



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

DEISE MOREIRA CAVALCANTE

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO SERVIÇO SOCIAL DOS CURSOS
PRESENCIAIS DAS FACULDADES PRIVADAS DE JOÃO PESSOA/PB**

JOÃO PESSOA/PB

2022

DEISE MOREIRA CAVALCANTE

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO SERVIÇO SOCIAL DOS CURSOS
PRESENCIAIS DAS FACULDADES PRIVADAS DE JOÃO PESSOA/PB**

Dissertação de Mestrado encaminhada ao Programa Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre Acadêmico em Serviço Social.

Linha de pesquisa: Serviço Social, Trabalho e Política Social

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

JOÃO PESSOA/PB

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C376p Cavalcante, Deise Moreira.

A produção do conhecimento no serviço social dos cursos presenciais das faculdades privadas de João Pessoa/PB / Deise Moreira Cavalcante. - João Pessoa, 2022.

138 f. : il.

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

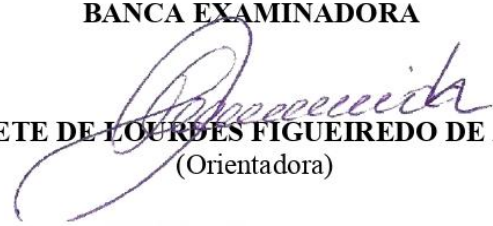
1. Produção do conhecimento - Serviço social. 2. Formação profissional. 3. Crise do capitalismo. 4. Neoliberalismo. 5. Neoconservadorismo. 6. Transformações societárias. I. Almeida, Bernadete de Lourdes F. de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 001.101:36(043)

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL DA ALUNA DEISE MOREIRA CAVALCANTE. Aos vinte e nove dias do mês de Abril de 2022 (29/04/2022), às 9h, 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/Universidade Federal da Paraíba), **MARIA DAS GRAÇAS MIRANDA FERREIRA DA SILVA** (Examinadora Externa/Universidade Federal da Paraíba), com o objetivo de proceder à arguição da aluna **DEISE MOREIRA CAVALCANTE**, sobre sua Dissertação intitulada: **“A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO SERVIÇO SOCIAL DOS CURSOS PRESENCIAIS DAS FACULDADES PRIVADAS DE JOÃO PESSOA/PB”**, requisito parcial e conclusivo para obtenção do grau de Mestre Acadêmico em Serviço Social. Abrindo a sessão pública, a Prof.^a Dr.^a**BERNADETE DE LOURDES FIGUEIREDO DE ALMEIDA** convidou os membros a comporem a Banca Examinadora. A seguir, foi concedida a palavra à aluna **DEISE MOREIRA CAVALCANTE**, 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 aluna, aos Membros da Banca e aos presentes que por decisão unânime da Banca Examinadora da Dissertação em julgamento obteve o conceito **APROVADA**. Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, João Pessoa, 29 de Abril de 2022.

BANCA EXAMINADORA



BERNADETE DE LOURDES FIGUEIREDO DE ALMEIDA
(Orientadora)



DANIELLE VIANA LUGO PEREIRA
(Examinadora Externa/UFPB)



MARIA DAS GRAÇAS MIRANDA FERREIRA DA SILVA
(Examinadora Externa/UFPB)

AGRADECIMENTOS

Direciono inicialmente as minhas palavras de agradecimento a quem esteve sempre comigo, me protegendo, fortalecendo e renovando minhas esperanças nos momentos de maiores dificuldades, obrigada Deus!

Ao meu esposo Mattheus Magno, meu maior incentivador, obrigada por estar a todo o momento pronto a me ajudar. Sou grata por todo amor, compreensão e companheirismo dedicado a mim nessa etapa da vida. Obrigada por ter me feito continuar, mesmo quando pensei em desistir. Amo-te.

Aos meus pais, que abdicaram de suas vidas para que eu e os meus irmãos tivéssemos acesso à educação. Obrigada por sempre acreditarem em mim!

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a. Bernadete Almeida, que me fez acreditar que era possível e por me enxergar. Obrigada por aceitar o desafio de me orientar, por compartilhar comigo um pouco do seu grandioso conhecimento. A senhora me inspira a ser melhor profissionalmente e na vida. Muito obrigada!

Agradeço a querida Dalliana Grisi, que sempre me apoiou e me incentivou a prosseguir na carreira acadêmica, você é um exemplo pra mim.

Ao meu antigo professor Aloirmar José, por me apresentar o Serviço Social de forma extraordinária e contribuir compartilhando o seu conhecimento. Não sei de muita coisa, mas do pouco que sei uma parte importante aprendi com o senhor, obrigada.

A minha supervisora do estágio profissional de Pós-Graduação, Clodine Maria, por ser sensível a todo o processo dissertativo, contribuindo, colaborando e me ensinando na prática aquilo que aprendi na formação. O Serviço Social com profissionais como você cumpre exatamente o seu papel na sociedade. Obrigada!

Ao professor Flávio Nery que me incentivou e colaborou de forma expressiva na obtenção do material da pesquisa.

Aos meus amigos de vida que estão sempre ao meu lado, me encorajando e trazendo alento ao meu coração.

As minhas amigas da graduação que sempre me apoiaram e me incentivaram desde o princípio a lutar pelo meu espaço.

Aos meus amigos mestrandos, em especial a Suênia, Kleber, Janaina, Eligiane, que me acompanharam desde a minha inserção no mestrado até os dias atuais, vocês são maravilhosos! Obrigada por tornarem essa etapa mais divertida e leve.

As professoras Doutoras Danielle Viana Lugo Pereira e Maria das Graças Miranda pelas relevantes contribuições ao meu trabalho e por integrarem a banca Examinadora de Defesa Final.

A todos os componentes do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba.

Por fim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a construção e finalização deste trabalho. Obrigada!

RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado Acadêmico, intitulada **A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO SERVIÇO SOCIAL DOS CURSOS PRESENCIAIS DAS FACULDADES PRIVADAS DE JOÃO PESSOA/PB**, apresenta como objeto de estudo o processo de produção do conhecimento no âmbito privado dos cursos presenciais da formação profissional em Serviço Social. Objetiva analisar a produção do conhecimento em nível dos cursos presenciais de bacharelado em Serviço Social nas instituições de ensino superior privadas à luz de duas categorias derivadas das transformações societárias provocadas pela crise do capitalismo: os impactos neoliberais na privatização da Educação Superior e os influxos neoconservadores dimanados pela ofensiva pós-moderna. Em termos metodológicos, este processo investigativo tipifica-se como uma pesquisa bibliográfica e documental com a utilização de procedimentos de natureza qualitativa e quantitativa nas fases de coleta e análise dos dados em torno dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), vinculados à Fundamentação Teórico-Prática do Serviço Social (Formação Profissional, Projeto Ético-Político e Prática Profissional), elaborados pelos alunos concluintes no período de 2016 a 2020. A pesquisa foi operacionalizada pela metodologia do estado da arte mediante a adoção de indicadores bibliográficos, que são: áreas do conhecimento, temáticas e autores referenciados. No tocante ao método, a pesquisa baseia-se no materialismo histórico-dialético para compreensão e análise da realidade em sua totalidade, compreendida pelas mediações, contradições e determinantes econômicos, históricos, culturais e políticos. Quanto ao material da pesquisa, foram analisados 68 (sessenta e oito) TCC, pertencentes a duas instituições privadas de Ensino Superior. Das quatro instituições privadas de Ensino Superior, na modalidade presencial, na área de Serviço Social, na cidade de João Pessoa/PB, apenas três instituições possuíam turmas concluintes, foram selecionados os TCC de apenas duas (IES-1 e IES-3): porque os TCC da IES-2 não atendiam aos parâmetros instituídos na pesquisa e não se configuravam como trabalhos monográficos, mas artigos. Conclusivamente, a análise dos resultados em torno do estado da arte dos Trabalhos de Conclusão de Curso indica a incidência de tendências neoconservadoras que reforçam a prática profissional imediatista, repetitiva, fragmentada e moralista, marcada por traços neopositivistas e pós-modernos. O foco analítico dos TCC em torno da Fundamentação Teórico-Prática do Serviço Social aponta para um processo formativo no âmbito privado vinculado à lucratividade, inferindo ao alunado uma percepção tecnicista da profissão. Por certo, a possibilidade de massificação desses conteúdos expressados na elaboração dos TCC dos alunos formados por instituições privadas demarca a criação de perfil profissional neoconservador que ameaça a hegemonia do perfil crítico do assistente social brasileiro, embasado no Projeto Profissional do Serviço Social, atrelado aos interesses das classes trabalhadoras, alvo prioritário das ações profissionais. Essa comprovação confirma a hipótese da pesquisa de que o legado da Modernidade crítico-dialética ainda predomina na produção do conhecimento do Serviço Social brasileiro, todavia os achados analíticos desta pesquisa revelam que a alternativa de enfrentamento à crise do capitalismo inflete sobre o pensamento moderno crítico mediante influxos pós-modernos neoconservadores que permeiam a produção do conhecimento nos Cursos de Bacharelado em Serviço Social das instituições privadas de Ensino Superior de João Pessoa/PB.

Palavras-chave: Produção do Conhecimento do Serviço Social, Formação Profissional em Serviço Social, Crise do Capitalismo e Transformações Societárias, Neoliberalismo, Neoconservadorismo.

ABSTRACT

This Academic Master's Thesis is entitled THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE IN SOCIAL SERVICE IN THE PRIVATE FACULTIES OF JOÃO PESSOA, PB, and its object of study is the production of knowledge in Social Service promoted in undergraduate courses in Social Service in private institutions of higher education in João Pessoa, Paraíba. With this purpose, the investigative studies focus on the analysis of the process of production of knowledge generated at the level of undergraduate courses in Social Work in private educational institutions in line with the analysis of two categories: the neoliberal impacts on the privatization of higher education and the neoconservative influxes that occurred from the post-modern offensive. Regarding methodology, it is classified as a bibliographic and documentary research using the state of the art of the productions of the Course Completion Works, whose object of analysis is related to the Theoretical-Practical Foundations of Social Service, elaborated by the students in the period from 2016 to 2020. The state-of-the-art methodology is operationalized through the adoption of bibliographic indicators, which are: areas of knowledge, themes and referenced authors. As for the method, the research is based on the dialectical historical materialism method for understanding and analyzing the reality under study, through economic, historical, cultural and political determinants. As for the research material, 68 (sixty-eight) TCC, belonging to two private higher education institutions, were analyzed. Of the four private institutions of Higher Education, in the face-to-face modality, in the area of Social Service, in the city of João Pessoa/PB, which had graduating classes, the TCC of only two (IES-1 and IES-3) were selected: because the IES-2 TCC did not meet the parameters established in the research; and the TCC of IES-4 were not configured as monographic works, but articles. Conclusively, the analysis of the results regarding the state of the art of the Course Conclusion Papers indicates the incidence of neoconservative tendencies that reinforce the immediatist, repetitive, fragmented and moralistic professional practice, marked by neopositivist and postmodern traits. The analytical focus of the TCC around the Theoretical-Practical Foundation of Social Work points to a training process in the private sphere linked to profitability, inferring to the students a technicist perception of the profession. Certainly, the possibility of massification of these contents expressed in the elaboration of the TCC of students graduated from private institutions marks the creation of a neoconservative professional profile that threatens the hegemony of the critical profile of the Brazilian social worker, based on the Professional Project of Social Service, linked to the interests of the working classes, priority target of professional actions. This evidence confirms the research hypothesis that the legacy of critical-dialectical Modernity still predominates in the production of knowledge of the Brazilian Social Work, however the analytical findings of this research reveal that the alternative of facing the crisis of capitalism influences modern critical thinking through neoconservative postmodern influxes that permeate the production of knowledge in the Bachelor's Degree Courses in Social Work at private higher education institutions in João Pessoa/PB.

Keywords: Production of Social Work Knowledge, Professional Training in Social Work, Capitalism Crisis and Societal Transformations, Neoliberalism, Neoconservatism.

LISTA DE SIGLAS

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço
ABESS – Associação Brasileira de Ensino no Serviço Social
BM – Banco Mundial
CBAS – Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CBPEX – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
CEAS - Centro de Estudos e Ação Social
CEDEPSS – Centro de Documentação, Pesquisas em Políticas Sociais e Serviço Social
CENESUP – Centro Nacional de Ensino Superior
CFE - Conselho Federal de Educação
CFESS – Conselho Federal de Serviço Social
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNE – Conselho Nacional de Educação
COFECON – Conselho Federal de Economia
CEESS – Comissão de Especialistas em Ensino do Serviço Social
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CRESS - Conselho Regional de Serviço Social
EAD – Educação à Distância
ENADE – Exame Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
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
FPB – Faculdade Internacional da Paraíba
IES – Instituição de Ensino
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases de Educação
MEC – Ministério da Educação
NASF – Núcleo de Apoio à Saúde da Família
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC – Organização Mundial de Comércio

ONGs – Organizações Não Governamentais
PEC – Proposta de Emenda à Constituição
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PT – Partido dos Trabalhadores
REUNI – Restruturação e Expansão das Universidades
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC - Serviço Social do Comércio
SESI - Serviço Social da Indústria
SESu – Secretaria de Educação Superior
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNINASSAU - Faculdade Maurício de Nassau
UNPB - Faculdade Unida da Paraíba
UPA- Unidade de Pronto Atendimento

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Cursos de Bacharelado em Serviço Social segundo o âmbito das instituições de ensino. Brasil, 2000 a 2019.	56
Gráfico 2 – Número de matrículas nos Cursos de Bacharelado em Serviço Social segundo os âmbitos das instituições e as modalidades de ensino. Brasil, 2000 a 2019	59
Gráfico 3 – Objetos de Estudo dos TCC pesquisados. João Pessoa/PB, 2022. (N=68)	106
Gráfico 4 – Formação dos Professores Orientadores dos Trabalhos de Conclusão de Curso. João Pessoa/PB, 2022. (N=68)	108
Gráfico 5 – Áreas do conhecimento adotadas nos Trabalhos de Conclusão de Curso pesquisados. João Pessoa, 2022.....	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Palavras-chave indicadas nos Trabalhos de Conclusão de Curso pesquisados e respectivas frequências. João Pessoa, 2022 (n=68).....	113
Quadro 2 – Palavras-chave indicadas nos Trabalhos de Conclusão de Curso com apenas uma frequência. João Pessoa, 2022.	114
Quadro 3 – Autores mais citados nas referências dos TCC analisados. João Pessoa, 2022. (N=68)	116
Quadro 4 – Autores mais citados nos TCC pesquisados segundo a área do conhecimento. João Pessoa, 2022. (N=68)	118

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. CRISE DO CAPITALISMO E TRANSFORMAÇÕES SOCIETÁRIAS: A IMPLANTAÇÃO DO NEOLIBERALISMO NO BRASIL E OS REBATIMENTOS PRIVATISTAS NO ENSINO SUPERIOR	20
1.1 Crise Sistêmica e Mundialização do Capital: modificações no mundo do trabalho e nas políticas sociais	20
1.2 A Mercantilização da Educação Superior no Brasil: a valorização como mercadoria pelo capital.....	29
1.2.1 A Educação Superior nos Governos: Dilma, Temer e Bolsonaro (2011-2020).....	43
1.3 A intensificação da privatização do Ensino Superior brasileiro: o neoliberalismo e seus fluxos na área do Serviço Social.....	52
2. OFENSIVA PÓS-MODERNA, SINCRETISMO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM SERVIÇO SOCIAL	63
2.1 Ofensiva Pós-moderna e Serviço Social	64
2.2 O sincretismo no Serviço Social e a Produção do Conhecimento	75
3. TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS E AS INVESTIDAS PÓS-MODERNAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NOS CURSOS DE BACHARELADO EM SERVIÇO SOCIAL DAS FACULDADES PRIVADAS DE JOÃO PESSOA	83
3.1 Os Cursos de Bacharelado em Serviço Social nas Instituições de Ensino Superior privadas de João Pessoa/PB.....	89
3.2 Análises dos TCC a partir dos Indicadores Bibliográficos	103
3.2.1 Análises dos TCC à luz do Indicador Bibliográfico Temático	104
3.2.2 Análises dos TCC à luz do Indicador Bibliográfico Autoral	115
3.2.3 Análises dos TCC à luz do Indicador Bibliográfico Áreas do Conhecimento.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS	130

INTRODUÇÃO

A presente Dissertação intitulada “*A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO SERVIÇO SOCIAL DOS CURSOS PRESENCIAIS DAS FACULDADES PRIVADAS DE JOÃO PESSOA/PB*” conforma-se como requisito curricular em nível de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal da Paraíba, inserido na linha de pesquisa Serviço Social, Trabalho e Política Social.

Apresenta como objeto de estudo a produção do conhecimento no Serviço Social gerada nos Cursos de Bacharelado em Serviço Social, na modalidade presencial, pelas instituições privadas de Ensino Superior em João Pessoa/PB. Em torno desse objeto, este estudo objetiva analisar o processo de produção do conhecimento realizado em nível dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social, na modalidade presencial, das instituições privadas de Ensino Superior a partir de duas categorias de análises: os impactos neoliberais na privatização da Educação Superior brasileira e os influxos neoconservadores dimanados da ofensiva pós-moderna.

Como objetivos específicos, arrolam-se os seguintes: a) proceder ao levantamento teórico das categorias de análise que perpassam a produção do conhecimento em Serviço Social a partir da privatização do Ensino Superior e dos influxos neoconservadores em face da ofensiva pós-moderna; b) contextualizar historicamente a privatização do Ensino Superior brasileiro e suas inflexões na área do Serviço Social; c) traçar o perfil das instituições privadas de Ensino Superior em João Pessoa/PB, cujos Cursos de Bacharelado presenciais em Serviço Social tenham alunos formados; d) utilizar a metodologia do estado de arte de modo a inventariar as tendências apresentadas nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) elaborados pelos alunos concluintes dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social, na modalidade presencial, das instituições privadas de Ensino Superior, no período de 2016 a 2020.

O interesse investigativo desta pesquisadora na presente temática se deu com a inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas em Análises de Conjuntura, Políticas Sociais e Serviço Social (GEPACOPS) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que desenvolve pesquisas voltadas à análise do processo da produção do conhecimento em Serviço Social no Brasil; também impelida pela intencionalidade investigativa de aprofundar a análise da realidade do Ensino Superior privado pelo fato de ter cursado a graduação em Serviço Social em instituição privada no município de João Pessoa/PB; além da motivação decorrente do

conhecimento adquirido como aluna especial em 2019 e aluna regular a partir de 2020 no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPB.

Acrescenta-se ainda a relevância do objeto de estudo pesquisado sobre a produção do conhecimento nas instituições privadas de Ensino Superior em Serviço Social na cidade de João Pessoa/PB, que além de pretender analisar como tem se processado essa produção, também levantar outras mediações analíticas, tais como: a proposta do projeto pedagógico do curso, a formação acadêmico-profissional, a qualificação do corpo docente, consequentemente verificar se a direção social do curso de bacharelado adota as recomendações da Associação Brasileira de Ensino no Serviço Social (ABESS, 1996)¹.

A importância de pesquisar sobre a produção do conhecimento em Serviço Social nas instituições privadas de Ensino Superior se coloca como uma demanda investigativa premente, pois é imprescindível analisar como tem se desenvolvido o processo de formação profissional, visto que em nível nacional as instituições privadas que oferecem formação em Serviço Social somam um total de 345 (85,3%) com 17.246 alunos egressos (87,9%) no ano de 2019. No Estado da Paraíba, o número de instituições privadas de Ensino Superior aumentou, chegando a 89,2% do total de instituições que oferecem o Curso de Bacharelado em Serviço Social (INEP/MEC, 2019).

No tocante ao referencial teórico-metodológico, este trabalho investigativo embasa-se no materialismo histórico-dialético por conceber a totalidade histórica da dinâmica realidade social capitalista, eivada de contradições, portanto fundamentada no legado marxiano e marxista para compreensão do objeto deste estudo por meio de determinantes econômicos, históricos, culturais e políticos.

O método em Marx consiste em “[...] um movimento dialético que parte da sua concepção ontológica da realidade social, em que o ser social produz suas próprias condições objetivas e subjetivas de existência e, por isso, teoria, método e concreto social constituem uma unidade metodológica” (SILVA, 2019, p.34).

Em termos dos procedimentos metodológicos, tipifica-se quanto à finalidade como uma pesquisa teórica – também denominada de pesquisa científica pura ou básica – por “[...] permitir articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área de conhecimento” (MINAYO, 2002, p. 52) Conforma-se como um tipo de pesquisa cuja

¹ A denominação da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS) teve a sua denominação modificada para Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) em 1996, “[...] em função da defesa dos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da articulação entre graduação e pós-graduação”. (ABEPSS, 2018, p.1)

preocupação investigativa é analisar a produção do conhecimento de uma determinada área do saber: o Serviço Social.

Do ponto de vista dos objetivos, caracteriza-se como uma pesquisa explicativa por se centrar “[...] na preocupação de identificar fatores determinantes ou de contribuição no desencadeamento dos fenômenos”. (ZANELLA, 2013, p. 32) No caso específico, são as categorias que permeiam a produção do conhecimento em suas mediações espaciais (cursos presenciais de Bacharelado em Serviço Social em instituições privadas de Ensino Superior de João Pessoa/PB) e temporais (de 2016 a 2020).

No tocante à abordagem, esta pesquisa classifica-se como quanti-qualitativa por compreender a análise qualitativa fundamentada em parâmetros teóricos que permeiam a produção do conhecimento; e análise quantitativa embasada no uso de leituras estatísticas tanto na coleta como na discussão dos dados na perspectiva de verificar as interrelações entre variáveis.

A escolha da pesquisa quanti-qualitativa se justifica em razão de “[...] o raciocínio e a argumentação na análise qualitativa são baseados na variedade de técnicas usadas no modo qualitativo.” (VIEIRA, apud ZANELLA, 2013, p.101) Desse modo, para esse autor “[...] é essencial se conceituar o método qualitativo e o método quantitativo não como uma dicotomia, mas um *continuum*, como um método misto, representando um ponto intermediário da escala”. (Ib., Id.)

Na perspectiva dos procedimentos metodológicos adotados na fase da coleta de dados, configura-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, que utiliza fontes impressa e eletrônica, que são: os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), livros, artigos, capítulos de livros, etc.

Em termos da metodologia adotada tanto na coleta como na análise dos dados adota-se o estado da arte, definindo-se como caráter bibliográfico, que objetiva

[...] mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p.258)

Segundo essa autora, o estado da arte também é utilizado por utilizar “[...] uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o

tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado”. (Ib. Id.)

No caso desta pesquisa, o material de pesquisa consiste nos Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC) dos alunos concluintes dos Cursos de Serviço Social das instituições privadas de Ensino Superior de João Pessoa/PB, na temporalidade do último lustro da última década, ou seja: de 2016 a 2020. Justifica-se o recorte temporal tendo em vista que é neste período que se concentra o maior número de Trabalhos de Conclusão de Curso de alunos egressos do sistema privado de ensino no município de João Pessoa/PB.

A amostra da pesquisa, enquanto parte representativa do universo dos TCC produzidos nos Cursos de Bacharelado em Serviço Social das instituições privadas de Ensino Superior de João Pessoa é de **68 (sessenta e oito)** Trabalhos de Conclusão de Curso. Ressalta-se que foram disponibilizados pelas instituições o total de 104 Trabalhos de Conclusão de Curso, no entanto, após pré-análise realizada com base nos critérios de inclusão e exclusão, o universo da pesquisa se constituiu de 68 TCC. Os critérios de inclusão adotados foram: os TCC em modelo monográfico que analisaram os objetos investigativos da área dos Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social com temáticas voltadas para Formação Profissional, Projeto Ético-Político e Prática Profissional, defendidos entre 2016 a 2020.

Em relação aos instrumentos e técnicas na fase da coleta de dados, arrolam-se as planilhas ou fichas cadastrais dos TCC pesquisados para coletar os seguintes indicadores bibliográficos (ALMEIDA, 2011): as temáticas investigadas, as áreas do conhecimento e as referências autorais. Esses indicadores bibliográficos são necessários para proceder ao mapeamento das tendências dessas produções (os TCC).

O processo de coleta de dados dos TCC desenvolveu-se por meio do preenchimento de fichas cadastrais ou planilhas em torno das informações principais de cada produção: título, palavra-chave, eixo analítico, área da pesquisa, resumo, referenciais. Também foram levantados dados sobre as instituições privadas de Ensino Superior que oferecem Curso de Bacharelado em Serviço Social, na cidade de João Pessoa, tais como: histórico, missão da instituição mantenedora e os dados de avaliação do Curso e da instituição, levantados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o qual analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes brasileiros. (MEC, 2004)

A fase de discussão dos dados processou-se na perspectiva quantitativa através do uso da leitura estatística descritiva, subentendida como “[...] um conjunto de técnicas que têm por finalidade descrever, resumir, totalizar e apresentar graficamente dados de pesquisa” (APOLINÁRIO, apud ZANELLA, 2013, p.123). Esses dados são agrupados e organizados de

forma estratificada através de tabelas, gráficos e quadros; e na perspectiva qualitativa adotada referente à análise de conteúdo, entendida como “[...] um método de tratamento e análise de informações colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento. A técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento” (CHIZZOTTI, 2001, p. 98)

No uso de metodologias quanti-qualitativas nas fases de coleta e de análise dos dados, efetivou-se: o levantamento do acervo dos TCC pesquisados para a criação de Banco de Dados de modo a catalogar, organizar e categorizar o material, além do uso de planilhas e mapeamento das produções do conhecimento mediante as técnicas de tabulação dos dados quantitativos através da leitura estatística descritiva e da análise de conteúdo dos dados qualitativos com uso da técnica de análise categorial de Bardin (2016).

Quanto às fontes (material) da pesquisa são secundárias, no caso os Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC) dos alunos concluintes dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social das instituições privadas de Ensino Superior de João Pessoa/PB; e fontes terciárias se constituem nas citações de trechos, extraídos dos TCC.

O local da pesquisa consiste nos Cursos de Bacharelado em Serviço Social em João Pessoa/PB, onde já ocorreu a colocação de grau de assistentes sociais. Portanto, dos cinco cursos existentes, apenas três destes já formaram assistentes sociais, são eles: Faculdade Internacional da Paraíba (FPB), Faculdade Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão (FABEX) e Centro Universitário Mauricio de Nassau (UNINASSAU).

Destarte, a estrutura da Dissertação apresenta três capítulos. No primeiro Capítulo denominado “*Crise do Capitalismo e Transformações Societárias: a implantação do neoliberalismo no Brasil e seus rebatimentos privatistas no ensino superior*” analisa a crise do capitalismo vivenciada após a Segunda Guerra Mundial com o surgimento do neoliberalismo e a mundialização do capital e como esse novo modelo de gerir a economia se instaura no território brasileiro, com novas conformações no modo de produzir, na reconfiguração do Estado, assim como na política educacional do país. Discute como o neoliberalismo e suas formas de regular o mundo capitalista transformaram a sociedade e atingiram todas as esferas da vida humana. Indica também como o Serviço Social, inserido nesse contexto de mudanças, sofre os rebatimentos privatizantes diretos do processo de neoliberalização, principalmente no que tange à formação profissional.

No segundo capítulo nomeado “*Ofensiva Pós-Moderna, Sincretismo e Produção do Conhecimento*” aborda a emergência do movimento da Pós-modernidade a partir do processo privatista neoliberal e as inflexões neoconservadoras que proporcionaram a renovação de

teorias vinculadas à categoria profissional desde a sua gênese conservadora à inserção de correntes contemporâneas neoconservadoras. Ademais, esse capítulo analisa como essas “novas” roupagens (neo)conservadoras expressam-se na produção do conhecimento do Serviço Social.

O terceiro capítulo apresenta como título *“Tendências Contemporâneas e as Investidas Pós-Modernas na Produção do Conhecimento: a análise dos TCC dos cursos presenciais de Bacharelado em Serviço Social das Faculdades Privadas de João Pessoa/PB”*. Trata da análise da produção do conhecimento dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) em termos das inflexões privatistas e do neoconservadorismo pós-moderno com base na racionalidade moderna da teoria social crítica (razão dialética). Essa análise embala-se nos três indicadores bibliográficos já elucidados: categorias temáticas, áreas do conhecimento e referenciais autorais (ALMEIDA, 2011).

Ademais, seguem as considerações finais e referências consultadas. Por se configurar como uma produção científica se encontra aberta ao debate, às reformulações, às contribuições e outras determinações que possam suscitar.

As análises dos resultados desta pesquisa acerca das temáticas que permeiam o objeto de estudo confirmam a hipótese formulada de que: o legado da Modernidade crítico-dialética ainda predomina na produção do conhecimento do Serviço Social. Todavia, a alternativa de enfrentamento à crise do capitalismo inflete sobre o pensamento moderno crítico mediante influxos pós-modernos neoconservadores que permeiam a produção do conhecimento nos Cursos de Bacharelado em Serviço Social das instituições privadas de Ensino Superior de João Pessoa/PB.

1. CRISE DO CAPITALISMO E TRANSFORMAÇÕES SOCIETÁRIAS: A IMPLANTAÇÃO DO NEOLIBERALISMO NO BRASIL E OS REBATIMENTOS PRIVATISTAS NO ENSINO SUPERIOR

As transformações societárias advindas da crise do capitalismo na década de 1970 modificaram mundialmente os mais diversos fatores da vida social: econômicos, políticos, culturais e sociais. Como estratégias de enfrentamento a essa crise, o capitalismo substituiu o seu modo de produzir ao inovar e reinventar novo modelo de produção mediante sistemas de “flexibilização”, impulsionados por tecnologias inovadoras que objetivavam novas formas de acumulação (capital rentista e volátil) e novos meios de dominação do capital sobre o trabalho.

Com a mundialização do capital, o Brasil adere a essas novas estratégias de enfrentamento à crise e instaura a Reforma do Aparelho de Estado de cunho neoliberal, em 1995, que contempla medidas de ajustes estruturais, cortes salariais, desmonte de direitos sociais e privatização de políticas públicas e sociais.

A desresponsabilização do Estado em relação à provisão e gestão das políticas públicas materializa-se mediante a adoção de medidas norteadas por iniciativas dos organismos internacionais que intensificam o pensamento mercantil sobre a Educação brasileira, o que torna a Educação Superior um dos alvos atingidos pela ofensiva neoliberal.

A privatização da Educação Superior afeta todas as formações acadêmico-profissionais de modo a atender as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, propostas pela LDB, aprovada em 1996. No caso do Serviço Social, propõe uma formação profissional tecnicizada, com ausência do debate crítico, da pesquisa e extensão. Decerto, a perspectiva capitalista requer um profissional com perfil que responda aos seus interesses imediatos e que não tenha compreensão crítica da sua dinâmica, de suas determinações e de suas contradições.

Dessa forma, se faz relevante compreender o percurso histórico e o contexto no qual essas transformações decorrem, uma vez que trazem modificações para a vida em sociedade, e, conseqüentemente, atinge o Serviço Social e a categoria profissional.

1.1 Crise Sistêmica e Mundialização do Capital: modificações no mundo do trabalho e nas políticas sociais

Ao iniciar o desenvolvimento deste item, é importante destacar alguns aspectos acerca do capital: primeiro, para Marx o “capital é um processo” e se trata de “valor em movimento”

(HARVEY, 2013, p.68); segundo, que as crises integram o processo cíclico e orgânico de acumulação capitalista em todas as suas dimensões: econômica, política e cultural.

As crises são inerentes à lógica do capital², pois, quando o capital não consegue estabilizar suas taxas de lucro, entra em crise. Segundo Mészáros (2009) a crise estrutural do capital não é algo novo, mas típico, permanente, intrínseco ao movimento desse sistema de produção.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) com um resultado devastador de mortos e de bastante destruição, sobretudo, o continente europeu que precisava se reconstruir. No conjunto de estratégias de restauração capitalista, é aprovado e implementado o pacto Keynesiano³-Fordista⁴, que se pautava em um sistema de produção e consumo em massa através do pleno emprego.

A “Era de Ouro” ou “30 anos gloriosos” (1945-1975) – como se tornou conhecido esse período pós-guerra – foram bastante atípicos para os países capitalistas desenvolvidos. Entre as características principais, evidenciam: o aumento da urbanização, o avanço estarrecedor da tecnologia, o pleno emprego, o avanço cultural, a grande inserção de alunos nas universidades e a democratização do mercado – o acesso ao mercado de trabalho possibilitou que a classe trabalhadora passasse a ser consumidora de produtos que eram inacessíveis à geração passada. Vale destacar que o pleno emprego gerou mudanças significativas na sociedade e na cultura, além de trazer nova concepção acerca da relação capital e trabalho.

O fenômeno da “Era de Ouro” atingiu todo o mundo, entretanto, isso não significa que a riqueza geral chegou à maioria da população. Nesse período, acentua a desigualdade entre mundo rico e o mundo pobre, uma vez que os benefícios da época estavam direcionados para as grandes potências capitalistas, ou seja, os países de capitalismo avançado, enquanto, os demais países – de capitalismo periférico – não puderam gozar dos “anos dourados” e nem de suas “vantagens”.

Nesse dado período as desigualdades sociais se acentuaram, principalmente por se tratar de um período posterior a uma guerra mundial. O capitalismo pós-guerra se transformou

² Netto e Braz (2008, p. 162) complementam afirmando que “[...] as crises são funcionais ao modo de produção capitalista, constituindo-se num mecanismo que determina a restauração das condições de acumulação, sempre em níveis mais complexos e instáveis, assegurando, assim, a sua continuidade”.

³O termo se deriva do nome do inglês John Maynard Keynes (1883 -1946) que indicava uma política socioeconômica que respondia aos anseios da classe trabalhadora, assim como assegurava um padrão de consumo que garantisse equilíbrio econômico e social (HOBSEBAWM, 1995)

⁴Fordismo foi criado por Henry Ford e trata-se de uma inovação do trabalho fabril, caracterizado pela linha de montagem e produção em massa (FERRAZ, 1999).

a tal ponto de ficar irreconhecível diante da nova roupagem dada ao velho sistema: o capitalismo monopolista (HOBSBAWM, 1995).

Há, portanto, uma junção do liberalismo econômico e da “democracia social”, aliás uma construção política bem incomum, baseada na combinação do modo “Keynesiano”⁵ de crescimento econômico “[...] numa economia capitalista baseada no consumo de massa de uma força de trabalho plenamente empregada e cada vez mais bem paga e protegida” (Ib., Id., p. 221).

O chamado “Estado de Bem-Estar” (*Welfare State*), apontado nessa fase, se tratava de Estados que utilizavam parte significativa de suas receitas e as direcionavam para gastos com as políticas que previam a segurança social – educação, assistência social, manutenção de renda, e etc. Muitos países adotaram a forma de “Estado de Bem-Estar”, em que cada um ao seu modo e com suas particularidades, visava oferecer ao povo uma seguridade social mais consolidada.

De acordo com Harvey (2008, p.15):

O que todas essas várias formas de Estado tinham em comum era a aceitação de que o Estado deveria concentrar-se no pleno emprego, no crescimento econômico e no bem estar de seus cidadãos, e de que o poder do Estado deveria ser livremente distribuído ao lado dos processos de mercado - ou, se necessário, intervindo ou mesmo substituindo tais processos - para alcançar esses fins, e políticas fiscais e monetárias em geral caracterizadas como "keynesianas" foram implantadas extensamente para suavizar os ciclos de negócio e assegurar um nível de emprego razoavelmente pleno. Um "compromisso de classe" entre o capital e o trabalho foi advogado geralmente como o principal garante da paz e da tranquilidade doméstica. Os Estados intervieram ativamente na política industrial e passaram a estabelecer padrões para o salário social, construindo uma variedade de sistemas de bem-estar.

O *Welfare State* se manifesta enquanto resposta à catástrofe destrutiva deixada pelo pós-guerra, assim como uma maneira de acalmar a tensão causada pelo terror ao comunismo, que avançava. Com o Estado de Bem-Estar é gerado um “pacto” entre capital e trabalho, conforme exposto por Harvey, no qual os trabalhadores entorpecem a ideia revolucionária e apostam nas ações e reformas do Estado, tendo em contrapartida uma concessão do capital que “abdica”, mesmo que de forma mínima, a busca incontrollável por lucros e permite o alargamento das funções econômicas e políticas do Estado.

⁵ Buscava a regulação do mercado por meio do Estado e a sua intervenção na economia

Ressalta-se que esse consenso entre o capital e o trabalho resultou em uma diminuição significativa do desemprego, distribuição de riquezas (não igualitárias) e maior acesso a políticas públicas de caráter universal que foi concedido em decorrência de intensos conflitos e lutas sociais (GOMES, 2007).

No início de 1970, o capital mundial passa a vivenciar outra etapa inerente ao seu desenvolvimento: nova crise sistêmica. Nesse momento, a incapacidade do modo de produção taylorista⁶/fordista em conter as contradições intrínsecas ao capitalismo se torna evidente, uma vez que as formas e padrões utilizados na organização do trabalho mostravam-se ineficazes para assegurar os altos índices de lucros, conquistados anteriormente pelo capitalismo monopolista (MOTA; AMARAL, 2010).

Com o advento da crise, o “pacto social” anteriormente estabelecido que buscava um equilíbrio entre as classes se esgota, pois a conciliação do pleno emprego e das políticas sociais se tornou inviável.

Diante disso, o capital vai buscar uma nova maneira de responder a crise e de se reinventar. Segundo Hobsbawm (1995, p.315) “O fato fundamental das décadas de crise não é que o capitalismo não funcionava mais tão bem quanto na Era de Ouro, mas que suas operações haviam se tornado incontroláveis”.

Em 1986, ocorre a formulação do “Consenso de Washington” que propunha o modelo neoliberal como solução para os problemas mundiais, estabelecendo padrões econômicos globais como receituário de políticas recessivas que visavam dois objetivos: a manutenção estável da inflação e condições favoráveis para criar um terreno econômico fértil para o mercado, que incentivasse “[...] a maior concorrência entre os capitais e a livre iniciativa para a retomada dos investimentos e do crescimento econômico” (CARCANHOLO, 2008, p. 173).

O capital adota essa alternativa para superação da crise e é a partir dessa agenda econômica que o mundo capitalista mergulha no processo denominado por Harvey (2008, p.16-17) de “neoliberalização”, modelo de produção já apontado antes mesmo do fim da Segunda Guerra pelo economista Friedrich Von Hayek, em sua obra: “*O caminho da servidão*”, publicado em 1944.

Harvey (2008, p.12) define neoliberalismo como:

⁶ Taylorismo: Racionalização do processo de trabalho introduzida nos Estados Unidos no começo do século XX por Frederick Winslow Taylor por meio da cronometragem dos movimentos dos trabalhadores (FERRAZ, 1999)

É em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. De também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados.

O neoliberalismo tem a atenção voltada apenas para a valorização do mercado, defendendo um Estado cada vez menor, principalmente no que se refere à área social. A ideia é de um Estado que favoreça os interesses de auto expansão e acumulação do capital.

Nova configuração do modo de produção no capitalismo vinculada a uma estratégia articulada pelo tripé: reestruturação produtiva, a financeirização e a ideologia neoliberal se estabelecem e atingem os diversos setores da sociedade (NETTO; BRAZ, 2008).

O capitalismo adota o novo modelo japonês de produção denominado de “toyotismo”, que propunha inovar e reinventar os modelos de produção por intermédio de sistemas de “flexibilização”, impulsionado por novas tecnologias e objetivando novos meios de dominação do capital sobre o trabalho, ocasionando o processo de reestruturação produtiva.

Os processos de reestruturação produtiva tinham a finalidade de obter uma nova estruturação da produção, reorganização dos mercados e de altos retornos lucrativos, estratégias estas adotadas pelo sistema capitalista para enfrentamento da própria crise, pleiteando o estabelecimento de acordo com “[...] um novo equilíbrio, que têm como exigência básica a reorganização do papel das forças produtivas na recomposição do ciclo de reprodução do capital, afetando tanto a esfera da produção quanto as relações sociais” (MOTA; AMARAL, 2010, p. 27).

