios.

A partir da proposta de reforma ou contrarreforma de Estado defendida por Bresser Pereira, tem-se, por conseguinte, uma espécie de reformatação do Estado brasileiro para adaptação a lógica do capital, cuja função gerencial se revela como mencionado acima “na função de promotor e regulador”. Pois o modelo gerencial, segundo Bresser tornou-se a realidade do mundo desenvolvido.

Para tanto, essa reformatação segundo Behring e Boschetti (2011) traduz-se e reforça a “[...] ideia de que seu discurso se constitui de pura ideologia e mistificação, num explícito cinismo intencional de classe” (p.154). Uma vez que a reforma tem a finalidade por meio das emendas administrativas “[...] a curto prazo facilitar o ajuste fiscal especialmente nos Estados e Municípios.” (MARE, 1995, p.50)

O que revela um discurso falacioso e questionável acerca da democracia, considerando que “[...] a defesa teórico-política de Bresser é a mesma dos ideólogos

neoliberais [...] predominando uma ortodoxia do Estado “enxuto” e de realização de “parcerias”, por meio das organizações da chamada sociedade civil” (ABRAMIDES, 2019, p.168) visando alcançar a retomada de crescimento e melhoria no quadro social brasileiro.

Prontamente, a lógica gerencial que perpassou o discurso do Plano Diretor tinha como elemento fulcral: inspirar a administração pública na empresarial. Isto é, submetendo aos interesses privados empresariais, cujos elementos são baseados na competitividade, eficiência e no mérito. Para isso, foram necessários três projetos básicos para implementação da lógica gerencial: Projeto de avaliação estrutural (examinando de forma global a estrutura do Estado); no nível das atividades exclusivas do Estado tem-se o projeto das Agências Autônomas e no nível dos serviços não exclusivos (o projeto das organizações sociais acompanhados pelo programa de publicização). (MARE, 1995)

Para tanto, essa reforma perpassada pela lógica gerencial segundo Bresser, exigiu uma ação que alterasse medidas na Constituição Federal de 1988, considerando que o Ministro coloca a responsabilidade no resultado da Constituição ao afirmar que “[...] os constituintes não perceberam a crise fiscal e do Estado e [...] que era preciso dotar o Estado de novas formas de intervenção mais leves.” (ABRAMIDES, 2019, p.165) Para Behring e Boschetti (2011) resultou no desprezo pelo padrão constitucional de seguridade social sob o viés da privatização, focalização/seletividade e descentralização, o que acabou favorecendo aos interesses do capital financeiro internacionalizado e, antes de tudo, dos setores ligados ao imperialismo estadunidense.

Essas tendências, como a privatização nítida ou impulsionada dos setores de utilidade pública em que se incluem saúde, educação e previdência e o desprezo burguês com o pacto social dos anos de crescimento “[...] configurou um ambiente ideológico individualista, consumista e hedonista ao extremo.” (Ibidem, p.156) Contribuindo com o desmonte da perspectiva de um padrão de implementação de direitos a partir da Carta Magna de 1988, prevalecendo um ideário neoliberal sob a ótica da desresponsabilização estatal e submetidos à lógica do ajuste fiscal.

Portanto, a privatização expressa no Plano Diretor¹⁸ gerou um dualismo contraditório entre aqueles que podem e os que não podem pagar pelos serviços, como exemplo, a previdência e a educação superior, ao mesmo passo que vem a favorecer os nichos de valorização do capital, como o capital nacional que perdeu espaço em virtude da abertura comercial. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011)

Em torno dessa questão, pode-se asseverar que os pilares constitutivos da reforma do Estado estão imbricados na terceirização, publicização e privatização. O primeiro, segundo Bresser Pereira refere-se ao processo de transferência para o setor privado dos serviços auxiliares ou de apoio. Em torno dessa questão Antunes afirma que em meio ao capitalismo financeirizado e globalizado essas tendências têm ganhado expressão como um mecanismo para ampliação do lucro das empresas tanto a nível global, por meios de empresas transnacionais ou em pequenas empresas. Esse autor pontua que “[...] a terceirização vem consolidando, em tantas partes do mundo, como uma ferramenta, uma verdadeira praga propulsora desta razão instrumental profundamente destrutiva.” (ANTUNES, 2015, p. 9)

No que concerne à privatização, o objetivo se traduz na redução do papel do Estado ante à área produtiva e social. É nesse sentido que a educação vem deixando de ser um direito social e passa a ter sua funcionalização enquanto mercadoria. Sob esse aspecto Chaves (2010, p.482) esclarece que na área educacional, o processo de focalização que reveste as ações do Plano Diretor se manifesta,

[...] na priorização dos recursos da União para o atendimento ao ensino fundamental; pela criação de bolsas para os estudantes do ensino superior privado, a exemplo do Programa Universidade para Todos (PROUNI); e pela redução dos investimentos públicos nas instituições de ensino superior (IES) públicas, induzindo-as à captação de recursos no mercado capitalista.

No Plano Diretor, a educação passou a se encontrar no âmbito dos serviços não exclusivos do Estado. O que revela que para ser mais bem executada do ponto de vista econômico, foi direcionado para os serviços público não estatal, o chamado processo de publicização. A partir dessa lógica, dos “serviços não exclusivos do Estado”, tem-se os serviços pautados como atividades competitivas que podem ser controladas e administradas pelo mercado, com participação mínima estatal.

¹⁸Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) elaborado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) em novembro de 1995.

Para operacionalização do programa de publicização, segundo Montañó (2002) foram necessários três conceitos básicos: descentralização, organização social e parceria. Dessa forma, os desdobramentos consistiram num profundo corte nos gastos sociais e uma política voltada à priorização da iniciativa privada oferecendo subsídios públicos por meio de isenções fiscais e incentivos para organizações filantrópicas empresariais e parcerias entre Estado e instituições cujo princípio se fundava na solidariedade e responsabilidade social.

Para esse autor, os passos político-institucionais dessa reforma mediante transferência de serviços para o Terceiro Setor possibilitaram objetivos de cunho ideológico ao conduzir uma figura do Estado como ineficiente e incapaz de suprir as necessidades sociais da população,

A redução dos custos da atividade social – não pela maior eficiência destas entidades, mas pela verdadeira precarização, focalização e localização destes serviços, pela perda das suas dimensões de universalidade, de não-contratualidade e de direito do cidadão – desonerando o capital. É neste terreno que se inserem as organizações sociais, o voluntariado, enfim, o terceiro setor, como fenômeno promovido pelos e/ou funcional aos planos dos governos neoliberais, orientados para América Latina através do Consenso de Washington (MONTAÑO, 2002, p. 47-48).

Nesse contexto, a contrarreforma da Educação sob a lógica gerencial passa a ser parte constitutiva da contrarreforma do Estado, uma vez que a proposta do Governo brasileiro está imbricado com os documentos dos organismos internacionais como o Banco Mundial¹⁹ e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), em consonância com o Fundo Monetário Internacional (FMI) sob a perspectiva do novo modelo de acumulação flexível, por meio da mercantilização, o que tem provocado mudanças na organização e funcionamento do sistema de educação, em particular no Ensino Superior. Desse modo, o mercado passa a ser o fundamento da lógica neoliberal como bem ressalta Chauí. (1999, p. 3)

¹⁹O Banco mundial nasce juntamente com o Fundo monetário Internacional (FMI), na Conferência de Bretton Woods, realizada nos Estados unidos da América, em 1944, tendo como objetivo inicial a reconstrução das economias europeias arrasadas pela segunda Grande Guerra, objetivo este que, junto com o Plano Marshall, fez do Banco, desde 1947, uma organização voltada, sobretudo, para a promoção do desenvolvimento. De 1956 para cá, entretanto, o Banco passa a concentrar suas atividades no empréstimo de recursos e na assistência técnica voltada para os países em desenvolvimento, especialmente, da América Latina. A partir da década de 1960, a área educativa se constitui como um novo foco do Banco, principalmente, quando se trata de assuntos de natureza técnica (SEITENFUS, 2005; GONÇALVES, 1998 apud BORGES, 2010, p.368).

A reforma do Estado tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é, portanto, de racionalidade sócio-política e agente principal do bem-estar da república. Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado. Dessa maneira, a reforma encolhe o espaço público democrático de direitos e amplia o espaço privado não só ali onde seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica –, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados.

É bem verdade, que a educação superior, assim como todos os serviços de educação privado, organizados de forma empresarial, tem sido espaço de valorização do capital, produtores de valor e mais-valia (CISLAGHI, 2019). No entanto, sofreu um processo mais contundente a partir da mundialização do capital após a década de 1970, em que se considera que tal política apresentou seus ciclos de expansão, sobretudo com a primeira reforma de 1968 (período da Ditadura Militar) ²⁰, quando havia uma crescente pressão por parte da classe média, por ensino superior, e que viam na educação um ponto chave para melhoria de vida, visto que o modelo econômico necessitava de pessoas qualificadas.

Esse cenário possibilitou para essas classes, segundo Cislighi (2019), a sustentação da Ditadura Militar, e mais, que “a reforma educacional tivesse um “efeito político-social”, sobretudo a partir da ascensão do movimento estudantil e seu “potencial catalisador” da luta contra a ditadura, o que colocou a questão educacional como prioridade.

Foi o momento marcado pela chamada “modernização conservadora” posto que incorporava as pautas de reivindicação do movimento social na educação, ao passo que mantinham perspectivas conservadoras. Contando com o aporte da “[...] Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), organismo ideológico da reforma, irradiador de mudanças nos outros níveis.” (Ib., Id., p.136)

A partir década de 1980, no Brasil, transitou o modelo da Ditadura Militar para a chamada democracia liberal, sobretudo com aprovação da Constituição de 1988 (p.109) que estabelece no Artigo 205 que “[...] a educação é direito de todos e dever do Estado, da família e com o auxílio da sociedade”, estabelecendo gratuidade no

²⁰ A pressão por parte da classe média por vagas no ensino superior teve como resultado uma crise, já que não era acompanhada de crescimento de vagas. O período entre 1960 e 1964 o percentual de inscritos no vestibular cresceu em torno de 50% e o número de vagas 64% gerando um saldo positivo. Contudo, no período seguinte o crescimento por demanda foi de 120% com um crescimento apenas de 52% da oferta (ROMANELLI, 2009).

ensino público e possibilitando a educação em Instituições privadas desde que sejam observadas a regulamentação do ensino e a qualidade do mesmo pelo Estado”.

No entanto, Cislaghi (2010, 2019) destaca que durante o Governo de Sarney foi formando um grupo executivo (Geres) para reformulação do ensino superior, que questionavam o modelo único, isto é, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como princípio para as universidades do país. Porém, pouco ou nada foi feito, não havendo ampliação de número de vagas devido à crise econômica, além dos questionamentos acerca da qualidade do ensino privado. Para essa autora embora não houvesse ampliação do número de vagas, a proporção de matrículas em cursos privados continuou superior as matrículas públicas de 41,4% na década de 60, para 50% na década de 70, e 64,3% no início da década de 80, após o *boom* expansionista da reforma de 1968 (CISLAGHI, 2010, 2019).

Todavia, é na década de 1980 que o debate em torno de uma reforma universitária ganha forças, sobretudo no período em que se assistia a contrarreforma do Estado no Governo de FHC. Conforme assevera Cislaghi (2010) com base nas leituras de Neves e Pronko (2008), foi nesse período que se implementou um novo modelo de formação para o trabalho complexo, em consonância as novas demandas de reprodução do capital em resposta a crise estrutural do capitalismo. Identificando já na Constituição de 1988 alguns elementos que foram essenciais para a direção tomada no âmbito da educação nos anos subsequentes, com destaque para três pontos que o Fórum Nacional em Defesa da Escola pública sofreu derrotas, sendo eles:

[...] embate entre Fórum e setores privatistas do ensino sobre o financiamento público exclusivo para instituições públicas, manteve-se aberta a possibilidade de financiamento público ao setor privado, sob condições. O segundo ponto foi abertura da possibilidade de escolas privadas laicas poderem ser instituições lucrativas, [...] legitimou-se juridicamente a transformação dessas instituições em empresas de prestação de serviços. Por último, o Fórum foi derrotado na proposta padrão único de qualidade para o ensino superior, organicamente vinculado com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a exigência da organização desse nível de ensino em universidades, [...] ficando restrito as universidades públicas, [...] não tornando-se a única forma possível de organização do ensino superior, que manteve possibilidade de ter diversificadas modalidades de organização (NEVES; PRONKO apud CISLAGHI, 2010, p.270).

Como resultado, o ensino privado ganhou um ritmo acelerado ao mesmo tempo em que permitiu uma redução de investimentos para a educação pública, o que fica claro a expansão privatizada.

Nesse íterim, o Banco Mundial considerado como um dos impulsionadores da educação para desenvolvimento do capitalismo, que até então tinha seus investimentos adensados na educação básica, passa a partir de meados década 1990, sobretudo por meio do documento *“La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de La experiencia”*, investir na educação superior como forma de contribuir com o aumento da produtividade e qualificação para o mundo do trabalho, além de possibilitar o aumento econômico (BANCO MUNDIAL, 1995).

Para tanto, a diagnose do documento apontava que a crise da educação superior nos países em desenvolvimento era oriunda dos limitados recursos públicos e de sua má administração, ao passo que esses países se veem pressionados a aumentar suas matrículas, assim, sugere uma vasta recomendação para que esses países periféricos possam lograr êxito sem aumentar o gasto público.

Segundo Dourado (2002) essas recomendações para reforma da educação superior pautaram-se em quatros perspectivas: a) diferenciação institucional; b) diversificação institucional; c) redefinição da função do governo na educação Superior; e d) eficiência, qualidade e equidade.

No que concerne à diferenciação Institucional, proposto pelo Banco Mundial, a criação de instituições não universitárias (instituições profissionais e tecnológicos, faculdades isoladas) consideradas econômicas, além de se vincularem as necessidades do mercado, atendendo as demandas, sobretudo provenientes dos grupos menos privilegiados sem sobrecarregar o Estado tem-se configurado como [...] um processo de avaliação e de crescente privatização na educação superior no país.” (DOURADO, 2002, p.243)

Em relação à diversificação do financiamento recomendou-se a mobilização de fundos privados para as instituições públicas mediante a participação dos alunos nos gastos; financiamento de ex-alunos e da indústria; de atividades que gerem recursos tais como o desenvolvimento de investigação aplicada e de serviços de consultoria; o fomento ao financiamento competitivo vinculado ao financiamento e critérios de desempenho. O que deixa evidente a perda da gratuidade do setor público “[...] mesmo sem mencionar claramente o Consenso de Washington no documento, este

apresenta elementos que vão ao encontro do mesmo, ao impulsionar medidas que reduzam a atuação do Estado nos gastos públicos.” (ANDRADE, 2012, p.62)

Com relação à redefinição do governo, percebe-se nesse enfoque o direcionamento do governo para a regulação do serviço público e privado por meio da acreditação, avaliação e fiscalização das instituições, que segundo Andrade (2012) se dá por meio de três fatores: a) estabelecimento de um marco coerente de políticas; b) maior apoio aos incentivos e mecanismos orientados ao mercado para aplicar as políticas; e c) maior autonomia administrativa das instituições públicas.

Quanto a quarta e última orientação com enfoque na qualidade, adaptabilidade e equidade, priorizou-se pela: a) melhoria da qualidade do ensino e da investigação; b) maior vinculação da educação superior às necessidades do mercado de trabalho e maior equidade.

Conforme observado por Andrade (2012) a qualidade nesse sentido é identificada como medidas de controle da eficiência, com iniciativas que aumentem a pertinência das necessidades econômicas locais, já com relação às políticas de equidade visam corrigir as desigualdades e aumentar a integração nacional e de grupos desfavorecidos o que incluem ações como ampliação do ensino privado para atender a demanda crescente e diversificada.

Assim, para esse autor, a proposta imbricada no Banco Mundial para o Ensino Superior além de conter um viés do ensino voltado para o mercado, efetiva-se um discurso da diminuição da pobreza e a equidade social que favorece de certo modo, um caráter humanitário mesmo com intencionalidades demarcadas. Contudo, o foco continua sendo a matriz econômica, “[...] o conhecimento visto como pronta aplicação ao desenvolvimento dos países periféricos [...] priorizando-se os sinais do mercado e tratando a educação superior como um bem privado.” (ANDRADE, 2012, p.63) O que deixa claro a posição meramente pragmática do Banco Mundial, ao passo que discursa sobre alívio da pobreza sem questionar suas causas. Em que o foco reside apenas na inclusão dos excluídos, encarando a educação como investimento e um mecanismo gerador de crescimento do mercado.

Segundo Lima (2011) houve duas expressões centrais no embate entre o projeto de educação pública dos sujeitos políticos organizados e o projeto de educação neoliberal do governo junto a associações de universidades privadas, sendo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado

pelo governo respectivamente em 1996 e 2001 e as propostas elaboradas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Sendo assim, a nova LDB/1996 passa a ser substituída por uma nova versão “[...] mais compatível com os interesses neoliberais de então.” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 58) No que concerne ao Plano Nacional de Educação (PNE) elaborado em 1997, foi aprovado por nove vetos presidenciais em 2001, no governo de FHC, dentre esses vetos, Lima (2011) destaca os subitens que promoviam alterações e ampliações nos recursos financeiros para educação, sobretudo para o Ensino Superior. São eles,

[...] a meta de manter 40% das vagas totais no ensino público; a proposta da criação de um Fundo de Manutenção do Ensino Superior com pelo menos 75% dos recursos da União vinculados a manutenção e desenvolvimento do ensino; a ampliação do crédito educativo, alcançando pelo menos 30 % dos estudantes do ensino privado; ampliação dos recursos para pesquisa científica e tecnológica com a meta de triplicá-la em dez anos; a elevação dos gastos públicos para, ao menos, 7% do PIB em dez anos; a exclusão das despesas com aposentados e pensionistas da fonte de manutenção e desenvolvimento do ensino; e a elevação dos valores por aluno a padrões mínimos estabelecidos nacionalmente. (LIMA, 2007, p. 140)

Apesar dos vetos, houve nesse mesmo período a aprovação de 30% de vagas no ensino superior, com a finalidade de alcançar jovens entre 18 a 21 anos até os anos 2011. A Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB) constituiu um marco dessa reforma estabelecida durante o Governo de FHC, em que o Estado além de assumir o controle na gestão das políticas educacionais, também possibilitou a total abertura da educação pela iniciativa privada conforme aponta o Artigo 7º da LDB,

Art. 7º. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II – autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III – capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal (BRASIL, LDB, 1996, p.3).

Chaves (2010) chama atenção para o processo de fragmentação contido na LDB/1996 das instituições privadas que vem estabelecendo no artigo 20 três tipos de instituições educacionais privadas divididas em: particulares, em sentido estrito empresarial, comunitárias, confessionais e filantrópicas. O que fica claro um duplo tipo de instituição: os lucrativos e os não lucrativos. Para essa autora, essa diversificação vem estabelecer uma disputa entre os defensores da educação pública e o da

educação privada e ao distinguirem essas instituições visam uma aproximação com o setor público a fim de reivindicar verbas públicas.

Desse modo, a aprovação da LDB não só favoreceu aquelas intuições ditas não lucrativas como também possibilitou a abertura e expansão do ensino privado pelas várias formas de diversificação e, desse modo, atuando com a premissa constitucional da indissociabilidade. Nesses termos, essas IES não precisariam, necessariamente, atuar com a premissa “[...] constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conferida às universidades por meio do artigo 207, da Constituição Federal de 1988” (CHAVES, 2010, p.48). Dessa forma, a proposta contida na LDB passa a corroer o Ensino Público de qualidade e introduzir três vieses na educação superior sob manto da flexibilização, a qualidade e avaliação:

[...] a flexibilização significa eliminar o regime único de trabalho, adaptar os currículos da graduação e da pós-graduação às demandas impostas pelo mercado, separar docência da pesquisa, vincular e subordinar a pesquisa e extensão universitária à política de mercado e não as exigências da realidade social. “Qualidade” pressupõe atender as necessidades da modernização econômica do capitalismo com padrões de produtividade, não importando “o que, o como e para que se produz” sob a lógica racional e instrumental de resultados. “Avaliação” com base na quebra da autonomia universitária por meio do “Provão” ranqueado; conseqüentemente, do princípio constitucional da gratuidade, pelo ensino privado, e na negação da teoria por um conhecimento meramente instrumental (ABRAMIDES, 2019, p.171).

Durante os anos 2000 é estabelecida no país uma série de medidas que aprofundam as ações na área educacional, por meio de leis, decretos e medidas provisórias os quais Lima (2011) elencam como sendo os principais as seguintes:

1) o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), Lei n. 10.861/2004; 2) o Decreto n. 5.205/2004, que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado; 3) a Lei de Inovação Tecnológica, Lei n. 10.973/2004; 4) o Projeto de Lei (PL) n. 3.627/2004, que institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas; 5) a Lei n. 11.741/2008, que trata da reforma da educação profissional e tecnológica; 6) o Projeto de Parceria Público-Privada (PPP), Lei n. 11.079/2004; 7) o Programa Universidade para Todos (PROUNI), 8) o Projeto de Lei n. 7.200/2006, que trata da Reforma da Educação Superior e se encontra no Congresso Nacional; 9) a política de educação superior à distância, especialmente a partir da criação da Universidade Aberta do Brasil, Decretos n. 5.800/2006 e n. 5.622/2005; 10) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Decreto n.

6.096/2007, e o Banco de Professor-Equivalente; 11) o “pacote da autonomia”, lançado em 2010 e composto pela Medida Provisória (MP) n. 495/2010 e pelos Decretos n. 7.232, n. 7.233 e n. 7.234/2010; 12) o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). (LIMA, 2011, p.89)

Durante essa década, período que compreende os finais do Governo de FHC e inicia-se o Governo de Lula, as medidas de contrarreforma do Ensino Superior manteve seus traços de continuidades, embora propiciasse o acesso à educação a milhares de estudantes no Brasil, por outro, possibilitou na prática a financeirização e internacionalização do capital do ensino superior privado.

O documento denominado “Construir sociedades de conhecimento: novos desafios para educação terciária” ampliou temas contidos no documento de 1994 do Banco Mundial, que conforme elucida Cislighi, estabelece medidas tais como:

[...] o papel emergente do conhecimento como motor do desenvolvimento, as mudanças decorrentes da ampliação do uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs), a internacionalização tanto de provedores da educação terciária como de um mercado global de capital humano avançado, o aumento de demandas de apoio financeiro e técnico ao Banco por parte de países que querem reformar e desenvolver a educação terciária e, por fim, a necessidade de estabelecer uma visão integrada da educação onde a educação terciária tem papel crucial na criação de capital humano e social (BANCO MUNDIAL, *apud* CISLAGHI, 2010, p.270).

Nesse processo, há uma massificação bem mais intensa da educação, sobretudo no Governo de Lula, que vem perpetuando a lógica do mercado via organismos internacionais. Além de um maior crescimento de vagas no setor privado em relação ao setor Público, somando-se as alterações no que tange ao financiamento, à avaliação e à gestão, particularmente no que se refere às relações público-privadas.

Sendo assim, são estabelecidos novos instrumentos legais durante o Governo de Lula que favoreceram a expansão do setor educacional privado, como o Decreto n. 4.914, de 11/12/2003, que concedeu autonomia aos centros universitários, e o Decreto n. 5.622, de 19/12/2005, que regulamenta a educação a distância (EaD) no Brasil, entre outros.

Como desdobramento desse processo, a contrarreforma da educação não só redimensionou as ações do Estado, desresponsabilizando-o por meio de cortes de gastos públicos e incentivo à privatização, como também situou a universidade

Pública enquanto Direito do cidadão e dever do Estado nos moldes da flexibilização adequando-o aos interesses do mercado.

Sobre esse aspecto, Ferreira (2011) esclarece que são observadas quatro tendências na política de educação superior no Brasil desde década de 1990: a teoria do capital humano, a teoria da terceira via, os ditames do Banco Mundial e a 'reforma' de Bresser Pereira. Em outras palavras, a autora esclarece que há no processo de reforma de Bresser Pereira adoção da terceira via. Assim como, uma conexão com o que defende a teoria do capital humano nos determinantes do Banco Mundial.

Nesse ínterim, a terceira via se configura como um elemento ideológico que perpassa os processos educacionais no âmbito do Ensino Superior. Como pressupostos têm-se a permanência da ordem capitalista e como tal, uma sociedade anticlassista em que há elementos de coesão social em que prevalece a ajuda mútua por parte da sociedade civil.

Sobre essa questão Pereira (2009) assevera que essa concepção imbricada nesse projeto vai além de uma perspectiva de esquerda e direita e comunga com ideais liberais na defesa do livre mercado o que subjaz uma sociedade civil em parceria com o Estado, atuando com a finalidade de estabelecer a coesão social. Esse novo Estado, aliás, reformado, deve impulsionar uma nova cultura pautada numa renovada organização da sociedade civil, do trabalho voluntário e do empreendedorismo social. É nesse ponto, que a educação superior tem como pressuposto formar profissionais operacionais diante dessa nova cultura organizacional, trazendo reflexos negativos com uma formação esvaziada e sem criticidade.

[...] a terceira via se refere a uma estrutura de pensamento e prática política que visa adaptar a social democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das últimas três décadas. É uma terceira via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social democracia do velho estilo quanto o Neoliberalismo (GILDDENS, 2001, p.36).

Sobre essa questão, entende-se que essa lógica de conciliação entre as classes que perpassa o viés da terceira via é impossível, uma vez que a figura do Estado caracteriza a impossibilidade dessa conciliação. Pois nessas condições, o Estado não poderia surgir nem subsistir se a conciliação de classes fosse possível. Portanto, segundo a concepção de Pereira (2008) a terceira via passa a ser uma lógica ideológica funcional as necessidades de recomposição da sociedade burguesa, cujo

cerne se traduz nas propostas neoliberais de tirar o foco a luta de classes e mercantilizar a totalidade da vida social.

Portanto, em meio a esse processo dialético Pereira (2008) esclarece que nesses tempos em que se busca reconfigurar a educação superior diante do contexto de crise do capitalismo empenhasse ao mesmo tempo em disseminar a ideologia da terceira via por meio da massificação da formação, cujo cerne é formar intelectuais colaboracionistas à nova ordem do capital.

Nessa lógica, tem-se a concepção de que o Estado deve investir em capital humano, seja na oferta direta ou na facilitação pelo mercado, pois entende que esse tipo de capital é um mecanismo que favorece a engrenagem do sistema de acumulação do capital. E por outro lado, estabelece um viés ideológico de que a educação possibilitará o trabalhador se igualar aos capitalistas e alçar voos mais altos.

Sob esse ponto de vista, o que se observa na forma atual de desenvolvimento capitalista é de que a educação à luz do capital humano, antes como possibilidade de transição social, passa a se configurar como a única forma de empregabilidade. Em outros termos, vive-se desde década de 1970 uma ampliação do desemprego estrutural, o que subteme que o acesso a escolaridade, diga-se ao Ensino Superior, passa apenas a ampliar as condições de empregabilidade dos indivíduos.

O discurso ideológico por parte dos capitalistas se insere numa lógica altamente excludente. Pois segundo Frigotto (2006, p.61) essa concepção acaba estabelecendo uma visão reducionista “[...] a ideia de que a desigualdade entre as nações e indivíduos não se deve aos processos históricos de dominação e de relações de poder assimétricas e de relações de classe, mas ao diferencial de escolaridade e saúde da classe trabalhadora”.

Tal aspecto acaba culpabilizando o trabalhador pela sua condição de desemprego ou precarização em detrimento da falta de qualificação. Quando na verdade, o grande precursor da desigualdade social está na estrutura da sociedade. Em outros termos, no sistema capitalista cujos determinantes do desemprego encontra-se na estrutura baseada numa sociedade de classes antagônicas, assim como, no neoliberalismo, na reestruturação produtiva e na globalização.

Portanto, o que se coloca em jogo no discurso da lógica do capital humano frente às propostas imbricadas do Banco Mundial e na Reforma do Estado de Bresser é de obscurecer os reais processos históricos. Estabelecendo a educação como via

de acesso ao emprego, quando se vivencia o desemprego estrutural e a mercantilização da vida em todos os sentidos.

Tal processo vai de encontro ao papel da universidade concebida (principalmente a partir do século XIX) enquanto Instituição social, nitidamente marcada pela defesa da universalidade, em contraposição ao caráter produtivista, mercadológico, fazendo mais uma vez uma política que deveria ser pública, transformando-a em mercadoria, cujo fundamento é formar um novo perfil de profissional sintonizados com a lógica empresarial regido sob a perspectiva do aligeiramento, flexibilização e do pragmatismo.

Em seguida, analisa-se como as medidas de financiamento da educação, sobretudo das Instituições privadas tem aprofundado a privatização do fundo público nas políticas para ensino superior, e com tal processo tem viabilizado a ampliação do Ensino Superior expresso nos programas como FIES e PROUNI, mesmo que sejam voltados a uma perspectiva menos qualificada.

1.3 Tendências Privatistas na Política de Expansão do Ensino Superior: apropriação do fundo público para manutenção do capitalismo

Este item parte do entendimento de que, como se viu em linhas anteriores, desde a crise 1970 o padrão de organização keynesianismo/fordista de organização do trabalho cuja via de financiamento ocorreu sob recursos públicos e regulação estatal deu lugar ao processo de globalização financeira e reestruturação produtiva, o que tem alterado os fluxos destinados aos fundos públicos. Vivencia-se, atualmente, uma disputa incessante do capital pelos fundos públicos com o discurso da crise fiscal do Estado, que tem favorecido sua utilização por meio de dívidas públicas, isenções fiscais, entre outros fatores. Ao mesmo tempo que tem contribuído para legitimar medidas de privatização e retirada de direitos ao longo dos anos.

No cenário atual de crise do capitalismo, apreende-se que o fundo público envolve toda a capacidade de mobilização de recursos que o Estado tem para intervir na economia. Contribuindo para o debate acerca do fundo público, Salvador (2010) demonstra que uma das funções vitais do fundo público na economia capitalista contemporânea é assegurar, no âmbito do orçamento público, a transferência na

forma de juros e amortização da dívida pública para os detentores do capital portador de juros.

Nessa lógica, sucede a presença do capital portador de juros e do capital fictício no âmago das relações econômicas e sociais no cenário atual. Pois, como já observado por Marx (2017), é no capital portador de juros que ocorre a transformação do dinheiro como expressão autônoma de um montante de valor em capital, cujo objetivo é gerar mais valor. Já o capital fictício é totalmente parasitário, pois como elucida Mendes (2012, p.67), o capital fictício “[...] constitui um envolvimento do capital portador de juros, ou mesmo, das formas que podem ser assumidas por esse capital portador de juros”.

Sintetizando, o capital fictício surge como consequência da existência generalizada do capital a juros. Assim, as três grandes formas são: dívida pública, o capital acionário e o capital bancário. Em outras palavras: o capital portador de juros está localizado no centro das relações econômicas e sociais da atualidade e da atual crise, e o que tem o alimentado são os investidores institucionais, por meio dos fundos de pensão, sociedades de seguro e bancos, operando no sentido de captura do fundo público para fração da burguesia financeira, como elucida Salvador (2010).

Para Cislighi (2010), a luz do pensamento de Chesnais (1998), o lugar que ocupa o capital financeiro se deu a partir da intervenção dos Estados Imperialistas quando liberaram e desregulamentaram a movimentação dos capitais, por meio do desbloqueio de seus mercados financeiros, implementando políticas que estimulasse a centralização das poupanças das famílias e dos lucros não revestidos em capital abrindo espaço para esses novos investidores.

Desse modo, o capital sob a ótica das finanças se configura como uma nova forma de propriedade, que ao longo dos anos foi evoluindo da propriedade familiar e individual de empresas gestadas por seus proprietários até a propriedade financeira, o que caracteriza a complexidade dessa estrutura (DUMENIL; LEVY, 2005).

Dessa forma, Cislighi (2010) procura demonstrar que esses novos proprietários se situavam em exterioridade à produção, mesmo que estivesse no cerne dos grupos industriais. Nesse sentido, Chesnais (2005) não nega a interpenetração entre capital industrial e o capital portador de juros. Pois, o administrador-financeiro, moldado pelos interesses das finanças, substituiu o administrador industrial, diferenciou-se pelos objetivos, ao criar novas formas de rentabilidade.

Como consequência dessa nova racionalidade tem-se a retirada dos lucros na esfera produtiva para investir na esfera financeira por meio da redução dos investimentos produtivos e participação dos salários nos custos da produção com bem assevera Cislighi (2010).

Nesse processo, constata-se que a lógica financeira é contraditória, na medida em que ocorrem investimentos de longo prazo por meio de inovações tecnológicas, acabam por obstaculizar o aumento da produtividade. Pois, a lógica neoliberal passa a ser desfavorável à acumulação e ao crescimento, em virtude da primazia do pagamento de juros e dividendos a acionistas e credores com prejuízo para investimento produtivo.

Por outro lado, essa exterioridade do capital portador de juros da produção tem buscado modelar a sociedade ao conjunto de suas determinações, fato que tem gerado da economia mais do que esta pode dar, seus reflexos incidem nas desregulamentações do trabalho e nas privatizações.

Outro fator destacado por Cislighi é o superdimensionamento da esfera financeira que tem produzido uma relação de dependência entre capitalismo central e periférico. Em razão de que as ações das empresas são aplicadas em suas próprias bolsas, fato que tem gerado uma desvantagem dos países periféricos por não terem mercados emergentes nem empresas capazes de atuar nos mercados dos grandes países industrializados. Ficando a cargo dos Estados a captação dos mercados financeiros por meio de impostos diretos e indiretos pagos e transferindo para esfera financeira a título de pagamento de juros ou da dívida pública, prática lesiva que tem possibilitado a abertura do fundo público com investimentos no mercado financeiro e não mais nas políticas públicas universais.

Dessa forma, os países periféricos, a exemplo do Brasil, são o que mais são afetados pelo fato de ser o maior portador da dívida pública, o que acaba sujeitando-o aos países centrais. Segundo Salvador (2019, p.106) a dívida pública passa a ser um dos instrumentos de dominação de rentistas e do grande capital sobre a sociedade brasileira em que “[...] os portadores de títulos públicos usam o subterfúgio de condições de credores do setor público para esconder a sua real condição de privilegiados da política econômica, principalmente a política fiscal e monetária”.

Assim, esse processo acaba transferindo do fundo público o montante de recursos para esses rentistas, o que na prática tem restringido as políticas sociais e, sobretudo os investimentos públicos. No entanto “[...] a dívida pública sempre teve por

origem as relações de classe e o poder político que permitem aos ricos escapar amplamente, ou mesmo quase completamente, dos impostos” (CHESNAIS, 2005, p.39).

Por conseguinte, a dívida pública tem sido de fundamental importância no processo de acumulação capitalista. A esse respeito Brettas (2012) sinaliza que independente da forma de organização de um governo, ou modo como se constituem os processos de tomada de decisão, o mecanismo da dívida pública funciona como importante instrumento de consolidação das relações capitalistas de produção. Em suas palavras, destaca que “[...] a dívida pública vai aos poucos transformando-se em instrumento de uma fada madrinha da acumulação” dotando o dinheiro de capacidade criadora como se fosse uma varinha de condão” (BRETTAS, 2012, p.97).

Nesse contexto, verifica-se que as crises do capitalismo ocorridas nos últimos 30 anos têm demonstrado a participação efetiva do fundo público não apenas na rotação do capital, mas na gestão das crises. O que ocorre é o comparecimento do fundo público em socorrer as instituições financeiras. Como assevera Harvey (2001), em essência, a história do capitalismo é o ato do capitalismo contornar as crises de um setor para outro, inclusive geográfico: começa em um país ou em um continente, e logo, é transportado para outro. Na realidade, o que subjaz é um problema crítico, uma bola de neve que acaba estourando em qualquer momento, como foi o caso da crise das hipotecas em 2008/2009 nos Estados Unidos e, que posteriormente, atingiu também a Europa e a outros continentes.

A crise de moradia se converteu em um problema financeiro, portanto uma crise de acumulação capitalista. E como foi possível solucioná-la? O Estado assumiu papel de salvador, que ao injetar investimentos no mercado, os governos se endividaram através das dívidas soberanas. E depois que são feitos esses empréstimos, a questão que se coloca é como solucionar o problema das dívidas soberanas. Ora, como se verifica, são realizadas medidas de austeridade, advindas da orientação neoliberal, em que a população acaba pagando. Em outras palavras, como afirma Harvey (2001), salva-se os bancos e estrangulam-se os povos. Piora-se a vida das pessoas para pagar dívidas dos bancos.

Nesse sentido, torna-se evidente a participação efetiva do Estado enquanto um executor e instrumento de reprodução dos interesses da classe burguesa. Dessa forma, Mészáros (2002) reafirma a concepção de Marx e Engels (1992) de que o

Estado não é autônomo do capitalismo, se configura enquanto comando político desse sistema.

Na verdade, o Estado moderno pertence à materialidade do sistema do capital, e corporifica a necessária dimensão coesiva de seu imperativo estrutural orientado para a expansão e para a extração do trabalho excedente. É isto que caracteriza todas as formas conhecidas do Estado que se articulam na estrutura da ordem sociometabólica do capital. [...] seu papel vital (é) garantir e proteger as condições gerais da extração da mais-valia do trabalho excedente (MÉSZÁROS, 2002, p. 121).

Atualmente, o sistema de dívida e tributação desde o final século XX vem se alimentando cada vez mais por meio da reprodução ampliada de base financeiro-especulativa via capital fictício, conforme aponta Brettas (2012).

Esse autor destaca que o recurso de endividamento pode se dá tanto pela venda de títulos, isto é, aqueles que comprem para fins especulativos, enquanto estratégia de saída de uma situação de crise econômica com “pacotes de salvamento”. Desse modo, Brettas indica como exemplo o direcionamento de recursos públicos para iniciativa privada como forma de evitar a quebraadeira em cascata. Assim, a ampliação da dívida contribui para legitimar todo um conjunto de privatização e retirada de direitos, com a falácia de “equilibrar o orçamento”.

No caso brasileiro, tem-se como exemplo o governo de Fernando Henrique Cardoso entre o período de 1995/2002, quando se assistiu a um conjunto de medidas, cujo objetivo era de favorecimento dos pagamentos de juros. Segundo Brettas (2012), dentre essas medidas estão nos juros altos: a definição de metas de superávit primário, a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) e a Desvinculação e Recursos da União (DRU), em que houve a alocação de recursos públicos no pagamento de juros e amortização da dívida pública.

A grande questão que se coloca é quem são os grandes beneficiários por essas medidas? Os beneficiários estão entre aqueles que detêm os títulos da dívida. De acordo com Bretas (2012), entre esses beneficiários encontram-se as instituições financeiras com 31,5%, fundos de investimentos com 25,3% e os fundos e previdência com 15,4%, contando com acesso a parcelas expressivas do fundo público e que muitos recursos são alocados das políticas sociais para assegurar os compromissos assumidos pela dívida pública.

O exemplo que se evidencia é a crise de 2008/2009 em que a dívida pública teve um destaque fundamental na reprodução do capital: só o Banco Central Europeu

destinou cerca de R\$ 405 bilhões para empresas em dificuldades. As saídas encontradas pelos países europeus de conter a crise e de repasse para setor privado foram de aumentar a dívida pública. Assim, a crise financeira foi assumida pelo Estado por meio da dívida pública e a classe trabalhadora é quem está pagando via ajuste fiscal.

Sabe-se que a expansão do ensino superior privado brasileiro teve e tem grande aporte do Estado por meio da apropriação do fundo público com mecanismos de financiamento do processo de privatização da educação, em consonância com as diretrizes instituídas pelo Consenso de Washington (1989).

Com base nos estudos de Salvador (2010), Behring (2010) e Boschetti (2010) assinala-se que o fundo público tem papel de viabilizar a reprodução do capital, além de se configurar como uma ferramenta que impede a queda tendencial da taxa de lucro. Nesse sentido, o Estado é fundamental, cabendo a ele assegurar a continuidade da hegemonia do Capital, sobretudo no que concerne à mobilização de recursos financeiros no processo de valorização do capital.

Ademais, o processo de minimização do Estado possibilitou sua perda de autonomia, além de incidir em um aspecto substancial e de grande relevância e impacto para a sociedade com medidas de privatização, flexibilização dos direitos trabalhistas, formação de superávit para pagamento da dívida pública, adotando, assim, a máxima para os liberais: passar às mãos privadas, o que era de propriedade pública.

Dessa forma, além do processo de privatização em que atingiu o aparelho do Estado brasileiro, observou-se uma ampliação desmedida de instituições privadas por meio de transferência de verbas públicas, como forma de acelerar a canalização de recursos para esfera financeira. É o que se analisa, a seguir, com a criação e implantação dos programas FIES e PROUNI.

1.3.1 FIES e PROUNI: expressões da apropriação privada dos recursos públicos

A educação como se observou, se configura como um universo mercadológico, por meio de várias formas de diversificação. A mercadoria sob a ótica de Marx é o grande impulsionador da sociedade burguesa, o que significa afirmar que “[...] o

mercado passa a constituir a base a partir da qual se fundam todas as relações jurídicas, políticas e sociais. A própria humanidade se converte em mercadorias” (BERTOLDO, 2007, p.180).

É em meio a esse processo, que a educação vem sendo orientada em conformidade com a lógica capitalista, deixando de ser um bem público, e voltando-se para a perspectiva de um serviço, do qual a relação entre consumidor e fornecedor ocorre, sobretudo no campo privado da educação, estabelecendo um processo de compra e venda em que a educação se insere como produto dessa relação.

As reformas que a educação vem passando, explicam a difusão desenfreada da expansão do Ensino Superior com a finalidade de não só qualificar a força de trabalho, mas também de ampliar o acesso à educação, buscando de certa forma a coesão social, assim como, tornando-se um grande impulsionador da economia.

Nessa lógica, a Lei de Diretrizes e Bases da educação (Lei 9.394/96) como se analisou, possui objetivos em consonância com as estabelecidas pelo Banco Mundial, que corroboram com uma política altamente privatizante. Sobre essa questão Machado (2004) esclarece que um marco de grande significância para educação brasileira favorável à iniciativa privada foi a Conferência Mundial da Educação, realizada na Tailândia, em 1990, denominada “Educação para Todos”, em que o Brasil assinou uma medida em troca de empréstimos na área educacional, favorecendo a expansão e, conseqüentemente, a mercantilização.

As propostas do Banco Mundial deixavam e deixam claro a necessidade de se investir no setor privado, bem como a intenção de diminuir a gratuidade como forma de redução de custos. Conforme assevera Machado (2004), a relação comercial já estava estabelecida. Logo, a educação era mercadoria e o aluno cliente, este último deveria buscar formas de pagar pelos serviços das IES fornecedoras desses serviços.

Estabeleciam-se os elementos necessários para a lucratividade dos capitalistas, tanto mediante os pagamentos realizados pelos alunos às IES, como também pelos financiamentos, por exemplo, o FIES, o que possibilitou ao Brasil a sujeição ao capital internacional “[...] limitando a meros receptores e objetos de manobra [...] do Banco Mundial. Assim, o capital dá mais um passo largo no seu projeto expansionista.” (MACHADO, 2004, p.152)

As determinações do Decreto nº 2.207/97 durante o primeiro Governo de FHC foram revogadas pelo Decreto 2.306/97 que estabeleceu uma diversidade de instituições, classificadas quanto à organização acadêmica em: Universidades,

Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades Isoladas e Institutos Superiores. Buscava-se, por um lado, aumentar o acesso dos jovens (na faixa etária dos 18 aos 24 anos) à educação superior tendo em vista a baixa escolaridade. Ao mesmo tempo, o discurso governamental residia na falta de verbas públicas para se investir nas instituições públicas.

Além disso, o crédito educativo²¹ foi outro estimulador da expansão do Ensino Superior, destinada aos alunos que não tinham renda, possibilitando-os ao financiamento de seus estudos e, conseqüentemente, ao acesso à educação.

A transferência do fundo público para instituições privadas era algo existente desde a ditadura militar, os governos naquela época utilizavam-se de incentivos fiscais e isenções, o que rendeu uma ampliação do ensino privado. “[...] as organizações privadas de ensino superior gozaram, desde a sua criação, dos privilégios da imunidade fiscal [...] valendo-se desse expediente para crescerem.” (ANDRÉS, apud CISLAGHI, 2019, p.273)

No Art. 6 do inciso 2 do Decreto nº 2.207/97 ficou estabelecido que os Centros Universitários dispusessem de uma maior autonomia, tanto de criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como de remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes. Sem que, para isso, houvesse a obrigação dessas instituições com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ficando essa exigência restrita às universidades privadas e públicas.

A lógica atribuída a essas instituições privadas (Faculdades Integradas e Isoladas e Centros Universitários) se circunscrevia às atividades de ensino. Saviani (2007, p. 18), afirma que os centros universitários, são de fato, “[...] uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa [...] a fórmula encontrada para burlar o artigo 207 da Constituição Federal”, já que seria uma espécie de “universidade de ensino”.

O Fundo de Financiamento ao Estudante no Ensino Superior (FIES) ganhou fôlego durante o Governo de FHC, criado em 1999, substituindo o então Crédito Educativo (CREDUC), cuja intermediação se dava pela Caixa Econômica Federal, em

²¹ O crédito educativo (CREDUC) criado em 1975 no Governo de Geisel durante o regime militar, tinha como objetivo conceder empréstimos a estudantes de modo que pudessem pagar mensalidades e custeios provenientes dos cursos de graduação. No entanto, em 1999 passa a ser reformulado denominando-se de Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior durante o governo de FHC e no Governo de Lula passa a ter algumas alterações.

que houve uma maior destinação de verbas públicas às instituições privadas, sendo o principal mecanismo de privatização de recursos públicos na época.

Todavia, o Fies passou por importantes mudanças em 2010, quando o FNDE assumiu sua operacionalização. Com essa mudança, o estudante pôde solicitar o financiamento em qualquer período do ano, de acordo com a sua conveniência.

O FIES insere-se no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia de longo prazo, lançada em 2007, durante governo Lula, com o objetivo de melhorar os índices educacionais do País em todos os níveis de educação. Nesse contexto, o Programa constitui-se em ação que intenta ampliar o acesso e a permanência de estudantes na educação superior, contribuindo para o cumprimento da meta do Plano Nacional de Educação (PNE), que visa em sua meta nº 12, a elevação, de forma qualificada, da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos (BRASIL, 2007).

Embora o FIES tenha como medida precípua, que ao final da formação, o aluno pague as mensalidades do contrato, subentendendo que não haja uma transferência de recursos públicos para o setor privado. Mas, conforme observado por Pinto (2016) há dois motivos que permitem identificar que há subsídios significativos de modo que haja esse financiamento e, conseqüentemente, a destinação de verbas públicas.

O inciso 4 do artigo 5º da Política Nacional de Educação (PNE, 2000, p.1), estabelece como investimento público os “[...] subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil”. Nessa lógica, desde o Programa de Crédito Educativo, no período da ditadura militar, e a posterior substituição deste pelo FIES, que esse programa veio à falência devido à inadimplência equivalente 83% em 1997, e em 2005 havia 145 mil contratos ativos equivalente a um valor de R\$2,5 bilhões. Dentre estes, 55% dos contratos possuíam dívidas acima de R\$ 10 mil (PINTO,2016). Para resolver tais pendências, o governo perdoou as dívidas. O que deixa claro, que além dos subsídios embutidos houve o perdão das dívidas. Sendo assim, houve uma ampliação de verbas públicas ao setor privado beneficiando a classe empresarial.

Contudo, Pinto ressalta que essa ampliação financeira de vários bilhões começará a produzir efeitos apenas com três a quatros anos, quando esses concluintes que ingressaram no *boom* do Fies tiverem de acertar suas contas. Dessa forma, Pinto faz um paralelo com os riscos do atual modelo comparando com a situação dos EUA, em que a crise de inadimplência gerou graves efeitos econômicos e sociais, o que pode ocorrer no Brasil, quando a bolha especulativa do Fies estourar.

De 1999 a 2010, o fluxo de contrato do FIES era de aproximadamente 50 mil. Conforme dados do Tribunal de Contas da União, desde anos 2009 a 2015 houve uma expansão bastante expressiva de contratos de financiamento equivalente a um crescimento de 600% como se atesta no Quadro a seguir:

QUADRO 01 - Financiamentos concedidos ao FIES (2009 a 2015). Brasil, 2016

2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	
32.654	76.039	154.367	377.859	599.879	732.593	287.451	

Fonte: Relatório de Gestão do Fies (2009 a 2015) /FNDE.

Deve-se considerar que o Fies opera com uma demanda crescente por financiamento. Em 2010, foram 76 mil contratos de financiamento. Em 2011, cerca de 154 mil novos estudantes, representando um crescimento de 102% em contratos, quando comparados a 2010. No ano seguinte, o crescimento chegou 140% com relação a 2011 e, em 2013, o fundo propiciou acesso a mais 599 mil estudantes em cursos de graduação superior; chegando em 2017 com o total de 2,56 milhões de contratos financiados, considerando os contratos acumulados nesse período, segundo dados do relatório de gestão do MEC/FNDE.

Os dados apresentados demonstram não só o processo expansionista da política educacional, mas também o favorecimento ao ensino privado por meio de transferência de verbas seja nos subsídios embutidos ou no perdão das dívidas. Decerto, a lógica de transferência de recursos públicos para instituições privadas tem se aprofundando, sobretudo com o PROUNI.

É no primeiro Governo de Lula (2003-2006), que é retomado o processo de privatização e criação do PROUNI, pela Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005, do qual o objetivo reside na distribuição de bolsas integrais (100%) ou parciais (50%) em Instituições de Ensino Superior privadas, para cursos de graduação e sequenciais direcionados para estudantes de baixa renda, professores da rede pública de ensino no efetivo exercício do magistério da educação básica, integrantes de quadro de pessoal permanente de instituição pública (não sendo necessário comprovar renda). Além do mais, o programa estabelece também que parte das bolsas seja direcionada à pessoa com deficiência, autodeclarados negros e/ou indígenas.

Para tanto, o PROUNI favorece o acesso a alunos de baixa renda mediante concessão de bolsas de estudos, em contrapartida, o governo concede a essas IES a isenção de impostos, como Imposto de Renda de Pessoa Jurídica (IRPJ), a contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), o Programa de Integração Social (PIS) e a Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS). Estabelece-se uma espécie de compra de vagas pelo Governo Federal, que conforme elucida Pinto (2016), essa configuração de compra de vagas acaba constituindo a violação do art. 213 da Constituição Federal que só permite a destinação de recursos públicos para instituições privadas não lucrativas.

Na Constituição de 1988, tais isenções são asseguradas, como é caso do IRPJ que consta no Artigo 153. Dessa forma, as pessoas jurídicas passam a ter seus lucros tributados pelo IRPJ à alíquota de 15%, podendo ser acrescida com adicional de 10% sobre a parcela do lucro mensal que exceder a vinte mil reais, conforme disposto no Artigo 3º, da Lei Federal nº. 9.249/1995. As instituições tributadas pelo lucro real poderão apurar o imposto de renda tomando como base de cálculo o lucro anual (BRASIL, 1995). Dessa forma, as IES que fizeram adesão ao PROUNI estão obrigadas a adotar o regime de tributação do Lucro Real.

No que concerne à Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), instituída pela Lei nº. 7.689, de 15 de dezembro de 1988, a isenção de cobrança de impostos é atribuída as IES sem fins lucrativos e entidades beneficentes. No entanto, no que se refere às IES com fins lucrativos é estipulado uma base de cálculo por meio do valor obtido do resultado do exercício. Em outros termos, o lucro antes da provisão para o imposto de renda, com uma alíquota de 9% para essas instituições.

A isenção também abrange o Programa de Integração Social (PIS) instituída pela Lei Complementar n.º 7, de 7 de setembro de 1970, e amparada pelo Art. 239 da Constituição Federal em vigor.

Portanto, o PIS destina-se a financiar o programa do seguro-desemprego, e outras ações da Previdência Social, assim como o abono relativo a um salário mínimo do ano vigente, do qual a base de cálculo se dá sobre a receita bruta. Em relação às instituições com fins lucrativos a alíquota do PIS é de 1,65%.

A Lei Complementar de nº 70, de 30 de dezembro de 1991 estabelece a Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social - COFINS (BRASIL, 1991). Objetivo do COFINS é arrecadar fundos para fins da Seguridade Social em suas esferas básicas, como Assistência Social, Previdência Social e Saúde Pública. Para

as IES com fins lucrativos, sua alíquota é de 7,6% e incide sobre a receita mensal. Em conformidade com a Lei Federal nº. 11.096/2005, as IES ao aderirem a esse Programa ficam isentas dos impostos acima mencionados (BRASIL, 1991).

Merece destacar que o PROUNI vem se beneficiando de isenções e renúncias fiscais ao longo dos anos, o que tem favorecido, sobretudo as vagas ociosas das IES. Significa não só fortalecimento das IES privadas na garantia de isenções, mas também beneficiando as IES filantrópicas dos quais já tinham isenções, aumentando ainda mais.

As fontes de transferências de recursos públicos para o setor privado na grande maioria têm passado despercebido por grande parte da população brasileira, pelo fato desses financiamentos não estarem atrelados às isenções fiscais como são os casos do PROUNI e FIES. Em setembro de 2004, o MEC publicou os mecanismos de isenção a quem aderisse ao PROUNI, como se observa a seguir as vantagens fiscais para IES participante desse programa:

- **entidades Filantrópicas:** imunidade tributária garantida na Constituição, só pagando Cofins e PIS para serviços terceirizados. Serão obrigadas a participar do projeto para manter a filantropia. Terão de investir 20% da receita bruta em bolsas de estudo e assistência social, sendo que, necessariamente, 10% desta receita para o oferecimento de bolsas de estudo integrais e 10% da forma como quiser: bolsas integrais, parciais ou assistência social na área de saúde, desde que seja extracurricular.
- **entidades sem fins lucrativos:** Têm hoje imunidade do Imposto de Renda e isenção da CSLL, mas recolhem cota patronal sobre a folha de salários, Cofins, PIS. Se quiserem aderir ao projeto, manterão o pagamento da cota patronal, mas terão isenção de Cofins e PIS, além do IR e CSLL. Terão que oferecer 10% das vagas de acesso a bolsas de estudo. Destes 10%, 5% serão necessariamente de bolsas integrais e os outros 5% poderão ser de bolsas parciais, desde que atenda ao dobro de alunos.
- **entidades com fins lucrativos:** Ao aderir ao programa, terão isenção de Imposto de Renda, Cofins, PIS e CSLL. Continuarão pagando a cota patronal sobre a folha de pagamentos. Terão que oferecer 10% das vagas de acesso do ano a bolsas, sendo que 5% em bolsas integrais e os outros 5% podendo ser vagas parciais, dobrando o número de alunos beneficiados (ANDRÉS, 2008, p.15-16).

A Tabela seguinte apresenta a isenção tributária efetiva dos anos 2005 a 2015 do PROUNI. Como se constata, a renúncia fiscal tornou-se um mecanismo viável às IES, correspondendo a um período de ampliação de transferência de verbas públicas

para Instituições privadas, que desde 2005 vem garantindo a saúde financeira dessas Instituições.

TABELA 01- Gastos Tributários com o PROUNI (2005 a 2015). Brasil, 2016.

Tributo	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
IRPJ	78.644.150	110.133.536	159.669.660	176.851.366	197.828.356	243.317.748	226.045.170	308.856.898	487.182.188	520.627.427	939.006.554
CSLL	30.216.294	37.072.960	53.822.490	60.541.965	91.404.602	84.093.306	74.738.598	97.779.242	173.657.942	185.579.624	345.658.702
PIS	10.521.706	12.231.350	24.844.870	35.043.071	42.983.008	44.646.068	46.971.297	62.647.019	70.615.201	75.462.960	79.360.018
COFINS	48.561.721	56.452.384	114.668.630	161.737.253	198.383.113	206.058.777	216.790.600	289.140.088	325.916.310	348.290.586	366.277.005
Total	167.943.871	56.452.384	114.668.630	161.737.253	198.383.113	578.115.899	564.545.665	758.423.247	1.05737.1.641	1.129.960.597	1.730.302.279

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Receita Federal (Centro de Estudos Tributários e aduaneiros) Gastos Tributários- Base efetiva.

O PROUNI é a mais pura expressão da lógica privatizante, em que transfere dinheiro público para o setor privado, delegando responsabilidades públicas para instituições privadas com a argumentação de democratização do Ensino. Mas que na prática, trata-se de um processo de acumulação de capital que esconde a real funcionalidade, sob um manto de facilitação de acesso ao Ensino Superior.

Como se constata, o setor educacional leia-se, setor privado, vem se beneficiando de diversas formas de financiamento, sobrevivendo dia após dia por meio da transferência do fundo público para essas IES. No entanto, essa forma de acesso ao Ensino tanto por meio do FIES quanto pelo PROUNI tem ganhado a aceitação da sociedade civil que não consegue analisar a real funcionalidade, que é expandir a lógica mercadológica e gerar lucro ao capital.

Contudo, o que não é exposto para a sociedade é o fato de as dívidas dessas Instituições privadas terem ampliado. Dados da Receita Federal em 2007 revelam que essa dívida chegou a R\$ 12 bilhões. Na análise de Cislighi (2019) desde implementação do PROUNI havia por parte do Estado a necessidade de que essas Instituições ao aderirem o programa comprovassem a adimplência que ao longo dos anos essa comprovação foi sendo adiada, chegando até ao parcelamento das dívidas.

Somados a isso, houve revalidação de certificados de filantropia que haviam sido cassados pelo Conselho Nacional de Assistência Social por não aplicarem 20% das suas receitas em ações assistenciais, ocasionando conforme aludido por Cislighi

em “[...] uma anistia velada para as instituições que burlavam a lei” (CISLAGHI, 2019, p.272). Ademais, a responsabilidade dessa fiscalização ficou para o MEC, mesmo não dispondo de auditores fiscais, o que revela o PROUNI como um grande negócio para a ala empresarial.

Além disso, acrescenta uma crítica contundente ao PROUNI, pelo fato de que seria um programa direcionado a alunos carentes em instituições que ofereciam ensino de má qualidade.

O Programa Universidade para Todos, uma das bandeiras do presidente Luiz Inácio Lula da Silva na campanha à reeleição, oferece bolsas de estudo a alunos carentes em 237 cursos de ensino superior que tiveram os piores conceitos em avaliações realizadas nos últimos dois anos. Eles representam 48% dos 492 cursos de instituições privadas com as notas mais baixas - 1 e 2 - no Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) de 2004 e 2005. Também foram os que menos agregaram conhecimento aos alunos nos anos da graduação - índice chamado de IDD (ANDRÉS, 2008, p.31).

A nova legislação prevê um prazo de seis anos para que uma instituição de ensino mal avaliada duas vezes seja banida do PROUNI. Nesse meio-tempo, levando em conta o intervalo de avaliação que corresponde a uma realização do Enade, além de visitas de especialistas, leva um período de quatro anos. Assim, significa que cursos mal avaliados podem passar no mínimo 10 anos sem nenhuma melhoria e recebendo dinheiro público.

Em termos de impacto, esses dados também revelam não só gastos com dinheiro público em instituições de ensino de baixa qualidade aprofundando a exclusão, como também a sujeição desse profissional moldado à lógica capitalista.

A seguir, analisa-se como o processo de expansão das IES ampliou durante os governos petistas de Lula/Dilma (2003 a 2016) e como esse aumento constitui-se um mecanismo favorável ao mercado.

1.4 O Processo de Expansão das Instituições Privadas de Ensino Superior no Brasil a partir dos Governos Lula/Dilma: entre o público e o mercado

A década de 2000 no Brasil foi marcada por profundas modificações em sua estrutura, sobretudo com relação à nova fase do capitalismo que se instalava durante

os governos do Partido dos Trabalhadores (PT). O chamado Novo Desenvolvimentismo inaugurou o cenário político brasileiro, apresentando-se como uma alternativa ante ao neoliberalismo. Embora existente durante meados da década de 1930²², ganha novas roupagens nesses governos devido às altas taxas de crescimento econômico e melhoria nos indicadores sociais.

Nessa acepção, o novo desenvolvimentismo defende a combinação de crescimento econômico aliado a investimentos na área social. Castelo (2012) assinala que o novo desenvolvimentismo se diferencia do nacional-desenvolvimentismo, pois segundo escreveu Bresser Pereira: o mercado e o setor privado têm um papel de grande importância do que tivera durante as décadas de 1930 e 1980.

Houve medidas em prol da promoção da igualdade de oportunidades somadas a reformas tanto no sistema financeiro, quanto no sistema educacional e tecnológico. Embora ocorressem “[...] similaridades entre as políticas econômicas neoliberais e neodesenvolvimentistas, como a defesa do equilíbrio fiscal e controle inflacionário [...] havia pontos em comuns, como a defesa da equidade social e a promoção da igualdade de oportunidades.” (CASTELO, 2012, p.625)

Para tanto, a defesa do neodesenvolvimentismo centrava-se em impulsionar a constituição do amplo mercado de consumo em massa. Segundo o ministro da Educação na época, Aloizio Mercadante, essa ampliação promoveria a inclusão de milhões de brasileiros, por meio da universalização de políticas básicas resolvendo o drama histórico de concentração de renda.

Ainda que houvesse uma dita ‘ruptura’ com o neoliberalismo, a partir do período de 2003 a 2006 – que corresponde ao primeiro governo de Lula - foi anunciado uma revisão de modo que esse governo acabou aceitando as políticas neoliberais, porém, entre os anos 2007-2008 – equivalentes ao segundo governo de Lula (2007-2010) – ocorreu o retorno ao projeto original do neodesenvolvimentismo.

As três principais correntes do desenvolvimentismo segundo Castelo (2012) foram: a primeira chamada de macroeconomia estruturalista do desenvolvimento,

²² Desde os anos 30, o avanço da industrialização que dava então seus primeiros passos, o governo enfrentava problemas de ordem técnica e financeira – reforço do aparelho estatal em fase de construção, alternativas de financiamento, questões que envolviam o planejamento –, mas as maiores resistências mais foram de ordem política. As alternativas a um projeto de desenvolvimento nacional mobilizavam não apenas as forças políticas, como também os intelectuais da época, principalmente a partir da década de 1940. O debate em torno deste tema suscitou o surgimento de uma ideologia, o desenvolvimentismo, que surgiu a partir da disputa em torno de projetos de desenvolvimento para o país (SILVA, 2013, p.16).

tinha o mercado como mecanismo de reprodução de riqueza e o Estado como regulador das falhas, sobretudo com relação às políticas cambiais e de juros; a segunda corrente chamada pós-Keynesiana tinha o Estado como sustentáculo das incertezas no âmbito econômico, favorecendo o setor privado responsável pelo crescimento econômico; e a terceira consiste na social-desenvolvimentista na afirmação do mercado interno via ampliação do consumo em massa, por motivo do Estado ter peso maior nessa terceira corrente, além das políticas macroeconômicas subordinadas ao desenvolvimento.

Apesar de o discurso político residir no fim das políticas neoliberais em favor da ampliação do acesso, o que se assistiu foram às propostas do novo desenvolvimentismo atrelado às propostas neoliberais com a finalidade de robustecer o capitalismo brasileiro, possibilitando-o a sua ascensão no capitalismo mundial. Conforme elucida Castelo (2012, p.631), “[...] a máquina estatal ainda é dirigida pelos intelectuais do social-liberalismo encastelados no Banco Central, Ministério do Planejamento e Tesouro Nacional, que mantém de pé o Consenso de Washington mediado com algumas medidas do pós-Consenso”.

As propostas da reforma da educação via expansão do Ensino de 3º grau nos Governos de Lula apresentaram-se sob um discurso humanizador e de democratização, mas que na verdade essa expansão aprofundou a exploração capitalista por motivo do número de IES privadas somado a privatização interna das IES públicas. Como indica Cislighi (2019, p.268), “[...] a qualidade é na verdade medida pela quantidade não importando o que se produz como se produz e para que (ou quem) se produz”.

Nesse cenário, as mudanças ocorridas no lastro da sociedade brasileira vêm alterando substancialmente o sentido da produção e socialização do conhecimento, cuja finalidade reside na busca do sistema capitalista por novas áreas de acumulação, como é o caso da educação, em particular a educação superior, redimensionando e flexibilizando as fronteiras entre o público e o privado (leia-se mercado).

A Educação se insere como um serviço que tem possibilitado a extração de superlucros, o que se torna fundamental nesse processo a desresponsabilização do Estado por meio de cortes de verbas no setor público e incentivo à área privada. As universidades passam a se inserir nos moldes da flexibilização, adequando-as ao mercado, imbricado no domínio do capital financeiro mundializado.

O Quadro a seguir mostra o número de cursos ofertados na área privada, chegando em 2015 com o dobro de cursos, comparados às IES públicas, o que deixa evidente o estímulo à iniciativa privada.

QUADRO 02 - Nº de Cursos de Graduação Presencial segundo Modalidade de Ensino. Brasil, 2016

ANO	PÚBLICO	PRIVADO
2000	4.021	6.564
2001	4.401	7.754
2002	5.252	9.147
2003	5.662	10.791
2004	6.262	12.382
2005	6.191	14.216
2006	6.549	15.552
2007	6.596	16.892
2008	6.772	17.947
2009	9.368	20.008
2010	9.245	20.262
2011	9.833	20.587
2012	10.340	21.030
2013	10.850	21.199
2014	11.036	21.842
2015	10.769	22.732

Fonte: MEC/INEP-Censo da Educação Superior (2000 a 2015).

A expansão dos cursos nas IES privadas foi acompanhada com número de ingressos que também ganhou um ritmo acelerado. De acordo com os dados do Censo de 2002 (INEP/MEC), ao final do Governo de FHC, o ingresso em IES públicas somava 320.354, enquanto nas IES privadas somava um total de 1.090.854. Esse acesso era caracterizado via diversificação de IES, o que não exigia determinação legal para implementar políticas de pesquisa e extensão.

Todavia, o aumento das IES privadas acaba gerando um processo de desaceleração por razão do grande número de vagas ociosas no final do Governo de FHC, como se observa na Tabela a seguir com os dados do Censo de 2003 (Ib. Id.,).