Conforme mencionado, o processo de reestruturação produtiva acarretou diversas mudanças que ocorreram em três esferas: na esfera da produção com o aumento da produtividade do trabalho e da utilização de novas tecnologias, o que desencadeou um acréscimo das taxas de lucratividade; na esfera da circulação, mudanças incidiram no mercado consumidor, instituindo novas formas de concorrência entre as empresas, além de aumento das estratégias de *marketing* da qualidade dos produtos baseadas na seletividade do mercado; e na esfera sócio-política e institucional, ocorreram novos modos de controle do capital sobre o trabalho, pelos quais requerem um conjunto de reformas institucionais e a “[...]”

implementação de mecanismos capazes de promover a adesão e o consentimento dos trabalhadores às mudanças requeridas” (MOTA; AMARAL, 2010, p. 28).

Antunes e Druck (2013, p. 216) apontam os resultados da flexibilização para o mundo do trabalho:

Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, através da desconcentração produtiva, das redes de subcontratação (empresas terceirizadas), do trabalho em equipe, do salário flexível, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos grupos “semiautônomos”, além de exercitar, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores. O “trabalho polivalente”, “multifuncional”, “qualificado”, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho. Mais recentemente, as práticas das “metas”, das “competências”, realizadas pelos “colaboradores”, tornou-se a regra no ideário empresarial. [...] Os resultados são alarmantes em relação ao mundo do trabalho: desregulamentação dos direitos do trabalho em escala global; terceirização da força de trabalho nos mais diversos setores e ramos produtivos e de serviços; derrota do sindicalismo autônomo e sua conversão num sindicalismo de parceria, mais negocial e menos conflitivo.

A crise do capitalismo trouxe para a classe trabalhadora impactos violentos que causaram a eliminação de postos de trabalho, a terceirização, o desemprego, a precarização do trabalho, a informalidade – que considerados anteriormente como uma exceção, passaram a ganhar espaço e se intensificar, exigindo um novo perfil de trabalhador com qualificações extraordinárias e polivalentes. “A crise do capital é subestimada e passa a ser lida como um arsenal de “oportunidades”, mas não para a maioria da população sobre a qual recaem seus efeitos” (IAMAMOTO, 2019, p. 18-19).

No sistema de “flexibilização”, as grandes empresas dispõem de altos índices de produtividade mesmo com reduzida força de trabalho, intensificando as formas de explorações e eliminando do mercado os trabalhadores considerados improdutivos. Também se observa nessa etapa o aumento significativo do exército industrial de reserva – já apontado nos escritos de Marx (HARVEY, 2013) – que trata de significativa quantidade de mão de obra qualificada encontrada fora do mercado e à disposição do capital.

Com essas novas configurações adotadas, processa-se a diminuição da oferta de emprego, além da superexploração com os que restaram, ainda incluídos no mercado, há os trabalhadores que integram o expressivo contingente de desempregados que se submetam a qualquer forma de exploração – baixos salários, desproteção, informalidade – para que possam sobreviver.

O Brasil participa dessas mudanças na entrada da década de 1990 no período dos governos de Fernando Collor (1990-1992), passando o de Itamar Franco (1992-1994) e se consolidando em Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002).

No período de FHC, decorre a Reforma do Estado acompanhada pelo capital mundial, o que vai resultar no que Behring (2009, p.07) denomina de “contrarreforma”, embasada na lógica neoliberal com novas medidas de estruturação econômica e desvalorização das políticas públicas e de proteção social. A base dessa lógica neoliberal é o Estado mínimo para a classe trabalhadora, mas máximo para o capital que vise e atenda apenas aos seus interesses (NETTO, 2007).

A considerada contrarreforma do Estado brasileiro provoca graves impactos no campo social, “[...] numa desresponsabilização do Estado pelas políticas sociais e no trinômio do neoliberalismo para com as mesmas: privatização, focalização/seletividade e descentralização” (EIRAS et al., 2014, p.08).

As transformações ocorridas na sociedade brasileira fundamentavam-se em reformas objetivadas pelo fim da crise econômica e social, acreditando-se que através das privatizações e mudanças na área previdenciária, além de desprezar as conquistas sociais voltadas para a Seguridade Social efetivadas em 1988 com a Carta Magna, haveria abertura para o novo “projeto de modernidade”. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011)

Para Mota e Amaral (2010, p.37) essas transformações ocasionaram modificações às configurações do Estado:

O conjunto destas mudanças na esfera da produção e da organização social implicou no redimensionamento da intervenção do Estado, em especial, nos mecanismos de regulação da produção material e da gestão estatal e privada da força de trabalho. Nesta conjuntura, as mudanças nas relações entre Estado, sociedade e mercado materializam-se em um conjunto de medidas de ajuste econômico e de reformas institucionais, cujos destaques são os mecanismos de privatização, as pressões do empresariado e da burocracia estatal para suprimir direitos sociais e trabalhistas e a “naturalização” da superexploração do trabalho. Todos eles revestidos pela cultura do antirradicalismo e das soluções negociadas. O objetivo é reduzir o papel do Estado na área das políticas de proteção social e na regulação das condições de produção material [...].

Ao analisar os resultados desse período, destacam-se como consequências dessas medidas: a desregulamentação do Estado, o aumento significativo do desemprego, a redução dos postos de trabalho, o crescimento exponencial do trabalho informal, a privatização de

órgãos e serviços públicos, a mercantilização da previdência e, sem o investimento em políticas sociais, o trabalhador se encontra desprotegido pelo Estado.

A Era de FHC é avaliada de forma “positiva” sob o enfoque da inflação, uma vez que conseguiu manter considerável controle inflacionário. Todavia, se faz necessário pontuar que no período de FHC houve um crescimento de 108% da dívida externa; em 1999, o Brasil enfrentou um processo de crise cambial; e o desemprego sobe de 3,3% para 7,6% quando comparado à década de 1989; além de que durante a década de 1990 a taxa média de crescimento do país foi de apenas de 1,78% (CARCANHOLO, 2008).

O Governo Cardoso e seus “cavaleiros do apocalipse”, ao realizarem a escolha histórica por tais caminhos, levaram-nos ao “coração das trevas do neoliberalismo”, [...] E nos legou uma perversa herança. A política econômica do governo Cardoso conseguiu reduzir as taxas da inflação, mas não resultou em políticas distributivas. Assim, transitou: “da pobreza da inflação” à “inflação da pobreza”; do “fim da inflação da moeda” à retomada da “inflação da dívida”. A dívida e o custo de sua rolagem geram escassez de recursos para investimento e custeio que, aliados às elevadas taxas de juros, desviam as aplicações do setor produtivo para o mercado financeiro (IAMAMOTO, 2008, p.123)

Os dados produzidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) nos anos que se referem à década de 1990, indicam que no ano de 1998, aproximadamente 14% do montante populacional do Brasil sobrevivia com renda inferior à linha de indigência (pessoas em situação de pobreza absoluta) e cerca de 33% em famílias com renda abaixo da linha de pobreza, ou seja, em números significa dizer que 21 milhões de brasileiros poderiam ser identificados como indigentes e quase 50 milhões como pobres (BARROS, HENRIQUES & MENDONCA, 2000)

Com o aumento gradativo da desigualdade social, o neoliberalismo opta pelo apelo às instituições filantrópicas e à solidariedade da sociedade civil resultando no crescimento do terceiro setor – organizações de iniciativa privada sem fins lucrativos, originadas com o intuito de desenvolver ações voltadas para o campo social e mantidas com o apoio de voluntários.

A ausência do Estado e consequentemente de políticas públicas efetivas vai redirecionar aquilo que é dever do Estado para a sociedade civil e iniciativa privada, acentuando a realização de ações filantrópicas, de benemerência e de “solidariedade”, transformando o que deveria ser pauta pública para o privado. “Tais direcionamentos desencadearam um processo de refilantropização da “questão social”, destituindo assim, a

perspectiva de direitos contida nas políticas sociais, em seu caráter universalizante, redistributivo e equitativo.” (GOMES, 2007, p. 132).

É nesse contexto que se observa como os impactos de todas essas modificações recaem sobre a categoria trabalho, uma vez que o capital com as suas novas formas e novos modos de produzir riqueza, impingem resultados devastadores para a classe trabalhadora, que expressam a dominação e a superexploração, colocando o trabalhador em situação de subalternidade. “O ideário neoliberal erodiu as bases dos sistemas de produção social e redirecionou as intervenções do Estado no âmbito da produção e distribuição da riqueza” (YAZBEK, 2001, p. 36).

As transformações societárias sob a influência da ofensiva neoliberal marcam uma nova fase de agudização da questão social, materializada nos altos índices de miserabilidade, vulnerabilidade, pobreza, desemprego, além de um processo de estranhamento e banalização do humano, conforme assevera Iamamoto (2008).

No Estado neoliberal, as políticas públicas sociais de enfrentamento à pobreza possuem um perfil assistencialista e focalizado, visto não ser para todos e nem visam à superação das desigualdades sociais geradas pelo sistema. As ações emergentes que surgem são mínimas para tratar da questão social que alcança seu estágio máximo (NETTO, 2007)

As alterações causadas no mundo do trabalho que resultam em todas as áreas da sociedade mostram que para o capital pouco importa as considerações humanas e suas necessidades, pois a única preocupação pauta-se em como maximizar a explorar o homem através da força de trabalho e em como atingir altos índices de lucros.

O capital ou mantém o seu inexorável impulso em direção aos objetivos de auto-expansão, não importa quão devastadoras sejam as consequências, ou deixa de ser capaz de controlar o metabolismo social da reprodução. Aqui não pode haver qualquer meio-termo ou mesmo a mais ligeira atenção a considerações humanas. Eis porque pela primeira vez desde sempre na história ascende um sistema dinâmico — e em suas implicações finais dinamicamente destrutivo — de controle social metabólico auto-expansivo, o qual expelle brutalmente, se necessário, a esmagadora maioria da espécie humana do processo de trabalho (MESZÁROS, 2006, p.31)

Não há meio termo para o capital, as expressões da “questão social” intensificadas pela crise e com o neoliberalismo em voga revelam que, de fato, o ser humano é algo banal para o sistema, porque o maior interesse capitalista é se auto expandir e lucrar. Os resultados dessa herança erigidas nos anos 1990 percorrem até a atualidade, perpassando os governos populistas que se diziam preocupados com a classe trabalhadora, mas que também embalaram

a perspectiva neoliberal em suas formas de gerir o país, como coloca Carcanholo (2008, p.175), “mais do mesmo”. Nesse contexto, o mercado encontra terreno fértil para intensificar a privatização de políticas públicas e sociais como a assistência social, a educação, previdência social, saúde, entre as demais.

No item seguinte, avança-se na análise do processo de mercadorização da Educação Superior brasileira durante os governos petistas (2003-2016) até os anos de 2020.

1.2 A Mercantilização da Educação Superior no Brasil: a valorização como mercadoria pelo capital

No final da Segunda Guerra, o capitalismo mundial criou organismos internacionais multilaterais para financiar o desenvolvimento econômico e social dos países periféricos. A partir da crise estrutural desencadeada na década de 1970, esses organismos buscaram responder as necessidades sociais dentro dos “limites” do capital, derivadas dessa crise.

O Banco Mundial é um desses organismos, constituído na atualidade por 189 países-membros, incluindo o Brasil; seguindo-se ainda da Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização Mundial de Comércio (OMC).

O Banco Mundial e os demais organismos internacionais se comprometeram com os países periféricos de elevar o processo de desenvolvimento dessas nações, pautado na ideologia desenvolvimentista neoliberal, baseada na Teoria do Capital Humano. Esse eixo “teórico” caracteriza-se “[...] um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que, uma vez adquiridos, geram a ampliação da capacidade de trabalho e, portanto, de maior produtividade do trabalhador” (PEREIRA, 2006, p. 11). Em outros termos, essa proposta se norteava pelo investimento dos países subdesenvolvidos no “capital humano” e, com isso, teriam um avanço rumo ao desenvolvimento e uma força de trabalho mais qualificada e produtiva para o sistema, sem considerar as relações de classe que envolve todo esse processo.

Na década de 1990, a educação passa a ser um campo de interesse do Banco Mundial com o discurso de que esta seria um mecanismo de extrema importância para o enfrentamento da pobreza. Esse discurso apenas reforçava a ideologia neoliberal que apontava para a possível superação da pobreza por meio da educação, expressando a possibilidade do capitalismo “mais humanizado”.

Torna-se imprescindível o entendimento inicial de que essas medidas favoreciam o grande capital, uma vez que não é colocado que a pobreza e a desigualdade social – inerentes ao capitalismo – só poderão ser superadas com rompimento do próprio sistema. Ressalta-se que as definições neoconservadoras acerca da temática relacionada à Teoria do Capital Humano negam as desigualdades sociais como resultado da sociedade classes e da lógica de exclusão provocada pelo capitalismo. (FERRAZ, 1999)

Nos moldes neoliberais, a educação possui uma função ideológica, enquanto instrumento importante para a suavização da pobreza. Nesse sentido, o sistema transfere a causa da pobreza para o próprio indivíduo, por não a considerar uma determinação estrutural da sociedade de classes e, assim, reforça a culpabilização daqueles que não conseguem ser inseridos no contexto educacional.

Em 1994, o Banco Mundial publicou o documento *La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia* (Ensino superior - lições derivadas da experiência) que elabora propostas reformistas para o âmbito educacional, reafirmando o discurso de defesa da educação enquanto estratégia para superação da pobreza e como principal meio para alavancar os países subdesenvolvidos e atingirem à globalização. Merece destacar o interesse mercantil do Banco Mundial em razão dos gastos públicos e privados do setor da educação que movimenta trilhões de dólares nos países periféricos, o que faz com que os empresários se interessem por esse “novo” nicho do mercado que passa a ser explorado.

O referido Documento traça estratégias para a Educação na Ásia, Caribe e América Latina, no qual propunha: a diversidade das instituições de ensino superior (públicas, privadas, cursos politécnicos, Ensino à Distância), a diversificação das formas de financiamento das instituições, quer públicas, privadas ou filantrópicas; a mudança da função do Estado que passa de executor da política de ensino superior para mero facilitador que garante as condições legais para o fortalecimento das diretrizes privatizantes; e, por fim, a implantação da “[...] política de “qualificação” do ensino superior concebida a partir do eficiente atendimento aos setores privado.” (LIMA, 2011, p. 87)

Desse modo, evidencia-se o papel propulsor que o Banco Mundial exerce no sentido de dinamizar a lógica capitalista na educação e incidir sobre os direitos sociais mediante a desconstrução do pensamento político democrático de que a educação pública é um direito social e dever do Estado em promovê-la. Sendo assim, a Educação adentra em um processo de reformulação de caráter privatizante, cujo direito ao conhecimento se reconfigura com a ampliação das iniciativas empresariais, de absorção do capital em crise para explorar e lucrar nesse campo e, com isso, propagar a sua concepção ideológica de mundo (LIMA, 2011).

O capital encontra na Educação mais uma forma de expandir os mercados e de impor a sua ideologia de acumulação à classe trabalhadora. Nesses termos, a função do ensino passa a ser a de inserção do indivíduo no mercado de trabalho, promovendo o caráter acrítico e com pouca reflexão, “[...] visando à flexibilidade do trabalhador e à formação de valores e atitudes favoráveis ao mercado.” (PEREIRA, 2006, p. 13)

Para Mészáros (2008), o capitalismo nega os requisitos básicos da Educação para uma vida digna, portanto, atinge a maior parte da realidade humana, uma vez que a Educação, como tantas outras condições, vincula-se à inserção ao trabalho. É como se o acesso ao conhecimento servisse para prover ao capital do pessoal necessário para a sua auto expansão, transmitindo não só a sua ideologia dominante, mas também os valores, deslegitimando qualquer tipo de alternativa que se sobreponha ao sistema.

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se um instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.” (MESZÁROS, 2008, p.15)

O entendimento crítico do sistema educacional tem a funcionalidade direcionada à luta contra a alienação, entretanto torna-se um mecanismo utilizado pelo capital para gerar lucros. “No reino do capital, a educação é ela mesma, uma mercadoria.” (Ib., Id., p.16)

O capitalismo pressiona o sistema público de ensino dos países que tentam sobreviver à crise da década de 1970, ditando cortes nos orçamentos da Educação e exaurindo os recursos injetados nas instituições públicas. A alternativa neoliberal propagada pelo capital mundial é a de mercadorizar todos os campos da vida em sociedade. Assim sendo, no neoliberalismo, tudo passa a ter um preço (de mercado).

Nos ditames neoliberais, a imagem do serviço público passa a ser negativada e o que se potencializa é a ideia de que apenas o serviço ofertado pelo setor privado apresenta competência e efetividade. A ideologia dominante neoliberal se inculca, se consolida e se espalha na sociedade, desconstruindo a história de luta pela efetivação dos direitos, da cidadania, da democracia e da dignidade humana. As condições que são postas para a sobrevivência nesse contexto são de completa alienação e “[...] de uma subversão fetichista do real estado das coisas dentro da consciência porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla produção de nenhum outro modo.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 59).

O processo privatizante afeta também outros campos das políticas públicas, tendo em vista que no neoliberalismo acontece um processo violento de sucateamento e desconstrução

do conjunto das políticas, além de transformar o caráter universal em focalizado. Como exemplo, citam-se as políticas públicas setorizadas que se efetivam para a manutenção da pobreza de modo que estas não afetem a legitimidade do sistema.

Em 1995, a UNESCO elabora o “*Documento de Política para a Mudança e o Desenvolvimento na Educação Superior*” - que possui fundamentação semelhante ao supracitado documento publicado pelo Banco Mundial (1994) - defende a adaptação de países às transformações rápidas que estão acontecendo no mundo, tendo por base os preceitos da qualificação da mão de obra dos trabalhadores, nos quais desenvolvem novas habilidades que potencializam nova forma de produzir, além de consolidar “[...] um caldo político e cultural que legitime e reproduza o processo de exploração do capital em relação ao trabalho” (LIMA, 2006, p. 04).

Em 1998, a UNESCO realizou a *Conferência Mundial sobre Educação Superior*, na qual refirmou em suas propostas o alinhamento ao Banco Mundial, conforme se atesta na *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação*, em que traça “soluções” novamente alinhadas com as proposições anteriormente defendidas pelo Grupo Especial do Banco Mundial. Dentre estas, destacam-se: o incentivo perceptível à meritocracia no acesso à educação; a diversificação dos modelos de Educação Superior e dos métodos utilizados; a integração entre a Educação e a cooperação no mundo do trabalho para favorecimento do capital mundial; a flexibilização da formação profissional e etc. (UNESCO, 1998).

Nos anos 2000, o Banco Mundial passou a impulsionar o fortalecimento das reformas educacionais nos países de capitalismo periférico, reconhecendo que com tamanhas mudanças haveria uma maior consolidação da democracia liberal e a promoção de uma estabilidade política. (MOTA JUNIOR, 2014)

As orientações de base dessas reformas, propostas pelo Banco Mundial, se davam na perspectiva de que através da garantia de acesso da população ao sistema educacional se promoveria a estabilidade política. Estabilidade política entendida enquanto uma sociedade mais “harmônica”, na intenção de alienar o povo e enfraquecer os movimentos sociais que lutavam pela Educação Pública e pela garantia de igualdade de oportunidades. Desse modo, com o alheamento da população se tornaria possível aprovar reformas mais severas, como na economia, permitindo que a onda da privatização chegasse a outros setores, ainda não alcançados.

O centro desta política é a segurança do capital para atravessar, conquistar e submeter mercados através da estabilidade econômica, no sentido de adequação ao processo de mundialização financeira, da atualização da força de trabalho para responder às novas demandas da divisão internacional do trabalho e, ao fim, do aprofundamento do processo de privatização de setores estratégicos dos países periféricos (LIMA, 2006, p. 06).

Importa lembrar que a submissão dos países-membros aos ditames desses organismos multilaterais se materializa pelos empréstimos financeiros fornecidos substancialmente pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), que recebe assessoria técnica do Banco Mundial. Com o aporte de recursos financeiros substanciais, os países se tornam reféns desses organismos – que por sinal sofre influência direta dos Estados Unidos – e se sujeitam as suas perversas condicionalidades de modo a obterem a estrutura macroeconômica necessária para a inserção plena dos países-membros no processo de globalização neoliberal (MOTA JUNIOR, 2014).

Mészáros (2005) aponta que o FMI é uma organização dos Estados Unidos que controla os países em “desenvolvimento” e através dessas intervenções impositivas sob a falácia de proporcionar melhorias aos países, esse organismo acaba por provocar perdas significativas à população desses países, sobretudo nos aspectos econômico e social.

O documento publicado pelo Banco Mundial na entrada do século XXI, *La Educación Superior em los Países em Desarrollo: peligros y promesas* (A Educação Superior em países em desenvolvimento: perigos e promessas) reproduz o que já fora posto anteriormente, entretanto, observa-se a defesa da ampliação de vagas em relação à demanda, pois enquanto o capitalismo acompanhou os avanços tecnológicos e a mão de obra precisava se atualizar para estar “apta” à exploração na era da informatização, “[...] se a economia mundial baseia-se no conhecimento, o capital humano passa a ser considerado como fonte de riqueza.” (MICHELOTO, COELHO, ZAINKO, 2006, p. 186)

Como estratégias práticas para efetivar o movimento de ampliação, o Banco Mundial direciona os países a adotarem um sistema misto de financiamento – pois o sistema público não é “capaz” de suprir as necessidades de demanda de acesso -, fazendo-se necessário recorrer ao sistema privado com instruções mais flexíveis, modernização dos currículos com acesso às novas tecnologias, formação voltada ao mercado e “[...] uma comunicação permanente com as principais correntes intelectuais dominantes no mundo.” (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 16)

Desse modo, nova visão do Ensino Superior passa a se desenvolver com ações mais “consistentes” e “criativas”, nas quais as instituições educacionais passam pelas mais diversas

modificações ao decorrer do tempo e isso acontece “[...] de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital.” (MÉSZÁROS, 2008, p.42)

As adaptações do sistema de educação com o neoliberalismo provocam o abandono do eixo central do trabalho universitário: o esvaziamento da formação e do pensamento crítico. A universidade se transforma em uma organização social sob o discurso de flexibilização com ausência do questionamento, da produção do conhecimento, da crítica e da reflexão (PEREIRA, 2006).

As ações reformistas que perpassam a Educação Superior – materializadas na Reforma Universitária de 2004 - são forjadas na imagem da universidade pública enquanto corporação atrasada, fragilizam a autonomia do sistema de ensino superior público e fragmentam as bases organizacionais que o integra, como exemplo cita-se o desgaste da imagem do corpo docente que é visto como ultrapassado. No segundo Documento lançado pelo Banco Mundial (2000), é colocado, por vezes, que o professor de instituições públicas tem habilidades de ensino “inadequadas” e, por isso, precisam de atualizações.

Inserido nesse contexto, engendra-se nova cultura conceitual de universidade que incide sobre os interesses do mercado, conforme assevera Boschetti (2015, p.644-645).

A face política-cultural cria e consolida a cultura de uma nova concepção de universidade, de um novo “modelo” de organização, de estrutura, de planos de ensino, pesquisa e avaliação: essa cultura sustenta que uma boa universidade deve ser barata (menos anos, menos custos), rápida (cria uma espécie de *fast* universidade, e defende que se faz o mesmo em menos anos), padronizada (mesmo formato em diferentes realidades), deve ter financiamento autossustentável (graduação barata, curta e rápida, mestrados curtos e pagos para uma elite, doutorados curtos para docência e/ou pesquisa acadêmica e para demandas do mercado); mercantilmente adaptada às exigências de expansão e acumulação do capital, sobretudo em contexto de crise do capital.

A defesa do incentivo ao conhecimento rápido sem muito aprofundamento reforça o aprendizado técnico profissional, a formação virtual e a educação à distância, além dos novos métodos de arrecadar fundos para as universidades públicas. Há, portanto, uma estratificação do sistema educacional em prol das necessidades que surgem enquanto demanda do capital mundial.

Em análise sucinta das propostas indicadas pelos organismos multilaterais internacionais aos países devedores, pode-se até ponderar que essas orientações possuem conformações propositivas e progressistas e que a efetivação destas reproduziria verdadeira democratização da Educação Superior, todavia, os resultados de tais ações foram

catastróficos, visto que a democratização que se materializou foi do ensino extremamente inferiorizado ao que é ofertado pelas universidades públicas, além de gerar uma massificação de profissionais com mínimo acesso ao conhecimento aprofundado (MICHELOTO, COELHO, ZAINKO, 2006).

Retomando a realidade brasileira na efervescência da luta por direitos que marcaram a década de 1980, a Educação se tornou pauta importante nos debates e o ensino superior esteve inserido nesse contexto. A defesa da universidade pública autônoma e do ensino superior de qualidade e gratuito foi pauta central nas discussões levantadas pelos movimentos sociais democráticos.

Com a Promulgação da Constituição Federal de 1988, na seção I do capítulo III, art. 205, a Educação é estabelecida enquanto direito de todos e dever do Estado e da família com apoio da sociedade civil. Nessa interpretação constitucional, “A educação e a cultura passaram a ser concebida como constitutivas da cidadania, [...] fazendo com que a universidade se tornasse também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber” (CHAUI, 2003, p. 05).

A Constituição afiança a autonomia universitária, a gratuidade da educação em instituições públicas e também possibilita a educação em instituições privadas desde que estejam de acordo com a regulamentação nacional do ensino e tenham a autorização e avaliação de qualidade dada pelo Estado.

Conforme aludido, a conjuntura brasileira na década de 1990 é demarcada por um processo reformista de cunho neoliberal do Estado, através da aprovação do Plano Diretor do Aparelho de Estado (1995), correspondente ao primeiro ano do governo de FHC (1995-1998).

A Educação Superior não esteve fora desse processo de transformações decorridas por meio da ofensiva neoliberal, visto que nesse período acontece a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que flexibiliza a concepção privatista da educação, reforçando a concepção de educação enquanto mercadoria, inaugurada na Reforma Universitária do período ditatorial, em 1968. A última Reforma Universitária, embalada nos novos preceitos da LDB, se processa durante os Governos de FHC (1995-1998 e 1999-2002), mas se consolida no primeiro governo Lula, em 2004.

O Art. 7 da LDB (BRASIL, Senado Federal, 1996, p. 9) dispõe que “[...] o ensino é livre à iniciativa privada” desde que sejam atendidas as seguintes condições: cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; a capacidade de autofinanciamento [...]

A presença do setor privatista no Ensino Superior brasileiro não se inicia nesse período nem se trata de uma novidade, tendo em vista que esse setor sempre esteve presente desde a constituição histórica da Educação Superior no Brasil, no século XIX.

Entre os anos de 1990 e 2000, ocorre o aumento exponencial do ensino superior no país com predominância das instituições de ensino superior do setor privado, quando a Educação se torna um produto de grande lucratividade, apresentando-se com características inovadoras.

A nova LDB possibilita a inserção do ensino superior brasileiro no contexto da mundialização do capital, o que acarreta a significativa demanda mercantil do ensino superior nos anos 2000 com a justificativa de tornar-se um processo de formação mais moderno, menos burocrático e mais flexível, ocasionando a reestruturação do “[...] ensino superior no sentido de seu aligeiramento, competitividade e sujeição às demandas do mercado” (BOSCHETTI, 2015, p. 644).

Decerto, as reformas educacionais promovidas no Brasil nesse momento tiveram influência direta dos organismos internacionais multilaterais, de maneira mais incisiva evidenciam-se os diagnósticos e orientações colocados pelo Banco Mundial. O Ministério da Educação (MEC) e o Banco Mundial mantinham um alinhamento estratégico consolidado nesse período, cujos discursos eram de fato extremamente semelhantes. Nesse contexto, o neoliberalismo encontrou no Brasil o mercado da educação aberto e sem objeções as suas investidas (LIMA, 2011).

As medidas adotadas, após as propostas de reformulações do Ensino Superior, trazem consequências graves para o campo da Política de Educação, uma vez que o processo de formação universitário perde a caracterização de público em favor de um discurso – regido pelo pensamento neoliberal – da “democratização do acesso”. Na realidade, configura-se como uma formação pobre e precarizada direcionada à classe trabalhadora, mediante a educação tecnicista com poucos investimentos, cursos flexíveis e de curta duração.

Novos cursos, cursos sequenciais, tele ensino, ensino a distância se firmam no sentido de ajustar os cursos às necessidades do mercado. Gastar menos com educação, conceder um diploma em menor tempo e a consequente precarização do trabalho com menores salários, sustenta a determinação do ensino como negócio, facilitando a intervenção do grande capital privado. [...] A Reforma do Ensino Superior do Governo FHC de forte marca economicista e privatista retira a educação da esfera dos direitos e a coloca como um serviço disponível no mercado (ABRAMIDES, 2012, p. 12).

Os impactos dessas transformações demonstram a regressão do direito à Educação Superior e o início da hegemonia da rede privada que visa unicamente o lucro em face das alterações derivadas das reformas educacionais com a perda da concepção de direito, passando a ser caracterizada como um serviço não exclusivo do Estado, o que significou a sua descaracterização do “público” e passa ser um serviço que pode ser privatizado (CHAUI, 2003).

As universidades públicas sofrem os rebatimentos diretos das novas investidas neoliberais ao trespassar por um amplo processo de sucateamento e deterioração. Inúmeras pesquisas passam a ser desenvolvidas para responder aos anseios dos negócios do capitalismo, produzindo o conhecimento para a apropriação privada. Na acepção ideológica neoliberal, as universidades públicas e o processo formativo são considerados de altos custos para o Estado.

Em 2003, a conjuntura política e social brasileira é traspassada por projetos de mudança progressista em face da eleição de Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República do Brasil, vinculado ao Partido dos Trabalhadores (PT). Embora, no campo das políticas sociais o governo lulista tenha apresentado alguns avanços, sobremaneira a Política de Assistência Social, a Educação Superior foi marcada por sérios retrocessos, sobretudo derivados da Reforma Universitária, aprovada em 2004, o que resultou na expansão exponencial dos cursos universitários privados, sobretudo na modalidade de EaD.

Nos governos Lula (2003/2006 e 2007/2010), o perfil da Educação Superior mercadológica se amplia, em virtude das “parcerias” público-privadas que se materializam, regulamentadas pela Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que “[...] institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.” (BRASIL, 2004)

Nesse quadro conjuntural lulista, são criados programas promovidos pelo Estado com a finalidade de injetar recursos públicos nas instituições de ensino privado, além de programas de financiamento público destinado à inserção de alunos nessas instituições, recursos estes que deveriam estar direcionados para ampliação de vagas e melhorias nas universidades públicas. Nessa perspectiva, foram criados o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), ambos destinados ao Ensino Superior privado; e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), direcionado às universidades públicas.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) é uma dessas estratégias, instituído em 2005 por meio da Lei 11.096 com o intuito de ampliar a oferta de vagas nas instituições

privadas de ensino a partir da concessão de bolsas integrais e parciais a estudantes de baixa renda. Essas concessões de bolsas pelas instituições privadas aconteciam em troca de isenções fiscais garantidas pelo governo (BRASIL, 2005).

De modo geral, o PROUNI oferece às instituições que aderirem a isenção de: Imposto de Renda da Pessoa Jurídica, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido; Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social. Na forma inicial do Programa, eram destinadas 25% das vagas de cada turma para o público-alvo, posteriormente isso se modificou ficando a cada nove estudantes pagantes da turma uma bolsa integral deveria ser direcionada a pessoa inserida pelo referido programa.

O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) iniciou no governo de FHC e passou por reformulações no Governo Lula. Essas reformulações vão favorecer o acesso maior ao ensino superior às pessoas pertencentes a núcleos familiares com renda bruta mensal *per capita* de até 1,5 salário mínimo, podendo participar do Fies sem a necessidade de um fiador; outra facilidade se deu com a redução significativa dos juros por ano, em FHC os juros chegavam a 6,5% e em Lula esse percentual chega a 3,4% (CISLAGHI, 2019). De acordo com Pereira (2016, p. 44):

O FIES é um programa do MEC, que financia a graduação na educação superior de estudantes matriculados em IES privadas. Foi criado ainda no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), [...] com permanência ao longo dos dois governos Lula e Dilma. A crítica fundamental é que o fundo público – resultante da coleta de impostos sobre a riqueza gerada pela classe trabalhadora – mais uma vez, no setor educacional, é drenado para o setor privado mercantil. A transfiguração linguística, aqui, é velar o termo “privado”, informando ao leitor que o governo financia estudantes matriculados em instituições “não gratuitas”. Contudo, em linguagem clara e direta, o que se opera é o financiamento direto do Estado para a manutenção do setor privado, que domina a cena no ensino superior brasileiro e concentra mais de 70% dos estudantes matriculados no País.

A dimensão do impacto desses dois programas (PROUNI e FIES) no contexto educacional significou o crescimento gigantesco das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior no ano de 1996, o Brasil já apresentava um número significativo de instituições que ofereciam o nível superior no setor privado: do total de 922 IEs, mais de 62% pertenciam à rede privada de ensino. Após as mudanças advindas da nova LDB, das influências do Banco Mundial e demais organismos internacionais, no ano 2000, das 1.180 instituições existentes no país que ofertavam ensino

superior, 1.004 eram privadas/comunitárias/confessionais ou filantrópicas (INEP/MEC, 2000).

O FIES contribuiu para a expansão do Ensino Superior de forma mais expressiva nos governos Lula-Dilma, uma vez que de 2009 a 2014 os contratos se tornaram 39% das matrículas em instituições privadas. Em 2009 os contratos totalizavam 182.000 no país, em 2015 esse número cresceu para 1,9 milhões (BRASIL, 2017).

Com o FIES e o PROUNI, assim como os outros programas criados para a inserção em massa de estudantes nas IEs e outras estratégias alavancadas nos governos petistas, os números cresceram de forma avassaladora: se no ano 2000 a rede privada correspondia a 85% das instituições de ensino, no ano de 2010 esse número cresceu exponencialmente, posto que das 2.377 instituições que ofertavam cursos de graduação no Brasil, 2.099 eram particulares. As matrículas somavam um total de aproximadamente 6,5 milhões dentre as quais 4,7 milhões eram oferecidas pelas IEs privadas, além do Censo confirmar o crescimento dos cursos na modalidade de Ensino à Distância, que atingiu 14,6% do total do número de matrículas no ano de 2010. (INEP/MEC, 2010)

O grande debate acerca da inserção expressiva de jovens nas IEs privadas, além do incentivo monetário do Estado que favoreceu a concentração de capital, é a qualidade questionável do Ensino Superior ofertada para aqueles que adentram nesses espaços. Andrés (2008) tece críticas aos programas criados pelo governo brasileiro, uma vez que servem para matricular alunos pertencentes à classe pobre da sociedade em instituições que oferecem ensino de baixa qualidade.

Com as isenções e os empréstimos fornecidos pelo governo brasileiro ao mercado poderiam ter criado novas universidades com vagas ampliadas para a sociedade, contudo, não restam dúvidas que todas as direções e mudanças realizadas estavam em consonância com as orientações do neoliberalismo.

Os denominados conglomerados educacionais, resultado de fusões de grandes grupos empresariais no ramo da educação, constituem oligopólios que possuem vínculos consolidados com grandes bancos de investimentos nacionais e estrangeiros. A venda de instituições de ensino superior privada movimenta o mercado de forma assustadora, a financierização educacional provoca, ao longo dos anos, o crescimento expressivo dos grupos empresariais educacionais.

De acordo com a análise de Cislighi (2019), em oito anos, os quatro maiores grupos empresariais de educação privada do Brasil: Kroton, Estácio, Ser Educacional e Anima

participaram de 56 transações financeiras, vendas e fusões de instituições de ensino superior no país. Ressalta-se que a Kroton é o maior grupo de educação privada do mundo.

O crescimento endógeno e as inúmeras aquisições e incorporações fizeram com que, entre 2012 e 2015, a receita líquida da Kroton crescesse 190%, da Estácio 70%, da Ser Educacional 189%, e da Anima 112%, rentabilidade bem maior que suas congêneres estadunidenses, devido ao financiamento público indireto garantido pelas isenções tributárias e às mensalidades asseguradas mensalmente pelo Fies, o que explica o intenso interesse de investidores estrangeiros. Em 2014, eram beneficiados pelo Fies 61,2% dos estudantes da Kroton; 42,3% dos estudantes da Estácio; 47,5% da Ser Educacional; e 48,3% da Anima (CISLAGHI, 2019, p. 148).

O acúmulo de capital dos grandes grupos empresariais adquirido pelas aquisições/fusões acontece pela via da legalidade no Brasil e representam a alta lucratividade, injeção de capital financeiro nacional e internacional e nenhum compromisso com a educação enquanto um direito. Refletir sobre os processos que permeiam a transformação da educação em mercadoria, faz pensar para além do interesse dos conglomerados educacionais em altos índices de lucro, mas junto a isso pensar que a junção de Estado e mercado na tentativa de democratização do acesso ao ensino superior é também tentar desconstruir a reflexão crítica da classe trabalhadora fundamentada no inconformismo acerca da realidade vivenciada que lhe é imposta diariamente (SEKI, 2020).

Com o advento neoliberal essas novas formas de educar e formar profissionais reconfiguram o Ensino Superior do Brasil, sobretudo nos aspectos que fundamentam essas novas configurações com leis que facilitam a entrada do capital privado especulativo, na formação de oligopólios das empresas que crescem no campo educacional, no sucateamento das universidades públicas federais, no processo de precarização o qual os docentes se inserem, além da lógica de aprimoramento da força de trabalho que favoreça a manutenção e acumulação do capital financeiro nacional e internacional. (FERREIRA, 2016)

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) – outro programa criado no Governo Lula – foi instituído através do decreto presidencial nº 6.096 de abril de 2007, inicialmente pensado como Programa de Expansão das Instituições Federais de Educação Superior, o programa objetivava expandir e interiorizar o Ensino Superior no Brasil.

As ações para a efetivação do programa pautavam-se no aumento de número das matrículas em cursos de graduação nas várias modalidades de ensino possível, na flexibilização dos currículos, na criação de novas universidades nos interiores de cada Estado,

na transformação das faculdades federais em universidades federais e na construção de novos prédios para a consolidação de novos campi, fazendo com que o Ensino Superior chegasse a todos os lugares do país. A iniciativa buscava a descentralização do ensino nas capitais e almejava o alcance em todos os territórios do país.

O Programa também visava um melhor aproveitamento dos espaços físicos e dos recursos humanos já existentes, em outros termos, pretendia-se aumentar o quantitativo de vagas e melhorias nas estruturas, mas inicialmente não se pensava na inserção de novos profissionais para acompanhar a demanda que surgiria. Somado a isso o governo se propunha a disponibilizar apenas um acréscimo financeiro limitado nas despesas anuais de cada instituição que aderisse ao programa, como aponta o art. 7º do referido decreto, entretanto, o recurso era insuficiente para subsidiar o programa em sua completude.

O REUNI funcionava por meio de uma lógica de gestão com financiamento provido através de contratos que estabelecia metas e resultados, colocando a universidade pública brasileira em semelhança aos modelos privados. O modelo de gestão colocava em xeque a autonomia universitária e se operava através de chantagens para toda a comunidade acadêmica (CISLAGHI, 2010).

A reestruturação direcionada pelo REUNI resultou em intenso sucateamento das universidades federais com superlotação de alunos nos cursos e salas de aula; sobrecarga de trabalho ao corpo docente; a ausência de recursos para subsidiar o funcionamento institucional por conta do aumento do alunado; a descaracterização da autonomia institucional, dentre outros. Na realidade o que o programa pretendia era uma racionalização dos investimentos que já eram ínfimos e a submissão das instituições federais ao que os organismos multilaterais internacionais haviam proposto.

Para Lima (2011) o REUNI trata-se de um tripé que consolida o modo como a expansão de acesso a educação superior estava ocorrendo no Brasil, este é composto pelo aligeiramento da formação profissional; da precarização e intensificação do trabalho docente; e, da possibilidade de transformação das universidades federais em “ensino terciário” que se ausenta do tripé indissociável do ensino, pesquisa extensão, pois sem financiamento e estrutura básica a materialização do tripé era irrealizável.

O governo Lula pretendia expandir o máximo de vagas possíveis para a inserção de alunos nos cursos de graduação, entretanto, as vagas ofertadas não supriam as necessidades da alta demanda. Diante dessa realidade, o formato de Educação à Distância naquele momento se tornou para o MEC “um caminho viável e necessário.” (OTRANTO, 2006, p. 02).

A Educação à Distância se apresenta enquanto uma apropriada alternativa para um país que almeja uma formação rápida, curta e que consiga atingir grande parte de população, não se importando com que tipo de educação está sendo oferecida.

Cristovam Buarque, primeiro Ministro da Educação do governo Lula, defendeu a Educação à Distância no documento “*Universidade numa Encruzilhada*”. O autor assevera que a universidade precisa se reinventar, uma vez que perdeu a capacidade de assegurar um futuro de êxito para o seu alunado, deixando de ser a vanguarda do conhecimento. Afirmar ainda que o conceito de universidade precisa ser revolucionado e que isso passa por diversos processos indicados pelo autor no referido documento: um desses é a implantação de uma “universidade aberta” onde as aulas seriam transmitidas pela televisão, rádio e *internet*, na qual a presença dos alunos se tornaria algo desnecessário “A universidade do século XXI não terá muros, nem um campus fisicamente definido [...] será aberta a todo o planeta.” (BUARQUE, 2003, p. 18)

Esse autor ainda defendia alguns vetores que deveriam fazer parte desse processo revolucionário, como a universidade dinâmica onde os diplomas passam a ter prazo de validade; defendia a perspectiva de o acesso à universidade ser permanente pelos alunos, mesmo que de forma remota; que os doutorados deviam ser atualizados; que o corpo docente devia ser submetido a concursos periódicos; e que se tenha flexibilidade no tempo de duração dos cursos; e as referências bibliográficas deveriam ser indicadas de forma on-line, tendo em vista que “[...] uma universidade que se baseie em livros impressos é uma universidade que se atrasa em termos do conhecimento de ponta.” (Ib., Id., p. 16-17).

Nessa lógica, a universidade no século XXI passa a ser reduzida a uma organização e é convidada a abandonar a formação e a pesquisa para se lançar na fragmentação competitiva. Na atualidade, o capitalismo tem fragmentado todas as esferas da vida social, desde o processo de produção, da compressão espacial e temporal do trabalho até o aniquilamento dos referenciais que norteavam criticamente a identidade de classe e as formas de luta de classe. Esse processo se dá pelo fato de a universidade ter sido privatizada, as pesquisas realizadas nas instituições são determinadas pelas demandas colocadas pelo mercado e pelos financiadores. Pesquisa-se aquilo que é de interesse do grande sistema, o que resulta em mais favorecimento ao capital. Portanto, a “[...] a universidade pública produz um conhecimento destinado à apropriação privada.” (CHAUI, 2003, p. 08)

Um modelo universitário que despreza a crítica e que pouco se reflete, considerado um gasto desnecessário para o Estado e não como um direito de todos, promove a alienação e a negação da expectativa de emancipação. Para evitar esse desastre ideológico, o Estado precisa

encarar a educação como um investimento político e social, afastando-se da perspectiva de gasto público e de serviço (CHAUI, 2003).

As investidas dos organismos internacionais adotadas pelos governos brasileiros causaram impactos opostos aos esperados, posto que os índices de analfabetismo e a não universalização da Educação Pública em seus mais variáveis níveis não foram superados, ao contrário, o que ocorre é o avanço da privatização da educação, quando deveria ser direito universal, na atualidade passou a ser “[...] negociado nas bolsas de valores e que a cada dia apresenta sinais mais nítidos da incapacidade de formação humana das novas gerações.” (MOTA JÚNIOR, 2014, p. 1146)

O discurso do Banco Mundial de “inclusão” da classe trabalhadora nos espaços educacionais enquanto proposta para melhoria de vida e superação da pobreza é duramente combatido por autores, como Michelotto, Coelho e Zainko (2006). Esses autores analisam que a performance do Banco Mundial é avaliada de forma extremamente negativa, uma vez que o Banco financiou um modelo econômico desenvolvimentista que promove a desigualdade social, que amplia a pobreza mundial, concentra renda e escancara a exclusão. Portanto, impacta negativamente, ao contrário do que propôs em princípio.

1.2.1 A Educação Superior nos Governos: Dilma, Temer e Bolsonaro (2011-2020)

No ano de 2011, após o fim do mandato de Lula, quem assume a presidência do Brasil através do voto popular é Dilma Rousseff (Ex-Ministra da Casa Civil no governo Lula de 2006-2010), vinculada ao Partido dos Trabalhadores (PT). A sua entrada no governo foi bastante afetada por conta dos rebatimentos expressivos da crise financeira mundial iniciada no ano de 2008⁷.

O governo Dilma desde o seu início sofreu ataques e tensões que advinham de derivados contextos, o capital internacional junto a uma parte da burguesia brasileira exigia a implementação da ofensiva neoliberal restauradora e buscavam a restauração da hegemonia do neoliberalismo “puro e duro”, a perspectiva era a luta contra o neodesenvolvimentismo implementado por Dilma que resultou na redução da taxa de juros, medidas protecionistas e depreciação cambial (JUNIOR, 2016).

⁷ A crise financeira mundial é instaurada a partir da quebra do mercado imobiliário nos EUA e depois pelo seu alastramento ao redor do mundo, também denominada da crise de 2008 ou crise de hipotecas. Ela chega a outros países e regiões por meio da interdependência e da modificação dos fluxos de capital, trabalho, bens e serviços, entre os diversos países (HARVEY, 2011).

Na educação superior Dilma em seu primeiro mandato extingue o REUNI, pois o programa não cumprimento às metas estabelecidas no governo anterior. No mais, a presidente deu continuidade aos programas de expansão já existentes, implantados por Lula da Silva. Ainda em 2011, o governo implanta o programa “Ciência Sem Fronteiras” que estimulava o intercâmbio de alunos, professores e pesquisadores com a concessão de bolsas para universidades estrangeiras, o programa visava o avanço da ciência e promovia a presença de estudantes e pesquisadores brasileiros em instituições de excelência no exterior (BRASIL, 2011).

A política de educação superior no Governo Dilma seguia o padrão herdado pelo governo passado, enfatizava parâmetros articulados com as demandas econômicas, materializando e corroborando as medidas ditadas anteriormente e adotadas nas reformas que aconteceram no Brasil. Os parâmetros defendidos por Dilma arrolavam-se na inovação, empreendedorismo, competitividade, formação de capital humano e foco em áreas “estratégicas” da pesquisa, o governo tinha uma proposta educacional voltada também à perspectiva do oferecimento de mão de obra qualificada para o melhor desenvolvimento econômico e social do país, alinhada com a lógica da mundialização do capital. Conforme esclarece Paula et al. (2016, p. 200)

O processo desencadeado no governo Dilma Rousseff aprofundou aquele que outrora se fez presente no governo Lula, corrobora a compreensão das políticas focalistas e compensatórias na consolidação do consentimento subalterno das classes trabalhadoras, no que toca as medidas paliativas, o governo em tela conseguiu desmobilizar/despolitizar estes setores a partir de ações focalizadas e que compensem os resultados negativos engendrados por outras medidas governamentais. Nessa acepção, a lógica da expansão da educação superior, desvela a intenção da certificação em larga escala, bem como a privatização deste nível de ensino a partir das compras de vagas públicas em instituições privada/mercantis, como também a expansão sem limites dessas instituições, o que efervesce, necessariamente, o mercado educacional a partir de sua acelerada mercadorização.

É importante destacar que os governos petistas representam também o avanço do país em aspectos significativos, o alargamento de programas de cunho social (mesmo estes ajustados a políticas focalizadas), a busca pelo Brasil alfabetizado, o enfoque na educação de Jovens e Adultos, a inegável ampliação de vagas nas universidades federais e a criação de leis voltadas para a igualdade racial. Inclusive, foram nos governos Lula e Dilma que ocorreu o processo de materialização das ações afirmativas nas universidades federais e estaduais, e no final do ano de 2012 o Supremo Tribunal Federal declarou, de forma unânime, a

constitucionalidade das cotas raciais, que visa à superação das desigualdades raciais históricas e a maior inserção de alunos partícipes deste processo.

Dilma continua no poder vencendo as eleições de 2014, reeleita de forma legítima e democrática com cerca de 54 milhões de votos. Contudo, o seu segundo mandato foi marcado por diversos conflitos e contradições. Iniciou-se com o anúncio de cortes de gastos de cerca de 70 bilhões de reais, aumento da taxa de juros, elevação de tarifas como as de energia elétrica e gasolina, aprofundamento de uma política de caráter clientelista, que beneficiava mais os bancos do que a população brasileira, acreditando-se que assim a economia brasileira retornaria a crescer. Além, da alteração de condicionalidades para ter acesso aos programas sociais como o abono salarial, seguro desemprego e etc. Tais alterações e ajustes refletem nos altos índices de desemprego e aumento dos trabalhos informais. (G1, 2014).

Em seu segundo mandato houve ausência de diálogo entre a população e o governo, o que derivou no aumento da insatisfação do povo frente ao novo padrão econômico imposto naquele momento, com ajustes econômicos e alterações no campo social. Além do reforço dado pelos discursos negativos sobre o governo de políticos envolvidos no sistema de corrupção que almejavam estagnar uma das maiores investigações de lavagem de dinheiro do Brasil, esta apoiada por Dilma (GOMES, 2016).

O ano de 2015 foi marcado por manifestações populares que exigiam o *impeachment* da presidente, decorrente de uma manobra política realizada por Dilma. Em outubro do ano supracitado criou-se e disponibilizou-se pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), partido de o vice-presidente Michel Temer, o plano “Uma ponte para o futuro” que era um documento que buscava o resgate da agenda neoliberal, modelo proposto pelo candidato de oposição Aécio Neves na última eleição presidencial de 2014, afastando os “arroubos sociais” promovidos pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PAULANI, 2016).

Em março de 2016 com 367 votos, a Câmara dos Deputados aprovou a abertura do processo de *Impeachment* contra a presidente. No mês de maio o Senado Federal decidiu abrir o processo e afastou provisoriamente à presidente Dilma Rousseff. Ressalta-se que não havia nenhum motivo legal para aprovação de tal medida, não fora apresentado crime de responsabilidade pela presidente, a motivação do *Impeachment* se deu entorno de supostas “pedaladas fiscais” que se tratou de manobras fiscais executadas pelo governo, por mais que “sejam uma anomalia, não estão previstas na Constituição como passíveis de crime de responsabilidade” (GOMES, 2016, p.35).

O Brasil sofre então um Golpe de Estado no ano de 2016, a presidente eleita de forma legítima e democrática é afastada da presidência por intermédio de um processo político baseado em artimanhas jurídicas e por leituras maleáveis da Constituição. Michel Temer assume a presidência da república e é considerado como golpista, considerando todas as estratégias lançadas para a retirada de Dilma Rousseff do poder.

Michel Temer, vinculado ao PMDB, ao assumir a presidência é duramente criticado por anunciar a redução de ministérios e por apresentar plano político que visava o sucateamento das políticas sociais; o enfraquecimento e a fragilidade dos movimentos sociais; a destituição de igualdade de direitos, a desapropriação e desresponsabilização do Estado com os direitos anteriormente conquistados, a reforma da Previdência Social e das Leis Trabalhistas (CLT), a contrarreforma da Seguridade Social e etc. Tornando-se uma afronta a todas as conquistas democráticas, tendo em vista que em poucos dias de governo sua perspectiva era de varrer “direitos e protagonismos sociais para debaixo do já altamente imundo tapete deles” (FEGHALI, 2016, p. 125).

A sociedade brasileira vivencia um momento de remoção dos direitos, o capital se apropria e se aprofunda nos processos de exploração da classe trabalhadora com o apoio do Estado e a classe trabalhadora pagando a conta da crise. Temer não pretendia buscar apenas a extinção dos programas sociais e das políticas públicas criadas no governo do PT, mas buscou a destruição dos direitos sociais garantidos pela Constituição Federal de 1988. Paulani (2016, p.58) afirma que:

Sob o pretexto de que “um novo regime fiscal requer um novo regime orçamentário”, o programa de Temer falava claramente em acabar com a obrigatoriedade constitucional dos gastos com educação e saúde, o que significa menos escolas e creches e menos verbas para as universidades públicas e para valorização dos professores em todos os níveis. Significa também a impossibilidade de terminar e aprimorar a construção do SUS, o fundamental e civilizatório Sistema Único de Saúde do Brasil (o ministro da saúde de Temer já disse, aliás, num arroubo de sinceridade, que o SUS não pode ser para todos).

A Proposta feita no governo Temer de Emenda Constitucional conhecida como (PEC) 241/2016, após aprovação no Senado PEC nº55, tratava-se de um novo regime fiscal que consolida os ideais do governo interino e ilegítimo propondo os altos cortes de gastos públicos nas áreas da Educação, Assistência Social e Saúde por 20 anos. A PEC, após aprovação se transformou na Emenda Constitucional nº 95/2016 e instituiu um novo formato de regime fiscal, o recurso que excede o limite imposto pelo teto da emenda é direcionado ao

pagamento da dívida pública, reafirmando a supremacia neoliberal que executa cortes financeiros com programas e políticas públicas, objetivando o crescimento econômico.

Acrescenta-se que a aprovação da emenda é justificada pela desvalorização do serviço público e a exacerbada valorização do privado, desmonte das políticas sociais e a necessidade de investimentos privados, corroborando a tese neoliberal de que a crise ora enfrentada através do enxugamento dos “gastos” públicos deve ter cariz social e restrição de direitos.

Em 2016 o Conselho Federal de Economia (COFECON) explica em seu posicionamento contra a PEC 241/2016 que em 1988 a sociedade brasileira fez uma opção de Seguridade Social e de Educação Pública que lhe demandaria vários recursos e que mesmo diante de diversos avanços o Brasil continua sendo um dos países que contém maior índice de desigualdade social. Ressaltou que existiam outros caminhos para buscar o reequilíbrio das contas públicas e que “o Brasil precisava retomar o quanto antes o crescimento econômico, mas não a qualquer preço, e sim preservando a inclusão social e avançando na distribuição social e espacial da renda”. Não se pode adotar o caminho mais fácil, “jogando o ônus nos ombros dos mais pobres” (COFECON, 2016).

No que tange a educação superior os cortes orçamentários além do congelamento advindo da emenda constitucional, aconteceram de forma fatídica, no mês de abril de 2017 o governo interino anunciou um corte de R\$4,3 bilhões, além dos cortes em pesquisa, fechamentos de cursos e etc. Os cortes prejudicam o funcionamento das universidades públicas, afetam o campo da pesquisa e extensão, bem como submete os docentes a condições mínimas e extremamente precarizadas para o desenvolvimento de seus trabalhos. A ideia é de tornar o ambiente acadêmico público um espaço obsoleto e corroborar ao desprezo pelas instituições públicas com a intenção de privatizar e tornar os ambientes privados mais atrativos. (NUNES, 2018).

As mudanças que ocorreram no Governo Temer no campo social, político e econômico resultaram em um grave avanço do neoconservadorismo, caracterizado pela naturalização da desigualdade social, pela intolerância, repressão e criminalização da classe trabalhadora. (PRATES, 2016).

Com o seu mandato finalizado no ano de 2018 as reestruturações feitas no governo de Michel Temer colaboraram para a conquista de Jair Messias Bolsonaro à Presidência da República no ano de 2019, tendo em vista o seu perfil de presidir: neoconservador e neoliberal.

A eleição presidencial de Jair Bolsonaro – capitão reformado do exército e ex-deputado federal – é caracterizada por discursos que estão para afora do pensamento

neoconservador, suas falas antes de eleito e após sua eleição são marcadas por temáticas que estão em total sintonia com a mercantilização, privatização de instituições públicas e de controle ideológico através da educação, sustentadas pela moral e pressupostos cristãos, “anticorrupção”⁸ e antipetista

O governo Bolsonaro é atravessado desde o seu princípio por diversos conflitos internos, com extinção e reduções ministeriais, atos antidemocráticos, ausência de comunicação entre os ministros e o presidente, etc. Em seus dois primeiros anos de governo (2019-2020) o Ministério da Educação (MEC) teve três ministros distintos.

O primeiro deles o Ricardo Vélez Rodríguez, liberal-conservador, desenvolveu sua breve gestão (Jan/2019 – Abr/2019) com falas polêmicas e se envolvendo em confusões dentro do Ministério da Educação, em uma de suas afirmações o ex-ministro declarou que a “educação superior não é para todos e que essa ideia para todos não existe”.

O segundo a assumir o MEC foi Abraham Weintraub, um economista ultraliberal, que pautou a sua gestão nos ataques as universidades públicas, as instituições de pesquisa, aos pesquisadores e aos professores. Abraham discursava de forma ameaçadora contra as universidades federais, sob a perspectiva de corte de verbas, em um de seus polêmicos discursos ele afirmou que “as universidades que, ao invés de pesquisar como melhorar o desempenho acadêmico, estão fazendo balbúrdia terão seus financiamentos reduzidos”. Em sua gestão cogitou-se a possibilidade de cobrança de mensalidade nas universidades federais, como forma de reestruturar os sistemas de financiamento da educação superior pública.

No mês de julho de 2020 o terceiro ministro assume o MEC, Milton Ribeiro, pastor e ex-reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie, que se mantém e tem sua gestão caracterizada por inoperâncias no avanço da educação superior pública no país e por obedecer a todas as imposições feitas pelo presidente.

O presidente Bolsonaro combate veementemente o marxismo e temáticas relacionadas à esquerda política, principalmente nas áreas educacionais. Bolsonaro desrespeita publicamente a autonomia universitária, de modo que ao se tornar presidente não considerou as listas tríplexes feitas via consultas públicas realizadas nos ambientes acadêmicos para o cargo de reitor das universidades federais e nomeou candidatos que receberam poucos votos ou que nem mesmo concorreram aos cargos, mas que estava concordância com seu modo de fazer política e de gerir as instituições.

⁸ Embora Bolsonaro tenha utilizado do discurso anticorrupção em sua candidatura política, ao longo do seu mandato presidencial foram constatadas diversas estratégias governamentais (inclusive interferências na Polícia Federal) para interromper as investigações do esquema de rachadinhas salariais realizadas no gabinete do seu filho, Carlos Bolsonaro (Ex-vereador do Rio de Janeiro).

As manifestações contrárias ao ato autoritário do presidente foram recorrentes neste período, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior contestou as decisões e enfatizou que tais medidas colocam à autonomia universitária em perigo, afirmando que decisões como estas deslegitimam o processo democrático que é realizado na universidade (ANDIFES, 2019).

O governo lançou em 2019 a proposta de um novo programa para a educação superior pública, denominado “Future-se”, cujo discurso versa em conferir mais conquista universitária, quando na realidade, trata-se de uma “falsa” autonomia financeira. Essa autonomia objetiva fortalecer “[...] a autonomia administrativa, financeira e de gestão das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), por meio de parceria com organizações sociais e do fomento à captação de recursos próprios”. De acordo com a fala do Ex-Ministro Weintraub, no momento de lançamento do referido Programa, é “[...] a maior revolução na área do ensino superior do país dos últimos 20 anos” (BRASIL, 2019, p. 1).

Decerto, essa proposta configura-se como a maior revolução de sucateamento das universidades federais do Brasil e de desresponsabilização do Estado com a Educação Superior. No Future-se, a responsabilidade financeira de sustento das universidades é colocada para as próprias instituições e alunos que devem buscar pela via empreendedora captar recursos para conseguir manter o ambiente acadêmico e se manter nesse espaço. Além do incentivo do programa à consolidação de parcerias público-privada; a gestão por organizações sociais e fundações; a recolocação da pesquisa a favor dos interesses do mercado e o desprezo pelas ciências humanas, que seguindo a perspectiva do discurso não são consideradas rentáveis para o capital.

Para a formação, a prerrogativa do Future-se é de atendimento exclusivo às exigências do mercado. A produção do conhecimento será subalternizada e dependente das parcerias público-privadas. Dessa maneira, os estudantes serão atingidos de forma direta, em vários aspectos, com destaque: a) para a diminuição do investimento estatal na assistência estudantil; b) para a intensificação das diferenças de condições para ensino-aprendizagem ofertadas entre os cursos; c) para a subordinação da produção do conhecimento aos interesses do mercado: se o interesse de pesquisa do estudante não conseguir “investidor”, sua pesquisa não será realizada; d) para o empobrecimento do sentido pleno da universidade, que não será mais pautada pelo tripé-ensino-pesquisa-extensão; e e) para o fato de que a universidade estará mais empobrecida com a imposição da padronização das atividades extraclasse, já que a diversidade não é algo que interesse ao mercado, e com isso contribuirá menos para o pensamento crítico e amplo, para o acesso às diferentes teorias, se fechando para a pluralidade e para o contraditório (GONÇALVES FILHO; FARAGE, 2019, p. 45).

O Future-se consolida as perspectivas do capitalismo com a educação superior, o programa que ainda tramita para a aprovação, desvaloriza a produção do conhecimento e a corrobora a mercadorização da educação respondendo positivamente as exigências impostas pelo mercado, também subalterniza a produção do conhecimento. Representa um dos maiores retrocessos históricos do ensino superior e constitui o desmonte da democracia, da ciência, da laicidade e da universalidade. No Governo Bolsonaro, a educação tem a única finalidade de “garantir” empregabilidade e estar diametralmente oposta à perspectiva de uma educação para além do capital.

Além de todas essas ações promovidas para o fim do Ensino Superior público gratuito e da narrativa de desqualificação da universidade brasileira, o decreto nº 9.741/2019 bloqueou a dotação orçamentária da educação que inviabilizou a possibilidade da subsistência do ensino superior federal, com este decreto ocorreu nas universidades e institutos federais um contingenciamento de recursos absurdo. Com a alegação de economizar os alunos foram submetidos a assistir aula com limite de uso da rede de energia, sem uma climatização adequada e com a falta de requisitos básicos e necessários para se estudar de forma digna. Outros fatores adotados em nome do enxugamento dos gastos públicos ocorrem com o corte expressivo de bolsas do CNPq, cerca de 4.798 bolsas foram cortadas em 2019, principalmente nas áreas das ciências humanas e sociais, além da demissão em massa de trabalhadores terceirizados.

Em 2019, as universidades federais sofreram o maior corte e contingenciamento de recursos em sua história. O Ministério da Educação, condenando as universidades federais como centros de “balbúrdia”, decidiu penalizá-las, contingenciando e bloqueando recursos, levando a um processo de estrangulamento dessas instituições. Os primeiros resultados dramáticos atingiram os mais vulneráveis e precarizados da Universidade: os trabalhadores terceirizados (DRUCK, 2021, p.16)

O final dos anos de 2019 e todo o ano de 2020 são atravessados pela pandemia do vírus SARs-CoV-2 – Corona Vírus, que causa a doença COVID-19, sendo esta uma infecção respiratória de altíssima transmissibilidade e potencialmente grave que pode causar morte. O processo pandêmico exigiu da população mundial o isolamento residencial para evitar os maiores índices de contágio e o número de mortes⁹.

A pandemia, decretada pela Organização Mundial de Saúde em Março de 2020, afetou toda a humanidade, assim como o Ensino Superior que teve que se adaptar a nova realidade.

⁹ De acordo com relatório realizado pela Fundação Oswaldo Cruz no ano de 2020 o número de óbitos causados pela Covid-19 foi de 230.452. Atualmente o número chega a 651.000 (FIOCRUZ, 2022).

As aulas presenciais foram suspensas e substituídas pelos meios digitais. O ensino remoto adentrou nas residências dos docentes e não considerou os estudantes que não tinham recursos mínimos para se adaptar a esse novo cenário. O governo desconsiderou as condições objetivas e subjetivas dos estudantes e professores como o acesso à internet, a ausência de plataformas confiáveis, a invasão do trabalho ao lar, além de promover o fortalecimento do “teletrabalho”.

O ensino remoto esvaziou os debates provocados nas salas de aula, enfraqueceu o processo formativo, provocou o aumento da evasão e desistências, tornou as aulas pouco interativas e fragilizou a resistência de uma universidade pública que luta contra os cursos aligeirados e informatizados. Com a pandemia, o governo e o mercado passaram a incentivar ainda mais o Ensino à Distância ou o ensino híbrido, fortalecendo essa modalidade que já se encontrava em crescimento antes do processo pandêmico no país.

Nesse contexto, o Brasil adentra ao enfrentamento de diversas crises: sanitária, econômica, política e social; pois além do ataque ao Ensino Superior público há uma precariedade de recursos destinados para o SUS, o governo se apega a questões ideológicas insustentáveis no enfrentamento da pandemia junto ao irracionalismo, há um processo de agudização das expressões da questão social, ampliação da pobreza e dos níveis de miséria nos mais diversos segmentos de classe, e, o aumento expressivo do número de desemprego e informalidade. No ano de 2020 o processo de “uberização”¹⁰ se ampliou exponencialmente no país, refletindo uma via de renda sem nenhuma garantia alguma de direitos trabalhistas (ANTUNES, 2020).

Os retrocessos que decorrem do bolsonarismo são inestimáveis, a sociedade brasileira perdeu um número eminente de pessoas para o vírus e conjuntamente teve os seus direitos arrancados pelo irracionalismo, negacionismo e ultraliberalismo. A Educação asseverou-se enquanto um nicho de exploração do mercado, apresentado em um balcão de negócios. O discurso de privatizar o público se expandiu e consolidou na perspectiva de que o Estado é ineficiente para ofertar de maneira satisfatória o que é seu dever e direito de cidadania. Dessa forma, a vida em sociedade sofre os mais diversos rebatimentos dessa onda de privatizações que atinge a todos os segmentos humanos e trazem consequências graves para a classe trabalhadora.

¹⁰ Termo usado para caracterizar trabalhadores que se encontram em situação de desemprego ou para pleito de renda extra que utilizam de plataformas digitais ou aplicativos para estabelecer atividades laborativas sem nenhum vínculo empregatício.

1.3 A intensificação da privatização do Ensino Superior brasileiro: o neoliberalismo e seus influxos na área do Serviço Social

As novas conformações conjunturais promovem novos padrões societários que determinam processos diferenciados do trabalhar, pensar e viver que passam a exigir uma atuação profissional voltada para a subjetividade do trabalhador, visando à consolidação e à sociabilidade do capitalismo reatualizado.

Nesse novo processo da vida em sociedade, surgem novas exigências relativas à formação de profissionais com perfis que expressem novas qualidades e atributos, como um profissional criativo, empreendedor e que possua a capacidade de adaptar-se e executar seu trabalho sobtensão ou crise (KOIKE, 2009).

O Serviço Social brasileiro esteve inserido em todo processo de ofensiva neoliberal e enfrenta consequências desse processo na formação profissional. A privatização dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social traz impactos significativos para todo o corpo profissional, uma vez que as faculdades privadas buscam preparar profissionais para o mercado de trabalho e não para um fazer profissional pautado em uma perspectiva crítica da realidade, norteados pelo Projeto Ético-Político da profissão.

Inserida no contexto da crise estrutural do capital, a categoria passa a se deparar com os novos padrões produtivos, dentre estes, a grande explosão de cursos de graduação, inseridos predominantemente em instituições não-universitárias, em faculdades isoladas e centros universitários privados, e, caracterizados pelos movimentos expansionistas do ensino superior (LIMA; PEREIRA, 2009).

Há um aumento dos cursos de graduação na área de Humanas motivado por conta dos baixos custos e dos altos índices de lucratividade para os grandes empresários, como o Curso de Bacharelado em Serviço Social que responde de maneira favorável a uma formação de “[...] intelectuais difusores de uma sociabilidade conformista e colaboracionista” (PEREIRA, 2014, p. 40).

Historicamente, o Serviço Social no Brasil, originário da Doutrina Social da Igreja Católica, contribuiu em suas práticas profissionais conservadoras com os interesses da burguesia. Criado nos anos de 1930, precisamente em 1936, o Serviço Social se institui enquanto profissão na “Era Vargas”, quando foram criadas grandes instituições assistenciais regidas pela influência conservadora norte-americana no contexto da II Grande Guerra Mundial e no pós-guerra, como: a Legião Brasileira de Assistência (LBA), em 1942; ainda em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de

Aprendizagem Comercial (SENAC); e em 1946, o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Social do Comércio (SESC).

O Curso de Bacharelado em Serviço Social foi oficializado no país pela lei nº 1889 de 1953. Em 27 de agosto de 1957 através da Lei 3.252 e juntamente ao Decreto nº 994 de 15 de maio de 1962, foi regulamentada a profissão de assistente social. Posteriormente, a profissão seria regulamentada pela Lei 8.662, de 7 de junho de 1993, em vigor, que legitima o Conselho Federal de Serviço Social e os Conselhos Regionais. Portanto, essa Lei substitui a de nº 3 252 de 27 de agosto de 1957.

Contraditoriamente, somente após 1964, durante o período ditatorial, o mercado de trabalho se torna relevante para os assistentes sociais, tendo em vista que nos primeiros anos da ditadura o Estado passa executar uma série de reformas que reformula os espaços ocupados pelos assistentes sociais o que demanda uma maior contratação de profissionais. Em seguida, o mercado nacional – até então restrito ao Serviço Social – se abre para a admissão expressiva de profissionais. Ressalta-se que nesse período os assistentes sociais reproduziam práticas conservadoras que se caracterizavam na vigilância e controle da classe trabalhadora que favorecia o sistema repressivo (NETTO, 2011).

Nesse contexto de repressão da sociedade brasileira, os Cursos de Bacharelado em Serviço Social, inseridos em ambientes universitários e em faculdades isoladas, adotam o processo de renovação conservadora de cariz modernizador, permanecendo até meados dos anos de 1970, quando adquirem o caráter contestador e crítico, embalado pelo período de efervescência política de crise de governabilidade da ditadura militar e de lutas por direitos civis e políticos no país (LIMA; PEREIRA, 2009).

Decerto, em fins dos anos 1970, em pleno processo de redemocratização da sociedade brasileira, realizam-se profundos questionamentos quanto ao direcionamento político e teórico-metodológico da categoria profissional. Nesse quadro conjuntural de organização e mobilização da sociedade através de movimentos populares e sociais, emerge o processo de “intenção de ruptura ao conservadorismo” com a eclosão do Serviço Social crítico – principalmente no âmbito das universidades públicas – adentrando no campo do reconhecimento de uma sociedade de classes sociais em busca da viabilização e efetivação dos direitos sociais. Elabora, assim, uma análise crítica da profissão na tentativa de romper com o conservadorismo.

O marco emblemático desse momento é o “Congresso da Virada”, em alusão ao III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, realizado em São Paulo no ano de 1979. Esse Congresso tornou-se histórico para a profissão por ocorrer

[...] no tempo de florescimento das possibilidades objetivas e subjetivas que permitiram às forças políticas do trabalho expressar suas lutas pela implementação do Estado de Direito após o nefasto período de vigência da ditadura militar no Brasil, que ceifou as mais corajosas formas de resistência e combate ao autoritarismo. (CFESS, MANIFESTA, 16.11.2009, p.1)

Embalado pelo espírito da “virada”, inauguram-se novas possibilidades analíticas para a profissão de modo a conceber a realidade social em sua dinamicidade e contradição, enquanto “[...] um chão histórico prenhe de lições cotidianas por meio do protagonismo das lutas da classe trabalhadora [...].” (LIMA; PEREIRA, 2009)

Em torno desse contexto de ebulição política, tecem os pressupostos de um novo projeto profissional do Serviço Social, que se materializa na reforma curricular “Contra o pragmatismo, o conservadorismo e a suposta neutralidade defendidos pelo Serviço Social tradicional [...].” (LIMA; PEREIRA, 2009)

No ano de 1982, transcorre a homologação da reforma curricular do Serviço Social pelo Conselho Federal de Educação (CFE), que aponta para uma nova concepção de profissão e de formação profissional dos assistentes sociais no país, promovida pela Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS)¹¹, que solidifica o rompimento histórico e teórico-metodológico com o conservadorismo através da adoção da teoria social crítica de Marx.

Depois de uma década de vigência do referido currículo, o Serviço Social brasileiro sob a direção da ABESS passou a considerar de maneira fundamental a realização de revisões curriculares nos Cursos de Bacharelado em Serviço Social, tendo em vista às profundas transformações societárias ocorridas no mundo do trabalho, na esfera da cultura e nas relações entre Estado e sociedade civil.

Após dois anos de debates (1994-1996) entre as 67 unidades de ensino filiadas à ABEPSS, foram aprovadas, na Assembleia Geral Extraordinária da ABEPSS, em 1996, as Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social. Ressalte-se que até 1994 existiam 74 unidades de ensino em Serviço Social: portanto, a participação dos cursos nos debates de revisão curricular

¹¹ Até a segunda metade década de 1990, a entidade denominava-se Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS), mas a partir de 1998 passou a atual denominação ABEPSS, pois incorporou o Centro de Documentação, Pesquisas em Políticas Sociais e Serviço Social (CEDEPSS). Os objetivos dessa fusão foram: fortalecer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na formação profissional; articular graduação e pós-graduação; fortalecer a natureza científica da entidade; dar maior organicidade a pesquisa, o que culminou com a criação dos Grupos Temáticos de Pesquisa (GTPs), em 2010. (ABEPSS, 2018, p.1).

equivaleu a 90,5%, o que pode ser considerado como uma participação bastante satisfatória (LIMA; PEREIRA, 2009, p.35).

Em 1999, as Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas em Ensino de Serviço Social (CEEES/SESu/MEC) reformulam o perfil de formação profissional, rompem com a hegemonia conservadora da profissão, permitem que no processo formativo se crie um perfil profissional que possua capacidades de ter debates aprofundados acerca da Economia Política, Filosofia, Ciência Política, Sociologia, Antropologia, Direito, Pesquisa, Política Social, Fundamentos do Serviço Social e tantos outros; compreendem que o Serviço Social tem como bases fundantes a história da sociedade e está sempre relacionado às suas alterações, além de permitir que o estudante de graduação faça o estágio supervisionado e consiga assimilar entre prática e teoria as contradições existentes na realidade, promovendo assim a reflexão crítica das demandas (ABEPSS, 1999).

De acordo com Parecer CNE/CES 492/2001 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Serviço Social através da Resolução CNE/CES nº 15, de 13 de março de 2002 (p. 1), o perfil do egresso é definido como:

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho.

O papel das Diretrizes Curriculares no processo de formação é de estabelecer um perfil homogêneo do profissional a ser formado, um assistente social crítico e reflexivo, que se compromete com a luta pelos direitos, articulador político-profissional dos sujeitos, pesquisador e consiga detectar as múltiplas determinações da realidade social, tendo posturas que estejam em consonância com o seu projeto profissional (CHAGAS, 2016).

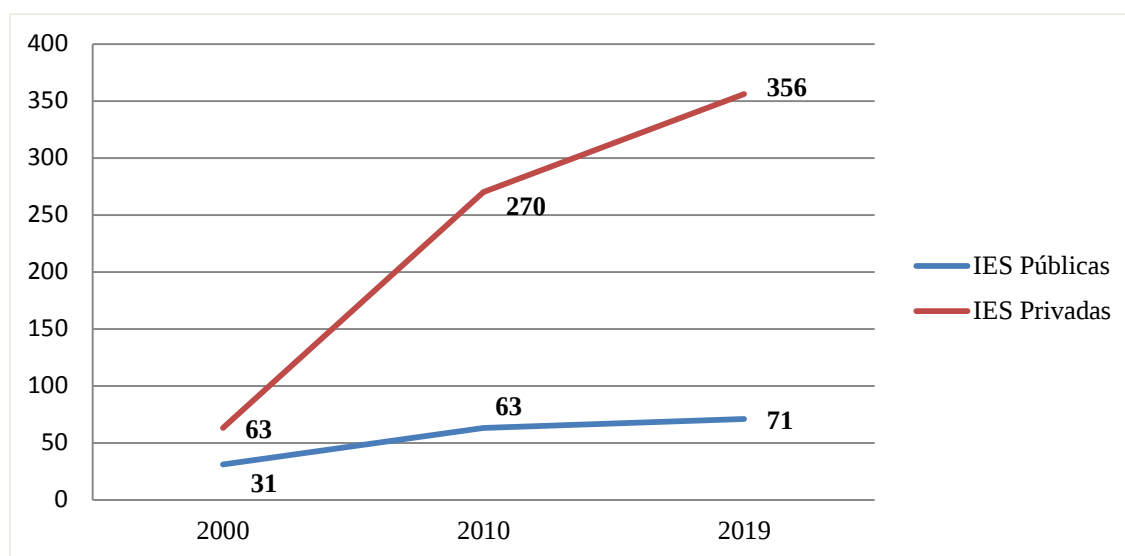
A ABEPSS elege como princípios da formação alguns elementos imprescindíveis: a) Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção e reprodução da vida social; b) Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; c) Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade; d) Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão; e)

Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional (ABEPSS, 1996, p. 06).

No final dos anos 1990 surgem novas adequações na formação profissional, sintonizada às exigências colocadas pelo mercado de trabalho, voltado para as necessidades e funcionalidades do capital, promovendo um distanciamento entre a teoria social crítica e a prática profissional. As Reformas neoliberais que aconteceram no campo educacional transformaram a Educação em um negócio rentável, o que provoca grandes prejuízos ao desenvolvimento de um sistema educacional que prioriza a pesquisa e extensão com uma perspectiva autônoma e crítica. (FERREIRA, 2016)

Segundo dados do Censo da Educação Superior, a formação acadêmico-profissional do Serviço Social a partir dos anos 2000 vivenciam uma explosão de cursos autorizados pelo Ministério da Educação/SESu, e esse crescimento se dá de forma majoritária na perspectiva privada, conforme aponta o Gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Cursos de Bacharelado em Serviço Social segundo o âmbito das instituições de ensino. Brasil, 2000 a 2019.



Fonte: INEP/MEC, 2000/2010/2019 (Elaboração própria)

Os dados desse Gráfico indicam a expansão dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social nas instituições privadas de ensino. Ademais, não se pode desconsiderar que as instituições públicas também demonstram crescimento, mas as privadas lideram expressivamente a expansão, visto que em 19 anos os cursos privados somam cerca de 84% do total de cursos, enquanto as públicas atingem 16%.

A mercantilização da Educação Superior reformula o projeto de formação profissional, associando ao novo perfil exigido pelo mercado de trabalho na preparação de profissionais para o emprego, colaborando com o avanço do neoconservadorismo no “[...] âmbito da formação e apontando para um retrocesso nas históricas lutas para construir uma formação profissional crítica, com perspectiva de totalidade e comprometida com a transformação social” (BOSCHETTI, 2015, p.645). Sobre esse assunto acrescentam Lima e Pereira (2009, p.45):

[...] desde 1995 até a atualidade, [...], encontra-se em movimento uma expansão vertiginosa da participação privada na criação de cursos de ensino superior, majoritariamente em IES não-universitárias, como parte do processo de contrarreforma. No âmbito do Serviço Social, entre 1995 e 2002, foram criados mais 50 cursos, sendo 90% através da iniciativa do setor privado. Da totalidade dos cursos de Serviço Social criados, somente 15 (30%) foram inseridos em ambientes universitários, expressando claramente a política de Estado, durante os governos Cardoso, de expansão do ensino superior via setor privado, preferencialmente com cursos de custo menor, na área de Humanas, e dispensando a necessidade de realização de pesquisa. Desta feita, o movimento de mercantilização do ensino superior atravessou a formação dos assistentes sociais brasileiros no pós-1995, com uma formação majoritariamente realizada em instituições não-universitárias e privadas particulares em sentido estrito

Esse processo de mercadorização da Educação gera um aumento expressivo na inserção de alunos “clientes” no ensino superior privado e na modalidade à distância, o que resulta em um salto no número de profissionais brasileiros. A modalidade de Ensino à Distância (EAD) tem sido o maior responsável por esse crescimento exponencial, o que traz para o mercado de trabalho um profissional com formação rasa, superficial e de baixa qualidade (BOSCHETTI, 2015).