TABELA 02- Número de vagas ofertadas, candidatos inscritos e ingressos na graduação presencial. Brasil, 2003

Esferas	Pública				Privada	Total Geral
Âmbitos	Federal	Estadual	Municipal	Total		
	121.455	111.863	47.895	281.213		
Vagas oferecidas					1.721.520	2.002.733
Candidatos inscritos	1.269.432	101.453	2.367.447	3.738.332	2.532.576	6.270.908
Ingressos	120.562	108.778	267.081	496.421	995.873	1.492.297

Fonte: Inep/MEC. Tabela extraída do Censo de 2003.

Esse fato representou prejuízos para as IES privadas, o que exigiu medidas do Governo a fim de incentivar o crescimento no ensino privado. Além desse dado, somou-se a necessidade de ampliar vagas no setor público de modo a absorver alunos de baixa renda, conforme mostra o quadro acima revelando a diferença entre os alunos inscritos nas IES públicas (3.738.332) em relação aos inscritos nas IES privadas (2.532.576). Esse quadro também aponta para um outro dado instigante, qual seja: o número de alunos inscritos (3.738.332) é maior nas IES públicas do que o número (2.532.576) nas IES privadas, apesar de estas terem seis vezes mais o número de vagas. Decerto, além das IES públicas serem gratuitas, é inquestionável a qualidade de ensino, afora as atividades de ensino e extensão oferecidas.

A Política de Educação derivada da Contrarreforma Universitária passa a sofrer sérios desmontes em termos de qualidade das condições de ensino e instalações físicas das IES, quando o Governo Lula lança uma série de medidas que visam ampliar a quantidade de vagas de estudantes matriculados no ensino superior.

A ampliação de vagas no setor público ocorre com o programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído em 2007, cujo objetivo residia em melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, Reuni, 2007) como forma de acelerar o processo de interiorização e expansão.

Contudo, essa ampliação não foi acompanhada de maiores investimentos. Apesar das várias reivindicações da sociedade que buscavam uma Universidade

pública, gratuita e para todos, tinha-se a expansão do ensino no setor público ao mesmo tempo que o governo investia no setor de ensino superior privado.

O processo de interiorização e expansão do ensino superior também possibilitou a ampliação e ofertas de cursos de Ensino à Distância (Ead) conforme estabelecido na Política Nacional de Educação (PNE), em 2010. Contudo, por serem cursos fundamentados na ampla abertura para exploração mercadológica, acabou constituindo-se em cursos com baixa qualificação, baseado no ensino aligeirado sem uma formação que instigue ao aluno pensar criticamente. Além do mais, são cursos desprovidos da utilização do tripé: ensino, pesquisa e extensão tão necessários à formação profissional.

Segundo dados do Censo de 2008, entre os anos 2002 a 2008 houve um aumento de maneira significativa nos cursos EaDs, conforme Quadro seguinte:

QUADRO 03 – Evolução do Número de IES, Cursos, Vagas e Inscritos na Educação à distância. Brasil: 2002 a 2008.

ANO	IES	% △	CURSOS	% △	VAGAS	% △	INSCRITOS	% △
2002	25	-	46	-	24.389	-	29.702	-
2003	37	48.0	52	13.0	24.025	-1.5	21.873	-26.4
2004	45	21.6	107	105.8	113.079	370.7	50.706	131.8
2005	61	35.6	189	76.6	423.411	274.4	233.626	360.7
2006	77	26.2	349	84.7	813.500	92.1	430.229	84.2
2007	97	26.0	408	16.9	1.541.070	89.4	537.959	25.0
2008	115	18.6	647	58.6	1.699.489	10.3	708.784	31.8

Fonte: MEC/INEP - Tabela extraída do Censo 2008.

Esses dados revelam que as medidas que implementaram a Contrarreforma Universitária durante o Governo Lula é parte constituinte, como se aludiu ao abordar a Reforma do Estado. Indiscutivelmente, tais medidas aprofundaram o estímulo à privatização e à precarização do ensino superior.

Segundo dados do Censo de 2009 (INEP/MEC), do total de 2.314 IES, 245 eram públicas e 2.069 IES privadas. Não obstante o número de IES públicas, sobretudo em relação às Universidades, permaneceu o padrão exigido nas propostas do Banco Mundial: diversificação das IES, dos cursos e fontes de financiamentos, como se verifica na Tabela a seguir.

TABELA 03- Evolução do número de Instituições, segundo categoria Administrativa. Brasil, 2004 a 2009

Ano	Total	Pública								Privada	%
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
2004	2.013	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1.789	88,9
2005	2.165	231	10,7	97	4,5	75	3,5	59	2,7	1.934	89,3
2006	2.270	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2.022	89,1
2007	2.281	249	10,9	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2.032	89,1
2008	2.252	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2.016	89,5
2009	2.314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2.069	89,4

Fonte: MEC/INEP. Tabela extraída do Censo de 2009.

Assim, instaurou-se um ensino superior de massas, mas de qualidade discutível e privatista, por privilegiar a educação privada. Nos governos de Dilma Rousseff não houve significativas mudanças com relação ao Ensino Superior, mas sim, continuidades das ações desenvolvidas nos governos Lula.

O destaque na Política de Educação desse governo deu-se no ensino profissionalizante com a criação do Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (Pronatec), cujo objetivo estava em oferecer bolsas de estudos para cursos técnicos à população de baixa renda, e no ensino superior, a continuidade do processo expansionista de cursos na modalidade EaD.

Diante do contexto de ampliação de cursos superiores privados, assinala-se um desmonte do Ensino Superior público de modo a privilegiar a classe empresarial, por meio de favorecimento de isenções fiscais e baixos investimentos no setor público, seguindo o receituário neoliberal, o que tem tornado as Políticas Sociais, em particular a Educação, sucateadas em todos os níveis e com o desenvolvimento de ações focalistas, ao mesmo tempo que se consolida uma ampla abertura para exploração mercadológica nessas áreas, conforme aponta Boschetti (2007, p.5),

O que está em questão com essa política de expansão desmesurada é uma mudança no sentido e conceituação de universidade: trata-se de uma perspectiva que restringe o sentido de espaço de produção autônoma de pesquisa e produção de conhecimento e amplia o

sentido de usina de produção e titulação. Sem considerar relevante definir parâmetros para a garantia de um padrão de qualidade técnica, ética e social se volta exclusivamente, para responder as exigências do capital financeiro com expansão quantitativa e submissão as demandas do mercado.

O que está em jogo não é mais a qualidade da Educação Superior, não mais o público, mas sim os interesses da ala empresarial, melhor dizendo: do grande Capital, o que justifica a não necessidade do ensino público de qualidade devido à expansão do ensino privado.

No governo Lula, em comparação ao de FHC - marcado essencialmente por uma lógica privatizante - houve a continuidade das ações privatistas pela via de programas como PROUNI e ampliação do Fies com repasses de verbas públicas para as IES privadas, a mercantilização e o empresariamento com a “[...] transformação da educação de direito público inalienável para um vago conceito de bem público.” (MAUÉS, 2010, p.97)

A prioridade do governo estava assentada no crescimento acentuado do setor privado, inclusive, injetando verbas públicas para essas IES, o que deixa claro a lógica mercantilizante e empresarial na educação. Por outro lado, a educação pública como direito público tem perdido força política ante o universo privatista.

Com o advento da ofensiva neoliberal no Brasil, a relação entre público e o mercado foi se tornando cada vez mais complexo dado à nova era em que se abrem possibilidades para a privatização. Os reflexos dessas mudanças fizeram com que a identidade coletiva, desse lugar ao individualismo, onde a lógica para ao sucesso e ascensão está na competitividade “[...] disseminou-se na sociedade uma aversão à esfera pública associada à degradação das instituições públicas. A esfera privada (mercado) tornou-se o único espaço possível de liberdade.” (CHAVES, 2006, p.71 *grifos nossos*)

Pode-se asseverar que houve a partir de meados da década de 1990 uma “publicização do privado”. Segundo Lorenzet (2011) significa a negação do Estado ante os serviços essenciais ao delegar tais atividades à sociedade civil, além da “privatização do público” em que grandes grupos empresariais se apropriaram de aparatos públicos para se beneficiarem.

A privatização do público no ensino superior no chamado reordenamento interno das Universidades Federais teve início com FHC e, aprofundado no governo Lula. Através de um arcabouço jurídico foram desenvolvidas medidas como venda de

serviços educacionais, a exemplo de: cursos de pós-graduação *lato sensu*; estabelecimento de parcerias entre as universidades federais e as empresas para realização de consultorias e assessorias viabilizadas pelas fundações de direito privado; a concepção de política de extensão universitária como venda de cursos de curta duração; a criação de mestrados profissionalizantes, em parcerias com empresas públicas e privadas, entre outros (LIMA, 2011).

Embora o Governo do PT tenha em muitos aspectos enfatizado o caráter Neoliberal das gestões que o precedeu. Contudo, não se pode negar que a política de Educação, sobretudo da Educação Superior teve seus avanços propiciando uma maior inclusão social e democratização para segmentos da sociedade que se encontravam excluídos, dentre os quais destacam-se estudantes autodeclarados pretos/pardos e indígenas.

As políticas de ações afirmativas, com o regime de adoção de cotas raciais; a mudança no perfil do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); o uso de nota para ingresso em Universidades Federais por meio do Sistema de Seleção Unificado (SISU); a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) representaram sobremaneira avanços nunca vistos na história do Brasil.

Sabe-se que a educação, particularmente a Educação Superior no Brasil não foi feita para pobre e nem para preto, mas sim para àqueles pertencentes a uma parcela da elite brasileira, o que subjaz que as políticas públicas de acesso ao Ensino Superior no governo de Lula e Dilma possibilitaram um salto significativo no acesso a esses grupos minoritários.

É o que revelou os dados divulgados pelo IBGE por meio de um estudo denominado “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça” em que indica pela primeira vez na história que esses grupos minoritários passaram a serem os maiores inscritos em Instituições de Ensino Superior da rede pública. Os dados do IBGE apontaram que em 2004, 16,7% dos alunos pretos e pardos estavam em uma faculdade; em 2014 esse percentual saltou para 45,5%. Já em 2016 o IBGE demonstra que 49,5% desse grupo estavam em Instituições Públicas, apresentando em 2017 uma leve queda com um percentual de 49%.

Dessa forma, esses dados revelam que essa população tem melhorado seus índices de acesso, embora estejam muito aquém da população branca, em razão de

que representam 55,8 % da população Brasileira. Tal fato tem relação com os reflexos das políticas públicas de ações afirmativas que possibilitaram essa inclusão.

No entanto, embora a política de Educação tenha apresentado avanços por um lado por outro apresentou suas fragilidades. O que se coloca em questão é que houve inclusão, mas não teve a qualidade esperada. Em um cenário em que as Instituições privadas foram as grandes beneficiárias.

Diante dessa lógica surge a indagação: Será que essa relação entre público e mercado tem sido benéfico para o processo de democratização do ensino superior ou tem favorecido a lógica expansionista da mercantilização e do empresariado?

Como se aludiu, os últimos governos abriram espaço visando favorecimento de investimentos na área educacional privado, onde há um fortalecimento da lucratividade do mercado nacional e internacional, visto que a concepção neoliberal defende a participação mínima do Estado, consequentemente, uma maior autonomia do mercado, propagado pelos neoliberais como mais efetivo que o setor público.

Ademais, para o pensamento neoliberal há uma contradição entre o político e o econômico, pois ambos andam em sentido contrário. Significa que para o setor econômico, ter acesso ao mercado é preciso possuir condições de compra, o que acaba ocasionando a exclusão social. Desse modo, a Educação passa a ter sua funcionalidade voltada para a compra, ou seja, em comparação a qualquer outro setor comercial, sem considerá-lo com direito social e dever do Estado nessa oferta.

Nessa perspectiva a lógica do significado político da Educação como um bem comum e direito de todo cidadão se exaure, ganhando espaço concepções individualistas, em que cada um deve buscar garantir o acesso a ela. Como indica Mészáros (2011) a sociedade está diante de um declínio contínuo e em seu rastro a decadência social e política; é a própria democracia lutando para sobreviver. Subentende que a democracia passa a ser contraditória diante da lógica mercadológica em que é preciso pagar para se ter acesso à educação.

O mercado passa a ser um elemento que tem aprisionado a universidade, com sua lógica pautada na competitividade e na busca incessante por lucros, buscando formar profissionais alinhados à ótica do mercado; sem a necessidade de formar pensadores críticos.

De acordo com Lorenzet (2011), a luz do pensamento de Buarque (1994), o foco privatista da educação superior é afastar a perspectiva de formar profissionais pensadores para investir em profissionais programados para cumprir papel específico

na cadeia de produção. Nesse entendimento, a Educação na visão mercadológica tem deturpado o verdadeiro sentido da formação profissional embasada na direção crítica e como direito de qualquer cidadão.

As eleições de 2018 no solo brasileiro fez emergir a consolidação de um governo, pouca qualificada conceitualmente como: Nova Direita, tal como é o caso do Governo sob a gestão de Bolsonaro, constituindo-se como um segmento da direita liberal-conservadora na defesa de seus próprios pressupostos e que por meio de uma ação organizada dos segmentos burgueses liberal-conservadores vem constituindo-se um novo *modus operandi* de ação política.

As características desse governo residem em dois aspectos: liberal e conservador. O primeiro com ações focadas na economia e o segundo reacendendo valores e costumes tradicionais, sobretudo alinhados a um discurso agressivo.

A educação, sobretudo a educação superior, vem sofrendo ataques horrendos, sobretudo no campo das Ciências Humanas, excluindo-a das prioridades dos projetos de pesquisa da CNPq até 2023 com o discurso de alavancar setores como maiores potencialidades.

Em uma postagem feita em sua conta no Twitter, o então Presidente Bolsonaro enfatiza a defesa de cortes ao afirmar que:

O Ministro da Educação Abraham Weintraub estuda descentralizar investimentos em faculdades de Filosofia e Sociologia (Humanas). Alunos já matriculados não serão afetados. O objetivo é focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte como Veterinária, Engenharia e Medicina (TWITTER, raub2019).

Por meio do aprofundamento de cortes de recursos para as Universidades Públicas, sobretudo com redução de verbas para áreas que possibilitem ações de reflexões e diálogos, vem construindo uma Educação cada vez mais submissa e que não se oponha aos ditames da ordem vigente.

O Estado enquanto principal responsável na oferta educacional tem priorizado a oferta do Ensino Privado e conferindo um verdadeiro desprestígio das Universidades Públicas. De acordo com Lampert (2010) cada vez mais as Universidades públicas têm se sujeitado a buscas de recursos financeiros externos para desenvolver suas atividades, sobretudo de pesquisa, mesmo que minimamente. Além do pouco investimento em Educação, ressalta-se que o investimento do PIB brasileiro na Educação possui uma porcentagem bem inferior aos demais países.

Como resultado de poucos investimentos na Educação Pública e maior investimento no setor privado, as funções do Ensino público vem ficando cada vez mais comprometida, especialmente quando se refere à qualidade do ensino, além disso, podendo comprometer a continuidade de seus serviços, uma vez que a lógica do mercado é permeada pelo produtivismo, eficiência, competitividade o que acarreta reflexos para a Educação, que vem ganhando a cada ano novos contornos que podem trazer futuramente, a fora o que já se observa hoje, uma educação com caráter utilitarista, talvez com poucos núcleos sólidos de investimentos de qualidade.

2. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL: caminhos e descaminhos para afirmação da perspectiva crítica fundamentada no Projeto Político Pedagógico

O Serviço Social entendido como uma profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho da sociedade burguesa, vem construindo ao longo dos anos, no Brasil, um *ethos* ético, político e cultural da profissão alinhado aos interesses da classe trabalhadora, em prol da defesa de seus direitos.

A institucionalização da profissão é explicada no movimento da sociedade burguesa, sendo um produto sócio-histórico, que passa por um processo de renovação teórica e ético-política que se materializa no Projeto Ético-político, derivado do acúmulo de três conquistas, a saber: a lei nº 8662/93 que regulamenta a profissão, o Código Ética Profissional (CFESS, 1993) e as *Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social* (ABESS, 1996).

O desenvolvimento da profissão, consequentemente da formação, origina-se do processo histórico que vem passando por mudanças, afetadas pelas transformações societárias no incremento das relações sociais capitalistas. Essas transformações incidem em diferenciadas tendências teórico-metodológicas e políticas somadas aos desafios históricos atuais que perpassam os profissionais do Serviço Social.

A formação acadêmico-profissional do assistente social é parte constituinte do Projeto Político da profissão que desde 1980²³ vem em processo de consolidação, resultando nas *Diretrizes Gerais* (ABESS, 1996) que direcionam o Padrão de Qualidade para o Reconhecimento e Avaliação do Curso de Serviço Social (MEC/Comissão de Especialistas, 1997) e nas *Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social* (MEC/Comissão de Especialistas, 1999) que embasariam a formulação e aprovação das *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social* (MEC/CNE, 2002), em torno de um projeto acadêmico-profissional comprometido com os processos sociais, alinhado a um perfil comprometido e dotado de uma capacidade teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa.

²³ Em 1982, foi aprovada pelo Conselho Federal de Educação (CFE), a Reforma Curricular do Curso de Serviço Social, fundamentado teoricamente na perspectiva crítica marxista e politicamente comprometido com os interesses das classes trabalhadoras.

Partindo dessa compreensão, pressupõe a partir desse tipo de formação um vasto tipo de saberes teóricos que permitam apreender a realidade e melhor qualificação para a intervenção nesta.

O processo de Renovação do Serviço Social brasileiro, sobretudo com a vertente de “intenção de ruptura” (NETTO, 2011) possibilitou a categoria o amadurecimento nos chamados fundamentos teórico-metodológicos no sentido de adensamento da perspectiva crítica, o que permitiu o desvelamento das questões relacionadas à ruptura com o conservadorismo e a direção social.

Sendo assim, a formação em Serviço Social se constitui um espaço para produção de saberes, o que exige que esteja em consonância com o projeto acadêmico do curso, assim como, em sintonia com a perspectiva crítica e o mercado de trabalho posto. Sob esse aspecto, é indispensável que os conteúdos basilares para a formação estejam voltados para os fundamentos ontológicos da profissão impressa na tradição marxista.

Contudo, a realidade atual presenteísta, relativista, fragmentada, imediatista e singular, derivada da perspectiva pós-moderna, posta à formação profissional, é incompatível com o que é defendido pelos os órgãos de classe (ABEPSS, CFESS-CRESS e ENESSO), por ser uma realidade em descompasso com o projeto pedagógico solidificadamente construído pela categoria.

As profundas transformações societárias sob a hegemonia do capital financeiro em um contexto de mundialização do capital, sobretudo com a crise instaurada na década de 1970, têm alterado a dinâmica dos processos de produção sob a perspectiva da flexibilização, precarização e terceirização, emergindo novos padrões privatistas de regulação social em que o mercado incide sobre as condições para educação, neste estudo em específico, na formação em Serviço Social.

No tocante à Educação Superior, consubstanciada na reforma do Estado influiu na desresponsabilização estatal, subordinando-a a acumulação do capital, afetando a formação universitária, em especial com a expansão de cursos privados. Além de que as Universidades Públicas passam a sofrer um profundo sucateamento com a ausência ou escassos investimentos por parte do Estado.

Ademais, esses retrocessos têm impactado sobremaneira na formação crítica, tendo em vista que o referencial teórico para os atuais assistentes sociais é perpassado pela adoção de explicações neoconservadoras das Ciências Sociais que abrem espaço para concepções acríticas e imediatistas da realidade social.

O contexto da crise de 1970 tem reeditado estratégias como forma de superação, e como medidas, aprofundam concepções com ofensivas ideológicas pautadas na razão instrumental em favor da manutenção da ordem ou no irracionalismo, expresso em perspectivas pós-modernas, ambos com traços neoconservadores, que tendem a enfraquecer o foco de tendências teóricas que expliquem a realidade sob o ponto de vista da totalidade, da razão dialética crítica.

Esse contexto atinge o Serviço Social, sobretudo a sua formação profissional em virtude do processo mercadológico que se instaurou com a consolidação da Reforma do Estado cujos desdobramentos resultaram na Reforma da Educação privilegiando a ala empresarial e alavancado os mecanismos de aceleração do capital.

A nova lógica que permeia a formação acadêmica sob o manto do mercado e a falácia da “democratização da educação” reacende valores, políticas e medidas conservadoras. As tendências de mercantilização no campo Ensino Superior [...] mais do que ampliar a socialização do conhecimento tem provocado a padronização com clara tendência a formação por “baixo” [...] com currículos mais flexíveis e curtos, em subordinação ao mercado e sistema produtivo” (BOSCHETTI, 2015, p.644).

Em torno dessa análise, essa autora ressalta que vem sendo fomentada uma nova concepção de universidade sob um discurso que deve ser menos onerosa, mais aligeirada e padronizada - mesmo formato em diferentes realidades -com financiamento autossustentável e adaptada às exigências do capital.

No conjunto dessas transformações, vem obstaculizando o projeto de formação acadêmico-profissional do Serviço Social, materializado no projeto político pedagógico com relação às disciplinas, ementas e grades curriculares, assim como, incorporando nesses elementos curriculares uma nova perspectiva sob o viés conservador que favorece mecanismos ideológicos capilarizados no interior da profissão, submetendo-a ao sistema.

A leitura pós-moderna da sociedade capitalista marcada pela imediatividade, presenteísmo, acriticidade, flexibilidade, volatilidade, descartabilidade, relativismo e fragmentação incentiva a adoção do paradigma do aligeiramento não só na relação com o trabalho em que há uma exigência em conformidade com a produção e consumo de mercadorias, como também no perfil desse trabalhador que deve ser multifuncional ao capital ao responder as demandas por meio de respostas imediatas. No conjunto da formação acadêmica-profissional, essa perspectiva é assinalada por uma concepção burguesa meramente instrumental ou centrada na subjetividade.

Para Netto (2011, p.44) em Marx “[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do concreto, que constitui a realidade, mas que não oferece imediatamente ao pensamento: deve ser reproduzido por este, e só a “viagem do modo inverso” permite a reprodução”. Nesse sentido, somente com o apoio da razão dialética crítica pode-se debruçar sobre o mundo concreto, pois o real concreto pensado possibilita realizar a viagem de modo inverso. Subtende elevar do abstrato ao concreto.

Em torno dessa perspectiva, se faz necessário que a formação profissional esteja em consonância com as *Diretrizes Curriculares* (CONESS, 1999), ratificando a direção que se inscreve no Projeto Político Pedagógico, uma vez que esse projeto se configura como consequência de lutas travadas pela categoria de Assistentes Sociais. Portanto, essa formação precisa estar alicerçada sob um viés crítico, de negação do imediato, com postura ético-política e adoção de um marco teórico que lhe subsidie as melhores condições para esses desafios.

Seguindo essa lógica, propõe-se neste segundo Capítulo, debruçar sobre a formação acadêmico-profissional do Serviço Social desde institucionalização à construção das *Diretrizes Gerais* da ABESS (atual ABEPSS) de 1996, em que se efetiva o processo da construção de uma nova identidade profissional em consonância com a realidade que se coloca no interior da categoria profissional, pautada na revisão interpretativa da profissão e de sua inserção na sociedade.

Em seguida, trata das implicações da Reforma Universitária para a formação profissional do Serviço Social frente aos desafios postos, em virtude do aumento de cursos de Serviço Social, sobretudo no âmbito privado, e, conseqüentemente, provocando fortes obstáculos para a materialização do Projeto Político Pedagógico dos Cursos, regulamentado pela aprovação das *Diretrizes Curriculares Nacionais* (MEC, 2002), que podem acarretar à formação uma descaracterização no que tange a sua direção social.

2.1 Formação em Serviço Social no Brasil: da institucionalização à construção das *Diretrizes Gerais para o curso em Serviço Social* da ABESS (1996) e reafirmadas pelas *Diretrizes Curriculares* da CONESS (1999)

Pensar o Serviço Social enquanto profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho é, antes de tudo, relacioná-la com a sociedade capitalista, esta que em virtude da necessidade de um mecanismo que possibilitasse a integração da classe

trabalhadora à ordem social vigente, fez emergir essa profissão cuja dimensão teórica estava adensada em pressupostos político-ideológicos como forma de manter sua hegemonia e seus pressupostos assentados em uma visão conservadora.

Revelando-se como um intelectual, sua contribuição estava assentada na criação de consensos²⁴, o que significa um consenso em torno dos interesses das classes, sejam elas dominantes ou subalternas, auxiliando no reforço a hegemonia vigente (IAMAMOTO, 2001).

Portanto, o contexto de seu surgimento passa a ser explicado nos processos de reprodução social da vida, particularmente, nas diversas manifestações da questão social. Sendo assim, essa conexão é ratificada no contexto da passagem do capitalismo concorrencial para o capitalismo Monopolista com expressiva intervenção do Estado nos processos de regulação Social, bem como nas estreitas relações com a Igreja católica o que imprimiu um caráter moralizador e acrítico à profissão.

O que indica o processo de institucionalização da profissão como consequência da legitimação oriunda das classes burguesas, impulsionada pela Igreja Católica, cujo início da formação passa a ser responsabilidade desta, para Netto (1996, p. 18) resultou em uma resposta conservadora por parte do Estado,

Emergindo como profissão a partir do background acumulado na organização da filantropia própria à sociedade burguesa, o Serviço Social desborda o acervo das suas protoformas ao se desenvolver como um produto típico da divisão social (e técnica) do trabalho da ordem monopólica. Originalmente parametrado e dinamizado pelo pensamento conservador, adequou-se ao tratamento dos problemas sociais quer tomados nas suas refrações individualizadas (donde a funcionalidade da psicologização das relações sociais), quer tomados como sequelas inevitáveis do 'progresso' (donde a funcionalidade da perspectiva 'pública' da intervenção) - e desenvolveu-se legitimando-se precisamente como interveniente prático-empírico e organizador simbólico no âmbito das políticas sociais.

Desse modo, o conservadorismo herdado pelo Serviço Social instituiu um *ethos* (modo de ser) para profissão que segundo Barroco (2009, p.32) se configurou como sendo um “[...] *ethos* defensor de formas de vida e de sociedade fundadas na

²⁴ A função educativa do assistente social, sobretudo no que concerne ao perfil pedagógico dessa prática advém da intervenção direta desse profissional na maneira de agir e pensar, ou seja, sua ação incide diretamente na formação da cultura. É um elemento constitutivo das relações de hegemonia na sociedade, pois, juntamente com outros profissionais, contribui para a criação de consensos na sociedade em torno de interesses das classes fundamentais, reforçando a hegemonia vigente ou criando uma contra-hegemonia no cenário da vida social (CONCEIÇÃO, 2010)

hierarquia, na ordem, na tradição e na autoridade [...]”. Esse conservadorismo que perpassou toda a estrutura da formação pedagógica e atuação profissional estava alinhada a uma lógica do conservadorismo católico que defendia um projeto político e social contrário ao liberalismo e socialismo²⁵, expresso como antimoderno por desconsiderar o advento do Projeto da Modernidade.

Pode-se afirmar que o Serviço Social, enquanto herdeiro da sociedade capitalista na Era dos Monopólios, passa a ser conduzido segundo o *ethos* dessa sociedade, marcada por apelos irracionais que apontavam para soluções meramente pragmáticas por meio da autoajuda, regras de comportamento e tomando as expressões da questão social como algo individualizado e abstraído da história.

O pensamento católico da época via a “questão social” como um conjunto de males sociais generalizados em tempos de sociedade moderna (industrializada), sendo que o pauperismo é um desvio propiciado pelo individualismo moral, político e religioso, como decorrência do processo de industrialização desenfreado que faz com que os operários recorram à equivocada luta de classes materializada, sobretudo, por meio das greves (SILVA, *apud* CARDOSO, 2013, p.115).

É nesse processo que se insere o Serviço Social na sociedade, sobretudo em tempos de crise do sistema capitalista, que devido ao seu alto grau de contradição, em razão da perspectiva conservadora que perpassou a formação dos assistentes sociais, sobretudo nas décadas de 1930 a 1960, vem contribuindo para ao enfrentamento das tensões inerentes ao sistema.

A “crise de 1929” de grandes magnitudes que provocaram recessão econômica que refletiu em vários países, inclusive no Brasil, assim como também a crise de 1970 que alterou todo o sistema capitalista, evidenciou como nunca seus traços mais deletérios de contradição interna do sistema, reacendendo medidas conservadoras sob o manto neoliberal.

Nessa lógica, corroborando com Netto (1991), o Serviço Social se gesta sob a perspectiva conservadora por meio de dois traços essenciais: o primeiro como profissão da prática na divisão sociotécnica do trabalho, como resposta conservadora às expressões da questão social, de modo assegurar a integração da classe

²⁵ Esse foi à teleologia do projeto profissional tradicional/conservador do Serviço Social brasileiro, a Igreja Católica mostrava-se contrária aos excessos do capitalismo, ao passo que também não apoiava as experiências socialistas. O que significou uma busca por certa humanização do capitalismo concomitantemente a sua conservação (CARDOSO, 2013).

trabalhadora na economia mercantil e para administrar uma política de manutenção da ordem do capital; e o segundo como profissão subalterna as Ciências Sociais, cuja profissão técnica-operativa sustentada teoricamente nas produções das Ciências Sociais com ênfase no pensamento mais conservador.

Desde os primeiros centros de formação do Serviço Social o projeto norteador de suas funções estava em consonância com os ditames da Igreja, cuja base ética, política, teórico-metodológica se vinculava as bases confessionais a exemplo da Liga Eleitoral Católica (LEC) e o Centro de Estudos e Ação Social (CEAS), este último oferecia uma formação técnica para ação da igreja católica, por meios de cursos a exemplo do tricô e trabalhos manuais como forma de atingir seus objetivos, que além de difundir sua doutrina social buscava obter o controle social sobre o proletariado.

A primeira escola do Serviço Social fundada em 1936, em São Paulo, foi fruto das ações desenvolvidas pelo CEAS, definido por Iamamoto e Carvalho como sendo “[...] a manifestação original do Serviço Social no Brasil” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2003, p.168). No ano subsequente, é criado por intermédio do Grupo de Ação Social (GAS) o Instituto Social do Rio de Janeiro, que atualmente, ambas fazem parte da PUC São Paulo e do UFRJ do Rio de Janeiro.

Financiado pela burguesia e apoiado pela Igreja, o Serviço Social passa a ter sua formação moldada na ação e no pensamento da Igreja Católica como forma de intervir na questão social, o que deixa evidente o caráter conservador que perpassou a formação das primeiras escolas no Brasil.

Expressão do projeto tradicional conservador do Serviço Social foi encontrada nos currículos dos cursos de Serviço Social durante os anos de 1936 a 1945, segundo Faleiros (2000) estavam condicionados ao disciplinamento e ao controle da força de trabalho sob a perspectiva de valores cristãos, cuja formação acadêmica pautava-se na vocação desse profissional à caridade.

Sendo assim, o conteúdo expresso nas disciplinas apresentava um projeto pedagógico demarcado pela perspectiva de uma ética tradicional/conservadora na profissão. Esses currículos eram inspirados nas Escolas europeias, de cariz franco-belga, cujas disciplinas eram: Religião, Moral, Sociologia, Psicologia, Higiene, Direito, Seminários, Introdução ao Serviço Social, Serviço Social de Casos, Visitas a Obras, Práticas de Casos. Dentre essas disciplinas, existiam aquelas fundamentais para o fortalecimento do caráter doutrinário da formação, a exemplo de Introdução ao Serviço Social, Religião, Moral e Doutrina Social da Igreja (FONSECA, 2012).

Para Fonseca, ainda no processo de institucionalização da profissão, foi criado em 1946 a Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS, atual ABEPSS) e a Associação Brasileira de Assistentes Sociais (ABAS), ambas resultantes de iniciativas do I Congresso Pan-americano, em Santiago no Chile, em 1945.

Sendo estas as primeiras entidades de organização da categoria do Serviço Social, responsáveis pelas legislações pertinentes ao Serviço Social: ABAS, o Código ético de 1947, expresso no seu aparato jurídico-político conservador e pela ABESS, o currículo mínimo de 1953, expressa numa formação vinculada ao tradicionalismo com base na doutrina da Igreja Católica (CARDOSO, 2013), mais à frente no ano de 1957, é aprovada a Lei que Regulamenta a profissão sob o n.3.252, além do Conselho Federal de Assistentes sociais (CFAS), e 10 conselhos regionais de Assistentes Sociais (CRAS), ambas atualmente como CFESS e CRESS.

O conservadorismo expresso na formação do Serviço Social compreendia a realidade sob um modelo formal-abstrato. Em outros termos, por meio de dados imediatos empíricos passíveis de serem manipulados, o que para essa perspectiva o importante estava na atividade prática-imediata, desconsiderando o movimento histórico permeado de contradições.

Essa perspectiva teórica pautada no conservadorismo vem adensar a direção do chamado Projeto Político Pedagógico à época, em que, a imagem da profissão se projetava em consonância com a necessidade de se fazer cumprir a consolidação dos ideais da burguesia o que compôs um ambiente propício para esses profissionais.

Dessa forma, para tornar esse projeto alinhado aos interesses burgueses capitalistas foi preciso que a formação, assim como os currículos, as entidades organizativas estivessem também calcadas nessa lógica. O que indica o Serviço Social como projeção do *deve ser* (CARDOSO, 2013). Isto é, atender aos interesses das classes dominantes como forma de contribuir com a manutenção da ordem, em que sua dimensão ética se pautava em valores humanistas-cristãos com base no neotomismo²⁶, cuja base teórica se fundamentou no arranjo entre a referência doutrinária e o positivismo. Por conseguinte, nota-se nessa perspectiva um caráter normatizador direcionados a cumprir um conjunto de regras a serem seguidas.

²⁶ Na cultura católica, o neotomismo foi recomendado e oficializado pela Encíclica *Aeterni Patris* do Papa Leão XIII (04/08/1879). Traduz a preocupação da Igreja Católica com relação à preponderância da razão frente a verdades que seriam imutáveis porque pertenceriam à revelação judaico-cristã (GUEDES, 2000, p. 25).

Assim, os dois códigos de ética aprovados nesse período - o de 1947 e o 1965²⁷- expressaram a direção embasada por valores morais demarcados profundamente por orientações religiosas bem como positivistas, que na análise de Netto (2011) passa a ser conhecida como Serviço Social Tradicional.

A construção de um projeto profissional crítico desvinculado de concepções conservadoras remota aos anos 1960, um processo interligado que envolveu diversos países latino-americanos em sua incisiva busca de compreender o contexto sócio-histórico daquele momento a partir da particularidade de cada país.

Desse modo, o Serviço Social adentra aos 1960 com uma alteração significativa: a denúncia ao conservadorismo, cujo processo de reformulação global suscitou em um redimensionamento e amadurecimento profissional com o movimento de Reconceituação da América Latina²⁸, e especificamente, no Brasil, com o Movimento de Renovação (NETTO, 2011), que significaria uma ruptura com a influência cristã e norte-americana no Serviço Social. Nesse processo, ampliam-se diferentes projetos de profissão, dentre os quais destaca-se a vertente de intenção de ruptura²⁹ que passa a ganhar fôlego nos anos 1980.

Nesse ínterim, a formação em Serviço Social ganha novos enlaces, que possibilitaram sua saída do mandato europeu para o norte-americano³⁰, em virtude das novas exigências societárias. Assim, foi em meio a essa conjuntura política, econômica e social do século XX, caracterizado por tempo histórico de reivindicações, sobretudo em virtude das imposições imperialistas norte-americanas, a exploração e a espoliação capitalista que encadearam no Serviço Social as bases para construção de um projeto profissional contra-hegemônico.

No processo de desconstrução de suas bases conservadoras e na direção de um projeto profissional crítico, vale salientar a contribuição das entidades latino-americanas: a Associação Latino Americana de Escolas de Trabalho Social (ALAETS)

²⁷Esses dois códigos foram os norteadores do fazer profissional marcada por valores muito mais morais que éticos, em que o foco estava no ajustamento do indivíduo e na sua culpabilização.

²⁸ Em conformidade com Netto (1991) trata-se de forma diferenciada o Movimento de Reconceituação (vivenciado na América Latina) e Movimento de Renovação (vivenciado no Brasil).

²⁹ O processo de renovação do Serviço Social no Brasil se deu a partir de três tendências, expresso na produção de Netto (1991) como sendo, vertentes: modernizadora; reatualização do conservadorismo e a intenção de ruptura.

³⁰ [...] passa da influência do pensamento conservado europeu frango-belga, nos seus primórdios, para a sociologia conservadora norte-americana, a partir dos anos 40(IAMAMOTO, 1992, p.26), marcando o Serviço Social sob a grande influência de Mary Richmond, que desenvolveu a metodologia de trabalho com indivíduos a partir da perspectiva funcionalista.

e o Centro Latino Americano de trabalho (CELATS), cuja função estava em contribuir com as debilidades identificadas na “[...] formação e desenvolvimento de temáticas consideradas centrais para o Serviço Social no subcontinente: investigação, capacitação, comunicação e modelos práticos (BRAVO et al, 2019, p.65). Soma-se a essas, as entidades que no Brasil estavam representadas pela Associação Nacional de Assistentes Sociais – ANAS; Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social - ABESS; Conselho Federal de Serviço Social - CFESS; Conselho Regional de Serviço Social - CRESS; e Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social - ENESSO.

Essa interlocução possibilitou a adoção do pensamento dialético crítico, advindo do legado marxiano e marxista, e desse modo, contribuindo para a construção do que veria a ser o Projeto Ético Político crítico do Serviço Social. Para Iamamoto (2003), representou para a profissão,

[...] de bases teóricas e político-organizativas para sua difusão no continente latino-americano e para seu aprofundamento, o que redundou ao mesmo tempo na sua superação. No país, esse processo, coletivamente construído, redundou no que hoje denominamos de projeto ético-político profissional (IAMAMOTO, 2003, p.105).

Dessa forma, a contribuição dessa imbricação resultou para o Serviço Social não só a politização da categoria, mas também o fortalecimento do seu projeto com a criação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, na década de 1970.

Destaca-se nesse processo, a importância da relação do CELATS com o Congresso da Virada no *III Congresso Brasileiro de Serviço Social* (III CBAS), em 1979 em que “[...] seu apoio técnico-organizativo e patrocínio financeiro foi fundamental para realização de diversos eventos preparatórios”³¹ (BRAVO et.al, 2019, p.66).

Assim como nos países latino-americanos, o Brasil também foi marcado por um contexto de ditaduras militares, cada qual com sua particularidade, mas que no bojo resultava na mais perversa finalidade: fazer valer a dominação a qualquer custo do sistema do capital estrangeiro. No Brasil, Netto (2011, p.17) define esse processo tanto do ponto de vista econômico quanto político cuja finalidade estava em:

³¹Tais eventos com destaque para o ocorrido no Rio de Janeiro, em Santa Teresa cujo objetivo foi de debater propostas de rupturas com o Serviço Social conservador e unificar encaminhamentos para dar suporte a uma ação organizada a ser realizada no III Congresso Brasileiro de Serviço Social (BRAVO et al, 2019, p.66)

[...] a afirmação de um padrão de desenvolvimento econômico associado subalternamente aos interesses imperialistas, com uma nova integração, mais dependente, ao sistema capitalista; a articulação de estruturas políticas garantidoras da exclusão de protagonistas comprometidos com projetos nacional-populares e democráticos; e um discurso oficial (bem como uma prática policial-militar) zologicamente anticomunista.

É na confluência do contexto histórico marcado por profundas mudanças com o processo de ditadura militar, que o Serviço Social se conecta com o processo de Renovação, com ênfase para a vertente de “intenção de ruptura” (NETTO, 2011). Embora o contexto da autocracia burguesa tenha realimentado perspectivas ainda mais conservadoras, o que para Netto (2011, p.119) resultou na “[...] reiteration de formas tradicionais na profissão [...] ferindo o Serviço Social em dois níveis, imbricados, porém diferenciados por especificidades: o da prática e o da sua formação.”

Cardoso (2013) salienta que houve nesse período quatro acontecimentos marcantes que deram abertura ao processo de rompimento do Serviço Social com o tradicionalismo, sendo elas: a explicitação da questão social pela luta de classes; a abertura democrática do país com o enfraquecimento da ditadura militar; os resquícios de uma crise econômica (nacional e internacional); e a entrada do Serviço Social no meio acadêmico nas universidades públicas, aproximando das chamadas Ciências Sociais e da tradição marxista, constituindo-se assim, mediações fundamentais na relação entre o projeto profissional e o projeto societário emancipatório.

Para tanto, o Serviço Social dá os primeiros passos na aproximação com o referencial teórico pautado no pensamento de Marx, ainda que essa aproximação tenha se dado de forma oblíqua, o que ocasionou equívocos e distorções de uma literatura positivista e revisionista do Marxismo³². Contudo, essa relação possibilitou seu distanciamento com a ética tradicional que marcou o Serviço Social em seus anos iniciais. Para Netto (2005, p.7) esse movimento significou,

Uma retomada crítica ao tradicionalismo a partir das conquistas da Reconceituação-por isto é adequado caracterizar o desenvolvimento deste Serviço Social Crítico no Brasil como herdeiro do espírito da Reconceituação: comprometido com os interesses da massa da

³²Um marxismo equivocado que recusou a via institucional e as determinações sócio-históricas da profissão. Tal equívoco foi encontrado na influência do Método de B.H, referenciado no “Marxismo Althusseriano”. (CARDOSO, 2013)

população, preocupado com a qualificação acadêmica e com a interlocução com as Ciências Sociais e investindo fortemente em pesquisa.

É na década de 1980, sobretudo com a vertente de “intenção de ruptura” que começa a dar forma o que será chamado de Projeto Ético Político crítico do Serviço Social com respaldo da ABESS. Essa Associação contribuiu, especialmente com as articulações das entidades latino-americanas, além do reforço da “[...] legitimidade da obra marxiana e da tradição marxista no quadro geral da profissão de modo a conquistar e qualificar tal legitimidade ao nível de formação e exercício profissional.” (BRAVO et.al, 2019, p.71)

Desse esforço resultou a elaboração da Reforma Curricular do Curso de Serviço Social, no Brasil, aprovado em agosto de 1982, pelo Conselho Federal de Educação (CFE) por meio do parecer n.412/82. Tratava-se de “[...] uma proposta que visava formar profissionais com competência teórica, política e técnica, capazes de formularem respostas às demandas sociais que estivessem em consonância com o projeto societário da classe trabalhadora.” (CASTRO; TOLEDO, 2011, p. 1)

Essa reforma curricular representou não só o início do amadurecimento teórico-metodológico no interior da categoria profissional, mas também no campo da formação-acadêmica expresso em uma noção de totalidade e complexidade, situando como exigência a inclusão da pesquisa nas unidades de Ensino, fomentando a formação “[...] para além do ensinar a fazer, bem como a necessária relação entre teoria-prática e realidade social.” (CARDOSO, 2013, p.192)

Em razão de essa Reforma traduzir inúmeros equívocos de ordem teórico-metodológica e política, logo após a sua implantação passou a sofrer severas críticas, sobretudo dos docentes, o que provocou a necessidade de revê-la, fomentando o processo de elaboração de uma nova reforma, o que derivou na construção do projeto político pedagógico, capitaneado pela ABESS, nos anos de 1990.

As mudanças “por dentro” da estrutura do Projeto Profissional começam a ganhar nova envergadura. As décadas de 1980 e 1990 possibilitaram a realização de cinco convenções da ABESS que deram ênfase ao fortalecimento do debate acadêmico-político na formação, o que implicou em rever a formação dos profissionais (Reforma de Curricular, 1982), a regulamentação da profissão e as bases filosóficas do Código Ética (aprovado em 1986). Esse esforço significou debates e a difusão de

conhecimentos críticos, fator que contribuiu para o amadurecimento intelectual e político da categoria.

Nesse contexto, a ABESS - na condição de entidade representativa - buscou rever os aspectos da profissão em virtude dos desafios postos o que exigiu o repensar da formação. Dessa forma, os esforços impulsionaram a reflexão para dentro das estruturas da formação cuja expressão ocorreu com a revisão curricular (1982), por motivo que até a década de 1970, os currículos pautavam-se em uma visão fragmentada da realidade.

Para Cardoso (2013) a luz do pensamento de Silva (2005) esse momento representou um repensar a profissão. Nesses termos, o Serviço Social adentra aos anos 1990 produzindo um novo *ethos* na profissão, aprovando uma novo Código de Ética (1993), submetendo-o ao projeto político de cariz progressista, pautado em uma prática política voltada para articulação da luta política.

Essa opção ético-política, embasada em nova direção profissional, relacionada aos movimentos sociais, às lutas da sociedade brasileira e à formação com base nos preceitos marxistas, possibilitou à profissão uma cultura política emancipatória, reafirmando seu compromisso com a classe trabalhadora. A conjuntura brasileira de efervescência política permitiu ampliar o esforço da categoria profissional, em legitimar-se frente às classes subalternas, articulando o projeto profissional ao projeto político emancipatório, defendido pela sociedade brasileira.

A vinculação do projeto profissional ao projeto societário transformador só foi possível na medida em que se estabeleceu um terreno fértil para a direção sociopolítica, norteando a formação e prática profissional para além de seu horizonte e sua utilidade na sociedade capitalista, o que pressupõe no plano imediato, um processo de resistência e oposição à ordem e uma organização sócio profissional independentemente de partidos políticos. (ABRAMIDES, 2019)

Dessa forma, com a inserção de profissionais da vertente de “intenção de ruptura” no âmbito acadêmico e nos debates coletivos vinculados às bases representativas abriu espaço para o amadurecimento intelectual, em especial com o entendimento teórico-metodológico embasado na teoria marxista, em que passa a superar ambiguidades e fortalecendo o projeto profissional.

O processo de construção do Serviço Social crítico e do Projeto Político Pedagógico tem como fator impulsionador o processo de elaboração da Reforma Curricular, adensado ao Projeto de Formação iniciado com a proposta Curricular de

1982, que a partir dos anos 1990 ganha uma nova proposta, discutida na Convenção da ABESS, realizada em Londrina (PR), em 1993.

Dessa forma, tomando como norte o currículo mínimo de 1982, propõe-se um novo currículo aprovado em 1996, como forma de definir pressupostos necessários à formação com capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa a partir da Teoria Social Crítica Marxista. Esse processo revelou não só o amadurecimento intelectual, como também o entendo como um fenômeno de caráter contraditório. Significa que o Serviço Social polariza e reproduz por meio dos mais variados interesses contrapostos nas relações sociais assim como na busca de uma cultura profissional emancipatória.

Esse processo foi oriundo de diversos debates a partir de 1994 a 1996 apoiados pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) bem como dos estudantes por meio da Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO), desencadeando em várias oficinas, como o Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social (CEPESS), órgão acadêmico que articulava pós-graduação em Serviço Social com um intenso trabalho de mobilização das Unidades de Ensino.

Destaca-se nesse processo a *XXIX Convenção Nacional da ABESS*, realizada em Recife, em 1995, o qual produziu dois documentos: a *Proposta Básica para o Projeto de Formação contendo pressupostos, diretrizes e metas*; e a *Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional: novos subsídios para o debate*, de autoria dos seguintes docentes consultores da ABESS: Isabel Cristina da Costa Cardoso, Sara Granermann, Elaine Rosseti Behring e Ney Luiz Teixeira de Almeida.

A partir de então foram elaborados seis documentos oriundos da revisão curricular em conjunto com a diretoria da ABESS, ENESSO e CFESS e demais grupos de consultores que resultou na formulação das *Diretrizes Gerais Para o Curso de Serviço Social*, proposta do Currículo Mínimo, sendo aprovado em Assembleia Extraordinária da ABESS entre os dias 07 e 08 de novembro de 1996.

Mister destacar, que concomitante a aprovação do Currículo Mínimo, ocorre a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), através da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a unicidade da educação brasileira. Nesse lapso temporal, foram enviadas as *Diretrizes Curriculares* – elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social (CONESS, 1999) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em um contexto de correlação de forças no sentido político de preservação da proposta curricular da referida Comissão

como forma de manter o texto que reconhece o Serviço Social como “[...] especialização do trabalho na divisão social e técnica do trabalho social, o que supõe afirmar o primado do trabalho na constituição dos indivíduos sociais.” (IAMAMOTO, 2014, p.617)

A proposta pedagógica do Serviço Social (ABESS, 1996) sai da configuração de currículo mínimo para as *Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social* (CONESS,1999), proposta integralmente embasada no Documento aprovado em Assembleia da ABESS, em 1996, cuja formação do assistente social assentava-se em um perfil de egresso capaz de ler a realidade social, as contradições e desafios contribuindo para construção de ações interventivas.

Essas Diretrizes Curriculares (DC) apresentam a questão social como objeto de pesquisa e intervenção social. Portanto, expressa a contradição entre capital/trabalho na sociedade capitalista. Tais elementos permitem que os Assistentes Sociais ao fim de sua formação possam ler a realidade e intervir sobre ela. Por isso que para as DC a ética e a pesquisa tornaram-se eixos transversais para a formação.

Ainda nesse lapso temporal, o processo de ruptura da profissão também irrompe com os demais Códigos de Ética anteriores ao de 1986, segundo Abramides (2019). Além de romper com a perspectiva imparcial dos códigos anteriores, também infringe com o caráter político da intervenção ética, da explicitação do caráter de classe dos usuários; a negação de valores a-históricos e a recusa do compromisso com o poder instituído. Nos anos 1990, uma compreensão contundente acerca das diferenças entre a natureza da dimensão ética e dimensão política resulta no novo Código de Ética, aprovado em 1993.

Dessa forma, o projeto de formação do Serviço Social passa a ser alinhado com base em concepções, das quais assinala-se:

[...] adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios dos quais o profissional se defronta no universo da produção da vida social; ética como princípio formativo perpassando a formação curricular; exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional; caráter interdisciplinar nas várias dimensões do projeto de formação profissional; Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão; indissociabilidade ente estágio e supervisão acadêmica e profissional (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 61-62).

Pressupõe que as bases de formação estejam alicerçadas nos princípios que norteiam o projeto profissional e o estatuto teórico hegemônico da categoria.

Sendo assim, o Projeto Profissional - denominado de Projeto Político Pedagógico – torna-se o documento basilar e orientador das ações da categoria dos Assistentes Sociais cujos instrumentos legais como Código Ética, a Lei que regulamenta a profissão (ambos de 1993) e as *Diretrizes Curriculares* de 1999 passam a alicerçar a formação e o exercício profissional.

O encontro dessas importantes referências embasa o Projeto Político Pedagógico da profissão, o que indica a unicidade da formação a partir de 1996, estabelecendo a direção social no fomento das ações, como também no processo de formação dos assistentes sociais.

Portanto, a direção social expressa nas Diretrizes Curriculares, assim como no Código de Ética consubstancia o compromisso social e político no âmbito da formação, na apreensão crítica dos processos históricos sob o ponto de vista da totalidade. Implica que o Projeto Político Pedagógico dos Cursos em Serviço Social deve estar em consonância com essa perspectiva. No entanto, atualmente essa direção social encontra-se ameaçada pela política neoliberal.

A virada para os anos 1990, assim como possibilitou o amadurecimento da categoria na condução de um projeto profissional crítico e sua organização política em direção a um projeto pedagógico capaz de ler a realidade e intervir sobre ela, também foi marcada por profundas transformações com o advento do neoliberalismo no país.

Esse cenário revelou-se repleto de contradições ao passo que tornou evidente a estrutura de poder que perpassa a lógica capitalista e as relações estabelecidas com o intuito de jogar de reforçar e legitimar a hegemonia em todos os âmbitos da vida social provocou consequências adversas do ponto de vista da subjetividade e das formas de consciência na sujeição e conformação à lógica capitalista.

Os desdobramentos da contrarreforma do Estado incidiram na Educação com o processo de Reforma Universitária. Nesse sentido, a Educação Superior passou a ser um mecanismo útil para o capital, sendo moldado segundo sua lógica na voracidade de acumulação, o que expressa uma profunda regressão às conquistas sociais e civilizatórias, apesar dos esforços de mudanças e a possibilidade de reordenamento advindo da Constituição brasileira de 1988.

Nesse cenário, verificam-se implicações tanto no exercício profissional com ampliação de vínculos flexíveis causando maior rotatividade, instabilidade e precarização nas condições de trabalho, assim como no nível da formação profissional, com aumento de cursos privados sob a perspectiva mercadológica.

Evidencia-se, nesse processo, que a aprovação da LDB vem descaracterizar a proposta do Currículo Mínimo para o curso de bacharelado em Serviço Social. Tal processo imbricado com a contrarreforma do Ensino Superior substitui por Diretrizes Curriculares mais flexíveis, adequando-as sob a ótica do mercado que para Iamamoto (2014), esse processo acabou por preterir o Currículo Mínimo proposto pela categoria em virtude da contrarreforma do Ensino Superior em andamento.

Percebe-se nesse contexto, os retrocessos e as condições incompatíveis com a Educação defendida pelos assistentes sociais, considerando as Diretrizes formuladas em 1999. Esse processo de subordinação da Educação à acumulação compromete a qualificação da formação, transvertendo o direito à educação em “serviço”, o que para Educação Pública ocasiona o desfinanciamento e a supervalorização do Ensino Privado.

O discurso que emana com as contrarreformas, especialmente da Educação se assenta na construção da ideia de democracia, possibilitando o acesso à educação a todos sem distinção. Mas, na realidade, aponta para um discurso de democracia distorcida. Aliás, a formação profissional do Serviço Social na lógica democrática que a embasa, principalmente nos anos 2000, em que há um número expressivo de Instituições privadas passam a impor desafios teóricos, técnicos e éticos para esses futuros profissionais.

Nesse sentido, a partir do próximo tópico analisa-se como esse processo de caminhos e descaminhos, sobretudo com incremento quantitativo de cursos privados vem impactando a formação e a defesa do Projeto Político Pedagógico para os cursos em Serviço Social.

2.2 Implicações da Reforma Universitária para a formação em Serviço Social: a tendência privatista a partir dos anos 2000

No período de crise do sistema capitalista, a busca incessante no sentido de recuperar as taxas de lucro se revela na mais audaciosa lógica destrutiva sob a via de ajustes estruturais por parte do Estado, mergulhado na ideologia neoliberal, passa

juntamente com o mercado a estabelecer estratégias diversificadas a fim de responder à crise.

A política neoliberal cuja diretriz se baseia na política de estabilidade econômica, procura por meio de uma disciplina orçamentária conter gastos públicos em políticas sociais, delegando ao mercado enquanto a instância mediadora no plano econômico e político, e instaurando o Estado Mínimo. (ABRAMIDES, 2019)

Nesse entendimento, a Política de Educação molda-se à lógica do capitalismo, sobretudo a partir dos anos 1990 em que no Brasil, ocorre a adesão da política neoliberal, demarcada à luz da flexibilização, desregulamentação e mercantilização dos direitos sociais e trabalhistas, dos quais se insere a Educação Superior. Esta passa a ser publicizada mediante a intervenção e soberania do mercado via privatização. Em síntese, pode-se afirmar que o projeto neoliberal operou a dilapidação do patrimônio público, a privatização, a desregulamentação e a desconstitucionalização dos direitos sociais e trabalhistas, além da abertura irrestrita do capital internacional (Ib., Id.).

O Estado, sob a égide da perspectiva neoliberal, passa a ser reformulado. Segundo Bresser Pereira era necessária essa “reforma” por ação da crise fiscal do Estado, cujos reflexos se desdobraram em desresponsabilização estatal, prevalecendo à soberania do mercado. Assim, abre-se caminho para discursos ideológicos adensados à visão de eficiência e agilidade do mercado.

A Educação, nesse contexto imersa sob a lógica gerencial contida nas propostas de “reforma do Estado” passa a alterar a lógica da Educação Superior: de Instituição Social (IS) para Organização Social (OS), em que prevalece a expansão do ensino privado em detrimento do Ensino Superior Público universalista. Sob esse aspecto, Guerra (2010, p.717) assevera que,

Um novo perfil do trabalhador se gesta na sociedade sob o domínio do capital financeiro, da sociedade dos imediatismos, do salve-se quem puder, do aqui e agora, da razão instrumental, dos fins que justificam os meios, do presente contínuo e exige capacidade de se adaptar às constantes mudanças e às situações cada vez mais precarizadas.

Em atendimento às exigências do capitalismo mundial financeirizado, busca-se seguir as metas do Banco Mundial e FMI: o Ensino Superior conveniente ao capital

não só no aspecto de alavancar o sistema lucrativo, mas moldando esse profissional a sua imagem e semelhança.

Nesse aspecto que o processo de mercantilização tem impactado na formação profissional dos Assistentes Sociais, em especial no tipo de formação construído sob o legado de base marxista em que, a partir dos anos 1980 o Serviço Social adquiriu um amadurecimento teórico, que possibilitou a construção de “[...] um projeto profissional radicalmente inovador e crítico.” (IAMAMOTO, 2009, p.4)

Desse modo, a Reforma Universitária apresentada inicialmente no Governo de FHC rebateu sobremaneira na estrutura da formação dos Assistentes Sociais calcadas nas *Diretrizes Curriculares* (CONESS, 1999).

Embalada pela LDB, a reforma do Ensino Superior sob perspectiva da universidade operacional transfigurou a lógica da Educação, contida na Constituição de 1988, ao diversificar as modalidades de Ensino por meio da organização diferenciada das instituições, como faculdades e centros universitários, quebrando a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão oferecidas pelas IES Públicas.

Se a expansão pela via privada foi uma característica observada no Ensino Superior desde década de 1970, é com a sanção da LDB que há um crescimento impressionante da privatização, sobretudo a partir dos anos 2000. Trata-se de uma expansão desqualificada de cursos, em particular na área do Serviço Social, uma vez que a proposta contida na LDB sob a flexibilização significou,

[...] eliminar o regime único de trabalho, adaptar os currículos da graduação e da pós-graduação às demandas impostas pelo mercado, separar docência da pesquisa, vincular e subordinar a pesquisa e extensão universitária à política do mercado e não as exigências da realidade social. (ABRAMIDES, 2019, p.171)

Apesar de o Ensino Superior no Brasil ter sido bandeiras de lutas das classes trabalhadoras há décadas, a maneira pela qual vem ocorrendo a expansão, maiormente nas IES privadas, revela que não há um processo de democratização do Ensino, mas tem a finalidade lucrativa respondendo às frações da burguesia, ampliando seus mercados, uma vez que a lógica da educação se insere na compra do serviço acompanhado de uma fragilidade na formação profissional.

Para Pereira (2010) esse processo de expansão dos cursos em Serviço Social é explicado por meio de dois eixos: o primeiro relacionado ao fortalecimento do empresariado cuja necessidade estava no interesse da abertura em cursos na área

de Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, em virtude do baixo custo; e o segundo, pelo fato de manter o consenso social em torno das reformas estruturais que vinham sendo desenvolvidas alinhadas as metas dos Organismos Internacionais do capital.

Essa explicação se deu vinculada a uma perspectiva de que cursos na área de Humanas, sobretudo na área de Serviço Social, além de serem mais baratos possibilitando novos campos de expansão para o capital, também favoreciam a formação de um perfil profissional difusor de uma sociedade conformista. Em razão do Serviço Social enquanto profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho ter se gestado em uma sociedade em que buscava-se difundir a ideologia burguesa como forma de manter o controle social sobre os trabalhadores.

Segundo Pereira (2010) desde 1995 há uma predominância no aumento de cursos na área de Serviço Social: entre 1995 e 2002 foram criados 45 cursos, sendo 90% por meio de iniciativa privada. Desse total apenas 05, ou seja, 10% inseridos em ambientes universitários, o que revela não só o processo iniciado com a contrarreforma do Estado, mas também a preferência por cursos de baixo valor e sem a obrigação legal da realização do tripé: Ensino, Pesquisa e Extensão tão necessários à formação acadêmico-profissional.

Outra incidência de crescimento é observada durante o Governo Lula entre 2003 a 2009, quando foram criados 210 cursos em Serviço Social, sendo 191 privados e 19 públicos. Se examinar os dados entre 1995 e 2002 e 2003-2009, verifica-se que houve um pequeno aumento com relação às IES universitárias públicas de 05 para 19 cursos de Serviço Social no setor público. Mas, esse aumento é sem significância estatística, se considerar o aumento expressivo dos cursos privados.

Tais incidências têm relação com o processo iniciado no Governo Lula com o Programa de Apoio de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Esse Programa partiu de uma perspectiva que, segundo Cislighi (2010), estava pautada em melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos das Universidades Federais, em uma clara racionalidade que parte de princípios enveredados com o Banco Mundial de que há sub aproveitamento nas universidades federais, diagnóstico presente no Brasil desde a “reforma universitária” do período da ditadura militar.

Sobre essa questão, Pereira (2018) assevera que a partir dos anos de 2003 (primeiro ano do Governo Lula) até 2016 (último ano do governo Dilma) houve uma centralização com relação ao aumento de cursos na área de Serviço Social desde seu

surgimento, do total de 64 cursos públicos de Serviço Social, 34 foram criados no período entre 2003 a 2016 superando o período de ditadura militar (cenário que concentrou maior número de cursos públicos) de 1964 e 1989 houve 12 cursos públicos; seguido do anterior período liberal-democrático (1946/1963 apenas 8 cursos públicos).

Assim, desses 34 cursos públicos em Serviço Social, 23 foram criados em IES Federais, o que revela a expansão do projeto desenvolvido por Lula com o REUNI. Contudo, esse crescimento nas IFES não foi acompanhado de maiores investimentos, revelando-se em uma intensa precarização além das exigências produtivistas atravessadas pela lógica mercantil, assim, “[...] se manteve o ajuste fiscal e a limitação de alocação direta de recursos nas IFES.” (PEREIRA, 2018, p.192)

Outro fator que explica o aumento de cursos na área de Serviço Social, sobretudo no setor privado esteve condicionado aos programas: PROUNI e FIES cujas estratégias não estavam associadas a desenvolver uma educação de qualidade, mas sim em se inserir no jogo político com o discurso de democratização do acesso. Em uma análise mais criteriosa, constatou-se uma estratégia do governo como forma de atender as metas do Plano Nacional de Educação (PNE- Lei n.10.172/2001) que exigiam o aumento da frequência de jovens entre 18 a 24 anos no Ensino Superior em 30% até 2010, sem que para isso tivesse que ampliar gastos públicos, além de diminuir a ociosidade de vagas no ensino superior privado. (BRASIL, PNE, 2014)

Os impactos para a formação em Serviço Social somam-se ainda ao aumento de cursos no Ensino a Distância, constituindo-se como um espaço onde o mercado financeiro tem investindo incansavelmente, refletindo na só para a formação dos assistentes sociais, mas para a educação no sentido de rebaixamento da qualidade em favor das exigências do capital e mercado.

De acordo com dados do Inep de 2016, o Serviço Social encontra-se entre os maiores cursos privados de graduação na modalidade à distância, correspondendo a um total de 97.728 matrículas até o ano de 2016. Sendo o terceiro com maior número de matrículas, perdendo apenas para Administração em segundo lugar e Pedagogia em primeiro lugar (INEP, Censo da Educação Superior, 2016). Esses dados revelam ainda que a política desenvolvida nos governos petistas de Lula e Dilma, em especial após o mandato de Lula, essa política sob o viés privado só aumentou, conforma indicam as notas estatísticas do INEP de 2017, de que entre 2007 a 2017 a matrículas de cursos de graduação à distância aumentaram 375,2% enquanto na modalidade

presencial foi apenas de 33,8%. Nesse período, essa expansão atingiu quase 1,8 milhões de matrículas em 2017, representando uma participação de 21,2% do total de matrículas de cursos de graduação no Brasil.

É importante ressaltar que tal fato tem relação também com as mudanças engendradas a partir da criação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), em 2004 e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), em 2005, estabelecendo novas requisições para o Assistente Social, conseqüentemente, novos campos de atuação o que explica o aumento de cursos privados na área do Serviço Social.

A consolidação da Política de Assistência Social reconhecida como uma política pública no âmbito do direito social intenta a construção de uma nova relação estabelecida entre Estado e Sociedade Civil em que entre seus objetivos tem-se a proteção à família, à maternidade, à infância e à velhice, o amparo às crianças e adolescentes carentes; a promoção e integração ao mercado de trabalho, a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiências e a promoção de sua integração à vida comunitária (BRASIL, 1993).

Dessa forma, a PNAS reforma princípios e diretrizes da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) como: descentralização administrativa; primazia da responsabilidade do Estado na condução desta política; compreendendo os serviços sócios assistenciais de órgão públicos e entidades não governamentais; fundamentadas na matricialidade sócio familiar e no território como base de organização (BRASIL, 2005).

Assim, o SUAS passa a ser dividido em dois níveis de proteção: a básica e especial, o primeiro realizado no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) com objetivo de fortalecer vínculos familiares e comunitários a fim de prevenir a violação de direitos das famílias e o segundo no Centro de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS) às famílias que já tiveram seus direitos violados.

O maior crescimento do número de CRAS ocorreu entre o período que correspondeu ao ano de 2007 a 2010, chegando a atingir um total de 6.801 CRAS em todo Brasil em 2010, distribuídos em 4.720 Municípios, dos 5.565 municípios brasileiros, em 2013 esse número passa atingir um total de 7.883 CRAS.

Já com relação ao CREAS, o Censo SUAS 2010 cadastrou 1.540 CREAS municipais e 50 CREAS Regionais, registrando um aumento de 390 unidades especializadas em comparação ao apurado de 2009. Em 2013, foram identificados 2.249 CREAS, representando um incremento de 82 novas unidades. Embora o

número de CREAS coordenados pelo órgão gestor estadual tenha sofrido uma leve queda, de 53 para 51 unidades. Por outro lado, o número de CREAS vinculado a gestão municipal aumento de 2.114 unidades em 2012 para 2.198, em 2013.

No que tange à composição técnica de profissionais de Serviço Social os dados do Censo SUAS revelaram que em 2012 atuavam cerca de 15.062 assistentes sociais no CRAS, em 2013 houve um aumento em cerca de 1.016 profissionais, com um total de 16.078, chegando em 2014 com cerca de 17.567 em todo o território brasileiro.

Com relação ao CREAS, o censo de 2012 revelou que cerca de 24,5% eram compostos por assistentes sociais, sendo 19,4% psicólogos, 6,5% de advogados, entre outros. Em 2011, de 4.259 profissionais tornaram-se 4.713, em 2012.

Com relação às Unidades de Acolhimento, o Censo 2012 revelou que cerca de um quarto dos trabalhadores eram de assistentes sociais, correspondendo a um total de 3.967 profissionais, seguido de 3.495 outras formações de nível superior; 2.774 profissionais da área de saúde; 2.674 psicólogos; 1.963 pedagogos; 261 advogados; e 230 terapeutas ocupacionais.

Esses dados revelam que as maiores categorias encontradas de profissionais tanto no CREAS quanto no CRAS, eram de assistentes sociais, seguido pelos demais profissionais.

Já o Censo de 2013, revelou que no Centro Pop cerca de 345 profissionais eram de Serviço Social, seguido de 170 psicólogos e 55 pedagogos. A maior parte de trabalhadores das Unidades de Acolhimento em 2013 eram de assistentes sociais com cerca de 3.774 profissionais, correspondendo 27,7% dos trabalhadores seguido de outras formações de nível superior 3.236; e 2.281 na área da saúde.

Com relação ao Censo SUAS de 2014, os dados revelaram um aumento de 345, em 2013 para 599, em 2014 de assistentes sociais atuando no Centro Pop.

Já o Censo de 2016, revelou que a quantidade de trabalhadores no CREAS, passou de 4.713, em 2012, para 6.064 em 2016.

Esses dados revelam que ao longo da série histórica, o número de profissionais atuando na política de assistência só tem aumentado o que justifica o aumento expressivo de profissionais requisitado para atuar nessa política. Promovendo um ambiente de ampliação de demandas, consequentemente, engendrando um número expressivo de cursos na área do Serviço Social.

As consequências para a formação em Serviço Social despontam na lógica quantitativa de cursos em detrimento da qualidade, de encontro à formação assentada em princípios cuja direção embasa-se nas Diretrizes Curriculares 1999.

Ademais, o processo de aligeiramento dos cursos, sobretudo com a proliferação de cursos privados tem constituído barreiras na materialização do Projeto Político Pedagógico para os cursos de Serviço Social alinhados as Diretrizes Curriculares de 1999, no sentido de que números expressivos de unidades privadas criadas ao longo dos anos 2000 encontravam-se em dissonância com o debate da Abess, em 1996, sobre as Diretrizes Curriculares.

Conforme assegura Abramides (2019), embora haja uma exigência quanto ao credenciamento e avaliação de cursos alinhadas às *Diretrizes Curriculares* (CONESS, 1999), no entanto sua aplicação segue uma lógica instrumental, pois “[...] coloca as avaliações acima da média, em um desvio que favorece a aprovação da maioria de cursos, independentemente das grandes lacunas, favorecendo à lógica privada.” (ABRAMIDES, 2019, p.247)

Somados a esses elementos, tem-se o fato de o Conselho Nacional da Educação ter descaracterizado a lógica das *Diretrizes Curriculares* esvaziando a proposta original sem nenhuma vinculação concreta com os conteúdos formativos que delineiam o atual perfil profissional. Essa tendência se insere na orientação seguida do texto homologado pelo MEC/2002 em que há na estrutura dos projetos políticos pedagógicos uma direção alinhada à lógica curricular que melhor convém aos cursos.

A proposta contida nos Conteúdos Curriculares está alinhada à nova lógica curricular com base em três núcleos, a saber:

- Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, que compreende um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e éticos-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 administração em Serviço Social e o estágio supervisionado. 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 (SILVA, 2013, p.48).

No entanto, segundo Abramides (2019), o CNE apenas destaca que os conteúdos dos cursos devem estar alinhados a esses núcleos, mas desconsidera os conteúdos indicados nas *Diretrizes Curriculares* (CONESS,1999), definidas pela ABEPSS, o que fragiliza e flexibiliza a formação do ponto de vista teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo.

Esses Núcleos têm por objetivo dissipar a visão fragmentada, observada no processo de ensino e aprendizagem no que se refere à compreensão da realidade e produção de conhecimento típico da estrutura pedagógica nos anos iniciais do Serviço Social que legitimava um projeto conservador. Essa nucleação, enquanto um conjunto de saberes que são indissociáveis para apreensão da gênese, manifestações e enfrentamento da questão social, eixo fundante da profissão e articulador dos conteúdos de formação profissional estabelece um conjunto de conhecimentos e habilidades necessários para a formação (ABEPSS, 1996)

Nesse entendimento, diante de uma formação majoritariamente privada em relação ao menor número de cursos públicos, depara-se com o caráter aligeirado, mercantilizado e sem a devida preocupação com a pesquisa e a extensão, o que tem impulsionado a inviabilização de uma formação crítica que impossibilita a leitura da realidade e de se posicionar sobre esta.

Busca-se assim, um perfil profissional adaptado à lógica atual, os chamados colaboracionistas, que segundo Pereira (2008) consistem em um tipo de profissional cujos pressupostos se dão no reforço à ideologia da “Terceira Via”. Em outros termos: ao se embasar nas teses propagadas pelo pensamento neoconservador de negação das sociedades de classes, orientadas na manutenção da estrutura capitalista, reforça a tendência de distanciamento das propostas curriculares da ABEPSS, com perfil profissional crítico e competente teórico, ético, técnico e politicamente.

No quadro recente de ofensiva do capital, no qual se assiste à proliferação de cursos sob um processo de massificação tem afetado o Serviço Social em diversas áreas e níveis “[...] comprometendo o desenvolvimento científico e cultural das novas gerações, aumentando as tendências de aprofundamento da subalternização econômica e política do país.” (KROIKE, 2009, p.18)

O problema com a nova configuração da Educação, sobretudo dos impactos para a formação em Serviço Social não reside na tecnologia ou na formulação de novas Diretrizes Curriculares, mas do modo como vêm sendo desenvolvidas essas reformulações, dado que são usados critérios sob a lógica mercadológica, realinhado as Diretrizes do Banco Mundial e demais órgãos. Significa que não há uma análise partindo do corpo profissional cuja base de ação é oriunda da realidade social, alinhadas a um arcabouço teórico-crítico de base marxista, o que para Netto (2004) acaba “pondo à prova” o projeto profissional e seu arcabouço pedagógico.

Os desafios são imensuráveis apesar do longo caminho trilhado pelo Serviço Social evidenciando seu protagonismo de sujeitos concretos. Sob esse aspecto Bravo et.al. (2019) aponta que no âmbito da conjuntura atual é necessário partir de três conjuntos de reflexões que incidem na formação e na sua estrutura pedagógica: a primeira reflexão relaciona-se à concepção de ciências e produção de conhecimento, em virtude de que a realidade atual reside na busca de substituir o conhecimento científico pelo fundamentalismo religioso e a tecnocracia, somados a estes têm-se os ataques as universidades públicas, sobretudo com o processo de desfinanciamento que resulta nas condições de trabalho dos docentes tanto a nível público quanto privado, os impactos para a formação revelam-se na destruição do sentido próprio do conhecimento, do ensino, da pesquisa e da extensão e de sua autonomia.

A segunda, diz respeito à nova configuração da Educação que tem sido vista, sob viés mercadológico, uma vez que a expansão da educação tem sido um espaço de negócio para a ala empresarial, sobretudo utilizando-se de tecnologias da informação para alavancar o mercado, a exemplo dos cursos de EaD. Atualmente, esse tipo de modalidade de ensino foi aprovado para a pós-graduação *stricto sensu* nos cursos de mestrado e doutorado.

E a terceira reflexão consiste na articulação entre as entidades da categoria, os movimentos da classe trabalhadora e a unidade política na “construção de uma nova ordem societária” sendo necessário a reafirmação das dimensões interventiva e

investigativa como parte de uma mesma unidade a fim de responder as exigências imperativas no sentido de existir da profissão.

Atualmente, criam-se e repõem-se à profissão novos desafios que exigem desenvolvimento e adensamento crítico. Assim, o contexto de crise capitalista sob a era da financeirização, os movimentos de lutas da classe trabalhadora passam a ser substituídas por ações sociais em torno de consensos que tendem a gerar na classe trabalhadora o seu conformismo e assim, tornando esse modelo de produção como único. Nas palavras de Mota (1998) significa construir uma racionalidade política e ética compatível com o projeto da sociedade do capital. Tal aspecto vai exigir novas requisições dos profissionais no seu trabalho, na formação e nas organizações políticas.

Nessa dinâmica, o processo de contrarreforma do Ensino mais do que mudar a estrutura da lógica pedagógica voltado aos seus interesses, tende a redefinir em curto prazo um perfil profissional apto atender as demandas imediatas do capital formando assim um “exército assistencial de reserva” (IAMAMOTO, 2007) em virtude da ampla abertura de cursos com caráter meramente tecnicista.

Assim, a proposta concentra-se não só na defesa do Projeto de formação explicitado nas Diretrizes Curriculares de 1999, mas na imprescindível necessidade de reafirmá-la em virtude das disputas teórico-política frente ao neoconservadorismo profissional, uma vez a lógica contemporânea a exemplo da Política da Educação é de incluir os excluídos, o que acaba reduzindo a luta por direitos sociais ao âmbito do redistributivismo. Assim, o discurso ideológico contemporâneo é tentar a todo custo suprimir a perspectiva de classe e a construção de uma nova cultura, sobretudo na “perda de referência dos trabalhadores como classe em si e para si.” (GOMES, 2007, p.225)

No próximo subitem, analisa-se as tensões atuais atravessadas por reiteradas ameaças à profissão, sobretudo ao seu Projeto Político Pedagógico, o que tem se revestido em investidas conservadoras em virtude de que a formação se encontra fragmentada e mercantilizada em decorrência das medidas adotadas pelo capital e Estado. Por isso, se faz necessário a permanência da defesa dos princípios norteadores da formação, em que o Projeto Político Pedagógico para os cursos de Serviço Social é expressão.

2.3 Projeto Político Pedagógico: entre avanços críticos e ameaças conservadoras

Ao longo dos anos, o capitalismo vem impondo sobre a sociedade sua capacidade de fazer valer o seu modo de produção em nível global, envolvendo mudanças tecnológicas, organizacionais e gerenciais. Esse processo marcou alterações tanto na relação entre capital/trabalho quanto na relação entre Estado/sociedade.

Assim, na denominada “fase tardia” (Mandel, 1982) vem buscando difundir uma cultura baseada no individualismo, em que busca construir uma sociedade democrática como forma de harmonizar as contradições entre as classes sociais, mas que na verdade vem aprofundando essa desigualdade e exclusão social.

Essa nova ordem por parte da classe burguesa reside na busca de manter sua hegemonia e conquistar o consentimento sobre os quais a exerce.

Sobre essa questão, Carnoy (1990, p.90) enfatiza a luz do pensamento de Gramsci que esse processo significa “[...] o predomínio ideológico dos valores e normas burguesas sobre as classes subalternas”. Exprime a imposição de determinado modo de vida e pensamento dominante extensos à totalidade da vida, que vão desde costumes morais e intelectuais até os princípios políticos e religiosos.

As crises pelos quais o sistema é propício revelam essa característica de hegemonia e predomínio ideológico, mormente a grande crise ocorrida em 1973. Como indica Mészáros (2011, p. 680), as crises “[...] são maneiras de fazer avançar para além de suas barreiras imediatas” e, com isso, “estender com cruel dinamismo sua esfera de operação e dominação”.

Essa crise estrutural deixou de ser um fenômeno intermitente para se converter no modo permanente de reprodução da sociedade burguesa e todas as contradições sociais se intensificam em escala global, assim como as alienações (TONET, 2009).

Portanto, a crise que se vivencia coloca em questão a própria vida do sistema do capital, explícita em seus limites que direcionam a um patamar mais elevado. Em outras palavras, para Mészáros (2002) o capital não pode ter outro objetivo senão a própria autorreprodução desde a natureza a todas as necessidades e aspirações humanas subordinadas em absoluto ao sistema.

Para Tonet (2009, p.3) essa crise se expressa em todas as outras dimensões da vida humana “[...] tanto no nível político, direito, ciência, filosofia, educação, arte, valores, religião, ecologia, psicologia, relações sociais, vida pessoal e familiar”.

Essa afirmação revela que não é apenas no âmbito das necessidades materiais que se manifesta a crise, mas também nas atividades espirituais dos quais a educação é profundamente atingida com o processo de mercantilização que vem rebaixando e descaracterizando seu sentido real, moldando essa educação para que “[...] cada vez mais seja incapaz de compreender a realidade como uma totalidade articulada em processo e de ir até a raiz dos fenômenos sociais.” (TONET, 2009, p.13)

Na cena contemporânea, observam-se desafios postos à profissão, sobretudo com o aumento dos cursos privados e na modalidade à distância. O processo de massificação além da perda da qualidade tem estimulado os reforços para mecanismos ideológicos facilitando a submissão dos profissionais a lógica do mercado “[...] redundando em um processo de despolitização da categoria, favorecido pelo isolamento vivenciado no ensino à distância e na falta de experiências estudantis coletivas na vida universitária.” (IAMAMOTO, 2014, p.629)

É bem verdade que a realidade atual não estimula a verdadeira face do mundo real, ele é ilusório, fruto de aparências, em que a leitura e as respostas se dão com base no relativismo, na imediatidade, no presenteísmo. Assim, o aligeiramento não está apenas condicionado ao trabalho (em que há uma exigência com relação à produção e consumo de mercadorias), mas o capitalismo vem forjando um perfil de trabalhador moldado a sua imagem e semelhança, tendo sua intervenção pautada pela aceitação dos ditames capitalistas, o que subentende que os conjuntos de saberes, assim como dos conteúdos da formação profissional também estejam ancorados no pensamento e ação de bases conservadoras.

Assim, exige-se um trabalhador, polivalente e multifuncional o que possibilitará a difusão de valores culturais baseados no individualismo e imediatismo naturalizando as desigualdades sociais.

Para tanto, a Educação passa a ter uma dupla função para o sistema capitalista: além de ser um mecanismo capaz de alavancar a lucratividade também se revelou capaz de servir para difundir a ideologia nas subjetividades dos trabalhadores com base em valores e ideias da classe burguesa. É na Educação que encontra espaço para fazer valer ideais capitalistas. Assim, busca-se adequar os conteúdos formativos com base na produção acrítica, esvaziada da dimensão classista, adaptando esse trabalhador a nova lógica “[...] através da negação do conhecimento crítico acoplado a manipulação ideológica das consciências, com vistas a naturalização da exploração.” (JIMENEZ et. al, 2007, p.3)

Sob esse aspecto, Mészáros (2005, p. 36) corrobora no sentido de que,

A educação institucionalizada, especialmente, no último cento e cinquenta anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade [...].

São nesses aspectos que se observa na atualidade uma negação as teorias que buscam responder à realidade em sua totalidade e avança no predomínio da subjetividade, do irracionalismo, do individualismo em que o pensamento crítico passa a ser confrontado com esse novo discurso, nova cultura de cariz pós-moderno que no âmbito da Educação apresenta-se como instrumento de direção ideológica.

A estrutura do Projeto Político Pedagógico do Serviço Social nos seus anos iniciais deixou claro que a hegemonia burguesa sempre buscou difundir seus valores e ideologias através de uma razão instrumental, transformando-a em serviço da manutenção da ordem, em que a forma de conceber e explicar os processos sociais estavam pautados até então em uma perspectiva do racionalismo burguês moderno. Nessa medida, a matriz positivista expressa no estruturalismo e o estrutural-funcionalismo do Serviço Social à época preocupava-se apenas em desqualificar a razão moderna e fortalecer uma concepção de razão voltada a um instrumento ideológico de apologia à ordem estabelecida.

Como se elucidou em linhas anteriores, a formação (em termos da estrutura pedagógica) sai de uma perspectiva onde as explicações estavam assentadas no conservadorismo em que a legitimidade conferida à profissão se deu por meio de respostas sintonizadas a esse pensamento, e adentra a uma razão dialética que lhe possibilita o desvelamento de questões fundantes para a ruptura com esse conservadorismo. Esse salto foi observado nos debates acerca da reformulação do Código de Ética, a Lei que regulamenta a profissão e a Revisão Curricular que conferiram amadurecimento teórico-metodológico e político-ideológico.

Contudo, o impacto da crise do sistema capitalista reflete sobremaneira na totalidade da vida, incluindo como ressalta Tonet (2009, p12) no “[...] âmbito do conhecimento, especialmente das Ciências Sociais e da Filosofia”.

Vive-se no campo das ideias a chamada “crise dos paradigmas” estimulada pela crise do Socialismo Real que incidiu em um suposto colapso da potencialidade

da emancipação humana por via do socialismo revolucionário, fomentando “[...] uma nova produção do conhecimento centrada na atenção às diferenças, ao efêmero, ao fragmentário.” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p.317)

Sobre essa questão, Santos (2007) enfatiza que a modernidade foi útil para a burguesia a partir do momento em que seus interesses ainda eram expressões universais (os chamados ideais pautados na liberdade, igualdade e fraternidade) a partir do momento em que se transmutaram, evidenciando o projeto particular de classe burguesa – a modernidade e seu direcionamento à emancipação humana e à razão dialética - passaram a ser uma ameaça à ordem vigente.

Nesse entendimento, a burguesia afasta-se de uma perspectiva voltada aos interesses das classes para uma ideologia baseada no conservadorismo, buscando assim difundi-la. Quer dizer: é a partir dessa desencantada falência do Projeto de Modernidade, sobretudo em tempos de crise que o ideário burguês vem buscando aperfeiçoar novo discurso ideológico como forma de não só afirmar a nova lógica hegemônica, mas de superar as crises em que lhe são inerentes.

Outro aspecto ressaltado por Tonet (2009) reside no campo da ética em que se atesta cada vez mais um fosso entre o dever ser e o ser. Em outras palavras, entre uma realidade objetiva desumanizadora e o discurso ético por meio de valores humanistas. Assim, na contemporaneidade há um discurso em torno de valores como solidariedade, direitos humanos, honestidade quando se vive ao mesmo tempo o predomínio de valores baseados no individualismo, no imediato, no utilitarismo.

Nesse contexto, o componente funcional da ordem burguesa centra-se em um caráter cada vez mais manipulatório “[...] em que o aprofundamento da crise do capital confere à realidade social um caráter cada vez mais fragmentado e fetichizado [...] dando margem à intensificação do irracionalismo e da fragmentação do conhecimento” (TONET, 2009, p.13).

A partir do entendimento de que os conteúdos programáticos se configuram como aporte teórico, ético, político e cultural para uma intervenção sobre a realidade social e não apenas uma forma de cumprir os requisitos legais para uma formação acadêmica, é preciso que esses conteúdos tenham em sua base constitutiva uma formação básica de modo que favoreçam uma intervenção com um dado padrão de qualidade, estabelecido pela ABESS (1996).

As *Diretrizes Curriculares* aprovadas pela Comissão de Especialistas (CONESS) em 1999 mostraram o compromisso por parte da categoria e suas

entidades representativas com um ensino e perfil profissional desvinculado de perspectivas conservadoras, o que exigiu acompanhar a dinâmica societária, reconhecendo os limites dos projetos do curso e imprimindo novos rumos.

Essa perspectiva supôs a definição de elementos que qualificassem a profissão na divisão sociotécnica do trabalho, de modo a “[...] preparar cientificamente quadros profissionais capazes de responder as exigências de um projeto profissional coletivamente construído e historicamente situado.” (IAMAMOTO, 1992, p.164)

Assim, ao atribuir centralidade na questão social, esta que se configura como sendo fundante do trabalho dos assistentes sociais, pois confere um estatuto de elemento central e constitutivo da relação entre a profissão e a realidade social, os conteúdos formativos subsidiam na análise dos nexos causais, nas formas de produção e reprodução sociais capitalistas. (ABESS, 1996)

Para Cardoso (2013. p.211), os núcleos formativos que fundam a nova lógica curricular, indica uma formação profissional articulada a esses núcleos. Para tanto, é preciso que estejam fundamentados não só nas disciplinas, mas também “[...] ampliando a ideia de formação na direção de lidar e estimular as diferentes formas de apreensão, ensino e percepção do saber, no reconhecimento das diferentes capacidades e potencialidades do corpo discente”.

Desse modo, exige-se uma consistência teórica por parte dos conteúdos que sedimentam a teoria social crítica, de modo que possibilite pensar dialeticamente o movimento da sociedade, compreendendo as transformações conjunturais e seu desenvolvimento e organização. Para Cardoso (1997, p.28) os pressupostos teóricos precisam estar vinculados “[...] as configurações estruturais e conjunturais da questão social e às formas históricas do seu enfrentamento, que são permeados pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado”.

De tal modo, o Projeto Pedagógico do Serviço Social desde 1996 vem pensando a formação sob uma noção de totalidade, entendendo a realidade com base para compreensão do processo histórico. Em outras palavras, incorporando uma visão de totalidade e práxis na compreensão de que estes formam uma unicidade.

Contudo, infere-se que tais conteúdos guardam uma série de disputas entre distintos projetos sociais no interior da sociedade e, em especial, no espaço acadêmico profissional, assumindo posturas dos quais fazem opções teóricas muitas das vezes em dissonância com a proposta assumida pela categoria desde anos 1980, que na atual conjuntura tendem a referendar a reforma conservadora da Educação

Superior, quanto à vertente analítica da pós-modernidade, ambas com impacto sobre a qualidade do ensino e na descaracterização das *Diretrizes Curriculares* (CONESS, 1999). (FONSECA, 2016)

O Serviço Social enquanto profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho, vem exercendo suas atividades em um dado contexto marcado por distintos interesses de classes sociais, o que deixa claro seu caráter contraditório atendendo ao mesmo tempo tanto a classe trabalhadora quanto a burguesia.

Em uma sociedade extremamente alienante em que prevalece o projeto societário hegemônico burguês, é preciso ter clareza do processo contraditório que se insere a profissão, uma vez que posturas imediatistas e desprovidas de reflexão críticas são as mais puras expressões da contemporaneidade e para o Serviço Social esses rebatimentos tornam-se evidentes quando o pensamento crítico passa a ser confrontado como um novo discurso: em que não se discute mais o projeto de classe, mas sim o movimento; desconhece a questão da classe social passando a não trabalhar categorias macro, assim como o Estado desconhece seu papel dominador e opressor; despolitiza a questão social; estimula a culpabilização do indivíduo sem considerar as contradições - são fatores presentes no seio da categoria que precisam ter maior atenção - sobretudo no processo formativo.

O Serviço Social em contraposição a essas visões tem sido compreendido a partir da historicidade, da contradição e das mediações existentes no cotidiano social. A teoria social crítica aderida pelo Serviço Social desde meados anos 1980 possibilitou uma análise dos fenômenos sociais a partir de seu complexo e contraditório processo de desenvolvimento, determinado por múltiplas causas na perspectiva da totalidade, em que o sujeito investigador não se detém por descrições, mas norteia-se por uma teoria crítica com bases históricas e ontológicas, procurando reproduzir idealmente a movimentação do objeto, extraindo suas características e determinações que vão além de sua aparência imediata.

Todavia, pode-se deduzir que em alguma medida a falta de apropriação do método crítico dialético no interior do Serviço Social tende a ser um canal que possibilite apropriações indiscriminadas e acríticas, sobretudo das chamadas proposições pós-modernas, assim como de outras vertentes teórico-metodológicas que colidam com a perspectiva emancipatória. Até porque a teoria crítica é hegemônica e não homogênea. Como aponta Netto (1999) a categoria profissional é uma unidade de elementos diversos constituída por projetos individuais e societários

distintos, por isso é permeada por tensões e conflitos, o que não exclui a afirmação de um projeto profissional em seu interior e uma direção hegemônica.

Como se elucidou, os governos brasileiros que vão desde FHC (1995) a Dilma Rousseff (2016) possibilitaram uma maior abertura do investimento do capital privado (nacional e internacional) à Educação, o que aprofundou a política de privatização da Educação com o aumento do acesso à Educação Superior, além de possibilitar o rebaixamento da qualidade técnica, ética e social dessa Educação em favor da subordinação do capital ao mercado.

O Projeto Político Pedagógico do curso passa a ser atingido em sua estrutura, em especial no que concerne à relação entre ensino, pesquisa e extensão, afora desconsiderar a totalidade para apreensão da realidade comprometendo a perspectiva de transversalidade dos conteúdos formativos, bem como a realização do estágio curricular presencial com acompanhamento do supervisor acadêmico e de campo e fragilizando o acesso à bibliografia de qualidade a obras completas e às fontes originais. (BOSCHETTI, 2007)

Os reflexos desses fatores residem em uma formação que vem seguindo a lógica do mercado que favorece a postura altamente tecnicista com enfoque pragmatista dos conteúdos formativos nos currículos, uma vez que se utilizam da ideia de que é preciso respostas imediatas para as diversas demandas impostas. Para Cantalice (2013) esse fator “[...] suplantaria quaisquer possibilidades de articulações macrossociais ou universalizantes, que seja na problematização das respostas profissionais, que seja na emissão propriamente dita delas.” (CANTALICE, 2013, p.246)

Essa constatação foi observada durante a pesquisa realizada pela ABEPSS em 2006, na qual avaliou o processo de *Diretrizes Curriculares para os cursos em Serviço Social* (CNE/MEC. 2002) e identificou a insuficiência no tocante à apreensão crítica do método do materialismo histórico e dialético nos currículos. Nesse processo avaliatório, as categorias de análise,

[...] não são tomadas como modos de ser da realidade objetiva e as mediações sócio históricas não são apanhadas como forma de superação da defasagem entre o discurso genérico da realidade e os fenômenos singulares com os quais defronta o profissional no mercado de trabalho. (GOMES, 2012 apud CANTALICE, 2013, p.24)

Partindo desse pressuposto, diante de um cenário em que a lógica cultural do capitalismo se revela na proposição pós-moderna, cuja expressão é o conservadorismo, em que foco é tirar de cena todas as proposições teóricas totalizantes, acaba influenciando esses profissionais quando não se tem uma formação condizente com os preceitos marxistas e nos conteúdos formativos da ABEPSS. O conservadorismo articulado ao sincretismo ideológico e científico que marcou e ainda marca o Serviço Social e que dinamizou uma tendência antimoderna tem sido o fio condutor dessa aproximação orientada pelo sincretismo “fase visível do ecletismo” (NETTO, 1991) e sua ausência de reservas críticas, sobretudo pelas demandas difusas que chegam até o Serviço Social que exigem respostas imediatas, tendem a fortalecer a busca por atualizações teórico-instrumentais.

Em tempos de pós-modernidade, essas atualizações são abundantes. Em razão dos profissionais sentirem-se aprisionados pela lógica do fragmento, o que acabam dando suporte a esse tipo de respostas, e do ponto de vista ideológico conservador, tem sua intervenção pautada na aceitação positivista. (SANTOS, 2007)

Assim, tanto o sincretismo quanto o ecletismo são expressões constitutivas da profissão. O sincretismo utiliza-se da incorporação aleatória das expressões do real e sua expressão teórica. Já o ecletismo utiliza-se das diferentes teorias sem um rigor crítico para subsidiar a prática e produção teórica. É no sincretismo que a pós-modernidade encontra um terreno fértil para se instalar no Serviço Social.

Dessa forma, o pensamento pós-moderno busca substituir categorias como totalidade e essência por outras condizentes com a realidade atual. Quer dizer: uma realidade mais flexível “[...] reduzindo-as à dimensão do fragmento, do caso, do individual, da superfície e do imediato- como se os objetos se auto reproduzissem e se auto explicassem.” (CANTALICE, 2013, p.246)

Nesse aspecto, torna-se necessário compreender a realidade, reduzindo-a dimensão do fragmento, do imediato e do relativo tem ocasionado a desqualificação da direção social estratégia da categoria, o que nas palavras de Netto (1996, p.118) “[...] tem levado mais água para o moinho do conservadorismo”.

Apesar de o distanciamento da perspectiva conservadora no seio da categoria em seu processo de renovação, está sempre foi um componente ídeo-teórico de peso no Serviço Social. Segundo Santos (2007), embora tenha causado abalos não foi suficiente para apagar seus vestígios, tornando um terreno propício para as proposições antimodernas e neoconservadoras, a exemplo do pós-moderno.

Essa autora chama atenção para ofensiva conservadora com forte influência acadêmica no âmbito das Ciências Sociais, que têm reanimado traços do conservadorismo, embora não seja originalidade da pós-modernidade mesclar várias teorias como forma de compreender o mundo real, no entanto “[...] essa perspectiva “deita raízes” muito antes da onda pós-moderna: é um procedimento teórico típico das Ciências Sociais e responde pelo obscurecimento das relações centrais do capitalismo”. (SANTOS, 2007, p.60)

No contexto de conceber e explicar os processos sociais peculiares do racionalismo burguês, associado ao conservadorismo, sincretismo e sua expressão teórica, que o ecletismo marcante no Serviço Social tem-se configurado como requisito para proposições do pensamento burguês, difundidas nas Ciências Sociais como forma de mascarar a realidade social. Para Netto (1991) a soma do sincretismo ideológico (junção de tradições conservadoras) mais o sincretismo científico (adoção eclética do saber provido das Ciências Sociais, sobretudo, o pensamento funcional positivista) passam a ser um campo fácil para proliferações conservadoras recaindo para o pragmatismo na profissão.

Diante dessas mudanças, se faz necessário que a formação profissional esteja alicerçada em consonância com Projeto Pedagógico construído pela categoria, sobretudo com as *Diretrizes Gerais* da ABESS (1996), que tem ratificado a direção profissional, inserida numa perspectiva de espírito crítico, de negação do imediato, de uma postura ético-política e adoção de um marco teórico que lhe dê melhores condições para esses desafios.

Dessa forma, analisa-se, em seguida, a existência de um fosso entre a proposta pedagógica da ABESS de 1996 e as *Diretrizes Curriculares* do MEC/ CNE (2002), que assinalam o predomínio de uma formação fragmentada da realidade e em consonância com os ditames do mercado em que se abriram sobremaneira a descaracterização da formação da profissão do assistente social, prevalecendo um currículo típico de um projeto conservador e moldado aos ditames capitalistas.

2.4 Diretrizes Curriculares dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social entre a perspectiva da Comissão de Especialistas (1999) e do MEC/ CNE (2002): análise dessa relação

As *Diretrizes Gerais* da ABESS (1996) derivam de uma série de debates e discussões obtidos conjuntamente pela própria ABESS, CFESS, ENESSO e demais consultores pedagógicos em que se torna critério orientador da formação, especialmente norteador a estrutura do Projeto Pedagógico para os cursos de Serviço Social, que rompe com a visão fragmentada no interior da formação profissional.

Desde aprovação de um currículo mínimo em 1982, propugnava-se fechar um ciclo de formação estruturalmente conservadora - as bases da formação e os conteúdos pedagógicos. Mas, na atualidade, essa base curricular de cariz progressista vem sendo intensamente atingida na perspectiva de uma reestruturação produtiva, demarcada pela fragilização das relações profissionais e pelo avanço do mercado sobre a Educação, abrindo possibilidades para a descaracterização do conteúdo pedagógico para a formação profissional em Serviço Social.

Assim, torna-se evidente a incompatibilidade da direção teórico-metodológica política e social entre os preceitos adensados na proposta pedagógica da Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social (CONESS, 1999) e a formação com base na lógica do mercado, proposta homologada pela Resolução Nº 15, de 13 de março de 2002 pelo CNE/MEC.

Desde final da década de 1980 e início de 1990, o Serviço Social vem reafirmando uma concepção de educação e de sociedade referenciada na construção de uma nova ordem societária, sem dominação/exploração de classe, etnia e gênero em que a lógica do Projeto Pedagógico e Diretrizes Curriculares vem empreitando esforços de modo a reorientar a formação profissional.

Em importante retorno no tempo que remonta ao *III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais* (III CBAS), ocorrido entre os dias 23 e 28 de Setembro de 1979, promovido pelo Conselho Federal de Assistentes Sociais (CFAS), atualmente Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) em São Paulo, considerado um marco na trajetória do Serviço Social e que ficou conhecido como o “Congresso da Virada”, pelo fato de ter sido uma virada no diz respeito ao posicionamento político e crítico da categoria profissional, “[...] especialmente pelo enfrentamento e pela denúncia do conservadorismo profissional.” (NETTO, 1999, p.141)

O Serviço Social que até então tinha sua formação e direção social calcada sob o cariz conservador, que referenciou todo o processo de institucionalização e desenvolvimento da profissão, chega às décadas de 1970/80 questionando essa lógica e se juntando aos trabalhadores em um amplo processo de manifestação

pública contra a ditadura militar e sua política de exploração e regressão dos direitos, em um contexto de redemocratização e crise da autocracia burguesa em que põem em questão a ordem burguesa e a funcionalidade do Serviço Social a esta ordem.

O momento possibilitou não só a recusa ao Estado Ditatorial, mas também o engajamento e retomada de sua organização sindical junto ao CFASS-CRASS (atualmente, essas siglas são CFESS e CRESS) e a entidades de ensino ABESS (atual ABEPSS), por sentir a necessidade de um novo Projeto Profissional “[...] a partir do legado Marxiano e da tradição marxista, que culminou com a aprovação do Currículo de 1982.” (ABRAMIDES; CABRAL, 2019, p.40)

A aproximação à teoria crítica de raiz marxiana possibilitou avanços nos estudos sobre pesquisa e método³³ e a compreensão acerca do caráter contraditório do Serviço Social e sua dimensão política. Além de sua vinculação com o pensamento marxista, destacam-se temas como “[...] noção do Estado, classes sociais, política social, serviços sociais, movimento populares, transformação social, ideologia, historicidade, ao final, a discussão sobre ética.” (CARDOSO, 2013, p.189)

Elementos estes que deram base para compreensão da profissão no bojo da formação como um fenômeno histórico resultante das “[...] determinações sociais que delimitam demandas à profissão resultante, ainda, das respostas que a profissão efetivamente dá a estas demandas no âmbito de uma dada sociedade.” (CARVALHO et.al. 1984, p.117)

Diferentemente dos currículos anteriores, a preocupação estava com relação à história e a unidade teoria/prática, isto é, da intrínseca relação da profissão como produto e produtora da história e que “[...] mantém uma relação com a prática profissional numa dada sociedade, tendo como referência fundamental a realidade social.” (CARVALHO et. al, apud CARDOSO, 2013, p.192)

Desse modo, esse currículo representou para categoria significativos ganhos tendo em vista que a pesquisa passa a ser fundamental no processo de formação “[...]”

³³Neste sentido, antes da aproximação com o método Marxista e suas categorias (contradição, totalidade, historicidade e mediação) a professora Leila Lima apresentou durante a realização da Convenção da ABESS, realizado em São Luís (MA), em 1971, uma proposta para perspectiva da formação profissional baseada no Método BH, o que acabou atingindo segmentos profissionais, sobretudo aqueles dos quais estavam mergulhados no positivismo. Contudo, a preocupação dos formuladores assentava-se na necessidade de imprimir na profissão um caráter de um projeto alternativo ao tradicionalismo, porém não teve do ponto de vista teórico-metodológico um rigor necessário para apontar na profissão um arcabouço que expressasse “[...] as mediações necessárias entre profissão e sociedade, mas isso não retira sua importância para o fortalecimento da perspectiva crítica no Serviço Social. (AMARAL, 2008)

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.” (BRAVO et. al, 2019, p.65)

É no bojo da entrada para os anos 1990 e do seu processo de amadurecimento intelectual, que o Serviço Social afirma seu projeto profissional articulado com a emancipação humana enquanto horizonte de construção social em um contexto adverso, devido ao dilúvio neoliberal e a retomada do conservadorismo em nível mundial e brasileiro, o que exigiu esforços para compreensão da dinâmica societária. Assim, esse projeto por sua vez, passa a ser fruto das reformulações do Currículo de 1982 e do Código de Ética de 1986. (NETTO, 1996)

Assim, a ABESS a fim tornar fecundo uma formação de qualidade, efetivou diversas ações para viabilizar uma formação crítica com direção social e política e que reafirme o Projeto Político Pedagógico do Serviço Social, este que implica o compromisso com uma formação acadêmica qualificada “[...] fundadas em concepções teórico-metodológicas críticas e sólidas, capazes de viabilizar uma análise concreta da realidade social.” (NETTO, 2009, p.16)

A qualidade na formação profissional passa pela defesa e implementação das Diretrizes Curriculares constitutivas do Projeto Pedagógico e orientadoras dos cursos de Serviço Social no Brasil e que, a partir dessas orientações, as Instituições possam se orientar e elaborar seu currículo, ordenado no projeto de formação construído historicamente ao longo dos anos 1980/90 pela ABESS. (ABESS/CEDEPSS, 1997)

É nesse cenário de amadurecimento, sobretudo relacionado ao projeto profissional que o Serviço Social adquire um novo *ethos* para a profissão, calcado na ruptura ao tradicionalismo e conservadorismo por motivo da “[...] teleologia a emancipação humana e como estratégia de ação, a luta pela emancipação política.” (CARDOSO, 2013, p.212).

Incorporando uma visão de totalidade na compreensão do processo histórico, o projeto profissional da categoria avança na luta pela emancipação política sem perder o foco no horizonte da emancipação humana, inovando ao estabelecer novas bases teóricas e éticas e nas *Diretrizes Gerais* (ABESS, 1996). Assim, como elementos centrais dessas Diretrizes destacam-se: a adoção de uma teoria social crítica que possibilite apreensão da realidade social em sua totalidade vinculadas nas dimensões de universalidade, particularidades e singularidade; a dimensão investigativa e interpretativa sendo condição para a formação e a relação teoria e

prática; e a indissociabilidade das dimensões de ensino, pesquisa e extensão. (ABESS, Diretrizes Gerais, 1996).

Apesar dos avanços e fortalecimento em direção à formação de qualidade, embasadas nas *Diretrizes Gerais* (ABESS, 1996) e as *Diretrizes Curriculares* da Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social (MEC/SESu/CCEE/ CONESS, 1999), são implementos no cenário estimulado pela privatização do ensino e sucateamento do ensino superior público sob uma ótica mercadológica, traços da Política Nacional de Educação Superior que subordinam a educação à acumulação de capital. (ABEPSS, 2007)

Em outros termos, as *Diretrizes Curriculares* da Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social (MEC/SESu/CONESS, 1999), referenciadas nas *Diretrizes Gerais* (ABESS, 1996) enviadas ao Conselho Nacional de Educação (CNE) inserem no período de enfrentamento da lógica das diretrizes orientadas para todo o Ensino Superior do país, destruindo a concepção de currículo pleno que vinha sendo desenvolvido desde crítica a essa concepção.

Conforme observado por Bravo *et. al.* (2019), as *Diretrizes Curriculares* aprovadas pelo CNE (2002) indicaram a direção do processo de flexibilização, em razão de que a proposta elaborada pela ABESS em 1996 e a proposta das *Diretrizes Curriculares* da Comissão de Especialistas (CONESS, 1999) não foram adotadas pela Resolução do CNE (2002), que esvaziou os conteúdos originais dessas propostas que indicavam a formação crítica dos assistentes sociais.

Dessa maneira, os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos em Serviço Social passam a ser embasados nas *Diretrizes Curriculares*, aprovadas pela Resolução nº 15, de 13 de março de 2002 (BRASIL, MEC/CNE, 2002), o que provoca fortes impactos para a estrutura pedagógica construída pela categoria que, além da dificuldade na efetivação do tripé ensino, pesquisa e extensão, soma-se a forte descaracterização em relação ao perfil dos formandos; as competências e habilidades; a organização do curso; os conteúdos curriculares; o estágio supervisionado e trabalho de conclusão de curso (TCC); e as atividades complementares.

Em toda estrutura do Projeto Pedagógico verificam-se modificações quanto à redação, o que indica que partes presentes no Documento da ABESS (1996) foram retiradas, especialmente no que concerne à direção social. Segundo Iamamoto (2014, p.617) esta tem relação com os conhecimentos e habilidades essenciais, sendo retidos

alguns trechos da ABESS em que “[...] no perfil do bacharel constava profissional comprometido com os valores e princípios norteadores” substituído por “utilização dos recursos da informática”.

No texto original da Comissão de Especialistas³⁴ de 1999 enviada ao MEC/SESu, no item que faz referência às competências e habilidades específicas do assistente social, apesar de se mostrar em consonância com o texto do CNE/2002, verificou-se a retirada de trechos, por exemplo: Realizar estudos socioeconômicos para identificação de demandas e necessidades sociais; Exercer funções de direção em organizações públicas e privadas na área de ensino; Supervisionar diretamente estagiário de Serviço Social (IAMAMOTO, 2014).

Conforme se comprova no texto original das *Diretrizes Curriculares* da Comissão de Especialistas (CONESS, 1999, p.1-2)

Competências e habilidades: 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.

Outro destaque detectado por Iamamoto (2014) tem relação com a Organização do Curso. Constata-se que no documento das *Diretrizes Curriculares* (CONESS, 1999), esse item apresenta-se como “Princípios da Formação Profissional”, no entanto, as *Diretrizes Curriculares* do CNE/2002 faz a supressão no texto da Resolução no que tange ao direcionamento teórico-metodológico e histórico para análise da sociedade brasileira são eles: “apreensão crítica dos processos sociais na sua totalidade, análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo

³⁴ Registra-se que essa Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social (CONESS) que atuava junto ao MEC/SESu era composta pelas professoras: Maria Bernadete Martins Pinto Rodrigo, Marilda Villela Iamamoto e Mariângela Belfiore Wanderley, cujo mandato foi de 1998 a 2000.

as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país” (CONESS, 1999, p.4), além dos tópicos de estudos que fortaleciam o detalhamento dos conteúdos curriculares consubstanciados nos três núcleos citados anteriormente. Além desses, soma-se ainda o item que trata sobre a indissociabilidade das dimensões de Ensino, Pesquisa e Extensão que não constam na referida Resolução do CNE (2002), apesar da sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

As *Diretrizes Curriculares* da Comissão de Especialistas (1999) destacam que a ética e a pesquisa são transversais à formação, ou melhor, que em todo processo de formação seja nas disciplinas, na pesquisa ou no exercício profissional seja dada prioridade a essa característica. No entanto, no documento do CNE (2002) apresenta a ética apenas como “respeito à ética”, o que acaba enfraquecendo essa concepção. Sabe-se que a ética “[...] não tem por objetivo responder às suas necessidades imediatas, mas sistematizar a crítica da vida cotidiana [...] ampliando as possibilidades de os indivíduos se realizarem como indivíduos livres e conscientes” (BARROCO, 2001, p.55).

Com relação ao Estágio Supervisionado e ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), nas *Diretrizes Curriculares* da Comissão de Especialistas (1999) constitui-se como sendo atividades curriculares obrigatórias, possibilitando a capacitação do aluno, o que pressupõe a supervisão sistemática, feita não só pelo professor supervisor, mas também pelo professor de campo. Contudo, vê-se que não há na Resolução do CNE (2002) essa afirmação observada nas recomendações, conforme observado no texto da Comissão de Especialistas (1999, p.8),

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 acadêmico-científicas. É elaborado sob a orientação de um professor e avaliado por banca examinadora.

Portanto, essa análise comparativa evidencia que há discontinuidades quando se observa o texto das *Diretrizes Curriculares* da Comissão de Especialistas (1999) comparado ao texto da Resolução do CNE/2002, que se apresenta como documento objetivo e enxuto. De acordo com Boschetti (2004, p.24), essa descaracterização das

Diretrizes Curriculares, promovida pelo CNE não resultou apenas em um processo de enxugamento do conteúdo original, mas como [...] “expressão de uma política de formação profissional predominantemente preparatória para o mercado, mais flexível, diversificada, reduzida, com habilitações específicas e sem preocupação com uma genérica e com perspectiva de totalidade”.

Esse processo de descaracterização torna claro a fragilização que tem norteado a estrutura pedagógica para os cursos de Serviço Social com o avanço do livre mercado, o que acaba condicionado às instituições empresariais a livre iniciativa privada e a toda sujeição ao sistema mercadológico, sem uma exigência de formação que faça uma análise totalizante e crítica da realidade.

Torna-se incontestável o fosso textual entre a proposta de formação adensada nas *Diretrizes Curriculares* da CONESS (1999), esta que vem respondendo às atuais exigências articuladas às dimensões: teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, fincadas no Código de Ética Profissional e na Lei que regulamenta a profissão em relação à política institucional do MEC que visa apenas os anseios do capital sem expressar um compromisso com a ética, a liberdade e emancipação.

Desse modo, coloca-se como desafios nos dias atuais: a defesa do Projeto de formação construído e explicitado nas *Diretrizes Curriculares* de CONESS (1999), em que há um confronto textual entre a formação preconizada no Projeto Político Pedagógico, preconizado pela ABESS (atual ABEPSS) e as atuais tendências com o aumento da privatização, o ensino à distância, o produtivismo acadêmico, o aumento de vagas em que visam a formação aligeirada, além da falta de incentivo em pesquisa e extensão, somados ainda à falta de compreensão do verdadeiro sentido do estágio que se tem colocado, atualmente, como treino da prática profissional, sem articulação com supervisores mediante o número excessivo de demandas e problemas relacionados à capacitação de vagas de estágio. (MORAES, 2015)

Essas observações analíticas alteram substancialmente a condição de classe, que segundo Moraes (2015), a luz do pensamento de Iamamoto (2014), refletem a redução da distância social entre a categoria profissional e o público atendido, voltando-se para demandas flexíveis do mercado, o que tem contribuído para o reforço dos mecanismos ideológicos de submissão dos profissionais levando ao processo de despolitização da categoria.

No tempo presente, destaca-se no seio da categoria a existência do grupo autointitulado “*Movimento Serviço Social Libertário*”, criado em 2016, como intuito de

difundir as ideias liberais a partir dos principais temas discutidos nas áreas sociais, econômicas, políticas e culturais com discurso do livre mercado. (SERVIÇO SOCIAL LIBERTÁRIO, 2016). Com atuação na rede social, esse grupo além de deixar claro a difusão dessas ideias, atua contra a resistência da categoria à direção social hegemônica ao se opor ao Marxismo no Serviço Social, mostrando-se contra o Projeto Político Pedagógico, por considerá-lo opressor e antidemocrático. Na publicação de 20 de julho de 2016, o grupo deixa claro seu posicionamento,

O Serviço Social Libertário é um movimento iniciado por alunas (os) e profissionais de Serviço Social, de diferentes estados do país, insatisfeitas com a doutrinação marxista sustentada pelo nosso curso e que fundamenta uma prática profissional político-ideológica. O movimento é totalmente avesso ao Marxismo, primeiramente, por entender que a teoria incorre em equívocos (como por exemplo, a teoria do valor, a teoria da exploração e da luta de classes). Também por entender que as diversas tentativas de implantação do sistema socialista comunista sempre resultaram em totalitarismo, cruéis ditaduras, supressão das liberdades individuais e miséria generalizada. O objetivo principal da página é trazer a teoria liberal para dentro do universo do Serviço Social, apresentando outras propostas de soluções para os problemas econômicos e sociais do país, que não seja a “ditadura do proletariado” e a utopia “revolução comunista”. Além de evidenciar o quão prejudicial é a atuação desmedida do Estado que não se limita às suas funções essenciais, de segurança e de proteção mediante a lei da inviolabilidade dos direitos individuais (SERVIÇO SOCIAL LIBERTÁRIO, 2016, p.1).

De acordo com Silveira (2019), assinala-se nas publicações do referido movimento a defesa do “Serviço Social Clínico” em uma das publicações que vem fazendo alusão às práticas como terapias individuais, grupais e /ou comunitárias por meio da intervenção profissional como forma de tratar problemas psíquicos ou psicossomáticos, mediante sintomas com fins medicinais, curativos, psicológicos e/ou psicanalíticos que atuam sobre a psique. Trata-se de uma prática amplamente vedada pela Resolução CFESS nº 569, de 25 de março de 2010. (CFESS, apud SILVEIRA, 2019)

Acrescidos a esses aspectos, evidencia ainda a intenção de reformar o Serviço Social por meio da publicação referente as 23 teses desenvolvidas pelo professor Edson Marques³⁵ que tecem críticas em mais de 1/3 das publicações da página ao

³⁵O referido professor possui graduação em Serviço Social pela Faculdade Paulista de Serviço Social (1989), mestrado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) e doutorado em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2004) e Pós-

projeto profissional, que vão desde o debate teórico-metodológico até a relação entre profissionais e vanguardas, misturando a hegemonia real do campo da esquerda no Serviço Social com a ficção do Marxismo Cultural, criada pelos *think-tanks* ultraliberais³⁶.

Para Silveira (2019), no primeiro parágrafo do documento “23 teses para reformar o Serviço Social” deixa evidente perspectivas conservadoras, sobretudo no campo da “nova direita” em que trava no Serviço Social o apelo à inovação, considerando como necessária no tempo presente, ao passo que vem atacando veemente a perspectiva hegemônica na profissão e exigindo respostas mais eficazes.

Essa posição atenta para o chamado pragmatismo no Serviço Social, fazendo parte desde processo de institucionalização, que hoje vem sendo reeditado sob novas roupagens que somados às perspectivas de aversão às teorias totalizantes, constitui-se terreno fértil para uma postura acrítica e de retomada da “[...] individualização na atuação profissional, da correção dos distúrbios, dos processos terapêuticos e uma forte marca da ênfase na dimensão técnico-operativa do trabalho profissional.” (CARDOSO, 2013, p.238)

Para Iamamoto (2014, p. 619) os desafios a serem enfrentados se debruçam sobre os princípios norteadores da formação acadêmico-profissional apontados como sendo necessários:

1. rigoroso tratamento teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social que possibilitem a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção e reprodução da vida social;
2. adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade;
3. debate entre tendências teóricas presentes nas ciências humanas e sociais;
4. integração entre as dimensões de formação e investigação, a interdisciplinaridade e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
5. ética como princípio transversal à formação e estreita articulação entre supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio.

doutorado em Políticas Sociais, Trabalho e Desigualdade, pela Universidade de Coimbra, Portugal; Coach e Trainer coaching, certificação internacional (2006) pela Lambent do Brasil e membro do ICC (Comunidade Internacional de Coaching-Inglaterra); Neurocoaching certificação Internacional pelo Instituto Brasileiro de Coaching –IBC (2013) (SILVEIRA,2019).

³⁶*Thinktank* – expressão que pode ser traduzida por “centro de pensamento” — é um termo criado nos Estados Unidos e utilizado, a partir da década de 1950, para designar organizações que se dedicam a produzir e/ou difundir pesquisas, ideias e projetos de políticas públicas (política econômica, política externa, políticas sociais, ambientais etc.), com o objetivo de influenciar governos e/ou conformar certa opinião pública. Em geral, buscam transmitir uma imagem técnica, tentando afastar-se de uma identificação estritamente ideológica, mesmo que claramente defendam determinadas concepções política e ideologicamente orientadas.

Ao trazer à particularidade da dimensão investigativa para o campo da formação, exigem-se antes de mais nada, a compreensão e a análise da Política de Educação no contexto atual que se confronta com o Projeto Pedagógico para uma formação pautada nos preceitos construídos pela ABESS (1996), uma vez que essa dimensão tem por base as *Diretrizes Gerais* que significa tentar,

[...] construir enfrentamentos, calcados pelos valores edificados a partir do Movimento de Reconceituação via projeto ético-político profissional, que objetivam analisar as amarras arquitetadas pela contrarreforma do ensino superior no Brasil e tecer reflexões referentes a estratégias de confronto e superação (MORAES, 2015, p.301).

Mister se faz a construção de espaços que possibilitem o diálogo e debates que forjem o pensar crítico nesses futuros profissionais, mediante as dimensões investigativas e interventivas como condição crítica central do pensamento e abordagem do real (ABESS, 1996). Significa levar em conta “[...] os componentes de resistência e ruptura presentes nas expressões e na constituição de formas de enfrentamento da questão social, ou seja, este é um conceito impregnado de lutas de classes.” (BEHRING, 1997, p.24)

Com a defesa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão bem como estágio, supervisão acadêmica e profissional contribui para o desvendar da realidade e o significado da profissão, o que implica na capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa.

Conforme elucida Cardoso (1997), a preparação para profissão não pode ser confundida com a preparação para o emprego, devendo o projeto de curso articular dialeticamente as demandas reais que contribuam para alterar o panorama profissional vigente.

Desse modo, reorientar a formação implica antes de tudo redefinir matérias e conteúdos básicos curriculares como elementos centrais para o projeto de formação “[...] contudo, não significa aderir uma visão mecanicista e/ou reducionista que restrinja à revisão curricular a organização de disciplinas ou a preparação para o mercado de trabalho.” (ABEPSS, Currículo do Curso de Graduação em Serviço Social, 2000, p.24) Mas, que permita dentro dessa estrutura, um projeto pedagógico significativo garantindo a qualidade da formação, possibilitando ao profissional,

- Identificar e ocupar todos os espaços possíveis de atuação profissional, não circunscrevendo-os à demarcação de um “campo próprio” para o Serviço Social, numa visão estrita de uma especialização;
- Ter clareza de que esses espaços são contraditórios. Assim sendo, não só as demandas postas à profissão são provisórias como, mais que isto, são ultrapassáveis, o que implica o reconhecimento de que a ação profissional se alimenta do emergente, sem modelos previamente construídos;
- Valorizar os componentes teóricos fundamentais à leitura da realidade social, o que requer a construção de mediações que garantam o esclarecimento dos nexos de inteligibilidade entre o geral e o particular na compreensão das potencialidades existentes no âmbito do trabalho do Assistente Social;
- Considerar o Assistente Social na qualidade de um intelectual, dotado de uma base teórica aberta a novos conhecimentos e de criatividade necessária para fazer frente aos desafios das situações singulares com os quais se defronta;
- Recusar a compreensão da prática profissional como espaço de “aplicação da teoria” ou, com uma nomenclatura mais moderna, de “modelos” para intervenção profissional, considerando o caráter teórico-prático do Serviço Social;
- Afirmar a investigação como uma atividade vital para atualização e reprodução do Serviço Social. Pressupõe a formação de profissionais capazes de empreender a pesquisa que contribua para apreensão da dinâmica da realidade;
- Empreender uma política de pesquisa que favoreça o estreitamento de laços entre graduação e a pós-graduação, enquanto níveis particulares do processo de qualificação acadêmico-profissional na área do Serviço Social;
- Estimular, a interlocução com o acervo de conhecimento científico acumulado por distintas áreas do saber situadas no âmbito das Ciências Sociais e Humanas [...] por meio de matérias curriculares voltadas para o conhecimento social, tais como Sociologia, Teoria Política, Filosofia, Economia etc. (ABEPSS, CURRÍCULO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL, 2000, p.23).

A lógica mercadológica que permeia o sistema educacional, coloca-se como desafios para as formas de ensino-aprendizagem, exigindo um reordenamento para que se rompa com a política acadêmica implementada atualmente, que não tem atribuído à devida importância à formação. Apesar desses impasses, as entidades representativas do Serviço Social vêm construindo ao longo desses anos, a defesa de uma formação com qualidade, adensada na estrutura do projeto pedagógico da ABESS (1996).

Nessa direção, indica-se o “*Projeto Abepss - Itinerante*” articulado às entidades representativas da categoria profissional, como a ENESSO e o conjunto CFESS/CRESS, além das Unidades de Formação Acadêmica (UFA) vêm fomentando estratégias de enfrentamento à precarização do Ensino Superior, por meio da difusão ampla dos princípios, conteúdos e desafios colocados à consolidação das Diretrizes Curriculares, como instrumento fundamental na formação de novos profissionais, na

direção do plano de lutas, em defesa do trabalho e da formação contra a precarização do Ensino Superior.

A primeira edição desse referido Projeto ocorreu em 2011 e desde então, está na 4ª edição com temáticas que subsidiam o fortalecimento das Diretrizes Curriculares, tomando como centrais a formação: a questão social e a ontologia do trabalho.

A necessidade de retomada da discussão das Diretrizes Curriculares, com ênfase nos Fundamentos do Serviço Social: as atribuições profissionais em debate, vem sendo demandada nos encontros da categoria, no sentido de enfrentar o aligeiramento da formação e o avanço das forças neoconservadoras que atravessam o Serviço Social, reduzindo à formação a um conjunto de repasses de conteúdos e procedimentos de intervenção numa direção tecnicista e meramente funcional aos interesses do mercado (ABEPSS - ITINERANTE, 2018, p.1).

Dessa forma, a partir das discussões ensejadas durante o desenvolvimento desse Projeto, o Relatório Avaliativo da Terceira Edição evidenciou um traço recorrente relacionado à precarização das condições do trabalho e da vida social, nas quais se situam o trabalho e a formação que em virtude da lógica privatista no Ensino Superior vem delineando e impondo uma tendência de perfil profissional que antagoniza com que foi construído ao longo dos anos.

Esse fato vem gerando não só desafios à formação profissional, mas também tensionamentos entre as exigências do mercado, que acabam construindo respostas profissionais a partir das diretrizes das políticas sociais e não as diretrizes do projeto profissional. Resulta desse processo, questionamentos acerca das condições objetivas do exercício profissional e a viabilidade do Projeto Político Pedagógico da categoria.

A campanha denominada *“Educação não é fast-food- diga não para a graduação à distância em Serviço Social”* realizado em 25 de maio de 2011 foi mais uma das iniciativas contra a Formação mercadológica e aligeirada, cujo conteúdo da campanha primava pelo compromisso com a educação pública, laica e de qualidade em que “[...] cursos direcionados para os interesses do mercado, não asseguram os compromissos e princípios da educação superior como direito de todos/as e como dever do Estado.” (CFESS, 2011, p.14)

Na mesma direção, desenvolveu-se o *“Plano de Lutas em defesa do Trabalho e da Formação e Contra a Precarização do Ensino Superior”* elaborado em conjunto

com as três entidades nacionais: CFESS, ABEPSS e ENESSO aprovado no 37º Encontro Nacional CFESS/CRESS, fruto do Grupo de Trabalho que buscava construir estratégias em prol do enfrentamento à precarização do ensino superior, subsidiando a realização de ações coletivas, tendo sua primeira versão divulgada em dezembro de 2008. Dentre os eixos de ações estavam: a realização do levantamento quanto à existência do Projeto Pedagógico, se este está em consonância com as Diretrizes Curriculares; a relação de formandos que realizam estágio, indicando os campos, os supervisores acadêmicos e de campo com indicação de inscrição no CRESS, entre outros. Ações que de fato fortalecem as estratégias político-pedagógicas de enfrentamento à precarização do Ensino Superior.

Tais ações conectadas com as lutas concretas para efetivação do Projeto Político da categoria que tem nas Diretrizes Curriculares sua estratégia de efetivação, enquanto expressão de resistência teórica, política e pedagógica. Nesse sentido, há necessidade de retomar a reafirmação dos princípios, direção e os desdobramentos pedagógicos em uma perspectiva de articulação ensino, pesquisa e extensão, além do rigor teórico-metodológico para compreensão da realidade e do papel do Serviço Social nessa realidade.

Nessa indicação, as *Diretrizes Gerais* da ABESS (1996) sinalizam, sobretudo a estrutura do Projeto Político Pedagógico para o curso de Serviço Social, sustentado no projeto de formação e sua materialização e que tem recomendações à unicidade da formação nas diversas matérias básicas e nas atividades integradoras do currículo.

Dentre as disciplinas básicas tem-se: 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-metodológico do Serviço Social, Processo de Trabalho do Serviço Social, Administração e Planejamento em Serviço Social, Pesquisa em Serviço Social e Ética Profissional.

Nas atividades indispensáveis integradoras do currículo tem-se o Estágio Supervisionado como atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção no espaço socioinstitucional objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática sendo feita pelo professor supervisor e pelo profissional do campo. E o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) exigência curricular para obtenção do diploma no curso de graduação em Serviço Social. Deve ser entendido como um momento de síntese e expressão da totalidade da formação profissional (ABESS, *Diretrizes Gerais*, 1996, p.15-18).

No que se refere às observações e recomendações tem-se,

[...] a garantia da carga horária mínima de 3.000 horas com duração de 4 anos com tempo de duração do curso 8 semestres, sendo o tempo máximo de integralização de até 50%;Garantir maior carga horária nas disciplinas de Serviço Social; Cursos diurno e noturno com o mesmo padrão de qualidade; 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; E o estágio supervisionado constitui-se como momento privilegiado de aprendizado teórico-prático do trabalho profissional tendo como carga horária mínima 15% da carga horária mínima do curso (3.000³⁷ horas) (ABESS, Diretrizes Gerais,1996, p.20).

A partir dessa estrutura que se assenta o Projeto Pedagógico do Serviço Social sustentado na totalidade social, o que pressupõe que é impossível compreendê-lo fora dos marcos da sociabilidade capitalista e seus fundamentos sócio-históricos como a lei do valor, o trabalho, a constituição do Estado, as classes sociais e as políticas sociais, estas que historicamente são determinantes da constituição do Estado capitalista e das relações sociais capitalistas.

Contudo, conforme se atestou em análises anteriores, nos dias atuais colocam-se novos tensionamentos para a formação acadêmico-profissional de Serviço Social que infletem na desqualificação profissional, apontando para um novo perfil profissional em que a relação entre a formação profissional e o exercício profissional vem pondo à prova as respostas para essas demandas, sobretudo com o aumento dos cursos no decorrer dos anos 2000. As ações do governo, particularmente no Governo Lula possibilitaram a expansão de cursos privados na área de Serviço Social, incidindo gravemente para a formação, em especial na estrutura do Projeto Político Pedagógico do curso de Serviço Social no Brasil.

A seguir, no terceiro capítulo, propõe-se analisar comparativamente a formação acadêmico-profissional do Serviço Social a partir da estruturação do Projeto Político Pedagógico e os respectivos programas de disciplinas das Instituições Privadas dos cursos presenciais no município de João Pessoa, tomando como base as *Diretrizes Curriculares* da Comissão de Especialistas (CONESS, 1999).

³⁷ Corresponde a legislação mais recente em que a Política Nacional de Estágio (PNE) em 2010 estabeleceu a carga horária mínima para curso de Serviço Social de 2.700 para 3.000, incluindo o estágio.

A análise comparativa dos conteúdos e disciplinas estão estruturados com base no Projeto Político Pedagógico da profissão, uma vez que as mudanças ocorridas, sobretudo no processo de Reforma Universitária em que se tem a aprovação das Diretrizes Curriculares do MEC/CNE (2002), verifica-se a existência de tendências conservadoras, em que o projeto de formação contido nessa estrutura contribui para um novo profissional submisso aos ditames da estrutura neoliberal e ao mercado.

A ênfase analítica do objeto desta pesquisa centra-se nos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades de Ensino privadas de João Pessoa/PB, a saber: UNIPÊ, FABEX, FPB, UNINASSAU e UNIFUTURO a partir dos ementários das disciplinas básicas da formação profissional do assistente social e respectivas referências bibliográficas; da análise do perfil dos coordenadores e corpo docente desses Cursos em torno da formação acadêmica e condições de trabalho; além de avaliar a estrutura curricular, apreendendo a orientação político-pedagógica e teórico-metodológica dos Cursos, como : a concepção de formação; os objetivos, os princípios da formação; as competências e habilidades do formando; o perfil profissional que se quer formar e as organizações dos cursos.

3 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NOS CURSOS PRESENCIAIS DAS UNIDADES DE ENSINO PRIVADAS NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA: as tendências contemporâneas na formação profissional e sua direção social

Neste Capítulo, intenta-se analisar as tendências teórica-metodológicas que permeiam a formação profissional em Serviço Social nos Cursos de Bacharelado presenciais das Unidades de Ensino privadas, localizadas no município de João Pessoa. Essa análise apresenta como unidade investigativa os Projetos Políticos Pedagógicos desses Cursos.

Nos marcos de 1996, o Serviço Social brasileiro passou por um processo ativo e efetivo em defesa de uma formação de qualidade que estivesse em concordância com as recomendações da categoria profissional, organizado pela ABESS (atual ABEPSS), ENESSO e o conjunto CFESS/CRESS. Esse processo coletivo produziu as *Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social*, com base no Currículo Mínimo em Assembleia Geral Extraordinária da ABEPSS, em 8 de novembro de 1996.

Em 1999, a Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social (CONESS) elaborou as *Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social*, inspiradas nas *Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social* (ABESS, 1996). A CONESS vinculava-se à Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino Superior (CCEE) da Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério de Educação (MEC). Essas Diretrizes, por advir da formulação original das Diretrizes da ABESS em 1996, passam a ser oficializadas pela referida Associação.

Conforme se aludiu nos dois primeiros capítulos, o contexto histórico brasileiro dos anos de 1990 foi marcado por expressivas transformações de caráter estrutural

nos campos econômico e institucional do Estado, ligadas ao conjunto de políticas macroeconômicas adotado, que desencadeou a implementação de reformas de cunho neoliberal, incidindo em ampla Reforma do Aparelho de Estado, em 1995 e, conseqüentemente, nas políticas públicas, dentre estas a Política Social de Educação, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996.

Afora as tensões geradas por essas transformações na vida em sociedade, há as tensões profissionais, enquanto uma profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho “[...] a maneira como cada profissão estará inserida nessa divisão, terá a ver, portanto, com as demandas históricas políticas que lhe são postas diante dos interesses do capital [...]”, sob esse ponto de vista tem a ver também “[...] com a maneira como cada profissão se organizará para responder tais demandas.”(CARDOSO, 2013, p.71)

Sobre essa questão, Cardoso (2013) ressalta que toda profissão tem uma *razão de ser* e construirá sua projeção de *dever ser*. E essa projeção de *dever ser* pode determinar a quem essa profissão servirá, quais serão os seus interesses, seu significado enquanto profissão.

O Projeto Político Pedagógico da profissão constitui-se a projeção da profissão. Em outras palavras: no PPP são apontadas as orientações que expressam a preocupação de formar profissionais capazes de ler a realidade social, suas contradições e demandas. Como se sabe, essa realidade não se apresenta em sua essência, mas em sua aparência. Assim, desmistificar essa realidade é construir projeções profissionais por meio de um posicionamento crítico, mas acima de tudo, que este seja adensado a uma coletividade diante das amarras do sistema capitalista.

Por conseguinte, o Projeto Profissional tem em sua estrutura uma construção coletiva em consonância com os projetos societários que possibilitem respostas construídas por sujeitos coletivos. Para Cardoso (2013) o projeto coletivo é sempre um projeto ético e político, pois além de envolver a escolha de valores éticos, também envolve a construção de meios para que se atinja essa finalidade, pois a política é um espaço de luta na disputa entre projetos antagônicos.