A qualidade do ensino ofertado mediante essa modalidade é bastante questionável, uma vez que se percebe a ausência de relação pedagógica e de vida acadêmica, o esvaziamento dos debates e bem como o afastamento dos estudantes dos movimentos sociais. Por vezes os currículos e grades curriculares de tais cursos desvirtuam o perfil de formação exigido pela ABEPSS e enxertam componentes curriculares estranhos ao previsto pelas Diretrizes Curriculares, disciplinas como higiene, nutrição, processo negocial, empreendedorismo e etc. O ensino se torna ineficiente, pois reproduzem um perfil tecnicista e rompe como diversos elementos que promovem a reflexão densa, o que traduz uma enorme complexidade, revelando “[...] uma importância ainda maior da construção do conhecimento

coletivo e de diversas experiências que o ensino a distância, por sua natureza, não é capaz de oferecer” (CHAGAS, 2016, p. 50).

A modalidade de ensino à distância é analisada criticamente pela categoria profissional, enquanto um novo modelo de configuração do perfil profissional, dado que na modalidade EaD são formados profissionais sem a devida vivência acadêmica, o processo da relação pedagógica entre docente e estudante inexistente, o afastamento do contato com os movimentos históricos, ausência do tripé indissociável do ensino, pesquisa e extensão, além da indicação das referências bibliográficas de forma superficial, mínima, enxuta e ineficiente. Acrescenta ainda a ausência de “[...] da primordial resistência política a um perfil de formação que precariza e fragiliza o exercício profissional em seu aspecto crítico e questionador da sociabilidade burguesa.” (PEREIRA, 2014, p. 185)

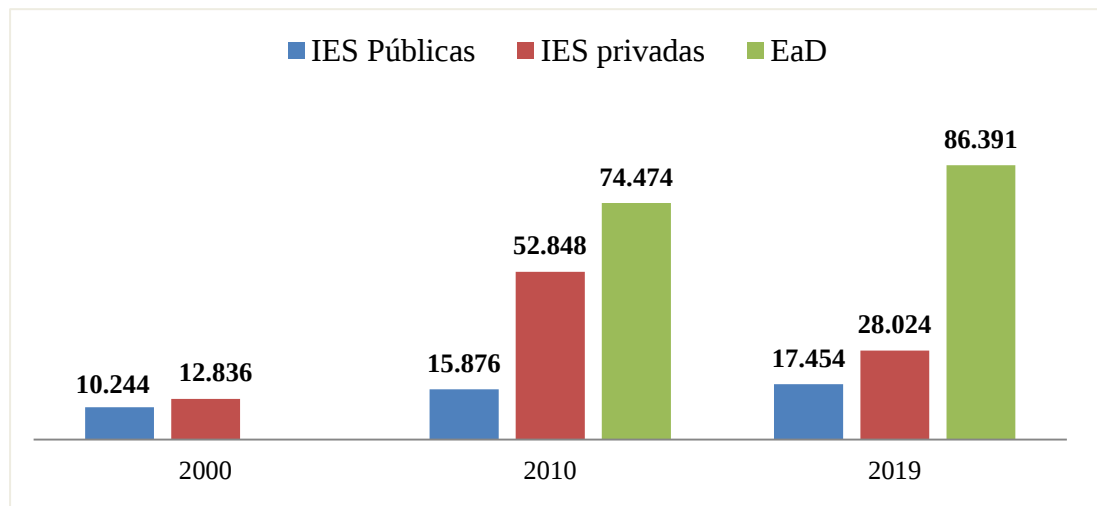
Nos cursos à distância, a dimensão do ensino crítico e qualificado torna-se extremamente fragilizada, por falta de experiências coletivas vivenciadas durante a formação profissional pelo discente, por falta de possibilidade de inserção em movimentos sociais (com destaque para os estudantes), ausência da relação pedagógica, da participação na vida acadêmica, em projetos e atividades de pesquisa e extensão. Assim, a formação profissional é desconfigurada, alterando a imagem do professor pelo “tutor” e do perfil do futuro assistente social (MORAES, 2016, p. 125).

A formação acadêmica nesse contexto compromete as potencialidades dos futuros profissionais, porque ingressam nos espaços sócio-ocupacionais de forma “subalterna”, por não ter acesso durante o processo formativo de conteúdos críticos sobre a apreensão e o desenvolvimento das possibilidades e potencialidades em torno da prática mais fecunda de conhecimento a partir do ponto de vista dos valores e finalidades estabelecidos no Código de Ética. (BARROCO; TERRA, 2012)

Os dados disponibilizados pelos Relatórios do INEP/MEC expressam a adesão do alunado pelo Ensino à Distância, tendo em vista que essa modalidade de inserção no Ensino Superior ser amplamente divulgada pelo discurso da facilidade de acesso, no qual o cliente/aluno pode acessar à aula de onde estiver e quando quiser. Além de os valores mensais pagos às instituições serem abaixo dos registrados pelos cursos superiores ofertados presencialmente.

No próximo Gráfico, observa-se a incidência significativa dos números de matrículas existentes nos Cursos de Bacharelado em Serviço Social a partir dos anos 2000, período em que o mercado EaD se expande no Brasil.

Gráfico 2 - Número de matrículas nos Cursos de Bacharelado em Serviço Social segundo os âmbitos das instituições e as modalidades de ensino. Brasil, 2000 a 2019



Fonte: INEP/MEC 2000/2010/2019 (Elaboração própria)

Os dados desse Gráfico indicam o número crescente das matrículas realizadas na modalidade EAD no período de 2010 a 2019. Na marca de 2010, as matrículas em instituições que oferecem Ensino à Distância atinge 52% das demais que alcançam 36% nas instituições privadas e 12% das matrículas nas públicas. No ano de 2019, essa prevalência chega a 65,5% das matrículas em EaD, seguidas pelas instituições privadas com 21,2% e as públicas com 13,3% do total de matrículas realizadas nos Cursos de Bacharelado em Serviço Social no país.

O crescimento exponencial de assistentes sociais recém-egressos da formação acadêmica gera o “exército assistencial de reserva” (IAMAMOTO, 2014, p.1) em razão da ampla oferta do Curso no âmbito privado, sobretudo na modalidade à distância, provocando a desvalorização profissional, baixos salários, trabalho precarizado e ainda uma tensão no Projeto ético- político profissional.

[...] o crescimento desmesurado do contingente profissional, fruto dessa ampla expansão do ensino superior privado e do ensino a distância, têm implicações na qualidade acadêmica, na formação, no aligeiramento do trato da teoria, na preocupação voltada ao treinamento, menos a descoberta científica, comprometendo a autonomia do conhecimento. [...] tende a provocar mudanças nas condições salariais, no crescimento acelerado do desemprego, pressionando o piso salarial, favorecendo essa aceitação da ampla precarização das condições de trabalho e de insegurança no trabalho [...] estamos construindo o exército assistencial de reserva, reforço ao clientelismo político, à solidariedade [...]

Essa realidade reforça as práticas conservadoras direcionadas ao voluntariado e à precarização do exercício profissional, além de disponibilizar ao mercado do trabalho um profissional que se assemelha à imagem do perfil das políticas sociais existentes, minimalistas, focalizadas, direcionadas e não combatentes à erradicação e politização das expressões da questão social (CFESS, 2010).

A conjuntura que engloba os anos de 2020 apresenta-se com projeto político negacionista e irracional do governo federal para o enfrentamento da pandemia do COVID-19, negando a ciência e que promovendo o caos no Brasil, expressa avanços do ensino a distância e o incentivo para sua ampliação pós-pandemia. O Serviço Social assim como os demais cursos de graduação presencia uma escassez na formação neste cenário atípico, o que causa preocupação na categoria profissional que vê o acelerado projeto de mercadorização do Ensino Superior evoluir. Surgem novas demandas e desafios para a profissão que experimenta mesmo nas universidades públicas e privadas a redução da qualidade do aprendizado comprometido por conta da exposição exagerada as telas, pela redução dos debates, pelas aulas que promove o monólogo, pela dificuldade da pesquisa e pela ausência da extensão.

Os fatores resultantes do processo de mercadorização do Ensino Superior tecnificação da formação são: o desenvolvimento de vertentes que fogem ao estabelecido no processo de “intenção de ruptura” no Serviço Social, o conservadorismo ganha novas roupagens e se desenvolve numa vertente neoconservadora, tendo em suas inspirações a epistemologia da pós-modernidade que questiona a materialidade do Projeto de Modernidade, desqualifica a teorização sistemática e a pesquisa rigorosa e se funda em um capitalismo romântico de inspiração religiosa ou no relativismo de tudo. (NETTO, 1996) Nessa direção, também expressa Koike (2009, p.208),

Ao transformar a educação em objeto mercantil, o aluno em cliente consumidor e a universidade em emitente de diplomas banais, essa reforma esvazia a dimensão emancipadora da educação e subtrai o caráter universalista da instituição universitária. Ambiente institucional danificado, do *ethos* acadêmico degradado, ao se constituir lugar da formação acadêmico-profissional das novas gerações torna-se, também, solo de disputa e resistência aos processos de socialização do atual padrão societário

O avanço do neoconservadorismo em suas expressões ideológicas neoliberais e culturais pós-modernas incide no ataque ao Projeto da Modernidade, no desmonte das pautas universalistas e históricas e da categoria de totalidade. O neoconservadorismo e a pós-

modernidade caminham juntos por combater o modelo de sociedade estabelecido pelo projeto civilizatório da Modernidade.

O processo de mercantilização da formação profissional reproduz o perfil do assistente social conservador, reatualiza a atuação reduzida às práticas estabelecidas no âmbito da imediatividade, contradiz o caráter teórico crítico do Serviço Social, conquistado pela afirmação às lutas e aos interesses das classes trabalhadoras e pelo rompimento no campo teórico-metodológico ao legado doutrinário cristão e ao estrutural funcionalista norte-americano.

Decerto, se reconhece que a formação profissional se encontra em sintonia com o mercado de trabalho, em razão de o Serviço Social ser participante da divisão ontológica, social e técnica do trabalho e de esta ser condição objetiva para sua preservação e sobrevivência, contudo faz-se necessário o fortalecimento do perfil profissional em consonância com o Projeto Ético-Político, que responda de forma crítica, criativa e propositiva às demandas estabelecidas pelo mercado de trabalho, com capacidade de acompanhar as transformações da sociedade e não se abstendo do compromisso com a classe trabalhadora. (IAMAMOTO, 2013)

Quando se enquadra a formação profissional em Serviço Social à lógica da mercadoria, se colocam em questão as conquistas profissionais alcançadas, como: as Diretrizes Curriculares do Curso de Bacharelado Serviço Social da Comissão de Especialistas de Ensino (CEEES/SESu/MEC, 1999) e o Projeto Ético-Político do Serviço Social. A lógica mercantil desqualifica a formação universitária, rebaixa a qualidade da formação e ameaça a formação de novos profissionais, uma vez que não assegura a formação crítica, provocando brechas, fragilidades e rupturas no debate sobre a compreensão da sociabilidade burguesa, o que favorece o fortalecimento do neoconservadorismo.

No âmbito especificamente do Serviço Social, o desafio de reafirmar nosso Projeto Ético-Político é mais necessário do que nunca, pois não podemos recuar diante da ofensiva conservadora e retroceder nas conquistas alcançadas por tantas gerações. O crescimento acelerado da profissão não pode fagocitar esse precioso patrimônio construído coletivamente, que é o Projeto Ético- Político Profissional. Por isso, a formação e o trabalho profissional devem ser oxigenados permanentemente pela indignação com a barbárie, pela recusa ao naturalismo das coisas e pelo otimismo e convicção de que a história é construída por sujeitos, homens e mulheres, alimentados pelo conhecimento teórico da realidade (BOSCHETTI, 2015, p.650).

A reafirmação e a defesa do Projeto Ético-Político constituem um desafio constante na atualidade, o que exige um avanço qualificado da categoria profissional em oposição à

ofensiva neoconservadora sem recuar e nem abandonar o processo histórico construído em defesa do projeto civilizatório marcado pela emancipação humana.

A formação profissional possui o papel fundamental de preparar mediante rigor teórico-metodológico profissionais capazes de responder às exigências do projeto profissional construído de forma coletiva e situado na história, de dispor da capacidade de responder às demandas instituídas na atualidade pelo mercado de trabalho e de atuar no enfrentamento das expressões da questão social. Para tanto, qualificam-se profissionais para a investigação e produção de conhecimentos sobre o espaço de atuação profissional, dotados de habilidades e competências tanto em âmbito teórico quanto metodológico, o que possibilita a compreensão das implicações da prática profissional, reconstruindo-a, efetivando-a e recriando-a no jogo de forças sociais existentes. Ademais, é no projeto da categoria profissional de direção social crítica que se articulam a teoria e a prática aos projetos sociais da classe trabalhadora em suas correlações de forças com a classe burguesa. (IAMAMOTO, 2011)

A busca pelo ensino formativo em conformidade com o que estabelece as Diretrizes Curriculares do Curso de Bacharelado em Serviço Social se torna extremamente urgente e pertinente na atualidade. Desse modo, a luta da categoria profissional por um ensino de qualidade é permanente, que resiste as formas de precarização da Educação e da formação profissional, cuja defesa vincula-se ao projeto civilizatório de emancipação humana, portanto na construção de uma nova sociabilidade humana para além do capitalismo, cuja centralidade finca-se no trabalho coletivo.

2. OFENSIVA PÓS-MODERNA, SINCRETISMO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM SERVIÇO SOCIAL

Introduzir o debate acerca da Pós-modernidade demanda suscitar inicialmente a contextualização do Projeto de Modernidade e as respectivas categorias historicamente construídas na civilidade ocidental, instaurado pela sociedade burguesa, mas, atualmente em tensão diante da crise do capitalismo tardo-burguês e suas inflexões societárias, como a ofensiva pós-moderna, e como esta incide sobre o Serviço Social brasileiro na atualidade.

O Projeto de Modernidade emerge no final do século XVIII, historicamente demarcado por três eventos ocorridos na Europa e cujos efeitos se propagaram pelo mundo: a Reforma Protestante, o Iluminismo e a Revolução Francesa. Enquanto um projeto civilizatório da burguesia, tornou-se um divisor de águas entre o absolutismo – o Antigo Regime - e a liberdade e os direitos humanos. “O projeto civilizatório da modernidade tem como ingredientes principais os conceitos de universalidade, individualidade e autonomia”. (ROUANET, 1993, p.9)

Esse projeto societal possui sua maior expressão no Iluminismo, sob a inspiração da Racionalidade. O pensamento social forjado na Racionalidade expressa construções teóricas revolucionárias, advindas tanto do Liberalismo burguês como do Socialismo proletário. Mas, ao assumir o poder, a burguesia abandona seu projeto revolucionário, tornando-se classe conservadora. “O pensamento conservador burguês embala as teorias sociais positivistas que erigem um projeto de sociedade a partir da manutenção da sociedade capitalista. Em lado oposto, as teorias oriundas do projeto político do proletariado reafirmam o cariz revolucionário e o Marxismo avoca ser a maior expressão de crítica ao capitalismo”. (ALMEIDA, 2011, p. 9)

Durante o século XX decorre um processo de profundas transformações societárias urdidas pelo grande Capital no enfrentamento da nova crise sistêmica, gerada na década de 1970, que dentre as diversas inflexões põe em xeque a hegemonia do Projeto de Modernidade com a emersão de um novo movimento presente na cultura contemporânea: a Pós-modernidade.

A Pós-modernidade surge como um movimento que combate o que fora estabelecido no Projeto de Modernidade ao desconsiderar as correlações existentes entre as esferas econômicas, ideológicas, políticas, sociais e culturais. No entendimento pós-moderno, o sujeito pertencente à classe trabalhadora sente estranhamento nas causas coletivas, é como se

houvesse uma falsa sensação de inclusão de todas as causas, mas de fato o que ocorre é uma fragmentação do coletivo por causas individuais.

A racionalidade dialética, advinda do Projeto de Modernidade, que permeia o constructo do Serviço Social brasileiro nas últimas décadas é impactada e trespassada pelas transformações ocasionadas pela crise do capitalismo, sobretudo com a investida pós-moderna que provoca novas formas de percepção do conservadorismo – o neoconservadorismo - expressadas pela via sincrética, ainda que existente no Serviço Social desde as suas protoformas, impingem novas exterioridades que se materializam também através da produção do conhecimento.

Para proceder a esse debate, a estrutura deste Capítulo está dividida em dois tópicos: a ofensiva pós-moderna a partir de suas conformações contemporâneas e como o movimento pós-moderno incide sobre o Serviço Social brasileiro; e o sincretismo e a produção do conhecimento em Serviço Social que, por vezes, se manifestam nas produções acadêmicas da Pós-graduação dessa área do saber.

2.1 Ofensiva Pós-moderna e Serviço Social

O Projeto de Modernidade tem como maior expressão o Iluminismo que surge no século XVIII com a derrocada do regime absolutista – *Ancien Régime* – e promove diversas modificações e mudanças no mundo. O absolutismo emergiu com o fim da era feudal, representado pelas monarquias absolutistas a partir do século XVI ao XVIII que defendiam a teoria do poder absoluto dado ao rei sobre o seu povo. Com a difusão dos princípios iluministas e da Revolução Francesa, os valores que sustentavam o período conhecido como o “Antigo Regime” ruíram, demolindo o sistema político absolutista.

O Projeto de Modernidade surge como uma crítica ao tradicionalismo, ao absolutismo e ao obscurantismo e coloca a ciência e a razão no eixo central da vida em sociedade, buscando a ruptura com o estilo de vida pautado na crença religiosa. O Iluminismo ou “era das luzes” sob a influência liberalista defendia a igualdade jurídica, o direito à propriedade privada, o livre comércio, a defesa da ideia de que por meio da razão se conseguiria chegar ao conhecimento.

Nesse Projeto Moderno, o tempo histórico não se desassocia da vida presente, porque esta é determinada pela materialidade do tempo e espaço. Com o advento do Projeto de Modernidade, o homem se reconhece enquanto sujeito histórico e toma consciência de si, de sua aptidão para a criação e destruição do mundo, o que expandiu as suas possibilidades de

desenvolvimento. “A modernidade remete-nos ao seu conceito filosófico tendo em vista caracterizar e situar a materialidade do tempo e do espaço na vida presente posta em desafios que não estão desassociados do passado histórico” (PEREIRA; JESUS, 2010, p. 32).

Para Guerra (2014), a razão moderna se edifica na concepção do homem enquanto ser social, auto criador que possui a capacidade de racionalidade e teleologia, que mediante condições concretas funda a sua própria história.

Esse novo projeto se consolida com duas revoluções importantes: a Revolução Industrial inglesa e a Revolução Francesa. Essas revoluções realizadas pela burguesia transformaram a economia, a política e a cultura, formando uma nova sociedade que se ancora na racionalidade.

A base material do Projeto Moderno engloba a acumulação capitalista, os Estados Nacionais, a classe burguesa, a formação do proletariado e todas as esferas do desenvolvimento humano que constituem a ordem societária capitalista. O estabelecimento desse Projeto ocasiona profundas inflexões na configuração do Estado, que com a instauração do capital passa a atender as suas exigências. Em outros termos, é na Modernidade que o capitalismo vai surgir enquanto modelo universal com valores defendidos em torno da liberdade, igualdade e fraternidade (NETTO; BRAZ, 2008).

Netto (2000) vai chamar esse momento de “Programa da Modernidade”, um programa sociocultural, que tem por base a cultura da ilustração (Iluminismo), condensada a um projeto emancipatório conduzido pela burguesia revolucionária. Ainda segundo o autor, esse Programa se tratava de um projeto unitário que defendia duas grandes questões: a defesa intransigente do conhecimento do mundo por meio da razão e ciência para melhor controle do mundo e da natureza, como forma de melhor explorá-la e sujeitá-la aos interesses do homem; e o segundo viés era simultâneo ao primeiro, o conhecimento para garantir a liberdade e organizar a sociedade de maneira racionalizada e autônoma aos seres sociais para que assim conseguisse ser emancipada. ORTIZ (2007, p. 09) corrobora

[...] podemos dizer que o ideário da modernidade se projeta sobre dois eixos fundamentais e organicamente conectados: por um lado, o fim das carências materiais a partir da exploração racional da natureza; e por outro, a afirmação da igualdade e da liberdade individual. É sobre estes dois eixos que a modernidade se propõe a buscar a felicidade humana.

Na metade do século XIX a emancipação política sob o regime burguês foi viabilizada nos principais países centrais da Europa, mas a emancipação humana esta não se concretizou. Por certo, o regime burguês trouxe emancipação aos homens nas relações de dependências

pessoais, entretanto, a liberdade política sempre esbarrava em um limite absoluto colocado pelo próprio regime burguês “[...] nele, a igualdade jurídica (todos são iguais perante a lei) nunca pode se traduzir em igualdade econômico-social – e, sem esta, a emancipação humana é impossível” (NETTO; BRAZ, 2008).

Destarte, a promessa do “reino da liberdade” proposta na Revolução Burguesa não se realizou. Importante lembrar que proporcionou uma ordem social mais livre que no sistema feudal, mas que expôs seus limites que são insuperáveis para efetivar uma sociedade emancipada, limites estes relacionados ao fato de que a revolução da burguesia resulta em uma nova dominação de classe sobre a outra, o domínio da classe burguesa sobre os trabalhadores, que colocava em contradição as defesas emancipatórias, defendidas inicialmente pela burguesia revolucionária (NETTO; BRAZ, 2008).

É nesse momento que a burguesia abnega de suas propostas iniciais e se transforma em uma classe que tinha como interesse central a conservação do regime criado por ela e instaura o seu domínio. Desse modo, a classe dominante se converte em classe conservadora procurando neutralizar heranças deixadas pelo movimento iluminista. A classe do proletariado vivencia um momento de ascensão política e a incompatibilidade das classes se torna algo perceptível, o que vai culminar em crise e revoluções desencadeadas no ano de 1848 (ORTIZ, 2007).

É possível destacar alguns autores que contribuíram de forma significativa para o Projeto de Modernidade no campo teórico como Hegel, Marx, Tocqueville, Weber, Durkheim etc. Destacam-se também algumas das principais matrizes que perpassam as teorias sociais modernas como o positivismo de Auguste Comte e Émile Durkheim, o pensamento sociológico de Weber, a teoria social de Marx, além de outros.

Na entrada do século XX (1910-1920), o capitalismo expande mundialmente e se consolida em diversos cenários mundiais. O Projeto de Modernidade se estabelece apartando-se do campo das ideias e se concretizando no real mundialmente. Sua concretude se dará por meio das duas grandes etapas que atravessam o pós-guerra: a consolidação do modelo fordista de produção (onde há uma aliança com o Keynesianismo para a busca de um Estado de Bem-Estar) e a experiência do Socialismo Real Soviético. Os anos de 1970 vão desencadear a crise do capitalismo tardo-burguês, com sérias inflexões societárias como a crise do Estado de Bem-Estar, das conquistas trabalhistas, do modelo fordista e taylorista de produção, resultando em uma crise sistêmica do capital de grandes proporções que se estende aos dias atuais; e o Socialismo Real, por sua vez, também experimenta o colapso com a sua queda, materializada com a queda do Muro em Berlim em 1989.

A crise do socialismo real deixou algumas fraturas relacionadas ao marxismo. Netto (1995) aponta que houve alguns equívocos realizados na União Soviética com o Socialismo Real, pois não se concretizou de fato o marxismo, e sim uma “ditadura do proletariado contra si mesmo”. Os equívocos realizados são tomados para desqualificar a obra de Marx na atualidade, e segundo Netto, o marxismo (a partir da obra de Marx) nunca existiu, o que se teve foi uma inauguração de uma tradição teórico-intelectual e política muito diversificada de interpretações distantes da fonte original, advindas de leituras revisionistas marxistas.

Não se tem uma crise estabelecida da teoria social marxiana nesse momento, mas uma crise dos “marxismos”, obras e teorias que partem da obra original de Marx, entretanto, são compostas por acréscimos, reduções, revisões e interpretações. Portanto, se cria um bloco cultural complexo e diferenciado ao qual se estruturam e se movem vertentes que concorrem entre si.

A partir do pensamento de Marx (marxiano), se originaram várias interpretações/desdobramentos/correntes que se entrecruzaram e se relacionaram, às vezes de forma colidente. Assim, a Tradição Marxista (o conjunto) tem em seu interior diferentes vertentes (marxismos), e a crise de uma delas não significa a crise do conjunto (PIRES, 2000, p. 189).

Em seus escritos, Marx previu tendências estruturais do modo de produção vigente que também servem como prova prática da validade de suas teorias até os dias atuais, como: a concentração e centralização do capital, as crises periódicas do capitalismo, o caráter anárquico da produção capitalista, os problemas crescentes com as taxas de lucro, a contínua reprodução da pobreza e a crescente pobreza absoluta. Embora os equívocos do Socialismo Real sejam usados, sobretudo pelos pós-modernos para desqualificar o discurso do marxismo, tais tendências validam na contemporaneidade os ideais modernos.

A partir da derrocada do Socialismo Real uma série de teóricos passa a instigar o Projeto de Modernidade e alegam o seu esgotamento e a sua falência. Constrói-se nesse período uma crítica ao Projeto de Modernidade e se consolida o movimento nominado de Pós-modernidade.

Netto (1995) afirma que a crise engendrada na década de 1970 e a mundialização do capitalismo fizeram com que a Pós-modernidade conquistasse espaço de forma mais aligeirada, com temáticas relacionadas ao “fim do trabalho” e “fim da sociedade do trabalho”, uma vez que as transformações ocorridas com a flexibilização do trabalho via Toyotismo fragmentaram a classe trabalhadora e resultou em um enfraquecimento da luta coletiva.

Harvey (2014) afirma ainda que a crise da superacumulação do capital gerou no fim dos anos 1960 e década de 1970 soluções temporais e espaciais que criaram uma compressão

do tempo-espaço e fortes movimentos estéticos, arquitetônicos e urbanísticos que rompem com o modernismo.

A experiência do tempo e do espaço se transformou, a confiança na associação entre juízos científicos e morais ruiu, a estética triunfou sobre a ética como foco primário de preocupação intelectual e social, as imagens dominaram as narrativas, a efemeridade e a fragmentação assumiram procedência sobre verdades eternas e sobre a política unificada e as explicações deixaram o âmbito dos fundamentos materiais e político-econômicos e passaram para a consideração de práticas políticas e culturais autônomas. (HARVEY, 2014, p. 293).

Essa compressão marca o cotidiano contemporâneo, em que tudo aparenta ser mais rápido, volátil, líquido, e, por conseguinte, o avanço tecnológico reforça e favorece essa concepção. Guerra (2011) pontua que o movimento de financeirização do capital colaborou para a lógica da fragmentação, do transitório, como se a existência humana se limitasse ao presente permanente e, com isso, a aceitação da naturalização do imediatismo, dos aligeiramentos, do instantâneo, da efemeridade.

O movimento da Pós-modernidade não surgiu com a crise de superacumulação do capital, essa discussão tem seus primórdios no início do século XX em que a crítica ao Projeto de Modernidade era formulada com base no irracionalismo que se operacionalizou com tendências regressivas, restauradoras e fascistas.

Para Ortiz (2007), o irracionalismo é entendido como a percepção daqueles que afastam a razão de sua compreensão de mundo; nega qualquer tipo de teoria social, pois para os irracionais é por meio da estética e das artes que podem ser compreendidas as determinações sociais.

Silveira Júnior (2016, p. 170) define a Pós-modernidade como “[...] um repertório determinado de atitudes perante à cultura e à política ou um movimento intelectual que se sustenta numa referência crítica ao legado da modernidade, particularmente, do iluminismo”.

Nas tentativas de teorização, a Pós-modernidade tem o marco com a publicação da obra do filósofo francês Jean-François Lyotard nominada de “*A Condição Pós-Moderna*” no ano de 1979. Lyotard aponta que a crise do Projeto de Modernidade vai acontecer tendo em vista o fracasso das grandes narrativas, defendendo a inexistência das metanarrativas, opondo-se a universalização.

Alguns autores marxistas, como o Evangelista (2006) atrela o Movimento Pós-moderno com a ofensiva neoliberal pela perspectiva estrutural, uma vez que busca a

recuperação de categorias inerentes ao capitalismo contemporâneo, como a alienação¹², reificação¹³ e fetichismo¹⁴ da mercadoria. O homem humaniza a mercadoria e a mercadoria coisifica o homem.

A mundialização do capital fez com que a mercadoria ganhasse novas formas e a racionalidade capitalista se universalizasse como jamais visto ao longo da história. “Esse desenvolvimento recente do capitalismo contemporâneo acarreta a radicalização dos efeitos da reificação sobre as relações sociais entre os seres humanos, nas suas instituições sociais e nas suas experiências cotidianas” (EVANGELISTA, 2006, p. 279).

A Pós-modernidade tem em seu sustentáculo no relativismo, na subjetividade, na pluralidade e na diversidade, na perda do sentido coletivo, na superficialidade, na satanização da totalidade e das categoriais universais, no presenteísmo, na simbologia, na sociedade pós-industrial, no ecletismo teórico e metodológico e no repúdio ao marxismo.

Não há mais sujeito coletivo e revolucionário nos ditames pós-modernos, tudo pauta-se no individualismo e na negação da perspectiva sócio-histórica. Declara-se que é o fim da história. Há uma crise das utopias, o capitalismo venceu e não há outra possibilidade de sociabilidade que não seja na ordem capitalista. Os pensadores pós-modernos questionam as ideologias modernas, assim como os seus paradigmas teóricos, políticos e históricos. A razão dialética é questionada e o relativismo junto ao irracionalismo se fortalece.

A abordagem pós-moderna dirige sua crítica à razão afirmando-a como instrumento de repressão e padronização, propõe a superação das utopias, denuncia a administração e o disciplinamento da vida, recusa a abrangência das teorias sociais com suas análises totalizadoras e ontológicas sustentadas pela razão e reitera a importância do fragmento, do intuitivo, do efêmero, e do microssocial (em si mesmos) restaurando o pensamento conservador e antimoderno. Seus questionamentos são também dirigidos à ciência que esteve mais a serviço da dominação do que da felicidade dos homens. Assim ao afirmar a rejeição à ciência o pensamento pós-moderno rejeita as categorias da razão (Modernidade) que transformaram os modos de pensar da sociedade, mas não emanciparam o homem e não resolveram problemas da sociedade que se complexificam e se desagregam. O posicionamento pós-moderno busca resgatar valores negados pela modernidade e cria um universo descentrado, fragmentado, relativo e fugaz (YAZBEK, 2009, p. 19-20)

¹² Alienação enquanto o processo histórico e social que é marcado por fatores sociais desumanos criados pela sociedade capitalista em favor de seu próprio crescimento.

¹³ A coisificação da vida humana, tudo se transforma em mercadoria, inclusive o trabalhador.

¹⁴ A fantasia da mercadoria em oferecer mais utilidade, resultado da relação entre o homem em seu processo produtivo (SOUSA, 2004).

A incitação ao pensamento antimoderno se consolida nas diversas áreas do conhecimento, inclusive no Serviço Social. O Serviço Social brasileiro surge na década de 1930 sob a égide teórica conservadora e aos seus pressupostos unidos à Doutrina Social da Igreja. O conservadorismo católico se apresenta enquanto uma proposta anti-moderna, que defendia um projeto político e social contrário ao liberalismo e ao socialismo (SIMIONATTO, 2010).

Simionatto (2010) aponta que o Serviço Social em seu processo de desenvolvimento e profissionalização vincula-se a duas grandes matrizes do racionalismo contemporâneo: o racionalismo “Formal-Abstrato” de caráter empirista e pragmático, que busca o controle, dominação e ajustamento dos indivíduos sociais à ordem estabelecida, de base positivista e tem suas intervenções no imediato, na manipulação, valorizando a atividade prático-imediata de forma técnica e instrumental, não a apreensão da dinâmica contraditória; e o racionalismo “crítico-dialético” que se expressa na teoria social de Marx que compreende o exercício profissional numa perspectiva de totalidade, com caráter histórico-ontológico, pospondo o particular ao universal e incluindo as determinações objetivas e subjetivas dos processos sociais.

O Processo de Renovação do Serviço Social permitiu que o corpo profissional ampliasse a sua interlocução com outras áreas do conhecimento, o que o aproximou à teoria crítico-dialética, dada com a “intenção de ruptura”. A finalidade da “intenção de ruptura” deu-se na busca de cessar substantivamente com o tradicionalismo, através das dimensões teórico-metodológicas e prático-profissionais. Acentua-se que esta perspectiva apresentava um caráter oposto em face da autocracia burguesa, sendo este o seu diferencial em correlação as outras perspectivas. (NETTO, 2011)

É no âmbito acadêmico que o Serviço Social alcança a aproximação com o Marxismo e com os movimentos sociais, dando o sentido das suas lutas o processo de redemocratização da sociedade brasileira, na qual possibilitou que o Serviço Social acompanhasse esse momento de extrema relevância histórica, levantando-se então a bandeira da luta pelos direitos sociais.

Nesse contexto, os profissionais de Serviço Social adotam o marxismo como matriz teórica e concebem também que estão inseridos na sociedade de classes, reconhecendo-se enquanto classe trabalhadora. A partir de então, os assistentes sociais passam a defender os interesses da classe social trabalhadora e assumem uma postura progressista da profissão.

Os avanços na produção do conhecimento da categoria contribuíram para a redefinição do projeto societário que se coloca a favor da ideia de Modernidade voltada para a

emancipação humana. “Evidencia-se a opção do Serviço Social pelo projeto de modernidade, pautado na razão crítica na apreensão do “processo histórico como totalidade”, a partir de um rigoroso trato teórico, histórico e metodológico” (ABEPSS, 1996, p. 07).

É por intermédio dos projetos profissionais críticos que passa a compreender, absorver e se atentar aos valores, objetivos e as bases teóricas e metodológicas da profissão, além de ter ciência acerca de como a prática profissional deve se nortear. Os projetos profissionais estão ligados a projetos de classes, considerados como projetos societários, projetos estes que apresentam uma perspectiva teleológica da sociedade a ser construída, possuindo propostas para a sociedade, podendo ter um viés transformador ou conservador.

De acordo com Netto (1996, p. 95):

Os projetos profissionais apresentam a autoimagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam os seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, institucionais e práticos) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as balizas da sua relação com os usuários e seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais, privadas e públicas (entre estas, também e destacadamente com o Estado ao qual coube historicamente, o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais).

O Projeto Ético-Político do Serviço Social vincula-se a um projeto transformador da sociedade com a recusa e a crítica da categoria profissional ao conservadorismo presente na profissão, tornando-se instrumento de luta política na busca pela hegemonia teórica profissional embasada na teoria social marxista (NETTO, 1996).

A ofensiva neoliberal tem ameaçado esse projeto profissional, uma vez que após as transformações societárias decorridas após o estabelecimento do novo modo de produzir capitalista, surgem questionamentos acerca da suficiência da razão dialética, junto ao fortalecimento da razão instrumental e do pensamento conservador que se rearticulam com as tendências pós-modernas no contexto do capitalismo tardio.

Silveira Júnior (2016, p. 168) pontua que a Pós-modernidade é uma atualização do lastro conservador que perpassa o Serviço Social desde a sua origem e que essa temática é espinhosa à categoria profissional.

A pós-modernidade persiste como um tema espinhoso para o Serviço Social brasileiro. A elucidação dos fundamentos e filiações intelectuais pós-modernos requer a cuidadosa apreciação-quase nunca simples – de uma literatura concebida numa polêmica constante, aberta ou velada, com as matrizes teórico-políticas que alicerçam o projeto profissional do Serviço

Social, forjado no amplo movimento de recusa do lastro conservador predominante desde suas origens. Todavia, as dificuldades não se mostram apenas no plano ideotéorico; elas se “alicerçam historicamente” nas modalidades concretas de produção e reprodução social vigentes no período de “crise e reação burguesa”, transbordando, ademais, para esfera dos embates hegemônicos classistas.

Esse autor coloca que existem duas implicações pertencentes à Pós-modernidade que permeiam o Serviço Social contemporâneo: uma, que está caracterizada no processo de empobrecimento teórico-metodológico e ético-político da prática profissional; e a outra, a vinculação do corpo profissional a posicionamentos individualizantes e despolitizadores.

A luta da categoria profissional se fragmenta com as diversas causas individuais com o advento da Pós-modernidade, lutas estas localizadas dentro da classe trabalhadora, como racismo, xenofobia, diversidade e gênero etc., todavia, a luta enquanto classe profissional e trabalhadora por vezes se desloca. A luta coletiva se enfraquece e o viés individualizado se consolida como bandeiras de lutas individuais.

Bento (2014, p. 54) assevera que na Pós-modernidade, os sujeitos são de maneira ilusória incluídos, tendo em vista que todas as causas individuais ganham espaço nesse movimento, “[...] uma luta individual que tira a capacidade do sujeito de se reconhecer enquanto sujeito coletivo, inscrito numa lógica que perpassa a questão de classe, sua capacidade teleológica de criar e agir” e que desconfigura “o papel do Estado e do trabalho como matriz fundante do modo de produção capitalista”.

A Pós-modernidade mascara a realidade ao passo que defende a fragmentação, além da inflexível luta pela negação da categoria da totalidade, da universalidade e da negação da possibilidade de uma sociedade transformada e eis aqui uma armadilha imposta por esse movimento “[...] à medida que negamos a existência de uma realidade inscrita numa totalidade dialética e histórica, tendemos a cair na apreensão do aparente e imediato, manifesto nos fatos sociais de modo isolado” (BENTO, 2014, p. 56).

Alguns autores do Serviço Social defendem que com o advento da Pós-modernidade, o neoconservador se aproxima da categoria, com novas características que retomam o conservadorismo anteriormente adotado pelo corpo profissional em suas protoformas e que se consolidam com as mudanças ocorridas com a reconfiguração do Estado e as Políticas Sociais.

Barroco (2011, p. 207) caracteriza a ideologia neoliberal pós-moderna como o “[...] fracasso dos projetos emancipatórios, das orientações éticas pautadas em valores universais, da razão moderna, da ideia de progresso histórico e de totalidade”. A autora indica em seu

texto referências ao movimento neoconservador atrelado às práticas profissionais que tratam com naturalidade a desigualdade social, moraliza a “questão social” que estimula discursos fascistas, que defendem a pena de morte, o armamento etc.

Para Bento (2014), o neoconservadorismo adentra nesse cenário como o novo conservadorismo, que se mostra com uma nova roupagem constituída por uma ressignificação dos elementos constituintes conservadores, que se reatualiza na fase do capitalismo tardio e se legitima por meio da repressão dos movimentos sociais e dos trabalhadores, que criminalizam pobreza e negam o direito do outro viver com as suas diferenças.

Santos (2007) percebe a incorporação das vertentes pós-modernas no Serviço social não somente pela incorporação e utilização de autores conservadores que historicamente se mostraram contrários ao processo de ruptura, mas igualmente no campo marxista, onde a autora afirma que a apropriação é atualmente epistemológica e nos dois grupos – já referidos - a retórica pós-moderna opera reatualizando os traços antigos da profissão.

No processo formativo, essas influências pós-modernas encontram terreno fértil com as proposta neoliberais para o ensino superior, além do aligeiramento dos cursos, se percebe na formação em Serviço Social um esvaziamento do debate teórico, dos clássicos históricos, em que é preferível utilizar dos teóricos que se desviam da centralidade da relação capital e trabalho para explicar as problemáticas da realidade, uma vez que na concepção Pós-moderna, Max é incapaz e sua teoria insuficiente para esclarecer questões atuais, se fazendo necessário complementar os seus escritos ou reinventá-los (SANTOS, 2007).

Cantalice (2016, p. 252) esclarece:

De uma forma ou de outra a ideologia pós-moderna adentra no campo das leituras e elaborações do Serviço Social, imprimindo nessas a forma particular de visão de mundo pós-moderna e, o mais grave, inflexionando a prática no interior de nossa profissão – já marcadamente eclética e sincrética – à sua direção difusa, desarticuladora, consternadora, compartimentalizada.