O Projeto Profissional, denominado como Projeto Político Pedagógico por se constituir a autoimagem da profissão, diz a respeito ao tipo de sociedade que se busca defender e por qual se luta politicamente. Assim, por se viver em uma sociedade de classes há duas possibilidades de modo de produção: a da conservação dessa sociedade de classes ou a de transformação desta.

Em torno desse entendimento, o projeto profissional da categoria dos assistentes sociais direciona-se na perspectiva de construir estratégias capazes de fomentar uma direção social que tenha como finalidade a sociabilidade emancipatória e que envolva valores éticos, políticos e opções teórico-metodológicas em consonância com esse projeto societário. Essa dimensão teórico-metodológica, conforme assevera Cardoso (2013), se materializa por meio da produção do conhecimento e de propostas metodológicas e, como ressalta Netto (2011), a teoria é a “[...] reprodução ideal do movimento real do objeto [...] reproduzindo e interpretado no plano ideal (do pensamento). (NETTO, 2011, p.21)

Como assevera Cardoso (2013), a teoria informa a ação política dos sujeitos sociais além de expressar as escolhas éticas em consonância com o projeto que, por sua vez passa a ser ancorado em produções que permitem ler essa realidade sob diferentes áreas de conhecimento e materializa-se na produção realizada pela categoria profissional à luz das referências teórico-metodológicas adotadas e expressas em perspectivas ético-políticas.

Como essas produções inserem-se no contexto da sociedade capitalista, o projeto da categoria está em constante tensão e disputas. O Projeto Político Pedagógico da categoria profissional, afora reafirmar as *Diretrizes Curriculares* (CONESS, 1999), também se vincula ao Código de Ética e a Lei que regulamenta a Profissão, ambos de 1993, que buscam a partir da totalidade ontológica, adensar a essa formação eixos que norteiem os Cursos de Bacharelado em Serviço Social contribuindo para atingir tal intencionalidade.

Em outros termos: as ementas, conteúdos programáticos, bibliografias; a natureza pedagógica das oficinas, seminários temáticos, estágio, supervisão, trabalho de conclusão de curso; articulação com ensino, pesquisa e extensão; o trabalho do supervisor de estágio e de campo; a articulação com as demandas e lutas dos trabalhadores, assim, todos esses eixos formativos constituem elementos necessários à formação que expressa a ação *do dever ser*.

Ademais, essa formação busca a compreensão da funcionalidade da profissão na sociedade capitalista que, além de responder às demandas da sociedade capitalista também responde as necessidades de sobrevivência da classe trabalhadora. Portanto, ter clareza desse processo contraditório que norteia a formação profissional é de suma importância para a compreensão dessa sociedade de classes, de modo a não cair em posturas fatalistas ou messiânicas, o que leva a

posições de impotência e alienada, que impossibilitam a construção de estratégias capazes de fortalecer a classe trabalhadora e atuação profissional nessa sociedade.

O Projeto Político Pedagógico balizador dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social aponta ações estratégicas que definem as diretrizes curriculares, competências e métodos capazes de colaborar para uma formação profissional reflexiva e crítica.

Desse modo, tomar por parâmetro a formação acadêmico-profissional materializada no Projeto Político Pedagógico, ancorado nas *Diretrizes Curriculares* de 1999 é indispensável para que se analise os Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais das Instituições de Ensino Superior privadas, no Município de João Pessoa a partir da organização dos programas, disciplinas, ementário e referências.

As *Diretrizes Curriculares* da Comissão de Especialistas em Ensino do Serviço Social (CONESS, 1999), referendada pela ABEPSS, apontam para uma formação profissional, cujo perfil embasa-se na perspectiva teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa de apreensão teórico-crítica do processo histórico como totalidade ontológica, o que permite identificar e analisar as tendências teórica-metodológicas, registradas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais pesquisados.

As atuais configurações da Educação, sobretudo do Ensino Superior no Brasil, têm se orientado para atender as demandas do padrão de acumulação da sociedade capitalista. Sob a hegemonia do grande capital financeiro, as tendências postas para a sociedade se baseiam na volatilidade e presenteísmo, gravitando em torno da perspectiva de flexibilidade e descartabilidade. Segundo Guerra (2010, p. 718), “[...] está em curso a gestão de uma nova cultura do trabalho, uma cultura de adaptação às novas normas da sociedade flexível e de um perfil ainda mais adaptativo de trabalhador”.

Esse novo perfil de trabalhador incide sobre a formação acadêmica de modo que o perfil profissional esteja ancorado nessa nova exigência do mercado. Em outras palavras: busca-se “[...] colocar no mercado, profissionais sem formação crítica para integrarem as populações e serem gestores da pobreza, realizando a vigilância dos pobres.” (BEHRING, 2009, p.317)

Nesse sentido, o conhecimento social passa a ser o fundamento para a construção desse novo perfil de trabalhador fincado na totalidade da realidade, em oposição às transformações societárias sob os moldes atuais da sociedade capitalista, embalados no ideário pós-moderno relativista, subjetivo e fragmentado. Essas visões

abrem espaço para uma racionalidade formal-abstrata, que nega todas as proposições totalizantes e fortalecem o terreno para o irracionalismo que desafia o conhecimento e as formas de interpretação dessa sociedade de classes “[...] levando a emergência de outras mais locais e operativas, originando, assim, um modo de análise da realidade mais flexível, fragmentado e subjetivo.” (SIMIONATTO, 2009, p.6)

Conforme se analisou nos Capítulos anteriores, as atuais transformações na sociedade, particularmente no âmbito da Educação Superior, têm contribuído para um Ensino voltado às novas exigências do capital financeiro. Nesse cenário, ganha centralidade o pensamento neoconservador que, na dinâmica atual, materializa-se na formação de profissionais aptos a disseminar as novas normas da sociedade flexível e adaptável.

Ademais, os assistentes sociais se veem como um produto dessa sociedade marcada por condições e relações de trabalho precarizadas e destituídas de direitos, que os fazem vivenciar, ao mesmo tempo, a hegemonia do capital sobre o trabalho e as várias expressões da questão social “[...] que se convertem, por meio de múltiplas mediações, numa diversidade de demandas à profissão [...]” levando-os a “[...] participar de cursos sem qualidade, aligeirados ou voltados para a habilitação no domínio do instrumental.” (GUERRA, 2010, 718-719)

O novo cenário contextual, demarcado por essas profundas transformações, inflete no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), que expressa um risco eminente ao Projeto Pedagógico do Serviço Social por recair em graves regressões na direção social, esta defendida nas Diretrizes de 1996 e 1999, em face da aprovação das *Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social* em 2002, pelo MEC/CNE.

Os reflexos dessas mudanças para o Serviço Social desdobram-se no estímulo aos mecanismos ideológicos fundamentados em teorias neoconservadoras que visam o fragmento, o efêmero, o relativismo, fortalecendo a alienação por abandonar as categorias ontológicas necessárias à leitura crítica da realidade social. Esse estímulo induz a adoção de mecanismos ideológicos neoconservadores que levam os futuros profissionais ao processo de despolitização e alienação da categoria.

A ampla expansão de Cursos de Bacharelado em Serviço Social em Instituições privadas tem propiciado a formação profissional sincrética. Netto (1992) conceitua como “sincretismo”, o retorno a velhas práticas conservadoras na profissão.

À luz da perspectiva sincrética de Netto, Cunha (2016) indica que a educação sob o ponto de vista da atual lógica da lucratividade mergulha-se nas seguintes tendências e vertentes teórico-profissionais, sendo estas:

[...] a vertente tecnocrática herdeira da perspectiva modernizadora, mas renovada pela ofensiva neoliberal; a persistência do conservadorismo tradicional centrado na fenomenologia da reatualização do conservadorismo; o desenvolvimento da vertente neoconservadora, inspirada na epistemologia pós-moderna; o crescimento de vertentes aparentemente radicais, mas abertamente desqualificadora da teorização sistemática e da pesquisa rigorosa. (NETTO apud CUNHA, 2016, p.264)

Sob o ponto de vista mercadológico, a Educação tem refletido impactos na qualidade da formação profissional, sobretudo nas duas últimas décadas, a partir do aumento quantitativo de Cursos de Bacharelado sem a devida preocupação com a qualidade dos mesmos, desvinculando-se ou afastando-se da perspectiva adensada pela ABESS (1996) e reafirmada pela Comissão de Especialista de Ensino do Serviço Social (CONESS, 1999). Certamente, essa massificação do Ensino Superior tem gerado enormes desafios à categoria profissional de Assistentes Sociais na defesa do PPP, especialmente no que se refere à direção social estratégica.

A análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das Instituições privadas do município de João Pessoa, enquanto primeira aproximação, fundamentou-se nas *Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social*, elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social (CONESS), em 1999 e, reafirmadas pela ABEPSS, posto que a referida proposta se inspira plenamente nas *Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social*. (ABESS, 1996)

Portanto, a opção metodológica de análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos privados de Serviço Social foi tomar como parâmetro o Documento da Comissão de Especialistas (1999) de modo a possibilitar identificar as tendências presentes na formação acadêmico-profissional desses Cursos pesquisados e a respectiva direção social, tomando como categorias de mediação os eixos indicativos de orientação político-pedagógica e teórico-metodológica do referido Documento, a saber: a concepção de formação; os objetivos, os princípios; as competências e as habilidades do formando, o perfil do egresso e a organização do curso. Outros

elementos analíticos foram levantados, como o perfil dos Coordenadores e corpo docente de Cursos dessas Instituições; a ementa de disciplinas e referências básicas.

Os Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades de Ensino Superior contatadas e encaminhados, via e-mail³⁸ foram as seguintes: a Faculdade Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão (FABEX), a Faculdade Internacional da Paraíba (FPB), a UNIFUTURO Faculdades Integradas no Brasil (UNIFUTURO) e o Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU). Dessas cinco Unidades de Ensino privadas de Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais de João Pessoa/PB, apenas o Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ) não disponibilizou o PPP, alegando estar em processo de elaboração do referido documento³⁹.

De modo a manter o sigilo das informações prestadas por essas Unidades de Ensino Superior, estas passaram a ser identificadas ao longo da pesquisa, como: UE-1, UE-2, UE-3, UE-4 e UE-5.⁴⁰

Dentre as unidades privadas de ensino superior pesquisadas, todas iniciaram suas atividades nos anos 2000, período que se instaura o processo de Reforma Universitária e adensada a esta, o controle do capital sobre o Ensino Superior. A Educação sob ponto de vista da mercadoria se dá como forma de privatizá-la, tendo seus pressupostos sob o manto neoliberal que se traduzem na desregulamentação estatal e livre acesso do mercado.

Decerto, nesse período inicia-se o processo de diferenciação das Instituições de Ensino Superior e a diversificação da modalidade de ensino, evidenciando duplo sentido: atender as demandas do setor produtivo e atender os conteúdos formativos à lógica mercadológica através do ensino de baixo custo e de qualidade discutível.

Merece destacar que entre as cinco unidades privadas de ensino superior de João Pessoa/PB que possuem cursos presenciais de Bacharelado em Serviço Social,

³⁸ Em razão da medida sanitária de isolamento social, adotada em consequência da pandemia de COVID-19, todos os contatos mantidos durante a coleta dos dados se deram virtualmente.

³⁹ Acatou-se, eticamente, a decisão negativa tomada pelo UNIPE, embora se reconheça de acordo com os procedimentos normativos do MEC/INEP, que essa instituição detinha o PEP do Curso de Bacharelado em Serviço Social. Porque segundo as Normas de Autorização de novos Cursos de Graduação, estabelecidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com exceção de Universidades, todos os demais estabelecimentos de ensino superior (Faculdades Isoladas e Centro Universitário) devem submeter o Projeto Pedagógico do Curso, uma vez que esse documento é fundamental para autorização de abertura de Curso novo.

⁴⁰ Mesmo que sejam analisados 4 Cursos de Bacharelado em Serviço Social das unidades de ensino superior privadas de João Pessoa, entretanto alguns dados referentes ao PPP que estavam disponibilizados na rede de internet do UNIPE foram coletados. Por essa razão, encontram-se as codificadas 5 (cinco) UE (Unidade de Ensino).

a mais antiga é o Centro Universitário da Paraíba (UNIPÊ), fundada em 21 de junho de 1971 por um grupo de docentes e religiosos católicos paraibanos.

Na época, essa instituição denominava-se Instituto Paraibano da Paraíba (IPÊ), mas com a expansão dos Cursos Superiores e o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão, transformou-se em Centro Universitário (UNIPÊ). Em junho de 2018, essa Instituição foi comprada pelo Grupo Educacional Cruzeiro do Sul, um dos maiores grupos corporativos na área do ensino superior brasileiro com unidades em várias cidades do país com cerca de 350 mil alunos e 8 mil colaboradores, segundo site (<https://www.cruzeirodosul.edu.br/pt/quem-somos>).

As Unidades de Ensino, anteriormente mencionadas, tiveram os respectivos Projetos Políticos Pedagógicos na área do Serviço Social aprovados a partir de 2012, período este que corresponde ao *boom* expansionista, ocorrido nos mandatos petistas que se estendem até os governos de Dilma Rousseff (2010-2013 e 2016-2016), cuja gestão dá continuidade as propostas expansionistas, iniciadas nos Governos Lula (2003-2006 e 2007-2010).

O processo de autorização pelo MEC/INEP ocorre na segunda década dos anos 2000 nos anos de 2012, 2013, 2014, 2017 e 2019 ⁴¹, conforme Quadro a seguir:

Quadro 04 - Autorização dos cursos presenciais privados em Serviço Social do município de João Pessoa/PB. João Pessoa/PB, 2020.		
Unidades de Ensino	Autorização	Atualização
UE-1	Fevereiro/2012	2016
UE-2	Junho/2013	2014
UE-3	Março/2014	2019
UE-4	Agosto/2017	2019
UE-5	Março/2019	-----

Fonte: Unidades de Ensino (PPP e Site) Elaboração própria

No tocante à atualização dos PPP dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social ocorreu a partir de 2014, seguido dos anos de 2016 e 2019. Interessante ressaltar que esses PPP foram atualizados em menos de 5 anos de criação dos

⁴¹ Os indicadores do Quadro-04 referente ao ano de autorização e atualização dos Cursos seguem uma sequência Cronológica de forma a garantir o anonimato das informações.

Cursos, com exceção das UE-1 e UE-4. Registra-se que o PPP da UE-5 não passou por processo de atualização porque foi criado em 2019; é o mais recente dos cursos.

O quadro seguinte apresenta o histórico das cinco unidades privadas de Ensino Superior⁴² pesquisadas que possuem Curso de Bacharelado em Serviço Social, enquanto forma de conhecer o universo da pesquisa e sua atuação no município de João Pessoa, capital do estado da Paraíba.⁴³

Quadro 05 - Histórico das Unidades de Ensino Superior privadas que ofertam curso presencial de Serviço Social no município de João Pessoa. João Pessoa/PB, 2020.	
Unidades de Ensino	Histórico
UNIPÊ	O Unipê tem quase 50 anos de atividades Educacionais, sendo considerada umas das melhores Instituições das regiões Norte e Nordeste do Brasil. Em 1979, teve início a construção do Campus Universitário dos Institutos Paraibanos de Educação (IPE) no bairro do Água Fria. Em 1997, constitui-se o Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ). Em 2018, o UNIPÊ passou a fazer parte da Cruzeiro do Sul Educacional. Enquanto Missão, a Instituição vem ministrando ensino de qualidade, integrado às funções acadêmicas de pesquisa e extensão, que orientam as ações institucionais no sentido de assegurar formação integral aos seus alunos, compreendendo a sua melhor capacitação nas áreas que estão vocacionados, aliada a uma sólida formação ética e ao compromisso com o desenvolvimento da Região e a promoção do bem-estar coletivo. No que tange aos Indicadores de qualidade, vem estabelecendo convênios com instituições estrangeiras; incentivando a produção científica por meio de uma Instituição socialmente responsável e credenciada pelo MEC.

⁴² O Quadro-05 segue a ordem cronológica relativa ao ano de criação das Unidades de Ensino Pesquisadas.

⁴³ Merece registrar que em João Pessoa/PB, há um Curso de Bacharelado em Serviço Social, no âmbito público, pertencente à Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Esse Curso foi criado em 1969, portanto há 52 anos. No estado paraibano, possui ainda mais 02 cursos presenciais públicos de Serviço Social, sendo um vinculado à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na cidade de Sousa; e o outro da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), na cidade de Campina Grande. Ademais, assinala-se que há outros cursos presenciais privados de Serviço Social na Paraíba, localizados em outras regiões do estado.

FABEX	A Faculdade Brasileira de Ensino Pesquisa e Extensão (FABEX) com limite territorial circunscrito ao município de João Pessoa, estado da Paraíba, é uma instituição particular de ensino superior, mantida pela CBPEX – Consultoria Ltda. Essa Faculdade dispõe-se a atuar na Região, em sintonia com as aspirações, características e carências do seu entorno econômico, político, social, educacional e cultural de modo a somar esforços segundo propósitos e valores que contribuam para o desenvolvimento sustentável. A FABEX tem avaliado os princípios definidos para a Educação quanto aos seus currículos: atender as necessidades oriundas do mercado de trabalho, ou seja, as competências traduzidas na aplicação, desenvolvimento (pesquisas aplicadas e inovação tecnológica) e difusão de tecnologias, na gestão de processos de produção de bens e serviços, e no desenvolvimento de uma atitude voltada para ao desenvolvimento de novas práticas de trabalho nas organizações. Essa Faculdade, em seus cursos superiores, pauta-se pelo princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, os quais também não podem estar dissociados da regionalidade, da comunicação dialógica e da qualidade do fazer educativo.
UNIFUTURO	A história da UNIFUTURO, fundada em 2002 em Portugal, nasceu de um projeto piloto chamado “Universidade da Criança” do Prof. Dr. Ricardo Monteiro em colaboração com o Prof. Dr. Augusto Cury. Dez anos depois, em 2012, o Projeto Unifuturo migrou para o Brasil com o foco na formação

	continuada de professores no norte-nordeste do Brasil e, em Fevereiro de 2016, o projeto assume o estatuto de instituição de ensino superior, quando assume como nova mantenedora a IES FAESNE - Faculdade de Ensino Superior do Nordeste, fundada em 2008. A partir de 2016, a UNIFUTURO procede à alteração administrativa, acadêmica e societária com a nova mantida FACULDADE UNIFUTURO, iniciando uma nova fase de vida da instituição. Dentro da sua Missão institucional, a UNIFUTURO vem desenvolvendo sua expertise acadêmica focada no desenvolvimento local e regional, oferecendo cursos de graduação na Paraíba, no seu Campus Central em João Pessoa e de pós-graduação e de extensão universitária, de especialização e MBAs em todo Brasil, nos formatos presencial, Learning e Learning. Em 2019, a instituição de ensino superior altera a sua denominação para UNIFUTURO FACULDADES INTEGRADAS NO BRASIL ao ser autorizada para ofertar cursos no formato EAD através da sua proposta inovadora UniConect, a primeira plataforma virtual interativa para cursos de graduação no Brasil. A UNIFUTURO oferece hoje mais de 50 (cinquenta) cursos de graduação e de pós-graduação nos formatos presencial e online e está representada em 11 estados do território brasileiro, nos Estados Unidos e na Europa através dos seus NPGs. Em sua trajetória, a Instituição tem atuado intensamente na prospecção de parcerias institucionais no Brasil e no Exterior. Em especial, no âmbito estadual e nacional, a FACULDADE UNIFUTURO vem realizando e mantendo convênios de cooperação técnico-científico com instituições de ensino superior públicas (estaduais e federais) e privadas, fomentando a produção científica, a formação de docentes e a realização de congressos nacionais e internacionais. Em nível internacional, a FACULDADE UNIFUTURO celebrou e mantém convênios de cooperação técnico-científico com universidades na Europa (Portugal, Alemanha e Polônia) e nos Estados Unidos da América com o objetivo de desenvolvimento da produção científica, transferência de know-how e de créditos universitários, intercâmbio de docentes e estudantes, cursos na formatação de cotutela e a realização de congressos científicos internacionais. Desde 2015, a UNIFUTURO realiza no estado da Paraíba, em João Pessoa, o maior evento sobre Educação Global da América do Sul, o INTEREDUCATION. O Congresso sobre Educação

	Global, Desenvolvimento Humano e Gestão da Inovação tem trazido para o cenário educacional novas perspectivas e desenhos de futuro que têm impactado milhares de professores ao longo dos anos. A Unifuturo formou até ao presente momento mais de 2000 (dois mil) professores em Educação Global e possibilitou a centenas de estudantes o sonho de estudar fora do país através do Programa Educação sem Fronteiras (PEsF) e do Programa Internacional de Bolsas de Estudo (PIBE) da ABQUALIS. A FACULDADE UNIFUTURO encontra-se igualmente registrada junto ao CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Plataforma Lattes) e junto à Plataforma Brasil, que é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas, envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep, como instituição de Pesquisa e Desenvolvimento.
UNINASSAU	Foi credenciada pelo MEC como Instituição de Educação Superior em 2003, na cidade do Recife/PE. Depois, foi recredenciada pela Portaria MEC nº 57, de 17/01/2007, ainda chamada por Faculdade Metropolitana da Paraíba (FAMEP), e, mais tarde denominada de Faculdade UNINASSAU. Essa denominação significa uma homenagem prestada pelos Dirigentes da Mantenedora “Ser Educacional” ao Conde Johann Mauritius van Nassau-Siegen que, no período de 1637 a 1644, governou a colônia holandesa no Brasil - a Nova Holanda, em nome da Cia. Holandesa das Índias Ocidentais. Nesse período, o domínio holandês se estendia do litoral do Sergipe ao do Maranhão, cuja sede da Nova Holanda era Recife. A Faculdade UNINASSAU tem como principal missão a atividade educacional formativa com o objetivo de preparar e desenvolver profissionais e cidadãos livres e conscientes para a realização de projetos de vida, de maneira responsável, críticos e criativos além de desenvolver, construir e aplicar conhecimento para o aprimoramento contínuo da sociedade e das futuras gerações, respaldada pela missão institucional. Ser uma instituição educacional formadora de cidadãos competentes, qualificados e preparados para o mercado de trabalho, imbuídos de responsabilidade social e compromissados com a preservação da cultura nacional e com o

	desenvolvimento sociocultural do Brasil. Para cumprir a sua missão, a Instituição serve à comunidade, garante conhecimentos e recursos importantes para os desenvolvimentos científicos, econômicos, profissionais, sociais e culturais, objetivando, principalmente, o bem-estar da sociedade e a melhoria da qualidade de vida, sempre defendendo a expressão e o cumprimento da verdade. A Faculdade UNINASSAU produz e difunde o conhecimento em todas as áreas, contribuindo para o exercício pleno da cidadania, mediante formação humanista, crítica e reflexiva. A Instituição cumpre sua missão com o preparo de profissionais competentes e atualizados, capazes de atender às necessidades do mundo do trabalho e satisfazer às demandas da sociedade. A Faculdade UNINASSAU oferece formação profissional de seus alunos, refletindo seus valores nas atitudes que posicionam a comunidade acadêmica no contexto da sociedade. Além disso, a Faculdade UNINASSAU identifica-se por um caráter regional comprometido com o desenvolvimento científico, econômico, profissional, social e cultural da região Nordeste, compromisso ratificado em todas as iniciativas de ensino, pesquisa e extensão, buscando contribuir sempre para o bem-estar da sociedade, de modo a participar no esforço pela melhoria da qualidade de vida, defendendo a expressão e o cumprimento da verdade. Em função dessa concepção, concentra esforços para contribuir na formação integral do cidadão, despertando-lhe o senso crítico, o critério ético e a capacidade de julgar e agir corretamente; formando cidadãos conscientes, capacitados para a vida profissional e cívica, conforme as exigências da sociedade moderna.
FPB	A Faculdade Internacional da Paraíba (FPB), estabelecida conforme a Portaria SERES nº 260, de 16/11/2012, resultante da unificação da Faculdade Unida da Paraíba e da Faculdade Potiguar da Paraíba, localiza-se no município de João Pessoa, capital da Paraíba. A Faculdade Internacional da Paraíba (FPB), integrante da Rede Laureate tem como missão “Contribuir para o desenvolvimento sustentável do Estado da Paraíba, mediante a

	preparação de profissionais com sólida formação humanística e técnico-científica, conscientes do seu papel social e comprometidos com o exercício da cidadania plena”. Atualmente, a FPB oferta 35 cursos entre graduação tradicional e tecnológica, 13 cursos de pós-graduação lato sensu. Além de oferecer cinco cursos semipresenciais, cursos de extensão e o Programa de Inglês da Laureate (LEP). A estrutura acadêmica da FPB divide-se em seis escolas distintas: Escola de Direito, Escola de Negócios, Escola de Ciências da Saúde e Educação, Escola de Engenharia e Tecnologia, Escola de Turismo e Hospitalidade e Escola de Comunicação. Está há mais de 10 anos no mercado paraibano, desenvolvendo importantes projetos que promovem a prática estudantil, através dos seguintes setores: Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) com o Escritório-Modelo e o 5º Juizado Especial Cível do Tribunal de Justiça da Paraíba (TJPB), ambos instalados no campus da Faculdade, Núcleo de Apoio Contábil e Fiscal (NAF). Como também o Centro de Conciliação e Mediação (CCM) com simulações e a participação dos alunos na resolução de conflitos reais e o Observatório de Violências, projeto implantado pelo curso de Serviço Social e Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH).

Fonte: Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos presenciais privados em Serviço Social das 4 unidades de ensino acima identificadas e do site do Unipê.

Neste Capítulo, precede-se também a análise do perfil dos Coordenadores e do Corpo Docente do Curso de Bacharelado em Serviço Social das Unidades de Ensino privadas de João Pessoa/PB. Metodologicamente, a análise dos dados

embasou-se nas listas dos docentes fornecidas pelas UE e da consulta à Plataforma Lattes/CNPq. A discussão dos dados dos perfis dos coordenadores e corpo docente dos Cursos processou-se em torno da formação acadêmica e das condições de trabalho. Para tanto, optou-se pela discussão de natureza quantitativa, cujos dados objetivos foram analisados através da leitura estatística descritiva com uso de tabelas.

Quanto à análise dos dados qualitativos referentes aos eixos formativos que compõem a estrutura do PPP, que são concepção, objetivos, competências e habilidades, perfil do egresso e organização do Curso, utilizou-se de Quadros Demonstrativos, de cunho comparativo; e a análise de conteúdo dos referidos eixos.

No que tange às ementas dos conteúdos das disciplinas básicas da formação acadêmico-profissional do Serviço Social foram analisadas de acordo com as *Diretrizes Curriculares* da Comissão de Especialistas (CONESS, 1999) que das 17 disciplinas indicadas, optou-se pela análise de 10, quais sejam: Sociologia, Economia Política, Teoria Política, Filosofia, Formação Sócio Histórica do Brasil, Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais, Política Social, Fundamentos Históricos e Teóricos Metodológicos do Serviço Social, Serviço Social e Processo de Trabalho, Pesquisa em Serviço Social e Ética Profissional.

Para análise dos ementários dessas disciplinas básicas dos PPP pesquisados, buscou-se analisar as tendências teórico-metodológicas que se aproximam ou se distanciam das *Diretrizes Curriculares* formuladas pela Comissão de Especialistas (CONESS, 1999). Os conteúdos apresentados nos ementários das referidas disciplinas foram discutidos concomitantemente com as respectivas referências bibliográficas.

Metodologicamente, recorreu-se a análise qualitativa dos ementários dos PPP mediante o uso de Quadros Demonstrativos de caráter comparativo entre as Unidades de Ensino privadas, além da utilização da análise dos conteúdos formativos dos ementários pesquisados. Também se adotou o mesmo procedimento metodológico para analisar as referências bibliográficas. Acrescenta-se que a análise desses dados procedeu em interlocução com as análises teóricas a partir das tendências dos conteúdos formativos e referências que se aproximam ou se distanciam das *Diretrizes Curriculares* da Comissão de Especialistas (CONESS, 1999).

3.1 Projeto Político Pedagógico dos Cursos Presenciais em Serviço Social das instituições privadas do município de João Pessoa/PB: uma análise a partir das

Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas (1999) e a direção social proposta

Segundo Guerra (2009), o conhecimento crítico se configura como um dos caminhos para a liberdade, autonomia, competência e compromisso. Portanto, tal processo só é possível de ser compreendido quando no processo formativo esses alunos passam a ser instigados a uma visão crítica e competente da realidade atual.

O processo formativo do profissional de Serviço Social no país é coordenado pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) que até 1995, era denominada de Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS). Configura-se como uma entidade nacional responsável, academicamente, pela formação profissional dos cursos em Serviço Social em nível de graduação e pós-graduação, atuando incessantemente para tornar fecunda uma formação ancorada em um projeto profissional que permita superar o conservadorismo latente no arcabouço histórico da formação dos assistentes sociais. Dado que o conservadorismo se configura como sendo: uma expressão cultural de um determinado tempo e espaço sócio-histórico, sendo esse espaço e tempo materializados em uma dada sociedade: a sociedade burguesa.

Na tentativa de romper com as perspectivas conservadoras na formação profissional do Assistente Social que o Projeto Político Pedagógico (PPP), por meio da reformulação de Currículo Acadêmico (hoje, Diretrizes Curriculares) vem construindo a direção pedagógico-formativa e política em sintonia com perspectivas críticas e de enfrentamento ao conservadorismo historicamente instalado.

Entre os fins dos anos de 1970 e início da década de 1980, o contexto histórico da sociedade brasileira era demarcado pela efervescência política. No bojo dessa conjuntura política, a ABESS (assim denominada na época) junto ao Conselho Federal de Assistentes Sociais (CFESS) promoveu um movimento participativo em nível nacional ao coordenar um processo de reformulação curricular na perspectiva de ruptura ao modelo conservador, cuja formação profissional se ainda pautava sob uma perspectiva ainda de ajustamento do indivíduo à estrutura social capitalista.

A proposta de ruptura ao conservadorismo efetiva-se com a aproximação à Teoria Marxista no que tange à formação e atuação profissional, que estavam desassociadas da realidade atual. Essa proposta demarca uma nova compreensão

do corpo profissional referente à condução crítica da formação profissional que se materializa com a Reforma Curricular, em 1982, aprovada pelo Conselho Federal de Educação através do Parecer de nº 412/1982:

Considera-se que a formação do profissional de Serviço Social tem como referência básica, o homem como ser histórico de uma realidade em que os relacionamentos emergem, principalmente ,da correlação de forças e contradições produzidas pela dinâmica da realidade social [...] Torna-se, portanto, fundamental capacitar o aluno para compreender e analisar de forma crítica a realidade histórico-estrutural e o contexto institucional, onde se processa a prática do Serviço Social, habilitando-o a propor e operar alternativas de ação. [...] trata-se, por conseguinte, de uma formação que se situa no plano da reflexão, tendo em vista o desencadear de um processo de capacitação. Nesta perspectiva, a formação acadêmica pressupõe: 1) um conhecimento básico enfatizando a ciência do homem e da sociedade. 2) um conhecimento profissionalizante dos fundamentos teóricos do Serviço Social e suas relações com esses sistemas, assim como uma estratégia de ação que estude a prática das intervenções do Serviço Social com base nas referências teóricas mencionadas (SILVA, 2013, p.46).

Em 1987, foi criado o Centro de Documentação, Estudos e Pesquisas em Política e Serviço Social (CEDEPSS), organismo acadêmico vinculado à ABESS, no sentido de atender as demandas da formação em nível de Pós-graduação e da Pesquisa no Serviço Social. Nesse período, iniciou-se um processo de revisão na formação profissional a partir da avaliação do Currículo aprovado em 1982, por ensejar distorções de ordem teórico-metodológica, política e técnico-operativa, de forte cariz eclético e ambivalente entre o arcabouço tradicional e a proposta crítica marxista. Traduziu-se em um esforço de romper com o ciclo histórico pautado na formação conservadora da realidade. A articulação entre a ABESS e o CEDEPSS possibilitou situar o Serviço Social “[...] como especialização do trabalho coletivo, inscrito na divisão social e técnica do trabalho, concebendo sua finalidade na capacidade de atuar na dinâmica das relações entre Estado e Sociedade Civil, exigindo, portanto, funções investigativas.” (SANTOS, 2010, p.27)

Essa realidade conjuntural marcada por um ritmo acelerado de mudanças, somado aos profundos equívocos encontrados no Currículo de 1982 impulsionaram a necessidade de uma nova revisão curricular de modo a assegurar e consolidar a opção teórico-metodológica da categoria profissional sob o legado Marxista, revelando seu amadurecimento intelectual. Posto que “[...] o processo de implantação do

currículo de 1982 expressou uma insuficiente apreensão do método crítico-dialético, cujas categorias não foram apreendidas como modos de ser na realidade sócio-histórica.” (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 148)

Assim sendo, o Projeto Político Pedagógico que a profissão vem construindo para a formação dos quadros profissionais, cujo marco foi o Currículo de 1982, ganhou em 1996 uma nova proposta curricular da ABESS, intitulada *Diretrizes Gerais Para o Curso de Serviço Social*, aprovada em Assembleia Geral Extraordinária de 8/11/1996.

Dentre os vários argumentos qualificados na defesa primordial dessa proposta, encontra-se a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, o que pressupõe um processo contínuo e sistemático de luta, para que se consolide, sobretudo diante do processo de agravamento das condições de ensino e da precariedade do trabalho no cenário de implantação infausta do neoliberalismo, desde os anos de 1990.

A proposta adensada pela ABESS para a formação acadêmico-profissional durante a década de 1990 representou um salto qualitativo no âmbito do Serviço Social com a aprovação da proposta de Currículo Mínimo (1996), fundamentada no compromisso social e político da formação acadêmica, que expressa “[...] um explícito ponto de vista de classe, na análise da sociedade e da função social da profissão.” (ABRAMIDES, 2019, p.60)

O projeto de formação da categoria profissional que culminou com aprovação das *Diretrizes Gerais* pela ABESS, em 1996 e as *Diretrizes Curriculares* elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social (CONESS), em 1999, sendo esta referendada pela ABESS e encaminhada *a posteriori* ao Conselho Nacional de Educação (CNE), possibilitou a maioria teórico-metodológica do Serviço Social no processo de superação das lacunas do currículo anterior, aprovado pelo CFE em 1982.

Reafirmando a direção social do curso; o significado social da profissão expressa nas manifestações da Questão Social; a totalidade da vida social; o trabalho como categoria fundante do ser social; a condição de assalariamento profissional; articulação entre projeto profissional e projeto societário da classe trabalhadora. (ABRAMIDES, 2019, p.238)

As *Diretrizes Curriculares* (CONESS, 1999), defendidas amplamente pela ABEPSS, derivam da contribuição dos amplos debates acadêmicos e oficinas que perpassaram todo o processo de elaboração da proposta de Currículo Mínimo de 1996, e que também contaram com o protagonismo de parcelas da intelectualidade

do Serviço Social na assessoria da ABEPSS. Essas Diretrizes foram construídas pela Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social (CONESS), vinculada ao MEC/SESu. Cabia a Comissão de Especialistas a responsabilidade de apreciar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE) às Diretrizes Curriculares como forma de preservar a proposta original da ABESS de 1996. (IAMAMOTO, 2014)

Na proposta contida nas *Diretrizes Gerais* (ABESS, 1996) para formação profissional do assistente social, a organização curricular teve como pressuposto superar as fragmentações de compreensão da realidade e da produção de conhecimento, significando para essa formação a construção de conhecimentos concretos.

Pode-se inferir que os Núcleos de Fundamentos - por meio de uma série de conhecimentos - tiveram por objetivo eliminar toda e qualquer formação acadêmico-profissional fragmentada da realidade, bem como a produção de conhecimento. A partir dessa intencionalidade propositiva, foram formuladas as disciplinas, seminários temáticos, oficinas, atividades complementares entre outras atividades acadêmicas que possibilitaram essa apreensão de totalidade ontológica.

O Projeto de Formação do Serviço Social, materializado no Projeto Político Pedagógico, assume uma direção social da qual preconiza uma formação dotada de capacidade ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa para os mais diversos enfrentamentos oriundos da questão social no Brasil contemporâneo.

Diferentemente dos currículos anteriores, constata-se uma assimetria no que tange à estrutura curricular, ao tratar a noção de totalidade articulada aos núcleos de fundamentação que devem estar em consonância não apenas com as disciplinas, mas com outras atividades, contribuindo com as diferentes formas de ensino-aprendizagem, tanto na ótica do docente como também do discente, o sentido de estimular suas capacidades e potencialidades criativas, pospositivas e críticas.

No que se refere à concepção de *práxis*, fica expressa não como definição das disciplinas ou na ementa, mas vinculando-a à própria formação e estrutura curricular, de modo a contribuir com a mediação entre teoria/prática. Dado que, como se sabe, a *práxis* vem sendo considerada ineficaz em virtude das novas configurações do mundo do trabalho, caindo muitas das vezes na falácia de que tudo está perdido e nada pode ser feito. Portanto, desvelar esse mundo do trabalho regido pelo grande capital é compreender o movimento histórico desse sistema e buscar alternativas coletivas, vinculadas à teoria social crítica de Marx. Pois, é no processo de tensão das

demandas conduzido pelo Estado que os assistentes sociais podem patentear possibilidades e potencialidades.

É importante ressaltar que o currículo se configura no que se chama de “Projeto de Conhecimento”, sendo necessário um método que permita a organicidade desse projeto. Assim, o método vai fazer o percurso tomando como ponto de partida as questões concretas da vida material. O desencadear do conhecimento é externo ao fenômeno e significa que o real não se apresenta em sua essência. O processo de criticidade vai possibilitar o que Netto (2011) classifica como sendo a passagem do “movimento ideal para o real”, fazendo com que ocorra a apreensão dos processos históricos.

A direção social da proposta da ABESS (1996, p. 149) tem na “questão social” o fundamento do trabalho do assistente social, o que pressupõe que “[...] a formação profissional tem na questão social sua base de fundamentação sócio-histórica, o que confere um estatuto de elemento central e constitutivo da relação entre a profissão e a realidade social”.

Desse modo, é preciso estar atento aos nexos causais relacionados à forma de produção e reprodução da sociedade capitalista sob os quais a intervenção profissional sucede. Assim, tem-se nas *Diretrizes Gerais* da ABESS (1996) a “questão social” como a “[...] base de fundação sócio-histórica da profissão, salientando as respostas do Estado, do empresariado e as ações das classes trabalhadoras no processo de constituição, afirmação e ampliação dos direitos sociais (Abess/Cedepss, 1997a e 1997b).” (IAMAMOTO, 2014, p. 619)

Quanto à pesquisa no novo Currículo, esta passa a se configurar como um dos princípios norteadores regidos pela indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, sendo apreendida não apenas na atividade acadêmica, mas também no trabalho profissional, o que pressupõe que a apreensão da questão social tem na pesquisa um recurso indispensável para seu desvelamento.

De fato, a pesquisa de situações concretas é o caminho para identificação das mediações históricas necessárias à superação da defasagem entre discurso genérico sobre a realidade e os fenômenos singulares com os quais se defronta o profissional no mercado de trabalho. Aliás, a principal via para superar a reconhecida dicotomia entre teoria e prática, requalificando a ação profissional e preservando a sua legitimidade (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO EM SERVIÇO SOCIAL, 1996, p.149).

No que se refere ao ensino teórico-prático no âmbito do estágio supervisionado, a proposta adensada pela ABESS (1996) é de possibilitar ao aluno lidar criticamente com as condições e relações de trabalho. Torna-se o estágio um dos momentos privilegiados do processo formativo na articulação entre ensino, pesquisa e extensão bem como nos processos de mediação entre teórico-prática na integralidade da formação profissional.

A Política Nacional de Estágio vem reforçando a supervisão direta do estágio por meio da Resolução 533/2008 do CFESS, que busca uma educação de qualidade, garantindo a direção social do Projeto Pedagógico da categoria profissional.

Nessa Resolução estabelece os campos credenciados com seus respectivos endereços; nome e número do registro no CRESS dos profissionais que ficam responsáveis pela supervisão acadêmica e de campo, bem como o nome do estagiário e semestre que está matriculado. Assim, considera como estágio curricular obrigatório, estabelecido nas *Diretrizes Gerais* da ABESS (1996) e no Parecer MEC/CNE/2002 de modo que possibilite maior qualidade na formação,

[...] acerca da supervisão direta de estágio em Serviço Social, deve estar em consonância com os princípios do Código de Ética dos Assistentes Sociais, com as bases legais da Lei de Regulamentação da Profissão e com as exigências teórico-metodológicas das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social aprovadas pela ABEPSS, bem como o disposto na Resolução CNE/CES 15/2002 e na lei 11.788, de 25 de setembro de 2008; -a necessidade de normatizar a relação direta, sistemática e contínua entre as Instituições de Ensino Superior, as instituições campos de estágio e os Conselhos Regionais de Serviço Social, na busca da indissociabilidade entre formação e exercício profissional; -a importância de se garantir a qualidade do exercício profissional do assistente social que, para tanto, deve ter assegurada uma aprendizagem de qualidade, por meio da supervisão direta, além de outros requisitos necessários à formação profissional; -que a atividade de supervisão direta do estágio em Serviço Social constitui momento ímpar no processo ensino-aprendizagem, pois se configura como elemento síntese na relação teoria-prática, na articulação entre pesquisa e intervenção profissional e que se consubstancia como exercício teórico-prático, mediante a inserção do aluno nos diferentes espaços ocupacionais das esferas públicas e privadas, com vistas à formação profissional, conhecimento da realidade institucional, problematização teórico metodológica. (Resolução CFESS n 533 de 29/09/2008)

Nessa perspectiva, as *Diretrizes Gerais* da ABESS (1996) por meio da acumulação de um vasto conhecimento pelas unidades de ensino superior vêm

estabelecer um trabalho que seja desenvolvido em conjunto com professores supervisores acadêmicos e os assistentes sociais supervisores de campo de modo que articule a exigência da formação acadêmico-profissional em sintonia crítica com o mercado de trabalho enquanto *locus* de exercício profissional.

Esse aspecto conforma o que se denomina de Projeto Político Pedagógico, cuja finalidade incide na busca de superar obstáculos e assim, conduzir uma determinada instituição a sua finalidade. Sabe-se que a função do Projeto não reside apenas no cumprimento de metas e ações, pelo fato de não estar somente no nível de ação pedagógica, mas sobretudo, pela sua função política. Assim, é pedagógico por assumir um trabalho coletivo em que há participação de uma coletividade; e político por primar por uma formação humana e ética do ser humano, envolvendo nessa formação uma capacidade crítica e de transformação da sociedade (LOPES, 2013).

Sob esse ponto de vista, o Político e o Pedagógico são indissociáveis, visto que se encontram interligados em um mesmo contexto: buscar soluções por meio de um trabalho em equipe e participação democrática, desenvolvendo um trabalho para um determinado público alvo.

A base do processo formativo da ABESS (1996) reside em tornar efetivo que o profissional em Serviço Social se oriente por um projeto profissional crítico diante das amarras acirradas das lutas intraclasses, da competitividade, da razão instrumental dos quais vêm estimulando respostas individualistas e imediatistas.

Em outros termos: os desafios para o Serviço Social no tempo presente se traduzem em possibilidades de apreensão das mediações que compreendem a sociedade atual e as múltiplas problemáticas materializadas em demandas que se colocam no mercado de trabalho, cujas intervenções profissionais incidem sob as necessidades imediatistas, que também exigem respostas imediatas.

Abordar o Projeto Profissional comprometido em decifrar as mediações sob a perspectiva crítica, requer desvencilhar-se das concepções organicistas restritas no âmbito das possibilidades ou da efetividade. Desse modo, perquire entender as transformações societárias nos países capitalistas, sobretudo nos países periféricos a exemplo do Brasil, demanda redimensionar as políticas sociais e junto com estas os espaços sócio-ocupacionais dos Assistentes Sociais, cujas características ainda se dão sob aspectos focais e paliativos de combate à pobreza, que tem no Terceiro Setor e nas práticas voluntárias a sua intervenção.

As mudanças vigentes sob a égide do mercado alteram também o exercício profissional dos Assistentes Sociais, que além de vivenciar o aumento do desemprego, da terceirização e de novas formas de contratação, esses resquícios são observados na qualidade das demandas que chegam.

[...] a estes é incorporada a lógica da produção capitalista alterando suas condições e relações de trabalho e formas de sociabilidade. Aqui passam a operar mediações até então concebidas como estranhas ao universo profissional considerado como o de prestação de serviços vinculado a proteção social, e o assistente social, equivocadamente, reconhecido como um profissional liberal (GUERRA, 2016, p.2).

Ainda sob esses aspectos, Guerra (2016) menciona um conjunto de mediações que conforma esse processo, como: a ameaça ao desemprego, a precarização das condições de trabalho e o precário contrato de trabalho que se somam às metas de produtividade a serem alcançadas, os baixos salários, o cumprimento de rotinas e metas institucionais, entre outros fatores. Essas mediações refletem na qualidade do serviço desse profissional e passam a constituir a própria racionalidade que orienta o exercício profissional sob concepções de eficácia, eficiência, produtividade em concordância com as normas estabelecidas do mundo capitalista a fim de dar continuidade ao processo de valorização do Capital.

Como mencionado em linhas acima, o Projeto Profissional do Serviço Social e a direção proposta podem estar no âmbito das possibilidades e efetividade e, nos dias atuais, vêm sendo questionados pela sua efetividade e qualidade que estimulam muitas das vezes a impotência nesses profissionais. Em outras palavras: gera um sentimento de que esse projeto é inviável diante da atual sociedade do capital.

No item seguinte, analisa-se como estão estruturados os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos presenciais em Serviço Social no município de João Pessoa de modo que possibilitem identificar se há na estrutura a dinamização da função precípua desses PPP: que é solidificar os vínculos entre o conhecimento e a realidade atual, construindo para esse processo formativo respostas às necessidades sociais e oxigenando o processo de ensino e aprendizagem em coerência com a própria referência de método crítico dialético adotado pela categoria profissional.

3.2 Perfil dos Coordenadores e do Corpo Docente dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das Unidades de Ensino privadas

A análise dos PPP dos Cursos presenciais privados, em João Pessoa/PB, possibilita elaborar uma reflexão no tocante à direção que esses cursos têm contribuído para a formação profissional em Serviço Social.

As cinco Instituições pesquisadas tiveram as suas condições de qualidade de ensino e desempenho estudantil avaliadas pelo MEC mediante a utilização do Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC). Os resultados são frutos dos indicadores produzidos nos processos de regulação pelo Conceito Preliminar de Curso (CPC) e pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Cada área do conhecimento passa por essa avaliação trienalmente realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

O IGC compõe o Sistema de Avaliação Nacional da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Objetiva sintetizar em uma nota a qualidade dos cursos e do desempenho dos alunos. Os valores de análise são distribuídos de 1 a 5, sendo este último a nota máxima de avaliação. Os Cursos que obtiverem nota correspondente a 1 e 2, indicam níveis de qualidade insatisfatório, estando sujeitos as sanções. Esses Cursos vão necessitar ser acompanhados pelo MEC para tentar elevar a sua pontuação. Já os Cursos que alcançam nota 3 correspondem a um nível de qualidade adequado; e os Cursos que logram notas 4 e 5 denotam nível de excelência.

A última avaliação da área de Serviço Social foi em 2018 juntamente a mais 26 outras áreas. Os resultados apresentados pelo Ministério da Educação/INEP junto às unidades de ensino superior privadas pesquisadas indicaram: as UE 1, 2, 3 e 4 alcançaram a nota 3 no IGC, portanto uma avaliação mediana; e a UE-5 não foi ainda avaliada, uma vez o curso foi criado em 2019, um ano após a avaliação trienal (2018). Merece ressaltar que a realização desse processo avaliativo é sempre perpassada por críticas aos padrões de qualidade do INEP, porque basta o boicote dos estudantes de uma determinada unidade de ensino de zerar a prova, que contribui para a não mensuração do aprendizado desses alunos e, conseqüentemente o curso recebe uma nota baixa na avaliação.

As 5 (cinco) Unidades de Ensino Superior que compõem a unidade investigativa desta pesquisa concentram anualmente em torno de 808 vagas por semestre, autorizadas pelo MEC. Com relação à organização dessas Unidades são

divididas em Faculdade e Centro Universitário, sendo todas de natureza Jurídica Empresária Limitada e com fins lucrativos.

Esse tipo de natureza jurídica estabelece que o capital social é dividido em quotas, iguais ou desiguais entre os sócios. Em outros termos: cada sócio responde de forma restrita ao valor de suas quotas; e todos respondem pela integralização do capital social.

No que tange às mantedoras das Unidades de Ensino, apenas as UE-1 e 2 pertencem a grupos privados regional e local, respectivamente. Já a UE-3 embora tenha mantedora local, mantém parcerias com instituições no exterior, a exemplo de universidades na Europa e Estados Unidos com a finalidade de desenvolver produções científicas; e sobre a UE-4 vincula-se a grupo internacional denominado Rede Laureate.

Com relação à UE-5 passou por um processo de fusão com a mantedora Cruzeiro do Sul Educacional, com localização em São Paulo, o que a princípio vem reforçar o fortalecimento do capital privado sobre a Educação Superior. Embora os gestores enfatizem em seus discursos que as parcerias fortalecem o Ensino, focado na Educação Global, a Política de Educação vem servindo para a reprodução desse sistema econômico, propagando a lógica do capital em todas as esferas, sobretudo no âmbito da Educação Superior.

Como enfatizou Mészáros (2005), a Educação serviu e serve aos interesses da reprodução, refazendo cotidianamente a configuração sistêmica do capital, o que contribui para a intensificação das contradições e sua naturalização.

A crise estrutural ocasionou para o mundo do trabalho mudanças nefastas com o rompimento do pacto entre capital, trabalho e Estado, dando margem a um ciclo recessivo com aumento do desemprego, rebaixamento de salários, rotatividade de funcionários, “[...] a produção se globalizou, com processos de flexibilização produtiva, com avanços tecnológicos e informacionais, com a robótica, com fortes impactos ambientais e, sobretudo, nas formas de organização das relações de trabalho e da economia.” (YAZBEK, 2010, p.1)

Esses influxos repercutiram também no Serviço Social, tendo em vista que o assistente social é um trabalhador assalariado que se encontra frente às violações de seus direitos. Dado que essas transformações além de reconfigurar as demandas que chegam até esses profissionais, estes também se veem diante dessas violações.

Sendo assim, o processo de mercantilização da força de trabalho, inscrita na organização do trabalho coletivo, tende a dificultar a elucidação do seu significado social na sociedade de classes. Apesar de a profissão de assistente social ser regulamentada como profissão liberal, entretanto realiza o seu processo de trabalho de forma assalariada. Por conseguinte, há necessidade de estatutos legais e éticos que possibilitem a autonomia da atuação do profissional não só a regulamentação da atividade prática, como também na efetivação da compra e venda da força de trabalho. “Se por um lado, os assistentes sociais possuem autonomia técnica devido ao conhecimento teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo, por outro, estão vinculados aos ditames do sistema capitalista.” (CRAVEIRO, 2015, p.8)

Os empregadores, geralmente, determinam o fazer profissional ao estabelecer ordens e metas, interferir na prática e na direção crítica desses profissionais. Assim, submetem os assistentes sociais em direção oposta ao seu projeto profissional, pondo limites e possibilidades à realização do trabalho desses profissionais.

Por outro lado, profissionais bem preparados e direcionados em seu processo formativo inseridos a estratégias coletivas podem contribuir para a materialização e direção crítica do Projeto Profissional. Nesse sentido, pesquisou-se a formação e capacitação profissional dos coordenadores e do corpo docente das Unidades de Ensino a partir do Currículo Lattes. Essa pesquisa objetivou identificar as tendências conservadoras ou não na estrutura formativa desses docentes que possam desviar da direção proposta no PPP das unidades de ensino pesquisadas, bem como verificar os vínculos e regimes de trabalho dos docentes, que se precários podem provocar conformismo, fazendo-os reproduzirem a lógica capitalista.

Conforme assevera Iamamoto (2007), a condição de trabalhador assalariado, regulada por um contrato de trabalho impregna o trabalho profissional de dilemas da alienação e de determinações sociais.

De modo a analisar a formação acadêmica e profissional, além da condição de trabalho do Coordenador e do Corpo Docente do Curso de Bacharelado em Serviço Social das Unidades de Ensino privadas de João Pessoa, procedeu-se a análise dos dados registrados nos Currículos Lattes.

A análise do Currículo Lattes dos Coordenadores das Unidades de Ensino possibilita verificar que há docentes que possuem formação qualificada em nível de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado) em Serviço Social que atuam em cargos de coordenação, o que permite acessar, em tese, a um arcabouço teórico consistente.

Deparou-se também, dentre os cinco Coordenadores, aqueles que possuem apenas a formação pós-graduada, ou seja, em nível de *lato sensu* (Especialização), e que ao longo dos anos não buscaram exercer uma formação acadêmica mais qualificada. Nesse caso, comprovou-se que durante 10 anos, não houve na prática acadêmica desses docentes, a continuação de atividades de estudos e pesquisas que embasasse a formação permanente, conforme pode ser observado no Quadro Demonstrativo a seguir⁴⁴:

Quadro 6 - Formação, Experiência e Regime de Trabalho dos Coordenadores do Curso de Bacharelado em Serviço Social das Unidades de Ensino privadas. João Pessoa/PB, 2020.	
Unidades de Ensino	Coordenadores do Curso em Serviço Social
UE-1	Graduado (a) em Serviço Social pela UFPB (2011); Especialista em Serviço Social e Políticas de Proteção Social pelo CINTEP (2012); Mestre em Serviço Social pela UFPB (2014). Atualmente, é professora mestra e Coordenadora do curso em Serviço Social. Atua desde 2017 como conselheira fiscal do Conselho Regional de Serviço Social da Paraíba-13ª Região, ocupando cargo de membro do Conselho de Fiscalização e Presidente da Comissão de Inadimplência. Regime de Trabalho: Parcial: 22 horas por semana/Vínculo Celetista
UE-2	Graduado (a) em Serviço Social pela UFPB (2010); especialista em Gestão de Políticas Públicas pelo CBPEX (2016); Especialista em Gestão de Políticas de Saúde Informadas por Evidência, pelo Hospital Sírio-Libanês (2017); Mestra em Serviço Social pela UFPB (2015). Atualmente exerce a função de Coordenadora e docente do curso de Serviço Social; Membro da Comissão Própria de Avaliação e Presidente do Núcleo Docente Estruturante. Regime de Trabalho: Parcial: 22 horas por semana/Vínculo Celetista.

⁴⁴ A partir do Quadro 6 e demais que se seguem, a sequência de Identificação das Unidades de Ensino não mais segue a ordem cronológica dos quadros anteriores, de modo que se mantenha um possível anonimato das informações.

UE-3	Graduado (a) em Serviço Social pela UFPB (2013); graduação em andamento em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL); especialista em Gestão em Educação Global, Construção da Cidadania pela Fundação de Estudos Sociais do Paraná (FESP/PR) (2015); mestra em Educação pela Florida Christian University (FCU/EUA) em 2016; e doutorado em andamento em Ciências da Educação pela Florida Christian University (FCU/EUA). Foi assessora acadêmica e Revisora Acadêmica do Programa Educação sem Fronteiras (Pesf); Atuou como tutora no Curso de Serviço Social a distância da UNISEB; atualmente Coordenadora do curso em Serviço Social. Regime de Trabalho: Integral. Dedicção exclusiva/ 40 horas semanais/Vínculo Celetista.
UE-4	Graduado (a) em Serviço Social pela UFPB (2009); especialista em Serviço Social e Políticas de Proteção Social pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa (CINTEP); especialista em Gestão Pública pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); atualmente professor e Coordenador do Curso de Serviço Social. Regime de Trabalho: Horista /10 horas semanais; Vínculo Celetista.
UE-5	Graduado(a) em Serviço Social pela UFPB (2011); Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA-CE); Especialista em Supervisão e Orientação na Educação (CINTEP) (2013); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL); Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em andamento Atualmente é Assessora Pedagógica, Coordenadora do Curso de Serviço Social, docente dos cursos de Serviço Social e Psicologia; e coordenadora do Núcleo de Acessibilidade Institucional (NAI). Regime de Trabalho: Integral/ Dedicção exclusiva/ 40 horas semanais; Vínculo Celetista.

Fonte: Plataforma Lattes/CNPq – Consulta em 10/11/2020. Elaboração própria.

Na análise dos dados do Quadro 6 sobre o perfil dos Coordenadores dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social das 05 Unidades de Ensino privadas pesquisadas, destacam-se os seguintes aspectos:

- Identificação por sexo: 4 são do sexo feminino, portanto apenas 01 docente masculino do sexo masculino (UE-4). Essa predominância do sexo feminino se reafirma em face de a profissão ter um perfil identitário de mulheres; nos cargos de gestão também se atesta a predominância feminina, em razão dos baixos salários pagos em contratos precarizados de assistentes sociais (PRADA; GRACIA, 2017; GUIRALDELLI, 2014; PIANA, 2008; CFESS, 2004);
- Formação acadêmico-profissional: 05 coordenadores têm o curso de bacharelado em Serviço Social, destacando-se 02 que cursam outra formação na área da Educação (UE-3 e UE-5). Conforme legislação que regula a profissão de Assistente Social, apenas profissionais com essa formação acadêmica podem exercer coordenação cursos de bacharelado em Serviço Social (LEI Nº 8.662, de 7 de junho de 1993);
- Formação acadêmica pós-graduada: 03 docentes possuem mestrado e especialização (UE-1, UE-2 e UE-3), destas uma cursa doutorado internacional ligado à empresa mantenedora da Unidade de Ensino (UE-3); e 02 docentes possuem especialização, aliás ambos com mais de um curso de especialização (UE-4 e UE-5);
- *Locus* da formação acadêmica: todos os 5 coordenadores de curso fizeram a graduação em Serviço Social na Universidade Federal da Paraíba. Por conseguinte, cursaram a graduação embasada no Projeto Político Pedagógico de cunho crítico, aprovado em 2003, derivado das *Diretrizes Curriculares* (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS, 1999);
- Ano de formatura acadêmica concluída: todos os coordenadores de curso estudaram no novo Currículo da UFPB, aprovado em 2003. Apenas em 2017 é que esse Currículo passaria pela 1ª Reforma. Os dados do Lattes revelam que: 01 coordenador formou-se em 2009 (UE-4); 01 em 2010 (UE-2); 02 em 2011 (UE-1 e UE-5) e 01 em 2013 (UE-3);
- *Locus*/ano da formação pós-graduada concluída: a) em nível de Mestrado Acadêmico da UFPB, em 2015 (UE-2) e 2014 (UE-1); e Mestrado em Educação pela Florida Christian University (FCU/EUA) em 2016 (UE-3); b) em nível de Especialização, todos os coordenadores fizeram, inclusive em alguns casos mais de um curso: Serviço Social e Políticas de Proteção Social pelo CINTEP, em 2012 (UE-

1); Gestão de Políticas Públicas pelo CBPEX, em 2016 e Gestão de Políticas de Saúde Informadas por Evidência, pelo Hospital Sírio-Libanês, em 2017 (UE-2); Gestão em Educação Global, Construção da Cidadania pela Fundação de Estudos Sociais do Paraná (FESP/PR), em 2015 (UE-3); Serviço Social e Políticas de Proteção Social pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa (CINTEP) e Gestão Pública pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) (UE-4); e, Supervisão e Orientação na Educação (CINTEP), em 2013 (UE-5). Em termos quantitativos, verifica-se que foram citadas 7 incidências em nível de especialização, tendo 6 indicações em unidade formadora privada, quais sejam: CINTEP com 3 sujeitos; CBPEX, com 1; Hospital Sírio-Libanês, com 1; FESP/PR com 1; e, mais 1 citação na esfera pública, realizado na UEPB. Portanto, evidencia-se o fato de que dois coordenadores realizaram dois cursos de especialização. Uma constatação que deriva da análise desses dados refere-se ao crescimento dos cursos de pós-graduação no ensino privado.

[...] o número crescente de diplomas de nível superior, atualmente, revela não a expansão de vagas no ensino público, mas a abertura de cursos de graduação e pós-graduação (lato e stricto sensu) de iniciativa privada e a implantação do ensino a distância. Segundo Mészáros (1981), obviamente, trata-se da massificação sob o disfarce da democratização. (SANTOS, 2012, p. 236)

- Atividade exercida na instituição de educação superior: coordenador/a do curso e docente de Serviço Social – são 03 (UE-1, UE-3 e UE-4); coordenador/a do curso, docente de Serviço Social e atividades de Membro da Comissão Própria de Avaliação e Presidente do Núcleo Docente Estruturante (UE-2) e coordenador/a do curso, docente de Serviço Social e Psicologia, além de atividades de ser Assessora Pedagógica e coordenadora do Núcleo de Acessibilidade Institucional- NAI (UE-5);
- Outras atividades desenvolvidas fora da instituição de educação superior: apenas 01 caso, em que a coordenadora é também Membro do Conselho de Fiscalização e Presidente da Comissão de Inadimplência do CRESS/PB (UE-1).
- Regime de Trabalho: a) integral com 40 horas por semana, são 02 coordenares: UE-3 e UE-5; b) parcial – com 22 horas por semana, são 02 coordenares: UE-1 e UE-2; c) horista com 10 horas semanais, com 01 incidência (UE-4). Nesses dados, chama-se atenção para a precarização do regime do trabalho docente (parcial e horista) de 3 coordenadores; e para 02 evidências de regime de 40 horas, sendo uma delas com acúmulo de atividades e competências na instituição de ensino.

É inquestionável afirmar que o trabalho docente está cada vez mais precarizado com o desmonte de direitos trabalhistas e previdenciários, sendo o âmbito do ensino privado o mais precarizado, em razão da alta incidência da lógica capitalista mercadológica que o perpassa. “[...] verifica-se uma precarização das relações de trabalho dos docentes no ensino superior, de forma expressiva no trabalho do docente horista das instituições privadas de ensino superior, categoria que representa a maioria dos assalariados da área educacional.” (FERRER; ROSSIGNOLI, 2016, p. 106)

- Vínculo de trabalho: conforme revelam os dados do Quadro 06 todos os 05 coordenadores de cursos possuem vínculo celetista, portanto de caráter temporário e flexível, posto que se inserem em regimes de trabalho diferentes: horista, parcial e integral, este último envolve 2 coordenadores.

Em termos conclusivos, comprova-se que todos docentes cursaram a graduação em universidade pública (UFPB), cujo PPP foi embasado nas *Diretrizes Curriculares* (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS, 1999) e possuem formação pós-graduada, sendo 3 coordenadores em nível de Mestrado; inserem-se de forma precarizada no trabalho docente quer em termos de regime quer como vínculo de trabalho flexível e inseguro. “Se comumente a noção de trabalho precário se reporta ao trabalho socialmente empobrecido, desqualificado, informal, temporário e inseguro, a noção de precarização aqui adotada remete a um processo social de institucionalização da instabilidade.” (ROSENFELD, 2011, p.264).

Com relação ao corpo docente do curso de Bacharelado em Serviço Social das Unidades de Ensino privadas analisadas, identificou-se que embora haja profissionais com alta qualificação profissional de Mestres e Doutores, no entanto, há aqueles com grande carga horária de trabalho. Docentes que exercem além da função de professor do curso de Serviço Social, atuam em outras funções, gerando uma sobrecarga de trabalho. Somado a isso, tem-se o fato de o regime de contrato estar, em grande maioria como horista, ou seja, temporário, o que impacta na qualidade desse ensino.

O Assistente Social, assim como qualquer outro trabalhador, vivencia a mesma injunção dos trabalhos preconizados, salários baixos, uma maior rotatividade que o submetem a diversos contratos de trabalho, além de vivenciar situações de desvalorização profissional. Esse contexto abre espaços para perspectivas conservadoras no seio da formação e prática profissional “[...] como o metodologismo, o teoricismo acrítico, o aligeiramento da formação e da pesquisa, o pragmatismo, o

voluntarismo e o voluntariado, o contentamento com o possibilismo, que reeditam características do passado ” (BOCHETTI, 2015, p.68).

Segue o Quadro Demonstrativo com dados do perfil do corpo docente de 3 unidades de ensino privadas pesquisadas, posto que duas destas (UE- 5 e UE-2) não disponibilizaram a relação dos docentes:

QUADRO - 7 Formação, Função Atual e Regime de Trabalho do Corpo Docente do Curso de Bacharelado em Serviço Social das Unidades de Ensino privadas. João Pessoa/PB, 2020.	
Unidades de Ensino	Corpo docente
UE-1	Formação Acadêmica: Graduação em Psicologia pela UFPB (2011); Mestrado em Psicologia Social (2014) e Doutorado em Psicologia (2018) pela UFPB. Atividade de Trabalho: Docente dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social e Psicologia. Regime de Trabalho: Dedicação Exclusiva/Carga Horária: 30 horas semanais/Vínculo celetista. Formação Acadêmica: Graduação em Serviço Social e Mestrado em Serviço Social pela UFPB. Atividade de Trabalho: Professora substituta do Curso de Bacharelado em Serviço Social (UFPB); docente do Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU) e da Pós-Graduação em Políticas Públicas e Direitos Humanos da Faculdade Internacional da Paraíba (FPB) e das Faculdades Integradas do Brasil (FIP), em Patos. Regime de Trabalho: contrato temporário Formação Acadêmica: Graduação em Psicologia pela UFPB; Especialização em Formação em Psicanálise pela Sociedade Psicanalítica da Paraíba (SPPB); Mestrado em Psicologia e Doutorado em Psicologia pela UFPB. Atividade de Trabalho: Docente dos cursos de Bacharelado em Serviço Social e Psicologia e da pós-graduação; Pesquisador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB); Docente do Instituto de Educação Superior da Paraíba (IESP); Psicóloga autônoma. Regime de Trabalho: Não informado/Vínculo celetista.

	• Formação Acadêmica: Graduação em Serviço Social pela UEPB; Mestrado em Serviço Social pela UFPB. Atividade de Trabalho: Servidora pública na função de assistente social do Complexo Pediátrico Arlinda Marques; Tutora de Residência em Saúde da Criança na Secretaria do Estado da Saúde; Docente do Curso de Bacharelado em Serviço Social da UNINASSAU; Conselheira do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS). Regime de Trabalho: Não informado/Vínculo celetista. • Formação Acadêmica: Graduação em Serviço Social pela UFPB; Mestrado em Serviço Social pela UFRN; Especialização em andamento em MBA em Gestão de Projetos (2017); Especialização em Especialização em Gestão Pública de Gênero e Raça (2016); Especialização em Política e gestão do cuidado com ênfase no apoio (2012). Atividade de Trabalho: Servidora da EBSEH na função de assistente social do Hospital Universitário Lauro Wanderley; Docente do curso de bacharelado em Serviço Social da UNINASSAU; Coordenadora do MBA em Gestão de Projetos Sociais e Políticas Públicas/UNICORP; Sócia colaboradora da ONG Bamidelê - Organização de Mulheres Negras da Paraíba. Regime de Trabalho: Não informado/Vínculo celetista. • Formação Acadêmica: Graduação em Serviço Social pela UFPE (2010); Mestrado em Serviço Social pela UFPB (2013); Doutorado em Serviço Social pela UFPE. Atividade de Trabalho: Docente do Curso de Bacharelado em Serviço Social da UNINASSAU; Presidente do Conselho Regional de Serviço Social da Paraíba-13ª Região Regime de Trabalho: enquadramento funcional/Vínculo: celetista. • Formação Acadêmica: Graduação em bacharelado de Ciências Biológicas pela UFPB (2011); Graduação em Tecnologia em Gestão Ambiental pela IFPE (2011); Graduação em Bacharelado em Administração pelo IFPB (2012); Especialização em andamento em MBA em gerenciamento de Projetos pela UNINASSAU; Mestrado em Engenharia de Produção pela UFPB (2014). Atividade de Trabalho: Docente do Curso de Bacharelado em Serviço Social, Engenharia Elétrica,

	Farmácia, Enfermagem, Logística, Engenharia Civil, Engenharia de Produção; Estética e Cosmética, Administração, Gestão de Recursos Humanos da UNINAASAU; Coordenadora do Curso Tecnologia em Logística. Regime de Trabalho: Não informado/ Vínculo: celetista. • Formação Acadêmica: Graduação em Administração pelo IESP (2006); Especialização em Direito Administrativo e Gestão Pública pelo UNIPÊ (2007); Especialização em MBA em Gestão de Recursos Humanos pela FATEC (2010); Mestrado em Filosofia pela UFPB (2009); Doutorado em Filosofia pela UFPB (2013). Atividade de Trabalho: Docente do Curso de Bacharelado em Serviço Social da UNINASSAU. Regime de trabalho: Dedicação exclusiva /Vínculo celetista. • Formação Acadêmica: Graduação em Comunicação Social pela UFPB (2002); Graduação em Psicologia pela UNINASSAU (2018); Especialização em Gestão da Comunicação e Marketing Institucionais pela Universidade Castelo Branco (UCB/RJ); Mestrado em Psicologia pela UFPB (2010); Doutorado em Psicologia pela UFPB (2014). • Atividade de Trabalho: Docente do Curso de Bacharelado em Serviço Social, Psicologia, Publicidade e Propaganda, Jornalismo, Administração, Contabilidade, MBA em Gestão Empresarial; Ouvidor e Núcleo de Apoio Psicopedagógico; Docente e coordenador de iniciação científica e extensão da Faculdade Estácio de Sá da Paraíba. Regime de Trabalho: Não informado/Vínculo celetista. • Formação Acadêmica: Graduação em Direito pela Universidade Católica de Salvador (UCSAL), em 2001; Especialização em MBA Finanças Corporativas pela Universidade Salvador (UNIFACS), 2003; Mestrado em Administração pela UFBA (2007); Doutorado em Administração pela UFBA (2012). Atividade de Trabalho: Docente do Curso de Bacharelado em Serviço Social, Ciências Contábeis, Administração, Gestão de Recursos Humanos da UNINASSAU. Regime de trabalho: Não informado/Vínculo celetista.

	OBS: Currículo Lattes não encontrado Formação Acadêmica: Graduação em Letras pela UFPB (1993); Especialização em Educação à Distância pela UFPB (2000); Mestrado em Linguística pela UFPB (2008); Doutorado em Linguística pela UFPB (2012). Atividade de Trabalho: Docente do Curso de Bacharelado em Serviço Social da UNINASSAU. Regime de trabalho: Não informado/Vínculo celetista. Formação Acadêmica: Graduação em Licenciatura em Letras pela UFCG (2003); Mestrado em Letras pela UFPB (2006); Doutorado em Linguística pela UFPB (2015). Atividade de Trabalho: Tutora EAD do Curso de Serviço Social da UNINASSAU; Docente nos cursos de Farmácia, Direito, Fisioterapia, Ciências Contábeis, Tecnologia de Gestão de Recursos Humanos e TCC. Regime de Trabalho: Não informado/Vínculo: celetista Formação Acadêmica: Graduação em Administração pela UFPB (2016); Especialização em andamento em MBA em Gestão de qualidade e Gestão Ambiental pela UNINASSAU. Atividade de Trabalho: Analista acadêmico EaD do curso de Serviço Social da UNINASSAU. Regime de Trabalho: Não informado/Vínculo: celetista Formação Acadêmica: Graduação em Gestão Financeira pela UNIPÊ (2015); Graduação em Administração pela UNINASSAU (2017); Mestrado Profissional em Gestão Empresarial pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), em 2020. Atividade de Trabalho: Analista Acadêmico e Tutor do curso em Serviço Social da UNINASSAU; Membro do Conselho Regional de Administração da Paraíba. Regime de Trabalho: Não informado/Vínculo celetista. Formação Acadêmica: Graduação em Serviço Social pela UFPB (2016); Especialização em Gestão Pública pela IFPB (2018); Mestrado em Serviço Social pela UFPB (2018). Doutorado em andamento em Serviço Social pela UERJ. Atividade de Trabalho: Docente do Curso de Bacharelado em Serviço Social da UNIANSSAU;

	Assistente Social do CREAS da Secretaria de Desenvolvimento Humano da Paraíba. Regime de Trabalho: Não informado/Vínculo celetista. • Formação Acadêmica: Graduação em Serviço Social pela UFPB (2003); Especialização em Gestão Pública Municipal pela UEPB (2014); Mestrado em Serviço Social pela UFPB (2018). Atividade de Trabalho: Professor consultor nível II da Universidade Paulista (UNIP); Assessora Executiva da SETRAS pela Prefeitura de BAYEUX; Docente do Curso de Bacharelado em Serviço Social da UNINASSAU. Regime de Trabalho: Não informado/Vínculo: celetista
UE-2	OBS: Dados não disponibilizados
UE-3	• Formação Acadêmica: Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela UFPB (1999); Graduação em Processamento de Dados pela ASPER (2000); Graduação em andamento em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL); Especialização em Pós Graduação em Libras pela UNINTESE (2018); Mestrado em Tecnologia das Engenharias pela Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro, UTAD, Portugal (2006); Doutorado em Psicologia pela UFPB (2012). Atividade de Trabalho: Docente do IESP; Docente da Faculdade de Ensino Superior do Nordeste (FAESNE) e Docente do Curso de Bacharelado em Serviço Social da UNIFUTURO. Regime de Trabalho: Tempo Integral/Vínculo celetista. • Formação Acadêmica: Graduação em Licenciatura em Psicologia pela UNIPÊ (1990); Graduação em Bacharelado em Psicologia pela UNIPÊ (1998); Especialização pelo Hospital Napoleão Laureano (1998); Mestrado em Psicologia pela UFPB (2006); Doutorado em Psicologia pela UFPB (2011) Atividade de Trabalho: Docente da Universidade Aberta Vida (UNAVIDA); Professor visitante do Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa (CINTTEP); Docente do Curso de Bacharelado em Serviço Social da UNIFUTURO. Regime de Trabalho: Horista. • Formação Acadêmica: Graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), 2002;

	Especialização em Educação Global, Inteligências Humanas e Construção da Cidadania pela Faculdade de Ensino Superior do Nordeste (FAESNE), 2017; Mestrado em andamento em Educação. Atividade de Trabalho: Professor contratado da Faculdade de Ensino Superior do Nordeste (FAESNE); Servidora Pública da Assembleia Legislativa da Paraíba (ALPB); Docente do Curso de Bacharelado em Serviço Social da UNIFUTURO. Regime de Trabalho: Temporário. • Formação Acadêmica: Graduação em Administração de Empresas pelo IESP (2002); Especialização em Gestão de Pessoas pelo IESP (2010); Mestrado em Modelos de Decisão e Saúde pela UFPB (2012); Doutorado em Modelos de Decisão e Saúde pela UFPB (2018). Atividade de Trabalho: Docente do Ensino Escolas Integradas Nordeste LTDA e no Curso de Bacharelado em Serviço Social da UNIFUTURO. Regime de Trabalho: Tempo Integral • Formação Acadêmica: Graduação em Administração de Empresas pela UFPB (2010); Especialização em Gestão Financeira, Auditoria e Controladoria pela Estratégico Centro de Educação Corporativo (ESTRATEGICO); Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes pela UFPB (2013). Atividade de Trabalho: Docente nos Cursos de Administração, Marketing, Serviço Social da UNIFUTURO. Professor Tutor do Curso de Especialização do Instituto Federal de Pernambuco. Regime de Trabalho: Temporário. • Formação Acadêmica: Graduação em Serviço Social da UFPB; Mestrado em Sociologia da UFPB; Doutorado em andamento na Universidade de Coimbra/ Portugal. Atividade de Trabalho: Docente no Curso de Serviço Social da UNIFUTURO. Regime de Trabalho: Temporário • Formação Acadêmica: Graduação em Serviço Social pela UFPB (1986); Especialização em Educação em Movimentos Sociais pela UFPB (2000); Especialização

	em Educação Profissional pelo CEFET-PB (2006); Mestrado em andamento em Ciências da Educação. Atividade de Trabalho: Servidora pública no cargo de Assistente Social do IFPB; docente no Curso de Bacharelado em Serviço Social da UNIFUTURO; Supervisora Acadêmica de Estágio Supervisionado em Serviço Social da UNICESUMAR. Regime de Trabalho: Horista. • Formação Acadêmica: Graduação em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA/CE), 2014; Graduação em Direito pela UFPB (2017); Especialização em andamento em Direito Penal pelo UNIPÊ; Mestrado em Direitos Humanos pela UFPB (2016). Atividade de Trabalho: Docente do Curso de Bacharelado em Serviço Social da UNIFUTURO. Regime de Trabalho: Temporário. • Formação Acadêmica: Graduação em Ciências Sociais pela UFPB (2006); Graduação em Formação Pedagógica em Sociologia pela Universidade Anhanguera (UNIDERP), 2019; Especialização em andamento em Epistemologia do Sul pela Universidade de Coimbra, Portugal (2019); Mestrado em Sociologia pela UFPB (2010); Doutorado em andamento em Sociologia pela UFPB (2017). Atividade de Trabalho: Docente da Sociedade Paraibana de Educação e Cultura (ASPEC); Docente do Curso de Bacharelado em Serviço Social da UNIFUTURO; Docente no Ensino- Escolas Superiores Integradas do Nordeste; e Docente da FBP/PB. Regime de Trabalho: Temporário • Formação Acadêmica: Graduação em Turismo pela IESP (2003); Graduação em Administração pela UNINASSAU (2019); Especialização em Marketing Estratégico pela UFPB (2005); Mestrado em Engenharia de Produção pela UFPB (2009). Atividade de Trabalho: Docente no Ensino- Escolas Superiores Integradas do Nordeste (ENSINE); Consultora associada no Ernesto Consultoria Associados; Docente do curso de Especialização em Auditoria e MBA em Marketing no Consultoria Brasileira de Ensino e Extensão (CBPEX); Docente das Faculdades Integradas de Patos (FIP); Docente no Curso de Bacharelado em Serviço Social da UNIFUTURO.

	Regime de Trabalho: Temporário. • Formação Acadêmica: Graduação em Serviço Social pela UFPB (2010); Especialização em andamento em Instrumentalidade e Técnicas operativas do Serviço Social pela UNIFUTURO; Mestrado em Serviço Social pela UFPB (2014); Doutorado em andamento em Serviço Social pela PUC/SP. Atividade de Trabalho: Docente do Curso de Bacharelado em Serviço Social da UNIFUTURO. Regime de Trabalho: Horista • Formação Acadêmica: Graduação em Serviço Social pela UFPB (2010); Graduação em Direito pela UFPB (2017); Especialização em Gestão em Saúde no Sistema Prisional pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMS), 2014; Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pela UFPB, 2016; Mestrado em Serviço Social pela UFPB (2013); Doutorado em andamento em Ciências Jurídicas pela UFPB. Atividade de Trabalho: Analista Judiciária – Assistente Social do Tribunal de Justiça do Estado da Paraíba; Docente do Curso de graduação e pós-graduação lato sensu em Serviço Social da UNIFUTURO. Regime de Trabalho: Horista.
UE-4	• Formação Acadêmica: Obs. Currículo Lattes não encontrado Atividade de Trabalho: Docente do Curso de Bacharelado em Serviço Social e outras atividades na UE. Regime de Trabalho: Tempo Integral. • Formação Acadêmica: Graduação em Ciências Sociais pela UFPB (2006); Graduação em Formação Pedagógica em Sociologia pela Universidade Anhanguera (UNIDERP), 2019; Especialização em andamento em Epistemologia do Sul pela Universidade de Coimbra, Portugal (2019); Mestrado em Sociologia pela UFPB (2010); Doutorado em andamento em Sociologia pela UFPB (2017). Atividade de Trabalho: Docente da Sociedade Paraibana de Educação e Cultura (ASPEC); Docente do Curso de Bacharelado em Serviço Social da UNIFUTURO; Docente no Ensino- Escolas Superiores Integradas do Nordeste; e Docente da FPB/PB.

	Regime de Trabalho: Temporário • Formação Acadêmica: Graduação em Serviço Social pela UFPB (1998); Graduação em andamento em Estatística pela UFPB; Mestrado em Serviço Social pela UFPB (2002). Atividade de Trabalho: Docente do Curso de Bacharelado em Serviço Social da Faculdade Internacional da Paraíba (FPB). Regime de Trabalho: Parcial • Formação Acadêmica: Graduação em Administração de Empresas pela Universidade Federal do Ceará (UFC), 2008; Mestrado em Administração pela UFPE (2011). Atividade de Trabalho: Docente do Curso de Bacharelado em Serviço Social da FPB. Regime de Trabalho: Integral. • Formação Acadêmica: Graduação em Serviço Social pela UFPB (2012); Graduação em andamento em Direito pela UFPB; Mestrado em Serviço Social pela UFPB (2015). Atividade de Trabalho: Docente do Curso de Bacharelado em Serviço Social da FABEX. Orientadora Acadêmica de Estágio do Curso de Bacharelado em Serviço Social da UNOPAR; Docente da Sociedade Paraibana de Educação e Cultura (ASPEC); Docente do Curso de Serviço Social da FPB; e Assistente Social do Colégio Nossa Senhora de Lourdes (LOURDINAS). Regime de Trabalho: Horista. • Formação Acadêmica: Graduação em Serviço Social pela UFPB (2014); Especialização em Curso de Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior (UFCG), 2019; Especialização em andamento em Linguística Textual e Ensino (UFRN); Mestrado em Serviço Social pela UFPB (2018). Atividade de Trabalho: Assistente Social da Secretaria de Estado e Desenvolvimento Humano da Paraíba; Docente no Curso de Bacharelado em Serviço Social da Faculdade Internacional da Paraíba (FPB). Regime de Trabalho: Horista. • Formação Acadêmica: Graduação em Serviço Social pela UFPB (2013); Especialização em Programa de

	Residência Multiprofissional em Saúde Mental (2020); Mestrado em Serviço Social pela UFPB (2017) Atividade de Trabalho: Docente no Curso de Bacharelado em Serviço Social da FPB. Regime de Trabalho: Horista. • Formação Acadêmica: Graduação em Serviço Social pela UFPB; Especialização. Atividade de Trabalho: Docente no Curso de Bacharelado em Serviço Social da FPB; Assistente Social da Prefeitura Municipal de Bayeux Regime de Trabalho: Parcial.
UE-5	OBS: Dados não disponibilizados.

Fontes: Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos presenciais privados em Serviço Social/ Plataforma Lattes/CNPq. Data da Consulta: 15/11/2020. Elaboração própria.

A partir da descrição desses dados qualitativos acerca do perfil dos docentes das 3 Unidades de Ensino privadas (UE-1, UE-2 e UE-3), de modo a melhor analisá-los, procedeu-se à estratificação desses dados em torno de algumas variáveis. A primeira dessas análises refere-se à quantidade de docentes por Unidades de Ensino segundo a formação básica.

Tabela 04 – Formação Superior Básica cursada pelo corpo docente do Curso de Bacharelado em Serviço Social das Unidades de Ensino privadas.
João Pessoa, 2020. (N=39)

Unidades de Ensino	Serviço Social ¹		Outra Formação		Mais de uma ²		Sem Lattes		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
UE-1	08	20,6	08	20,6	01	2,6	---	---	17	43,8
UE-3	05	12,8	06	15,3	02	5,1	---	---	13	33,2
UE-4	06	15,3	02	5,1	---	---	01	2,6	09	23,0
Total	19	48,7	16	41,0	03	7,7	01	2,6	39	100

Fonte: Plataforma Lattes/CNPq. Elaboração própria.

NOTAS: ¹ Nessa coluna foi acrescido a Coordenadora do Curso porque ela é também docente.

² Mais de uma Formação Básica significa o docente ter feito 2 ou 3 cursos de nível superior.

A leitura desses dados indica que a inserção de docentes da área de Serviço Social não atinge sequer 50% do corpo docente dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social das unidades de ensino pesquisadas. Essa comprovação revela que a

formação acadêmica do assistente social nessas faculdades privadas incide mais em outras formações universitárias (51,3%). Trata-se de um dado preocupante, sobretudo se considerar que das 364 IES que oferecem o curso de Serviço Social no Brasil, 58 são ofertados em IES públicas e 306 em IES privadas, o que permite afirmar que 84% dos cursos são ofertados pela iniciativa privada, segundo dados do INEP de 2017. (BRASIL, 2017)

Merece destacar que essa realidade não acontece na formação acadêmica em Serviço Social das instituições de ensino superior públicas, visto que o corpo docente desses cursos é majoritariamente composto por assistentes sociais.

Na pesquisa ao Currículo Lattes, verificou-se ainda que as outras formações acadêmicas do corpo docente são inúmeras, tais como: Psicologia, Administração, Direito, Letras, Ciências Sociais, História, dentre outras, além daqueles docentes que têm dois ou três Cursos Superiores.

Outro dado relevante é de que todos os assistentes sociais que compõem o corpo docente das três Unidades de Ensino, formaram-se em Universidades Públicas, predominantemente na UFPB (89,4%), UEPB (5,3%) e UFPE (5,3%).

Tabela 05 – Formação Pós-graduada do corpo docente do Curso de Bacharelado em Serviço Social das Unidades de Ensino privadas.
João Pessoa, 2020. (N=39)

Unidades de Ensino	Doutorado	Mestrado	Especialização	Graduação	S/L ¹	Total
UE-1	20,6%	20,6%	---	2,6%	2,6%	46,4%
UE-3	10,4%	17,7%	5,2%	---	---	33,3%
UE-4	---	15,1%	2,6%	---	2,6%	20,3%
Total	31,0%	53,4%	7,8%	2,6%	5,2%	100%

Fonte: Plataforma Lattes/CNPq. Consulta em: 10/11/2020. Elaboração própria.

NOTA: S/L – Sem dados do Currículo Lattes

A análise desses dados comprova ser a UE-1 a que tem maior número de docentes no Curso de Bacharelado em Serviço Social em relação às demais e com melhor qualificação em Doutorado (20,6%) e Mestrado (20,6%) do corpo docente. Chama atenção para o fato de um docente com graduação (e Especialização ainda em andamento) e constando no Lattes que este se encontra inserido na EaD. Decerto, uma inserção confusa, visto que esse docente está arrolado no corpo docente do referido Curso, o que não é permitido pela LDB (1996) um docente apenas com

graduação ser professor do Ensino Superior. O docente deverá ter ao menos um nível superior à graduação, no caso a especialização.

Ainda segundo a LDB (1996), os cursos de licenciatura e bacharelado podem ter até 20% da carga horária em atividades remotas. De modo geral, as unidades privadas de ensino superior têm atendido a essa modalidade híbrida (presencial e remota), por essa razão pode-se justificar a presença de um docente com graduação apenas na qualidade de tutor de EaD para gerir as atividades de ensino remoto, desde que esse curso seja predominantemente (80%) presencial.

Os dados evidenciam ainda que o nível de capacitação mais incidente é o mestrado (53,4%), destacando que há apenas dois casos de conclusão de Mestrado Profissional, todo restante cursou o Mestrado Acadêmico. Em se tratando do Doutorado concluído (31%), assinala apenas um docente na área do Serviço Social.

Verificou-se nos dados qualitativos do Lattes do corpo docente, que há um percentual expressivo (38,4%), por conseguinte, um terço dos docentes com o processo de capacitação em andamento, em nível de doutorado (6), mestrado (2) e outras especializações (7). Há inferências significativas de docentes com diversas especializações realizadas.

Em termos comparativos, os dados da Tabela 05 demonstram que embora a UE-4 tenha o mais antigo curso privado em Serviço Social de João Pessoa/PB, é o que apresenta menor número de docentes. É de conhecimento público que essa unidade de ensino passou por processos de enxugamento de recursos humanos com uma série de demissões de docentes, sobretudo após a compra dessa UE por um grupo internacional de educação. A lógica mercantilista desses grupos corporativos de educação é dispor de grupo de docentes com formação em áreas afins de modo a evitar o máximo a contratação de docentes para áreas específicas do conhecimento.

Tabela 06 – Atividades de trabalho do corpo docente do Curso de Bacharelado em Serviço Social das Unidades de Ensino privadas.
João Pessoa, 2020.

Unidade de Ensino	Docente de S.S. ¹	Docente de SS em outras UEs	Docente de outras áreas		Outros encargos ²	S/L ³	Total
			Curso de SS	Curso de SS e outros			
UE-1	08	02	05	02	07	01	25
UE-3	05	01	01	08	04	--	19

UE-4	06	01	01	01	04	01	14
Total	19	04	07	11	15	02	58

Fonte: Plataforma Lattes/CNPq – Consulta em 15/11/2020. Elaboração própria.

NOTAS: ¹ Nesse total de docentes do SS estão incluídos duplamente, como Coordenadores (encargos) e docentes do Curso

²Outros encargos significam atividades de administração acadêmica

³S/L – Sem dados do Currículo Lattes

Total - respostas múltiplas

Os resultados dessa Tabela apontam para múltiplas atividades de trabalho dos docentes, tanto na docência como em atividades administrativas dentro da UE ou em atividades de gestão social em instituições públicas. Nessa condição de multiplicidade do trabalho, uma das tendências do atual mundo do trabalho, depara-se também com os assistentes sociais. De acordo com o Currículo Lattes, das 19 docentes assistentes sociais nas 3 Unidades de Ensino, destas, 4 são docentes também em outras UE; 6 são coordenadoras dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social; e 10 atuam tecnicamente na gestão pública federal, estadual e municipal. Tão somente 3 são exclusivamente docentes dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social.

Verificou-se que a realidade dos demais docentes também expressa a multifuncionalidade ou polivalência das atividades de trabalho docente, associado à prática docente e de gestão acadêmica em outras UE, além de gestão técnica em outras instituições.

A multifuncionalidade ou polivalência do trabalho subentende processos de precarização e flexibilização do mundo do trabalho que começaram a surgir, como opção à crise do capitalismo que emergiu nos anos de 1970, abordado no Capítulo 1 deste trabalho, enquanto um novo regime de produção capitalista estendendo as bases para uma acumulação de maior proporção, em escala planetária.

O processo de flexibilização, multifuncionalidade ou polivalência impacta na precarização diretamente nas condições de trabalho e nos direitos dos trabalhadores, estes, compreendidos como conquistas na luta pela garantia de melhores condições de trabalho e de vida.

A multifuncionalidade pauta-se na precariedade do trabalho, com baixos salários, desregulamentação das condições de trabalho – com a adoção do trabalho informal, terceirizado, aligeirado, intermitente, etc. – além do enfraquecimento das suas formas de organização política com a desproteção sindical e sua fragmentação enquanto classe social. (SILVA, 2018)

Os dados seguintes que compõem o perfil do corpo docente do Curso de Bacharelado em Serviço Social confirmam o processo de precarização do trabalho docente nas Unidades de Ensino privadas. Nesse sentido, passa-se a analisar o regime do trabalho dos docentes, conforme registrado no Currículo Lattes. Além da incompletude desses dados coletados, também não se teve acesso aos dados salariais dos docentes, portanto trata-se de uma análise parcial, mas que aponta a precarização do trabalho docente da Educação Superior no âmbito do privado.

Tabela 07 – Regime de trabalho do corpo docente do Curso de Bacharelado em Serviço Social das Unidades de Ensino privadas.
João Pessoa, 2020. (N=39)

Unidade de Ensino	Regime de Trabalho		Vínculo		S/R
	Com carga horária	Sem carga horária	Regulado	Temporário	
UE-1	02	14	14	02	01
UE-3	03	10	03	10	---
UE-4	03	05	03	05	01
Total	08	29	20	17	02

Fonte: Plataforma Lattes/CNPq – Consulta em 12/11/2020. Elaboração própria.

NOTAS: ¹ Inclusão do Regime de trabalho e Vínculo do Coordenador do Curso

²S/L – Sem dados do Currículo Lattes

A análise desses dados apresenta incongruência em razão da fragilidade do preenchimento do Currículo Lattes. Desse modo, depara-se com contradições, como exemplo aponta-se para os dados da UE-1 que revelam sem registro da carga horária e vínculo regulado. Na totalização dos resultados, essa incongruência afirma ao indicar 29 docentes sem carga horária de trabalho definida, mas com 20 respostas de vínculo regulado e 17 com vínculo temporário.

Registra-se que 02 docentes identificaram o regime de trabalho como dedicação exclusiva; 04 com regime de carga horária integral (40 horas semanais); 02 com regime parcial (20 horas); e 7 afirmaram ser horistas, quando se sabe que aqueles com regime temporário ou sem registro de carga horária são todos horistas.

A discussão desses resultados soma-se aos anteriores ao reforçar a precariedade das condições contratuais de trabalho, algo que se agravou no Brasil com a Reforma Trabalhista, denominada de “modernização trabalhista”, através da Lei Nº 13.467, de 13 de julho de 2017; e com a Reforma da Previdência mediante a Emenda Constitucional Nº 103, de 12 de novembro de 2019. Conformam-se

mecanismos aprovados para o desmonte dos direitos trabalhistas e previdenciários da classe dos trabalhadores. “[...] com o novo modelo de reorganização do capital, assumem uma forma mais ofensiva, principalmente com a retomada do pensamento neoliberal que prega o desmantelamento da legislação social e de políticas voltadas à defesa e proteção social do trabalhador” (MARONEZE, 2011, p. 05).

3.3 Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social das Unidades de Ensino privadas no município de João Pessoa/PB: análise da concepção de formação, objetivos, perfil profissional do egresso e organização do curso

A análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das Unidades de Ensino privadas no município de João Pessoa/PB envolve as seguintes mediações ou eixos: Concepção de Formação, Objetivos, Perfil do egresso e Organização do Curso.

Para discutir esses quatro eixos analíticos dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos pesquisados, tomou-se como parâmetros dois documentos basilares: as *Diretrizes Gerais* da ABESS (1996) e a reafirmação dessas Diretrizes no documento *Diretrizes Curriculares do Serviço Social*, elaborado pela Comissão de Especialistas de Ensino de Serviço Social (CONESS, 1999).

Metodologicamente, a discussão desses quatro eixos se efetiva à luz da leitura qualitativa dos PPP das UE pesquisadas mediante a formulação de quadros demonstrativos de caráter comparativo, de forma a melhor vislumbrar seus conteúdos.

A análise do eixo **Concepção de formação** proposta no PPP da UE-1 apresenta como escopo uma concepção de formação profissional pautada em saberes como pesquisa e inovação, constituindo-se como pilares para uma educação permanente, sendo esta concepção defendida pelo CFESS e ABEPSS que primam por uma educação permanente e não continuada, considerada como necessária ao processo de ensino-aprendizagem.

A perspectiva adensada na concepção de formação acadêmico-profissional da ABESS (1996) parte do debate teórico-metodológico que permite o repensar crítico do ideário profissional. Sob esse ponto de vista, os processos de construção de conteúdos precisam estar organizados de forma dinâmica, flexível com alto nível de qualidade nessa formação.

Quanto ao PPP da UE-2, a concepção de formação deixa explícita a visão de formação minimalista. Em outras palavras: aponta para uma perspectiva de absorção de conhecimento que incide apenas na busca de administração de conflitos, bem como na perspectiva de apenas saber-fazer, considerando apenas as novas situações de emprego e desemprego, o que acaba gerando um certo imobilismo na categoria profissional. Torna-se claro a influência positivista na perspectiva da concepção do Curso adotada, por restringir a formação a partir de três dimensões do saber, sendo estes: saber-fazer, saber-conviver e saber-ser, com inflexões conservadoras para a formação profissional. Essa constatação torna-se objeto de grande preocupação em virtude da necessidade de construir uma formação que dê lugar ao ensino sob o ponto de vista do saber ensinar a pensar, e acima de tudo, ensinar a ser crítico proporcionando uma relação de diálogo com o estudante no processo de ensino de autoaprendizagem.

Os PPP das UE-3 e UE-4 também explicitam uma concepção inspirada na LDB (1996) ao definir as Diretrizes Curriculares na perspectiva da flexibilidade, descentralização e pluralidade no ensino em Serviço Social de modo que possam acompanhar as novas mudanças na sociedade atual (da ciência à tecnologia). Contraditoriamente, destaca-se a concepção que defende a indissociabilidade nas dimensões ensino, pesquisa e extensão e a adoção de uma teoria social crítica que possibilitem a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade.

Quanto ao PPP da UE-5 não foi analisado por não ter sido disponibilizado para pesquisa. Alguns elementos que serão analisados posteriormente foram retirados do site da unidade de ensino superior privada.

Em termos comparativos, constata-se que as quatro Unidades de Ensino contemplam perspectivas de formação permanente, apreendida sob ponto de vista do processo dialético de aprendizagem, que tem como princípio básico a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No entanto, quando os PPP defendem a perspectiva de flexibilização, se contrapõem à perspectiva ontológica de formação profissional defendida pela ABESS (1996) e CONESS (1999) e aproximando-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 1996 e da Resolução CNE/CES nº 15, de 13 de Março de 2002, sob inspiração do Estado neoliberal brasileiro, elemento fundante do processo de contrarreforma do Ensino

Superior e de ajuste as novas tecnologias, concluído em 2004, no 1º governo petista de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006).

Segue o Quadro Demonstrativo que organiza qualitativamente as posições dos PPS das Unidades de Ensino privadas acerca da Concepção da Formação:

QUADRO - 08 Concepção de Formação dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos presenciais em Serviço Social das UE privadas do Município de João Pessoa/PB. João Pessoa/PB, 2020.	
Unidades de Ensino	Concepção de Formação
UE-1	“A concepção objetiva reunir um conjunto de funções tradicionais associadas ao progresso e a transmissão do saber: pesquisa e inovação, ensino e formação conhecimento e educação permanente. Estas funções contribuem para o desenvolvimento indispensável, depositário, criador e pertinente do processo de ensinar. À medida que cresce a demanda social pela atuação profissional do Serviço Social, esta torna-se ainda mais imperativa, e busca várias formas de intervenção sobre as expressões da “questão social” na realidade social. Assim, busca-se uma formação sintonizada com as novas exigências atuais. Em outras palavras: uma formação baseada na captação e interpretação da realidade, proposição de ações e intervenção na realidade. Neste sentido, o PPP do curso em Serviço Social prioriza uma formação que contempla os conteúdos essenciais, as habilidades e as competências necessárias ao assistente social, de modo a instrumentalizá-lo para compreensão da realidade social e para as diferentes intervenções, seja nos aspectos micro ou macro institucionais” (PPP, UE-1, 2019, p. 45).
UE-2	“O curso tem por finalidade considerando na formação do profissional a reafirmação do trabalho como atividade central na constituição do ser social. Considera que as mudanças verificadas nos padrões de acumulação e regulação social exigem um redimensionamento das formas de pensar/agir dos profissionais diante de novas demandas, possibilidades, e das respostas dadas. Assim, o Projeto Pedagógico destaca a emergência de uma formação profissional que articule as dimensões do saber, saber fazer, saber-conviver e saber-se no mundo histórico

	atual, o qual revela a exigência de um profissional em constante movimento de aprender a reaprender. As relações sociais no mundo de hoje impõem o exercício de reconstrução permanente do processo de autonomia profissional e pressupõem o desenvolvimento de competências que revelem a compreensão, a proposição e a intervenção na realidade social” (PPP, UE-2,2011, p. 33).
UE-3	“O curso procura fundamentar sua formação profissional a partir das novas Diretrizes Curriculares, com uma flexibilidade das disciplinas, podendo contemplar especificidades regionais e demandas geradas pelas necessidades, através de interlocuções com outras áreas do saber (pluralismo), indissociabilidade nas dimensões ensino, pesquisa e extensão e a adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade. Assim, busca-se formar profissionais com um elevado grau de conhecimento técnico e também a formação humana, apto a conquistar espaços e protagonizar ações que possibilitem intervenções profissionais criativas, propositivas, estratégicas, ousadas, destemidas e comprometidas com a transformação social. Assim, busca-se formar a partir de um perfil competente, ético-político, e comprometido com o desenvolvimento social e humano, voltados a construção da democracia e da cidadania no país, especialmente da população nordestina, capaz de acompanhar as constantes transformações da sociedade e enfrentar as condições e relações sociais desiguais”. (PPP, UE-3, 2019, p. 37)
UE-4	“A concepção de formação está focada num currículo flexível e sob as orientações de organização de curso pautadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CES nº 15, de 13 de Março de 2002). Desse modo, a partir de uma formação profissional que articule teoria e prática ,busca-se promover um diálogo entre os objetivos sistêmicos do curso, o contínuo benefício comunitário e a construção do perfil do egresso, para que os discentes desenvolvam as competências necessárias à prática de suas atividades técnica-operativas, compreender o significado social da profissão

	e de seu desenvolvimento sócio histórico, no cenário internacional e nacional, e identificar as demandas para o enfrentamento da questão social. (PPP, UE-4, 2016, p. 15)
UE-5	Não disponibilizado

Fonte: Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos presenciais privados em Serviço Social. Elaboração Própria.

Quanto aos **objetivos** apresentados nos Projetos Políticos Pedagógicos, a UE-1 enfatiza uma visão de objetivo em consonância com a legislação em vigor, com ênfase no ensino sob os moldes críticos e de articulação com ensino, pesquisa e extensão, bem como traz elementos básicos fundamentais à compreensão da sociedade contemporânea e suas contradições. Entretanto, evidencia que essa formação esteja ancorada no objetivo alinhado ao compromisso, valores e metas institucionais, ocasionando uma clara visão de subordinação não apenas à instituição empregadora, mas de forma geral às normas do mercado e metas quantitativas, expressando a fase do Neoliberalismo marcado pela liberdade do mercado, competitividade, ajuste fiscal, entre outros.

Todavia, reconhece-se que o Serviço Social “[...] usufrui de uma certa autonomia, mesmo que relativa, permitindo-os reverter relações autoritárias” (RAICHELLIS, 2010, p.769). Decerto, esse processo só é possível quando são construídas em seu processo formativo as bases que dão concretude para essas ações mais sólidas e críticas.

No tocante à UE-2, apresenta como fundamento a formação sob a perspectiva crítica e reflexiva que embasa conhecimentos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos necessários ao desempenho das atribuições profissionais. Porém, é possível identificar contradições no texto dos objetivos do Curso ao fazer menção à formação visando a perspectiva empreendedora. Ademais, não deixa claro se esse empreendedorismo está voltado a um potencial de empreendedorismo social que visa uma intervenção social com ênfase na atitude e pensamento crítico; ou se o empreendedorismo tem na sua essência uma atividade sob a lógica do mercado, pautada no individualismo e na competitividade que trazem um conjunto de desafios para o Serviço Social.

A lógica atual permeada por um discurso ideológico neoliberal sob aspectos do empreendedorismo vem mascarando e alienando essa realidade ao reforçar a figura do trabalhador-consumidor para trabalhador-empREENDEDOR, isto é: em dono de sua própria empresa. Na verdade, essa falácia de empreendedorismo tende apenas a mascarar e alienar a realidade atual e com isso, possibilitar o aumento do trabalho informal, conseqüentemente, a manutenção do tão desejado: “exército industrial de reserva”.

No que se refere à UE-3 é possível identificar tendências sob os moldes positivistas ao estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo por meio da prática via solução de problemas de ordem administrativa e econômica. Tais reflexos contribuem para a dissociação entre teoria e prática. Em outras palavras: limita-se a teoria à convalidação da prática profissional, sob a lógica do fragmento “[...] é como se a validade da teoria repousasse na dócil submissão à necessidade de respostas práticas imediatas para os problemas. (FORTI; GUERRA, 2009, p.3). Conforme assevera essas autoras, atesta-se a clara perspectiva irracionalista do pensamento em concordância com a perspectiva de mercantilização da vida social, elevando as atividades prático-utilitárias.

Além disso, tem-se como objetivo uma formação continuada e não permanente conforme se inscreve o objetivo contido nas Diretrizes da ABESS (1996) e da CONESS (1999) que primam por uma formação em permanente construção de conteúdo (teórico-ético-político-cultural) para a intervenção profissional nos processos sociais (ABESS,1996). Ademais, tem-se uma visão globalizada de educação com vistas à articulação do ensino superior com os sistemas formais e informais de educação a fim de elevar o nível de formação do indivíduo e da força de trabalho ativa da sociedade.

Não obstante, a educação sob o ponto de vista globalizado tende sobretudo, a favorecer a economia e alavancar o mercado no âmbito da educação superior com ênfase no fortalecimento do capital e na reprodução do sistema produtivo. O cenário de crise não só redimensionou a educação como trouxe junto a ela uma nova expressão ideológica impregnada de tendências intelectuais desde meados de 1970. A partir desse contexto, ganha espaço o discurso pós-moderno no âmbito do conhecimento, ao protestar quaisquer perspectivas que expliquem a realidade sob ponto de vista da totalidade, e consolidam no âmbito da ideologia os interesses da

classe burguesa, ao reafirmar a impossibilidade do conhecimento objetivo e abrindo espaços para categorias micro e subjetivas da realidade.

Quanto aos objetivos apresentados pelo PPP da UE-4, enfatizam a necessidade de se formar profissionais aptos a intervir sobre a realidade de forma crítica e qualificada por meio de uma fundamentação teórico-metodológica e ético-político. No entanto, não abordam a dimensão técnico-operativa. Sob esse ponto de vista, é preciso a compreensão de que o Serviço Social é uma profissão de natureza interventiva e tem seu lugar de atuação na divisão social e técnica do trabalho. O Assistente Social precisa atuar a partir das três dimensões articuladas, pois são imbricadas e complementares, o que requer a mobilização em torno do teórico-metodológica, ético-política e técnica-operativa, preservando suas especificidades na relação de unidade entre elas.

Pensar o exercício profissional a partir dessas três dimensões coloca a possibilidade de entender o significado social da ação profissional – formativa, interventiva, investigativa. Pensá-las de modo articulado e orgânico, mas reconhecendo a particularidade de cada uma permite entender o papel da teoria como possibilidade, uma vez que leva ao conhecimento da realidade, indica caminhos, estratégias, bem como o instrumental técnico-operativo que deve ser utilizado e como deve ser manuseado. Implica, portanto, em pensar a relação que se estabelece entre teoria e prática, com as mediações necessárias para que a finalidade ideal, através da intervenção, possa se constituir em finalidade real, objetiva (SANTOS; SOUZA FILHO; BACKX, 2013, p. 24).

Em face dessa análise, pode-se concluir que os PPP das 4(quatro) Unidades de Ensino não fazem menção às *Diretrizes Curriculares* da Abess (1996) sequer as da CONESS (1999). Esses PPP apresentam a estrutura de formação voltada à preparação do Assistente Social ao mercado de trabalho, aptos a cumprir regras e metas institucionais.

Das quatro Instituições, duas não fazem alusão à relação entre o objetivo da formação com a questão social, enquanto matéria do Serviço Social, pois configura-se como sendo uma dimensão dos Fundamentos do Serviço Social que consiste na matriz que explica não só a realidade em que estão inseridos esses profissionais, como também a própria profissão. Conforme se identifica no Quadro Demonstrativo, de caráter comparativo, a seguir:

QUADRO - 09 Objetivos da Formação apresentados nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos Presenciais em Serviço Social das UE privadas de João Pessoa/PB. João Pessoa/PB, 2020.

Unidades de Ensino	Objetivos da Formação
UE-1	“OBJETIVOS GERAIS: Formar assistentes sociais éticos, críticos e competentes, em consonância com legislação em vigor, capazes de articular ensino, pesquisa e extensão, fundamentada na realidade brasileira e com especial destaque para a realidade de João Pessoa, tendo o “aprender a aprender” como referencial de sua atuação profissional cidadã. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Formar cidadãos compromissados com a missão, visão, metas e valores institucionais de forma que está possa cumprir seus objetivos para com a sociedade; Proporcionar aos acadêmicos do Curso de Serviço Social, oportunidades de estudos/debates numa perspectiva de formular e implementar políticas de intervenção social que respondam aos desafios sociais presentes na realidade da região e do país; Demonstrar os novos paradigmas teórico-metodológicos e ético-políticos que caracterizam o ser social enquanto totalidade histórica, fornecendo elementos básicos fundamentais a compreensão da sociedade contemporânea e suas contradições; Caracteriza as particularidades socioeconômicas culturais presentes na formação e desenvolvimento urbano e rural, em suas diversidades regionais e locais brasileiras; Evidenciar o caráter contraditório do significado do Serviço Social, no conjunto das relações entre as classes sociais e destas com o Estado, incorporando no processo as dinâmicas institucionais nas esferas estatal e privada; Analisar os diferentes níveis de apreensão da realidade social e profissional, tendo como eixo fundante da profissão o enfrentamento da questão social em suas múltiplas manifestações; e oportunizar aos alunos por meio do estágio supervisionado, uma experiência de enriquecimento da formação profissional do acadêmico em Serviço Social, através da aplicabilidade da teoria à prática, a partir do estudo de uma realidade social concreta”. (PPP, UE-1, 2019, p. 48-49)

UE-2	“OBJETIVO GERAL: Formar profissionais criativos e empreendedores, com espírito crítico, reflexivo capazes de atender as reais necessidades e demandas sociais da população; propiciar os conhecimentos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos necessários ao desempenho das atribuições profissionais nesta área, preparando o profissional para investigar, intervir e produzir conhecimentos sobre os diferentes aspectos da realidade social e também poder pensar, elaborar e implementar respostas técnicas às exigências e demandas da sociedade no que tange à organização e no dimensionamento das relações sociais e dos múltiplos aspectos e complexidades da vida humana e do enfrentamento adequado às especificidades da região, em como enfrentar as exigências do mercado de trabalho, com uma consciência ética e cidadã de seu papel no contexto do mundo atual. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Formar profissionais capazes de ler, analisar e interpretar a realidade social considerando sempre a velocidade com que as mudanças ocorrem em um mundo em constante evolução primando o conhecimento, como informação que modifica algo ou alguém- seja inspirando ação, seja transformando uma pessoa(ou uma instituição) capaz de agir de maneira diferente e mais eficaz; assegurar elevados padrões de qualidades na formação do assistente social através de permanente construção de conteúdo (teóricos, éticos, políticos e culturais); Capacitar o futuro assistente social para a intervenção profissional nos processos sociais zelando sempre pela organização, disciplina e flexibilidade; Possibilitar a vivência de experiências acadêmicas no âmbito do Serviço Social que oportunizem uma atuação crítica e criativa em sua vida profissional; assegurar ao aluno a efetivação de uma formação que remeta diretamente um conjunto de conhecimentos indissociáveis que supere a fragmentação do processo ensino-aprendizagem; Propiciar atividades complementares em nível extraclasse, sempre considerando o pluralismo cultural, a inter e a transdisciplinaridade”. (PPP, UE-2, 2011, p. 33-34)

UE-3	“OBJETIVO GERAL: Ministrar ensino de nível superior; Formar profissionais da educação capazes de servir ao aperfeiçoamento do ser humano e ao desenvolvimento autossustentado do país; Estabelecer com as comunidades local, estadual, nacional, continental e internacional relação de reciprocidade, comprometendo-se com sua sobrevivência, modernidade e autodeterminação; Elaborar programas, estudo e documentação que forneçam subsídios, principalmente, para a solução de problemas de ordem administrativa e econômica; Servir como organismo de consulta, assessoramento e prestação de serviços a instituições governamentais e não governamentais, na sua área de atuação: Situar-se como centro de elaboração e comunicação de conhecimento e cultura; e Manter intercâmbio com outras instituições educacionais, culturais, científicas, nacionais e internacionais, com vistas à articulação do ensino superior com os sistemas formais e informais de educação a fim de elevar o nível de formação do indivíduo e da força de trabalho ativa da sociedade, assim contribuindo para a qualidade de vida da população. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; Incentivar o trabalho de investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, da publicação ou de outras formas de comunicação; Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de

	reciprocidade; Promover a extensão, aberta à participação da população, visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da investigação científica e tecnológica geradas na instituição; e Oferecer serviços de qualidade, em todas as áreas em que atuar.” (PPP, UE-3, 2019, p. 15-16)
UE-4	“OBJETIVOS GERAIS: em seu objetivo geral, o interesse de formar profissionais capazes de apreender o significado social e histórico da profissão e intervir, de forma crítica e qualificada, nos espaços de atuação profissional, com fundamentação teórico-metodológica e posicionamento ético-político em consonância com a Regulamentação da Profissão (Lei nº 8.662/93) e com o Código de Ética do Assistente Social (Resolução CFESS no 273/93).OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Proporcionar ao discente uma formação acadêmico-profissional que propicie o domínio de fundamentos teórico-metodológicos, ético-políticos, técnico-operativos e formativos, qualificando-o para conhecer e decifrar a formação sócio-histórica da sociedade brasileira e, nesse contexto, a profissão de Serviço Social como uma das especializações do trabalho coletivo; Estimular uma postura investigativa e de produção de conhecimentos no tratamento analítico da questão social e das formas de enfrentamento efetivadas pelo Estado e por iniciativas das instituições da sociedade civil, por meio das políticas sociais, em função da sistematização teórica e prática do exercício profissional; Possibilitar a apreensão das demandas consolidadas e emergentes postas ao Serviço Social, visando formular respostas profissionais que potencializem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado; Preparar o estudante para atuar nos diferentes campos e processos de trabalho do Serviço Social: seguridade social (saúde, assistência social, previdência social), educação, meio ambiente, empresa, entre outros; Propiciar aos discentes o reconhecimento do caráter de intervenção da profissão, com uma capacitação crítico-analítico que possibilite a identificação dos seus objetos de intervenção nos espaços sócio institucionais, visando elaborar estratégias comprometidas com o projeto profissional

	ético-político do Serviço Social”. (PPP, UE-4, 2016, p.34-35)
UE-5	Não disponibilizado

Fonte: Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos presenciais privados em Serviço Social. Elaboração própria.

No que concerne às **competências e habilidades** dos PPP das Unidades de Ensino privadas, das 4 analisadas, 3 (três) fazem menção às *Diretrizes Curriculares* da CONESS (1999), sendo estas: a UE-1, UE-2 e UE-4 em que é possível identificar traços com proposta da ABEPSS ao tratar a perspectiva de totalidade dos processos sociais, sob o ponto de vista da criticidade. Em outras palavras: essa perspectiva permite a compreensão crítica do desenvolvimento do capitalismo no país, contribuindo para que a formação seja capaz de identificar demandas e reformular respostas sólidas para o enfrentamento da questão social.

No entanto, com relação a UE-3, é possível identificar habilidades e competências orientadas para o mercado, cuja inclinação se dá sob os parâmetros econômicos. Em outros termos: a atuação prática acaba se sobressaindo ao teórico. O que significa que esse “fazer” aparece deslocado do “pensar” e não como expressão da dinâmica do processo social, o que requer uma indissolúvel articulação entre teoria e prática. Indicam orientações de ordem prática em detrimento de orientações com base ética e política, conforme se inscrevem as *Diretrizes Curriculares* da Comissão de Especialistas (1999). A seguir, evidencia o Quadro Demonstrativo:

QUADRO -10 Competências e Habilidades do Egresso apresentadas nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos em Serviço Social presenciais das UE Privadas de João Pessoa/PB. João Pessoa/PB, 2020.	
Unidades de Ensino	Competências e Habilidades
UE -1	“ <u>COMPETÊNCIAS E HALIBILIDADES GERAIS:</u> 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, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; identificação das demandas da

sociedade, visando a formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social; utilização dos recursos da informática. ESPECÍFICAS: formular e executar políticas sociais em órgãos da administração pública, empresas e organizações da sociedade civil; b) elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social; c) contribuir para viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais; d) planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais; e) realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais; f) 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; g) orientar a população na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos; h) realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social; i) realizar estudos socioeconômicos para identificação de demandas e necessidades sociais; j) exercer funções de direção em organizações públicas e privadas na área de Serviço Social; k) supervisionar diretamente estagiários de Serviço Social. Registra-se que o profissional de Serviço Social, conforme o Art. 4º da Lei nº 8.662, de 07 de junho de 1993, deverá apresentar, ainda, as seguintes competências: elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública, direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares; elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação da sociedade civil; encaminhar providências, e prestar orientação social a indivíduos, grupos e à população; orientar indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos; planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais; -planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais; prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, com relação às matérias relacionadas no inciso II deste artigo; prestar assessoria e apoio aos movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais, no exercício e na

	defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade; planejamento, organização e administração de serviços sociais e de unidade de Serviço Social; -realizar estudos socioeconômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades”. (PPP, UE-1, 2019, p.50-52).
UE -2	“A formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisitos fundamentais 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 formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social; Utilização dos recursos da informática e demais tecnologias. A formação profissional deverá desenvolver a capacidade para: 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; Realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social; Exercer funções de direção em organizações públicas e privadas na área do Serviço Social; Assumir o magistério no curso de Serviço Social e coordenar cursos e unidades de ensino na área.” (PPP, UE-2, 2011, p.38).
UE-3	“Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo em que estiver envolvido, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão; Desenvolver expressão e comunicação

	compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais; Refletir e atuar criticamente sobre a esfera de sua atuação, compreendendo sua posição e função na estrutura ou sistema sob sua responsabilidade, controle ou supervisão; Dominar os conhecimentos científicos básicos da sua área de atuação e ter raciocínio crítico na interpretação dos dados, na identificação da natureza dos problemas e na sua resolução; Conhecer os princípios da metodologia científica, possibilitando-lhe a leitura crítica de artigos técnico-científicos e a participação na produção de conhecimentos; Lidar criticamente com a dinâmica do mercado de trabalho e com as políticas de sua área profissional” (PPP, UE-3, 2019, p.18-19).
UE-4	“Definem-se, nesse projeto pedagógico, as competências e as habilidades que o egresso do curso deve apresentar, considerando-se como critérios sua compatibilidade com as diretrizes curriculares nacionais e a observância das peculiaridades que informam, em particular, o nordeste brasileiro. Prevê-se, portanto, em termos gerais, conforme a Resolução CNE/CES nº. 15, de 15 de março de 2002, uma capacitação teórico-metodológica e ético-política como requisito fundamental para que o futuro profissional possa, no exercício de suas atividades técnico-operativas, compreender o significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de agir na realidade; identificar as demandas presentes na sociedade, na perspectiva de formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social, e utilizar os recursos da informática. <u>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS</u>: a) Elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social; b) Contribuir para viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais; c) Planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais; d) Realizar pesquisas que subsidiem a formulação de políticas e ações profissionais; e) Prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, a empresas privadas e a movimentos sociais, em matéria relacionada às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade; f) Orientar a população na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos; g)

	Realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social; h) Formular e executar políticas sociais em órgãos da administração pública, empresas e organizações da sociedade civil; i) Realizar estudos socioeconômicos para identificar demandas e necessidades sociais; j) Exercer funções de direção em organizações públicas e privadas na área de serviço social; k) Assumir o magistério de Serviço Social e coordenar cursos e unidades de ensino; l) Supervisionar diretamente os estagiários de Serviço Social”. (PPP, UE-4, 2016, p.37-38)
UE-5	Não disponibilizado

Fonte: Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos presenciais privados em Serviço Social. Elaboração própria.

Com relação ao **perfil do egresso** que se pretende formar, conforme observado, o PPP da UE-1 está em concordância com o estabelecido pela Comissão de Especialistas (CONESS,1999), em que as expressões da questão social são o campo de trabalho dos assistentes sociais, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organização da sociedade civil e movimentos sociais. Busca-se a partir de uma formação com qualificação permanente a construção de um profissional apto a exercer a profissão com ética e responsabilidade social (MEC/SESu/CCEE/ CONESS, 1999).

Essa mesma formulação encontra no PPP da UE-2, que explicita ser a questão social o objeto de intervenção profissional do assistente social. Todavia, constatou-se que as ações desses profissionais passam a ser orientadas em concordância com os objetivos da instituição empregadora. Essa constatação implica para esses profissionais um único objetivo por parte da instituição: sua produtividade e eficiência que, no plano imediato, desdobram-se em respostas com um único desígnio: solucionar problemas de ordem imediata. O perfil profissional não deve estar em servir a instituição que o emprega. Mas, o cotidiano profissional deve se pautar na formulação e execução das Políticas Sociais, através da informação, orientação, mobilização tendo o desafio de decifrar, criticar e agir em uma situação concreta (FALEIROS, 2013).

Acrescenta que a UE-3 e a UE-4 também referenciam a construção desse perfil com base nas propostas adensadas pela Comissão de Especialistas (1999), ao tratar a questão social como campo da atuação profissional, possibilitando a esse profissional

um arsenal de conhecimentos que os auxiliem no entendimento da complexidade da dinâmica social, de modo que possam interagir com a realidade e capacitá-los para a intervenção social na perspectiva ética, política e humana.

Desse modo, os PPP das quatro Unidades de Ensino trazem aspectos voltados à compreensão de um perfil alinhado à perspectiva da Comissão de Especialistas (1999), enquanto um profissional comprometido com valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social, conforme se assinala no Quadro Demonstrativo a seguir:

QUADRO 11- Perfil do Egresso apresentado nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos presenciais das UE Privadas em Serviço Social de João Pessoa/PB. João Pessoa/PB, 2020.	
Unidades de Ensino	Perfil que se quer formar
UE -1	“A qualificação permanente será a tônica do exercício e da consciente cidadania profissional que se procura desenvolver nos alunos. Assim, espera-se profissionais com visão global e local, do meio social, político, cultural e econômico, capazes de exercer a profissão com ética e responsabilidade social, competentes para que em seus respectivos campos do saber construam a sociedade da era onde o conhecimento não é estanque e deve ser constantemente renovado. Portanto, o perfil proposto reside num perfil do formando que atue nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organização da sociedade civil e movimentos sociais” (PPP, UE-1, 2019, p. p.50).
UE-2	“Considerando como objeto do Serviço Social “a questão social” o assistente social é requisitado a desenvolver suas atividades junto às instituições sociais públicas e/ou privadas, e às Organizações Não Governamentais (ONGs), integrando equipes multidisciplinares, cuja área de atuação abrange os campos da: Assistência Social (saúde, educação, sistema previdenciário, tribunal da justiça e outros), Gestão de Pessoas, bem como, prestação de Assessoria e Consultoria na Elaboração de Projetos que visem identificar problemas e indicar diretrizes potenciais em consonância com os objetivos da instituição” (PPP, UE-2, 2011, p.33).

UE -3	“Espera-se desse profissional, uma atuação consistente nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para o seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. O profissional de Serviço Social deverá possuir um conjunto de conhecimentos que o auxiliem no entendimento da complexidade da dinâmica social possibilitando ao mesmo interagir com a realidade e capacitando-o para a intervenção social numa perspectiva ética, política e humana ” (PPP, UE-3, 2019, p.43).
UE-4	“O perfil do egresso do Curso de Graduação em Serviço Social foi construído com base na Resolução CNE/CES nº 15, de 13 de março de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Serviço Social, expressa coerência com a Missão Institucional consolidada em seu PDI, com os objetivos e a matriz curricular do curso e considera as peculiaridades da contemporaneidade, o mundo do trabalho, as mudanças socioeconômicas e tecnológicas e a legislação que disciplina a formação do assistente social. Em coerência com o objetivo geral do Curso, seus egressos deverão ter uma formação intelectual e cultural generalista, crítica e competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva no conjunto das relações sociais, incluído o mundo do trabalho. A futura atuação desses profissionais deve, pois, ocorrer em sintonia e comprometida com as diretrizes que o projeto ético-político profissional propõe para a sociedade, assim como com os valores da democracia, da cidadania coletiva, da equidade e da justiça social, à luz do Projeto Pedagógico Institucional” (PPP, UE-4, 2016, p.36).
UE-5	Não disponibilizado

Fonte: Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos presenciais privados em Serviço Social. Elaboração própria.

Quanto à **Organização do Curso**, o PPP da UE-1 apresenta a proposta de organização que tem na flexibilidade espacial, temporal e formativa tendências que se assemelham às perspectivas do Mercado. Em outros termos: contempla uma

flexibilização em sua organização não só na estrutura das salas em que há estruturas flexíveis, ambientes virtuais, como também na integralização diferenciada do Curso, cronogramas e disciplinas com conteúdo também flexíveis.

Assinala-se também que não menciona a Educação sob o ponto de vista permanente, mas sim continuada. Conforme estabelece a proposta da ABESS, o processo formativo precisa estar no âmbito do desenvolvimento permanente que vá além dos muros das instituições, sintonizados com a realidade presente e suas tendências de desenvolvimento.

Desse modo, intenta alcançar a estrutura curricular com o ensino centrado na produtividade do aluno por meio de um aprendizado que o adeque às necessidades do mundo do trabalho, às exigências do mercado.

Nessa perspectiva, são desenvolvidas ações como por exemplo, o estímulo as competências socioemocionais com forma de permitir a esses profissionais lograr êxito no mercado de trabalho, que podem possibilitar a inserção de experiências inovadoras através de ações como cidadania, solidariedade, transformação do ambiente e sustentabilidade que motivem e despertem o perfil de protagonistas.

Ademais, não se observa na estrutura organizacional a correlação com o rigoroso tratamento histórico e teórico-metodológico da realidade do Serviço Social na teoria social crítica. Demanda articular elementos com conteúdos necessários que prescrevam um conjunto de disciplinas voltadas para o reconhecimento crítico-analítico da questão social brasileira, expressa em suas singularidades históricas na dinâmica capitalista, materializadas na desigualdade, na exclusão, na negação de direitos, entre outros.

Quanto ao PPP da UE-2 contempla uma organização com características indispensáveis à formação por meio de um perfil de empregabilidade, considerando o ambiente em constante mutação; o relacionamento interpessoal como requisito à atuação e realização profissional e a Ética profissional, reafirmando a necessidade de rever valores e princípios norteadores das ações humanas. Além disso, soma-se o uso de recursos computacionais e moderna tecnologia que ao utilizá-los corretamente, pode ser considerado como definidor do sucesso profissional.

Sendo assim, a estrutura organizacional obedece a princípios de flexibilização e interdisciplinaridade, em que as disciplinas do Curso estão inter-relacionadas e se integram em função dos objetivos do curso e do perfil do egresso.

Embora as disciplinas bem como as respectivas ementas tenham sido elaboradas, respeitando as interfaces existentes por meio de uma relação lógica e coerente entre eles, o PPP não se reporta ao conjunto dessas disciplinas voltadas para o reconhecimento crítico da questão social, mesmo que prescreva essa unidade lógica, não relaciona com as mutações sócio-históricas.

Com relação à UE-3 é possível observar que não menciona a organização curricular referenciada pelas *Diretrizes Curriculares* da Comissão de Especialistas (1999) e pelas *Diretrizes Gerais* da ABESS (1996). Assim, atendem a conteúdos com eixos interligados na formação, fundamentos no perfil e nas novas demandas e inovações tecnológicas e científicas da área de Serviço Social, adotando como referência os princípios da autonomia e da flexibilidade.

Contudo, o PPP não enfatiza a apropriação de métodos de análise e disciplinas que recuperem a dialética de conhecimento permanente diante de novos padrões de regulação que façam frente à questão social e que proponham uma atitude investigativa dos processos sociais.

Já com relação ao PPP da UE-4, observa-se orientações quanto à organização de Curso pautadas pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais* do MEC (2002), em que explícita em sua estrutura uma formação focada no currículo flexível e adaptável às novas tecnologias com ofertas de disciplinas na modalidade EaD. Além disso, destacam-se também atividades de ensino, investigação e extensão na modalidade EaD.

A partir dessas constatações é possível inferir que os novos processos sociais que tecem a cena contemporânea circunscrevem novas mediações para a formação profissional. Em outras palavras: significa afirmar que o uso de tecnologias vem constituindo mediação do processo de ensino e aprendizagem, o que deixa evidente uma organização curricular que prescreve um projeto acadêmico-pedagógico, voltado aos interesses do mercado sob um viés tecnicista, dando ênfase a fragmentação e o isolamento na convivência universitária.

Tal fato, deixa claro que não há no âmbito da instituição de ensino o compromisso como deveria ter com a pesquisa, interferindo na capacidade de abstração dessa realidade pelos discentes, o que tende a favorecer alienação.

Portanto, é preciso que a dimensão investigativa se apresente como um componente essencial no processo de organizativo dos Cursos, pois “[...] a postura

investigativa constitui uma primeira forma de aproximação crítica para a construção de análises críticas.” (MORAES, 2017, p.396)

Em face dessa análise, é possível identificar dentre os PPP das 4 Unidades de Ensino analisadas, um distanciamento com o que preconiza as propostas adensadas pela Comissão de Especialistas (1999) e pela ABESS (1996). Evidencia-se uma formação alinhada às propostas do mercado, que seguem viés flexível e sintonizado com a realidade atual, moldado pela tecnologia com ofertas de disciplinas na modalidade EaD. Portanto, transforma a formação que deveria contemplar aspectos de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ao mero processo de conhecimento sob o ponto de vista do imediato, como se observa no Quadro a seguir:

QUADRO -12 Organização do Cursos apresentada nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos presenciais em Serviço Social das UE Privadas de João Pessoa/PB. João Pessoa/PB, 2020.	
Unidades Ensino	Organização dos Conteúdos
UE-1	“O curso é estruturado em 8 (oito) períodos. Sendo assim, a forma de integralização das disciplinas está inter-relacionadas e se integra em função dos objetivos do curso e do perfil do egresso, sendo 40 disciplinas e duas optativas, incluindo Estágio e TCC. A carga horária total corresponde a 3000 (três mil) horas-aula, sendo 2360 (duas mil trezentas e sessenta) teórica, 80 (oitenta) TCC, 450 (quatrocentos e cinquenta) Estágio e 110 (cento e dez) em atividades complementares. A integralização mínima do curso corresponde, no mínimo 8 períodos (4 anos) e no máximo 12 períodos (6 anos). A Organização curricular foi estruturada dentro da filosofia institucional, considerando a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a acessibilidade metodológica como itens imprescindíveis para o desenvolvimento do curso. Assim, no âmbito do curso define-se unidades curriculares específicas vocacionais à flexibilização, como as disciplinas optativas e as disciplinas de Tópicos que no primeiro caso permite que o futuro profissional, ressalvadas as premissas legais, escolha disciplinas que cursará e no segundo caso, permite ao NDE do curso a determinação de plano de ensino adaptável as necessidades formativas e/ou do mercado. Seguindo, logicamente da flexibilização inerentes a

	integralização do Estágio Supervisionado e ao Trabalho de Conclusão de Curso. São ofertadas anualmente 240 vagas” (PPP, UE-1, 2019, p.53-56)
UE-2	“Os conteúdos curriculares propostos estão plenamente de acordo com as novas diretrizes curriculares e buscam atender a regionalidade. As disciplinas bem como, suas ementas foram elaboradas respeitando as interfaces. Dentro dos conteúdos curriculares propostos buscou-se estabelecer uma relação lógica e coerente entre eles, para que aluno tenha um conhecimento do todo e de forma sistêmica. De acordo com as diretrizes curriculares nacional e parecer do CNE, o curso tem a duração mínima de 3.200 horas, sendo 2400 horas aulas conforme distribuição das disciplinas; 480 horas de estágio supervisionado obrigatório, 120 horas de atividades complementares, 120 horas em oficinas de campo do fazer profissional e 80 horas em trabalho de conclusão de curso. As disciplinas do curso estão inter-relacionadas e se integram em função dos objetivos do curso e do perfil do egresso, sendo 37 disciplinas, somados com o Estágio Supervisionado, TCC e 7(sete) disciplinas optativas” (PPP, UE-2, 2011, p.40).
UE -3	“O Curso de Serviço é disponibilizado com 100 vagas anuais. A estrutura curricular é desenvolvida em oito semestres. A matriz curricular totaliza 3.600 horas-aula, com 2.520 horas-aulas de disciplinas obrigatórias (conteúdos teórico-científicos), 120 horas-aula de disciplinas optativas, conforme apresentado no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Serviço Social, 420 horas de estágio supervisionado obrigatório e 650 horas-aula de Atividades Complementares. Dessa forma, constitui-se cerca de 48 disciplinas teóricas, somados com estágio Supervisionado, TCC e disciplinas optativas. Na estrutura curricular do Curso de Serviço Social estão estabelecidas disciplinas obrigatórias e optativas que o aluno poderá cursar. Além disso, estão estabelecidas as atividades obrigatórias a serem realizadas pelos alunos, como Estágio Supervisionado. Os conteúdos ministrados em cada período letivo foram distribuídos de maneira a atender o conceito de interdisciplinaridade, tanto no sentido horizontal (intra-período), quanto no sentido vertical (entre períodos), propiciando ao discente uma visão integrada do

	exercício profissional. A matriz curricular plural e aberta às interconexões que moldam o perfil do formando, de acordo com o detalhamento das Diretrizes Curriculares. A área de estudos administrativos contempla as temáticas gerencial, organizacional, estratégica, empresarial muito importante na região, entre outras” (PPP, UE-3,2019, p.43).
UE-4	“Com uma formação focada num currículo flexível e sob as orientações de organização de curso pautadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CES nº 15, de 13 de março de 2002). O curso de Serviço Social conta com três Núcleos de Fundamentação: Fundamentos Teórico Metodológicos da Vida Social; Fundamentos da Formação Sócio histórica da Sociedade Brasileira e Fundamentos do Trabalho Profissional. Está distribuído em uma carga horária total de 3.038 horas-aula, administrado dentro de 7 semestres, o que corresponde a 3 anos e 6 meses de duração. O currículo propõe 3040 horas de atividades acadêmicas obrigatórias (de 60 minutos), a serem integralizadas em, no mínimo, quatro anos e, no máximo, oito, das quais 180 horas são destinadas a atividades complementares e 40 horas do componente curricular optativo institucional, As aulas presenciais, com uso predominante de metodologias ativas em sala de aula e/ou espaços de prática, além de disciplinas ofertadas a distância por meio de ambiente virtual de aprendizagem conforme matriz curricular específica. Esta modalidade poderá conter oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EAD na organização pedagógica e curricular, até o limite de 20% da carga horária total do curso. A matriz curricular integrada e interdisciplinar, com disciplinas organizadas em eixos de integração, propicia um aprendizado transversal, contínuo e flexível. A FPB criou, em 2014, o Núcleo de Educação a Distância (NEaD), responsável pelo gerenciamento, consolidação e materialização das políticas institucionais nessa área, articulando as atividades de ensino, investigação e extensão em EAD” (PPP, UE-4, 2016, p.23).
UE-5	Não disponibilizado

Fonte: Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos presenciais privados em Serviço Social. Elaboração própria.