A resistência da vertente crítico-dialética no Serviço Social proporciona o retorno de traços do conservadorismo profissional, como o tecnicismo, o messianismo, imediatismo, a endogenia, da negação da sociedade de classes e do não reconhecimento de classe trabalhadora por parte do corpo profissional.

A recorrência do sincretismo destacado por Netto (1992) que retorna à academia e segue o movimento pós-moderno, expressa a adoção eclética de novas teorias para embasar a produção do conhecimento da profissão. Essa ofensiva neoconservadora pós-moderna “[...] tem fortes influências acadêmicas [...] um razoável número de autores e textos que,

incorporando de alguma forma a lógica pós-moderna, reanima traços do conservadorismo profissional” (SANTOS, 2007, p. 110).

Desse modo, o processo de formação encontra diversos rebatimentos colocados pela ofensiva pós-moderna, pois o pensamento conservador se fortalece à medida que encontra um cenário que lhe favorece. Assim, o Serviço Social segue sendo campo de disputas de diversos projetos profissionais em seu interior. Fonseca (2016) assinala que essas disputas remetem à disputa de projetos de classe e também é expressado no campo teórico e formativo, para que se tenha uma apropriação melhor da teoria social crítica é preciso que a realidade seja favorável ao pensamento crítico. O contexto neoliberal influencia os rumos universitários e a formação que por ela é ofertada, exemplo desse debate se retrata na reforma universitária já aludida no texto, em que o escopo do capital é fortalecer os seus ideais e suas concepções “[...] O objetivo é consolidar sua hegemonia através do controle econômico da instituição universitária, tornando-a mercadoria rentável, e através da questão cultural, via controle do conhecimento produzido e socializado, no sentido de torná-lo funcional aos seus interesses” (FONSECA, 2016, p. 200).

Para a ideologia pós-moderna, a razão, a verdade e a história são mitos totalitários; o espaço e o tempo são sucessão efêmera e volátil de imagens velozes e a compressão dos lugares e instantes na irreabilidade virtual, que apaga todo contato com o espaço-temporal enquanto estrutura do mundo; a subjetividade não é a reflexão, mas a intimidade narcísica, e a objetividade não é o conhecimento do que é exterior e diverso do sujeito, e sim um conjunto de estratégias montadas sobre jogos de linguagem, que representam jogos de pensamento. A história do saber aparece como troca periódica de jogos de linguagem e de pensamento, isto é, como invenção e abandono de “paradigmas”, em que o conhecimento jamais toque a própria realidade. A compressão espaço-temporal produz efeitos também nas universidades: diminuição do tempo de graduação e pós-graduação, do tempo para realização de dissertações de mestrado e teses de doutorado. A velocidade faz com que, no plano da docência, as disciplinas abandonem, cada vez mais, a necessidade de transmitir aos estudantes suas próprias histórias, o conhecimento de seus clássicos, as questões que lhes deram nascimento e as transformações dessas questões. Em outras palavras: a absorção do espaço tempo o capital financeiro e do mercado da moda conduzem ao abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, qual seja, a formação. (CHAUI, 2003, p. 11)

Santos (2007) suscita outras características do neoconservadorismo em consonância com o Pensamento Pós-moderno encontradas no Serviço Social, como: a reformulação de práticas tradicionais desenvolvidas na origem da profissão, a dicotomia entre o macrossocial e o microssocial, as representações sociais, o empoderamento, o voluntarismo, o dogmatismo e o pragmatismo.

Um adendo a esse debate é o que Cantalice (2012) aponta em seus estudos sobre a temática: é que não se pode generalizar tudo que é conservador e defini-lo como pós-moderno, uma vez que o conservadorismo clássico se difere do neoconservadorismo advindo com a Pós-modernidade.

Destarte, é necessário que na formação se recupere a centralidade e o fortalecimento da direção crítica adotada no Projeto Ético-Político do Serviço Social. O projeto profissional tem suas bases materiais embaladas na Modernidade e na razão-dialética; e é imprescindível que a defesa desse projeto ocorra cotidianamente, seja na academia ou nos espaços sócio-ocupacionais ocupados pelos assistentes sociais e não apenas a defesa, mas a luta coletiva por sua efetivação e a denúncia de práticas profissionais (neo) conservadoras.

2.2 O sincretismo no Serviço Social e a Produção do Conhecimento

As invasões do Pensamento Pós-moderno ocorrem, sobretudo pela via da produção do conhecimento no Serviço Social, conforme assinalado anteriormente. Netto (1996) em sua obra *“Capitalismo Monopolista e Serviço Social”* descreve como o sincretismo e ecletismo estão atrelados ao processo histórico do Serviço Social brasileiro e como se caracterizam na cena contemporânea.

O referido livro remete aos estudos desse autor acerca da sociabilidade burguesa no capitalismo monopolista, sendo o sincretismo fator constituinte para a manutenção dessa sociabilidade. Netto (1996) expõe a estrutura sincrética do Serviço Social dividida em três determinantes: o universo problemático original que se apresenta como eixo de demandas, o horizonte do exercício profissional e a modalidade específica de intervenção, tal estrutura defendida pelo autor expressa o fio condutor do desenvolvimento da profissão e um princípio constitutivo do Serviço Social.

O universo problemático se caracteriza pela “questão social” com as suas múltiplas expressões que se apresentam enquanto demandas para a intervenção profissional. Ao observar o surgimento do Serviço Social, percebe-se que este emerge enquanto resposta às demandas que surgem com o capitalismo na “Era dos Monopólios”, dadas a partir de reivindicações da classe operária. Com o aprofundamento das expressões da “questão social” na atualidade, as ações interventivas dos assistentes sociais se configuram como específicas e direcionadas para atender tais demandas. Segundo o autor, os profissionais na ausência de soluções da sociedade de classes para atender as demandas, passam apenas a realizar

encaminhamentos e triagens, não buscando resoluções concretas para as causas das problemáticas.

Nesse período, as refrações da “questão social” passam a ser objeto de uma atuação prática controladora, as ações desenvolvidas de forma fragmentada e fracionária, intervenções não analisadas em sua totalidade, como resultantes de uma sociedade de classes e da relação contraditória entre capital e trabalho.

O segundo elemento constitutivo do sincretismo da prática, destacado por Netto, é o horizonte do exercício profissional que baliza a intervenção profissional, em outros termos, o cotidiano. O autor aponta que historicamente o Serviço Social desempenhou a sua prática em favorecimento da classe dominante e se percebe nessa dinâmica do cotidiano com diversas demandas sobre as quais deve colaborar com a harmonização da sociedade e com o fortalecimento do próprio sistema que está inserido.

O último fator – modalidade específica de intervenção – para o autor representa a prática indiferenciada, ou seja, a especificação do trabalho prestado pelo profissional se tornou uma incógnita para o corpo profissional, mediante a amplitude das demandas e do cotidiano. As diversas demandas e a ausência de definição acerca das atribuições do profissional resultaram enquanto um não saber específico da intervenção no exercício profissional e a aderência de multifuncionalidade do assistente social. Há uma polivalência aparente na forma operacional da intervenção do Serviço Social, que tal polivalência se torna uma expressão desse sincretismo da prática.

A polivalência aparente e típica do Serviço Social não se configurou como uma opção profissional [...]. Antes, ela se plasmou como um padrão prático-empírico de procedimento dos profissionais, sob a pressão, fundamentalmente, de duas ordens de condicionantes: a expectativa social envolvente que rebata sobre os primeiros encaminhamentos profissionais (herdada de suas protoformas) e o leque de recursos (materiais e técnicos) que havia que mobilizar para dar cumprimento à intervenção (NETTO, 1996, p. 106).

O autor discorre que há na história do Serviço Social não apenas o sincretismo da prática, dado a essa inespecificidade ou indiferenciação da operacionalização da prática profissional em suas protoformas, mas também o sincretismo ideológico e o sincretismo científico que são influenciados significativamente pelo sincretismo da prática.

O sincretismo ideológico aparece no Serviço Social desde a sua gênese, quando a visão messiânica se encontrou fortalecida dentro do corpo profissional. Os assistentes sociais imprimem a imagem de agentes das “mudanças sociais”, de restauradores da ordem com suas

práticas articuladas com o desenvolvimento de grupos e comunidades que tinham por base teórica o neotomismo e o desenvolvimentismo. Netto (1996) coloca o sincretismo teórico/ideológico como um aspecto conservador burguês e exprime que essa relação da profissão com o conservadorismo é socialmente determinada pelo capital.

O sincretismo científico vincula-se ao sistema do conhecimento que vai embasar e ancorar o Serviço Social “[...] a estrutura sincrética do Serviço Social encontra-se no sistema do saber que ancora - embasando, enformando e legitimando – as suas práticas e igualmente as suas representações” (NETTO, 1992, p. 132).

Ao analisar a origem profissional, constata-se que o Serviço Social tem suas raízes entranhadas ao conservadorismo, inclusive seus embasamentos teóricos iniciais estão vinculados a Igreja Católica. Santos (2007) aponta que tendo essas bases sincréticas em suas protoformas, o Serviço Social ao se desenvolver, incorpora ecleticamente novas teorias para subsidiar não apenas a sua prática profissional, mas também a sua forma de produzir conhecimento.

Importa destacar que há uma diferenciação dos termos ecletismo e sincretismo, uma vez que sincretismo se caracteriza pela adoção de correntes filosóficas que se constituem na fusão de diferentes opiniões, sem que de imediato se tenha critérios de seleção; o ecletismo são as diretrizes filosóficas que decidem entre as diferentes correntes, as mais adaptáveis e aplicáveis em seus contextos, mesmo que entre si elas sejam desconexas. É notória a existência de semelhança entre elas, como se o ecletismo fosse uma expressão concreta do sincretismo, mas ressalta-se que são vertentes diferentes.

Em todo o seu processo histórico o Serviço Social adquire conhecimento com base nas Ciências Sociais, essa é uma característica da categoria que vai colaborar para a existência do sincretismo científico presente na profissão. Soares (2018) afirma que a âncora do saber do Serviço Social é um subproduto das Ciências Sociais, que em alguns momentos essa aproximação trará avanços e conjuntamente desafios ao Serviço Social.

Antes, e inversamente, as matrizes teórico-metodológicas (localizadas notadamente nas ciências sociais, mas não só que lastrearam o sistema de saber do Serviço Social compareceram a partir da necessidade de serem encontrados fundamentos para as respostas (muitas vezes reiterativas e fenomênicas) oferecidas às demandas colocadas pelos espaços sócio-ocupacionais. Para fazer frente a essas demandas, e de maneira geralmente acrítica, a profissão recorreu predominantemente ao conjunto de referências acumulados pelas Ciências Sociais. Neste particular reside um dos traços fundamentais do sincretismo que, no plano teórico, expressa-se tendencialmente como ecletismo: essa captura mais ou menos indiscriminada(e seletiva) de referências teóricas, por vezes contraditórias,

para legitimar/justificar/explicar práticas em operação no plano do exercício profissional (SOUZA, 2014, p. 551)

As correntes de pensamentos que favorecem a proposta de fragmentação da realidade social e mantêm os interesses da classe dominantes se tornam muito convenientes. Com isso, o ecletismo encontra brechas para se infiltrar no campo profissional, o que vai refletir na dimensão teórico-metodológica (ROCHA, 2005).

Netto (1996) assevera que o “*ethos* burguês” se apresenta no Serviço Social em duas grandes direções político-ideológicas que no decorrer do desenvolvimento profissional vão se mesclar: a influência norte-americana e a europeia, presentes nos primeiros anos da instituição da profissão até anos posteriores da Segunda Guerra Mundial. Embora essas duas perspectivas tenham componentes comuns, muitos são os seus traços de distinção (a norte-americana vinculada ao funcional-positivismo e a europeia ao pensamento católico e ao irracionalismo laico) e mesmo mediante as suas diferenças tais influências estavam presentes se articulando de forma orgânica.

O ecletismo no Serviço Social absorve nuances diversas ao longo da construção sócio-histórica da profissão, desde o seu surgimento até a atualidade “[...] esse ecletismo se modifica a medida que são incorporadas “novas” demandas sociais e teorias capazes de direcionar o enfrentamento das mesmas” (ROCHA, 2005, p. 114).

Em poucas palavras, o exercício profissional sincrético opera por meio da formalização e da reiteração de procedimentos; do atendimento imediato de demandas difusas; práticas que estabelecem prioridades a partir de inferências teóricas segmentadas ou necessidades burocrático-administrativas e políticas (com o intuito de “fundamentar” essas práticas com um discurso científico); recurso eclético aos campos de conhecimento que possam ser instrumentalizáveis e corroborem com as intervenções que já estão sendo realizadas. A prática sincrética demanda e reproduz a elaboração formal-abstrata de conhecimentos teóricos — a prática sincrética é o momento predominante do ecletismo teórico, embora não o determine definitivamente (o ecletismo é a expressão do sincretismo no plano teórico — um agregado acrítico de conhecimentos consolidados em circunstâncias outras). (SOUZA, 2014, p. 553)

O Serviço Social na década de 1950 é reconhecido como profissão consolidada inscrita na divisão social e técnica do trabalho; o corpo profissional adota uma prática pautada em uma perspectiva desenvolvimentista para colaborar com o progresso do país.

Na década de 1960, mesmo vivenciando a ditadura militar, o curso de Serviço Social se insere no ambiente acadêmico o que contribuiu para a laicização da profissão e a sua

aproximação com outras áreas do conhecimento, o que colaborou para o desenvolvimento de uma postura intelectual e investigativa (NETTO, 1992).

Soares (2018) aponta que até o início de 1960, as elaborações do Serviço Social se limitavam a sistematização do exercício profissional e a uma composição do “saber de segundo grau”, só a partir do processo de renovação que se levantam as críticas acerca da aproximação da profissão com o positivismo e os rebatimentos da presença do ecletismo no Serviço Social.

Com o Movimento de Reconceituação que acontecia no território latino-americano há uma aproximação do Serviço Social brasileiro com as Ciências Sociais. As aproximações da categoria com a tradição marxista provocaram indagações no corpo profissional acerca das influências norte-americanas e europeias, que se fincavam no conservadorismo. A renovação profissional fundamentava dentro dos ambientes acadêmicos as críticas ao tradicionalismo, que já se considerava obsoleto, naquele momento. Embora, em primeiro momento, o Serviço Social tenha se aproximado de um marxismo enviesado, sem a fonte original de Marx, em um segundo momento, o corpo profissional o adota como matriz teórica da profissão.

O processo de amadurecimento do Serviço Social no Brasil, uma profissão ainda muito jovem, se comparada a profissões milenares, vem se tornando consistente na pesquisa e produção de conhecimentos a partir do final do século XX. É possível afirmar que a pesquisa e a produção de conhecimentos delas decorrentes constituíram um verdadeiro divisor de águas no processo de consolidação do acúmulo simbólico do Serviço Social nos últimos 40 anos (PRATES, 2013, p. 213)

Em 1972, foi instituído o primeiro curso de pós-graduação em Serviço Social no Brasil, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e, no mesmo ano, criou-se também na PUC de São Paulo; em 1981, o primeiro curso de Doutorado em Serviço Social da América Latina, na PUC-SP.

Nos anos 1980, o campo do Serviço Social ganha reconhecimento enquanto área do conhecimento e de produção por parte do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e, a partir de então, verificou-se uma ampliação considerável das produções no interior da categoria profissional (NETTO, 1996).

O contato direto com obras da filosofia clássica, principalmente as obras de Marx e Engels, foram fundamentais para que acontecesse a consolidação da profissão como área do

conhecimento, além da aproximação com autores marxistas como Gramsci, Lukács e etc. (PRATES, 2013).

Os anos 1980/1990 caracterizam-se pelo alcance da maioria do Serviço Social no campo da produção do conhecimento, uma vez que é nesse decênio que a área se vincula à pesquisa e se torna uma profissão amadurecida. É nesse momento, que os Programas de Pós-graduação em Serviço Social são consolidados, como os cursos de mestrados e doutorados. Assim como, o domínio de correntes embasadas na tradição marxista se torna perceptível.

Com a consolidação e ampliação dos mestrados e doutorados tornaram-se viáveis a aproximação da produção do conhecimento com a pesquisa científica no Serviço Social, conforme coloca Yazbek (2009, p. 12-13):

[...] desenvolveu-se na pesquisa acerca da natureza de sua intervenção, de seus procedimentos, de sua formação, de sua história e, sobretudo acerca da realidade social, política, econômica e cultural onde se insere como profissão na divisão social e técnica do trabalho. Avançou na compreensão do Estado capitalista, das políticas sociais, dos movimentos sociais, do poder local, dos direitos sociais, da cidadania, da democracia, do processo de trabalho, da realidade institucional e de outros tantos temas. Enfrentou o desafio de repensar a assistência social colocando-a como objeto de suas investigações

O debate acerca o sincretismo no Serviço Social se fortalece com a instituição dos Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social, acompanhados da concretude da maturidade profissional e do rompimento com o conservadorismo, realizado com no contexto da “intenção de ruptura”. A adoção da teoria social crítica pela categoria, assim como os demais avanços dados com o movimento de renovação possibilitou “[...] situar a profissão nas relações sociais capitalistas, assim como compreender o feixe contraditório das políticas sociais no enquadramento da formação sócio-histórica brasileira.” (SOARES, 2018, p.11).

A criação de referenciais críticos nos anos 1990 foi de grande importância para a consolidação dessa maturação intelectual do Serviço Social brasileiro, como a obra de Yamamoto e Carvalho (1981) “*Relações Sociais e Serviço Social no Brasil – esboço de uma interpretação histórico-metodológica*”.

Conforme já mencionado, com a chegada do neoliberalismo e dos fatores resultantes que decorrem das transformações societárias ocasionadas pelo sistema capitalista, percebe-se a chegada do Movimento Pós-moderno nos espaços acadêmicos. “Interessante é que no próprio espaço universitário em que aquela dominância política e cultural marxista na

profissão se afirmara, que emergem os elementos que operam para danificá-la” (ROCHA, 2005, p. 146).

O Pensamento Pós-moderno condena o marxismo afirmando que se tornou ineficiente para discussões não abrangentes da realidade, questões como gênero, cultura, minorias. Na busca por novos caminhos, a categoria recorre a autores considerados pós-modernos que acreditam e defendem um capitalismo mais humanizado e não na superação do próprio sistema. Como exemplos, podemos citar a junção de Marx a Michel Foucault ou a Boaventura Souza Santos que defendem os ideais pós-modernos em suas produções e são bastante utilizados nos escritos do Serviço Social.

Santos (2007) assevera que Michel Foucault em seus escritos demonstra expressivo alinhamento com leituras vinculadas com o irracionalismo, com a fenomenologia e com a sociologia compreensiva; já Boaventura Santos direciona as suas produções com abordagens que tratam do esgotamento da Modernidade e das promessas modernas que não se realizaram.

O Movimento Pós-moderno retoma à tendência sincrética e consequentemente eclética no Serviço Social, colocando o sujeito na centralidade, a subjetividade, à valorização do fragmentado, do discurso, do signo, e, portanto, reforçando e reavivando o conservadorismo profissional e favorecendo a ideologia dominante.

O Serviço Social contemporâneo por vezes passa a defender bandeiras sociais isoladas, como a do racismo¹⁵, xenofobia e etc., o que enfraquece a discussão de classe e a unidade entre as causas. O microsocial assume o espaço do macrosocial, as análises passam são realizadas a partir da causa isolada e não a partir da totalidade, além da luta ser seletiva, pois não permite que o não pertencimento aos grupos minoritários saia em defesa de suas causas. Com o discurso do “empoderamento”, “lugar de fala” e “apropriação cultural”, a luta coletiva se fragmenta.

A superficialidade desses debates, assim como o imediatismo, dado com o Pós-moderno se torna funcional ao capital, tendo em vista que favorece a sua vinculação com o neoconservadorismo (SANTOS, 2007).

Lima (2018) aponta que o Movimento Pós-moderno que abrange o ecletismo, não possui vinculação com uma teoria específica, mas a um misto de teorias e correntes filosóficas, sendo que apenas o marxismo não é aceito.

¹⁵ Importa destacar que tais pautas são importantíssimas, principalmente no contexto neoconservador atual. Tais trouxeram diversos avanços para a sociedade, a crítica aqui se refere aos movimentos que utilizam a causa de forma individualizada e não coletiva, afastando a luta da classe trabalhadora em seu contexto singular e universal dos debates existentes.

Vale destacar que o Código de Ética do Serviço Social estabelece a garantia do pluralismo por meio do respeito às correntes profissionais democráticas existentes, mas isso não significa a adoção do ecletismo na categoria profissional. Souza (2014, p. 533) assinala que o debate democrático do pluralismo é imprescindível, caracterizado enquanto “diálogo aberto, franco e crítico”, entretanto, é necessário a categoria manter a hegemonia do pensamento crítico-dialético e não ultrapassar a linha tênue que existe entre o pluralismo e ecletismo.

O Serviço Social muito avançou ao decorrer de sua maturidade intelectual, a consolidação das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa defendidas pelo projeto profissional da categoria demonstram esse fato, assim como a ruptura com o conservadorismo existente desde a gênese da profissão. Todavia, o rompimento teórico com o conservadorismo não foi eliminado da profissão, nem tampouco impede as suas novas manifestações e conformações na contemporaneidade.

A produção científica do Serviço Social configura-se como um espaço de resistência, embora o Serviço Social esteja ancorado nas bases da teoria social crítica, não está imune aos rebatimentos do ecletismo teórico. É imprescindível, portanto, a defesa dessa perspectiva na produção de conhecimentos da categoria, além de produções que denunciem esse emaranhado eclético que tem feito parte dos escritos dentro do âmbito acadêmico.

É fato que a conjuntura política e social brasileira favorece para a ampliação do Pensamento Pós-moderno no país, por isso, se destaca a importância de uma formação crítica fundamentada no Projeto Moderno e voltada para os fundamentos ontológicos do ser social. A formação pautada na base da teoria social crítica e na transformação social produz profissionais críticos que desenvolvem ações interventivas que perpassam a imediatez dos fenômenos e das demandas que se colocam no cotidiano profissional.

O processo formativo é o momento de resistir as investidas de movimentos que insistem em renovar posturas conservadoras, colocando a categoria para voltar ao passado. “O papel da perspectiva crítico-dialética na formação e prática profissional é de fragilizar o projeto conservador” (LUIS, 2019, p. 08).

3. TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS E AS INVESTIDAS PÓS-MODERNAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NOS CURSOS DE BACHARELADO EM SERVIÇO SOCIAL DAS FACULDADES PRIVADAS DE JOÃO PESSOA

Este trabalho dissertativo objetiva analisar as possíveis tendências pós-modernas, de cariz neoconservador na produção do conhecimento, expressado nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos alunos de Bacharelado em Serviço Social, na modalidade presencial das faculdades privadas de João Pessoa/PB, no marco temporal de 2016 a 2020.

Importa lembrar que o objetivo do estudo ora proposto não é o de rotular as instituições e/ou os autores das obras analisadas, mas de analisar se as tendências pós-modernas, de caráter neoconservador estão ou não presentes na formação profissional em Serviço Social, ministrada por essas instituições. Para tanto, é importante esclarecer que: as análises realizadas são norteadas pelos Documentos oficiais formuladores e direcionadores do processo formativo do Assistente Social, pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), pelo Conselho Federal em Serviço Social (CFESS) e pelas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social do Ministério de Educação e Conselho Nacional de Educação (MEC/CNE, 2002) que embasam o Projeto Político Pedagógico, dos respectivos Cursos de Bacharelado.

Contextualiza-se o objeto deste estudo investigativo a partir da década de 1990, demarcada pelo processo de renovação profissional, caracterizado pela maturação intelectual de cariz histórico-crítico do Serviço Social brasileiro com as suas conquistas, consolidação profissional e busca por um processo formativo de qualidade pelas entidades representativas do Serviço Social (ABEPSS, ENESSO e o conjunto CRESS/CFESS) que resultaram na formulação das *Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social* (ABESS, 1996), embasadas no Currículo Mínimo (aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996), mais tarde atualizadas e revistas nas *Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social*, elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social (CEESS/SESu/MEC), em 1999.

Nos anos de 1980, o processo de efervescência política da sociedade brasileira que norteou as conquistas dos direitos sociais do país, garantidos constitucionalmente, inspirou a elaboração da Reforma Curricular do Serviço Social, aprovada em 1982. Essa Reforma propunha um novo projeto de formação profissional fundamentado em uma concepção crítica da realidade e da trajetória sócio-histórica da profissão. Além do cenário de agitação política da sociedade brasileira, a nova Reforma Curricular embasava-se também nas análises e

discussões calorosas do III Congresso Brasileiro de Assistente Social (III CBAS), o famoso “Congresso da Virada” (1979), resultante de coletivos e diversificados debates do corpo profissional, oficinas profissionais, afora o envolvimento importante da academia, onde fomentava e fermentava ideias e lutas por uma formação crítica em consonância com o projeto societário das classes trabalhadoras, rompendo com o conservadorismo e suas múltiplas faces.

As Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social aprovadas pela ABESS, em 1996, encontram um cenário político, econômico e social arrefecido, completamente contrário ao de 1982, cuja realidade era marcada pelas contrarreformas, que expressavam a ofensiva neoliberal. Esse contexto politicamente morno imprimiu a substituição do Currículo Mínimo pelas Diretrizes Curriculares, como pontua Iamamoto (2014), derivadas das novas reformas do Ensino Superior, orientadas pelos organismos multilaterais. Ressalta-se que também em 1996, ocorreu a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da Lei Nº 9.394, que favorece a ação mercadológica na Educação Superior.

Não por acaso, nesse período, a SESu/MEC (Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação) viabilizou a criação das Comissões de Especialistas de Ensino de todos os cursos de graduação (bacharelado e licenciaturas). No caso do Serviço Social, em articulação com a ABESS¹⁶, foi criada a Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social (CEESS), responsável por encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE), as Diretrizes Curriculares do Curso de Bacharelado em Serviço Social.

A articulação da ABESS com o MEC-SEsu expressou uma mobilização política significativa para que pudesse manter a proposta originalmente criada em 1996, reafirmando os inúmeros avanços alcançados pela categoria profissional, como o amadurecimento do concepção da profissão à conjuntura, “[...] da tradição teórica que permite a leitura da realidade em uma perspectiva sócio-histórica, as respostas da profissão à conjuntura que apontam para a consolidação de um projeto vinculado às demandas da classe trabalhadora” (ABEPSS, 2007, p.01). Essa proposta foi formulada pela CEESS em 1999, embasada na proposta inicialmente construída e aprovada em Assembleia Ordinária da ABESS, em 1996; foi encaminhada para o CNE que procede a diversas reconfigurações e reduções, e assim homologada em 04/07/2001.

Iamamoto (2007) refirma que o documento das Diretrizes Curriculares homologadas pelo CNE, em 2001, é o texto oficial, portanto detém força legal. Nele, constata-se a forte

¹⁶ Antiga nomenclatura empregada para a ABEPSS.

descaracterização sofrida em relação à proposta original, principalmente no que se refere ao direcionamento social do processo formativo, aos conhecimentos e às habilidades estabelecidos, enquanto essenciais ao desempenho do assistente social.

[...] no perfil do bacharel em Serviço Social constava “profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social”, o que foi retirado e substituído por “utilização dos recursos da informática”. Na definição das competências e habilidades, é suprimido do texto legal o direcionamento teórico-metodológico e histórico para a análise da sociedade brasileira: apreensão crítica dos processos sociais na sua totalidade; análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país. Também os tópicos de estudos foram totalmente banidos do texto oficial em todas as especialidades. Eles consubstanciavam o detalhamento dos conteúdos curriculares anunciados nos três núcleos de fundamentação que compõem a organização curricular: núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; núcleo de formação sócio-histórica da sociedade brasileira e núcleo de fundamentos do trabalho profissional. Este corte significa, na prática, a dificuldade de garantir um conteúdo básico comum à formação profissional no país (IAMAMOTO, 2007, p. 445).

A alteração sofrida nas Diretrizes Curriculares permitiu a maior versatilidade na formação acadêmico-profissional, a sujeição à livre-iniciativa do mercado e a perspectiva privatizante. O MEC/CNE suprimiu partes essenciais do texto encaminhado pela CEESS “[...] esvaziando as funções dessa comissão, bem como buscando uma padronização das diretrizes, impondo um projeto formativo distinto do previsto pela categoria. Descaracterizou, assim, a proposta e formação crítica e direção social da formação” (LEWGOY; MACIEL; REIDEL, 2013, p. 96).

Como este estudo investigativo pauta-se na análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), verifica-se que no tocante à elaboração dos TCC também sofreu alterações em relação ao texto original, ou seja: entre o texto construído pela ABESS (1999) e o que fora aprovado pelo CNE (2001). Nas Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social, elaboradas pela CEESS, em 1999 – com base no Currículo Mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária da ABESS, em 08 de novembro de 1996 -, o Trabalho de Conclusão de Curso é colocado como um requisito curricular para a obtenção do diploma de Bacharelado em Serviço Social. De acordo com o Documento de 1996, o trabalho de Conclusão de Curso 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 um processo investigativo, originário de uma indagação teórica, preferencialmente gerada a partir da prática do estágio no decorrer do curso. Este processo de sistematização, quando resultar de experiência de estágio, deve apresentar os elementos do trabalho profissional em seus aspectos teórico-metodológico-operativos. Realiza-se dentro de padrões e exigências metodológicas e acadêmico-científicas. Portanto, **o TCC se constitui numa monografia científica elaborada sob a orientação de um professor e avaliada por banca examinadora (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 19; grifos nossos)**

Observa-se que a ABESS detalhou todo o processo de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, sendo este o resultado de todas as etapas de conhecimento adquirido no decorrer da graduação, findando-se em uma monografia científica decorrente de uma indagação teórica inicial. Comprova-se, assim, a maturação intelectual do Serviço Social, mostrando-se uma profissão que produz conhecimento e com subsídios teórico-metodológicos de acordo com seus princípios e orientados pelo compromisso ético-político.

No documento produzido pela Comissão de Especialistas (1999), o texto é explanado com bastante similitude ao da ABESS, entretanto, com algumas modificações que devem ser consideradas, a saber:

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 (CEESS, 1999, p.03)

As exigências metodológicas e acadêmico-científicas na elaboração do TCC evitam que ocorreram ambiguidades e frestas para interpretações variadas, bem como buscam impedir que a flexibilização dos cursos de graduação utilize estruturas científicas com menor extensão ou precisão e com informações mais sintéticas, dispensando a pesquisa e a metodologia científica.

O texto aprovado pelo CNE em 2001, que tem valor legal, é divergente e polêmico, reforçando o que o mercado e o Estado almejavam com as contrarreformas do Ensino Superior em diversos aspectos, sobretudo no desenvolvimento do Trabalho Final acadêmico. Em resumo, como se observa na formulação do seguinte trecho: **“O Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso devem ser desenvolvidos durante o processo de**

formação a partir do desdobramento dos componentes curriculares, concomitante ao período letivo escolar” (MEC/CNE, 2001, p. 14; grifos nossos).

Ao refletir sobre esse texto permite fazer algumas apreciações, como por exemplo: não menciona a necessidade de concluir o TCC para ter acesso ao diploma de Bacharelado, embora seja requisito mínimo para tal obtenção. A categoria totalidade na análise do objeto de discussão do TCC é anulada, enquanto expressão da formação profissional; há uma ausência de definição do processo de construção e de padrões científicos para a elaboração do trabalho, promovendo a descaracterização monográfica, além da inexistência da parte final do texto originário da ABESS (1996), que indica a relevância de o TCC ter orientação acadêmica por professor e a avaliação por uma banca examinadora.

De acordo com a aprovação das Diretrizes Curriculares aprovadas pelo MEC/CNE (2001), à luz dos desígnios neoliberais, materializam as propostas colocadas pelos organismos multilaterais e apresentam ao país, um curso de bacharelado em Serviço Social mais rápido, portanto aligeirado, flexível e menos burocrático. A abertura flexível do currículo de Serviço Social para as faculdades privadas proporcionou uma formação profissional com menos exigências; o que favoreceu a determinadas faculdades privadas substituírem o Trabalho de Conclusão de Curso em modo monográfico por artigos científicos. O governo na época – final da 2ª gestão de Fernando Henrique Cardoso (1999 a 2002) – objetivava a submissão da Educação às regras do mercado, tanto pela via da acumulação quanto na tentativa de reduzir a universidade a uma “[...] emissora de certificados, esvaziada de seu papel de produtora de conhecimento” (LEWGOY; MACIEL; REIDEL, 2013, p. 97).

Boschetti (2004) analisa as Diretrizes Curriculares a partir das modificações dadas pelo CNE. Para essa autora, não se pode pensar as Diretrizes Curriculares sem considerar as tendências que permeavam o Brasil no começo dos anos 2000, no tocante ao processo de mercadorização da Educação Superior que seria materializado nos anos seguintes.

Subordinar a Educação ao conceito da acumulação capitalista compromete a qualidade do Ensino Superior e a sua função pública, pois, além de gerar a precarização no financiamento do Ensino Superior público, ocasiona a desvalorização e a desqualificação da docência universitária e provoca a eliminação da pesquisa e extensão das funções fundamentais na universidade (IAMAMOTO, 2007).

A ausência de um trabalho monográfico de finalização do curso indica uma formação com o mínimo acesso ou a inexistência da pesquisa e da extensão, enfraquecendo o que o Projeto Profissional do Serviço Social pontua como indissociável ao processo de aprendizagem.

Iamamoto (2007) acrescenta ainda que as mudanças ocasionadas nesse contexto neoliberal resultaram na transferência da prática da pesquisa apenas para os estudantes de pós-graduação, inseridos de forma predominante nas universidades federais. Dessa maneira, o processo formativo foi, conseqüentemente, debilitado e lançado ao mercado de trabalho, profissionais com ínfima ou inexistente aproximação com a pesquisa, inviabilizando, por vezes, uma prática profissional em consonância com a categoria da totalidade e conseqüentemente de encontrar dificuldades de vislumbrar a contradição existente no cotidiano, realizando suas práticas alicerçadas no imediatismo.

O ensino se reduz ao processo de adestramento, caracterizada pela formação fragmentada, limitada ao treinamento e à passagem de conhecimentos, e o que possibilita a sua consolidação é tornar e manter a educação “[...] uma mercadoria capitalista, um negócio empresarial privado, capturado pelo capital e submetido aos ditames da lucratividade” (IAMAMOTO, 2007, p. 448).

A aproximação com a pesquisa é fundamental no processo da formação, atividade essencial para consolidar a relação entre a realidade social e o ensino universitário, e no caso do Serviço Social para a aglutinação das dimensões teórico-metodológica e prático-operativa, cujos componentes ético-políticos estão intrínsecos. Além disso, permite conhecer a realidade concreta, em suas múltiplas formas de desigualdade social e processos de exclusão – sociais, políticas, econômicas – que dela decorrem (IAMAMOTO, 2013).

O TCC consiste na produção científica de finalização do Curso Superior, em nível de graduação, que permite ao aluno sistematizar seus conhecimentos, resultantes do processo investigativo, gerado por indagações ocorridas durante a formação e o estágio supervisionado. Nesse entendimento, advindo do processo investigativo, a elaboração do TCC considerada como produção do conhecimento torna elemento indispensável para a formação plena. Como pontua Setúbal (2007, p. 65), “[...] a produção do conhecimento pela via da pesquisa é o caminho que possibilita o rompimento do Serviço Social com a pseudoconcreticidade¹⁷”. Portanto, produzir conhecimentos provoca no graduando à possibilidade de efetivação da relação da teoria com a realidade social, por interagir dialeticamente e romper com o conceito aparente e imediatista desta.

A pesquisa instrumentaliza o fazer profissional e permite o desenvolvimento de práticas interventivas comprometidas com a transformação social. É nessa relação de “[...] pesquisa e ação, profissional e pesquisa que se adquire maturidade intelectual, que se

¹⁷ Termo utilizado por Kosik (*apud* SETUBAL, 2007, p. 71) para designar os produtos do homem como elementos autônomos e reduzir o homem “[...] ao nível da práxis utilitária”.

desmistifica o aparente como realidade concreta, que se conhece na realidade a sua complexidade e riqueza ao se constituir como totalidade” (Ib., Id., p. 69-70). Para Bourguignon (2007, p. 49) a relação do Serviço Social com a pesquisa

[...] surge em função de um processo histórico de amadurecimento intelectual e de ampliação das demandas sociais, o qual vai revelando uma profissão capaz de gestar conhecimentos que lhe acrescentam subsídios teórico-metodológicos, coerentes com sua natureza e com as exigências societárias. Entretanto, é no contexto acadêmico que a pesquisa se revela como potencialidade para o Serviço Social, e é neste contexto que se enfrenta o desafio de construir articulações orgânicas, entre a produção de conhecimento e a prática profissional.

Conhecer o processo da produção do conhecimento como parte de transformação da sociedade e da realidade social pelo trabalho é fundamental para estudantes e profissionais. A pesquisa, nesse contexto, conquista o significado ontológico, uma vez que faz parte da natureza do homem buscar conhecer o desconhecido e proporcionar respostas, possibilitando, com isso, atender às demandas inerentes ao homem em suas dimensões particulares e coletivas “[...] produzindo e reproduzindo sua própria existência, não de forma mecânica, mas de forma complexa, processual, contraditória e histórica (BOURGUIGNON, 2007, p. 49).

As mudanças estruturais que atravessam a realidade brasileira, assim como os ataques aos currículos dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social incidem sobre a produção do conhecimento, no atual contexto, em que os influxos pós-modernos passam a ser incorporados e a permear o pensamento social, negando as grandes metanarrativas e a razão, valorizando o relativismo e a fragmentação.

3.1 Os Cursos de Bacharelado em Serviço Social nas Instituições de Ensino Superior privadas de João Pessoa/PB

Conforme anunciado, a presente pesquisa busca conhecer e analisar a produção do conhecimento em Serviço Social, materializada nos TCC pelos alunos concluintes do Curso de Bacharelado presencial em Serviço Social, egressos das turmas do período de 2016 a 2020 nas instituições privadas de Ensino Superior do município de João Pessoa/PB. De acordo com as informações encontradas no site do Ministério da Educação (E-MEC), atualmente, são 27 instituições que oferecem o curso de graduação em Serviço Social em nível de Bacharelado em João Pessoa, destes, 21 são em modalidade à distância e seis são cursos presenciais.

Dos seis cursos presenciais existentes, apenas um é gratuito, ofertado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), portanto, os demais pertencem às instituições privadas de Ensino Superior. Dos cinco cursos privados, apenas três possuem turmas concluintes no período pré-estabelecido da pesquisa (2016 a 2020), que são as instituições: o Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU); Faculdade Internacional da Paraíba (FPB) e Faculdade Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão (FABEX).

Para o conhecimento mais amplo das instituições privadas de João Pessoa nominadas anteriormente e inclusas no universo da pesquisa, fez-se necessário levantar os Projetos Político-Pedagógicos (PPP), atualmente definidos pelo MEC como PPC (Projeto Pedagógico do Curso), de modo a analisar as estruturas dos cursos oferecidos, tais como: a estratégia de ensino proposta (os Núcleos Estruturantes) e a direção social da profissão (afirmação dos interesses das classes trabalhadoras) que os cursos seguem em suas singularidades e especificidades, como metas, estratégias, interesses e objetivos tanto para a formação, quanto para a sociedade. O PPP é, portanto:

O plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELOS, 2004, p. 169).

O Projeto Político-Pedagógico exprime a importância da profissão no estabelecimento de ensino e formaliza as orientações que expressam a relevância de se formar profissionais capazes de realizar a leitura da realidade social, os processos contraditórios que a perpassam e suas demandas. A realidade social não apresenta a sua essência, mas o aparente, por conseguinte, “[...] 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” (MELO, 2021, p. 139).

O Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU) atualmente conforma-se como sociedade empresarial de natureza privada – Grupo Ser Educacional – desde 2008 e tornou-se credenciada pelo MEC como Instituição de Ensino Superior no ano de 2003 por meio da portaria MEC nº57 de 17/01/2007. Anteriormente, denominada de Faculdade Maurício de Nassau, no ano de 2012, a instituição teve conferido o credenciamento de Centro Universitário atestado pela Portaria nº 701. Em João Pessoa, a UNINASSAU iniciou suas

atividades no ano de 2007, na época ainda chamada por Faculdade Metropolitana da Paraíba – FAMEP, e tinha como mantenedor o Centro Nacional de Ensino Superior (CENESUP).

Atualmente, a UNINASSAU tem como missão “Produzir, disseminar e socializar o conhecimento nos diversos campos do saber, formando profissionais e seres humanos empreendedores e inovadores, preparados para o mundo global do trabalho presente e futuro” (PPP, UNINASSAU, 2015, p. 09). O curso de Serviço Social na instituição tem carga horária total de 3.000 horas, o tempo mínimo para a finalização é de oito (8) semestres e máximo de doze (12) semestres. O curso de Serviço Social da Faculdade Maurício de Nassau de João Pessoa foi autorizado pela Portaria nº 210 de 27/03/2014 do MEC.

O curso de Serviço Social da Faculdade Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão (FABEX) tem como marco regulatório a Portaria do MEC nº 102 de 12/01/2006. O curso tem carga horária de 3.200 horas. O tempo mínimo de conclusão é de oito (8) semestres, e o máximo, quatorze (14). A entidade mantenedora da FABEX é a Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão (CBPEX), no mercado de João Pessoa desde 2003. A instituição tem como missão “[...] propiciar ao universitário uma educação superior de qualidade por meio da construção crítica e criativa do conhecimento – fundamentada na pluralidade de ideias, no cultivo às diferenças étnicas, sociais e de gênero – propiciando a inserção na vida da comunidade e na cidadania plena” (PPP, FABEX, 2011, p. 15).

A Faculdade Internacional da Paraíba (FPB) é credenciada pelo MEC por meio da Portaria SERES nº 260, de 16/11/2012, e tem como mantenedora a Sociedade Paraibana de Educação e Cultura LTDA (ASPEC). No ano de 2017, a instituição passou pelo processo de Recredenciamento Institucional, publicado por meio da Portaria nº 914, de setembro de 2018. A FPB é resultado da unificação da Faculdade Potiguar da Paraíba (credenciada em 2004) e a Faculdade Unida da Paraíba (UNPB), credenciada em 2005, com vínculo recente ao grupo Ânima Educação, uma das maiores organizações educacionais privadas do país, com 27 instituições privadas de Ensino Superior que integram atualmente o grupo.

A missão da instituição é “[...] 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 pleno da cidadania” (PPP, FPB, 2020, p. 11). No presente, a FPB oferece 43 cursos de graduação e mais 17 cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*. No ano de 2016, obteve também o credenciamento para oferta de cursos na modalidade de Ensino À Distância. A carga horária total do curso é de 3.038 horas, integralizada no período de no mínimo sete (7) ou até dez (10) semestres, de acordo com o PPP da instituição este período atende todas as etapas para a

formação de um profissional socialmente comprometido, capaz de entender os problemas da sociedade e buscar soluções para melhorar a qualidade de vida das pessoas, sempre utilizando conceitos éticos e os mais elevados padrões morais.

Após apresentar dados gerais sobre as três supracitadas instituições, passa-se a analisar os respectivos PPP do Curso de Bacharelado em Serviço Social. Como forma de manter o sigilo das informações prestadas por essas Instituições de Ensino Superior, estas passam a ser identificadas, ao longo da pesquisa, como IE-1, IE-2 e IE-3, e, organizadas de forma aleatória.

O Projeto Político Pedagógico da IE-1 se aproxima do currículo proposto pelos documentos abaixo identificados¹⁸ em diversos aspectos e identifica o Serviço Social como profissão interventiva particularizada nas relações sociais de produção e reprodução social, que atua no âmbito da questão social, expressada nas contradições iminentes do desenvolvimento do capitalismo, e, pautando-se em princípios que estão em consonância com o Projeto Profissional do Serviço Social.

A instituição destaca, no referido documento, a defesa dos Direitos Humanos e os princípios éticos da profissão, assim como a historicidade do Serviço Social e a sua relação com a sociedade de classes e com o Estado. Também descreve a defesa da formação profissional que promove a capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa com apreensão crítica dos processos sociais na perspectiva de totalidade. Ainda, reconhece e pontua a existência do Projeto Profissional coletivo e hegemônico que tem compromisso com a construção de uma nova ordem societária, mais justa, democrática e garantidora de direitos universais.

O PPP da IE-1 estabelece que oferece para o alunado um processo formativo baseado na crítica e na reflexão, em que as aulas não devem ser apenas o lugar de transferência de conhecimento, mas um espaço destinado ao debate, ao diálogo e à própria construção do conhecimento.

O documento apresenta a estrutura curricular com a carga horária destinada a cada disciplina e, no corpo do texto, indica a ementa com a bibliografia básica. Nesse ponto, observou-se a presença de autores reverenciados na formação profissional do Serviço Social brasileiro e principais obras, como: Marilda Iamamoto, José Paulo Netto, Carmelita Yazbek, Ana Elisabete Mota entre outros, além de autores clássicos e contemporâneos da Filosofia e Ciências Sociais.

¹⁸ Refere-se ao Currículo inspirado nas *Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social* (ABESS, 1996), *Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social* (CEEES, 1999) e *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social* (CNE/MEC, 2002)

No que se refere ao Trabalho de Conclusão de Curso, a instituição segue os padrões das *Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social* (1996) e conta com regulamentação própria. O documento esclarece que o TCC versa sobre:

[...] conteúdos inerentes às atividades profissionais de forma integrada, favorecendo o domínio de conhecimentos essenciais ao exercício da profissão, bem como o desenvolvimento científico e a busca do avanço técnico associado a um ensaio de reflexão, através do qual o aluno procurará repensar a teoria e a prática do Serviço Social à luz dos conhecimentos e vivências que o curso lhe proporcionou. Possibilita ainda a consolidação de conhecimentos, permitindo a progressiva autonomia intelectual dos estudantes (PPP, IE-1, 2011, p. 92).

A instituição direciona a construção do TCC como fundamental no processo de aprendizagem, no qual o professor viabiliza o equilíbrio entre a prática adquirida pelo estudante no decorrer do Estágio Supervisionado e a teoria estudada durante a formação, em que busca desvincular-se da visão tecnicista e promover a aprendizagem adquirida em sua elaboração.

Decerto, o PPP da IE-1 aponta avanços para a formação profissional que se desenvolve no contexto de uma instituição privada. Contudo, nota-se na formulação desse PPP, que as dimensões de pesquisa e de extensão pouco são contempladas no texto. Há apenas ações que incentivam a participação dos estudantes em eventos científicos e a publicação por eles por meio de trabalhos científicos. Considera-se que essa ausência ocorra pelo fato de as faculdades isoladas não serem obrigadas pelo MEC a desenvolverem atividades de pesquisa e de extensão, por essa razão não estão presentes no PPP. Enquanto que essas citadas atividades são exigências acadêmicas do MEC para os Centros Universitários e Universidades que formam o tripé da formação universitária: ensino, pesquisa e extensão.

Outro fator que merece destaque é o limite imposto à formação profissional em face da adoção de um conjunto de práticas pautadas no tripé do saber-fazer, saber-conviver e saber-ser. Esse tripé inspira-se nos quatro pilares da Educação da UNESCO, elaborados em 1999, por Jacques Delors, apresentados no Relatório “Educação: um tesouro a descobrir”. Esses pilares são quatro, a saber: “Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a conviver e Aprender a ser, dessa forma o aprendizado é completo englobando o aprendizado citado no currículo e também práticas de respeito, ética, moral e capacidade de pensar nos acontecimentos ao seu redor”. (MONTEIRO, SUTIL, BONFIM, 2020, p. 1471) Por certo, a formação fundamentada na nessa prática pedagógica centra-se na atuação técnica voltada para

a resolução imediata de conflitos, seguindo um viés neopositivista que estabelece métodos embasados pela aparência dos fatos e buscando a regularidade das relações.

Portanto, a referência a essa pedagogia delorsiana de recorte conservador impacta com a proposta das Diretrizes Curriculares do Serviço Social, abalizada nas determinações da Lei 8662, de 7 de junho de 1993, que regulamenta a profissão de assistente social no Brasil. Essa interlocução enviesada no PPP efetiva-se entre a “Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; [...]” (CEESS, Diretrizes Curriculares, 1999, p. 3) e a proposta da Unesco em “[...] criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos” (DELORS et al., 1998, p. 19)

Nessa proposta educacional da Comissão da Unesco, fica evidente a negação da sociedade de classes e dos conflitos basilares existentes entre os interesses contraditórios da burguesia e dos trabalhadores. Essa proposta de harmonização de interesses conflitantes através de partilhas de riscos em prol a projetos comuns mediante uma gestão inteligente significa a manutenção da ordem excludente burguesa que não abre mão do lucro e do usufruto dos bens e serviços da sociedade capitalista em prol da melhoria de vida e de espaço de poder da classe trabalhadora. Desse modo, não se traduz em uma proposta crítica da realidade da sociedade burguesa, mas uma visão alienada de apaziguar interesses inconciliáveis.

O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Serviço Social da IE-2 apresenta as atividades educacionais norteadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) e possui seus princípios e valores que visam à contribuição de uma formação integral ao ser humano, propondo o respeito ao indivíduo, as suas características, às necessidades sociais e buscando o resgate de uma consciência “reflexiva e crítica, capaz de compreender a sua importância no coletivo” (PPP, IE-2, 2015, p. 18).

Dentre os valores e princípios que norteiam o referido Documento, destaca-se a transparência, o respeito à diversidade, a gestão participativa e o incentivo à inovação, entretanto, sinaliza ainda: a materialização de valores institucionais que têm por princípios norteadores ações que objetivam a meritocracia como critério objetivo e a flexibilidade na construção dos projetos pedagógicos. “[...] a materialização da excelência, protagonismo, responsabilidade social, incentivo à inovação e respeito à diversidade no âmbito de sua regulação pedagógica” (PPP, IE-2, 2015, p. 21).

Certamente, há uma elaboração ambígua do PPP que busca aproximar princípios de cariz diametralmente contraditório, como por exemplo, validar a meritocracia e flexibilização, ambos os valores defendidos pelo sistema de méritos pessoais, embalado pela agenda neoliberal. “A Meritocracia pode ser compreendida como um sistema de hierarquização e premiação baseado nos méritos pessoais de cada indivíduo” (BENTO, 2021, p. 1). Compreende um esforço pessoal que desconhece a função coletiva que deriva da classe social.

Quanto à flexibilização no campo do currículo subentende um princípio que tende a se tornar imperativo na organização ou nas reestruturações curriculares dos cursos de graduação. “Por ser um princípio genérico, aparece como fato já dado, não passível de discussão, transformando-se em um modismo que esconde os riscos para o próprio processo de aprendizagem, cujos problemas a flexibilização curricular procura resolver”. (LIMA, 2019, p.1) Assevera ainda esse autor (Ib., Id., p. 2)

[...] a flexibilização curricular instituída de forma impensada e às pressas corre o risco de aumentar tanto a sobrecarga de trabalho que pode trazer efeitos piores do que se observa nas fábricas, sobretudo no que diz respeito à saúde de funcionários e professores, isto sem dizer da má qualidade dos alunos que serão aí formados.

A flexibilização ou flexibilidade é concebida nas Diretrizes Curriculares como um princípio de atualização da formação profissional, cujos conteúdos são ministrados através dos mais diversos procedimentos pedagógicos e componentes curriculares. “Flexibilidade e dinamicidade dos currículos plenos expressam na organização de disciplinas e outros componentes curriculares, tais como: oficinas, seminários temáticos, estágio, atividades complementares.” (CEEES/SESu/MEC, 1996, p. 2) Configura-se como um princípio que se vincula aos demais, como rigor teórico, histórico e metodológico da realidade social, adoção da teoria crítica com a apreensão da totalidade social, estabelecimento das dimensões investigativas e interpretativa, dentre outros.

No tocante à visão da categoria de totalidade, citada nos aspectos filosóficos que norteiam as práticas acadêmicas da instituição (IE-2), bem como a apreensão crítica dos processos sociais em uma perspectiva de totalidade e o estímulo à valorização da iniciação científica e práticas de pesquisa e extensão. Entretanto, as ações que buscam a efetivação dessas práticas limitam-se somente ao incentivo à participação dos professores e alunos em congressos científicos locais, regionais e nacionais.

O PPP da IE-2 não arrola referências bibliográficas básicas no ementário do Curso, apenas detectou-se a indicação de algumas bibliografias que estão disponíveis no ambiente

virtual. Ressalta-se que nenhuma das referências mencionadas no referido documento constitui a Coleção Biblioteca Básica de Serviço Social da Cortez Editora e poucos autores mencionados pertencem ao Serviço Social.

Evidencia-se ainda no corpo do Projeto Político-Pedagógico que algumas propostas revelam o embasamento mercadológico e neoconservador com tendências imediatistas e subjetivas atribuídas ao processo formativo, com adoção de termos com caráter missionário e vocacional, assim como princípios que visam ao desenvolvimento do pensamento, do sentimento e da ação.

O Trabalho de Conclusão de Curso é proposto em uma perspectiva genérica sem muitos detalhes em sua elaboração, conforme o seguinte parágrafo:

O Trabalho de Conclusão do Curso - TCC é uma atividade de caráter didático-pedagógico, integrante do currículo do Curso, que tem como objetivo introduzir o aluno na prática da investigação científica, desenvolver sua capacidade de trabalho e aplicação dos conhecimentos adquiridos no decorrer do curso, incentivar-lhe a criatividade e o espírito crítico, permitindo ainda a avaliação da qualidade e desempenho do curso (PPP, IE-2, 2015, p. 84).

Verificou-se que o texto do PPP não alude à formatação do TCC nem insere as Normas de Elaboração, conforme exigência do MEC. Ademais, observou-se que quanto à pesquisa a ser realizada pelo alunado, esta se restringe em conhecer a realidade institucional. Como o curso de Bacharelado em Serviço Social da IE-2 foi autorizado pelo MEC no ano de 2014 e o processo formativo tem duração de quatro anos, a turma concluinte iniciou a pesquisa no período de 2018.2. Todavia, ao analisar o material da pesquisa, constatou-se que os Trabalhos de Conclusão de Cursos são realizados em formatos de artigos científicos, e não como monografias. Desta forma, considerando que a análise elaborada sobre trabalho monográfico se diferencia da análise pautada em artigos científicos, os trabalhos de conclusão de curso desta Faculdade não se enquadraram nos critérios da pesquisa e não foram utilizados como fonte de dados.

O Projeto Político-Pedagógico da IE-3 é o que mais se diferencia do que estabelecem as *Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social* (CEESS, 1999). Com base na missão institucional, a IE-3 investe em um processo de ensino e de aprendizagem que forma os estudantes para “[...] o atendimento às necessidades e expectativas do mundo do trabalho e da sociedade, com competência para formular, sistematizar e socializar conhecimentos em suas áreas de atuação” (PPP, IE-3, 2020, p. 25).

Enquanto as referidas Diretrizes preconizam que o processo de ensino e aprendizagem “Agrega um conjunto de conhecimentos indissociáveis para apreensão da gênese, manifestações e enfrentamento da questão social, eixo fundante da profissão e articulador dos conteúdos da formação profissional”. (CEESS, 1999, p. 4)

O curso de Bacharelado em Serviço Social é ofertado pela citada instituição desde 2012 e está incluída na Escola de Saúde. Assim, a formação profissional é direcionada à contribuição da categoria para o processo de “transformação social” na área da saúde (aspas desta pesquisadora). O PPP indica que, para que isso ocorra, o assistente social em formação deve estar

[...] comprometido com as amplas questões relacionadas **à saúde e à educação brasileira**, como as políticas públicas, a legislação e o atendimento à população, assim como, de forma específica desenvolver **atividade de assistência técnico-científica** em todas as áreas do conhecimento **no processo saúde-doença** se apresentem como **fundamentais para a promoção, manutenção e recuperação da saúde e de atuar na prevenção de doenças de indivíduos ou grupos populacionais**, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida **por meio do processo de cuidado**. Para atender às expectativas de saúde e educação, esse profissional deverá, também, ter as seguintes características: autonomia, **empreendedorismo**, proatividade, criatividade, liderança, espírito de grupo, **perseverança**, consciência crítica, competência técnica, atitude ética e responsabilidade e solidariedade social, **visando ao bem comum e à boa qualidade do empreendedorismo criativo, corporativamente responsável e socialmente inclusivo, quesitos que traduzem uma intervenção profissional com excelência**. (PPP, IE-3, 2020, p. 26, grifos nossos)

O conteúdo do Projeto Pedagógico voltado para a formação que responda às problemáticas sociais, reduz o trabalho do profissional de Serviço Social a um conjunto de técnicas conservadoras para a solução das expressões da questão social. É evidente que o Serviço Social enquanto profissão não está à parte do mercado de trabalho, pois sem mercado de trabalho, não haveria meios de a profissão subsistir, mas não se limita a essa definição. Trata-se de uma profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho, e sua reprodução está submetida a sua utilidade social. Faz-se necessário, no entanto, um processo formativo que forme profissionais qualificados, capazes de responder crítica e criativamente aos desafios postos pelas transformações societárias existentes. Afora que a profissão não se destina unicamente a uma área de intervenção, visto que suas possibilidades de trabalho em espaços sócio-ocupacionais são múltiplas (IAMAMOTO, 2013).

Além de que se pontua que a prática interventiva do Serviço Social não possui a finalidade do “bem comum”¹⁹, tampouco a “boa qualidade do empreendedorismo criativo”, como aponta a citação acima destacada no PPP (IE-3). A formação deve capacitar profissionais que possuam atuações voltadas a descortinar as problemáticas e demandas sociais, de maneira crítica e posicionada em defesa da classe trabalhadora, reconhecendo-a enquanto protagonista das relações sociais e na defesa intransigente dos Direitos Humanos, com vistas a uma nova sociabilidade.

O referido documento, em sua completude, objetiva uma formação “atualizada”, ou seja, que esteja em conformidade com o avanço científico, tecnológico e o crescimento econômico, em que formação esteja atenta às novas demandas geradas pelo “mundo pós-moderno”:

[...] o desenvolvimento de Programas Governamentais voltados para as populações de baixa renda gerou novas oportunidades à população mais carente, viabilizando o acesso a esses serviços, inclusive a educação. Um dos aspectos em que ainda são necessários muitos avanços é a área da saúde. É fato já bem discutido que a prática e a educação na área da saúde, como realidades sociais, estão relacionadas com os processos de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico. Desta forma, as alterações que vêm caracterizando o chamado período da pós-modernidade, onde o que se apresenta é o mundo globalizado, a ausência de fronteiras e o acesso aparentemente universal à informação, requer igualmente ajustes dos aparelhos formadores para acompanhar as novas demandas geradas. (PPP, IE-3, 2020, p. 47).

Essa citação reafirma a materialização do que fora proposto nas reformulações do Ensino Superior e nas reformas educacionais vivenciadas no Brasil nas décadas de 1990 e 2000, por corroborar que a ampliação de programas governamentais de inclusão no Ensino Superior que favoreceu a inserção da população empobrecida em espaços privados e, além de promover a aprovação dos “modelos pós-modernos”, expressados pelas demandas emergentes que decorrem da globalização e neoliberalismo.

Afora evidenciar o atrelamento da formação profissional aos interesses do mercado sob a égide da financeirização, evidencia-se ainda o discurso alienante neoconservador da

¹⁹ O “bem comum” perpassou a formação profissional do assistente social em seus primórdios, marcados pelo período doutrinário cristão de cariz neotomista (1936/1946). Posteriormente, no processo de secularização dessa profissão, o “bem comum” adquire uma conotação utilitarista de apaziguamento dos interesses de classes, defendida pela aproximação com a perspectiva estrutural-funcionalista norte-americana durante o pós-guerra. A ruptura ideológica com o legado conservador do “bem comum” ocorreria na formação e prática profissional do Serviço Social a partir do processo de renovação crítica em meados dos anos de 1970.

existência de “mundo acessível para todos”, por ser globalizado e sem fronteiras, mascarando a realidade perversamente desigual que a classe trabalhadora vivencia cotidianamente.

Acrescenta-se que o termo “empoderamento”, citado inúmeras vezes no PPP (IE-3), é entendido como ato de responsabilizar o aluno pela busca independente do conhecimento na perspectiva meritocrática; assim como o “empreendedorismo” é concebido como uma nova perspectiva profissional. Nesse sentido, os alunos são convidados a refletir sobre a temática do “empreender” tendo suporte da própria instituição. Tais discursos envolvem características pós-modernas por transferir causas coletivas para o âmbito individual, desprezando as relações concretas e estruturais que perpassam a realidade desses alunos.

A IE-3 também oferece cursos semipresenciais, denominados de “cursos *flex*” e o Ensino à Distância, sob o argumento de promover uma graduação financeiramente mais “acessível” ao aluno. Destacam-se ainda os desafios que permeiam o Ensino à Distância, na qual a instituição inova a metodologia de ensino e aprendizagem ao utilizar novas tecnologias (TI) que favorecem, segundo a instituição, a dimensão cultural e econômica da sociedade. Na verdade, a unidade de ensino (IE-3) dispõe de um sistema avaliativo composto por algoritmos e inteligência artificial, e, de acordo com o PPP, a ferramenta permite a correção das avaliações de aprendizagem com mais consistência. O algoritmo é treinado com base em expertise do docente e é submetido periodicamente a testes extensos.

A automação simplifica processos repetitivos e permite que o tempo dos docentes seja dedicado à personalização e desenvolvimento de *soft skills*²⁰ nos estudantes. Não há, **por ora**, um futuro em que a substitua o docente. Ao mesmo tempo, o papel do docente não continua o mesmo, pois passa por uma transformação contínua em que sua experiência e expertise é melhor aproveitada e potencializada para guiar e mediar a experiência formativa do estudante. Em busca do constante aprimoramento e inovação, **a instituição já faz uso de correção automática de atividades avaliativas objetivas e, recentemente, passou a utilizar uma ferramenta baseada em inteligência artificial para correção de atividades avaliativas dissertativas nas disciplinas online.** [...] A correção é realizada com base em critérios coerentes com literatura no contexto educacional e as práticas correntes no Brasil e no mundo (PPP, IE-3, 2020, p. 94).

A substituição do trabalho humano pela máquina é uma realidade que antecede o Fordismo (MARX, 2016). Contudo, com o avanço tecnológico, mais precisamente, a revolução informacional impõe ações que se tornam intrínsecas ao mundo do trabalho. Nesse contexto, observa-se a intencionalidade de propor uma “empresa enxuta”, que mantém o

²⁰ Expressão usada para definir habilidades comportamentais que uma pessoa possui na condução de suas atividades cotidianas (GOLEMAM, 2021)

menor número de trabalhadores, e os poucos que restam são cobrados por maior produtividade. Com efeito, a concepção de uma futura formação sem o docente é cogitada. Por ora, não há essa possibilidade, mas o empresariado coloca que não se deve descartar tal alternativa. Enquanto essa realidade não se efetiva, os docentes que resistem, vivenciam e estão submetidos a vínculos, por vezes, precarizados e desumanos, com cargas de trabalho exaustivas por conta da ausência de trabalho humano suficiente. (ANTUNES; DRUCK, 2013).

Mesmo que as faculdades isoladas não tenham obrigatoriedade com a pesquisa e a extensão, os Centros Universitários e Universidades são obrigados a desenvolverem o tripé ensino, pesquisa e extensão. No que tange à oferta de Pesquisa, verificou-se que a IE-3 não difere das demais unidades de ensino pesquisadas ao sinalizar que há incentivo às atividades de investigação científica e tecnológica nas áreas de conhecimento de cada curso, além de incentivar a participação dos graduandos em eventos, encontros e seminários de Serviço Social.

Quanto à extensão universitária, a faculdade dispõe de algumas iniciativas que proporcionam a vivência do aluno na prática profissional, além de buscar despertar a responsabilidade social dos mesmos. Dentre as atividades listadas, uma se destaca, a “**Agenda de Doações**”, que promove a coleta de contribuições voluntárias da comunidade acadêmica com base nas necessidades definidas mensalmente e que serão encaminhadas às instituições do entorno dos *campi*, com o apoio de alunos voluntários. Embora o PPP expresse com clareza que a iniciativa não pertence exclusivamente ao curso de Serviço Social, mas inerente aos cursos da instituição com a participação de todos os alunos, ações como esta comprovam resquícios conservadores ainda presentes na profissão e no processo formativo, configurando-se enquanto práticas assistencialistas implementadas pelos alunos.

O Trabalho de Conclusão de Curso é incentivado para que seja elaborado na área das Ciências da Saúde. Para a IE-3, a pesquisa do TCC deve contribuir com a produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático de temas relevantes do ponto de vista científico, tecnológico, cultural e humanístico por meio do questionamento crítico, contínuo e permanente da realidade, na busca de respostas criativas para a população acadêmica e para os problemas emergentes do Estado, da região e do país.

O PPP da instituição reitera a obrigatoriedade do Trabalho de Conclusão de Curso conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (MEC, 2002), assim como enfatiza a sua importância enquanto uma etapa imprescindível no processo de aprendizagem. O TCC é formalizado mediante regulamento próprio, no qual constam todas as suas etapas. Porém,

registra-se que não se teve acesso ao documento para a devida consulta. Os Trabalhos de Conclusão de Curso da Faculdade, desde 2020 – por conta da pandemia, são depositados no Ambiente Virtual de Aprendizagem *Blackboard*. São corrigidos pelos docentes orientadores e estão disponíveis em repositório próprio para consulta interna dos alunos, acessíveis pela Internet.

A perspectiva da flexibilização dos currículos e da formação esteve presente nos Projetos Político-Pedagógicos das três instituições pesquisadas, assim como ações que reafirmam o interesse de formar profissionais para o mercado de trabalho, atualizados com as novas demandas técnicas propostas pelo sistema capitalista. Decerto, o perfil mercadológico é detectado enquanto objetivo institucional, uma vez que fica evidenciado no perfil do egresso, proposto pela instituição de ensino, de promover a formação do assistente social empreendedor, cujas atividades voltam-se à lógica do mercado.

Embora a LDB (1996) exija apenas dos Centros de Ensino e das Universidades a oferta do tripé: ensino, pesquisa e extensão, percebe-se o valor deste para uma formação plena, sobretudo nas faculdades isoladas que pouco ofertam o acesso a pesquisa e extensão.

Em face dessas análises, tornam-se perceptíveis as influências neoconservadoras de cunho neopositivista e de traços pós-modernos que permeiam os Projetos Pedagógicos institucionais. Por certo, ofertar formação profissional com embasamento teórico crítico não interessa aos grandes grupos empresariais, desse modo oferecem cursos sem qualidade, alijados da proposta curricular elaborada pela categoria profissional (ABESS, 1996; CEESS/MEC, 1999). O objetivo não é promover a reflexão e o debate do alunado, mas de formar profissionais a qualquer modo e de qualquer maneira para absorção do mercado, e tudo isso acontece pela via legal.

A ABEPSS (1996) adota uma perspectiva de formação acadêmico-profissional que promova o pensar e o repensar crítico. As novas demandas encontradas na contemporaneidade exigem que o processo formativo promova a qualificação de instrumentos técnico-operativos, assim como dimensões Ético-Política e Teórico-Metodológica. Conforme Iamamoto (2007, p. 208) assevera que:

Exige-se, para tanto, compromisso ético-político com os valores democráticos e competência teórico-metodológica na teoria crítica em sua lógica de explicação da vida social. Esses elementos, aliados à pesquisa da realidade, possibilitam decifrar as situações particulares com que se defronta o assistente social no seu trabalho, de modo a conectá-las aos processos sociais macroscópicos que as geram e as modificam. Mas, requisita, também um profissional versado no instrumental técnico-operativo, capaz de

potencializar as ações nos níveis de assessoria, planejamento, negociação, pesquisa e ação direta estimuladora da participação dos sujeitos sociais nas decisões que lhes dizem respeito, na defesa de seus direitos e no acesso aos meios de exercê-los.

Se na formação profissional há ausência de articulação dessas dimensões ou a fragilização da exposição, o profissional formado ingressa no mercado para realizar uma prática fragmentada, respondendo às demandas dos usuários de forma imediatista e sem efetividade. Reproduz um conjunto de técnicas que tornam a teoria estéril e caem no pragmatismo, desassociando a prática profissional da teoria, “[...] aprisionados no fazer pelo fazer, em alvos e interesses imediatos” (IAMAMOTO, 2007, p. 80).

O fomento ao desenvolvimento da pesquisa no Serviço Social é essencial para uma formação de qualidade, pois a pesquisa possibilita o difundir da prática com a teoria, tendo em vista que é impossível ter uma prática de qualidade sem a associação dessas categorias. A pesquisa possibilita a produção do conhecimento e abre caminhos para decifrar a realidade vivenciada, o que favorece a prática profissional de excelência.

A implementação da pesquisa na formação acadêmica permite a sua saída do plano ideal, do abstrato. É nessa relação entre a pesquisa e a ação que o futuro profissional vai adquirindo amadurecimento intelectual e desmistificando o aparente como realidade concreta, reconhecendo a sua complexidade na realidade ao se constituir como totalidade. A pesquisa é um dos “[...] procedimentos teórico-metodológicos que, ao ser incorporado à prática profissional, poderá levar o assistente social a reinventar reconstruir e até construir um vir a ser para o Serviço Social, a partir da eliminação da consciência acomodada e até adormecida”. (SETUBAL, 2007, p.70).

A formação profissional em Serviço Social deve ter como referência básica o homem enquanto ser histórico de uma realidade mediada por relações que emergem da correlação de forças e contradições produzidas pela dinâmica da realidade social. Formar o aluno com capacidade de compreender e analisar de maneira crítica a realidade histórico-estrutural e o contexto institucional, em que a prática do Serviço Social acontece, torna-se fundamental para que este consiga propor e operar alternativas de ação.

Ressalta-se que a pretensão deste trabalho investigativo não está voltada para a culpabilização/rotulação dos sujeitos que integram esses espaços, sejam alunos ou corpo docente, que fazem parte dos programas de inclusão no Ensino Superior ou não, pois se entende que estes são partícipes de uma sociedade capitalista excludente na qual não há

oportunidades para todos, pois a educação universitária pública é limitada e não está à disposição de todos os que têm interesse por ela.

Um aspecto que merece assinalar é que todos os projetos institucionais analisados são atualmente nomeados como Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social, conforme a orientação do MEC. Portanto, houve a retirada do termo político, antes referidos como Projetos Político-Pedagógicos do Curso de Serviço Social. Seguramente, a exclusão desse termo remete à omissão do caráter político da formação e reduz à formação a uma tarefa técnica. Embora os documentos tenham nomenclatura diferenciada, o Projeto Pedagógico do Curso e o Projeto Político-Pedagógico não possuem diferenciação quanto a sua compreensão, do mesmo modo que o fato de os projetos mencionarem de maneira sintética o compromisso sociopolítico com os interesses da coletividade caracteriza-se como um projeto político.

Outro dado relevante é que os alunos egressos das três instituições pesquisadas são submetidos ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), conforme exigência do MEC. Esse Exame mensura a qualidade do ensino oferecido pelas unidades de ensino na perspectiva do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) do Ministério da Educação por meio de prova única. As notas atualmente disponíveis são da aplicação do Exame realizada no ano de 2018 e remetem às instituições o conceito de nota 03, o que expressa o nível de qualidade de ensino regular, representando uma formação mediana.

O universo da pesquisa contou com 68 Trabalhos de Conclusão de Curso, sendo 20 da IE-1 e 48 derivados da IE-3. Como já mencionado, os TCC da IE-2 não foram analisados, pois não estão dentro dos parâmetros instituídos inicialmente na pesquisa. Os trabalhos analisados estão centrados na área da Fundamentação Teórico-prática do Serviço Social que versam acerca de temáticas voltadas à Formação Profissional, Projeto Ético-Político e Prática Profissional.

Na IE-3, até o ano de 2018, os Trabalhos de Conclusão de Curso eram exigidos em formato de monografia. A partir do ano de 2019, o TCC tornou-se mais flexível com a adoção do uso de artigos científicos. Dessa forma, os trabalhos de 2019 e 2020 não se enquadraram nos critérios desta pesquisa.

A IE-1 teve a primeira turma de formandos no ano de 2017. Diante da ausência dos trabalhos do ano de 2016, a pesquisa dos trabalhos dessa unidade de ensino se deu em torno dos anos de 2017, 2018, 2019 e 2020. Na instituição, os alunos podem decidir por artigo científico ou monografia. Nesse caso, os materiais disponibilizados para a pesquisa são de Trabalhos de Conclusão de Curso em formato monográfico. Em razão do critério monográfico

do TCC, verificou-se uma quantidade menor de trabalhos escolhidos nesta pesquisa, além de que essa instituição tem um número de alunos concluintes inferior à IE-3.

3.2 Análises dos TCC a partir dos Indicadores Bibliográficos

A pesquisa se desenvolveu mediante o uso da metodologia do estado da arte, de modo a inventariar e discutir as tendências apresentadas nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) a partir de características teóricas e metodológicas. O estado da arte possui um

[...] caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 258).

Os subitens, a seguir, apresentam-se os três indicadores bibliográficos – temáticos, autorais e áreas do conhecimento – (ALMEIDA, 2011) que analisam a produção do conhecimento, materializada pelos TCC elaborados pelos alunos concluintes dos Cursos de Bacharelado em Serviço Social de duas Instituições de Ensino privadas do município de João Pessoa no período de 2016 a 2020.

3.2.1 Análises dos TCC à luz do Indicador Bibliográfico Temático

Os indicadores temáticos permitem a análise do processo de produção do conhecimento por meio de mediações investigativas que permeiam os objetos de estudo, as categorias centrais de análise e as respectivas palavras-chave dos TCC. (Ib., Id.)

Nesse indicador bibliográfico, delimitaram-se as temáticas dos TCC interligadas aos Fundamentos Teórico-práticos do Serviço Social que tratam sobre a Prática Profissional, Formação Profissional e Projeto Ético-Político. Nesta pesquisa, as análises desse indicador foram sistematizadas e classificadas com base em duas dimensões: Caracterização dos TCC e Palavras-Chave.

Chama-se atenção que os TCC investigados indicam que as pesquisas desenvolveram nos múltiplos espaços de atuação profissional do Serviço Social, como: Política da Saúde, Assistência Social, dentre outros. De acordo com os documentos oficiais das instituições de ensino pesquisadas, os TCC resultam, na maior parte, na análise do aluno acerca das temáticas que envolvem a prática do estágio obrigatório, bem como no trato das expressões da questão

social. Essa constatação reafirma o que Nobrega e Fonseca (2010) apontaram: de que a produção do conhecimento em Serviço Social expressa o aumento da preocupação dos autores com as problemáticas do Brasil, resultantes da expansão da desigualdade social e pobreza, evidenciando o importante papel do assistente social no trato das expressões da questão social em âmbito nacional, regional e local.

A] Caracterização dos Trabalhos de Conclusão de Curso pesquisados

Na caracterização dos Trabalhos de Conclusão de Curso, considerou-se como elementos identitários: a cidade onde a pesquisa se desenvolveu, as temáticas investigativas, a área de formação dos professores orientadores, o método científico adotado e os procedimentos metodológicos da pesquisa.

Em termos gerais, verificou-se que 98,5% (67) dos TCC realizaram suas análises na cidade de João Pessoa, capital da Paraíba. Portanto, apenas um TCC difere ao utilizar como referência, outro município paraibano. As pesquisas discorrem em diversos espaços sócio-ocupacionais do profissional de Serviço Social que se circunscrevem aos equipamentos da Política de Assistência Social, como Programa Bolsa Família, CREAS, CRAS; instituições hospitalares, NASF, UPA; Escolas e Organizações Não Governamentais (ONGs).

Do universo de 68 TCC analisados, apenas 8,8% (6) dos trabalhos estão referenciados como pesquisa de campo; os demais, 91,2% (62) classificam-se como pesquisas bibliográficas com temáticas que se vinculam ao contexto acadêmico e ao campo de estágio.

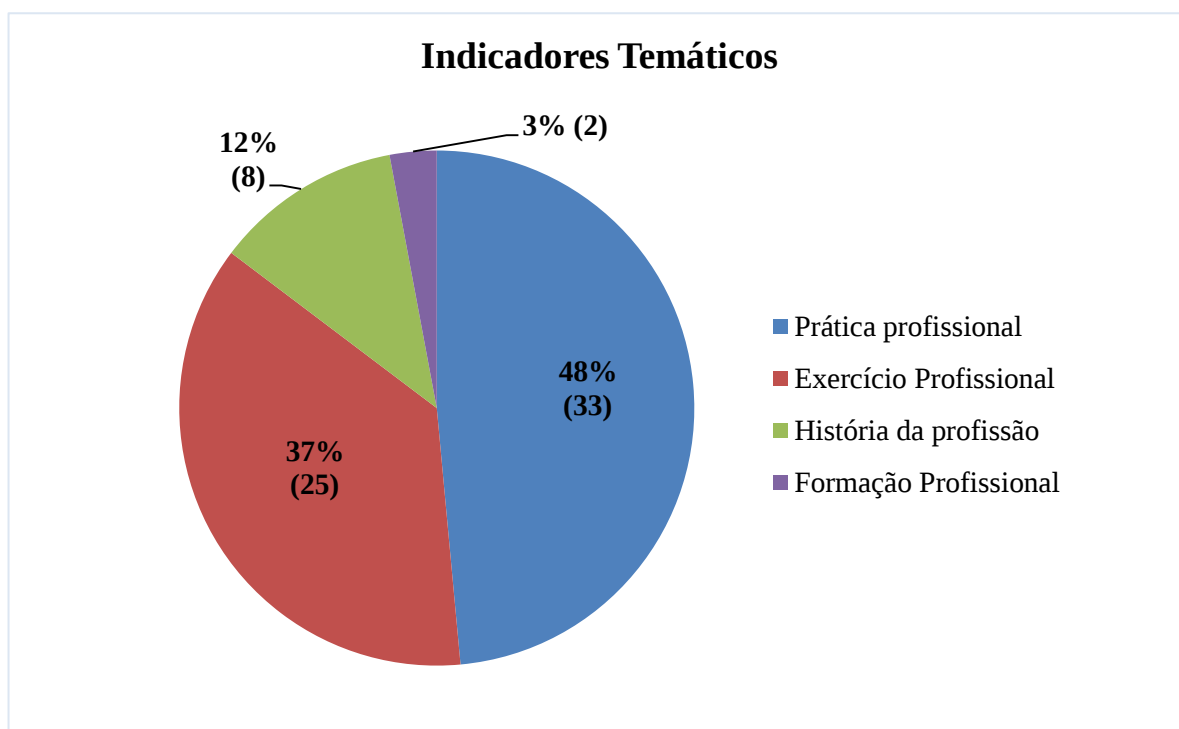
Segue-se a análise de outros aspectos investigativos referentes à caracterização do TCC, que são: objetos de estudo, formação dos professores orientadores e métodos de pesquisa adotados.