Em termos conclusivos, pode-se verificar que a Unidade de Ensino I foi a que mais se aproximou em termos de concepção, competências e perfil. Já a Unidade 4 se aproximou em termos de competências e perfil, ficando a Unidade 2 em termos de competências e Unidade 3 em termos de perfil.

De forma parcial, a Unidade 2 foi a que mais se aproximou em termos de concepção de formação, objetivos e perfil. Seguido da Unidade 4 em termos de objetivo e concepção. Em seguida, a Unidade 3 se aproximou com relação a concepção e a Unidade 1 ao objetivo.

No que se refere aqueles que mais se distanciaram, tem a Unidade 3 em termos de objetivos, competências e organização. Seguido da Unidade 1,2 e 4 em termos de organização.

Sendo assim, pode-se comprovar que não há aquelas que se aproximam ou que se distanciam. Mas sim, Unidades de Ensino que ora se aproximam e ora se distanciam.

De modo a concluir a análise proposta aos PPP dos Cursos presenciais de Serviço Social das Unidades de Ensino privadas de João Pessoa/PB, passa-se a discutir acerca dos conteúdos formativos das ementas das disciplinas ministradas e as respectivas referências bibliográficas à luz da direção social das Diretrizes da ABESS (1996) e da Comissão de Especialistas (CONESS, 1999).

3.4 Conteúdos Formativos das Ementas e Referências Bibliográficas das Disciplinas Ministradas nos PPP: da direção social à materialidade efetivada

Os dilemas que permeiam a contemporaneidade sob os moldes capitalistas, agravados pela atual crise sistêmica, cujos influxos incidem na vida em sociedade, adquirem para o Serviço Social novos desafios e demandas, dentre estes no âmbito da formação profissional. Tais inflexões exigem do Serviço Social o reconstruir de uma formação profissional aliada aos novos tempos, reafirmada na defesa da ética, comprometida com valores democráticos e de construção de uma nova cidadania.

Esses novos desafios e demandas requerem desses profissionais “[...] estar atento aos “silêncios”, aos “vazios” [...] para antecipar problemáticas e propostas, preenchendo lacunas e somando forças para o enfretamento da voga neoliberal em suas características conservadoras e privatistas” (IAMAMOTO, 2007, p.168).

Conforme sinaliza essa autora, adequar a formação aos novos tempos exige colapsar uma visão endógena do Serviço Social ante seu aprisionamento e ir além dos muros universitários, compreendendo a história da sociedade como uma mina de reflexões e indagações e romper as análises teóricas estereis que estão descoladas da realidade.

Vive-se, atualmente, um novo estágio do processo de desenvolvimento capitalista nos marcos da fragmentação, flexibilidade e excludência, somado ao aumento das desigualdades sociais, da barbárie social, das transformações institucionais no âmbito do Estado e das Políticas Sociais, afetados pelo processo de privatização. Essas transformações rebatem no agravamento da desproteção social, e na esfera do mercado de trabalho, sobretudo daqueles que atuam profissionalmente nessas políticas, como é o caso dos assistentes sociais, redimensionando o seu perfil com mudanças decorrentes de orientações privatistas da esfera estatal “[...] casadas as novas formas de gestão e controle da força de trabalho, requeridas pelas mudanças tecnológicas e da organização do trabalho no processo produtivo” (IAMAMOTO, 2015, p. 182), bem como no campo cultural em torno da ofensiva pós-moderna que se manifesta sob o aspecto da reconfiguração do conservadorismo.

Esse contexto dimana desses profissionais uma formação profissional que os capacite compreender criticamente essas novas tendências e possam estar dotados de uma competência teórico-crítica e de aproximação à Teoria Social Crítica. Como sinaliza Iamamoto (2015), de um perfil comprometido com valores ético-humanistas: como os valores de liberdade, igualdade e justiça, condicionando para autoconstrução de sujeitos individuais e coletivos criadores da história.

É nessa perspectiva que esta análise investigativa se embasa sobre os conteúdos formativos das disciplinas e respectivas referências bibliográficas dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social das UE privadas. Tomando como balizamento metodológico a direção social da formação e atuação profissional em torno dos paradigmas teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos.

Dessa forma, como parâmetro de análise do material da pesquisa (PPP), adotou-se as Diretrizes Curriculares (CONESS, 1999), com ênfase nos estruturantes dos Núcleos de Fundamentação, cujos conhecimentos indissociáveis remetem à formação profissional crítica. Sobre as Diretrizes Curriculares, Kroike (2009, p15) enfatiza que:

Como concepção pedagógica, as Diretrizes propiciam referenciais teórico-práticos indispensáveis a compreender o movimento da reprodução social para além da questão social (com suas suprimíveis e metamorfoseáveis manifestações) e a formular procedimentos operativos destinados ao acompanhamento da dinâmica societária e ao desempenho profissional.

Nesse entendimento, as Diretrizes ratificam a proposta de formação profissional comprometida tanto com a Educação de qualidade, gratuita, quanto a construção de formação de profissionais críticos com competências teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para ler e intervir sobre a realidade.

Metodologicamente, portanto, a análise dos conteúdos indicados nos PPP dos Cursos de Bacharelado de Serviço Social presenciais das Unidades de Ensino privadas de João Pessoa/PB, considera a lógica curricular formada pelos três Núcleos do Currículo Mínimo, anteriormente citados, fundamentados pela proposta da Comissão de Especialistas (CONESS, 1999).

Configura-se como “[...] 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” (MEC/SESu, CCEE, CONESS, 1999, p. 4).

Segundo essa proposta, os conteúdos estão divididos em duas modalidades curriculares: **1. Tópicos de Estudo** – enquanto “Os conteúdos necessários à formação de bacharéis em Serviço Social [...]”; e **2. Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso** (TCC) que “[...] devem ser desenvolvidos durante o processo de formação a partir do desdobramento das matérias e seus componentes curriculares, concomitante ao período letivo escolar” (Ib., Id., p. 4 e 7).

No caso desta pesquisa, os conteúdos analisados referem-se aos Tópicos de Estudos que se materializam no ementário das disciplinas básicas e respectivas referências dos PPP dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das Unidades de Ensino particulares de João Pessoa/PB.

3.4.1 Análise dos Tópicos de Estudo das Disciplinas dos PPP pesquisados

Os Tópicos Sociais recomendados pelas Diretrizes Curriculares, elaboradas pela CONESS (1999), são compostos por 17 conteúdos, a seguir: 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 Processo de Trabalho, Administração e Planejamento em Serviço Social, Pesquisa em Serviço Social e Ética Profissional.

Nesta pesquisa de natureza bibliográfica e documental em torno dos Tópicos de Estudos, optou-se por analisar 10 (59%) dos conteúdos, considerados fundamentais na formação acadêmica, que enfatizam conhecimentos mais generalistas quanto à formação teórico-filosófica dos discentes e relacionados às competências teórico-metodológicas e ético-políticas da profissão (FONSECA, 2012, p. 29) Os conteúdos analisados correspondem às matérias seguintes: Sociologia, Teoria Política, Economia Política, Filosofia, Formação Sócio-Histórica do Brasil, Desenvolvimento Capitalista e Questão Social, Política Social, Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social, Serviço Social e Processos de Trabalho e Ética Profissional

A análise dos conteúdos e das referências bibliográficas desses Tópicos de Estudos, indicados nos PPP de cada Unidade de Ensino, baliza-se na apresentação de Quadros Demonstrativos, de caráter comparativo, seguidos de reflexões avaliativas de natureza qualitativa.

a) Sociologia

QUADRO 13 – Ementas da Disciplina Sociologia apresentada nos PPP dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das Unidades de Ensino privadas de João Pessoa/PB. João Pessoa/PB, 2020.		
Unidades de Ensino	Ementas	Referências Bibliográficas Básicas
UE-1	• “Clássicos teóricos da Sociologia do Século XVI; • O Positivismo; • Emergência da sociedade burguesa; • Os teóricos da Sociologia Compreensiva e a abordagem qualitativa da constituição social; • A configuração da Sociologia como campo	COSTA, Cristina. Sociologia: uma introdução à ciência da sociedade. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2010. HELLER, Agnes. O Cotidiano e a História. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. (Interpretações da História do Homem, V.2)

	científico e o debate contemporâneo; • Correlação das influências sociológicas com o Serviço Social; • Relação dialética entre o material e o simbólico na construção das identidades sociais e da subjetividade; • Etnografia, imaginário, representações sociais e expressões culturais dos diferentes segmentos sociais com ênfase na realidade brasileira e suas particularidades regionais". (UE-1, PPP, 2019, p.106)	FORACCHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José Souza. Sociologia e Sociedade: leituras de introdução à sociologia. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
UE-2	• "A construção da sociedade burguesa e do ser social. • A constituição do pensamento sociológico como campo científico. • As vertentes teóricas clássicas da sociologia: Marx, Durkheim e Weber. • Tematizando processos sociais fundamentais: industrialização, modernização, urbanização e seus constitutivos – classes sociais, movimentos sociais e instituições." (UE-2, PPP, 2011, p.49)	LAKATOS, E. M. Sociologia Geral. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1999. MEKSENAS, P. Sociologia. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. TOMAZI, N. D. (coord.) Iniciação à Sociologia. São Paulo: Atual, 2000.
UE-3	• "Fundamentos sociológicos; • A sociologia como ciência e como forma de consciência social; • As correntes sociológicas e a realidade social; • Matrizes clássicas do pensamento sociológico (Marx, Weber, Durkheim) tematizando processos	ADORNO, Theodor. Introdução a Sociologia. São Paulo: Editora Unesp, 2008. ARON, Raymond. As Etapas do Pensamento Sociológico. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. CASADO FILHO, Napoleão. Direitos Humanos e

	sociais fundamentais: industrialização, modernização, urbanização e seus constitutivos – classes sociais, educação ambiental, movimentos sociais e instituições; • As tendências da sociologia contemporânea.” (UE-3, PPP, 2019, p.49).	Fundamentais. São Paulo: Saraiva, 2012. ELIAS, Norbert. A Sociedade dos Indivíduos. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. SIMMEL, Georg. Questões Fundamentais da Sociologia: indivíduo e sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
UE-4	“Matrizes Clássicas do Pensamento Sociológico (Ofertada no formato EAD) • Abordagem sobre a configuração da sociologia como campo científico; • Os modos de produção na história: comunismo primitivo, modo de produção asiático, escravismo, feudalismo, capitalismo, comunismo/socialismo; • Matrizes clássicas do pensamento sociológico (Comte, Durkheim, Marx, Weber) tematizando processos sociais fundamentais; • Origem da Sociologia e sua interface com o Serviço Social.” (UE-4, PPP, 2016, p.87)	OLIVEIRA, P. S. Introdução à Sociologia. São Paulo: Ática. SILVA, Ivone Maria Ferreira da. Questão Social e Serviço Social no Brasil. Campinas: Papel Social. VILANOVA, Sebastião. Introdução à Sociologia. São Paulo: Atlas.
UE-5	(Ofertada no formato EAD)	Não disponibilizado

Fonte: Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das UE privadas de João Pessoa/PB. Elaboração própria.

De modo geral, verifica-se que os conteúdos propostos pelas Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas (CONESS,1999) para a formação de bacharéis em Serviço Social foram adotados nos PPP pesquisados, às vezes com alterações na nomenclatura, bem como em alguns conteúdos.

No caso da *Sociologia*, as referidas Diretrizes indicam: “Sociologia - Matrizes clássicas do pensamento sociológico (Marx, Weber, Durkheim) tematizando processos sociais fundamentais: industrialização, modernização, urbanização e seus constitutivos - classes sociais, movimentos sociais e instituições” (MEC/SESu/CCEE, CONESS, 1999, p. 4-5)

Na oferta dessa Disciplina e também de outras de áreas afins à área do conhecimento em Serviço Social, apresenta implicações, como “[...] a ausência de quem ministre certos conteúdos específicos para os cursos de Serviço Social. Este é um dado da realidade que exige profunda seriedade e competência por parte do Serviço Social no interior da universidade” (CARDOSO; GRANERMANN; BEHRING; ALMEIDA, 1997, p. 53), sobretudo nas unidades de ensino privadas regidas pela lógica mercadológica, em que um docente de uma determinada área, a exemplo de Ciências Sociais, ministra a disciplina Sociologia em todos os cursos (licenciaturas e bacharelados), independente do conhecimento acerca da formação profissional de cada curso, o que impossibilita atender a ementa da referida disciplina que estabelece: “Correlação das influências sociológicas com o Serviço Social” (PPP da UE-01).

No PPP da UE-1, constata-se que na ementa de Sociologia não arrola nas referências as correntes sociológicas clássicas, como: Durkheim, Max Weber e Karl Marx, cujos estudos são basilares no pensamento sociológico, embora o PPP contemple mínima e parcialmente a contribuição desses sociólogos no conteúdo programático de Sociologia. É preciso ter acesso à fonte dos grandes clássicos da Literatura Sociológica que tendem a provocar discussões e diálogos intensos e, especialmente, desenvolver e exercitar a capacidade crítica a partir de autores cujas reflexões se dão no âmbito da totalidade social.

No referido PPP, evidencia-se o tratamento dado à questão dos fenômenos sociais voltado à imediatividade dos fenômenos. Em outras palavras: sem trilhar o caminho de uma teoria social crítica, enquanto um dos princípios da formação profissional do assistente social. “Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade” (MEC/SESu, CCEE, CONESS, 1999, p. 3).

Decerto, aprofundar o diálogo crítico com os diversos ramos das chamadas Ciências Humanas e Sociais, nesse caso a Sociologia, configura-se como necessária de modo a não cair em armadilhas da fragmentação e da despolitização, tão presentes no passado histórico do Serviço Social (CARVALHO; IAMAMOTO, 2005).

Na ementa da UE-1, destaca-se um dos tópicos com clara influência pós-moderna, a saber: “Etnografia, imaginário, representações sociais e expressões culturais dos diferentes segmentos sociais com ênfase na realidade brasileira e suas particularidades regionais” (PPP da UE-01). A Pós-modernidade

[...] se encontra associada, quase organicamente, à desconstrução de várias características do social, inclusive da ‘historicidade dos fenômenos’. Este problema é sem dúvida crucial, pois sua insistência leva a uma “corrida” ao imediato, ao efêmero, ao descartável. A história deixa de deter a ‘centralidade’ do tempo para ser ‘mediadora’ das relações sociais. Contudo, o tempo não deixa de existir por sua desarticulação com o espaço, pelo contrário, acelera as relações sociais conformando uma nova cadência às mudanças. Estas mudanças, não estão restritas a um só lugar ou a um só grupo, mas atingem quase todos em esfera mundial (tendência à universalidade e a transcender as identidades) delineando uma ‘nova ordem’, cujo enfrentamento não prescinde das grandes narrativas (BENSAÏD, 2008) (CARNUT, 2019, p. 155-156).

Ademais, as três únicas referências bibliográficas básicas indicadas são mínimas, afora os autores, com exceção de uma obra, não atenderem ao conteúdo sociológico proposto.

Por certo, o processo de fragmentação do conhecimento, sobretudo nas Ciências Sociais acabou por submeter a Ciência à concepção burguesa ao separar e criar diversas áreas do saber, a exemplo da Sociologia, especialmente nos tempos atuais. Para Lara (2007), o conhecimento moderno resume-se a uma dimensão de amparo às justificativas ideológicas conservadoras. Tal constatação tem relação com o crescimento das Ciências Naturais que são voltadas ao interesse prático, em que suas pesquisas potencializam o desenvolvimento industrial, tecnológico e ramificações do desenvolvimento do capital, que conforme o referido autor tem negado a condição do trabalho em favor da lógica do capital.

Essa análise tem gerado uma preocupação quanto às matérias que permeiam as bases dos fundamentos teórico-filosóficos, a exemplo da atual Sociologia que carece de um pensamento crítico e ontológico para que assim possa negar a “pseudociência”.

Para Fonseca (2012), as incidências de questões ideopolíticas e culturais nas Ciências Sociais e Humanas vêm centrando-se no discurso de que o Projeto de Modernidade se esgotou e que não existem condições suficientes para ultrapassar a sociedade de classes, restando apenas recorrer a uma cultura do presenteísmo nos limites da história.

Diante desse fato, os desafios são imensuráveis, tendo em vista que são disciplinas que exigem um rigor teórico em sua totalidade de análise e que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares, com ênfase na proposta da Comissão de Especialistas (1999). Sendo assim, quando a direção social do PPP passa a divergir da proposta do ponto de vista ontológico, tende a incorporar tendências ecléticas por meio do pensamento pós-moderno.

No PPP da UE-2 também indica a contradição entre o enunciado da ementa da disciplina e a ausência de fontes originais das matrizes clássicas do pensamento sociológico nas referências bibliográficas, além da ressalva às obras elencadas.

A ementa apresenta “As vertentes teóricas clássicas da sociologia: Marx, Durkheim e Weber; [...] A construção da sociedade burguesa e do ser social; Tematizando processos sociais fundamentais: industrialização, modernização, urbanização e seus constitutivos – classes sociais, movimentos sociais e instituições” (PPP/UE-2) Mesmo que a ementa assinale uma tendência de elaboração teórica crítica, as referências bibliográficas arroladas não atendem a esse conteúdo.

Essas referências apresentam-se desprovidas de conteúdo crítico-dialético, o que pode contribuir para uma abordagem dos fenômenos sociais de forma insuficiente e limitada. Sem contar que alguns docentes que ministram esse conteúdo são de outras áreas que tendem a se contrapor a atender as demandas teóricas específicas da formação do assistente social em nome de sua autonomia no âmbito acadêmico ou podem até mesmo assumir posturas com fortes convergências neoconservadoras.

Com relação à ementa de Sociologia proposta no PPP da UE-3, constatou-se a presença de tendências aproximativas às Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas (1999) a exemplo da UE-2, mas a UE-3 difere das duas Unidades de Ensino anteriores no tocante à recomendação das referências bibliográficas que revelam uma melhor escolha de autores, como Aron, Adorno e Simmel, ainda que se depare com a ausência dos autores clássicos da Sociologia Moderna, como Durkheim, Weber e Marx.

Com relação à UE-4, a disciplina Sociologia sob o título *Matrizes Clássicas do Pensamento Sociológico* também guarda similitudes com as demais Unidades de Ensino no tocante à incompatibilidade entre o conteúdo e as referências bibliográficas. Assinala-se tópicos da ementa, como:

Os modos de produção na história: comunismo primitivo, modo de produção asiático, escravismo, feudalismo, capitalismo,

comunismo/socialismo; Matrizes clássicas do pensamento sociológico (Comte, Durkheim, Marx, Weber) tematizando processos sociais fundamentais; Origem da Sociologia e sua interface com o Serviço Social. (PPP/UE-4).

A leitura desses tópicos permite observar que há uma preocupação com a formação histórica das sociedades, as matrizes clássicas do pensamento sociológico e a interface da Sociologia com o Serviço Social. Mas, as três únicas referências citadas não são clássicas, sequer obras de referências. Há a indicação de uma obra na área do conhecimento no Serviço Social, intitulada *Questão Social e Serviço Social no Brasil* para abordar a interface do pensamento sociológico com o Serviço Social. Mesmo que essa indicação seja interessante, essa obra não dá conta da proposta da ementa.

Outro aspecto que merece ser analisado é a disciplina Sociologia na UE-4 e UE-5 ministrada na modalidade de EaD. Trata-se de uma disciplina básica, cujo conteúdo é fundamental ao conhecimento sobre sociedade e ensinada no 1º período do Curso. Optar pela modalidade de EaD é depreciar a relevância dessa disciplina, acomodando-a a um tipo de ensino vinculado à ótica de mercado, adequando a Educação sob os moldes mercadológicos. Em outras palavras: a EaD atende os princípios dos Organismos Internacionais, na visão flexível de ensino com os padrões tecnológicos.

A oferta da disciplina na modalidade de Ensino Ead tem acarretado para os discentes uma análise da disciplina sob uma perspectiva rasa, superficial e aligeirada, retirando a possibilidade de questionamentos, debates e discussões.

Os conteúdos de Sociologia e as respectivas referências elencadas pelas Unidades de Ensino afastam-se total ou parcialmente da proposta da Abess, que tem em seus pressupostos de análise o Ser Social, a sociedade burguesa e os grandes clássicos contemporâneos, o que vem possibilitar o estudo ontológico da realidade. Como se atinou, em algumas UE, a abordagem da disciplina passa pela perspectiva pós-moderna de análise da realidade sob ponto de vista da imediaticidade, da pluralidade, da relatividade, conforme elucidado por Fonseca (2012, p.182):

A prevalência de um tratamento teórico focado na imediaticidade dos fenômenos sociais, sem o recurso heurístico da teoria social crítica de base marxiana/marxista ou quando da sua presença, observa-se o comprometimento do seu potencial crítico-analítico, indica a existência de algumas possibilidades na estruturação dos conteúdos que se efetivam no processo de formação, a exemplo da busca por um conhecimento que se relacione imediatamente com a prática profissional, no sentido de um conhecimento que, ao privilegiar as

expressões fenomênicas dos processos sociais, possa ser diretamente utilizado no âmbito da intervenção, enquanto estratégia de enfrentamento ao atendimento das demandas mais imediatas.

Registra-se, portanto, um distanciamento no que concerne à leitura crítica em razão da fragilidade dos conteúdos propostos e das concepções enviesadas das referências bibliográficas. Sem dúvida, vive-se tempos de retorno ao conservadorismo em nível mundial com a “[...] retomada da individualização, na atuação profissional da correção dos distúrbios, dos processos terapêuticos e uma forte marca na dimensão técnico-operativa” (CARDOSO, 2013, p.238), o que exige de nós um reforço ainda mais centrado em valores críticos e analítico da realidade social.

b) Ciência Política

QUADRO 14 - Ementas da Disciplina Ciência Política apresentada nos PPP dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das Unidades de Ensino privadas de João Pessoa/PB. João Pessoa/PB, 2020.		
Unidades de Ensino	Ementas	Referências Bibliográficas Básicas
UE-1	Nome da Disciplina: Estado e Teoria Social • “Fundamentos teóricos da análise do Estado; • A relação entre o Estado e a sociedade civil; • Estado e classes sociais; • A questão da burocracia; • As estruturas do Estado moderno; • Fundamentos da teoria política; • Contratualismo: o Estado Constitucional e os Direitos do Cidadão; • A concepção marxista de Estado e seus principais teóricos; liberalismo no final do século XX” (UE-1, PPP, 2019, p.116).	LENIN, Vladimir. O Estado e a Revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2007. HOBBS, Thomas. Leviatã. São Paulo: Martins Fontes, 2003. CHAUÍ, Marilena. Cultura e Democracia. São Paulo: Cortez, 2011.

UE-2	Nome da disciplina: Ciência Política • “A constituição da Ciência Política como campo científico e a formação do Estado Moderno e da Sociedade Civil; • Teoria política clássica; • As contribuições da Ciência Política para a análise do Estado Brasileiro; • Regimes Políticos; • Representação democracia e cidadania; • A relação entre o público e o privado; • Os clássicos da política (Maquiavel, Hobbes, Locke e Rousseau)”. (UE-2, PPP, 2011, p.59).	BASTOS, C. R. Curso de Teoria do Estado e Ciência Política. 5. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2002. BONAVIDES, P. Ciência Política. 10. ed. São Paulo: Malheiros, 2003. ANDRADA, B. Ciência Política. São Paulo: LTr, 1998.
UE-3	Nome da disciplina: Política I: da invenção da Política • “Os clássicos da Política (Maquiavel, Hobbes, Locke e Rousseau); • Análise do Estado moderno e sua relação com a sociedade civil; • Regimes políticos; • Representação, democracia e cidadania; • Instituições políticas, sistemas de governo e sistemas eleitorais; • Elites políticas e grupos de pressão; • Partidos políticos; • A democracia em questão no mundo atual” (UE-3, PPP, 2019, p.51).	BOBBIO, Norberto. Teoria Geral da Política: a filosofia política e as lições clássicas. Rio de Janeiro: Campus, 2000. HOBBS, Thomas. Leviatã Ou Matéria, Forma E Poder De Uma República Eclesiástica E Civil. São Paulo: Martins Fontes, 2014. LOCKE, John. Segundo tratado sobre o governo civil. São Paulo: EDIPRO, 2014. RAMOS, Adriana et al. Desenvolvimento, Formação Social Brasileira e Políticas Públicas: subsídios analíticos para o Serviço Social. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. STRECK, Lenio Luiz; MORAIS, Jose Luis Bolzan de. Ciência Política e Teoria do Estado. 8 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014.

UE-4	Nome da disciplina: Teoria Política • “A concepção de Estado e conflito teológico-político medieval. • Os clássicos da Política (Maquiavel, Hobbes, Locke e Rousseau). • A formação do Estado Moderno e da Sociedade Civil. • O Estado em Marx. • As contribuições da teoria política na análise do Estado brasileiro” (UE-4, PPP, 2016, p.89). •	BOBBIO, Norberto. Estado, Governo, Sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra. _____. Ensaio Sobre Gramsci E O Conceito De Sociedade Civil. São Paulo: Paz e Terra. WEFFORT, F. C. Os Clássicos da Política. São Paulo: Ática.
UE-5	Nome da disciplina: Ciência Política (Ofertada na modalidade EAD)	Não disponibilizado

Fonte: Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das UE privadas de João Pessoa/PB. Elaboração própria.

A disciplina *Ciência Política* apresenta também outras denominações nos PPP dos Cursos pesquisados, tais como: **Estado e Teoria Social, Política I: da invenção da Política, Teoria Política**. Os conteúdos dessa disciplina propostos pelas Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas (1999) foram: “Os clássicos da Política (Maquiavel, Hobbes, Locke e Rousseau). Análise do Estado moderno e sua relação com a sociedade civil. Regimes políticos. Representação, democracia e cidadania.” (MEC/SESu, CCEE, CONESS, 1999, p. 5)

De acordo com a leitura da ementa de **Ciência Política** no PPP da UE-1, constata-se que a centralidade gira em torno dos elementos constitutivos da Política, das estruturas e dos processos governamentais, fundamentos teóricos da análise do Estado, da relação deste com a sociedade civil e classes sociais. Além disso apresenta concepções como a questão da burocracia; da estrutura do Estado e fundamentos da Teoria Política; uma análise em torno de uma perspectiva de teoria política clássica e o debate contemporâneo. Portanto, contempla a recomendação da Comissão de Especialistas, conforme elucidado anteriormente.

No que tange às referências bibliográficas, foram arroladas duas obras clássicas de Lenin (*O Estado e a Revolução*) e Hobbes (*Leviatã*), bem como a referenciada obra de Chauí (*Cultura e Democracia*). Embora sejam obras que dão conta de diversos conteúdos, não envolvem todos, a exemplo da discussão sobre o Estado Moderno, em que tudo começa com Maquiavel até Gramsci, contribuições marxistas sobre sociedade civil, dentre outras. Obviamente, há necessidade de debates que adensem a visão crítico-dialética em torno dos conteúdos sobre a Ciência Política de modo a favorecer a realidade em seus aspectos totalizantes.

Quanto aos conteúdos sobre Ciência Política, comprovou-se que os PPP da UE-2 e da UE-3 possuem similitudes que consideram desde os clássicos da Ciência Política. Ainda que os dois referidos PPP enunciem a análise do Estado Moderno e sua relação com a sociedade civil, não contemplam diretamente o debate do pensamento Marxista.

No caso das referências bibliográficas, o PPP da UE-2 não recomenda obras clássicas, mas obras de autores brasileiros, sendo algumas referenciadas, como o livro *Ciência Política* de Paulo Benevides. Enquanto as referências do PPP da UE-3, envolvem a indicação de obras clássicas de Hobbes, Locke até Bobbio, mas há indicação de fontes originais de Marx acerca do sentido burguês de Estado. Sinaliza-se ainda a citação de uma obra desconhecida intitulada *Desenvolvimento, Formação Social Brasileira e Políticas Públicas: subsídios analíticos para o Serviço Social*, quando existem outras obras referenciadas na literatura do Serviço Social brasileiro.

A ementa do PPP da UE-4 contempla a perspectiva histórica de Estado: o “A concepção de Estado e conflito teológico-político medieval”, além de outros conteúdos que acatam as recomendações das Diretrizes Curriculares da CONESS (1999), como: “Os clássicos da Política (Maquiavel, Hobbes, Locke e Rousseau); A formação do Estado Moderno e da Sociedade Civil; O Estado em Marx; As contribuições da Teoria Política na análise do Estado brasileiro”. (PPP/ UE-4) Assinala-se ainda a relevância da indicação do conteúdo “As contribuições da teoria política na análise do Estado brasileiro”. (UE-4/PPP)

Quanto às referências bibliográficas assinalam duas obras deveras recorrentes de Bobbio e outra obra brasileira muito referenciada de Weffort. No entanto, não há indicação de obras clássicas marxianas e marxistas, embora apresente o conteúdo “O Estado em Marx”.

Como se sabe o PPP da UE-5 não foi disponibilizado. Mas, as informações digitais assinalam que esta também é ofertada na modalidade Ead. Nessa perspectiva, é possível inferir que essa modalidade de Ensino à Distância é, certamente, um processo de aprendizagem ineficaz, inconcluso, aligeirado, alienante para os discentes e corpo docente, ainda que eficaz para o mercado.

No caso da formação profissional em Serviço Social, essa modalidade de ensino se distancia dos princípios das diretrizes curriculares da Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABEPS) de 1996. Caracteriza-se

[...] pela mercantilização e por um discurso de democratização que escamoteia a precarização do ensino [...] ensino a distância tem se operacionalizado como ensino de massa e a padronização e a tecnologia como mediador principal submete os trabalhadores à alienação do trabalho. Esse é um determinante do processo formativo nessa modalidade. [...] Outras características levantadas foram, a superficialidade do material apostilado, que não contempla o rigor teórico-metodológico preconizado pelas diretrizes da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social e a inexistência do tripé ensino-pesquisa-extensão (GONÇALVES; SILVA, 2020, p. 99).

c) **Economia Política**

De acordo com as Diretrizes Curriculares da CONESS (1999, p. 5), os conteúdos propostos para Economia Política são: “Sistema capitalista segundo as análises liberal, marxista, keynesiana e neoliberal. As transformações contemporâneas no padrão de acumulação e suas implicações nos mecanismos de regulação social”. O Quadro Demonstrativo, a seguir, mostra os conteúdos apresentados pelos PPP das unidades de ensino pesquisadas.

QUADRO 15- Ementas da Disciplina Economia Política apresentada nos PPP dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das Unidades de Ensino privadas de João Pessoa/PB. João Pessoa/PB, 2020.		
Unidades de Ensino	Ementas	Referências Bibliográficas Básicas

UE-1	Nome da Disciplina: Economia Política. • “Introdução à Economia Política; • As principais vertentes clássicas da economia política: liberalismo, Keynesianismo, crítica Marxista da Economia Política, Neoliberalismo; • Processo de globalização da economia mundial e os reflexos econômicos e sociais na sociedade brasileira e internacional” (UE-1, PPP, 2019, p.122).	NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. Economia Política: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca básica de serviço social, 1). FURTADO, Celso. O Capitalismo Global. São Paulo: Paz e Terra. WEBER, Max. Ciência e Política. São Paulo: Cultrix, 1968.
UE-2	Nome da Disciplina: Economia Política. • “A história do pensamento econômico e a constituição da Economia Política como ciência; • O modo de produção capitalista: gênese, desenvolvimento e características; • Liberalismo e a crítica Marxista; • Keynesianismo, globalização e o neoliberalismo; • A relação capital trabalho; • Participação do Estado na Economia; • Políticas públicas; • Características e tendências do capitalismo contemporâneo; • A economia política e o Serviço Social: relações, implicações e relevância” (UE-2, PPP, 2011, p.57).	SOUZA, Nali de Jesus. Desenvolvimento econômico. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997. BRUM, Argemiro Jacob. O Desenvolvimento Econômico Brasileiro. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. GRYNSZPAN, Mario. Ciência, Política e Trajetórias Sociais. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
UE-3	Não foi encontrada disciplina específica que discuta sobre a Economia Política. Apenas algumas disciplinas que fazem uso de referências que tratam	NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. Economia Política: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca Básica de serviço social; v.1)

	sobre o assunto, como: Movimentos Sociais; Sociologia; Política I: da Invenção da Política; Estudos Teóricos II; e Trabalho e Sociabilidade.	WEBER, Max. Economia e Sociedade. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. BOFF, Leonardo. A Grande Transformação: na economia, na política e na ecologia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
UE-4	Nome da Disciplina: Economia Política (Ofertada na modalidade EAD). • “A constituição da economia política como campo científico. • Sistema capitalista segundo as análises liberal, marxista, keynesiana e neoliberal e a crítica à Economia Política. • Os projetos societários gestados nos modos de organização das relações econômico-políticas de produção e reprodução • O sistema de produção, a divisão do trabalho, o excedente econômico, a produtividade. • As transformações contemporâneas no padrão de acumulação e suas expressões nos mecanismos de regulação na economia brasileira e internacional. • A relevância e o significado da Economia Política para o Serviço Social” (UE-4, PPP, 2016, p.140).	BEHRING. Elaine Rossetti Política Social no Capitalismo Tardio. São Paulo: Cortez. HARVEY, David. Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola. NETTO, José. Paulo; BRAZ, Marcelo Economia Política. São Paulo: Cortez.
UE-5	----	Não disponibilizado

Fonte: Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das UE privadas de João Pessoa/PB. Elaboração própria.

Os conteúdos da ementa de *Economia Política* são descritos no PPP da UE-1 como: “Introdução à Economia Política; As principais vertentes clássicas da economia política: liberalismo, Keynesianismo, crítica Marxista da Economia Política, Neoliberalismo; e Processo de globalização da economia mundial e os reflexos econômicos e sociais na sociedade brasileira e internacional”. Trata-se de conteúdos que se aproximam da proposta da CONESS (1999), evidenciando o último conteúdo sobre o processo de globalização com recorte para as inflexões na sociedade brasileira.

A proposta dessa disciplina é propiciar conhecimento acerca do sistema capitalista segundo a economia clássica e a economia política. No tocante às referências não cobrem o debate atual do capitalismo contemporâneo. Em outras palavras: um debate que tematize os principais projetos societários contemporâneos e as mudanças atuais nos padrões de acumulação e suas expressões na economia internacional e brasileira. Ficando uma análise sem articular com a realidade atual sobretudo sobre as atuais mudanças no padrão de acumulação.

Destacam-se as referências bibliográficas arroladas: a obra *Economia Política* dos autores Netto e Braz, livro da Biblioteca Básica do Serviço Social da Editora Cortez; e a obra *O Capitalismo Global*, uma das últimas escrita por Celso Furtado. Assinala ainda a indicação da obra clássica *Ciência e Política* de Max Weber, no entanto trata-se de uma obra versada na Ciência Política do que na Economia Política.

Em relação ao PPP da UE -2 descreve uma ementa mais completa com os seguintes tópicos: “A história do pensamento econômico e a constituição da Economia Política como ciência; O modo de produção capitalista: gênese, desenvolvimento e características; Liberalismo e a crítica Marxista; Keynesianismo, globalização e o neoliberalismo; A relação capital e trabalho; Participação do Estado na Economia; Políticas públicas; Características e tendências do capitalismo contemporâneo; A economia política e o Serviço Social: relações, implicações e relevância” (PPP/UE-2).

Decerto, o ponto frágil dessa ementa é a indicação das referências bibliográficas: não há indicação de autores clássicos ou contemporâneos da Economia Política; são referências de autores brasileiros com mais de 20 anos de publicação; os autores centram-se na perspectiva do crescimento econômico sem levantar o debate crítico do atual sistema de produção capitalista e as novas tendências da relação entre capital/trabalho. Tais referências inferem uma visão

ideológica de base neoliberal, sem relacionar com a Economia Política, por conseguinte numa dimensão rasa da realidade.

O PPP da UE-3 não contemplou especificamente a disciplina de Economia Política, mas conteúdos dispersos em disciplinas diversas que fazem uso de referências que tratam sobre o assunto, a exemplo de disciplinas como: Movimentos Sociais; Sociologia; Política I: Da Invenção da Política; Estudos Teóricos II; e Trabalho e Sociabilidade. Essa junção conduz ao reducionismo e superficialidade do conhecimento em torno do sistema capitalista e a crítica da economia política.

Sobre as referências bibliográficas assinalam autores como Netto e Braz, na obra *Economia Política*; a obra weberiana *Economia e Sociedade* que não atende a demanda dos conteúdos propostos; e a obra de Leonardo Boff, intitulada *A Grande Transformação: na economia, na política e na ecologia* que é muito mais uma análise crítica da atual conjuntura, dominada por uma sociedade de mercado.

Assim como a ementa do PPP da UE-2, o PPP da UE-4 apresenta uma ementa mais completa que se aproxima à proposta da CONESS (1999), com os seguintes conteúdos: “A constituição da economia política como campo científico; Sistema capitalista segundo as análises liberal, marxista, keynesiana e neoliberal e a crítica à Economia Política; Os projetos societários gestados nos modos de organização das relações econômico-políticas de produção e reprodução; O sistema de produção, a divisão do trabalho, o excedente econômico, a produtividade; As transformações contemporâneas no padrão de acumulação e suas expressões nos mecanismos de regulação na economia brasileira e internacional; A relevância e o significado da Economia Política para o Serviço Social” (UE-4, PPP).

As referências bibliográficas arroladas são de autores reverenciados no Serviço Social como Netto e Braz, Behring e Boschetti, Harvey, cujas obras atendem a proposta dos conteúdos da referida disciplina.

Contudo, um dado merece evidenciar que essa disciplina é ofertada na modalidade de Ensino à Distância. Conforme se aludiu anteriormente, essa modalidade de ensino não permite a socialização do conhecimento entre os alunos; os assuntos acabam sendo flexibilizados e encurtados para uma “melhor” adaptação à plataforma digital, o que gera sérios impactos no processo de aprendizagem quanto ao aprofundamento dos conteúdos sobre o estudo do sistema capitalista.

De acordo com as Diretrizes Curriculares/1999 a disciplina Economia Política é compreendida sob o ponto de vista da totalidade que deve conter os seguintes conteúdos:

A constituição da economia política como campo científico. O liberalismo, o Keynesianismo e a crítica marxista da economia política. Os projetos societários gestados nos modos de organização das relações econômico-políticas de produção e reprodução. As mudanças contemporâneas no padrão de acumulação e suas expressões na economia brasileira internacional (ABEPSS,1997, p.16).

Ao relacionar essa perspectiva de totalidade adensada na Disciplina Economia Política pela ABEPSS (1997), é possível identificar que há um reducionismo quando analisados os Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades de Ensino 1 e 3. Quanto às ementas de Economia Política dos PPP das UE-2 e 4 guardam aproximação com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1997) e da CONESS (1999). No entanto se assinala que essa disciplina na UE-4 é ofertada na modalidade Ead, comprometendo a análise e o aprofundamento dos conteúdos pelos alunos.

d) Filosofia

Na proposta da Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social (1999, p. 5), os conteúdos de Filosofia são descritos, como: “Principais correntes filosóficas no século XX (marxismo, neotomismo, neopositivismo, fenomenologia) e suas influências no Serviço Social”.

A Filosofia encontra-se ofertada nos PPP das unidades de ensino, com exceção da UE-1. O Quadro Demonstrativo, que segue, pormenoriza os conteúdos das Unidades de Ensino:

QUADRO 16 - Ementas da Disciplina Filosofia apresentada nos PPP dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das Unidades de Ensino privadas de João Pessoa/PB. João Pessoa/PB, 2020.		
Unidade de Ensino	Ementas	Referências Bibliográficas Básicas
UE-1	Nome da disciplina: Ética e Cidadania • “Compreensão da atitude originante do filosofar. • Reflexão sobre o problema e o sentido da Filosofia.	CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 2012. COMPARATO, Fábio Konder. ÉTICA. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

	• Ética: definição, campo, objetivo e seus intérpretes. • Moral: definição e a questão da modernidade. • Cidadania: conceito, bases históricas e questões ideológicas. • Raízes Históricas Multiculturais no Brasil. • Respeito a direitos legais. • Reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado da indígena, europeia e asiática. • Fortalecimento de identidades e direitos. • Ações Educativas de combate ao racismo e as discriminações. Direitos Humanos” (UE-1, PPP, 2019, p.118).	VALLS, Álvaro L.M. O que é Ética . São Paulo: Brasiliense, 2008.
UE-2	Nome da disciplina: Filosofia • “Homem um ser no mundo; • O homem como ser biopsicossocial; • Concepção do que é Filosofia; Mito e Ciência; • Mito X razão; • Filosofia na linha do tempo, Clássica, Medieval, Moderna e Contemporânea; • Principais Correntes Filosóficas do Século XX que, historicamente influenciaram as direções sociais da profissão: Destacando o Marxismo, Neotomismo, Neopositivismo, a Fenomenologia e a Dialética;	ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofando: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 2002. GILES, T. R. Introdução à filosofia. 3 ed. São Paulo: EPU, 1979. REALE, M. Introdução à filosofia. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1994

	Filosofia e a sua influência na sociedade” (UE-2, PPP, 2011, p.54).	
UE-3	Nome da disciplina: Filosofia “Fundamentos filosóficos; - A filosofia como processo de reflexão crítica e suas implicações no cotidiano; - As correntes filosóficas e a realidade social; - Principais correntes filosóficas no Século XX (marxismo, neotomismo, neopositivismo, fenomenologia) e suas influências no Serviço Social; - Filosofia, ecologia e educação ambiental; - As tendências da filosofia contemporânea” (UE-3, PPP, 2019, p.60).	CHAUÍ, Marilena de Souza. Convite à Filosofia. 14. ed. São Paulo: Ática, 2014. CURNNOW, Trevor. Filosofia para o dia a dia: um guia prático. Porto Alegre, RS: L&PM, 2016 STEGMULLER, Wolfgang. A Filosofia Contemporânea: introdução crítica. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. WEBER, Max. A Ética Protestante e o Espírito Capitalista. São Paulo: Thompson Pioneira, 2008. STRECK, Lenio Luiz; MORAIS, Jose Luís Bolzan de. Ciência Política e Teoria do Estado. 8 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014.
UE-4	Nome da disciplina: Filosofia - Estudo dos fundamentos do pensamento filosófico como elemento da formação humana e a inserção crítico-reflexiva nas questões fundamentais da contemporaneidade. - A construção do pensamento filosófico e sua relação com o Serviço Social. (UE-4, PPP, 2016, p.85)	CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 2012. REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. História da Filosofia. São Paulo: Paulus, 1990. SANTOS, Boaventura de Sousa. Um Discurso sobre as Ciências. São Paulo: Cortez, 2008.

UE-5	Nome da disciplina: Filosofia (Ofertada na modalidade EAD)	Não disponibilizado

Fonte: Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das UE privadas de João Pessoa/PB. Elaboração própria.

O PPP da UE-1 não contempla a disciplina Filosofia, mas “Ética e Cidadania”. Desse modo, a ementa aproxima-se mais aos conteúdos da Ética, da Moral e da Cidadania do que da Filosofia. Decerto, a ementa de “Ética e Cidadania” não substitui a disciplina Filosofia. Apenas os dois primeiros conteúdos da referida ementa acercam-se da Filosofia: “Compreensão da atitude originante do filosofar. Reflexão sobre o problema e o sentido da Filosofia” (PPP/UE-1). Quanto aos demais fogem totalmente aos conteúdos de Filosofia, que são: “Ética: definição, campo, objetivo e seus intérpretes; Moral: definição e a questão da modernidade; Cidadania: conceito, bases históricas e questões ideológicas; Raízes Históricas Multiculturais no Brasil; Respeito a direitos legais: Reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado da indígena, europeia e asiática; Fortalecimento de identidades e direitos” (PPP/UE-1).

No que diz respeito às referências, há apenas uma que é sobre Filosofia, que é a referenciada obra *Convite à Filosofia* de Marilena Chauí; as outras referências são obras introdutórias sobre Ética. Desse modo, os debates ficam centrados em conceitos no campo da Ética, Moral, Cultura e Cidadania sem contemplar os fundamentos do ser social e sua apreensão radical da totalidade, como preconizam as *Diretrizes Gerais* da ABESS (1996). Em razão de os conteúdos do PPP da UE-1 desviarem-se dos propostos pela CONESS (1999), conforme anteriormente elucidado, pode-se afirmar que esse PPP não contempla a disciplina Filosofia, tão indispensável à formação profissional do assistente social, posto que a filosofia está implícita na ciência, especialmente nas ciências humanas e sociais.

Pensar a Filosofia para não-filósofos é, ao mesmo tempo, uma oportunidade e um desafio, em função da realidade na qual estamos inseridos, uma vez que falamos desde um campus onde não há curso de Filosofia e onde disciplinas filosóficas, mormente introdutórias, acham-se aqui e ali dispersas. Todavia, um cenário que poderia ser muitas vezes visto como desfavorável ao exercício do filosofar converte-se em oportunidade para o pensamento que é por natureza

errante e criativo (RODRIGUES; GONÇALVES; FERREIRA, 2018, p. 288).

Em relação ao PPP do UE-2, a disciplina Filosofia apresenta a seguinte ementa: “Homem um ser no mundo; O homem como ser biopsicossocial; Concepção do que é Filosofia; Mito e Ciência; Mito X razão; Filosofia na linha do tempo, Clássica, Medieval, Moderna e Contemporânea; Principais Correntes Filosóficas do Século XX que, historicamente influenciaram as direções sociais da profissão: Destacando o Marxismo, Neotomismo, Neopositivismo, a Fenomenologia e a Dialética; Filosofia e a sua influência na sociedade”.

Conforma-se como uma proposta de conteúdos que busca refletir sobre o homem em sua integralidade, a concepção de filosofia e suas clássicas querelas, a Filosofia na linha da temporalidade (Clássica, Medieval, Moderna e Contemporânea) até focar nas principais correntes filosóficas do Século XX e as influências que incidem sobre a profissão. Expressa uma construção de conteúdos que se assemelham as propostas da Comissão de Especialistas (CONESS,1999).

O PPP da Unidade de Ensino da UE-3 anuncia conteúdos programáticos de Filosofia que versam sobre questões, como: Fundamentos filosóficos; A filosofia como processo de reflexão crítica e suas implicações no cotidiano; as correntes filosóficas e a realidade social; principais correntes filosóficas no Século XX (Marxismo, Neotomismo, Neopositivismo, Fenomenologia) e suas influências no Serviço Social; A Filosofia, Ecologia e Educação ambiental e as tendências da filosofia contemporânea.

Nas referências bibliográficas indicadas, destaca-se a obra clássica *A Ética Protestante e o Espírito Capitalista* de Max Weber; seguindo-se de outros títulos reverenciados como desconhecidos sobre Filosofia, além da indicação de uma obra de Ciência Política.

A ementa do PPP da UE-4 assinala como conteúdos: “Estudo dos fundamentos do pensamento filosófico como elemento da formação humana e a inserção crítico-reflexiva nas questões fundamentais da contemporaneidade; A construção do pensamento filosófico e sua relação com o Serviço Social”. Configura-se como uma ementa enxuta, mas que contempla a proposta da CONESS (1999). Quanto às referências são assinaladas três obras: a de Chauí, deveras reverenciada; a dos autores Reale e Antiseri (1990) que é dividida em volumes, mas que nas referências não sinalizam o volume a ser adotado na disciplina; e a obra de Souza Santos.

A obra de Sousa Santos faz uma leitura pós-moderna da história da filosofia ao afirmar o fim da Projeto de Modernidade e a emersão da Pós-modernidade. “A obra “Um discurso sobre as ciências”, de Boaventura de Sousa Santos, é um resgate histórico das ciências desde o paradigma dominante na modernidade, passando pela sua crise, até chegar ao período de transição em que vivemos, quando emerge um novo paradigma” (BERTOLLI, 2014, p. 280).

Tratar dessa obra em nível de graduação, demanda do docente, que ministra a disciplina Filosofia, uma explicação clara sobre as polêmicas que perpassam o “fim da Modernidade” e a própria Pós-Modernidade. Nesse sentido, o docente deve elucidar os alunos sobre a posição contrária da formação profissional do assistente social à ofensiva pós-moderna por negar as contribuições marxianas e marxistas – derivadas da Modernidade – ao pensamento social, e que essas contribuições (teoria social crítica) fincam as bases teórico-metodológicas e ideo-políticas dessa formação.

Em torno do PPP da UE-5, como afirmado de outras vezes, não foram disponibilizados o ementário dos conteúdos formativos e as referências bibliográficas do curso presencial de Serviço Social, como não foram encontradas essas informações no site da Instituição. O site institucional informa apenas o quadro de disciplinas e quais são as disciplinas ofertadas através de Ead.

De acordo com o que foi analisado anteriormente, a utilização da modalidade EaD contribui para o perfil aligeirado do discente, o que provoca a ausência da participação ativa estudantil, tolhe os debates em sala de aula que inviabilizam a possibilidade de problematizar aspectos da vida contemporânea, incidindo negativamente na qualidade da formação profissional. Decerto, esse tipo de modalidade de ensino só atende unicamente aos interesses mercadológicos.

e) **Formação Sócio-histórica do Brasil**

Segundo as Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas (CONESS,1999), a disciplina *Formação Sócio-histórica do Brasil* compõe o segundo Núcleo denominado “Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio Histórica da Sociedade Brasileira”. Esse Núcleo intenta aprofundar o conhecimento acerca dos aspectos relacionados à formação econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira abrangendo sobretudo, as relações de poder que permeou e permeia as

relações na sociedade capitalista a partir da constituição do Estado e da sociedade civil que vai desde a herança colonial à emergência do sistema fabril e urbanização.

A proposta da disciplina *Formação Sócio-histórica do Brasil* pela Coness (1999) apresenta os seguintes tópicos: “A herança colonial e a constituição do Estado Nacional. Emergência e crise na República Velha. Instauração e colapso do Estado Novo. Industrialização, urbanização e surgimento de novos sujeitos políticos. Nacionalismo e desenvolvimento e a inserção dependente no sistema capitalista mundial. A modernização conservadora no pós-64 e seu ocaso em fins de década de setenta. Transição democrática e neoliberalismo.” (CONESS, 1999, p. 5)

Esses conteúdos propostos objetivam possibilitar ao aluno a apreensão dos movimentos que permitiram a consolidação dos padrões de desenvolvimento capitalista e seus impactos econômicos, sociais e políticos no Brasil para os diversos campos, tais como: desigualdades sociais, diferenciação de classe, de gênero e étnico raciais, exclusão social etc. (Ib. Id.)

Dessa forma, o objeto de análise dessa disciplina - a partir da ementa e das referências bibliográficas indicadas nos PPP - visa também apreender todo o movimento de análise em torno dos padrões de produção capitalista e seus reflexos para o processo de organização de trabalho bem como das condições materiais e espirituais da força de trabalho; a constituição do Estado brasileiro e sua relação entre Estado e Sociedade; o significado da profissão de Serviço Social e seu caráter contraditório que se expressa nas relações sociais perpassadas por diversos confrontos de classe, além dos diversos projetos em disputa na sociedade (Ib. Id.).

Segue o Quadro Demonstrativo, de cariz comparativo, que sinaliza as ementas da referida disciplina nos PPP das Unidades de Ensino:

QUADRO 17- Ementas da Disciplina Formação Sócio-histórica do Brasil apresentada nos PPP dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das Unidades de Ensino privadas de João Pessoa/PB. João Pessoa/PB, 2020.		
Unidades de Ensino	Ementas	Referências Bibliográficas Básicas
UE-1	Nome da disciplina: Formação Social, Política e Econômica do Brasil • “O processo de formação social do Brasil.	FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo: Edusp, 2012. PRADO JÚNIOR, Caio. Formação do Brasil

	• A herança colonial e a constituição do Estado Nacional. • Emergência e crise da República Velha. • Instauração e Colapso do Estado Novo. • Industrialização, urbanização e o surgimento de novos atores políticos. • Inserção e dependência no sistema capitalista. • Modernização conservadora nos pós 64. • O fim do milagre. Transição democrática e neoliberalismo. O Brasil do século XXI” (UE-1, PPP, 2019, p.107).	Contemporâneo. São Paulo: Martins, 1942. PRADO JÚNIOR, Caio. História Econômica do Brasil. São Paulo: Brasiliense, 2012.
UE-2	Nome da disciplina: Formação Sócio-histórica e Política do Brasil I • “Formação social e política do Brasil; • A herança colonial e a constituição do estado; • Emergência e crise na república velha; • Instauração e colapso do estado novo; • Industrialização, urbanização e surgimento de novos sujeitos políticos; • Nacionalismo e desenvolvimento e a inserção dependente no sistema capitalista mundial; • A modernização conservadora no pós-1964 e seu ocaso em fins da década de setenta; • Transição democrática e neoliberalismo” (UE-2, PPP, 2011, p.50).	ANDRADE, Mariza Guerra. História Política da República. Campinas: Papyrus, 1990. FARIA, Sheila de Castro. A Colônia em Movimento: fortuna e família no cotidiano colonial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo: EDUSP, 2009.

UE-3	Nome da disciplina: ANTROPOLOGIA I: do Brasil contemporâneo • “Conceitos de antropologia; • A antropologia e o conceito de cultura e sociedade; • A relação dialética entre o material e o simbólico na construção das identidades sociais e da subjetividade; • A herança colonial e a constituição do Estado Nacional; • Emergência e crise na República Velha; • Instauração e colapso do Estado Novo; • Industrialização, urbanização e surgimento de novos sujeitos políticos; • Nacionalismo e desenvolvimento e a inserção dependente no sistema capitalista mundial; • A modernização conservadora no pós-64 e seu ocaso em fins de década de setenta; • Transição democrática e neoliberalismo; • Protagonismo da sociedade civil; • Crise capitalista e a realidade brasileira contemporânea” (UE-3, PPP, 2019, p.66).	BOAS, Franz Antropologia Cultural. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. FAUSTO, Boris. História do Brasil. 14. ed. São Paulo: Edusp, 2015. LAPLANTINE, François. Aprender Antropologia. São Paulo: Brasiliense, 2012. LAVALLE, Adrian Gurza.[et al.] Movimentos Sociais e Institucionalização: políticas sociais, raça gênero no Brasil pós-transição. Rio de Janeiro: Eduerj, 2019. MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zélia Maria Neves. Antropologia: uma introdução. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2015. RAMOS, Adriana; BARBOZA, Douglas; PEREIRA, Larissa Dahmer; PEREIRA, Tatiana Dahmer (Orgs). Desenvolvimento, Formação Social Brasileira e Políticas Públicas: subsídios analíticos para o Serviço Social. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
UE-4	Nome da disciplina: Formação Sócio-histórica do Brasil e do Nordeste (Ofertada na modalidade EAD) • “A formação histórica do Brasil e do Nordeste e	BRUM, Argemiro J. O Desenvolvimento Econômico Brasileiro. Petrópolis/RJ: Vozes, 1987. HOLANDA, Sergio Buarque. Raízes do Brasil. 26ª Ed. São

	seus elementos centrais na análise de suas particularidades e singularidades; • A formação do Estado brasileiro, a configuração das classes sociais, as relações de classes, as institucionalidades do poder político e a ação do Estado na conformação da questão social no Brasil e na questão nordestina; • Os modelos de desenvolvimento capitalista na perspectiva da dependência e da modernização conservadora no pós-64 e seu ocaso em fins da década de setenta.; • Heranças coloniais, nacionalismo e desenvolvimentismo. • A transição democrática e o neoliberalismo; • A mundialização, o ajuste estrutural e suas implicações no contexto nacional” (UE-4, PPP, 2016, p.100).	Paulo: Companhia das Letras, 1995. OLIVEIRA, Francisco et al. Hegemonia às Avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010.
UE-5	Nome da disciplina: Formação da sociedade Brasileira (Ofertada na modalidade EAD)	Não disponibilizado

Fonte: Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das UE privadas de João Pessoa/PB. Elaboração própria.

Ao analisar a ementa da disciplina *Formação Sócio-histórica do Brasil*, ofertada pela UE-1, verifica-se uma alteração na nomenclatura para *Formação Social, Política e Econômica do Brasil*. Propõe discutir a história do Brasil a partir dos autores clássicos Fausto e Prado Jr que elaboraram em suas análises as origens do Brasil entre nação e colônia e do seu papel como fornecedor de produtos primários demandados pelo mercado externo. Discute também os aspectos relacionados à história econômica do Brasil com foco nas características estruturais da sociedade brasileira e dos impasses herdados pelo passado de colônia.

Certamente, os autores referenciados conseguem analisar em suas obras os aspectos históricos da formação brasileira, sobretudo no que tange à herança colonial a partir da formação econômica, social, política e cultural da sociedade. Contudo, ressaltando-se a falta de referências bibliográficas que compreendam conceitos mais amplos, especialmente relacionados aos aspectos contemporâneos como a transição ao Neoliberalismo e atuais governos. Nesse aspecto, chama atenção para a obra atualizada de Boris Fausto. Em 14ª edição que contém uma atualização histórica, de autoria do sociólogo Sérgio Fausto, que abrange o período que vai do fim da presidência de José Sarney (1990) aos dois mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2009).

No PPP da UE-2, a citada disciplina apresenta uma alteração na nomenclatura, como *Formação Sócio-histórica e Política do Brasil I*, o que revela ter continuidade no período letivo seguinte. A ementa dessa disciplina contempla os mesmos tópicos propostos pelas *Diretrizes Curriculares* (CONESS, 1999), em que se baseia na leitura histórica e política da formação societal brasileira na perspectiva de totalidade social, centrando-se no movimento da história do país até a realidade contemporânea.

As referências bibliográficas embasam-se na obra altamente referenciada, intitulada *História do Brasil*, de Boris Fausto, também adotada em outros PPP em análise; seguindo-se de outras duas, que são *História Política da República* e *A Colônia em Movimento: fortuna e família no cotidiano colonial*.

Diferentemente das ementas dos dois primeiros PPP, o da UE-3 apresenta uma denominação totalmente diferenciada *Antropologia I*. Conformando-se como uma ementa de muitos conteúdos, cujos três primeiros são vinculados à ciência antropológica, como: “Conceitos de antropologia; A antropologia e o conceito de cultura e sociedade; A relação dialética entre o material e o simbólico na construção das identidades sociais e da subjetividade” (PPP/UE-2). Entretanto, os conteúdos seguintes são os mesmos da disciplina proposta pela CONESS (1999), mas incluindo dois novos tópicos: “Protagonismo da sociedade civil; Crise capitalista e a realidade brasileira contemporânea” (PPP/UE-2).

Portanto, a elaboração dessa ementa expressa conteúdos de diferentes paradigmas: os três primeiros em uma perspectiva mais singular, particular, microsocial; os seguintes e mais numerosos contemplam conteúdos macrosociais, em uma dimensão de totalidade. Essa caracterização dual deve-

se ao fato de a ementa apresentar conteúdos antropológicos junto a conteúdos históricos, econômicos e políticos da realidade social brasileira.

A elaboração dessa ementa oferece dificuldade para o docente que a ministra por abordar conteúdos diametralmente díspares, o que exige profundidade nos conteúdos a serem repassados aos alunos, explicitando as diferenças paradigmáticas dos mesmos.

O PPP da UE-4 apresenta a disciplina com a denominação *Formação Sócio-histórica do Brasil e do Nordeste*, portanto também com recorte regional. Evidencia-se a vastidão da ementa, que a torna complexa. Aborda conteúdos, como: formação histórica do Brasil, formação do Estado brasileiro, a configuração das classes sociais, as relações de classe; os modelos de desenvolvimento capitalista, entre outros aspectos. São indicações de conteúdos para além dos recomendados pelas Diretrizes Curriculares da CONESS (1999). Decerto, os numerosos conteúdos tornam-se obstáculos para ministra-los em apenas um período letivo.

Quanto às referências bibliográficas são referenciadas e pertinentes dos autores: Argemiro J. Brum; Sergio Buarque de Holanda e uma coletânea organizada por Francisco Oliveira que contempla a contemporaneidade a partir da economia, da política e da cultura na atual era da servidão financeira.

Merece assinalar na proposta dessa disciplina, o fato de ela ser ministrada na modalidade de EaD. Além de o conteúdo ser extenso, ainda ocorrer através de aulas remotas conferem a disciplina - que é básica à formação de assistentes sociais – muitas dificuldades para objetivá-la junto aos discentes.

Com relação ao PPP da UE-5, reafirma-se que não se teve acesso ao Projeto Político Pedagógico impresso. Foi disponibilizado no site da Instituição que a disciplina é ofertada através de Ead, o que tende a obstaculizar o processo participativo de aprendizagem em torno de aspectos que constituem a análise da disciplina.

f) **Política Social**

O conteúdo programático da disciplina *Política Social*, segundo as orientações adensadas pela Comissão de Especialistas (CONESS,1999), contempla uma dupla abordagem: sob o ponto de vista dos fundamentos da Política Social e da história relação com a “Questão Social”, compreendida como “[...] expressão das relações de produção e reprodução social no capitalismo (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p.9). Dessa forma, abordagem dessa disciplina demanda relacioná-la à Economia Política,

à Cultura Política e o papel da luta de classes na análise do capitalismo em seus aspectos históricos contemporâneos, como as transformações do Estado de Bem-Estar, o Neoliberalismo, as Políticas de Ajustes Estruturais; a Reforma do Estado e seu impacto para sociedade; as novas formas de enfrentamento da “questão social” com Políticas Sociais sob nova configuração.

A proposta das Diretrizes Curriculares da CONESS (1999, p. 5-6) apresenta os seguintes conteúdos: “O público e o privado: as políticas sociais e a constituição da esfera pública. Formulação e gestão de políticas sociais e a constituição/destinação do fundo público. Análise comparada de políticas sociais. Transformações no mundo do trabalho e novas formas de regulação social - Políticas sociais públicas e empresariais. Desenvolvimento do sistema brasileiro de proteção social. Políticas setoriais e legislação social”. O Quadro Demonstrativo passa a ser discutido a seguir:

QUADRO 18- Ementas da Disciplina Política Social apresentada nos PPP dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das Unidades de Ensino privadas de João Pessoa/PB. João Pessoa/PB, 2020		
Unidades de Ensino	Ementas	Referências Bibliográficas Básicas
UE-1	Nome da disciplina: Fundamentos da Política Social (2ª período) • “A disciplina discute as concepções de Política Social em diferentes perspectivas teóricas; • Aborda a evolução e formulação das Políticas Sociais no Brasil; • Analisa o papel do Estado e as novas formas de regulação social; • Discute a questão social e o desenvolvimento do Sistema Brasileiro de Proteção Social” (UE-1, PPP, 2019, p.143).	BEHRING, Elaine Rossetti. Política Social. São Paulo: Cortez, 2011. COSTA, Lucia Cortes da. A política social na América do Sul: perspectivas e desafios no século XXI. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013. PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Política Social: temas & questões. São Paulo: Cortez, 2011.
	Nome da Disciplina: POLÍTICA SOCIAL NO BRASIL CONTEMPORANEO (3ª período) • “A disciplina discute as perspectivas da política social como proteção e	MARRAFON, Marco Aurélio. Constituição e Poder: Federalismo, Direito e Política. [S.l.]: Empório do Direito, 2016. V. 2.

	como regulação social na atualidade dentro de suas implicações institucionais, políticas e financeiras. • Discute os conceitos de pobreza, desigualdade e exclusão social no contexto do capitalismo periférico, tendo em vista a noção de cidadania, relacionada às políticas sociais. • Analisa as políticas sociais brasileiras contemporâneas na perspectiva do desvendamento crítico de suas contradições” (UE-1, PPP, 2019, p.144).	MEIRELLES, Giselle Ávila Leal de. Serviço Social e “Questão Social”: das origens à contemporaneidade. Curitiba: Intersaberes, 2018. ANDRADA, Cris Fernández et al. A Cidadania Negada: políticas públicas e formas de viver. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.
UE-2	Nome da Disciplina: Política Social I (5ª período) • “Principais abordagens teóricas explicativas da constituição e desenvolvimento das políticas sociais. • Funções, natureza e desenvolvimento das políticas sociais. • A constituição e gestão do fundo público. • O papel dos sujeitos na formulação das políticas sociais” (UE-2, PPP, 2011, p.65) Nome da Disciplina: Política Social II (6ª período) • “Políticas sociais setoriais e a legislação social por segmentos: família, criança e adolescente, educação, trabalho, pessoas portadoras de deficiência, idoso, agrária, habitação. • Análise comparada das políticas sociais.	BEHRING, Elaine Rossetti. Política Social no Capitalismo Tardio. São Paulo: Cortez, 2002. RICO, Elizabeth Melo (Org.) Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 2009. ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2010. LAURELL, Asa Cristina. (org) Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 2008. BEHRING, Elaine Rosetti. Política Social no Capitalismo Tardio. São Paulo: Cortez, 2002. PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. A Necessidades Humanas:

	Estudos dos problemas habitacionais atuais e as formas de solução encontradas pela população: cortiços, favelas, loteamentos clandestinos, moradores de rua, enquanto campos de atuação e construção de alternativas profissionais pluralistas” (UE-2, PPP, 2011, p.67).	subsídios à crítica dos mínimos sociais. São Paulo: Cortez, 2008.
UE-3	Nome da Disciplina: Política I da Invenção da Política (1º período) “Os clássicos da Política (Maquiavel, Hobbes, Locke e Rousseau). - Análise do Estado moderno e sua relação com a sociedade civil. - Regimes políticos. - Representação, democracia e cidadania. - Instituições políticas, sistemas de governo e sistemas eleitorais. - Elites políticas e grupos de pressão. Partidos políticos. - A democracia em questão no mundo atual” (UE-2, PPP, 2019, p.51). Obs: Seguem as Políticas Setoriais: Nome da disciplina: Política II: da Família, dos Grupos e das Redes Sociais (2º período) Nome da disciplina: Política Social III: da Previdência (3º período); Nome da Disciplina: Política Social IV da Saúde (4º período) Nome da Disciplina: Política Social V da Assistência. (5º período)	BOBBIO, Norberto. Teoria Geral da Política: a filosofia política e as lições clássicas. Rio de Janeiro: Campus, 2000. HOBBS, Thomas. Leviatã Ou Matéria, Forma e Poder de uma República Eclesiástica e Civil. São Paulo: Martins Fontes, 2014. LOCKE, John. Segundo Tratado sobre o Governo Civil. São Paulo: EDIPRO, 2014. RAMOS, Adriana et al. Desenvolvimento, Formação Social Brasileira e Políticas Públicas: subsídios analíticos para o Serviço Social. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. STRECK, Lenio Luiz; MORAIS, Jose Luis Bolzan de. Ciência Política e Teoria do Estado. 8 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014.

	Nome da Disciplina: Política Social VI: Crianças e Adolescentes (6º período) Nome da disciplina: Política VII da Sociedade e do Envelhecimento (7ª período) Nome da disciplina: Política VIII da Educação Popular e Serviço Social. (8ª período)	
UE-4	Nome da disciplina: Política Social e Serviço Social. • “Análise das políticas sociais no Brasil e suas determinações sócio históricas; • O significado e as perspectivas das políticas sociais no contexto da reforma do Estado e das transformações societárias; • O público e o privado: as políticas sociais e a constituição da esfera pública; • Formulação e gestão de políticas sociais e a constituição/destinação do fundo público; • Transformações no mundo do trabalho e novas formas de regulação social - políticas sociais públicas e empresariais; • Desenvolvimento do sistema brasileiro de proteção social; • Políticas setoriais e legislação social; • A constituição e a destinação do fundo público e o debate atual sobre a formulação, a implementação e a gestão das políticas sociais no Brasil” (UE-4, PPP, 2016, p.148).	BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. Política Social: fundamentos e história. São Paulo: Cortez. BEHRING, Elaine Rossetti. Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez BOSCHETTI, Ivanete (Org.). Capitalismo em Crise, Política Social e Direitos. São Paulo: Cortez.

UE-5	Nome da disciplina: Política Social e Movimentos Sociais no Neoliberalismo.	Não disponibilizado

Fonte: Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das UE privadas de João Pessoa/PB. Elaboração própria.

No PPP da UE-1 foi observado que a Disciplina é oferecida com a denominação de: “Fundamentos da Política Social” no 2º período do Curso e “Política Social no Brasil contemporâneo” no 3º Período.

No primeiro momento, a disciplina discute os seguintes tópicos: “Concepções de Política Social em diferentes perspectivas teóricas; Evolução e formulação das Políticas Sociais no Brasil; Papel do Estado e as novas formas de regulação social; Questão social e o desenvolvimento do Sistema Brasileiro de Proteção Social” (PPP/ UE-1). No segundo momento, são apontados os conteúdos seguintes: Perspectivas da política social como proteção e como regulação social na atualidade dentro das implicações institucionais, políticas e financeiras; Conceitos de pobreza, desigualdade e exclusão social no contexto do capitalismo periférico, tendo em vista a noção de cidadania, relacionada às políticas sociais; Políticas Sociais brasileiras contemporâneas na perspectiva do desvendamento crítico de suas contradições” (PPP/ UE-1).

Decerto, o PPP da Unidade de Ensino-1 contempla as recomendações das Diretrizes Curriculares da CONESS (1999). Porém, no segundo momento, a abordagem da disciplina torna-se parcial, pois não há nos conteúdos, nem nas referências sequer discussões que englobem a configuração do Fundo Público no capitalismo contemporâneo e a Seguridade Social, além de outras Políticas setoriais. O debate em torno do Fundo Público torna-se essencial em virtude da sua utilidade na sociedade capitalista, como as formas contraídas na construção do Estado Social, a financeirização da riqueza e as mudanças na proteção social.

No PPP da UE -2 a disciplina Política Social é ofertada no 5º e 6º períodos letivos. No 5º período, os conteúdos versam sobre as principais abordagens teóricas explicativas acerca das Políticas Sociais no que se refere a constituição, função e

desenvolvimento. Abordam também a constituição e gestão do Fundo Público. “Principais abordagens teóricas explicativas da constituição e desenvolvimento das políticas sociais; Funções, natureza e desenvolvimento das políticas sociais; A constituição e gestão do fundo público; O papel dos sujeitos na formulação das políticas sociais” (PPP/UE-2).

No 6º período letivo, os conteúdos centram nas Políticas Sociais setoriais. Em outras palavras: os conteúdos tratam do ponto de vista setorial das Políticas Sociais, voltados para família, criança e adolescente, educação, trabalho, pessoas portadoras de deficiência, idoso, agrária, habitação. Em seguida, direciona-se nas questões políticas habitacionais. “Políticas sociais setoriais e a legislação social por segmentos: família, criança e adolescente, educação, trabalho, pessoas portadoras de deficiência, idoso, agrária, habitação; Análise comparada das políticas sociais; Estudos dos problemas habitacionais atuais e as formas de solução encontradas pela população: cortiços, favelas, loteamentos clandestinos, moradores de rua, enquanto campos de atuação e construção de alternativas profissionais pluralistas” (PPP/UE-2).

A análise realizada possibilita identificar os conteúdos propostos pelo PPP da UE-2 em torno do desenvolvimento das Políticas Sociais, bem como da constituição do Fundo Público, entre outros que apontam o embasamento nas *Diretrizes Curriculares* da CONESS (1999). Porém, considerando que essas Diretrizes foram elaboradas em 1999 e o PPP da UE-2 é formulado nos últimos cinco anos, ressentem-se de uma análise mais atualizada das Políticas Sociais sob o prisma da sua relação enquanto estratégia de enfrentamento da “questão social” no Brasil e o debate dos direitos sociais e da cidadania, além das transformações recentes da seguridade social. Além de que há uma concentração de análises voltadas mais às questões habitacionais em relação às demais Políticas Sociais Setoriais.

Quanto às referências bibliográficas indicadas para o 5ª e 6º períodos letivos não atendem os conteúdos propostos, sobretudo na atualidade. Trata-se, portanto, de referências desatualizadas e restritas, por não contribuírem para os estudos e debates dos conteúdos propostos.

No PPP da UE-3, a disciplina Política Social é ministrada em 8 períodos letivos. Passa-se, apenas, a analisar o 1º período da disciplina que, em princípio, deveria abordar os fundamentos das Políticas Sociais, mas, por denominar-se *Política I da Invenção da Política*, o foco ocorre na Ciência Política, conforme se constata na ementa proposta: “Os clássicos da Política (Maquiavel, Hobbes, Locke e Rousseau);

Análise do Estado moderno e sua relação com a sociedade civil; Regimes políticos; Representação, democracia e cidadania; Instituições políticas, sistemas de governo e sistemas eleitorais; Elites políticas e grupos de pressão. Partidos políticos; A democracia em questão no mundo atual” (PPP/UE-2).

Portanto, os conteúdos da ementa fogem totalmente das recomendações da CONESS (1999), conforme anteriormente foram aludidos. Consequentemente, as referências bibliográficas arroladas seguem os conteúdos da ementa em torno da Ciência Política: das cinco obras citadas, duas são clássicas: de Hobbes e Locke; a outra obra é contemporânea, de autoria de Bobbio; afora outro livro de Ciência Política de autoria de Streck e Moraes (2014); e, por fim, a coletânea intitulada *Desenvolvimento, Formação Social Brasileira e Políticas Públicas: subsídios analíticos para o Serviço Social*.

Nos períodos letivos seguintes, são elencadas as ementas das Políticas Sociais Setoriais, denominadas *Política II da Família, dos Grupos e das Redes Sociais, Política Social III da Previdência, Política Social IV da Saúde, Política Social V da Assistência, Política Social VI da Infância, Política VII da Sociedade e do Envelhecimento e Política VIII da Educação Popular e Serviço Social*.

Deixa-se de analisar, especificamente as ementas das Políticas Sociais Setoriais e respectivas referências bibliográficas porque não estão referenciadas nas *Diretrizes Curriculares* da CONESS (1999). De modo geral, as ementas dessas Políticas Sociais Setoriais não se atêm aos estudos sobre o papel dos sujeitos, as relações entre Estado e Sociedade bem como as mutações ocorridas nos processos de formulação, implementação, financiamento e gestão dessas políticas. Assim, as ementas apresentam-se de forma fragmentada.

Certamente, pode-se inferir que essas ementas indicam uma tendência técnico-operativa, cuja finalidade está em preparar os profissionais para o cotidiano da prática profissional de modo que possam intervir na realidade por meio dessas políticas setoriais, o que contribui para a manutenção de práticas reiterativas, embora com o discurso teórico-metodológico aparentemente crítico, mas condizente com a nova lógica neoconservador, especificamente de proteção social brasileiro “[...] a finalidade estar em preparar funcional e ideologicamente a força de trabalho de acordo com as exigências do “novo” mercado de trabalho” (MARTINS, 2012, p.249).

Com relação ao PPP da UE-4, a disciplina denomina-se *Política Social e Serviço Social* com a seguinte ementa: “Análise das Políticas Sociais no Brasil e suas

determinações sócio históricas; O significado e as perspectivas das Políticas Sociais no contexto da Reforma do Estado e das transformações societárias; O público e o privado: as Políticas Sociais e a constituição da esfera pública; Formulação e gestão de políticas sociais e a constituição/destinação do fundo público; Transformações no mundo do trabalho e novas formas de regulação social - Políticas Sociais públicas e empresariais; Desenvolvimento do sistema brasileiro de Proteção Social; Políticas setoriais e legislação social; A constituição e a destinação do fundo público e o debate atual sobre a formulação, a implementação e a gestão das Políticas Sociais no Brasil" (PPP/UE-4).

Essa ementa identifica uma aproximação com a perspectiva das *Diretrizes Curriculares* da CONESS (1999) por trazer a discussão na perspectiva da totalidade e criticidade, utilizando-se de autores referenciados nessas análises; por abordar questões como: instituição e determinações das Políticas Sociais no Brasil, o significado das Políticas Sociais no contexto da Reforma do Estado; além da constituição e destinação do Fundo Público; as transformações no mundo do trabalho e as novas configurações das Políticas Sociais, entre outros.

Contudo, há lacunas quando se atesta que essa disciplina centra os estudos e análises em apenas um período letivo. Em outras palavras: a disciplina é abordada apenas em um semestre, diferentemente dos demais PPP analisados que possuem de dois a mais períodos de modo a contemplar todo o conteúdo. Tal fato, tende a dificultar a abordagem dos vastos conteúdos ou até mesmo tornar sua análise aligeirada, levando a um reducionismo temático da disciplina.

No PPP da UE-5, a disciplina denomina-se *Política Social e Movimentos Sociais no Neoliberalismo*, mas sem elementos para elaborar uma análise, uma vez que o PPP não foi disponibilizado.

g) Desenvolvimento Capitalista e Questão Social

No que tange à disciplina *Desenvolvimento Capitalista e Questão Social*, de acordo com a perspectiva da CONESS (1999), apresenta a ementa centrada nas *Diretrizes Curriculares* da Comissão de Especialistas (Ib. Id., p. 6):

A inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho. A constituição das classes sociais, do Estado e as particularidades regionais. Desenvolvimento desigual e combinado na agricultura, indústria e serviço. A reprodução da pobreza e da exclusão social nos contextos rural e urbano. As perspectivas contemporâneas de desenvolvimento e suas implicações socioambientais.

Por esse enunciado, atesta-se que a finalidade dessa disciplina é de ter a perspectiva macro da realidade ao abordar questões acerca da inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho, a formação das classes, do Estado e as particularidades regionais. Em outros termos: propõe elaborar uma análise em torno do processo histórico para que se adquira o entendimento da reprodução da pobreza e das desigualdades sociais, oriundas da acumulação capitalista e as implicações destas para a democracia, cidadania e direitos sociais.

Os Quadros Demonstrativos comparativos indicam que essa disciplina, com exceção do PPP da UE-3 chama-se *Desenvolvimento Capitalista e Questão Social*, mas nos demais PPP adquirem outras nomenclaturas, conforme pode-se verificar nas ementas propostas pelas Unidades de Ensino, a seguir:

QUADRO 19 – Ementas da Disciplina Desenvolvimento Capitalista e Questão Social apresentada nos PPP dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das Unidades de Ensino privadas de João Pessoa/PB. João Pessoa/PB, 2020.		
Unidades de Ensino	Ementas	Referências Bibliográficas Básicas
UE-1	Nome da disciplina: Questão Social e Serviço Social. • “A questão social como resultado das contradições do desenvolvimento do capitalismo. • O significado da questão social no liberalismo e em Marx. • As interpretações teóricas da questão social. • A questão social como “matéria-prima” do Serviço Social. • As particularidades da questão social no Brasil. • As manifestações da questão social em Caçador-enfrentamento da questão	RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz. As Metrópoles e a Questão Social Brasileira. São Paulo: Revan. SANTOS, Josiane Soares. Questão Social. São Paulo: Cortez. SENNA, Mônica de Castro Maia; ZUCCO, Luciana Patrícia; LIMA, Ana Beatriz Ribeiro. Serviço Social Na Saúde Coletiva: reflexões e práticas. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 2012.

	social pelo Estado” (UE-1, PPP, 2019, p.112).	
UE-2	Nome da disciplina: Questão Social e Serviço Social I (2º período) • “A sociedade capitalista industrial, produção de desigualdade e a gênese da Questão Social. • As distintas interpretações teóricas sobre a Questão Social. • O significado contemporâneo da Questão Social. • Desemprego e precarização das relações de trabalho. • Exclusão social e pobreza. • A Questão Social como matéria prima do exercício profissional do assistente social”.	IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005. IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul. Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2005. CASTEL, Robert As Metamorfoses da Questão Social. Petrópolis: Vozes, 1998.
	Nome da disciplina: Questão Social e Serviço Social II (3º período) • “A gênese da Questão Social no Brasil. • As principais configurações da Questão Social na sociedade brasileira contemporânea bem como na região sudeste do país, enfocando a região” (UE-2, PPP, 2011, p.53).	NETTO, José Paulo Capitalismo Monopolista e Serviço Social. 4 º ed. São Paulo: Cortez, 2009. IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul. Relações Sociais e Serviço Social no Brasil. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2005. IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
UE-3	Nome da Disciplina: Estudos Teóricos do Serviço Social I. (1º período) • “Retrospectiva histórica do Serviço Social. • As condições sócio histórica do processo de profissionalização do Serviço Social no Brasil e suas interpretações.	IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2014. CASTRO, Manuel Manrique. História do Serviço Social na

	• Serviço social e a produção e reprodução das relações sociais. • O Serviço Social e a questão social. • A natureza do Serviço Social, áreas e campos de atuação profissional. • As perspectivas e demandas contemporâneas para o trabalho do Assistente Social. • Atuação do Serviço Social na educação ambiental. • O mercado de trabalho. • As formas de organização política e acadêmica dos profissionais de Serviço Social. • Bases filosóficas e sociológicas presentes na construção teórico-metodológica da profissão. • Expansão do capitalismo monopolista e o surgimento do Serviço Social na Europa e nos Estados Unidos. • As formas de expressão e enfrentamento da questão social na América Latina, particularmente no Brasil, e a institucionalização do Serviço Social no contexto do capitalismo tardio até a segunda guerra” Nome da disciplina: Estudos Teóricos II. (2º período) • “Análise crítica das influências teórico-metodológicas e as formas de intervenção construídas pela profissão do Assistente Social. • Grandes correntes teóricas presentes no Serviço Social. • A expansão do capitalismo sob o padrão fordista-keynesiano de acumulação e regulação: as bases de organização do trabalho e das relações Estado-sociedade até os anos 80.	América Latina. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. MARTINELLI, Maria Lúcia. Serviço Social: identidade e alienação. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2011. RAMOS, Adriana et al. Desenvolvimento, Formação Social Brasileira e Políticas Públicas: subsídios analíticos para o Serviço Social. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. SILVA, Maria Ozanira Silva e (Org.). O Serviço Social e o Popular: resgate teórico-metodológico do projeto de ruptura. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011 IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2015. IAMAMOTO, Marilda Villela. Serviço Social em tempo de capital fetiche. 8^a ed. São Paulo: Cortez, 2007. IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico

	• As formas de expressão e enfrentamento da questão social e o Serviço Social. • Relação teoria e metodologia no marxismo. • Teoria social de Marx e o Serviço Social. • A relação teoria e metodologia na perspectiva neopositivista e na fenomenologia. • O movimento de Reconceituação do Serviço Social na América Latina e no Brasil. • Contexto político e o balanço crítico das sistematizações teórico-metodológicas na profissão. Nome da disciplina: Estudos Teóricos do Serviço Social III (3º período) • Internacionalização do capital, acumulação flexível, hegemonia do projeto neoliberal: as bases de organização do trabalho e das relações Estado sociedade a partir dos anos 1980. • As formas de expressão e enfrentamento da questão social no Brasil e o Serviço Social. • O redimensionamento da profissão ante as transformações societárias: condições e relações de trabalho, espaço ocupacional, atribuições. Polêmicas teórico-metodológicas no Serviço Social. • Análise de experiências sociais concretas. • Aproximação do Serviço Social estadunidense e seu questionamento. • Desenvolvimento de comunidade brasileiro e Serviço Social.	metodológica. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2014. CASTRO, Manuel Manrique. História do Serviço Social na América Latina. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011 RAMOS, Adriana et al. Desenvolvimento, Formação Social Brasileira e Políticas Públicas: subsídios analíticos para o Serviço Social. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. BRAVERMAN, Harry. Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores. IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2015 IAMAMOTO, Marilda Villela. Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2015 RAMOS, Adriana et al. Desenvolvimento, Formação Social Brasileira e Políticas Públicas: subsídios analíticos para o Serviço Social. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. SILVA, Maria Ozanira Silva e (Org.). Serviço Social e o Popular: resgate teórico-

	• As relações sociais no Brasil nos anos 60/ 70 e 80. • O processo de renovação e o Movimento de Reconceituação do Serviço Social na América Latina e no Brasil” (UE-3, PPP, 2019, p.55).	metodológico do projeto de ruptura. São Paulo: Cortez, 2009.
UE-4	Nome da disciplina: Desenvolvimento Capitalista, Questão Social e Serviço Social. • A questão social na sociedade capitalista contemporânea e suas diferentes expressões na sociedade brasileira. • O significado e as determinações da questão social na sociedade no atual contexto contemporâneo, a qual se configura estruturalmente pelas desigualdades sociais de classe, de gênero, de etnia e de raças. • O debate profissional atual frente às expressões da questão social e sua centralidade no Serviço Social como matéria-prima do exercício profissional” (UE-4, PPP, 2016, p.98).	CASTEL, Robert As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Rio de Janeiro: Vozes. PASTORINI, Alejandra. A Categoria "Questão Social" em Debate. São Paulo: Cortez. SANTOS, Joseane. Questão Social: particularidades no Brasil. São Paulo: Cortez (Coleção Biblioteca Básica).
UE-5	Nome da disciplina: Capitalismo Industrial, Questão Social e Serviço Social.	Não disponibilizado

Fonte: Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das UE privadas de João Pessoa/PB. Elaboração própria.

No PPP da UE -1, a disciplina *Desenvolvimento Capitalista e Questão Social* é ressignificada com a denominação *Questão Social e Serviço Social*. A ementa aborda “A questão social como resultado das contradições do desenvolvimento do capitalismo; O significado da questão social no liberalismo e em Marx; As interpretações teóricas da questão social; A questão social como “matéria-prima” do Serviço Social; As particularidades da questão social no Brasil; As manifestações da

questão social em Caçador, enfrentamento da questão social pelo Estado” (PPP /UE-1).

Chama atenção na formulação dessa ementa para o fato de intentar analisar a questão social na cidade catarinense de Caçador, quando o Curso está localizado na cidade de João Pessoa, capital da Paraíba, na região brasileira do Nordeste, conforme assinala o parágrafo anterior.

Ao analisar as referências teóricas propostas, com exceção da indicação da obra *Questão Social*, de autoria de Josiane Soares Santos, obra que compõe a Biblioteca Básica do Serviço Social da Cortez Editora, as outras duas obras arroladas não são pertinentes aos conteúdos apresentados.

No PPP da UE-2, essa disciplina denomina-se *Questão Social e Serviço Social I e II*, dividida em dois períodos letivos (2º e 3ª). A primeira ementa ofertada no segundo período letivo objetiva analisar “A sociedade capitalista industrial, produção de desigualdade e a gênese da Questão Social; As distintas interpretações teóricas sobre a Questão Social; O significado contemporâneo da Questão Social; Desemprego e precarização das relações de trabalho; Exclusão social e pobreza; A Questão Social como matéria prima do exercício profissional do assistente social” (PPP /UE-2).

A segunda ementa da *Questão Social e Serviço Social II*, ofertada no terceiro período letivo, aponta para “A gênese da Questão Social no Brasil; As principais configurações da Questão Social na sociedade brasileira contemporânea bem como na região sudeste do país, enfocando a região” (PPP /UE-2).

Surpreendentemente, a ementa foca na especificidade da questão social “na região Sudeste do país”, mas o Curso de Serviço Social é desenvolvido na capital paraibana, situada no Nordeste brasileiro. Assinala-se, por duas vezes, que nos PPP de unidades de ensino diferentes (da UE-1 e da UE-2), as ementas da citada disciplina indicam o estudo das expressões da questão social na “cidade de Caçador/SC” e na “região do Sul do país”, respectivamente. Acredita-se que esse desliz deriva do processo de cópia daquilo já reproduzido, ocorre quando o grupo educacional tem o mesmo curso em uma dada região e copia a proposta do curso para outra região do país.

Nas referências bibliográficas em torno da “questão social” na realidade contemporânea, são citadas obras de autores conceituados na literatura do Serviço Social, como Netto (2009), Iamamoto e Carvalho (2005). De toda forma, o conteúdo

programático bem como as referências guardam aproximações com as perspectivas da CONESS (1999).

Quanto ao PPP da UE-3, não há uma disciplina que atenda a proposta da disciplina *Desenvolvimento Capitalista e Questão Social*. Verificou-se que as extensas ementas das disciplinas *Estudos Teóricos do Serviço Social I, II e III*, ministradas nos três primeiros períodos letivos (1º, 2º e 3º) versam sobre a historiografia do Serviço Social no Brasil da sua gênese à contemporaneidade, e, nas referidas ementas apresentam conteúdos sobre a “Questão Social”, objeto da formação e atuação profissional do assistente social.

A ampla e confusa ementa da disciplina *Estudos Teóricos do Serviço Social I* centra-se na retrospectiva histórica do Serviço Social brasileiro inserida no processo de produção e reprodução das relações sociais capitalistas seguindo-se de outros tópicos até a contemporaneidade, campos de atuação, mercado de trabalho, bases filosóficas e sociológicas presentes na construção teórico-metodológica da profissão, entre outros. Nessa ementa, destacam-se dois conteúdos referentes à “questão social”, que são: “Serviço Social e a questão social; As formas de expressão e enfrentamento da questão social na América Latina, particularmente no Brasil e a institucionalização do Serviço Social no contexto do capitalismo tardio até a segunda guerra (sic) (PPP /UE-2 grifos nossos).

Na análise dessa ementa, atesta-se que além de apresentar uma disposição sem lógica histórica alguma dos conteúdos, aqueles que se referem à questão social encontram-se fora do contexto do processo de desenvolvimento capitalista. Nesse sentido, essa emenda se afasta da proposta das Diretrizes Curriculares da Coness (1999), anteriormente explicitada. Quanto às referências bibliográficas indicadas na citada ementa, evidencia-se apenas a obra de Iamamoto e Carvalho (2014), intitulada *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. Trata-se de uma obra que no Capítulo I da Parte II analisa historicamente *A Questão Social nas Décadas de 1920-1930 e as Bases para a Implantação do Serviço Social (no Brasil)*.

A ementa da disciplina *Estudos Teóricos do Serviço Social II* do PPP da UE-3 segue a mesma configuração confusa da primeira. Aborda questões à luz da análise crítica atinentes às influências teórico-metodológicas e as formas construídas pela profissão; as “grandes correntes teóricas presentes” no Serviço Social (aspas nossas), a expansão do capitalismo no padrão fordista-keynesiano; relação teoria e

metodologia no marxismo; teoria social de Marx e o Serviço Social; o movimento de Reconceitualização do Serviço Social na América Latina e no Brasil, dentre outros conteúdos. Nessa ampla ementa, assinala apenas o conteúdo “As formas de expressão e enfrentamento da questão social e o Serviço Social”. A inserção desse conteúdo sobre questão social na referida emenda também se distancia da proposta das *Diretrizes Curriculares* da CONESS (1999), anteriormente aludida.

No tocante às referências bibliográficas, apontam-se duas relevantes obras: a primeira já referenciada, titulada *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica* de Iamamoto e Carvalho (2014); e a segunda obra *Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social* de Iamamoto (2015). Nessa última obra, assinala o Capítulo II que versa sobre o Capital Fetiche, *questão social* e Serviço Social, com foco histórico no Brasil desde a formação da sociedade à contemporaneidade, entre outros conteúdos.

A ementa da *disciplina Estudos Teóricos do Serviço Social III* do PPP da UE-3 adota a mesma construção histórica confusa além de extensa. Busca analisar a internacionalização do capital, acumulação flexível, hegemonia do projeto neoliberal nos anos 1980; o redimensionamento da profissão ante às transformações societárias: condições e relações de trabalho, espaço ocupacional, atribuições; polêmicas teórico-metodológicas no Serviço Social; “aproximação do Serviço Social estadunidense” e seu questionamento (aspas nossas); desenvolvimento de comunidade; relações sociais no Brasil nos anos 60/ 70/ 80; o processo de renovação e o Movimento de Reconceitualização do Serviço Social na América Latina e no Brasil.

Arrolou-se a maioria dos conteúdos da disciplina *Estudos Teóricos do Serviço Social III* de modo a demonstrar a construção ilógica dos tópicos que abordam a formação sócio-histórica, econômica e política brasileira e os rebatimentos enviesados na história Serviço Social no país. Dentre os conteúdos dessa citada ementa, sinaliza apenas a repetição do conteúdo referente à questão social “As formas de expressão e enfrentamento da questão social e o Serviço Social”, já indicada na disciplina *Estudos Teóricos do Serviço Social II*.

Acerca das referências bibliográficas da ementa evidencia-se apenas a obra já citada e comentada: *Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social* de Iamamoto (2015).

Na elaboração dessa ementa que trata do período mais recente da história do país, questões relevantes que deveriam ser contempladas, mas ficaram de fora, a

exemplo: democracia, cidadania e direitos sociais e humanos no Brasil; “as perspectivas contemporâneas de desenvolvimento e suas implicações socioambientais” (CONESS, 1999, p. 6), tornando a proposta da disciplina esvaziada.

No PPP da UE-4 a disciplina denomina-se, de fato, *Desenvolvimento Capitalista, Questão Social e Serviço Social* e traz uma ementa enxuta que versa sobre conteúdos atuais, como: a questão social na sociedade capitalista contemporânea e suas diferentes expressões na sociedade na sociedade brasileira; o significado e as determinações da questão social no atual contexto, que se configura estruturalmente pelas desigualdades sociais de classe, de gênero, de etnia e de raças; o debate profissional atual frente às expressões da questão social e sua centralidade no exercício profissional.

Para ministrar os conteúdos dessa ementa, elencam-se três obras: *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário* de autoria de Robert Castel; *A Categoria "Questão Social" em Debate*, de Alejandra Pastorini; e *Questão Social: particularidades no Brasil* de Joseane Soares Santos, esta última obra integra a Coleção Biblioteca Básica do Serviço Social, organizada pela Cortez Editora.

Embora a ementa do PPP da UE-4 apresente uma elaboração atualizada, ressoa-se da recomendação da proposta da CONESS (1999), em torno da perspectiva histórica da questão social no contexto do desenvolvimento capitalista de modo a se embasar na compreensão das particularidades da sociedade brasileira, evidenciando os processos sociais que vão desde do processo de colonização, urbanização e industrialização aos dias atuais.

O PPP da UE-5 denomina a disciplina de *Capitalismo Industrial, Questão Social e Serviço Social*, no entanto não foi disponibilizado para esta pesquisa, conforme exposto anteriormente.

h) Fundamentos Históricos e Teóricos-metodológicos do Serviço Social

Essa disciplina intenta propiciar aos discentes as concepções históricas e teórico-metodológicas que perpassam a construção do conhecimento em Serviço Social dos anos 30 até os desdobramentos no debate contemporâneo. Segundo Iamamoto (2014, p.621), a compreensão dos fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social,

Parte do pressuposto de que a história da sociedade é o terreno privilegiado para apreensão das particularidades do Serviço Social: do seu modo de atuar e de pensar incorporados ao longo de seu desenvolvimento. Sendo a profissão um produto sócio-histórico, adquire sentido e inteligibilidade na dinâmica societária da qual é parte e expressão.

Nesse entendimento, a disciplina *Fundamentos Históricos e Teóricos-metodológicos do Serviço Social*, ministrada sob o ponto de vista da totalidade não só permite compreender e elucidar os processos sociais que forjaram a sua necessidade social e seu debate teórico e cultural. Por isso, se faz necessária “[...] a indissociável articulação entre conhecimento e história, entre teoria e realidade (prática social)”. (Ib. Id., p.622)

Nas Diretrizes Curriculares elaboradas pela Comissão de Especialistas (1999, p.6), os conteúdos da referida disciplina são os seguintes:

O processo de profissionalização do Serviço Social nas sociedades nacionais enquanto especialização do trabalho. As fontes teóricas que fundamentam historicamente o Serviço Social e análise de sua incorporação nos modos de pensar e atuar da profissão em suas expressões particulares na Europa, na América do Norte e na América Latina, prioritariamente, no Brasil. O debate contemporâneo do Serviço Social

Para ministrar esses conteúdos na perspectiva histórica e teórico-metodológica do Serviço Social, os PPP planejaram essa disciplina de forma desmembrada, ainda que articulada, em três a quatro períodos letivos, conforme se vislumbra nas ementas dos PPP das Unidades de Ensino no Quadro Demonstrativo, a seguir:

QUADRO 20- Ementas da Disciplina Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social apresentada nos PPP dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das Unidades de Ensino privadas de João Pessoa/PB. João Pessoa/PB, 2020.		
Unidades de Ensino	Ementas	Referências Bibliográficas Básicas
UE-1	Nome da disciplina: Institucionalização e Desenvolvimento no Serviço Social (2º período)	NETTO, José Paulo. Ditadura e Serviço Social : uma análise do Serviço Social no Brasil Pós-64. São Paulo: Cortez, 2009.
	• “Processo sócio-histórico e teórico-metodológico e seus	MARTINELLI, Maria Lúcia. Serviço Social : identidade e

	desdobramentos do período de 1930 a 1970; • A influência da ideologia do desenvolvimentismo e seus rebatimentos no Serviço Social” (UE-1, PPP, 2019, p.109). Nome da disciplina: Serviço Social e Renovação Crítica (3º Período). • “A disciplina dá ênfase às construções teórico-metodológicas que emergiram da “Reconceptualización” do Serviço Social no Brasil e abordaram prioritariamente o ideal de transformação social”. (UE-1, PPP, 2019, p.115) Nome da disciplina: Serviço Social na Contemporaneidade (4º período). • “O Serviço Social na sociedade contemporânea a partir de dados nacionais e internacionais; • O Serviço Social no Brasil na entrada do século XXI; • O assistente social na divisão sócio técnica do trabalho; • As agências e os níveis de formação profissional; • Periódicos, centros de documentação; • Reconhecimento do Serviço Social como área de produção de conhecimentos; • A organização acadêmica e profissional dos assistentes sociais;	alienação. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1993. IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. Relações Sociais e Serviço Social no Brasil. 41ª Edição. São Paulo: Cortez, 2014. IAMAMOTO, Marilda Villela. Renovação e Conservadorismo no Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2013. NETTO, José Paulo. Capitalismo Monopolista e Serviço Social. São Paulo: Editora Cortez, 1991. AGUIAR, Antônio Geraldo de. Serviço Social e Filosofia: das origens a Araxá. São Paulo: Cortez, 1995. IAMAMOTO, Marilda Villela. Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social. 3 Ed. São Paulo: Cortez, 2008. GUERRA, Yolanda. A Instrumentalidade do Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2014. IAMAMOTO, Marilda Villela. Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 14 ed., São Paulo: Cortez, 2008.

	• Os Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais e outros fóruns; • As demandas do mercado de trabalho; • As áreas de intervenção. A legislação profissional.” (UE-1, PPP, 2019, p.121).	
UE-2	Nome da disciplina: Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social I. • “A assistência realizada no mundo enfocando o papel da família, igreja e Estado. Criação das escolas de Serviço Social e profissionalização da assistência; • Campos de atuação, métodos e teorias dos primeiros Assistentes Sociais; • A questão social nas décadas de 1920 e 1930 e a emergência do profissional de Serviço Social no Brasil: mercado de trabalho, dimensões teórico-metodológicas e técnico operativas no referido período histórico; • A influência da teoria neotomista no Serviço Social” (UE-2, PPP, 2011, p.49). Nome da disciplina: Fundamentos Históricos e Teóricos-Metodológicos do Serviço Social II. • “Constitui-se numa disciplina específica do curso de Serviço Social que se propõe ao aprofundamento e análise da trajetória histórica, teórica e metodológica da profissão entre as décadas de 40 a 60 bem como ao Movimento de Reconceituação do Serviço	CASTRO, Manuel Manrique. História do Serviço Social na América Latina. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003. IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul. Relações Sociais e Serviço Social no Brasil. São Paulo: Cortez, 2005. MARTINELLI, Maria Lúcia. Serviço social: identidade e alienação. São Paulo: Cortez, 2008. NETTO, Jose Paulo. Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez, 2009. IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul. Relações Sociais e Serviço Social no Brasil. São Paulo: Cortez, 2005. IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho

	Social que contextualizados constroem o conjunto de conhecimentos básicos a formação e qualificação do Assistente Social; • Emergência do paradigma de acumulação flexível e as particularidades do caso brasileiro; • A transição democrática e o neoliberalismo; • O processo de globalização e as formas de inserção no Brasil; • A influência e as tendências do pensamento social positivista e fenomenológico". (UE-2, PPP, 2011, p.52). Nome da disciplina: Fundamentos Históricos e Teóricos-Metodológicos do Serviço Social III (3º período). • "Análise da trajetória teórico-prática do Serviço Social no contexto da história da realidade social a partir da década de 70 e as influências das matrizes do pensamento social crítico; • O trabalho profissional no processo de produção e reprodução social em relação às refrações das questões sociais nos diferentes contextos históricos". (UE-2, PPP, 2011, p.56)	e formação profissional. São Paulo: Cortez, 2005. NETTO, José Paulo. Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez, 2009. IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional. Ed. Cortez: São Paulo, 2005. IAMAMOTO, Marilda Villela. Renovação e Conservadorismo no Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2004.
UE-3	Nome da disciplina: Estudos Teóricos do Serviço Social I (1º período). OBS: Ementa já apresentada e discutida anteriormente na disciplina <i>Desenvolvimento Capitalista e Questão Social</i> Nome da disciplina: Estudos Teóricos do Serviço Social II (2º período).	OBS: Referências já apresentadas e discutidas anteriormente na disciplina <i>Desenvolvimento Capitalista e Questão Social</i> OBS: Referências já apresentadas e discutidas anteriormente na disciplina

	OBS: Ementa já apresentada e discutida anteriormente na disciplina <i>Desenvolvimento Capitalista e Questão Social</i> Nome da disciplina: Estudos Teóricos do Serviço Social III (3º período). OBS: Ementa já apresentada e discutida anteriormente na disciplina <i>Desenvolvimento Capitalista e Questão Social</i>	<i>Desenvolvimento Capitalista e Questão Social</i> OBS: Referências já apresentadas e discutidas anteriormente na disciplina <i>Desenvolvimento Capitalista e Questão Social</i>
UE-4	Nome da disciplina: Fundamentos, Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social I (1º período) (Ofertada na modalidade EAD). • “A expansão do capitalismo monopolista e o processo de institucionalização e profissionalização do Serviço Social no Brasil, como especialização do trabalho coletivo, seus condicionamentos sócio-históricos, políticos e culturais; • As fontes teóricas do pensamento conservador que fundamentam historicamente o Serviço Social e a análise de sua incorporação nos modos de pensar e atuar da profissão em suas expressões particulares, sob a influência do Serviço Social europeu e norte americano e seus desdobramentos no debate contemporâneo na profissão; • A descoberta do desenvolvimentista, suas expressões no Serviço Social, a busca da atualização e da expansão da profissão no Brasil”. (UE-4, PPP, 2016, p.86)	AMARO, Sarita. 70 anos de Serviço Social no Brasil: tempo de reconhecimento do trabalho profissional. Curitiba: Apris. IAMAMOTO, Marilda Villela. Renovação e Conservadorismo no Serviço Social: Ensaios críticos. São Paulo: Cortez. IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. Relações Sociais e Serviço Social no Brasil. São. Paulo: Cortez. IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social na

	Nome da disciplina: Fundamentos, Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social II (2º período) (Ofertada presencialmente). • “A erosão do Serviço Social tradicional e o Movimento de Reconceituação do Serviço Social no contexto da América Latina, particularmente no Brasil, dentro de uma nova ordem econômica, política e cultural no contexto da autocracia burguesa; • O processo de renovação do Serviço Social e suas tendências teórico metodológicas vinculadas às tradições estrutural-funcionalista, fenomenológica e marxista; • A redemocratização e as bases sociopolíticas das perspectivas de intenção de ruptura do Serviço Social, no contexto da sociedade brasileira, e a interlocução do Serviço Social com a teoria crítica: influências e repercussões nas formas de pensar e de intervir da profissão e as respostas profissionais; • A rearticulação política e o fortalecimento do projeto profissional de ruptura e seus desdobramentos no debate contemporâneo do Serviço Social” (UE-4, PPP, 2016, p.94).	Contemporaneidade. São Paulo: Cortez. IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. Relações Sociais e Serviço Social no Brasil. São Paulo: Cortez. NETTO, José Paulo. Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez.
UE-5	Nome da disciplina: Institucionalização do Serviço Social no Brasil.	Não disponibilizado

Fonte: Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das UE privadas de João Pessoa/PB. Elaboração própria.

Com relação ao PPP da UE-1, a referida disciplina está dividida em três períodos letivos (2º, 3º e 4º). Chama atenção a nomenclatura adotada das três

disciplinas por expressarem uma divisão pertinente ao Currículo Mínimo de Serviço Social, aprovado CFE, em 1982. Nessa divisão, os Fundamentos se apresentavam separados: os fundamentos históricos, os teóricos e os metodológicos. Portanto, havia duas divisões entre a História e a Teoria e a Metodologia; e, também a Teoria da Metodologia do Serviço Social. Ao longo dos anos, iniciou-se um processo de crítica ao Currículo de 1982 que culminou com a aprovação das *Diretrizes Gerais* pela ABESS, em 1996, nas quais os fundamentos do Serviço Social passaram a ser analisados em sua totalidade: História, Teoria e Metodologia. “[...] o processo de implantação do currículo de 1982 expressa uma insuficiente apreensão do método crítico-dialético, cujas categorias não são apreendidas como modos de ser na realidade sócio-histórica.” (ABESS, CEDEPSS, *Diretrizes Gerais*, 1996, p. 148)

Desse modo, a lógica curricular adotada no PPP da UE-1 nas disciplinas de *Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social* apresenta nomenclaturas diferenciadas e fragmentadas ao centrar no contexto histórico sem articulá-lo aos fundamentos teórico-metodológicos: a) no primeiro período, intitula-se *Institucionalização e Desenvolvimento no Serviço Social*; b) no segundo período: *Serviço Social e Renovação Crítica*; c) e o terceiro período: *Serviço Social na Contemporaneidade*.

A ementa da primeira disciplina *Institucionalização e Desenvolvimento no Serviço Social* centraliza-se em dois conteúdos: “Processo sócio-histórico e teórico-metodológico e seus desdobramentos do período de 1930 a 1970; A influência da ideologia do desenvolvimentismo e seus rebatimentos no Serviço Social” (UE-1/PPP). A ementa da segunda disciplina *Serviço Social e Renovação Crítica* dispõe apenas de um conteúdo: “A disciplina dá ênfase às construções teórico-metodológicas que emergiram da “Reconceptualización” do Serviço Social no Brasil e abordaram prioritariamente o ideal de transformação social” (UE-1/PPP). E, por fim, a ementa da terceira disciplina *Serviço Social na Contemporaneidade* indica um maior número de tópicos “O Serviço Social na sociedade contemporânea a partir de dados nacionais e internacionais; O Serviço Social no Brasil na entrada do século XXI; O assistente social na divisão sócio- técnica do trabalho; As agências e os níveis de formação profissional; Periódicos, centros de documentação; Reconhecimento do Serviço Social como área de produção de conhecimentos; A organização acadêmica e profissional dos assistentes sociais; Os Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais

e outros fóruns; As demandas do mercado de trabalho; As áreas de intervenção. A legislação profissional. (UE-1/PPP)

A leitura dos conteúdos das três disciplinas atesta a desarticulação entre a Histórica aos fundamentos teórico-metodológicos: a ementa da primeira disciplina cita o “Processo sócio-histórico e teórico-metodológico e seus desdobramentos do período de 1930 a 1970”. Como se observa, os fundamentos não são identificados, mas referidos como “processo”. A ementa da segunda disciplina enfatiza as construções teórico-metodológicas que emergiram da “Reconceptualización” do Serviço Social no Brasil e abordaram prioritariamente o ideal de transformação social. Além de não mencionar as “construções teórico-metodológicas,” a referida ementa evidencia a abordagem ideologizada de transformação social com forte cariz messiânico. E a ementa da terceira disciplina é totalmente omissa em termos de conteúdos sobre os Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social.

Diante dessa análise, constata-se que os conteúdos das disciplinas de *Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social I, II e III* propostos nas ementas do PPP da UE-1 não atendem as *Diretrizes Curriculares* da CONESS (1999) pelo fato de que, embora haja elementos em torno de questões históricas da profissão, porém não se processa a mediação com o tecido das relações sociais que envolvem esse processo. Em outras palavras: não há uma interligação com “[...] o complexo movimento histórico da sociedade capitalista brasileira e do processo pelo qual o Serviço Social incorpora e elabora análises sobre a realidade” (YAZBEK, 2009, p.2).

Quanto às referências bibliográficas arroladas nas ementas das três disciplinas, destacam-se os seguintes autores do Serviço Social, como: a) Iamamoto com as obras *Renovação e Conservadorismo no Serviço Social*; *Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche*; além da obra *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil*, em coautoria com Carvalho; b) Netto com as obras: *Ditadura e Serviço Social* e *Capital Monopolista e Serviço Social*; c) Martinelli com a obra *Serviço Social: identidade e alienação*; d) Guerra com a obra *Instrumentalidade do Serviço Social*.

Ainda nas referências bibliográficas, evidencia-se a indicação não apropriada da obra *Serviço Social e Filosofia: das origens a Araxá* de Antônio Geraldo Aguiar por ser descontextualizada com a temporalidade da disciplina intitulada Serviço Social e Renovação Crítica (1975-1985).

Com relação ao PPP da UE-2 a disciplina encontra-se dividida em três períodos letivos: *Fundamentos Históricos e Teóricos-Metodológicos do Serviço Social I, II e III*, em conformidade com a nomenclatura dada a essas disciplinas pela ABESS (1996).

A ementa da disciplina *Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social I* centra-se nos conteúdos, a saber: “A assistência realizada no mundo enfocando o papel da família, igreja e Estado. Criação das escolas de Serviço Social e profissionalização da assistência; Campos de atuação, métodos e teorias dos primeiros Assistentes Sociais; A questão social nas décadas de 1920 e 1930 e a emergência do profissional de Serviço Social no Brasil: mercado de trabalho, dimensões teórico-metodológicas e técnico operativas no referido período histórico; A influência da teoria neotomista no Serviço Social.” (UE-2/PPP)

A ementa da disciplina *Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social II* “Constitui uma disciplina específica do curso de Serviço Social que se propõe ao aprofundamento e análise da trajetória histórica, teórica e metodológica da profissão entre as décadas de 40 a 60 bem como ao Movimento de Reconceitualização do Serviço Social que contextualizados constroem o conjunto de conhecimentos básicos a formação e qualificação do Assistente Social; Emergência do paradigma de acumulação flexível e as particularidades do caso brasileiro; A transição democrática e o neoliberalismo; O processo de globalização e as formas de inserção no Brasil; A influência e as tendências do pensamento social positivista e fenomenológico.” (UE-2/PPP)

Na construção dessa ementa depara-se com problemas entre o período histórico e os fundamentos teórico-metodológicos, a seguir: as décadas de 40 a 60 não demarcam o Movimento de Reconceitualização do Serviço Social, uma vez que esse Movimento desenvolve-se a partir de meados de 1960 estendendo-se até meados dos anos de 1970, cuja incidência não se efetivou no Brasil, mas na América Latina; entre os anos de 1940 e 1960, o Serviço Social brasileiro atravessa uma fase de transição entre a adoção da Doutrina Social Cristã e as correntes behaviorista e funcionalista norte-americanas, que após o golpe de 1964, o Serviço Social passa por uma perspectiva modernizadora sob a égide do funcionalismo norte-americano. A influência e as tendências do pensamento social positivista e fenomenológico estão presentes, sobretudo a Fenomenologia que instaura a fase de atualização conservadora do Serviço Social em meados dos anos 1970, e concomitante emerge a tentativa de ruptura ao conservadorismo no Serviço Social mediante a adoção da

teoria social crítica de Marx. Ademais, a emergência do paradigma de acumulação flexível e as particularidades do caso brasileiro se fazem sentir no período da transição democrática e o neoliberalismo, assim como o processo de globalização e as formas de inserção no Brasil nos anos de 1980 e 1990.

Com relação à ementa da disciplina *Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social III* concentra-se dois conteúdos: “Análise da trajetória teórico-prática do Serviço Social no contexto da história da realidade social a partir da década de 70 e as influências das matrizes do pensamento social crítico; O trabalho profissional no processo de produção e reprodução social em relação às refrações das questões sociais (sic) nos diferentes contextos históricos.” (UE-2/PPP)

Na elaboração dos conteúdos das três ementas reafirma-se a desarticulação entre os períodos históricos e as respectivas influências teórico-metodológicas do Serviço Social. Certamente, trata-se de uma construção problemática que pode confundir a formação acadêmica dos discentes.

Quanto às referências bibliográficas são todas da área do Serviço Social e algumas das obras se repetem entre as três disciplinas: Netto com a obra *Ditadura e Serviço Social* (na 2ª e 3ª ementa); Iamamoto e Carvalho com a obra *Relações Sociais e Serviço Sociais no Brasil* (na 1ª e 2ª ementa); Iamamoto com a obra *O Serviço Social na contemporaneidade* (na 2ª e 3ª ementa); além de referências com apenas uma disciplina, como: Castro com a obra *A História do Serviço Social na América Latina*; Martinelli com a obra *Serviço Social: identidade e alienação*. São referências indicadas para essas disciplinas. Todavia, ressalta a obra *Renovação e Conservadorismo no Serviço Social* de Iamamoto que foi indicada indevidamente para o período de intenção de ruptura ao conservadorismo no Serviço Social.

As ementas e respectivas referências bibliográficas das disciplinas *Estudos Teóricos do Serviço Social I, II e III* formuladas no PPP da UE-3 já foram anteriormente analisadas nas ementas das disciplinas *Desenvolvimento Capitalista e Questão Social*. Decerto, esses conteúdos se aproximam mais de *Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social*, segundo a proposta da CONESS (1999).

Com relação ao PPP da UE-4 os conteúdos da disciplina *Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social* divide-se em dois períodos, como: *Fundamentos Histórico e Teórico-metodológicos do Serviço Social I e II*, sendo que a primeira é surpreendentemente ofertada na aligeirada modalidade Ead, o que

se atesta a perda em termos de conteúdo, participação e aprofundamento de uma disciplina tão básica para a formação acadêmica do Serviço Social.

A modalidade de ensino à distância, em razão do seu caráter aligeirado, não permite apreender as mediações que permeiam o processo constitutivo da profissão, deixando lacunas evidentes, rebaixando por sua vez, a qualidade esperada para uma disciplina tão basilar à formação. Embora a ementa da disciplina propicie um conhecimento de aproximação da realidade e das propostas da ABESS (1996), há uma preocupação do ponto de vista didático de como ocorre a aprendizagem e a socialização do conhecimento no formato à distância.

A primeira ementa da disciplina *Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social I* tem como conteúdos: “A expansão do capitalismo monopolista e o processo de institucionalização e profissionalização do Serviço Social no Brasil, como especialização do trabalho coletivo, seus condicionamentos sócio-históricos, políticos e culturais; As fontes teóricas do pensamento conservador que fundamentam historicamente o Serviço Social e a análise de sua incorporação nos modos de pensar e atuar da profissão em suas expressões particulares, sob a influência do Serviço Social europeu e norte americano e seus desdobramentos no debate contemporâneo na profissão: A descoberta do desenvolvimentista, suas expressões no Serviço Social, a busca da atualização e da expansão da profissão no Brasil.” (UE-4/PPP)

Essa ementa guarda similitude com a proposta das Diretrizes Curriculares da CONESS (1999) ao contextualizar historicamente o Serviço Social na ordem burguesa, no processo de expansão do capitalismo monopolista, além de destacar as influências teórico-metodológicas marcadamente conservadoras do Serviço Social europeu e norte-americano; e a influência desenvolvimentista que inflete no Serviço Social mediante a modernização conservadora.

A ementa da disciplina *Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social II* apresenta os seguintes conteúdos: “A erosão do Serviço Social tradicional e o Movimento de Reconceituação do Serviço Social no contexto da América Latina, particularmente no Brasil, dentro de uma nova ordem econômica, política e cultural no contexto da autocracia burguesa; O processo de renovação do Serviço Social e suas tendências teórico metodológicas vinculadas às tradições estrutural-funcionalista, fenomenológica e marxista; A redemocratização e as bases sociopolíticas das perspectivas de intenção de ruptura do Serviço Social, no contexto

da sociedade brasileira, e a interlocução do Serviço Social com a teoria crítica: influências e repercussões nas formas de pensar e de intervir da profissão e as respostas profissionais; A rearticulação política e o fortalecimento do projeto profissional de ruptura e seus desdobramentos no debate contemporâneo do Serviço Social.” (UE-4/PPP)

As duas ementas da disciplina *Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social* aproximam-se da Comissão de Especialistas (1999), no entanto possuem conteúdos muito densos para apenas dois períodos letivos. Na grande maioria das unidades de ensino brasileiras, quer públicas ou privadas, essa disciplina é ministrada em três ou quatro períodos letivos.

Como o PPP da UE-5 não foi disponibilizado e os conteúdos programáticos não foram encontrados no site da Unidade de Ensino, teve-se acesso apenas a indicação da disciplina que se denomina: *Institucionalização do Serviço Social no Brasil*.

i) Serviço Social e Processos de Trabalho

A ementa da disciplina *Serviço Social e Processos de Trabalho* apresenta como escopo compreender a partir da perspectiva ontológica dos processos de trabalho coletivo na sociedade capitalista, conforme conteúdos expressos nas Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas (1999, p. 6-7).

O Serviço Social como especialização do trabalho coletivo. A inserção do Assistente Social nos processos de trabalho: questão social, políticas e movimentos sociais, a dinâmica institucional e a formulação de projetos de pesquisa e intervenção. Espaços ocupacionais do Serviço Social nas esferas pública e privada. O Assistente Social como trabalhador, as estratégias profissionais, o instrumental técnico-operativo e o produto do seu trabalho. Supervisão do trabalho profissional e estágio.

Iamamoto e Carvalho (2000, p. 67) na obra *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*, publicada em 1982, intentaram sintetizar essa interpretação em torno da leitura crítica de Marx. Trata-se da primeira obra a discutir o Serviço Social enquanto processo do trabalho coletivo.

O Serviço Social contribui para a produção e reprodução desta sociedade, ele participa deste processo enquanto trabalhador coletivo que, por meio de seu trabalho, garante a sobrevivência e a reprodução da força de trabalho. É desta forma, uma profissão socialmente

necessária [...] por que ela atua sobre questões que dizem respeito à sobrevivência social e material dos setores majoritários da população trabalhadora (IAMAMOTO, 2000, p. 67).

Mas, é nos marcos da década de 1990, quando ocorre a aprovação das *Diretrizes Gerais* pela ABESS, em 1996, que a interpretação do Serviço Social enquanto processo de trabalho, levantada por Iamamoto e Carvalho (1982), toma amplitude nos debates da categoria dos assistentes sociais brasileiros.

As *Diretrizes Gerais* (ABESS, 1996) e as *Diretrizes Curriculares* (CONESS, 1999) embaladas na teoria social crítica possibilitam a análise do processo de trabalho do Serviço Social não mais baseado na visão positivista e funcionalista, mas crítica. Entretanto, as polêmicas e divergências em torno dessa interpretação emergiram e ampliaram-se tanto na academia como no âmbito profissional, cujos debates incidiram na perspectiva de que o Serviço Social não se constituía processo de trabalho, como sinalizado por Lessa (2006),

Em primeiro lugar, e antes de qualquer coisa, porque o Serviço Social não realiza a transformação da natureza nos bens materiais necessários à reprodução social. Não cumpre ele a função mediadora entre os homens e a natureza; pelo contrário, atua nas relações puramente sociais, nas relações entre os homens (LESSA, 2006, p. 18).

Contudo, Iamamoto (2006, p.96) reafirma ser o Assistente Social executor do processo de trabalho, tendo em vista que a profissão aflora a partir da demanda da sociedade, inserindo-os na divisão sociotécnica do trabalho.

Sendo os assistentes sociais proprietários de sua força de trabalho qualificada, não dispõem, todavia, de todos os meios e condições necessárias para efetivação de seu trabalho, parte dos quais lhes são fornecidos pelas entidades empregadoras. Caso dispusesse de todas as condições necessárias para acionar sua força de trabalho transformando-a em trabalho, venderia certamente os serviços ou produtos de seu trabalho e não a sua capacidade de trabalho.

O posicionamento de Iamamoto permitiu entender o assistente social como trabalhador assalariado que vende sua força de trabalho em troca de salário. Constituindo, assim, um trabalho como qualquer outro. É sobre esse ponto central que a disciplina *Serviço Social e Processos de Trabalho* passa a propiciar ao aluno o conhecimento das novas demandas colocadas para o profissional de Serviço Social, sua especificidade de trabalho na sociedade capitalista, suas formas de organização e sua relação com os diferentes sujeitos envolvidos em seu trabalho. Parte da análise

mais geral sobre *trabalho* como elemento fundante do ser social e a inserção do Serviço Social como especialização do trabalho coletivo.

Ainda que esse debate sobre o Serviço Social como especialização do trabalho coletivo tenha arrefecido nos anos 2000, ainda permanece no bojo da categoria profissional e na formação acadêmica através da inserção da disciplina *Serviço Social e Processos de Trabalho* nos PPP dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social brasileiros, embasados nas Diretrizes Curriculares em vigor.

O Quadro Demonstrativo, a seguir, demonstra a oferta dessa disciplina nos PPP das Unidades de Ensino privadas, pesquisadas na cidade de João Pessoa/PB:

QUADRO 21- Ementas da Disciplina Processo de Trabalho e Serviço Social apresentada nos PPP dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das Unidades de Ensino privadas de João Pessoa/PB. João Pessoa/PB, 2020.		
Unidades de Ensino	Ementas	Referências Bibliográficas Básicas
UE-1	Nome da disciplina: Processo de Trabalho e Serviço Social. • Trabalho e Sociabilidade; • Reestruturação produtiva e as mudanças no mundo do trabalho; • Processos de trabalho do assistente social. Os elementos constitutivos do trabalho profissional e sua dimensão técnico-operativa, teórico-metodológica e ético-política. (UE-1, PPP, 2019, p.114).	ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? São Paulo: Cortez, 2000. PINTO, Geraldo Augusto. A Organização do Trabalho no Século XX: Fordismo, Taylorismo e Toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2013. ANTUNES, Ricardo. Os Sentidos do Trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.
UE -2	Nome da disciplina; Processo de Trabalho e Serviço Social • Concepção de processo de trabalho; • O trabalho como elemento fundante do ser social;	FALEIROS, Vicente de Paula. Saber Profissional e Poder Institucional. 7º ed. São Paulo: Cortez, 2008. ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho: ensaios sobre metamorfoses e a centralidade

	• Especificidade do trabalho na sociedade burguesa e a inserção do Serviço Social como especialização do trabalho coletivo; • O trabalho profissional face às mudanças no padrão de acumulação capitalista e regulação social; • Elementos constitutivos do processo de trabalho do assistente social considerando: a análise dos fenômenos e das políticas sociais; o estudo da dinâmica institucional, os elementos teórico-metodológicos; ético-políticos e técnico-operativos do Serviço Social na formulação de projetos de intervenção profissional. (UE-2, PPP, 2011, p.60).	no mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2010. IAMAMOTO, Marilda Villela. Serviço Social e Contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
UE -3	Nome da disciplina: Trabalho e Sociabilidade. • Trabalho e relações sociais na sociedade contemporânea; • Divisão social do trabalho. Produção social e valor; • Trabalho assalariado, propriedade e capital, processos de trabalho e produção da riqueza social. Trabalho e cooperação: o trabalhador coletivo; • Importância da Educação Ambiental; • Trabalho produtivo e improdutivo. A polêmica em torno da crise da sociedade do trabalho; • A crise da sociedade do trabalho e seus	ELIAS, Norbert. A Sociedade dos Indivíduos. Rio de Janeiro: Zahar, 1994 (VIRTUAL). FALEIROS, Vicente de Paula. Estratégias em Serviço Social. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. FALEIROS, Vicente de Paula. Metodologia e Ideologia do Trabalho Social. São Paulo: Cortez, 2011. IAMAMOTO, Marilda Villela. Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2015.

	desdobramentos: desemprego, precarização e redução da cidadania social; • Exercício da prática profissional sob a forma de oficina; • Percepção dos trabalhadores a respeito de processos sociais emergentes, desenvolvimento de postura investigativa no trabalho profissional, desenvolvimento da observação sistemática no cotidiano dos serviços, registro contínuo das observações, avaliação e elaboração de propostas na prática profissional. UE-3, PPP, 2019, p.75).	NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. Economia Política: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca Básica de Serviço Social; v.1).
UE-4	Nome da Disciplina: Serviço Social, Trabalho e Sociabilidade. • O trabalho e sua centralidade na constituição da sociabilidade humana na sociedade contemporânea; • Divisão social do trabalho. Produção social e valor; • Trabalho assalariado, propriedade e capital, processos de trabalho e produção da riqueza social; • Trabalho e cooperação: o trabalhador coletivo. Trabalho produtivo e improdutivo; • A polêmica em torno da crise da sociedade do trabalho. UE-1, PPP, 2016, p.153).	ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez. BRAVERMAN, Harry. Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no Século XX. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. SANTANA, Marco Aurélio; RAMALHO, José Ricardo. Sociologia do Trabalho. São Paulo. Zahar.
UE -5	Nome da disciplina: Fundamentos Técnicos Operativos do Serviço Social.	Não disponibilizado

O PPP da UE-1 apresenta uma ementa enxuta em relação à proposta elaborada pelas *Diretrizes Gerais* (ABESS, 1996) e *Diretrizes Curriculares* da Comissão de Especialistas (CONESS, 1999) porque agrupa conteúdos complexos. Foca em três conteúdos: “Trabalho e Sociabilidade; Reestruturação produtiva e as mudanças no mundo do trabalho; Processos de trabalho do assistente social. Os elementos constitutivos do trabalho profissional e sua dimensão técnico-operativa, teórico-metodológica e ético-política” (UE-1/PPP). Mas, não se afasta do conteúdo basilar das referidas Diretrizes ao adotar a perspectiva da totalidade ao contemplar o conteúdo “Trabalho e Sociabilidade”, a posterior contextualização do mundo do trabalho e as atuais transformações que incidem sobre a sociedade; e, trata da particularidade do trabalho profissional do assistente social.

Quanto à indicação das referências bibliográficas, destacam-se duas obras de Antunes: *Adeus ao Trabalho?* e *Os Sentidos do Trabalho*, autor brasileiro dos mais lidos sobre o mundo do trabalho e suas atuais alterações; e a de Pinto, intitulada *A Organização do Trabalho no Século XX: Fordismo, Taylorismo e Toyotismo*. Ressente-se da indicação de uma obra clássica do pensamento marxiano para tratar da relação trabalho e sociabilidade; bem como referências que debatam o Serviço Social e processo de trabalho.

Na ementa da referida disciplina apresentada do PPP da UE-2 contempla uma elaboração aproximada das Diretrizes Curriculares com os seguintes conteúdos: “Concepção de processo de trabalho; O trabalho como elemento fundante do ser social; Especificidade do trabalho na sociedade burguesa e a inserção do Serviço Social como especialização do trabalho coletivo; O trabalho profissional face às mudanças no padrão de acumulação capitalista e regulação social; Elementos constitutivos do processo de trabalho do assistente social considerando: a análise dos fenômenos e das políticas sociais; o estudo da dinâmica institucional, os elementos teórico-metodológicos; ético-políticos e técnico-operativos do Serviço Social na formulação de projetos de intervenção profissional”.

Conforma-se como uma ementa de conteúdos densos que partem da concepção totalizante do processo de trabalho na perspectiva marxista - o trabalho como elemento fundante do ser social – à especificidade do trabalho na sociedade burguesa e no Serviço Social, enquanto especialização do trabalho coletivo a partir

das dimensões do exercício profissional mediante as demandas e as respostas profissionais a essas demandas.

No tocante às referências bibliográficas são arroladas três obras: *Adeus ao trabalho: ensaios sobre metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho*, de autoria de Antunes; e duas da área do Serviço Social: a primeira de Iamamoto, denominada *Serviço Social e Contemporaneidade: trabalho e formação profissional*; e a outra obra de Faleiros, *Saber Profissional e Poder Institucional*. Quanto à indicação dessa última obra não atende ao conteúdo programático da disciplina.

O PPP da UE-3 elaborou uma ementa densa e extensa com alguns conteúdos, como: Trabalho e relações sociais na sociedade contemporânea; Divisão social do trabalho; Produção social e valor, dentre outros indicados a partir da perspectiva marxista. Entretanto, na relação Trabalho e Serviço Social, os conteúdos não identificam a especificidade do trabalho coletivo do assistente social, conforme ementa: “Exercício da prática profissional *sob a forma de oficina* (grifos nossos); Percepção dos trabalhadores a respeito de processos sociais emergentes, desenvolvimento de postura investigativa no trabalho profissional, desenvolvimento da observação sistemática no cotidiano dos serviços, registro contínuo das observações, avaliação e elaboração de propostas na prática profissional”.

Chama atenção o fato de essa disciplina se denominar *Trabalho e Sociabilidade*, logo se conclui que o objetivo dessa disciplina tenha sido fundir esta com a disciplina *Serviço Social e Processo de Trabalho* em uma só. Outro dado que se evidencia é que o conteúdo “Exercício da prática profissional” seja ministrado sob a metodologia de oficina, conforme está explicitamente indicado na ementa. Quanto a esses conteúdos finais, verifica-se que a ementa não especifica se tratar do trabalho profissional do assistente social.

Desse modo, atesta-se que embora essa ementa aproxime de alguns conteúdos das *Diretrizes Curriculares* (CONESS, 1999), não deixa claro o trabalho profissional do assistente social como especialização do trabalho coletivo, a inserção nos processos de trabalho, nem o assistente social como Assistente Social enquanto trabalhador, as estratégias profissionais, o instrumental técnico-operativo e o produto do seu trabalho (Ib., Id.).

No tocante às referências bibliográficas, foram elencadas: o livro de Elias, intitulada *A Sociedade dos Indivíduos*. Define-se essa obra como deslocada da proposta da disciplina de cariz marxista. O sociólogo alemão Norbert Elias é conhecido como o

criador de uma teoria social inovadora que se distancia da visão de totalidade e de classes sociais, defendendo conexões de interdependência humana através de grupos pequenos ou outros tipos de agrupamentos.

Duas outras obras de Faleiros são indicadas *Estratégias em Serviço Social e Metodologia e Ideologia do Trabalho Social*, ainda que sejam de autor da área de Serviço Social não respondem a proposta da ementa. Seguem mais outras duas obras assinaladas: Iamamoto, em *Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*; e o livro *Economia Política: uma introdução crítica* de autoria de Netto e Braz que atendem aos conteúdos propostos na ementa.

A disciplina *Serviço Social, Trabalho e Sociabilidade* ofertada no PPP da UE-4 apresenta uma ementa, cujos conteúdos são vastos, como “O trabalho e sua centralidade na constituição da sociabilidade humana na sociedade contemporânea”, entre outros que se inserem na perspectiva marxista, mas que não contemplam a análise do processo de trabalho do Serviço Social, centrando-se, portanto, no trabalho em sua concepção ampla. Em outras palavras: não discute o Serviço Social enquanto especialização do trabalho coletivo na sociedade capitalista, mas na análise da categoria trabalho, sem articular o Serviço Social como parte do processo de trabalho.