Objetos de estudo dos TCC pesquisados

Na análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso, constatou-se que não apresentam com clareza acerca dos objetos estudados. Por vezes, o objeto é confundido pelos alunos como objetivos, o que dificultou o processo de análise em sua totalidade. Contudo, como a maioria das pesquisas foi tipificada como bibliográfica, pode-se atestar a identificação dos objetos por meio da leitura dos principais pontos dos TCC. Dessa feita, os resultados da pesquisa revelaram que os principais objetos estudados nos TCC foram os seguintes: Prática

Profissional, Exercício Profissional, Análise histórica da profissão e Formação Profissional, conforme se vislumbra no Gráfico seguinte:

Gráfico 3 – Objetos de Estudo dos TCC pesquisados. João Pessoa/PB, 2022. (N=68)



Fonte: IE-1; IE-3, 2016-2020. Elaboração própria

Como os dados do Gráfico apontam os objetos vinculados à “Prática Profissional” concentram a maior significância dos TCC analisados com 48% (33) do total de 68 trabalhos. Esses TCC investigam a atuação do profissional do assistente social frente às Políticas Públicas. Em seguida, o objeto de maior evidência percentual é o “Exercício Profissional”, com 37% (25) dos TCC. De modo geral, a análise desse objeto versa sobre a importância da atuação profissional do Serviço Social nas Políticas Sociais no enfrentamento das expressões da questão social. A seguir, os objetos de estudo que pesquisam a “História da Profissão” com 12% (8) das obras pesquisadas, que discutem sobre o processo histórico de surgimento do Serviço Social no Brasil, bem como os seus desafios e avanços na contemporaneidade. Por fim, registra-se o objeto ligado à “Formação Profissional” com 3% (dois) do total dos TCC que estudam o processo de Formação em Serviço Social e os rebatimentos do neoliberalismo na atualidade.

Nota-se que, embora os TCC estejam vinculados à Prática Profissional, observou-se que: as discussões sobre a conjuntura que contextualiza a profissão são tênues nos TCC; as

análises são frágeis porque não aprofundam os Fundamentos Teórico-Metodológicos do Serviço Social, inclusive sobre a formação profissional do assistente social.

Por certo, o achado investigativo em torno da fragilidade teórico-metodológica dos alunos concluintes - autores dos TCC analisados – comprova um conhecimento mínimo acerca dos Fundamentos basilares da profissão. Aponta a incompletude do processo formativo em torno da compreensão do significado do Serviço Social, enquanto uma profissão que participa do processo de produção e reprodução das relações da sociedade de classes e do relacionamento contraditório existente entre elas. (IAMAMOTO, 2013).

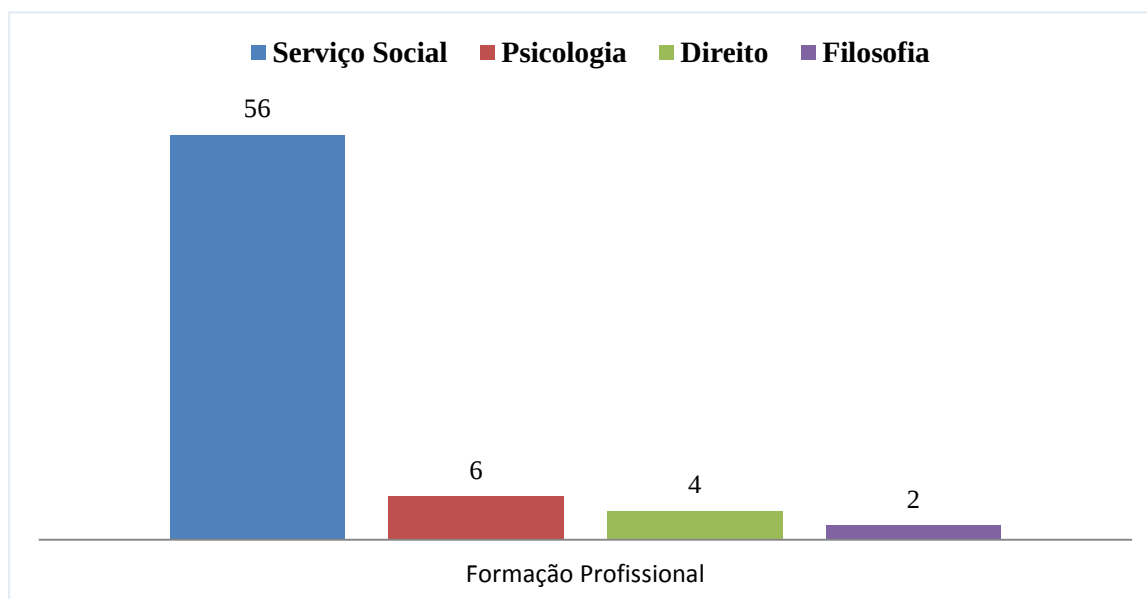
O cenário acadêmico imerso na lógica privatista indica a fragilidade do estudo e da pesquisa do alunado sobre o fazer profissional e a atuação do assistente social nas Políticas Sociais que integram o mercado de trabalho. As análises realizadas são inconclusas porque ignoram o contexto histórico que permeia o Serviço Social, reiterando uma formação mais centrada na reprodução de um conjunto de práticas e técnicas profissionais, ausentando-se do aprofundamento teórico das relações que integram a sociedade de classes.

A consequência de uma educação mercantilizada denota que o aluno é concebido como um consumidor, descolado de uma perspectiva política de classe, esvaziado da dimensão totalitária da sociedade, por se inserir em um ambiente acadêmico estéril. Como aponta Koike (2009), um *ethos* acadêmico degradado é ofertado nas instituições privadas, que promove um lugar de disputas e resistência de processos de socialização do neoliberalismo.

Formação dos Professores Orientadores dos TCC pesquisados

Os docentes orientadores possuem papel significativo na elaboração dos TCC, sobretudo no que se refere ao processo de estruturação, sistematização e fundamentação de um trabalho científico. Portanto, esses docentes participaram de forma direta da construção e elaboração dos TCC. As orientações dos professores apontam o caminho teórico-metodológico que os alunos devem percorrer para a coleta e análise dos resultados das indagações propostas na pesquisa e a respectiva fundamentação teórica. Diante disso, evidencia-se a importância em discutir um dos traços do perfil identitário dos professores orientadores que se referem ao processo formativo.

Gráfico 4 – Formação dos Professores Orientadores dos Trabalhos de Conclusão de Curso.
João Pessoa/PB, 2022. (N=68)



Fonte: IE-1; IE-3, 2016-2020. Elaboração própria.

Como anteriormente aludido, os TCC do universo da pesquisa correspondem às temáticas pertencentes à Fundamentação Prática do Serviço Social. Todavia, atesta-se que há docentes orientadores com formação acadêmica em outras áreas do conhecimento. Embora 82,4% (56) dos Trabalhos tenham sido orientados por assistentes sociais, os outros 12 (17,6%) não foram: destes, 8,8% (seis) são docentes de Psicologia, 5,8% (quatro) com formação em Direito e 3% (dois) em Filosofia.

Apesar de não ter uma legislação que limite a orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso por professores com formação em Serviço Social, faz-se necessário refletir que a temática analisada é intrínseca ao Serviço Social, por envolver diretamente a prática profissional do assistente social. Portanto, docentes pertencentes a outras áreas do conhecimento não possuem domínio para o estudo aprofundado dos objetos propostos nos TCC que foram analisados.

Métodos adotados nos Trabalhos de Conclusão de Curso pesquisados

No que corresponde aos métodos adotados nas pesquisas, identifica-se a ausência de compreensibilidade quanto ao uso do método de análise: nos 68 TCC analisados, apenas 19% (13) fazem menção à utilização do método científico. A confusão entre método e metodologia é recorrente nos TCC, o que infere fragilidade em relação à pesquisa dos graduandos.

Para elucidar essa discussão, faz-se necessária a compreensão acerca dessa diferenciação, tendo em vista que a metodologia do trabalho científico corresponde ao conjunto de procedimentos a serem utilizados para a obtenção do conhecimento. Essa é a aplicação material do método por meio de técnicas que garantem a legitimidade do saber obtido (BARROS; LEHFELD, 2014). Já o método, para Marx, não se define enquanto um conjunto de regras formais que se sujeitam a um objeto recortado para uma investigação: “[...] o método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair ele as suas múltiplas determinações” (NETTO, 2011, p. 53).

Dos 13 Trabalhos de Conclusão de Curso que citaram a utilização do método científico, todos indicaram usar o método do Materialismo Histórico-Dialético, caracterizado “[...] através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade” (PIRES, 1997, 87).

A compreensão dialética perpassa, antes de tudo, uma forma de ver a vida, primeiramente enquanto um movimento permanente, como processo, que precisa ser contemplado a partir da análise das formas e dos fenômenos sociais, superando uma percepção estática dos estados, na medida em que se reconhece o movimento provisório e que, conseqüentemente, será novamente negado para que o próprio movimento siga o seu curso (PRATES, 2012). Essa autora elucida:

Marx apropria-se das categorias que emanam da realidade e volta a ela utilizando-as para explicar o movimento de constituição dos fenômenos, a partir de sucessivas aproximações e da constituição de totalizações provisórias, passíveis de superação sistemática, porque históricas. Nesse processo o autor considera fundamental dar visibilidade às contradições inclusivas que o permeiam e às transformações ocorridas no percurso; que resultam de múltiplas determinações, cuja análise interconectada amplia a possibilidade de atribuir-se sentidos e explicações à realidade, condição não suficiente, mas essencial a sua transformação (Ib., Id., p. 01).

A análise dialética ultrapassa a reflexão acrítica e busca o estabelecimento de mediações com a totalidade. Não se pode esquecer que o marxismo deixou como legado a elucidação do método que permite, na atualidade, analisar de maneira crítica a realidade e os fenômenos que se apresentam cotidianamente (CANTALICE, 2019).

Lukács (apud LARA, 2007, p. 79) destaca que “[...] o método dialético tende a conhecer todos os setores do ser e da consciência como um processo histórico movido por

contradições [...]”. O método construído por Marx emerge da realidade social, buscando investigar a conexão íntima do movimento real por meio da perspectiva ontológica (marxiana), e só é possível a apreensão do real por meio das construções de categorias, isto é, de apropriações determinadas do objeto de estudo. Na compreensão do real, deve-se exercitar a dialeticidade junto às demais categorias: a universalidade, essência dos fenômenos (concreto de pensamento); a particularidade, mediações (determinação histórica) e a singularidade, imediatez do real (fenômeno dado).

Ressalta-se que desde 1982, quando ocorreu a reforma curricular na perspectiva de intenção de ruptura ao conservadorismo, o Serviço Social adotou a Teoria Social Crítica como princípio que fundamenta a formação profissional. O processo formativo que não menciona a adoção dessa teoria em seus Projetos Pedagógicos e nos TCC, demonstra vulnerabilidade teórica-metodológica e torna caminho fértil para a adoção de teorias diversas e para o ecletismo. Não se pode pensar profissionalmente sem a adoção da perspectiva crítica em torno da realidade contraditória na qual o Serviço Social está inserido. Nesse sentido, a prática profissional necessita estar pautada na história e estruturada em conformidade com a situação do homem em seu processo de construção de vida e da vida em sociedade.

Os Projetos Pedagógicos do Curso de Serviço Social das Instituições de Ensino Superior precisam ter clareza acerca de uma formação profissional que não seja direcionada apenas para o mercado de trabalho, mas que possua – como estabelecido nas Diretrizes Gerais da ABESS (1996) – “[...] fundamentação teórico-metodológica, que assegure um agir-refletir crítico e uma intervenção que possa contribuir para a transformação social, cuja responsabilidade é de toda a sociedade e não somente do Serviço Social” (SETUBAL, 2007, p. 67).

A indissociabilidade do tripé: Ensino, Pesquisa e Extensão é algo obrigatório a ser oferecido pelas instituições de ensino. Todavia, tendo por base as análises realizadas nos PPP, demonstram a falácia desse propósito. De maneira geral, o tripé sempre é citado enquanto princípio norteador, mas as atividades que dão materialidade às três atividades são escassas e, quando existem, realizam-se de forma isolada ou sobrepõem uma à outra de forma desigual. A fragilidade da investigação científica no decorrer da graduação resulta em trabalhos científicos que se limitam a estudar o fenômeno pela aparência, imediata e empírica, como destaca Netto (2011).

Embora os demais trabalhos não mencionem o método utilizado na elaboração dos TCC – em cerca de 81% (55), estes indicam a adoção da teoria social crítica para o embasamento do desenvolvimento da pesquisa. Mesmo que a elaboração do Projeto Ético-

Político das IE seja referenciada na Teoria Social Crítica de Marx, os TCC demonstram a falta ou a fragilidade do conhecimento teórico crítico, uma vez que os TCC são produzidos com pouca densidade teórica, principalmente ao abordar o processo histórico do Serviço Social.

Nos TCC pesquisados identificaram-se ainda discursos que se contrapõem ao proposto pela Teoria Social Crítica. Embora os TCC indiquem adoção do materialismo histórico-dialético enquanto método, depara-se, nos textos desses trabalhos, análises contraditórias às categorias principais deste, conforme apresenta o trecho a seguir:

A atuação do Serviço Social tem um vasto conhecimento de acompanhamento no cotidiano do aluno na escola, identificando algum comportamento de cada aluno em suas mediações e na visita as salas de aulas, no acompanhamento **juntos aos inspetores** de alunos e identificando ações com seu olhar diferenciado e construtivo; **alguns pais não sabe impor limites em seus filhos**. O serviço social tem esse espaço muito abrangente **onde executa e identifica os comportamentos** de cada aluno conhecendo suas particularidades. Dessa forma o serviço social tem um dos mais enfrentamentos, é quando ele constrói uma mediação com o aluno e ele **acaba reconhecendo o seu erro** até mesmo pedido de desculpa ao colega e os pais desconstruindo tudo que foi passado pelo serviço social deixando a criança confusa acarretando futuro **problema** na família e na escola e no cotidiano, pois não opõem limites a serem respeitados e muitos não percebem que eles mesmos estão passando valores errado pra essa criança, pois se não se obedecer em casa essa criança não vai respeitar na escola e na vida trazendo um grande desafio ao profissional do Serviço Social. (IE-3, 2018, p. 30 – grifos nossos).

Indispensável afirmar a necessidade de esclarecer que a atuação profissional do Serviço Social não se limita à resolução de conflitos e que não deve analisar os fenômenos a partir da sua imediatez. Essa constatação incide apenas na aparência sem aferir a essência da questão, assim como todo o processo histórico que permeia o contexto da situação. Tampouco cabe ao assistente social culpabilizar o indivíduo pela situação por ele vivenciada, pois este integra o sistema que violenta a classe trabalhadora e nega seus direitos diariamente. Por fim, a “questão social” e as suas expressões não podem ser tratadas como problemas sociais, muito menos como desajustes sociais que carecem de ser resolvidos para corrigir as falhas pessoais e, assim, promover a harmonia social. A influência de tendências neopositivistas é perceptível no trecho em destaque, que reproduz práticas profissionais neoconservadoras e “[...] trabalha com as relações aparentes dos fatos, evolui dentro do já contido e busca regularidade, as abstrações e as relações invariáveis” (YAZBEK, 2009, p.147).

A ideologia neoconservadora propende a irradiar nas práticas policiais e sob formas de controle dos usuários, pautadas na racionalidade tecnocrática e sistêmica. Como Barroco (2011) relata, tal ideologia demanda dos profissionais atividades relacionadas ao controle e à censura, baseadas em julgamentos morais, de classe e condição social.

Ademais, nota-se a presença do ecletismo nos TCC analisados, que embora proponham adotar o método marxista, o desenvolvimento desses trabalhos segue teorias que não possuem a mesma direção teórico-metodológica da análise marxista da realidade.

No processo de pré-análise, atestou-se TCC que, embora não pertencentes ao universo da pesquisa, utilizaram autores pós-modernos como Stuart Hall, Michel Foucault, Judith Butler para embasamento teórico dos trabalhos. Mesmo que o método do Materialismo Histórico-Dialético fosse anunciado, os trabalhos tratavam de temáticas que envolviam questões identitárias de gênero e sexualidade, descoladas da articulação com classes sociais.

B] Palavras-chave dos Trabalhos de Conclusão de Curso pesquisados

As palavras-chave são definidas como a seleção de determinadas palavras que expressam os conteúdos da produção científica. Objetivam a recuperação facilitada e eficiente dos conteúdos de um texto para os leitores e funcionam como porta de acesso ao texto, além de ser ferramenta fundamental para a indexação nas bases de dados (GARCIA; GATTAZ; GATTAZ, 2019). O uso das palavras-chave na produção científica comunica as questões-chave tratadas no texto, favorecendo, assim, o acesso às temáticas referidas em diversas fontes de informações.

A palavra-chave é inerente ao assunto de um texto, exprime o “encapsulamento” de todo o conteúdo de uma produção científica, que é resumida nas palavras-chave, como uma condensação do texto, situando-se no resumo e se reduz nelas. Fujita (2004, p. 257) acrescenta que:

A palavra-chave é uma representação do conteúdo significativo do texto e também é utilizada para representar uma necessidade de informação na estratégia de busca. O tratamento temático de conteúdo para sistemas de recuperação da informação oferece subsídios teóricos e metodológicos para a determinação de palavras-chaves tendo em vista a estrutura e a tipologia textual do artigo científico.

Para Almeida (2011), as palavras-chave se constituem em conceito ou categoria que perpassa a análise do objeto de estudo e expressa a temática a qual se pretende estudar ou que fora investigado.

Nesse sentido, na análise dos TCC pesquisados, foram encontradas 204 palavras-chave. Destas, 20 palavras se repetem e 60 são palavras diferentes, ou seja, que não se repetem. Assim, algumas foram indicadas em vários trabalhos, como: “Serviço Social”, “Políticas de Saúde”, “Assistente Social”, dentre outras. O quadro, a seguir, apresenta as palavras-chave que foram indicadas nos TCC por mais vezes.

Quadro 1- Palavras-chave indicadas nos Trabalhos de Conclusão de Curso pesquisados e respectivas frequências. João Pessoa, 2022 (n=68)

Palavras-chave	N	%
Serviço Social	53	78%
Política de Saúde	16	23,5%
Assistente Social	14	20,5%
Políticas Públicas	09	13,2%
Violência	07	10,2%
Idoso	05	7,3%
Intervenção Profissional	05	7,3%
Educação	04	5,8%
Humanização	04	5,8%
Atuação profissional	03	4,4%
Direitos Sociais	03	4,4%
Política de Assistência Social	03	4,4%
Política Social	03	4,4%
Projeto Ético-Político	03	4,4%
Criança e adolescente	02	2,9%
HIV/AIDS	02	2,9%
Lei Maria da Penha	02	2,9%
Socioeducação	02	2,9%
Trabalho	02	2,9%
Trabalho Infantil	02	2,9%

Fonte: IE-1; IE-3, 2016-2020. Elaboração própria.

Com base nos dados expressos no quadro, observa-se a significância da palavra-chave Serviço Social. Nos 78% dos TCC, essa palavra-chave é indicada, na perspectiva de compreender ou analisar a atuação do Serviço Social em determinada Política Social ou a importância da profissão para a efetivação de Políticas Públicas Sociais. Outras palavras-chave foram utilizadas para expressar esse mesmo sentido, como “Assistente Social” (20,5%), “Intervenção Profissional” (7,3%) e “Atuação Profissional” (4,4%). Essas palavras-chave apontadas nos TCC refletem a escolha pela produção do conhecimento na área do Serviço Social; também é parte da temática investigativa, na qual este estudo se insere, centrado nos Fundamentos e na Prática do Assistente Social.

Identificam-se ainda no rol das palavras-chave, aquelas direcionadas às Políticas Públicas e Políticas Sociais, sendo estas o maior espaço sócio-ocupacional do assistente

social. Registra-se também as palavras-chave vinculadas às experiências vivenciadas nos campos de estágios obrigatórios que motivaram a elaboração dos TCC.

[...] na divisão social e técnica do trabalho coletivo, o assistente social vem sendo demandado como gestor e executor, de Políticas Sociais, no âmbito de organizações públicas e privadas, operando sob diversas perspectivas: da gestão social à prestação de serviços e à ação socioeducativa (e político-ideológica). É pela prestação de serviços socioassistenciais que o assistente social interfere nas relações sociais que fazem parte do cotidiano de sua população usuária (YAZBEK, 2009, p. 15).

Outro aspecto refere-se ao uso de palavras-chave que se afastam do universo da produção do conhecimento do Serviço Social, como HIV/AIDS e Humanização, palavras que pertencentes à área da Saúde. Contudo, constata-se que essas palavras-chave integram outras mais amplas do campo da Política de Saúde, no espaço sócio-ocupacional em que o assistente social exerce a sua prática profissional, como integrante de equipes multiprofissionais.

O Quadro seguinte apresenta outras 60 (sessenta) palavras-chave que apareceram com apenas uma citação nos TCC analisados.

Quadro 2 - Palavras-chave indicadas nos Trabalhos de Conclusão de Curso com apenas uma frequência. João Pessoa, 2022.

Adolescência	Conservadorismo	Expressão da questão social	Medidas socioeducativas	Pessoa com deficiência
Aleitamento Materno	Cotidiano Hospitalar	Família	Método canguru	Reforma psiquiátrica
Amamentação	Deficiência Auditiva	Formulação	Movimentos estudantis	Ressocialização
Bolsa Família	Direitos da pessoa com Deficiência	Garantia de direito	Mulheres	Saúde do trabalhador
Condicionalidade	Direitos Humanos	Hospital	NASF	Saber
Conselho Tutelar	Desafios	ILP	Neoliberalismo	Sociofamiliar
Controle Social	Direitos das pessoas autistas	Informação	Prática Profissional	Sociojurídico
CAP	Doação de órgãos	Instrumentalidade	Precarização	Tabagismo
Crise Estrutural	Empoderamento	Intolerância Religiosa	Proteção Social	Transplantes
Cirurgias eletivas	Ensino superior	Interdisciplinaridade	Penas alternativas	Transtorno do Espectro Autista (TEA)
Classificação de risco	Equidade	Jovens	Poder	UPA
Cidadania	Escola integral	Mediações de conflitos	Preconceito	Urgência

Fonte: IE-1; IE-3, 2016-2020. Elaboração própria.

As informações do Quadro assinalam maior variação acerca de palavras-chave porque não são pertencentes à área do conhecimento do Serviço Social, algumas destas afastam-se até mesmo das vinculações que perpassam os espaços de trabalho, ocupados pelo assistente social. São elas: “cirurgias eletivas”, “transplante”, “tabagismo”, dentre outras. Almeida (2011) afirma que a produção do conhecimento do Serviço Social não deve ser identificada com objetos específicos próprios de outras áreas do conhecimento, como no caso das supracitadas, relacionadas a procedimentos médicos, como cirúrgicos e doenças.

Acrescenta-se ainda no Quadro 2 das palavras-chave, aquelas que aludem aos locais, nos quais as pesquisas foram realizadas, bem como siglas e palavras isoladas que não trazem sentido algum ao conteúdo dos TCC, como por exemplo, “Formulação”, “Saber” e “Informação”. Esses termos não se configuram como palavras-chave e não deveriam ter sido empregadas, pois descaracterizam a percepção de vocábulo que possua conteúdo, além de demonstrar fluidez e a ausência de rigor científico nas produções científicas.

3.2.2 Análises dos TCC à luz do Indicador Bibliográfico Autoral

O Serviço Social vincula-se ao projeto societal de transformação da sociedade, fruto da interlocução da profissão com a Teoria Social Crítica, de cariz marxista. A partir dos anos de 1990, essa apropriação e reafirmação no Serviço Social ao legado marxista se materializam nas Diretrizes Curriculares (CEESS, 1999), no Código de Ética Profissional (CFESS, 1993) e do Projeto Ético-Político (ABESS, 1996). Além de que a teoria marxista ganha concretude nas diversas produções do conhecimento, elaboradas no âmbito acadêmico e profissional, sejam livros, capítulos de livros, artigos científicos, dissertações, teses, trabalhos completos publicados em anais de eventos científicos nacionais e internacionais, dentre outros.

Essa interlocução com a tradição marxista se aprofunda e oferece, por meio da produção do conhecimento, elementos essenciais para a categoria profissional, uma vez que possibilita uma maior compreensão crítica do significado social da profissão na atualidade. A ausência de aprofundamento no diálogo com a teoria social crítica coloca em risco a reflexão sobre a prática profissional e debilita a interlocução teórica. A fragilização da consciência crítica e política “[...] pode motivar a busca de respostas pragmáticas e irracionais, a incorporação de técnicas aparentemente úteis em um contexto fragmentário e imediatista” (BARROCO; TERRA, 2012, p. 213).

O indicador autoral se corporifica na dimensão investigativa dos autores e respectivas obras, sobretudo os mais referenciados nas produções e que são citados na área de

Fundamentação Teórico-prática do Serviço Social, que são: desde os autores clássicos, como os autores próprios do Serviço Social brasileiro que embasam discussões na área dos Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos da profissão nas perspectivas marxiana e marxista, a saber: Netto, Yamamoto, Yazbek, Barroco, Simionatto, Guerra, dentre outros.

Os indicadores autorais identificam a incidência dos escritores e respectivas obras pesquisadas e constituem indicativos do pensamento social em que estão inseridos nas produções científicas. O embasamento teórico revela o caminho no qual o autor expõe as suas ideias e reflexões (ALMEIDA, 2011).

Para a coleta dos dados analisados nesse indicador, foram sinalizados dois aspectos investigativos: a identificação dos autores mais incidentes nos TCC e as obras mais referenciadas. Para tanto, tornou-se necessário levantar todas as referências dos 68 TCC pesquisados e relacionar os autores e respectivas obras. Em razão da citação de vários autores, foram analisados aqueles mais incidentes em até cinco TCC.

A] Identificação dos autores e respectivas obras referenciadas nos TCC pesquisados

Primeiramente, no levantamento desses dados, buscou-se arrolar a incidência de cada autor nas referências dos TCC. Dos 68 trabalhos pesquisados, constatou-se que 17 autores tiveram uma de suas obras citadas em cinco ou mais TCC. Com base nesse critério seletivo, levantou-se uma amostra representativa de dez autores, que são os mais referenciados nos TCC das instituições de ensino superior privadas de João Pessoa- PB, conferindo um total de 265 citações. A seguir, o quadro demonstra a incidência desses dez autores mais indicados nas referências dos TCC analisados

Quadro 3 - Autores mais citados nas referências dos TCC analisados. João Pessoa, 2022.

(N=68)

AUTORES	Nº de TCC	%
IAMAMOTO	45	66 %
NETTO	24	35,2%
BRAVO	24	35,2%
MINAYO	20	29,4%
MOTA	18	26,4%
VASCONCELOS	16	23,5%
BARROCO	14	20,5%
GIL	12	17,6%
GUERRA	10	14,7%
MARTINELLI	10	14,7%

Fonte: IE1-IE3, 2016-2020. Elaboração Própria

Os resultados do quadro demonstram a significativa incidência dos autores mais referenciados da área do conhecimento do Serviço Social, identificados como as maiores expressões intelectuais não só no Brasil, mas na América Latina. Os autores Marilda Iamamoto (66%), José Paulo Netto (35,2%) e Maria Inês Bravo (35,2%) são os mais citados nos TCC. Trata-se de importantes nomes marxistas que constituem a intelectualidade da categoria profissional.

Registra-se que dos dez autores mais referidos, apenas dois não são da área do Serviço Social, que são: Maria Cecília de Souza Minayo e Antônio Carlos Gil, ambos vinculados à área da Metodologia Científica.

Os três autores do Serviço Social de maior incidência são figuras respeitadas pela contribuição intelectual no âmbito do Serviço Social: Marilda Villela Iamamoto, citada em 45 TCC, nos quais constaram 9 títulos referenciados. As produções de Iamamoto incidiram 84 vezes nas referências dos TCC, incluindo: livros, capítulos de livros, artigos científicos e periódicos. O título da obra mais citada é o livro: “*O Serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e Formação profissional*” (CORTEZ, 1995), presente em 44 TCC; seguido pelo livro “*Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*” (CORTEZ, 1982), em coautoria com Raul de Carvalho, incidente em 23 TCC.

Em seguida, destaca-se José Paulo Netto, incidente em 24 TCC. É autor de produções significativas para a profissão, que resultaram na maturação intelectual do Serviço Social. São oito de suas obras que estiveram referenciadas nos TCC, em 35 vezes nas referências. As obras mais citadas foram: o livro “*Ditadura e Serviço Social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64*” (CORTEZ, 1990) e o capítulo do livro “*A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social frente à crise contemporânea*” (CFESS, 1999).

A autora Maria Inês Souza Bravo apresenta debates e reflexões acerca do Serviço Social no âmbito da Saúde; esteve referenciada em 24 dos TCC analisados. Ao todo, foram 12 títulos citados nos TCC por 34 vezes. Os títulos mais consultados foram: “*Serviço Social e Reforma Sanitária: Lutas Sociais e Práticas Profissionais*” (CORTEZ, 1995) e o capítulo de livro “*Projeto ético-político do serviço social e sua relação com a reforma sanitária: elementos para o debate*”, em coautoria com Maurílio Castro de Matos, publicado no livro *Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho profissionais* (CORTEZ, 2006).

O quadro seguinte apresenta os autores mais referenciados em no mínimo cinco (7%) dos TCC pesquisados.

Quadro 4 – Autores mais citados nos TCC pesquisados segundo a área do conhecimento.
João Pessoa, 2022. (N=68)

Autores	Áreas do Conhecimento	Nº de TCC	%
Marilda Villela Iamamoto	Serviço Social	45	66,2
José Paulo Netto	Serviço Social	24	35,3
Maria Inês Souza Bravo	Serviço Social	24	35,3
Maria Cecília Minayo	Metodologia Científica	20	29,4
Ana Elisabete Mota	Serviço Social	18	26,5
Ana Maria de Vasconcelos	Serviço Social	16	23,5
Maria Lúcia Barroco	Serviço Social	14	20,6
Antônio Carlos Gil	Metodologia Científica	12	17,7
Yolanda Guerra	Serviço Social	10	14,7
Maria Lúcia Martinelli	Serviço Social	10	14,7
Berenice Rojas Couto	Serviço Social	09	13,2
Aldaíza Sposati	Serviço Social	09	13,2
Maria Carmelita Yazbek	Serviço Social	08	11,8
Elaine Rosetti Behring	Serviço Social	08	11,8
Eva Maria Lakatos	Metodologia Científica	07	10,3
Vicente de Paula Faleiros	Serviço Social	06	8,8
Paulo Freire	Educação	05	7,3

Fonte: IE1-IE3, 2016-2020. Elaboração própria

Com base nos resultados do quadro, aponta a significância absoluta da área do conhecimento do Serviço Social em relação à Metodologia Científica. Mesmo que se justifique a predominância a área do conhecimento do Serviço Social, por se tratar de TCC elaborados pelos alunos desse Curso de Bacharelado, chama atenção para o fato de não haver referência a autores das outras áreas das Ciências Sociais e Ciências Humanas. Ressente-se a falta de obras clássicas de Marx e Engels e de autores contemporâneos marxistas. Marx foi citado apenas em dois TCC. Essa constatação traduz que a leitura sobre os autores marxianos e marxistas ocorre por interpretações dos autores de Serviço Social porque os autores mais citados vinculados ao Serviço Social são marxistas.

Importa destacar que dentre os autores mais incidentes apenas a autora Maria Lúcia Martinelli se apropria da epistemologia pós-moderna. Em sua tese de doutorado “*Serviço Social: identidade e alienação*”, Martinelli reforça a apologia da singularidade e coloca a categoria profissional diante de uma aceitação acrítica do movimento pós-moderno. Santos (2007) realiza a análise de sua obra e aponta como a “semiotização da vida” defendida por alguns autores do Serviço Social, inclusive Martinelli, implica na incorporação da pós-modernidade favorecendo a lógica positiva do capitalismo que reatualiza a perspectiva humanística abstrata do Serviço Social tradicional.

Reconhece-se o esforço intelectual dos autores do Serviço Social que se pautam na Teoria Social Crítica marxista e discutem as contradições existentes no sistema capitalista, as transformações societárias, as relações sociais que perpassam a sociedade, as expressões e as ações de enfrentamento da “questão social”, assim como a análise histórica da profissão, o seu papel na cena contemporânea, a formação em Serviço Social, dentre outros. Nesse sentido, os TCC produzem uma análise predominantemente endógena.

Reiterando a análise, 77% dos autores referenciados nos 68 TCC são assistentes sociais, o que confere a maturidade intelectual do Serviço Social, embora estejam inseridos no atual cenário societal adverso ao pensamento moderno, influenciado pela pós-modernidade de cariz neoconservador.

Ademais, a ausência de leitura dos autores que fundamentam o pensamento moderno na história da humanidade reafirma a ausência de interesse dos grandes empresários de formar profissionais críticos. Também não se pode esquecer que os trabalhos são desenvolvidos dentro de instituições de ensino privadas que oferecem um ensino com aprofundamento teórico mínimo para os alunos. Autores como Eric Hobsbawm, Carlos Nelson Coutinho, David Harvey e István Mészáros são citados em menos de 2% dos TCC pesquisados. Em outros termos: esses autores apresentam baixíssima expressividade nessas produções.

Destaca-se ainda que foram identificados nas referências dos TCC, autores que seguem linhas teóricas que se contrapõem à teoria social crítica marxista, como obras de Mary Richmond que basearam teórica e metodologicamente o Serviço Social de Caso de base conservadora norte-americana, que incidiram no Serviço Social brasileiro por longos 40 anos. A utilização de autores norte-americanos em 5,8% (quatro) dos TCC inflete que as obras de Mary Richmond, por exemplo, foram recorridas para explicar o Serviço Social de Caso e a importância desse no processo histórico do Serviço Social no mundo e no Brasil.

Assinala a citação a Michel Foucault, que declara a decadência do Projeto de Modernidade; e Judith Butler, que desenvolve estudos de gênero (Teoria Queer) com tendências pós-estruturalistas com inflexões pós-modernas. Nos casos das citações de obras de Foucault e a Butler, foram referendadas para embasar o fundamento teórico dos TCC.

As obras de Foucault, intituladas “*Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*” (VOZES, 2002) e “*A Arqueologia do Saber*” (FORENSE, 1978), e a de Butler, “*Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade*” (CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA, 1990) são usadas para explicar os fenômenos sociais que permeiam os objetos de estudos. Evidenciam-se os TCC que adotam esse referencial, mencionam o método de Marx para análise dos objetos de estudo, com clara tentativa de conciliação de teorias distintas.

Conforme discutido no Capítulo anterior, a interlocução de teorias adversas não representa o pluralismo, expressa ecletismo teórico que permeia historicamente a produção do conhecimento do Serviço Social. Para Munhoz (1996, p. 104), o ecletismo significa “[...] uma mescla de pontos de vista, de concepções filosóficas, de conceitos científicos, de valorações políticas procedimentos em forma arbitrária, sem conciliação interna e sem compatibilidade”.

Os autores dos TCC adotam diferentes vias teóricas pela ausência de compreensão e distinção delas. As incorporações de autores que negam a Modernidade aparentam ser de forma indiscriminada, uma vez que, nas produções, a ausência destes nas análises é perceptível, embora afirmem a adoção do método marxista. Com efeito, verifica-se que não há clareza teórico-metodológica, uma vez que se atestou um conjunto de TCC com frágil densidade teórica, reflexo do processo formativo questionável no qual o aluno esteve incluso.

[...] muitos autores (as) não compreendem e não se apropriam suficientemente do próprio método escolhido para análise, o que significa que essa escolha se dá por motivos formais (exigência metodológica) ou políticos (congruência com os indicativos políticos da profissão) e não por clareza teórico-metodológica de que esse caminho é o melhor a seguir, mediante a certeza de que ao apanhá-lo é possível apreender a realidade investigada em sua complexidade e, dessa forma, construir um conhecimento amplo e coerente capaz de esclarecer o objeto tomado como problemática de análise (CANTALICE, 2016, p. 251-252).

Embora se constate a indicação de autores que afirmam a concepção a-histórica da realidade social e asseveram a influência de tendências pós-modernas, estes representam apenas 5,8% do total dos TCC analisados. Por conseguinte, 94,2% dos autores referenciados nos TCC adotam a vertente teórica marxista em que a profissão se ancora.

3.2.3 Análises dos TCC à luz do Indicador Bibliográfico Áreas do Conhecimento

O alcance da maturação intelectual pelo Serviço Social se efetiva mediante o acúmulo teórico construído pela categoria, sobretudo com as pesquisas e produções científicas geradas nos cursos de Programas de Pós-Graduação, em nível de mestrado e doutorado. O nível das pesquisas e das produções desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* permitiu o reconhecimento institucional do Serviço Social pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), enquanto área do conhecimento e campo específico de pesquisa (SPOSATI, 2007).

O financiamento e incentivos das agências de regulação e fomento à pesquisa e aos Programas de Pós-graduação garantiram a expansão da produção do conhecimento no Serviço Social, o que possibilitou o avanço teórico-prático da profissão.

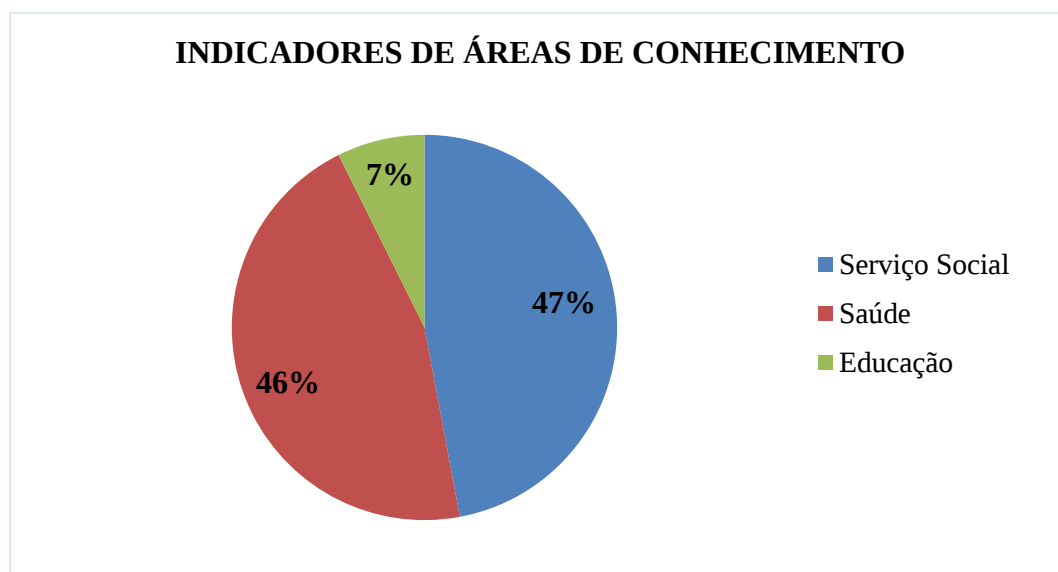
O Serviço Social é uma profissão – uma especialização do trabalho coletivo, no marco da divisão sociotécnica do trabalho – com estatuto jurídico reconhecido (Lei 8.669, de 30 de junho de 1993); enquanto profissão, não é uma ciência nem dispõe de teoria própria; mas o fato de ser uma profissão não impede que seus agentes realizem estudos, investigações, pesquisas etc. e que produzam conhecimentos de natureza teórica, incorporáveis pelas ciências sociais e humanas. Assim, ‘enquanto profissão, o Serviço Social pode se constituir, e se constituiu nos últimos anos, como uma área de produção de conhecimentos’ [...]. (NETTO, 2006, p. 12)

Na classificação da Capes, o Serviço Social está inserido na grande área das Ciências Sociais Aplicadas e tem como Subáreas: Fundamentos do Serviço Social e Serviço Social Aplicado; esta última se subdivide em Serviço Social do Trabalho, Serviço Social da Educação, Serviço Social do Menor, Serviço Social da Saúde e Serviço Social da Habitação. Trata-se de uma árvore do conhecimento obsoleta que não corresponde à atual realidade das pesquisas, da produção do conhecimento, do adensamento teórico-metodológico da profissão nem da atuação do assistente nos atuais espaços sócio-ocupacionais. (DUARTE, 2019). Nesse sentido, desde os anos 2000 que a ABEPSS atualizou essa árvore do conhecimento no sentido de atender as novas exigências postas à profissão, encaminhou aos órgãos de fomento (Capes e CNPq), mas até agora continua inalterada.

O indicador bibliográfico Áreas do Conhecimento analisa os saberes que integram o *corpus* teórico-metodológico de uma determinada área. No mundo da produção conhecimento científico de uma determinada área, na maioria das vezes, ela em si não se basta, demandando a interlocução com outras áreas do conhecimento. No caso da área do Serviço Social, essa interlocução é mais ampla, porque não possui *corpus* teórico-metodológico próprio, o que justifica a sua articulação com tantas áreas do saber das Ciências Humanas e Ciências Sociais. (ALMEIDA, 2011).