As referências bibliográficas também adotam a mesma formulação dos conteúdos da ementa, conseqüentemente não citam obras da área do conhecimento em Serviço Social.

Com relação ao PPP da UE-5, a disciplina denomina *Fundamentos Técnicos Operativos do Serviço Social*. Pelo título dessa disciplina, observa-se que não responde a proposta das *Diretrizes Curriculares* (CONESS, 1999). Mais uma vez, assinala-se que o Projeto Político Pedagógico foi disponibilizado pela UE-5 de modo a proceder a uma análise mais concreta. Os dados acerca do PPP são mínimos, acessados do site da Unidade de Ensino.

j) **Ética Profissional**

O entendimento da Ética, muitas das vezes, esteve centrada como sinônimo do Projeto Profissional da categoria de assistentes sociais. Porém, aos poucos, essa concepção foi exaurindo-se e ganhando novos contornos, ao passar a concebê-la

como integrante inerente ao Projeto Profissional, isto é, enquanto elemento indispensável que compõe o projeto profissional.

Para Cardoso (2013), a Ética conforma uma unidade não só com o posicionamento político, mas também com a produção do conhecimento, propostas metodológicas e aparato jurídico-político. Todavia, essa Ética, embora tenha essa unidade, possui características próprias enquanto objeto de trabalho na constituição de um *ethos* profissional.

Sendo assim, esse *ethos* retrata o modo de ser da profissão que tem por finalidade a apreensão de valores e princípios que são objetivados pelos sujeitos individual e coletivo na realidade e por expressar a postura ética assumida pela categoria profissional. O posicionamento ético assumido pela categoria se realiza no cotidiano profissional que vai desde o atendimento aos usuários, às relações com outros profissionais, com a sociedade e a relação com a instituição e o Estado.

Por conseguinte, é importante situar a ética sobre o ponto de vista da ontologia social, o que tem permitido compreendê-la a partir do referencial teórico que a categoria profissional reafirmou em 1990 e que tem dado uma direção social crítica ao projeto político pedagógico.

Nesse sentido, a ética sob o ponto de vista ontológico, possibilita compreendê-la como uma capacidade humana planificada no desenvolvimento de autoconstrução do ser social que tem no trabalho o seu chão concreto, a sua materialidade. Assim, a ética configura-se como sendo mediação da vida social e constituinte das profissões.

Portanto, refletir sobre a ética não só demonstra a reflexão sobre a moral profissional, direciona o agir profissional e desmistifica as ações humanas na realidade em que se tem a moral determinada; busca-se uma ética que tenha uma direção crítica, o essencial à formação profissional.

Como explicitado anteriormente, os anos de 1990 permitiram ao Serviço Social a sustentação de uma reflexão ética, sobretudo a reafirmação ao método de Marx no qual ampliou o conhecimento dos fundamentos filosóficos da Ética. Constituindo-se assim, como elemento indissociável à formação profissional. Dado que, através das Diretrizes Curriculares, a Ética passa a ser compreendida como princípio formativo e deve ser transversal à lógica curricular.

É nesse entendimento que a Ética se circunscreve como elemento central na formação, ao possibilitar um posicionamento que tem estreita relação com as dimensões teórico-metodológicas, políticas e técnicas do Projeto Profissional.

Segundo as *Diretrizes Curriculares* (CONESS, 1999, p. 7), a disciplina “Ética profissional” tem como escopo abordar no processo de formação dos alunos,

Os fundamentos ontológicos da dimensão ético-moral da vida social e suas implicações na ética do Serviço Social. A construção do *ethos* profissional: valores e implicações no exercício profissional. Questões éticas contemporâneas e seus fundamentos teórico-filosóficos. O Código de Ética na história do Serviço Social brasileiro.

De acordo com as Diretrizes Curriculares, a Ética vai possibilitar que o aluno ao fim do processo de formação supere as questões do campo moral e se coloque em uma atuação “[...] pautada na alteridade e não no preconceito ou na criação de estereótipos, conduzindo-os a possibilidade da suspensão da cotidianidade, inspirando-nos a romper com imediatismo” (CARDOSO, 2013, p.91).

De acordo com o Quadro Demonstrativo seguinte, vislumbra-se como a referida disciplina é apresentada nos PPP das Unidades de Ensino pesquisadas:

QUADRO 22- Ementas da Disciplina Ética Profissional apresentada nos PPP dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das Unidades de Ensino privadas de João Pessoa/PB. João Pessoa/PB, 2020.		
Unidades de Ensino	Ementas	Referências Bibliográficas Básicas
UE-1	Nome da disciplina: Ética Profissional e Serviço Social • “Estudo dos fundamentos filosóficos e ontológicos da ética e suas repercussões no mundo atual; • Conhecimento dos componentes éticos da profissão, sua trajetória e implicações políticas diante dos diferentes projetos societários”. (PPP/ UE-1, 2019, p.125)	BARROCO, Maria Lucia Silva. Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos. São Paulo: Cortez. SÁ, Antônio Lopes de. Ética profissional. 9. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2014. SILVA FILHO, Cândido Ferreira da; BENEDICTO, Gideon Carvalho de; CALIL, José Francisco. Ética, Responsabilidade Social e Governança Corporativa. 2. ed. rev. Campinas: Alínea, 2010.

UE -2	Nome da disciplina: Ética Profissional. • Os fundamentos ontológico-sociais da dimensão ético-moral da vida social e seus rebatimentos na ética profissional; • O processo de construção de um <i>ethos</i> profissional, o significado de seus valores e as implicações ético-políticas de seu trabalho; • O debate teórico-filosófico sobre as questões éticas da atualidade; • Os códigos de ética profissional na história do Serviço Social brasileiro PPP/ UE-2, 2011, p.61).	BARROCO, Maria Lucia Silva. Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos. São Paulo: Cortez, 2008. VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. Ética. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. SÁ, Antônio Lopes. Ética Profissional. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1998.
UE -3	Nome da disciplina: Bioética e Deontologia. • O Código de Ética na história do Serviço Social brasileiro; • O Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais (Resolução CFESS nº 273/1993); • Análise das normas que regem a conduta do Assistente Social; • Os conselhos de fiscalização do exercício profissional; • Bioética: Histórico e definição; princípios fundamentais e a bioética no Brasil (PPP/ UE-3, 2019, p.59).	BARROCO, Maria Lúcia Silva. Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos. São Paulo: Cortez, 2010. CARDIN, Valéria Silva Galdino. Dano Moral no Direito de Família. São Paulo: Saraiva, 2012. FALEIROS, Vicente de Paula. Saber Profissional e Poder Institucional. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2015. IAMAMOTO, Marilda Villela. Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche. 8^a ed. São Paulo: Cortez, 2007. WEBER, Max. A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

UE-4	Nome da disciplina: Ética e Profissionalismo em Serviço Social. • As bases sócio-históricas de constituição da dimensão ético-moral da vida social; • A Ética no Serviço Social: fundamentos ontológico-sociais, relevância e significado; • A Ética e as profissões: a natureza da ética profissional, a dimensão filosófica, o ethos profissional, valores e implicações no exercício; • O Código de Ética e as Leis correlatas na história do Serviço Social brasileiro; • O debate teórico atual relacionado às questões éticas, cidadania e direitos humanos e a constituição de sujeitos ético-políticos; • O Projeto Ético-político do Serviço Social Brasileiro: respostas e desafios atuais das/dos assistentes sociais para a consolidação do projeto profissional (PPP/ UE-4, 2016, p.156).	BARROCO, Maria Lúcia Silva. Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos. São Paulo: Cortez. BONETTI, Dilséa Adeodata et al. Serviço Social e Ética: convite a uma nova práxis. São Paulo: Cortez. MATOS, Maurílio Castro de. Serviço Social, Ética e Saúde: reflexões para o exercício profissional. São Paulo: Cortez.
UE -5	Nome da disciplina: Fundamentos Sócio histórico da Ética- Profissional.	Não disponibilizado.

Fonte: Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das UE privadas de João Pessoa/PB. Elaboração própria.

No PPP da UE-1, a disciplina denomina *Ética Profissional e Serviço Social* e tem como conteúdos o estudo dos fundamentos filosóficos e ontológicos da Ética e dos componentes éticos da profissão, sua trajetória e implicações políticas diante dos diferentes projetos societários.

Mesmo que essa ementa se aproxime da proposta das Diretrizes Curriculares (CONESS, 1999, p. 7), deixa de abordar outros conteúdos relevantes, como: “A construção do *ethos* profissional: valores e implicações no exercício profissional. Questões éticas contemporâneas e seus fundamentos teórico-filosóficos. O Código de Ética na história do Serviço Social brasileiro”.

Em termos das referências bibliográficas, são arroladas três, sendo duas desconhecidas da área do conhecimento no Serviço Social; e a obra referenciada *Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos*, de autoria de Barroco. Registra-se ainda a ausência do Código de Ética Profissional do Assistente Social, referência indispensável ao estudo da ética profissional.

Com relação ao PPP da UE-2, a disciplina denominada *Ética Profissional*, apresenta uma ementa, cujos conteúdos expressam a totalidade da proposta da CONESS (1999), ao analisar os fundamentos ontológicos-sociais da dimensão ética, a construção do *ethos* profissional, questões éticas contemporâneas e os Códigos de Ética na história do Serviço Social brasileiro.

Quanto às referências bibliográficas apresentam-se limitadas para analisar todos os conteúdos propostos na ementa. Das três referências elencadas, destacam-se apenas duas: *Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos* de autoria de Barroco; e a obra clássica de Vazquez, publicada em 1969, nos estudos sobre Ética. Também assinala a ausência do Código de Ética Profissional do Assistente Social, enquanto referência basilar na disciplina.

No PPP da UE-3, a disciplina intitula-se *Bioética e Deontologia* e contempla os seguintes conteúdos: “O Código de Ética na história do Serviço Social brasileiro; O Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais (Resolução CFESS nº 273/1993); Análise das normas que regem a conduta do Assistente Social; Os conselhos de fiscalização do exercício profissional; Bioética: Histórico e definição; princípios fundamentais e a bioética no Brasil” (UE-3/PPP).

Trata-se de uma ementa inspirada nas Diretrizes Curriculares (CONESS, 1999), embora empobrecida de fundamentos ético-morais e implicações destes na sociedade e no Serviço Social, ao centrar predominantemente nos Códigos e Normas que regulam a profissão. Ainda nessa ementa, evidencia-se o conteúdo relevante e atual sobre a Bioética, tão indispensável às mais diversas estratégias da intervenção profissional e da pesquisa científica com seres humanos.

Sobre as referências bibliográficas, foram indicadas 05 obras; desde a clássica obra *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* de Weber, obra fundamental que investiga a relação inquestionável entre a forma normativa e ética da conduta econômica e suas raízes religiosas. Destaca-se o livro *Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos*, indispensável à disciplina de Ética Profissional, de autoria de Barroco; apontam-se duas outras obras atuais que incidem sobre a formação e intervenção profissional, são: *Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche*, de Iamamoto; e *Dano Moral no Direito de Família*, de Cardin. Ainda sobre as referências bibliográficas, comenta-se sobre a indicação do livro *Saber Profissional e Poder Institucional* de autoria de Faleiros que versa sobre o saber / intervenção profissional, mas não propriamente sobre a Ética Profissional.

No PPP da UE-4 a disciplina intitulada *Ética e Profissionalismo em Serviço Social* também se aproxima dos conteúdos das *Diretrizes Curriculares* (CONESS, 1999), por permitir uma visão de totalidade que vão desde as bases sócio-históricas até o debate sobre o Projeto Ético-político e os desafios na atualidade. “O debate teórico atual relacionado às questões éticas, cidadania e direitos humanos e a constituição de sujeitos ético-políticos; O Projeto Ético-político do Serviço Social Brasileiro: respostas e desafios atuais das/dos assistentes sociais para a consolidação do projeto profissional” (UE-4/PPP).

Nesse sentido, essa ementa fundamenta-se nos fundamentos sócio-históricos e teórico-filosóficos, em que concebem a Ética como um processo que envolve a realidade concreta ao buscar situá-la no mundo sob o viés reflexivo.

Em torno das referências bibliográficas, sinalizam três obras deveras reverenciadas e referenciadas na formação do assistente social que são: *Serviço Social e Ética: convite a uma nova práxis*, obra organizada por Bonetti, Vinagre, Sales e Gonelli, constituindo a primeira publicação sobre a Ética Profissional no país, publicada em 1988; BARROCO, *Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos*; e *Serviço Social, Ética e Saúde: reflexões para o exercício profissional*, de autoria de Mattos. Todas essas obras foram publicadas pela Cortez que, por décadas, foi quase exclusivamente a editora das obras de Serviço Social no Brasil.

Com relação ao PPP da UE-5, como reafirmado várias vezes, o Projeto Político Pedagógico não foi disponibilizado para a pesquisa, nesse caso, foi possível identificar apenas a denominação da disciplina como *Fundamentos Sócio-históricos da Ética-Profissional*, conforme site da referida instituição.

A análise realizada em torno dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social vinculados às unidades de ensino privadas de João Pessoa/PB indica inflexões relevantes e indispensáveis à formação acadêmico-profissional do assistente social, sobretudo na perspectiva da direção social crítica norteada pelas *Diretrizes Gerais* (ABESS, 1996), reafirmadas pelas *Diretrizes Curriculares* da CONESS (1999).

Em termos conclusivos, quando analisadas as disciplinas, percebe-se que a Unidade 1 e 3 foram as que mais se distanciaram da perspectiva da CONESS. De forma parcial, verificou a Unidade de Ensino 2 seguido das Unidades de Ensino 4,1 e 3. E as que mais se aproximaram foi a Unidade de Ensino 2 seguido da Unidade de Ensino 4,3 e 1.

Essa análise possibilitou identificar tendências presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades de Ensino pesquisadas que ora se aproximam e ora se distanciam da perspectiva de totalidade, proposta nas referidas Diretrizes. Nesse sentido, buscou-se analisar a possível construção do perfil dos PPP alinhado aos ditames capitalistas que tendem a favorecer o viés neoconservador na formação acadêmico-profissional realizada nas unidades de ensino privadas.

Os resultados qualitativos dessas análises indicam uma tendência híbrida ou mesmo eclética dessa formação que ora tende ao neoconservadorismo ora apresenta-se alinhada às recomendações das Diretrizes Curriculares.

Certamente, as análises cuidadosas dos PPP das unidades de ensino privadas apontam dificuldades com a formação acadêmico-profissional dos egressos no sentido da apreensão crítica do real processo histórico dessa formação, inserida no contexto da sociedade capitalista brasileira.

Essa análise levanta preocupações no tocante ao favorecimento das demandas do mercado na formação profissional atreladas às respostas imediatistas, dinâmica esta identificada nos capítulos anteriores desta Dissertação, como sendo umas das estratégias do sistema capitalista em relação ao processo de mercantilização do Ensino Superior, que provoca uma padronização do conhecimento com currículos mais flexíveis e adaptáveis às novas tecnologias em subordinação à indústria.

Nessa lógica, deparou-se com o uso abusivo da EaD de algumas unidades de ensino em disciplinas, inclusive vinculadas àquelas que compõem o núcleo básico da formação. Decerto, esse dado é deveras inquietante e polêmico por ir no sentido contrário das citadas Diretrizes e das orientações apontadas pela ABEPSS e CFESS.

O fato de não cumprimento das Diretrizes Curriculares gera impedimentos para a materialização do PPP pelo distanciamento às orientações da Abepss.

As análises realizadas também apontam para outro aspecto polêmico que se refere à sobrecarga do trabalho docente, conforme se discutiu no início deste Capítulo ao traçar o perfil dos trabalhadores na educação superior privada. Essas análises revelam a precarização do trabalho docente, que além de vivenciar a sobrecarga de trabalho, muitos docentes encontram-se vínculos temporários, afora o fato de muitos destes seguirem a tendência da multifuncionalidade ou polivalência ao assumirem várias atividades de docência em diversas unidades de ensino ou se dividirem em atividades de docência e técnicas (de gestão), na maioria das vezes todos com vínculos precários.

Em torno dessas análises, é possível inferir a hipótese desta pesquisa no tocante às influências mercantilistas de cunho neoliberal que permeiam a formação acadêmico-profissional da Educação Superior privada com traços neoconservadores, especificamente na formação do assistente social, objeto desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise estrutural do capitalismo e as estratégias forjadas para superá-las resultaram em mudanças que envolveram a sociabilidade, por incidir sobre o mundo do trabalho, conduzindo a potencialização da exploração com a perda de direitos, flexibilização e precarização, aprofundando as fraturas nas bases da sociedade.

As estratégias engendradas pelo capital via reestruturação produtiva em escala planetária evidenciaram a subsunção real da sociedade ao capital – cujo domínio do seu poder só foi possível de ser perceptível à medida que os efeitos de sua ação infletiram nas desigualdades em todo âmbito da sociedade.

As inflexões da ofensiva do mercado ecoaram no campo econômico, social e ideocultural, com este último impulsionando o avanço do neoconservadorismo, realimentado no Brasil desde a década 1990, sobretudo no sistema de proteção social, com destaque na Educação, mais particularmente na Educação Superior, sob os influxos do contexto da mundialização do capital e da sujeição dos países periféricos às recomendações de organismos internacionais como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional.

A pauta do discurso neoliberal para área educacional embasa-se na perspectiva de educação “moderna” (em outros termos, flexível), de baixo custo

(barata) e imediata (rápida). Essa lógica mercantil passa a nutrir o amplo mercado vantajoso da educação privada, garantindo a expansão e acumulação.

A agenda neoliberal adensada às Políticas Educacionais põe em xeque a ideia de educação universalizante, ao valorizar a política focal, setorizada ao passo que busca forjar trabalhadores adaptados às exigências do capitalismo. Em outros termos: as novas configurações das relações de trabalho exigem um novo perfil de profissional – flexível, multifuncional, pragmático e adaptável à nova realidade.

No Brasil, ao privilegiar a lógica mercantil e privatista do capital - a implementação da contrarreforma do Estado, em 1995, altera a lógica da Educação Superior com a aprovação da nova LDB, em 1996, que possibilita a expansão do ensino privado com dois objetivos: “[...] de natureza ideológica, ao transformar as Instituições Sociais em Organizações Sociais; e por transferir os centros intermediários de decisão para a área de influência do grande capital” (ABRAMIDES, 2019, p.169).

Essa configuração na área da educação recai sobre o processo formativo dos profissionais que, no caso desta pesquisa com recorte na formação dos assistentes sociais, busca atingir a direção social - materializada no Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social. O processo de mercadificação do Ensino Superior encontra terreno fértil no processo de expansão da formação profissional de Serviço Social – instigada com a extensão das Políticas Sociais durante os governos petistas (2003 a 2016) - tanto no âmbito do ensino privado como na modalidade de EaD.

A proposta da LDB (1996), materializada nas *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviços Sociais*, aprovadas pelo CNE/MEC em 2002, incide sobre as *Diretrizes Curriculares* da CONESS (1999) de modo a efetivar uma formação acadêmico-profissional superficial, aligeirada e flexível, desvirtuando a direção social e apequenando o Projeto Político Pedagógico ao priorizar o conhecimento que valorize o indivíduo, a realidade imediata e a dimensão técnica.

A atual conjuntura desafia a enfrentar o avanço do neoconservadorismo, embasado em simplificações ideológicas e antimarxistas que a “ferro e fogo” fomentam uma ofensiva econômica e política pautada em perspectivas ultraliberais.

Em virtude do avanço do neoconservadorismo e das disputas em torno dos projetos societários e profissionais impõe diferentes estratégias e táticas na busca de concretizá-las. Nesse sentido, urge que os assistentes sociais tenham em seu

processo formativo uma qualificação teórico-metodológica, ético-político e técnico-operativa de modo que direcione suas ações e possibilite maior clareza no enfrentamento do processo contraditório da profissão.

Embora existam dois projetos em disputas, apenas um será hegemônico: um direciona enquanto o outro continua a existir na busca de tornar hegemônico. Nessa perspectiva, a análise do objeto desta Dissertação em questão buscou identificar a direção que os PPP das Unidades de Ensino privadas vêm se orientando: se é de conservação ou de comprometimento com o projeto societário de defesa da radicalidade democrática, regida pela justiça e igualdade social.

Atualmente, tem sido gerada a preocupação em torno das unidades de ensino de formação em Serviço Social que pelo fato de serem espaço privado visem a mercadificação da educação e possam conduzir os alunos e futuros profissionais a posturas fatalistas e messiânicas, enfim alienantes.

Em torno dessa e de outras preocupações como a qualidade da formação profissional que os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social em unidades privadas de ensino estejam em concordância com as *Diretrizes Gerais da ABESS* (1996) e as *Diretrizes Curriculares da CONESS* (1999) que apontam o compromisso com a classe trabalhadora e com a matriz teórica marxista capaz de possibilitar a leitura crítica do real concreto que perpassa as contradições da sociedade capitalista.

A conjuntura de aprofundamento da crise e das reformas estruturantes neoliberais, abordada no primeiro Capítulo, a partir da perspectiva ontológica, intentou sinalizar como a crise do capitalismo e suas formas de enfrentamento resultaram na estratégia econômica e política de dar continuidade a acumulação do capital em níveis de superexploração, necessários à reprodução do metabolismo social.

Nesse contexto conjuntural, buscou-se aprofundar o debate em torno da contrarreforma do Estado e da Educação Superior com as consequentes tendências privatistas que permeiam a expansão do Ensino Superior privado mediante o falso discurso de acesso amplo à Educação. Porém, ao analisá-lo criticamente, constata-se que se trata de uma estratégia de apropriação do Fundo Público para manutenção e consolidação do capitalismo, a exemplo dos programas governamentais, como PROUNI e FIES que são expressões dessa apropriação indébita dos recursos públicos.

O segundo capítulo objetivou proceder à análise da formação profissional dos assistentes sociais que, ao longo dos últimos anos, trilhou um caminho árduo por não acatar os objetivos e os limites postos pela sociedade burguesa. Esse processo de construção do projeto pedagógico de formação aliado aos interesses da maioria, iniciado em fins dos anos 1970, produziu a reforma curricular aprovada em 1982, e mais tarde, a revisão da formação acadêmica com a nova proposta de currículo, aprovada em 1996, apreendendo que a transformação da história é pautada com organização e lutas coletivas alicerçadas na realidade social.

Ao passo que o Serviço Social, por um lado, adquire maturidade teórica e uma formação profissional embalada no método materialista-histórico-dialético com a sustentação de leitura crítica e clareza do direcionamento ético e político expresso na Lei que regulamenta a profissão (8662/93), Código de Ética e as *Diretrizes Curriculares* (ABESS, 1996), por outro lado, depara-se com as implicações da Reforma Universitária e o aumento das unidades de ensino privadas sob viés mercadológico provocam grandes impactos para a formação profissional e o Projeto Político Pedagógico com ameaças neoconservadoras.

A aprovação da LDB (1996) impactou na Educação em todos os níveis ao impor novo padrão de ensino aligeirado, massificado, flexível e imediatista. No caso da Educação Superior, a Reforma Universitária foi decisiva nessa mudança paradigmática. No caso da formação acadêmico-profissional do assistente social, essa mudança se materializa na formulação do PPP com currículos mais flexíveis, aligeirados e adaptáveis à nova realidade, sem a devida preocupação com uma formação sob o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão “[...] são consequências imediatas e deletérias, na medida em que se criam condições objetivas para destruição do sentido próprio do conhecimento, do ensino e da pesquisa” (BRAVO et al, 2019, p.77).

A Reforma Universitária também promoveu o incentivo amplo e irrestrito da Educação à Distância (EaD), o que também tem contribuído para a descaracterização da formação profissional em Serviço Social, que aponta para o aumento quantitativo de cursos sem a preocupação com qualidade do ensino ofertado.

Essas mudanças têm reforçado na profissão práticas neoconservadoras que reaparecem com novas vestes, ressurgindo sob a ênfase do tecnicismo e legalismo positivista; teorismo acrítico (com ênfase em abordagens abstratas que não desvendam o real); aligeiramento (na formação e na pesquisa); pragmatismo (baseado na filosofia utilitarista); voluntarismo (alimentando-se da pobreza teórica) e

o contentamento com o possibilismo (incorporando orientações neoliberais) (BOSCHETTI, 2015).

O terceiro Capítulo desta Dissertação com foco na análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades de ensino privadas de João Pessoa/PB discutiu o perfil dos coordenadores de Curso e do corpo docente, os conteúdos formativos e as referências bibliográficas indicadas a partir da perspectiva de aproximação ou não às recomendações das *Diretrizes Curriculares* (CONESS, 1999), elementos analíticos estes que revelaram a presença de traços neoconservadores nessa formação, marcados pela lógica mercadológica do ensino superior, submisso aos ditames do mercado. O perfil do egresso construído nessas unidades de ensino tem favorecido a sujeição desses profissionais aos ditames capitalistas.

Na análise do perfil dos coordenadores de curso e do corpo docente dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social das Unidades de Ensino privadas de João Pessoa/PB assinala o marco da precarização do trabalho, quer no vínculo temporário, quer nas condições fragmentadas de atuação no ensino, quer na reduzida carga horária, quer na organização do trabalho flexível e multifuncional, na qual os docentes ministram aulas em vários cursos da mesma unidade de ensino ou em várias outras, ou dividem a carga horária entre atividades docentes e encargos nas unidades de ensino ou em outras instituições de proteção social governamental ou em empresas privadas.

Ainda se comprovou o nível de qualificação dos 39 docentes que ministram aula nos cursos presenciais de Serviço Social com significativa formação pós-graduada quer em nível de doutorado ou mestrado, e também há aqueles apenas com nível de especialização e até mesmo com 2 ou 3 cursos de especialização realizados.

A relação entre a alta qualificação do corpo docente e as precárias condições do trabalho docente expressa as atuais dificuldades de acesso aos melhores postos de trabalho, mesmo trabalhadores hiper qualificados para o exercício profissional. Em razão desse contexto tão adverso, os docentes qualificados frente a possível perda do emprego em uma realidade de alta taxa de desemprego, submete-se a condições totalmente desfavoráveis de trabalho docente.

Quanto à análise dos PPP do Curso de Bacharelado de Serviço Social das quatro unidades de ensino privadas a partir dos conteúdos formativos e das respectivas referências bibliográficas, cujo parâmetro analítico foi a elaboração das

Diretrizes Curriculares da CONESS (1999), revela traços que favorecem o conservadorismo ou pensamento crítico.

Dentre os quatro PPP analisados, não se detectou algum destes totalmente demarcado pelo neoconservadorismo nem totalmente inspirado nas *Diretrizes Curriculares* da Comissão de Especialistas (CONESS, 1999); assim como ocorre com os PPP dos Cursos das unidades de ensino superior público.

Certamente, não há “ideal tipo”⁴⁵ de PPP algum plenamente inspirado nas *Diretrizes Curriculares*. Pode-se atestar empiricamente que parte significativa dos PPP das unidades de ensino superior público possa apresentar a predominância dos traços alinhados a essas *Diretrizes*; mas, dificilmente alcança a sua totalidade em face da inserção de disciplinas na atual grade curricular dos Cursos que versam sobre família, crianças e adolescentes, gênero, sexualidade, raça, negritude, diversidade, etc., o que confere uma visão pluralista e relativista da realidade social, ou seja de uma “[...] visão fragmentada da vida cotidiana e dos indivíduos também fragmentados [...]” (ARAÚJO; SILVA, 2017, p. 60), características da Pós-modernidade. Trata-se da perda ou do afastamento das análises macrosociais, embaladas pela totalidade, pelas metanarrativas do Projeto de Modernidade.

[...] os pressupostos teóricos das ideias pós-modernas apontam para um cancelamento das alternativas políticas, na medida em que sepultam as metanarrativas da modernidade. Sem o caminho de uma transformação social radical à vista, os pós-modernos voltam-se para os diversos aspectos da vida social, em especial aqueles que objetivavam maior racionalização, tendo em vista o controle dos indivíduos. Abandonam a pretensão de totalidade que orientava o pensamento moderno, ou seja, suas metanarrativas e desenvolvem uma visão fragmentada da vida cotidiana e dos indivíduos também fragmentados que resulta na prática num discurso de desmobilização das lutas coletivas e de legitimação do capitalismo. (Ib., Id)

Por conseguinte, a emergência e aproximação de concepções ou traços pós-modernos no pensamento social expressam a identificação de traços ou visões fragmentadas ou microsociais que permeiam parte dos conteúdos das ementas de disciplinas fundantes dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais das

⁴⁵ “Ideal tipo” é uma expressão metodológica de Max Weber para se referir a uma simplificação e generalização da realidade. “[...] permitem-nos ver se, em traços particulares ou em seu caráter total, os fenômenos se aproximam de uma de nossas construções, determinar o grau de aproximação do fenômeno histórico e o tipo construído teoricamente. Sob esse aspecto, a construção é simplesmente um recurso técnico que facilita uma disposição e terminologia mais lúcidas. (WEBER, 1999, p. 106)

unidades de ensino privadas de João Pessoa/PB. Em outros termos: depara-se com uma construção dual ou ambivalente do ementário das disciplinas entre a visão fragmentada pós-moderna da realidade social e a perspectiva de totalidade dialética crítica adotada pela direção das *Diretrizes Gerais* (ABESS, 1996) e as *Diretrizes Curriculares* da Comissão de Especialistas (CONESS, 1999).

Ademais, embora haja adoção ou similitudes de alguns conteúdos do ementário dos PPP com as Diretrizes Curriculares, por outro lado, ao analisar as referências bibliográficas verificou-se que não condizem com os conteúdos. Trata-se de referências pouco usuais no Serviço Social e mais pertinentes a outras áreas do conhecimento, sem referenciar nos grandes autores do Serviço Social.

Outro fato detectado reside na oferta de disciplinas fundantes na formação profissional do assistente social que são ofertadas na modalidade Ead, como é o caso de disciplinas: Sociologia, Ciência Política, Filosofia, Formação Sócio-histórica do Brasil e Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social. Esse tipo de modalidade de ensino acarreta impactos negativos do ponto de vista da criticidade dos alunos, pois são disciplinas indispensáveis para fomentar a capacidade crítica dos debates em sala de aula.

Nos dias atuais, vive-se o retorno ao obscurantismo em termos do negacionismo da ciência, o obscurantismo da totalidade no cotidiano da sociabilidade, espaço em que a profissão desempenha seu exercício profissional. Esse obscurantismo se manifesta na superficialidade dos assuntos, quando observados os conteúdos formativos e as respectivas referências de disciplinas dos Cursos investigados que tendem a acarretar o exercício profissional dos assistentes sociais a trilhar caminhos tortuosos, cuja atuação beneficie posturas pragmáticas e a reprodução da sociabilidade burguesa.

Os assuntos abordados superficialmente além de conduzir a posturas pragmáticas, favorecem os assistentes sociais a sua inscrição nos marcos do sincretismo - que tem como contraface o ecletismo - tensionando o sentido e a direção da atuação profissional.

Um dos fundamentos do sincretismo pode ser encontrado na forma de intervenção do Estado sobre a questão social, cujas respostas adensadas pode ser evidenciada nas políticas sociais que se encontram fragmentadas. Desse modo, os assistentes sociais acabam por reproduzir desdobramentos multifacetados da questão social em sua intervenção nas políticas sociais fragmentadas, reproduzindo

essa lógica sincrética por meio de respostas imediatas, o que tende a “[...] requerer profissionais flexíveis e dispostos a exercer seu arsenal teórico-prático a partir de demandas difusas” (SOUZA, 2014, p.553).

Já o ecletismo pode ser evidenciado na busca por teorias acríticas na tentativa de capturar fragmentos de teoria que sejam capazes de explicar de forma desarticulada a realidade social. Tais processos reforçam para o Serviço Social a lógica conservadora tanto na prática interventiva como na formação profissional.

Os PPP pesquisados nas unidades de ensino privadas podem favorecer o perfil pragmático de profissionais, cuja preocupação é desempenhar a função de exercer seu arsenal teórico-prático. Essa realidade ocorre em um contexto, onde há estruturas sob perspectivas neoliberais como a individualidade, empreendedorismo e competição através de uma razão instrumental de abordagem pós-moderna, em que o objetivo é formar profissionais aptos para o mercado e não pensadores críticos.

Acrescenta-se ainda que se constatou no processo de análise dos PPP a elaboração superficial, aligeirada e mal elaborada de algumas ementas com conteúdos formativos fora do contexto histórico e teórico-metodológico, em alguns casos, verificou-se a reprodução de dados do PPP de outras regiões do país, copiados para a realidade de João Pessoa/PB. Como também se evidencia o descuido na indicação das referências bibliográficas sem atender para as Normas da ABNT, com dados incompletos ou errados. Essa constatação fez com que esta pesquisadora, tivesse de corrigir a integralidade das referências dos PPP analisados de modo a não reproduzir os erros encontrados.

Mesmo que se queira fugir do “ideal tipo” weberiano, porque nada é monolítico, mas contraditório e dialético (ALMEIDA, 2011), deparou-se na pesquisa documental dos PPP que os cursos privados de Serviço Social de João Pessoa apresentam-se sob dois tipos: aqueles PPP que conseguem, mesmo com alguns deslizes em suas estruturas teórico-metodológicas, aproximarem-se da proposta elaborada pela Comissão de Especialistas (1999) e aqueles que se afastam dessa interlocução.

Esses aspectos conclusivos estão relacionados não só a estrutura formativa dos Projetos Políticos Pedagógicos, como também são ministrados os conteúdos formativos pelo corpo docente, que muitas das vezes enfrentam a determinação flexível do trabalho na contemporaneidade, marcado pela precariedade do vínculo e pelas frágeis condições de trabalho, que muitas das vezes levam ao conformismo e o contentamento com o possibilismo.

Em termos conclusivos, pode-se atestar a hipótese desta pesquisa que parte do seguinte pressuposto: a aprovação da LDB (1996), gerada no arcabouço da Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro (1995) e implementada posteriormente pelas prerrogativas da Reforma Universitária (2004) incidiram sobre a formação profissional centrada na lógica mercadológica, realizada na modalidade dos cursos presenciais das instituições privadas de Ensino Superior, o que incorre na adoção de tendências neoconservadoras na formação profissional. Tratando-se da formação profissional do assistente social ministrada nas unidades de ensino superior privadas, constatou-se a lógica mercadológica da formação aligeirada, flexibilizada e híbrida, e, a precarização e intensificação do trabalho docente e do ensino, características centradas nas demandas do mercado, incidindo na adoção de tendências neoconservadoras na formação profissional, marcada pela cultura baseada na fragmentação, na superficialidade e na imediatividade. Essas características infletem sobre a capacidade crítica de dar materialidade ao Projeto Político da Profissional.

REFERÊNCIAS

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. **O Projeto Ético-político do Serviço Social Brasileiro**: ruptura com o conservadorismo. São Paulo: Cortez, 2019.

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. CABRAL, Maria do Socorro Reis. 40 anos do “Congresso da Virada” In: SILVA, Maria Linduína de Oliveira e (Orgs.). **Congresso da Virada e o Serviço Social hoje**: reação conservadora, novas tensões e resistências. São Paulo: Cortez, 2019.

ALMEIDA, Bernadete de Lourdes Figueiredo de. **Análise do Processo de Produção do Conhecimento do Serviço Social no Brasil**: a hegemonia do legado da Modernidade à ofensiva da Pós-Modernidade. (Projeto de Pesquisa) João Pessoa/PB: UFPB/ PPGSS /DSS, 2011.

ALVES, Giovanni. A Crise Estrutural do Capital e sua Fenomenologia Histórica. São Paulo Boitempo. In: **Blog do Boitempo**. 2012 Disponível em: <https://blogda.boitempo.com.br/2012/09/21/a-crise-estrutural-do-capital-e-sua-fenomenologia-historica/> (Acesso em 06 Maio 2020).

AMARAL, Ângela Santana do. Perfil das Unidades de Ensino. In: **Pesquisa Avaliativa da Implementação das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social** – Relatório Final ABEPSS, CD-ROM. São Luís, out. 2008.

ANDRADE, Maria. Edgleuma. **Política de Expansão da UERN**: oferta e qualidade da educação superior. Tese (Doutorado em Educação) UFPB, 2012.

ANDRÉS, Aparecida. **O Programa Universidade Para Todos (Prouni)**: estudo. Brasília: Câmara de Deputados, 2008.

ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho no Brasil: reestruturação e precariedade. In: **Revista Nuevo Sociedad** Especial em Português. Junho, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **A Dialética do Trabalho, Escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

ANTUNES, Ricardo. A sociedade da tercerização. In: **Revista da Abet**, v.14, n.1, jan a jun, 2015.

ARAÚJO, Iron Mendes; SILVA, Itamar Nunes. A Pós-modernidade e a Morte das Metanarrativas: um discurso de legitimação do capitalismo. In: **Perspectiva Filosófica**, vol.44, nº 2, 2017, p.60-65. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/perspectivafilosofica/article/view/241176/32150> (Acesso em 20/03/2021)

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL - ITINERANTE. **Os Fundamentos do Serviço Social em Debate**: formação e trabalho profissional. (2016) Disponível em <<<http://www.abepss.org.br/abepss-itinerante-3-edicao-41> (Acesso em 25 Maio 2020).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS) Diretrizes Curriculares dos Cursos de Serviço Social: sobre o processo de implementação. In: **Temporalis**. Brasília-DF, ano VII, n14, jul-dez. 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS)/CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO, ESTUDOS E PESQUISAS EM SERVIÇO SOCIAL (CEDEPSS). Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social. In: **Cadernos Abess**. São Paulo, n7, edição, p.58-76, set.1997.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL (ABESS)/CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO, ESTUDOS E PESQUISAS EM SERVIÇO SOCIAL (CEDEPSS). Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional. In: **Serviço Social & Sociedade**: O Serviço Social no Século XXI. São Paulo, ano XVII, n. 50, p. 143-171, abr. 1996.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de La experiencia. Washington, D.C.: The World Bank Group, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3ª Edição. Lisboa: Edições 70, 2007.

BARROCO, Maria Lúcia. Ética e política entre a ruptura e o conservadorismo. In: **Revista Inscrita**. Brasília: CFESSS. Ano XIII, n. XII, 2009.31-48.

BARROCO, Maria Lúcia. **Ética e Serviço Social**: Fundamentos ontológicos. São Paulo, Cortez, 2001.

BEHRING, Elaine Rossetti e BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo. Cortez, 2011.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contra-reforma: Desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BEHRING, Elaine Rossetti. Rotação do capital e crise: fundamentos para compreender o fundo público e a política social In: BEHRING, Elaine R. et al. (Org.). **Financeirização, Fundo Público e Política Social**. São Paulo: Cortez. 2010.

BEHRING, Elaine Rossetti. Serviço Social e questão social. In: CARDOSO, Isabel Cristina Costa et.al Proposta básica para o projeto de formação profissional: novos subsídios para o debate. In: **Cadernos ABESS: formação profissional: trajetória e desafios**. São Paulo, n.7,1997.

BERTOLDO, Edna. Trabalho, educação e crise do capital: a mercantilização da educação. In: PINTO, Anamelea de Campos; COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo; HADDA, Lenira (Orgs.) **Formação do Pesquisador em Educação: questões contemporâneas**. Maceió: EDUFAL, 2007.

BERTOLLI, Monique. Resenha Crítica da Obra: “Um Discurso Sobre as Ciências”, de Boaventura de Sousa Santos. In: **Direito em Debate**. Ano XXIII nº 41, jan.-jun. 2014. p.280-292. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/issue/view/131> (Acesso em 20/03/2021)

BOSCHETTI, Ivanete. As Contrar reformas para a Formação e Exercício Profissional: a insuficiência do Exame de Proficiência como estratégia de enfrentamento. In: **CRESS**. Texto apresentado no Seminário: “Desafios Atuais da Formação Profissional: exame de proficiência e o ensino à distância” (organizado pelo CRESS/RJ) Rio de Janeiro: 2007.

BOSCHETTI, Ivanete. Expressões do Conservadorismo na formação profissional. In: **Ser Social Soc**. Brasília, n124, p.637-651.out/dez.2015.

BOSCHETTI, Ivanete. O desenho das Diretrizes Curriculares e dificuldades na sua implementação. In: **Temporalis**. O Ensino do Trabalho Profissional: desafio para afirmação das Diretrizes Curriculares. Ano. 4, n.8. Porto Alegre: ABEPSS, 2004.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: MARE, 1995.

BRASIL. Ministério de Educação/Coordenação da Comissão de Especialistas de Ensino (CCEE). Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social (Coness). **Diretrizes Curriculares**. Curso Serviço Social. Brasília, fevereiro de 1999. Disponível em<< http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311140412406970.pdf (Acesso em 5 de junho de 2020).

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome. **Censo SUAS**, 2012, 2013, 2014, 2016 Disponível em <<<https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirmps/portal-censo/> (Acesso em 24 Agos 2020).

BRASIL/Ministério de Educação/Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social**. Brasília/DF: MEC/CNE (2002). Disponível em: www.abepss.org.br (Acesso em 10 jul 2020)

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior 2000 a 2015**. Brasília: INEP, 2015.

BRASIL/Ministério de Educação/Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE nº 412**, de 04.08.1982. Disponível em: [HTTP://www.cress-ms.org.br/diretrizes-curriculares-abepss1378307431.html](http://www.cress-ms.org.br/diretrizes-curriculares-abepss1378307431.html) (Acesso em 16 jun.2020)

BRASIL. Ministério da Educação. **Sinopse Estatística da Educação Superior de 2000 a 2015**. Disponível em <<<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> (Acesso em 12 Abr 2020).

BRASIL. **Lei Nº 8.662**, de 7 de Junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm (Acesso em 10/03/2021)

BRASIL. **Lei Complementar n.º 70**, de 30 de dezembro de 1991. Institui contribuição para financiamento da Seguridade Social, eleva a alíquota da contribuição social sobre o lucro das instituições financeiras e dá outras providências. 1991. Disponível em<< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp70.htm (Acesso em: 16 Marc 2020).

BRASIL. **Lei Complementar nº 9.430** de 27 de Dezembro de 1996. Dispõe sobre a legislação tributária federal, as contribuições para seguridade social, o processo administrativo de consulta e dá outras providências. Disponível em << http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19430compilada.htm (Acesso em 11 Fev 2020).

BRASIL. **Lei Complementar n.º 7**, de 7 de setembro de 1970. Institui o Programa de Integração Social, e dá outras providências. 1970. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp07.htm (Acesso em: 15 Fev. 2020).

BRASIL. Receita Federal. **Dados da Receita Federal** Disponível em: <http://receita.economia.gov.br/dados/receitadata/renuncia-fiscal/demonstrativos-dos-gastos-tributarios/dgt-bases-efetivas> (Acesso em 02 Abr 2020).

BRAVO, Maria Inês Souza. et.al O protagonismo da ABESS/ABEPSS na virada da formação profissional em Serviço Social. In: Oliveira e Silva, Maria Linduína de (Org.) **Congresso da Virada e o Serviço Social hoje: reação conservadora, novas tensões e resistências**. São Paulo: Cortez, 2019.

BRETTAS, Tatiana. Dívida pública: uma varinha de condão sobre os recursos do fundo. In: BEHRING, Elaine *et al.* (Org.). **Financeirização, Fundo Público e Política Social**. São Paulo: Cortez. 2012.

CANTALICE, Luciana Batista de Oliveira. **As Incidências do Pensamento Pós-moderno na Produção do Conhecimento em Serviço Social**. Tese (Doutorado em Serviço Social) Rio de Janeiro. 2013. Faculdade de Serviço Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

CARDOSO, Isabel Cristina da Costa; GRANERMANN, Sara; BEHRING, Elaine Rosseti; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. Proposta básica para o projeto de formação profissional: novos subsídios para o debate. In: **Cadernos ABESS - Formação Profissional: trajetória e desafios**, São Paulo: Cortez, n.7, 1997.

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

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1990.

CARNUT, Leonardo. Para uma Crítica ao Pós-Moderno: o social nas Ciências da Saúde e o Papel da Educação Crítica – primeiras reflexões. In: **Práxis Comunal**. Belo Horizonte, v.2, n.1 2019. p.152-167 Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/praxiscomunal/article/view/20012> (Acesso em 15/03/2021)

CASTELO, Rodrigo. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, n.112, São Paulo: Cortez, 2012.

CASTRO E CASTRO, Marina Monteiro; TOLEDO, Sabrina Navarro. A Reforma Curricular do Serviço Social de 1982 e sua Implantação na Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora. In: **Revista Libertas**, v. 11 n. 2 (2011): (ago. dez. 2011) p. 1-25 Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/18119/9371> (Acesso em 13 jul 2020).

CFESS ANIFESTA. **Gestão Tempo de Luta e Resistência** (2011-2014) Brasília (DF): CFESS, 2014.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. A categoria “serviços” na tradição marxista e o debate sobre serviços na atualidade. In: BOSCHETTI, I.; BEHRING, E; LIMA, R. L. **Marxismo, Política Social e Direitos**. São Paulo: Cortez, 2018.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. Financiamento do ensino superior no Brasil: novos e antigos mecanismos de privatização do fundo público. In: SALVADOR, Evilásio et.al (Orgs.) **Financerização, Fundo Público e Política Social**. São Paulo: Cortez, 2010.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas do ensino superior: o impacto das mais recentes propostas do governo Lula. In: **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 105, p. 241-266, abr./jun. 2011.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. A trajetória histórica do ensino superior no Brasil: expansão e privatização da ditadura aos governos do PT. In: **Revista Ser Social**. Brasília, v.21, n.44, janeiro a junho de 2019.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Reforma do ensino superior e autonomia universitária. Revista In: **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 61, p.118-126, 1999.

CHAUÍ. Marilena de Souza. A universidade operacional. In: Folha de São Paulo, **CADERNO Mais**, 9 Maio, 1999b.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do Ensino Superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v.31, n111, p.481-500, abr-jun. 2010.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. O público privado na educação superior brasileira: a privatização da universidade pública. In: SILVA, Maria Abadia da; SILVA, Rosalva

Barreto. (Orgs.) **A ideia de Universidade: rumos e desafios**. Brasília: Líber Livro Ed., 2006, p.67-90.

CHESNAIS, François. (Org.) **A Finança Mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências**. São Paulo: Boitempo, 2005.

CONCEIÇÃO, Débora Guimarães. O Serviço Social e prática pedagógica: a arte como instrumento de intervenção social. In: **Serv. Soc.** Rev. Londrina, v.12, n.2, p.51-67, jan/jun 2010.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Org.). **Assistentes Sociais no Brasil: elementos para o estudo do perfil profissional**. Brasília: CFESS, 2004.

CRAVEIRO, Adriéli Volpato. A Relativa Autonomia: a questão do caráter de profissional liberal do assistente social. Dissertação de Mestrado. Londrina: UEL, PPGSS, 2015.

DUMENIL, Gérard; LEVY, Dominique. O neoliberalismo sob a hegemonia norte americana. In: CHESNAIS, François (Org.) **A Finança Mundializada**. São Paulo: Boitempo, p.255, 2005.

FALEIROS, V. P. Aonde nos levam as diretrizes curriculares? In: **Temporalis**: Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social-ABEPSS, Brasília, n. 2, p. 163-179, 2000.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Globalização, Correlação de Forças e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2013

FERREIRA, Débora Spotorno Moreira Machado. **A Contrarreforma da Educação Superior no Governo Lula e Formação Profissional em Serviço Social: uma análise dos impactos do Reuni nos cursos de Serviço Social das Universidades Federais dos estados do Espírito Santo, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro**. (Dissertação) Mestrado em Serviço Social. Universidade Federal de Juiz de fora, 2011.

FERRER, Walkiria Martinez Heinrich; ROSSIGNOLI, Marisa. Expansão do Ensino Superior e Precarização do Trabalho Docente: o trabalho do “horista” no ensino privado. In: **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicoselétronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6204/3748> (Acesso em 10/03/2021)

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. Enpublicación: **Neoliberalismo y sectores dominantes**. Tendencias globales y experiencias nacionales. Basualdo, Eduardo M.; Arceo, Enrique. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006.

FONSECA, Cleomar Campos. **Tendências da Formação Acadêmico-profissional do Serviço Social no Nordeste: mediações históricas, teóricas e ideopolíticas**. Tese (Doutorado em Serviço Social) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAUATTA, Maria (Orgs.)

A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006, p.55-70.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” Partido** - Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GILDDENS, Anthony. **A Terceira Via:** reflexões sobre o impasse político atual e o futuro do social-democracia. RJ. Record, 2001.

GOMES, Claudia Maria Costa. **A Centralidade do Direito na Cultura Política Contemporânea:** tendências presentes no Serviço Social. Tese (Doutorado em Serviço Social. Universidade Federal de Pernambuco-Recife, 2007 Disponível em << https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/9597/1/arquivo8303_1.pdf (Acesso em 20 Abr 2020).

GONÇALVES, Patrícia Palmeira; SILVA, Claudia Neves. Educação a distância e formação profissional do/da assistente social: elementos para o debate. In: **R. Katál.**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 90-100, jan./abr. 2020 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rk/v23n1/1982-0259-rk-23-01-90.pdf> (Acesso em 15/03/2020)

GUIRALDELLI, Reginaldo (Coord.) **Perfil Profissional de Assistentes Sociais de Belo Horizonte (MG):** subsídios para análise. Belo Horizonte/MG: CRESS 6ª Região, 2014. Disponível em: <http://www.cress-mg.org.br/arquivos/DOCUMENTO-ESPECIAL-N5.pdf> (Acesso em 10/03/2021)

GUEDES, Olegna Souza. **Implicações da Concepção Neotomista de Homem na Gênese do Serviço Social Brasileira** –1930/1940. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). São Paulo: PUCSP, 2000.

GUERRA, Yolanda. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. In: **Ser. Soc. Soc.**, São Paulo, n.104, p.715-736, out./dez.2010. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ssoc/n104/08.pdf> (Acesso em 06 de Mar 2020).

HARVEY, David. **O Enigma do Capital e as Crises do Capitalismo**. São Paulo. Boitempo, 2001.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo. Edições Loyola, 1992.

IAMAMOTO, Marilda Villela. CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil:** esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche:** capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2007.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Trabalho e Indivíduo Social**. São Paulo: Cortez, 2006.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Serviço Social brasileiro e a articulação latino-americana. In: **Temporalis**, Porto Alegre, ano 4, n. 7, p. 102-110, jan./jun. 2003.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social na Cena Contemporânea. CFESS, ABEPSS. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. CEAD/UnB. Brasília. 2009. Disponível em: <http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/morena.marques/disciplina-servico-social-e-processos-de-trabalho/bibliografia/livro-completo-servico-social-direitos-sociais-e-competencias-profissionais-2009> (Acesso em 08 Jan.2020).

IAMAMOTO, Marilda Villela. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. In: **Serv. Soc.**, São Paulo, n.120, p.609-639, out./dez.2014.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social**. Ensaios críticos. São Paulo, Cortez,1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTATÍSTICA E GEOGRAFIA. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Disponível em << https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf (Acesso em 15 Jun 2020).

JIMENEZ, Susana; MENDES, Maria das Dores; RABELO, Jackeline. Universalização da educação básica e reprodução do capital: ensaio crítico sobre as diretrizes da política de Educação para Todos. In: **Cadernos de Educação**. UFPE. Pelotas- RS. 2007.

JORNAL DA UNICAMP. Ricardo Antunes esmiúça o receituário Neoliberal. In: **Jornal da Unicamp**, Universidade Estadual de Campinas. 23 Março 2014. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/jornalPDF/ju263pag11.pdf (Acesso em 03 Maio 2020).

KOIKE, Maria Marieta. Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ ABEPSS, 2009.

LAMPERT, Ernâni. Repensando a universidade: algumas notas para análise. In: **Revista Universidade e Sociedade**. Distrito Federal. ano XIX, v.45, p.103-11-, jan.2010.

LARA, Ricardo. **Pesquisa e Serviço social**: da concepção burguesa de ciências sociais a perspectiva ontológica. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 73-82 ,2007 Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-9802007000300008 (Acesso em 23/10/2020)

LIMA. Kátia Regina Souza. O Banco Mundial e a educação Superior brasileira na primeira década do novo século. In: **Revist Katál**. Florianópolis. v.14, n.1.p.86-94, Jan/jun.2011.

LIMA. Kátia Regina Souza. **Contrarreforma na Educação Superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

LORENZET. Deloíze. **A expansão da Educação Superior Brasileira**: o tensionamento entre o público e o privado. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo. 2011.

LUPATINI, Márcio. Crise do Capital e dívida pública. In: BEHRING, Elaine. et al. (Org.). **Financeirização, Fundo Público e Política Social**. São Paulo: Cortez. 2012.

MACHADO, Eliel. Governo Lula, neoliberalismo e lutas sociais. In: **Lutas Sociais**. n.21/22, 2009.

MACHADO, Rozimar Antônia. A mercantilização do ensino na agenda do capital e as estratégias de marketing utilizadas na venda da mercadoria ensino. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; RABELO, Jackeline (Orgs.). **Trabalho, Educação e Luta de Classes**: a pesquisa em defesa da história. Fortaleza, CE: Brasil Tropical, 2004.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania[online]. São Paulo: Editora UNESP. 2021. **Perspectivas do Serviço Social no âmbito da política de educação**. pp.209-252, 2012. Disponível em << martins-9788539302437-08.pdf (scielo.org) (Acesso em 10/11/2020)

MARX, Karl. **O Capital**. Livro I – Tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Coleção “Os Economistas”).

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad. Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

MANDEL, Ernest. **Os Estudantes, os Intelectuais e a Luta de Classes**. Lisboa: Antídoto, 1979.

MANDEL, Ernest. **O Capitalismo Tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MANDEL, Ernest. **A Crise do Capital**. São Paulo: Ensaio/Unicamp, 1990.

MARONATO, Elissandra Luiz dos Santos. **Gestão do Conhecimento**: Mapeamento das Práticas e Ferramentas para o Compartilhamento do Conhecimento em uma Instituição Pública de Ensino Superior. (Dissertação). Curitiba/PR: Universidade Tecnológica Federal do Paraná; PROFIAP, 2018. Disponível em: http://www.profiap.org.br/profiap/tcfs-dissertacoes-1/utfpr/2018/dissertacao_elisandra.pdf (Acesso em 10/07/2020).

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti. **O Trabalho Docente na Perspectiva das Organizações Internacionais - Banco Mundial, UNESCO e CEPAL**: uma análise das recomendações e das tendências a precarização do trabalho. Disponível em: congressoalast.com/wp-content/uploads/2013/08/182.pdf (Acesso em 15/03/2021)

MAUES, Olgaídes Cabral. A crise Mundial e seus reflexos para a educação Superior. In: **Revista Universidade e Sociedade**. Distrito Federal, ano XIX, vol.45, p.93-101, jan 2010.

MENDES, Áquilas Nogueira. **Tempos Turbulentos na Saúde Pública Brasileira**: impasses do financiamento no capitalismo financeiro. São Paulo: Hucitec, 2012.

MESZAROS, István. **A Crise Estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MESZAROS, István. **Para Além do Capital**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. Campinas, São Paulo: Boitempo, 2002.

MESZAROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MESZAROS, István. **O Século XXI: socialismo ou barbárie**. Trad. Paulo Cesar Castanheira. SP: Boitempo, 2002.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social**: Crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo, Cortez, 2002.

MONTAÑO, Carlos. O Serviço Social frente ao Neoliberalismo. Mudanças na sua base de sustentação funcional. In: **Serviço Social e Sociedade**. nº 53. São Paulo, Cortez, 1997.

MONTANO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimento Social**. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAES, Carlos Antônio de Souza. A particularidade da dimensão investigativa na formação e prática profissional do assistente social. In: **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n.122, p.294-316, abr/jun.2015.

MORAES. Carlos, Antônio de Souza. Pesquisa em Serviço: concepções e críticas. In: **R. Katál**. Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 390-399, set./dez. 2017 ISSN 1982-0259 Disponível em << <https://www.scielo.br/pdf/rk/v20n3/1414-4980-rk-20-03-00390.pdf> (Acesso em 14/10/2020).

MOTA, William Pessoa da Mota Júnior. O Banco Mundial e a contrarreforma da Educação Superior brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010). In: **Avaliação**. Campinas; Sorocaba/SP, v.24, n1, p.213-233, mar.2019.

MOTA, Ana Elizabete. (Org.). **A Nova Fábrica de Consensos**. São Paulo: Cortez, 1998.

NETTO, José Paulo. Capitalismo e Barbárie Contemporânea. In: **Argumentum**, Vitória (ES), v. 4, n.1, p. 202-222, jan./jun. 2012.

NETTO, José Paulo. **Pequena História da Ditadura Brasileira (1964-1985)**. São Paulo. Cortez, 2014.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez, 1991/1996/2011.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992 / 2005.

NETTO, José Paulo. A Construção do Projeto ético-político frente à crise contemporânea. In: **Curso de Capacitação em Serviço Social e Política Social**, Módulo I, CFESS/ CRESS/ ABEPSS/ CEAD, 1999.

NETTO, José Paulo. A Construção do Projeto ético-político do Serviço Social. In: Ana Elizabete Mota, Maria Inés Souza Bravo, Roberta Uchoa, Vera Nogueira, Regina Marsiglia, Luciano Gomes, Marlene Teixeira (Orgs.), **Serviço Social e Saúde**: formação e trabalho profissional (pp. 141-160; 4a. ed.). São Paulo: Cortez, 2009.

NETTO, José Paulo. Transformações societárias e Serviço Social- notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. In: **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 50, p. 87-132, 1996.

NETTO, José Paulo. **Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular.,2011.

NEVES, Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O Mercado do Conhecimento e o Conhecimento para o Mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.p.202.

OLIVEIRA, Rodrigo Ferreira. A contra-reforma do Estado no Brasil: uma análise crítica. In: **Revista Urutágua: acadêmica multidisciplinar**. DCS/UEM, n.24. maio/jun/julho/agost 2011.

PIANA, Maria Cristina. **A Construção do Perfil do Assistente Social no Cenário Educacional**. Tese (Doutorado em Serviço Social). Franca/São Paulo: UNESP, 2008.

PEREIRA, Larissa Dahmer. Mercantilização do ensino superior, educação à distância e Serviço Social. In: **Rev. Katál**. Florianópolis. v.12.n12.p.268-277.jun/dez.2008.

PEREIRA, Larissa Dahmer. A reação burguesa a crise capitalista e o processo de mercantilização do ensino superior no pós-1970.In: **Revista Virtual Textos & Contextos**, n.5, nov.2006.

PEREIRA, Larissa Dahmer. Expansão dos cursos públicos de Serviço Social entre os anos de 2003 e 2016: desafios para a formação profissional. In: **Rev. Katál.**, Florianópolis, v.21, n.1, p.189-199, jan./abr.2018.

PEREIRA, Larissa Dahmer. A expansão dos cursos de Serviço Social em tempos de contrarreforma do Ensino Superior brasileiro: impactos na formação profissional em Serviço Social. In: **IV Jornada Internacional de Políticas Públicas**. Neoliberalismo e lutas sociais: perspectivas para as políticas públicas. São Luís-MA, 25 a 28 de agosto, 2009.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente ao setor privado de Ensino no Brasil. In: **Educ.Soc**; Campinas, v.37 n134, p.133-152, jan-mar,2016.

PRADA, Talita; GARCIA, Maria Lúcia Teixeira. Perfil das assistentes sociais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil. In: **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 129, p. 304-325, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n129/0101-6628-sssoc-129-0304.pdf> (Acesso em 10/03/2021)

RICCI, Rudá. Lulismo: três discursos e um estilo. In: **Lutas Sociais**, 15/16, 2006. pp. 171-183.

RODRIGUES, Valter Ferreira; GONÇALVES, Maria Dayanny; FERREIRA, Amanayara Raquel de Sousa. O Lugar e a Importância da Filosofia na Formação Docente. In: **Problemata: R. Intern. Fil**. V. 9. n. 3 (2018), p. 286-293. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/41673> (Acesso em 15/03/2021)

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, n 34, 2009, p.265.

SALVADOR, Evilásio. Financiamento tributário da política social no pós-Real. In: SALVADOR, Evilásio. et.al (Orgs.) **Financerização, Fundo Público e Política Social**. São Paulo: Cortez, 2010.

SALVADOR, Evilásio. Fundo Público, Crise e Financerização da Previdência Social. In: SALVADOR, Evilásio. et.al (Orgs.). **Crise do capital e Fundo Público**: implicações para o trabalho, os direitos e a política social. São Paulo: Cortez, 2019.

SANTOS, Josiane Soares dos. **Neoconservadorismo Pós-Moderno e Serviço Social Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção questões da nossa época; v. 132).

SANTOS, Josiane Soares dos. **“Questão Social”: particularidades no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, C. M.; SOUZA FILHO, R.; BACKX, S. **A dimensão técnico-operativa do Serviço Social**: questões para reflexão. In: SANTOS, C. M.; BACKX, S.; GUERRA, Y. (Orgs). **A dimensão técnico-operativa no Serviço Social: desafios contemporâneos**. 2. ed. Juiz de Fora: UFJF, 2013. p. 21-44.

SANTOS, Sheila Daniela Medeiros. A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 229-244, out./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a16.pdf> (Acesso em 10/03/2021)

SAVIANI, Demerval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C. et al (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3ª. ed. Campinas, São Paulo; Autores associados, p. 17, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Da Nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Giselle Souza. Fundo Público e Políticas Sociais: o trabalho necessário sobre a égide do capital portador de juros. In: **Anais do I Círculo de Debates Acadêmicos**. Brasília: IPEA, 2011. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area2/area2-artigo9.pdf> (Acesso em 25/03/2021)

SILVA, Jéssica Pereira Cosmo da. **A Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora Fabril sob a nova Organização do Trabalho**. (Dissertação) Mestrado em Serviço Social. João Pessoa/PB: UFPB/PPGSS, 2018.

SILVA, Marcela Mary José da. **A materialização do Projeto Ético-Político do Serviço Social**. Campinas, São Paulo: Papel Social, 2013.

SILVEIRA, José Rodolfo Santos da. **Contribuição para Pesquisa do Conservadorismo Ultraliberal na Redefinição de projetos profissionais: a “nova”**

direita vai ao serviço social.2019 Disponível em<<<http://www.niepmarx.blog.br/MM2019/Trabalhos%20aprovados/MC47/MC472.pdf> (Acesso 07/06/2020).

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior-. IN: **Caderno Andes**. n° 25. Brasília: Agost/2007.

TONET, Ivo. Expressões socioculturais da crise capitalista na atualidade. In: **CFESS**. Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS/Abepss,2009. Disponível em << <http://www.poteresocial.com.br/wp-content/uploads/2017/08/1.5-Express%C3%B5es-socioculturais-da-crise-capitalista-na-atualidade-%E2%80%93-Ivo-Tonet.pdf> (Acesso em 3/06 2020).

WEBER, Max. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, Gabriel (Org.). FERNANDES, Florestan (Coord.). **Weber** – Sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais, 13. São Paulo: Ática, 1999, p. 79-127.

YAZBEK. Maria Carmelita. Mudanças no capitalismo: desafios e perspectivas para as políticas sociais e para o Serviço Social. In: **Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**: lutas sociais e exercício profissional no contexto da crise do capital - mediações e a consolidação do projeto ético-político do Serviço Social, 13., Brasília, 2010.

Anexo A- Declaração do PPGSS-UFPB



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL



João Pessoa, 18 de Novembro de 2019

A Exma. Faculdades de Ensino Privado do Município de João Pessoa.
Coordenação do Curso de Serviço Social.

Exm. Coordenador (a),

Apresentamos a V.S.^a, **KELLEN LACHIETTI VIEIRA DE MELO** matrícula. **20191015210**, aluna regularmente matriculada neste **Programa de Pós-graduação em Serviço Social**, nível **Mestrado Acadêmico**, que desenvolve o Projeto de Pesquisa, "**Reforma Universitária e Projeto Político Pedagógico: as tendências contemporâneas na formação profissional em Serviço Social**", sob a orientação da Prof.^a **Dr.^a Bernadete de Lourdes Figueirêdo de Almeida**.

No momento em que encaminhamos a referida mestranda, solicitamos sua valiosa colaboração no sentido de propiciar-lhe às condições para obter informações junto ao Serviço, como parte de sua Pesquisa, a fim de obter acesso ao Projeto Político Pedagógicos do curso em Serviço Social.

A pesquisa terá como objeto de estudo o processo de formação profissional do Serviço Social nas instituições privadas de ensino superior presenciais, no município de João Pessoa, realizada nas 6(seis) instituições do referido município.

Antecipadamente, agradecemos o apoio Institucional e nos colocamos à disposição para prestar os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente

Aline Maria B. Machado
Vice-Coordenadora do PPGSS/UFPB
SIAPE 2413180

Anexo B- Ofício do Centro Universitário de João Pessoa-UNIPÊ



www.unipe.edu.br

BR-230 – KM 22, Água Fria
58053 002
João Pessoa PB Brasil
T F 55 83 2106 9202

Ofício no 07/2020

De: Curso de Serviço Social - Presencial

Para: Kellen Lachietti Vieira de Melo

João Pessoa, 01 de setembro de 2020.

Assunto: Resposta a solicitação de Projeto Pedagógico do Curso - PPC para fins de pesquisa

Vimos por meio deste, justificar a não colaboração para com a pesquisa da aluna **Kellen Lachietti Vieira de Melo**, visto que, o curso de Graduação em Serviço Social do UNIPÊ - Presencial, teve início em 2019.1, e por essa razão, ainda estamos em processo de elaboração do instrumento. Entendemos a relevância da pesquisa, e sentimos muito não poder contribuir. Entretanto, teremos até o final desse semestre a conclusão dos 50% do curso (primeira turma), onde se desenhará a identidade do nosso curso por meio do perfil dos nossos alunos e professores, respeitando a regionalidade, e especificidades da nossa João Pessoa, no sentido do perfil profissional e do mercado de trabalho.

Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Desde já, agradecemos a compreensão.

Atenciosamente,

Prof.ª Esp. Erika Aranha Fernandes Barbosa
Coordenadora do Curso de Serviço Social do Unipê
Modalidade Presencial