Quanto à análise dos TCC pesquisados à luz do indicador bibliográfico áreas do conhecimento, os resultados encontram-se no Gráfico a seguir:

Gráfico 5 - Áreas do conhecimento adotadas nos Trabalhos de Conclusão de Curso pesquisados. João Pessoa, 2022.



Fonte: IE1-IE3, 2016-2020. Elaboração própria.

Com base nos dados apresentados nesse Gráfico, a área do conhecimento do Serviço Social é a mais incidente, com 47% (32) dos TCC, uma vez que os trabalhos escolhidos possuem objetos de estudo específicos em torno da Formação Teórico-Prática do Serviço Social. A segunda área mais adotada no processo de interlocução teórico-metodológica para elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso é a da Saúde, precisamente da Política de Saúde, presente em 46% (31) dos TCC. Nessa constatação, merece registrar que como se trata da Política de Saúde, muitos dos autores são da área do Serviço Social que discutem e pesquisam sobre essa Política. Ademais, há objetos de estudo nos TCC pesquisados que analisaram a prática profissional do assistente social no campo da Saúde, o que leva a uma interlocução com essa área do conhecimento. O número significativo de TCC (46%) na área da Saúde revela a influência dessa área no Curso de Bacharelado em Serviço Social, por ser um dos espaços sócio-ocupacionais que mais absorvem assistentes sociais. Além de que em uma das instituições de ensino pesquisadas, o Curso de Serviço Social estar inserido na área das Ciências da Saúde, inclusive com campos de estágio obrigatório próprios.

Conforme se afirmou anteriormente, a área da Saúde é um dos setores do mercado de trabalho que mais empregam os assistentes sociais. Bravo assevera que (1996, p. 13): “[...] um dos setores mais significativos na atuação do Serviço Social, tendo concentrado historicamente um grande quantitativo de profissionais, situação que permanece até os dias correntes”. Entretanto, salienta-se que a atuação profissional do assistente social nesse espaço

se pauta no enfrentamento das manifestações da questão social e no modo como elas interagem com as Políticas Sociais. “O enfrentamento da questão social pelo Estado evidencia o papel das políticas sociais e indica como as mesmas traduzem a correlação de forças entre o Estado e as demandas da classe trabalhadora. É nesta disputa que se move o trabalho profissional do assistente social” (LANZA; BALDOW; CAMPANUCCI, 2012, p. 215).

No processo de análise dos TCC, constatou-se que os estudos desenvolvidos na área da Saúde pouco ou mal expressam a totalidade dos objetos dessa área e as conjunturas que os perpassam na realidade local e nacional, na qual o assistente social que atua na área de Saúde está imerso. Ao analisar alguns TCC, verificou-se a atenção maior dada ao fator doença, ao Programa de Saúde e aos métodos interventivos, minimamente analisam as condições macrosociais que envolvem o indivíduo, o processo histórico e produtivo que este se insere, bem como a elaboração desses TCC ignora a totalidade (as dimensões econômicas, políticas e sociais) e as contradições existentes que integram a totalidade do ser e possuem aspectos significativos, os quais recaem sobre a classe trabalhadora e resultam em adoecimento.

Por fim, ressalta ainda a adoção dos saberes da área de Educação com 7% (cinco) dos TCC analisados. A interlocução do Serviço Social na área da Educação ocorre no campo da pesquisa, na formação e na produção do conhecimento. Essa aproximação materializa-se tanto enquanto objeto de estudo investigativo e de intervenção profissional, como enquanto na perspectiva da Educação como direito social.

Pensar a relação do serviço social com a educação tem sido uma tarefa que tem ocupado parte significativa dos/as assistentes sociais, grupos de pesquisa e extensão, equipes e coletivos de profissionais com diferentes inserções no campo das políticas sociais e, sobretudo, aqueles que cotidianamente constroem esta relação em função de uma atividade laborativa inserida nos estabelecimentos que implementam a Política de Educação, ou que requer uma articulação com os mesmos. Cada um desses investimentos pauta o recente processo de aproximação do Serviço Social à temática da educação nos diferentes espaços de debate, [...]. (CFESS, 2014, p. 16)

De acordo com os dados desta pesquisa, comprova-se a baixa insignificância investigativa dos TCC (7%) em torno de objetos que versem sobre a Política de Educação e sobre a prática profissional do assistente social no campo das escolas, em seus diferentes níveis.

O Serviço Social na contemporaneidade adota hegemonicamente a teoria social crítica de Marx na produção do conhecimento em interlocução com diferentes áreas do saber. Entretanto, depara-se com elaborações que não orientam a interpretação do objeto problematizado e se isentam em expressar as tendências ideológicas presentes nas lutas

políticas existentes no interior da categoria, decorrente da luta de toda a sociedade. (SETUBAL, 2007).

A formação aligeirada, principalmente no campo da pesquisa, rebate de forma negativa na compreensão acerca dos Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social, o que dificulta a formulação de conhecimento mais aprofundado pelos assistentes sociais. Com efeito, há necessidade de aprofundamento sobre o Serviço Social tradicional, o movimento latino-americano de reconceituação em suas particularidades e tendências, assim como o Serviço Social contemporâneo e internacional, suas demandas e o processo de trabalho profissional (GUERRA, 2011).

É indispensável que as produções teóricas do Serviço Social demonstrem o quadro social, político e econômico em que está configurado. Contudo, as análises investigativas apontam a inexistência de um perfil universal para a profissão que preconize a aproximação do assistente social da prática da pesquisa, independentemente da posição em que ele se encontra na divisão social e técnica do trabalho, “[...] seja apropriando-se da experiência enriquecedora, sistematização crítica da sua prática, do restabelecimento da relação teoria prática, a partir do agir sintetizador e unificador, mas jamais simplificador” (SETUBAL, 2007, p. 69).

As produções do conhecimento precisam ter interpretações amplas, pois a elaboração do conhecimento não deve ser aquela que vagueia pela realidade, ou que apenas descreve os fatos existentes. O conhecimento precisa dar sentido ampliado e acurado da realidade, assim como o concretismo da sua história.

Para Lara (2007, p. 75):

A ‘humanidade social’ carece de respostas ao conjunto dos ‘problemas econômicos, políticos, sociais e culturais’ que a assolam, pois são inúmeros, alguns de séculos, como a pobreza e outros contemporâneos, como a sexualidade, a ética e tantas outras expressões da ‘questão social’, que o Serviço Social, auxiliado pelas ciências sociais, objetiva investigar. Na investigação, os pesquisadores estudam as questões por eles enfocadas e, a partir dos ‘recortes de estudo’, criam as teorias para explicar determinadas realidades sociais. Na maioria dos casos, há um demasiado ‘devaneio’ nas teorias, nas leis, nos modelos, que se descolam do objetivo inicial da investigação e fazem da pesquisa uma abstração sem retorno ao real e, conseqüentemente, desembocam num ‘estranhamento’ ou misticismo do real por parte do pesquisador. Nesse momento de total ‘estranhamento’ entre pesquisador e objeto de estudo é que encontramos a falta de rigor na pesquisa, pois muitos que se propõem a investigar talvez não estejam preparados o suficiente, ou não consigam visualizar a necessidade objetiva cobrada da pesquisa, que no seu caminho mais seguro objetiva desnudar o cotidiano contrastante das relações sociais da sociedade burguesa, bem como seu modo de produção e reprodução social, desencadeador das mais diversas

expressões da ‘questão social’, que a cada nova manifestação ‘dilacera’ milhares de vidas.

A pesquisa em Serviço Social que resulta na produção do conhecimento precisa ter clareza que, ao indagar a realidade, necessita compreender que as expressões da questão social são resultantes da sociabilidade capitalista e que se faz necessário analisar além do aparente para se conhecer a essência do objeto que se propõe a estudar.

A proposta emancipatória da sociedade tem a consciência crítica como componente necessário. Na pesquisa, não é diferente: é preciso encarar a realidade com criticidade e considerar alternativas que possibilitem nova construção social, não apenas ordenar os fatos e copiar o real, mas de submetê-la a possibilidades mais justas e igualitárias. Como afirma Demo (*apud* LARA, 2007, p. 76), é preciso reconstruir a realidade “[...] conforme os nossos interesses e esperanças. É preciso ‘construir a necessidade de construir novos caminhos’, não receitas que tendem a destruir o desafio da construção”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste trabalho dissertativo teve como objeto de análise a produção do conhecimento no Serviço Social em nível de bacharelado, especificamente, em torno da análise de 68 Trabalhos de Conclusão de Curso, elaborados por alunos concluintes das faculdades privadas de João Pessoa através da pesquisa documental e bibliográfica com uso da metodologia do estado da arte. A relevância desta produção pauta-se na identificação da manifestação de tendências neoconservadoras, pós-modernas ou não, que permeiam a formação profissional em João Pessoa e, conseqüentemente se reproduz no conhecimento produzido.

Ao investigar os rebatimentos do neoliberalismo na privatização da Educação Superior e os influxos neoconservadores que emanam da ofensiva pós-moderna, buscou realizar a historicidade da Educação Superior no Brasil, o processo de interesse do capital em transformá-la em mercadoria, bem como a intensificação desse cenário e os impactos causados na formação profissional do assistente social.

Para a efetivação desta pesquisa, registra-se a dificuldade encontrada na obtenção do material de pesquisa – os TCC e os PPP-, tendo em vista o contexto pandêmico vivenciado desde 2020, que resultou na adoção do trabalho remoto, o que, por vezes, impossibilitou o diálogo com as instituições de ensino, além das resistências colocadas pelas faculdades privadas em disponibilizar os materiais necessários.

A discussão crítica dos resultados coletados do universo de 68 (sessenta e oito) TCC pesquisados comprovou a hipótese de pesquisa formulada. Decerto, o legado da Modernidade crítico-dialética ainda predomina na produção do conhecimento do Serviço Social, entretanto, atestou-se a existência de tendências pós-modernas em parte dos TCC e nos Projetos Político-Pedagógicos das instituições privadas de ensino que ofertam Cursos de Bacharelado em Serviço Social presenciais em João Pessoa/PB.

A utilização da metodologia do estado da arte através dos indicadores bibliográficos para análise dos PPP confirma que interpretações pós-modernas da realidade têm adentrado no processo de formação profissional em Serviço Social, mesmo que de maneira tênue. Reconhece-se, contudo, que os Cursos de Bacharelado, mesmo inseridos em instituições privadas, aproximam-se das bases fundantes da materialidade crítica que norteia o projeto político da categoria. Decerto, há tensões que permeiam esse processo formativo, assim como tentativas de dissolução da perspectiva moderna, todavia, os dados da pesquisa revelam que, mesmo assim, a categoria resiste e fortalece a hegemonia do pensamento social crítico.

Ressalta-se que a presente pesquisa aponta possibilidades para debates futuros, sobretudo no que se refere à incorporação da inteligência artificial em substituição ao corpo docente o que ameaça a criticidade de debates complexos que fogem a compreensão limitada da máquina.

A racionalidade burguesa impõe ameaças ao processo formativo do Serviço Social crítico, sobremodo com as interferências mercadológicas implementadas desde a década de 1990 e que vem se acentuando com os governos que seguiram o modelo elaborado nos governos de FHC. A formação fragmentada em base teórica fragilizada coloca em xeque a dimensão intelectual do trabalho profissional. Processa-se, em longo prazo, um movimento de despolitização do corpo profissional, absorvido por grupos de assistentes sociais, sobretudo vinculados ao fundamentalismo neopentecostal, em instituições de ensino predominantemente privadas. Braz (2007) reflete acerca desse debate e constata que a rápida massificação e a desqualificação da formação profissional repercutirão no futuro próximo nas práticas profissionais, pois existirá um novo perfil de assistentes sociais radicalmente oposto ao proposto pela ABEPSS.

A conjuntura atual favorece o fortalecimento do projeto burguês de sociabilidade e a invasão pós-moderna em todos os aspectos da vida no contexto da sociedade individualizada e meritocrática. Desse modo, a busca pela conquista e garantias de direitos pela via coletiva vai se esvaziando e se fragmentando.

Para o capitalismo, a dissolução da consciência coletiva deve ser iniciada desde o processo formativo. O ambiente educacional torna-se um campo de batalhas de disseminações ideológicas, e, na conjuntura atual essa realidade se acentua. Esse governo de perspectiva irracionalista declara guerra às ideologias contrárias, à ciência e ao conhecimento que devem ser combatidas e aniquiladas. Não há espaço para debates, o autoritarismo domina.

O neoconservadorismo, nesse contexto tão fecundo, reproduz um modo de ser fundamentado em valores moralistas preservados em nome da tradição (família e religião), da cultura e dos “bons” costumes. No capitalismo tardio, a sua difusão é facilitada pela *reificação* que invade as dimensões da vida social, dissimulando as determinações estruturais, e, pela via do irracionalismo, dissemina o individualismo, desvalorizando a verdade objetiva, obscurecendo as contradições sociais e tornando-as naturais (OLIVEIRA, 2016).

O pensamento pós-moderno é uma nova expressão do capitalismo com influências teóricas e culturais advindas do processo de neoliberalização. A Pós-modernidade defende a insuficiência de Marx para responder aos novos fenômenos do mundo contemporâneo, como se os escritos marxianos se findassem e não conseguissem mais responder às demandas eminentes do mundo globalizado. Questão é que o capitalismo se transformou, mas as suas

bases estruturais permanecem, a produção da riqueza e da pobreza na mesma proporção se alastram na atualidade, a superexploração do trabalho, a reprodução da alienação e a centralização de capitais, além da percepção fetichizada do ser social que mantém o sistema.

O marxismo busca a condição do pensamento totalizante, se reconhece como herdeiro e propulsor da Modernidade, propondo ser a expressão do movimento real e único que possui a capacidade de explicar de maneira racional a totalidade histórica e os entraves que permeiam a sociedade burguesa (EVANGELISTA, 1997).

A formação deve resultar em profissionais que tenham o projeto profissional enquanto orientador do exercício profissional, constando os seus valores universalizantes, orientado por uma teoria que apreenda de forma aprofundada os processos sociais, em uma concepção do homem enquanto um sujeito autônomo. As práticas devem ser norteadas por ações que transcendam o imediatismo e o fragmentado. Os profissionais que compreendem os seus objetivos sociais, conseguem entender o significado social do Serviço Social na sociedade capitalista e decidem pela crítica para o alcance de fins éticos, “[...] orientados por um projeto profissional crítico, os assistentes sociais estão aptos, em termos de possibilidade, a realizar uma intervenção profissional de qualidade, competência e compromisso indiscutíveis” (GUERRA, 2007, p. 15).

Nesse entendimento, o Serviço Social posiciona-se a favor de uma educação pública e universal, preconizada na construção coletiva de uma formação acadêmica que resiste às investidas da Pós-modernidade e que exige o oferecimento do conhecimento de qualidade indissociável do ensino, pesquisa, extensão e com o devido rigor teórico exigido. A defesa de uma universidade que cultiva a razão crítica e o comprometimento com a classe trabalhadora, não limitada a interesses distintos nem à lucratividade e que esteja a serviço do coletivo.

A categoria deve intensificar os debates acerca da formação profissional ao defender o processo formativo que esteja em consonância com o que preconizam as Diretrizes Gerais da ABESS (1996) e da CEESS/MEC (1999), fruto de debates coletivos e manifestações conjuntas do interior da profissão. A formação com qualidade e aprofundamento do real, que reflete e indaga a realidade que permeia as relações e as estruturas sociais, e que reafirma seus posicionamentos teóricos, interventivos, éticos e políticos.

O fortalecimento do Projeto Ético-Político é essencial para o enfrentamento dos desafios expostos, pois, sem compreensão das contradições que são inerentes à dinâmica capitalista, a categoria pode vir a seguir o viés fatalista profissional e ter uma visão empobrecida de sua prática. A reafirmação e o fortalecimento do projeto profissional em uma realidade desfavorável fornecem ao corpo profissional insumos para combater as dificuldades

cotidianas a partir dos compromissos assumidos e construídos de forma coletiva com a categoria, conscientes do real significado político profissional. Ressalta-se que o Projeto Ético-Político se finca no enfrentamento direto ao (neo)conservadorismo profissional com valores e princípios que fortalecem a categoria profissional hegemônica (NETTO, 2006).

O Serviço Social resiste nesse contexto contraditório, por entender que esse movimento deve ser coletivo, e não individualizado, protagonizando a defesa do projeto profissional que versa sobre uma sociedade capaz de promover a emancipação política e humana. Conforme abaliza Iamamoto (2007, p. 470), “[...] afirmar uma profissão voltada à defesa dos direitos e das conquistas acumuladas ao longo da história da luta dos trabalhadores no País, e comprometida com a radical democratização da vida social no horizonte da emancipação humana”.

REFERÊNCIAS

- ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. As contrarreformas do ensino superior e a luta pela educação de qualidade. **Serviço Social & Saúde**, v. 11, n. 1, p. 7-26, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/sss/article/view/8635009>. (Acesso em 10/12/20)
- ALMEIDA, Bernadete de Lourdes Figueiredo. **Análise do Processo de Produção do Conhecimento do Serviço Social no Brasil: a hegemonia do legado da Modernidade à ofensiva da Pós-Modernidade**. João Pessoa/PB: UFPB/CCHLA/DSS/PPGSS, 2011 (Projeto de Pesquisa)
- ANDRÉS, Aparecida. **O Programa Universidade Para Todos (Prouni): estudo**. Brasília: Câmara de Deputados, 2008. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/6264> (Acesso em 14/05/2021)
- ANTUNES, Ricardo. **Uberização, Trabalho Digital e Trabalho 4.0**. São Paulo: Boi Tempo, 2020
- ANTUNES, Ricardo; DRUCK, Graça. A Terceirização como regra? **Rev. TST**. Brasília, vol. 79, no 4, out/dez 2013. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/55995/011_antunes_druck.pdf?se (Acesso em 15/09/2020)
- ARAÚJO, Rosa Maria Silva. **O Sincretismo e suas Expressões no Serviço Social Brasileiro**. (Dissertação de Mestrado) Alagoas: UFAL/PPGSS, 2020.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL **Quem Somos**. ABEPSS, 2018. Disponível em <http://www.abepss.org.br/quem-somos-1> (Acesso em 11.10.2020)
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO EM SERVIÇO SOCIAL. Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social. **Caderno ABESS**, nº 7, São Paulo, Cortez, novembro 1996.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Veja as manifestações de algumas universidades federais sobre o programa FUTURE-SE**. Brasília, DF: Andifes, 2018. Disponível em <http://www.andifes.org.br/veja-manifestacoes-universidades-federais-sobre-future-se/> (Acesso em: 20 jan. 2019)
- BANCO MUNDIAL. **La Educación Superior en los países em desarrollo: peligros y promesas**, 2000. Disponível em: <https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/630041467998505995/la-educacion-superior-en-los-paises-en-desarrollo-peligros-y-promesas>. (Acesso em: 06/05/2021)
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3ª Ed. São Paulo. Edições 70, 2916.
- BARROCO, Maria Lúcia Silva. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 106, p. 205-218, abr./jun. 2011.
- BARROCO, Maria Lúcia. Não passarão! Ofensiva neoconservadora e Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, n. 124, 2015.

BARROCO, Maria Lucia; TERRA, Sylvia Helena. **O Código de Ética do/a Assistente Social Comentado**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia**: um guia para a iniciação científica. 2. ed. ampliada. São Paulo: Makron Books, 2014.

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. **Rev. Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 15, n. 42. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092000000100009&lng=en&nrm=iso. (Acesso em 24/09/2020)

BEHRING, Elaine Rosseti. Expressões políticas da crise e as novas configurações do Estado e da sociedade civil. CFESS/ABEPSS (org) **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília/DF: CFESS/ABEPSS, 2009.

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BENTO, Adriana Pereira. **Os Rebatimentos do Neoconservadorismo no Exercício Profissional do Assistente Social**. (Dissertação de Mestrado) Rio de Janeiro: UFF/PPGSS, 2014.

BENTO, Berenice. Crítica da crítica à meritocracia. **Outras Palavras**. 04/05/2021. Disponível em: <https://outraspalavras.net/descolonizacoes/critica-da-critica-a-meritocracia/> (Acesso em 10/04/2022)

BOSCHETTI, Ivanete. Expressões do conservadorismo na formação profissional. **Serviço Social & Sociedade**, p. 637-651, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/xv3Lm3vQmxLmWNTmbpmBzNt/?format=pdf&lang=pt> (Acesso em: 06/06/2021)

BOURGUIGNON, Jussara Ayres. A Particularidade Histórica da Pesquisa no Serviço Social. **Revista Katálisis**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 46- 54, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/LbRYxCkMz6jrFxmV7S45PXQ/abstract/?lang=pt> (Acesso em 12/02/2022)

BRANDÃO, Selma Maria de Oliveira. A Produção do Conhecimento no Contexto da Pesquisa Social: um ensaio exploratório. **Anais do V Jornada Internacional de Políticas Públicas**. São Luís/MA, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Lei Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – FUTURE-SE**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/52641> (Acesso em 03 jan. 2019)

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portal MEC**: “É a maior revolução na área de ensino no país dos últimos 20 anos”, diz ministro. Brasília, 2019.

BRASIL, Ministério da Fazenda. **Diagnóstico FIES**. Brasília: Ministério da Fazenda, 2017.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. 2005.

BRASIL.SENADO FEDERAL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> (Acesso em 06/05/2021)

BRASIL. **Lei n.º 11.079**, de 30 de dezembro de 2004. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 janeiro de 2004.

BRAVO, Maria Inês Souza. **Serviço Social e Reforma Sanitária**: lutas sociais e práticas profissionais. Rio de Janeiro: Cortez, 1996.

BRAZ, Marcelo. A hegemonia em xeque. Projeto ético-político do Serviço Social e seus elementos constitutivos. **Revista Inscrita**, Brasília (DF), ano 7, n. 10, 2007.

BUARQUE, Cristovam. A Universidade numa Encruzilhada. **Trabalho apresentado na Conferência Mundial de Educação Superior**. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/palestra6.pdf> (Acesso em 22/05/2020)

CANTALICE, Luciana Batista de Oliveira. **As Inflexões do Pós-moderno na Produção do Conhecimento em Serviço Social**. (Tese) Doutorado. Rio de Janeiro: PPGSS/UERJ, 2013.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Duas décadas de neoliberalismo no Brasil: a economia política da continuidade. **Revista Periferias**, Buenos Aires, Ano 12, n. 6. p. 173-197, 2008. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fisyp/20130214110720/Periferias_FINAL16.pdf (Acesso em 22/09/2020)

CHAGAS, Bárbara da Rocha Figueiredo. Ensino a Distância e Serviço Social: desqualificação profissional e ameaças contemporâneas. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 15, n. 1, p. 28-42, 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fass/article/view/21074> (Acesso em: 15/03/2021)

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-247820030003000002&script=sci_arttext&tlng=pt (Acesso em: 05/03/2021)

CISLAGHI, Juliana Fiuza. A trajetória histórica do ensino superior no Brasil: expansão e privatização da ditadura aos governos do PT. **Ser Social**. Brasília, v. 21, n. 44, p. 134-151, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/metagraphias/article/download/23485/21175> (Acesso em: 15/03/2022).

CISLAGHI, Juliana Fiuza. **Análise do Reuni**: Uma nova expressão da contra-reforma universitária brasileira. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

CONSELHO FEDERAL DE ECONOMIA. **COFECON diz não à PEC 241**. Brasília, DF: COFECON, 2016. Disponível em: http://www.cofecon.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3382:cofecon-diz-nao-a-pec-241&catid=206:notas-oficiais&Itemid=840 (Acesso em 03/03/2022)

CONGRESSO FEDERAL DO SERVIÇO SOCIAL. **CFESS Manifesta: 30 anos do Congresso da Virada**. Brasília: CFESS, 2009. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/congresso.pdf> (Acesso em 11/10/2020)

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir** (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf (Acesso em: 10/04/ 2022)

DRUCK, Graça. A tragédia neoliberal, a pandemia e o lugar do trabalho. **O Social em Questão**, ano XXIV, n. 49, janeiro/abril, 2021.

DUARTE, Hadassa Nyedja Elias. **A Materialidade do Serviço Social Frente à Investida Pós-moderna: uma análise a partir da produção do conhecimento**. (Dissertação de Mestrado) João Pessoa: PPGSS/UFPB, 2019.

EIRAS, Alexandra Aparecida Leite; MOLJO, Carina Berta; RODRIGUES, Fernanda; CORREA, Jaqueline Aparecida Machado. Transformações Societárias e Serviço Social: Análise das Respostas Profissionais na Esfera da Seguridade Social. **Libertas**, 2014. Disponível em: <https://libertas.ufjf.emnuvens.com.br/libertas/article/view/2863> (Acesso em: 10/09/2020)

EVANGELISTA, João Emanuel. Teoria social e pós-modernismo: a resposta do marxismo aos enigmas teóricos contemporâneos. **Revista Cronos**, v. 7, n. 2, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/3207> (Acesso em 02/07/2021)

EVANGELISTA, João Emanuel. **Crise do Marxismo e irracionalismo pós-moderno**. – 2 ed. – São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões de Nossa Época, v 7).

FEGHALI, Jandira. A ilegitimidade do governo Temer. CLETO, Murilo; DORIA, Kim; JINKINGS, Ivana (Org.). **Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 125-126.

FERRAZ, Cristiano Lima. Crise do fordismo, neoliberalismo e educação brasileira. **História & Ensino**, v. 5, p. 87-102, 1999. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12438> (Acesso em: 08/05/2021)

FERREIRA, Ana Paula. Ensino superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. **Temporalis**, v. 16, n. 32, p. 123-140, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5910924> (Acesso em: 08/06/2021)

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, agosto/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsychSBW4xJT48FfrdCtqfp/?lang=pt&format=pdf> (Acesso em 08/05/2021)

FONSECA, Cleomar Campos. A formação em Serviço Social: conteúdos programáticos e suas tendências teórico-metodológicas. **Temporalis**, v. 16, n. 32, p. 183-203, 2016.

FUJITA, Mariângela Spotti Lopes. A representação documentária de artigos científicos em educação especial: orientação aos autores para determinação de palavras chaves. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 257- 272, set.-dez. 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277102627_A_representacao_documentaria_de_artigos_cientificos_em_educacao_especial_orientacao_aos_autores_para_determinacao_de_palavras_chaves. (Acesso em: 14 fev. 2022)

GARCIA, Débora Cristina Ferreira; GATTAZ, Cristiane Chaves; GATTAZ, Nilce Chaves. A Relevância do Título, do Resumo e de Palavras-chave para a Escrita de Artigos Científicos. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 23, p. 1-9, 2019.

GOMES, Claudia Maria Costa. **A Centralidade do Direito na Cultura Política Contemporânea**: tendências presentes no Serviço Social. Recife: O Autor, 2007. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9597> (Acesso em 12/09/ 2020)

GOMES, Ciro. Por que o golpe acontece? CLETO, Murilo; DORIA, Kim; JINKINGS, Ivana (Org.) **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 34-36.

GONÇALVES FILHO, Antonio; FARAGE, Eblin. Educação superior pública e o Future-se: o projeto do capital em tempos de ascensão da extrema direita. **Revista Em Pauta**: teoria social e realidade contemporânea, v. 17, n. 44, 2019.

GUERRA, Yolanda Demétrio. A Pós-graduação em Serviço Social no Brasil: um patrimônio a ser preservado. **Temporalis**, v. 11, n. 22, p. 125-158, 2011.

GUERRA, Yolanda Demétrio. **A Instrumentalidade do Serviço Social**. 10º Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

GUERRA, Yolanda. O projeto profissional crítico: estratégia de enfrentamento das condições contemporâneas da prática profissional. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, Ano XXVIII, n. 91, Especial, set. 2007.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo**: História e Implicações. São Paulo, Edições Loyola, 2008.

HARVEY, David. **O Enigma do Capital**: e as crises do capitalismo. Trad. João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011

HARVEY, David. **Para Entender o Capital**: livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX (1914-1991). Tradução de Marcos Santarrita. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Disponível em: https://mega.nz/folder/RRxhmDgB#52_g9HioPW_oCFVDnx-4oQ (Acesso em 08/09/2020)

IAMAMOTO, Marilda Villela. A formação acadêmico-profissional em Serviço Social: uma experiência em construção na América Latina. **Serviço Social & Sociedade** nº134. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n134/0101-6628-sssoc-134-0013.pdf> (Acesso em 09/09/2020)

IAMAMOTO, Marilda. **7º Seminário Anual de Serviço Social**, organizado pela Cortez Editora, 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zDOnXgCH_1Y/ (Acesso em 19/08/2021)

IAMAMOTO, Marilda. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

IAMAMOTO, Marilda. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social**. Ensaios críticos. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IAMAMOTO, Marilda. Mundialização, Questão Social e Serviço Social. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, n. 21, p. 117-140, 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/93> (Acesso em 09/09/2020)

IAMAMOTO, Marilda. Vilela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo: Cortez, 2007.

IAMAMOTO, Marilda. A questão social no Capitalismo. **Revista Temporalis**, n. 03. Brasília: ABEPSS, 2001. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/temporalisn3/questaosocial2018041312452705850.pdf> (Acesso em 08/09/2020)

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> (Acesso em: 06 dez 2020)

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2010**. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> (Acesso em: 17/06/2021)

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2000**. Brasília: Inep, 2000. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> (Acesso em: 17/06/2021)

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1996. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2918898/mod/resource/content/1/516_13_apoio_JAMESON_a%20logica%20cultural%20do%20capitalismo%20tardio_pos%20modernismo.pdf (Acesso em 22/06/21)

JUNIOR, Armando Boito. Os atores e o enredo da crise política. CLETO, Murilo; DORIA, Kim; JINKINGS, Ivana (Org.) **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 23-28.

KOIKE, Maria Marieta. Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 201-219.

LANZA, LírIA Maria Bettiol; CAMPANUCCI, Fabrício da Silva; BALDOW, Letícia Orlandi. As profissões em saúde e o Serviço Social: desafios para a formação profissional. **Revista Katálýsis**, v. 15, n. 2, p. 212-220, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/NjmGnP3tTDkwFgT7KX9cm5x/?format=pdf&lang=pt> (Acesso em 20/02/22)

LARA, Ricardo. Pesquisa e Serviço Social: da concepção burguesa de ciências sociais à perspectiva ontológica. **Revista Katálýsis**, v. 10, p. 73-82, 2007.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista; MACIEL, Ana Lucia Suarez; REIDEL, Tatiana. A formação em Serviço Social no Brasil: contexto, conformação e produção de conhecimento na última década. **Temporalis**. Brasília (DF). p. 91 a 111, jan./jun. 2013.

LIMA, Francisco de Paula Antunes. Os Riscos da Flexibilização Curricular. **Anais do XLVII Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia (COBENGE)**. 2019. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenge/legado/arquivos/19/artigos/325.PDF> (Acesso em 10/04/2022)

LIMA, Ingridy Lammonikelly da Silva. **A Categoria Trabalho na Produção do Conhecimento do Serviço Social a partir do Legado da Modernidade e as Inflexões do Pensamento Pós-Moderno**. (Dissertação de Mestrado) João Pessoa/PB: UFPB/PPGSS, 2018.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálýsis**, v. 14, n. 1, p. 86-94, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802011000100010&script=sci_arttext (Acesso em: 25/02/2021)

LIMA, Kátia Regina de Souza; PEREIRA, Larissa Dahmer. Contra-reforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social. **Sociedade em Debate**, v. 15, n. 1, p. 31-50, 2009. Disponível em: <http://rle.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/view/358>. (Acesso em 19/11/ 2020)

LUIS, Merilainy Dayana Lima Serafim. Análise sobre o Sincretismo no Serviço Social. **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**, 2019.

MARX, Karl. **O capital-Livro 1-Vol. 1 e 2: O processo de produção do capital**. Editora José Olympio, 2016.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. 2.Ed. São Paulo: Boitempo. 2008.

MÉSZÁROS, István. Desemprego e precarização: um grande desafio para a esquerda. In: ANTUNES, Ricardo (Org.) **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006. Disponível em: https://resistir.info/crise/desemprego_precarizacao.html (Acesso em 08/09/2020)

MICHELOTTO, Regina Maria; COELHO, Rúbia Helena; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Educar em Revista**, n. 28, p. 179-198, 2006. Disponível em: <https://>

www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602006000200012&script=sci_arttext (Acesso em 08/02/ 2021)

MONTEIRO, Marina Gabriele Santos; SUTIL, Marlene Zuleide Oliveira; BONFIM, Rosa Jussara: A INFLUÊNCIA DOS QUATROS PILARES DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO. **Anais do 3º Simpósio de TCC das Faculdades FINOM e Tecsoma**. 2020, p. 1470-1485. Disponível em: <https://finom.edu.br/assets/uploads/cursos/tcc/202102240902339.pdf> (Acesso em 10/04/ 2022)

MORAES, Carlos Antônio Souza. Os desafios do novo século à formação em Serviço Social. **Temporalis**, v. 16, n. 31, p. 105-132, 2016.

MOTA, Ana Elizabete; AMARAL, Ângela Santana do. Reestruturação do capital, fragmentação do trabalho e Serviço Social. MOTA, Ana Elizabete (Org.). **A Nova Fábrica de Consensos: ensaios sobre reestruturação empresarial, o trabalho, e as demandas ao Serviço Social**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOTA JUNIOR, William Pessoa. O Banco Mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 24, n. 1, p. 213-233, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141440772019000100213&script=sci_arttext&tlng=pt (Acesso em 18/02/2021)

MUNHOZ, Divanir Eulália Naréssi. **O Desafio do Cotidiano: o enfrentamento da construção**. (Tese) Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade de São Paulo, 1996.

NETTO, José Paulo. Crise do capital e consequências societárias. **Serviço Social & Sociedade**, 111, 413-429. 2012.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, v. 2012, 2011.

NETTO, José Paulo. Desigualdade, Pobreza e Serviço Social. **Revista Em Pauta**, nº 19, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/190> (Acesso em 22/09/2020)

NETTO, José Paulo. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. **Serviço Social e Saúde**, v. 4, p. 141-160, 2006.

NETTO, José Paulo. Transformações societárias e Serviço Social notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, Cortez, nº50, p. 87-132, 1996.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. Cortez, 1992.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2008.

NUNES, LETÍCIA SOARES. Os desafios à educação superior na conjuntura brasileira. **Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, v. 16, n. 1, 2018.

OLIVEIRA, Thaisa Vanessa Costa. **Neoconservadorismo Pós-moderno: implicações teórico-políticas para o feminismo.** Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

ORTIZ, Fátima Grave. Desafios contemporâneos para o Serviço Social: algumas considerações. **Libertas**. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/18144/9396> (Acesso em 22/06/2021)

OTRANTO, Celia Regina. A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação. **Reforma universitária: dimensões e perspectivas.** Campinas: Alínea, p. 43-58, 2006. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt11-1791-int.pdf> (Acesso em 19/02/2021)

PAULA, Alisson Slider do Nascimento et al. A pátria educadora e o abandono da educação superior: a predominância dos interesses dos empresários da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 16, n. 69, p. 187-204, 2016.

PAULANI, Leda Maria. Uma ponte para o abismo. In: CLETO, Murilo; DORIA, Kim; JINKINGS, Ivana (Org.) **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 58-63.

PEREIRA, Danielle Viana Lugo; JESUS, Altair Reis. O projeto de modernidade, crise capitalista e ideologia pós-moderna. **Temporalis**, v. 10, n. 20, p. 31-47, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/temporalis/article/view/3445> (Acesso em 20/02/2021)

PEREIRA, Larissa Dahmer; TELLES, Andreza; DE SOUZA LOPES, Gabriella. Formação em tempos de pandemia: análise das atividades formativas desenvolvidas pelos cursos presenciais de Serviço Social no ano de 2020. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, v. 19, n. 48, 2021.

PEREIRA, Larissa Dahmer. Enade no curso de Serviço Social: análise dos relatórios 2004-2013. **Temporalis**, v. 16, n. 31, p. 37-78, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/12331> (Acesso em 29/06/2021)

PEREIRA, Larissa Dahmer. Análise comparativa entre expansão dos cursos de Serviço Social EAD e presenciais. **Temporalis**, v. 14, n. 27, p. 181-202, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5017158> (Acesso em 19/06/2021)

PEREIRA, Larissa Dahmer. A reação burguesa à crise capitalista e o processo de mercantilização do ensino superior no pós-1970. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 5, n. 1, p. 1-21, 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fass/article/view/1023> (Acesso em 19/02/2021)

PIRES, Sandra Regina de Abreu. MARXISMO: UMA SOMBRA JURÁSSICA NOS DIAS DE HOJE? **Em Revista**, p. 189, 2000. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/n2v2.pdf#page=31> (Acesso em 09/07/2021)

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface-comunicação, saúde, educação**, v. 1, p. 83-94, 1997.

PRATES, Jane Cruz. As Ameaças do Tempo Presente aos Direitos Conquistados: uma morte anunciada/The Threats of the Present Time to the Rights Conquered: a death announced. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), 2016.

PRATES, Jane Cruz. A produção de conhecimentos e a contribuição dos periódicos para o amadurecimento teórico do Serviço Social-Knowledge production and the journals contributions for theoretical maturation of Social Work. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 12, n. 2, p. 213-220, 2013.

PRATES, Jane Cruz. Serviço Social e pesquisa: O método marxiano de investigação e o enfoque misto. **XX Seminário Latinoamericano de Escuela de Trabajo Social. Córdoba-Argentina**, 2012.

ROCHA, Sheilla Nadéria Rodrigues. **A influência do Ecletismo na Produção Teórica do Serviço Social na Contemporaneidade**. (Tese de Doutorado) Recife: UFPE/PPGSS, 2005.

ROUNET, Paulo Sérgio. **Mal-estar na Modernidade**. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

SANTOS, Josiane Soares. **Neoconservadorismo Pós-moderno e Serviço Social Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2007.

SEKI, Allan Kenji. **Determinações do Capital Financeiro no Ensino Superior: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018)**. (Tese) Doutorado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

SETUBAL, Aglair Alencar. Desafios à pesquisa no Serviço Social: da formação acadêmica à prática profissional. **Revista Katálisis**, v. 10, p. 64-72, 2007.

SILVEIRA JUNIOR, Adilson Aquino. A cultura pós-moderna no Serviço Social em tempos de crise. **Temporalis**, v. 31, p. 167-187, n. 2016.

SILVEIRA JUNIOR, Adilson Aquino. Pesquisa em Serviço Social e fundamentos da perspectiva teórico-metodológica marxiana. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 15, n2, p. 221-229, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802012000200008/24944>. (Acesso em 25/04/2021).

SIMIONATTO, Ivete. As expressões ideoculturais da crise capitalista na atualidade e sua influência teórico-política. ABEPSS/CFESS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: ABEPSS/CFESS, 2009.

SOARES, LÚCIA. Sincretismo do Serviço Social e Intenção de Ruptura. **Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social** v. 16, n. 1, 2018.

SOUZA, Jamerson Murillo Anunciação de. Três notas sobre o sincretismo no Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, p. 531-559, 2014.

SPOSATI, Aldaíza. Pesquisa e Produção de Conhecimento no campo do Serviço Social. **Revista Katálisis**, v. 10, p. 15-25, 2007.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. **Conferência Mundial sobre Educação Superior**, 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. (Acesso em 25/04/2021).

VASCONCELOS, Celso. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do Projeto Político – Pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 5.ed. São Paulo: Libertad, 2004.

YAZBEK, Maria Carmelita. Os fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social brasileiro na contemporaneidade. **CFESS, ABEPSS. Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília-DF, 2009.

YAZBEK, Maria Carmelita. Pobreza e exclusão social: expressões da questão social no Brasil. **Temporalis**: Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, Brasília, v. 2, n. 3. 2001. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/temporalisn3questaosocial201804131245276705850.pdf> (Acesso em 08/09/2020)