



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

CAMILA CRISTINA DE CASTRO SOUZA

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL E QUESTÃO
ÉTICO-POLÍTICA NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO
MARANHÃO**

São Luís

2019

CAMILA CRISTINA DE CASTRO SOUZA

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL E QUESTÃO
ÉTICO-POLÍTICA NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO
MARANHÃO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, da Universidade Federal do Maranhão, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Movimentos Sociais
Orientadora: Profa. Dra. Josefa Batista Lopes

São Luís

2019

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Souza, Camila Cristina de Castro.

A formação profissional em Serviço Social e a questão ético-política no contexto da expansão do ensino superior no Maranhão / Camila Cristina de Castro Souza. - 2019.

172 f.

Orientador(a): Josefa Batista Lopes.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís/MA, 2019.

1. Ensino superior. 2. Formação profissional. 3. Questão ético-política. 4. Serviço Social. I. Lopes, Josefa Batista. II. Título.

CAMILA CRISTINA DE CASTRO SOUZA

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL E QUESTÃO
ÉTICO-POLÍTICA NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO
MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, da Universidade Federal do Maranhão, para a obtenção do título de Mestrado em Políticas Públicas.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Movimentos Sociais

Aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Josefa Batista Lopes (Orientadora)

Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a. Cristiana Costa Lima

Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a. Mariana Cavalcanti Braz Berger

Universidade Federal do Maranhão

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, pelo apoio no desenvolvimento dessa pesquisa, fundamentalmente na atual conjuntura de retrocessos nos direitos sociais, de ataques ao ensino superior público e de cortes no orçamento federal destinados à manutenção das universidades públicas de todo o Brasil.

A todas e todos aqueles que direta e indiretamente contribuíram para este trabalho, mesmo quando adoeci e tive a certeza de que não ia conseguir, certos de que esse estudo seria (e será) instrumento para construção de espaços de debate e partilha sobre a educação, ética e formação em Serviço Social por onde eu passar. Em tempos de opressão, naturalização do sofrimento e da exploração do trabalho, a solidariedade e a alteridade nos ajudam a caminhar. Seguimos juntas, seguimos juntos! Por outro modelo de sociedade e por um profundo desenvolvimento de nossa humanidade. Não sufocarão a nossa esperança, não deterão a nossa luta. Obrigada por caminharem comigo. Ninguém solta a mão de ninguém!

“Nós combatemos porque nos recusamos a nos tornarmos: professores a serviço da seleção no ensino, de que os filhos da classe operária são vítimas; sociólogos fabricantes de slogans para as campanhas eleitorais governamentais; psicólogos encarregados de fazer “funcionar” as “equipes” de trabalhadores “segundo os melhores interesses dos patrões”; cientistas cujo trabalho de pesquisa serão utilizados segundo os interesses exclusivos da economia do lucro. Nós recusamos este futuro de “cães de guarda”. Nós recusamos os cursos que nos ensinam a nos tornarmos isso. Recusamos os exames e os títulos que recompensam os que aceitam entrar no sistema. Nós nos recusamos a melhorar a universidade burguesa. Nós queremos transformá-la radicalmente a fim de que de agora em diante ela forme intelectuais que lutem ao lado dos trabalhadores e não contra eles”.

(Manifesto do Maio Francês, 1968).

RESUMO

Estudo sobre a formação profissional em Serviço Social e a questão ético-política no contexto da expansão do ensino superior, na particularidade do Maranhão, com base em um levantamento e na análise de dados oficiais do Ministério da Educação e de projetos político-pedagógicos de cursos de Serviço Social no estado. Consoante as transformações orquestradas pelo capitalismo sob o neoliberalismo, a reforma educacional do ensino superior, enquanto projeto de educação, se expressou em uma expansão do ensino privado e da modalidade de ensino a distância principalmente para bacharelados. Como parte de uma estratégia global, organismos internacionais orientam os países de economia dependente a uma formação profissional funcional aos interesses da expansão do capital, desprovida de compromisso, com a formação do pensamento crítico assentada no “aulismo”, que privilegia o ensino dissociado da pesquisa e da extensão. Com o objetivo de compreender esse processo e sua incidência na formação profissional em Serviço Social, procedeu-se estudo teórico bibliográfico e documental, tentando resgatar os elementos de construção ético-política necessários ao Serviço Social e sua correspondência na formação profissional, ao tempo em que se analisa as Instituições de Ensino Superior de diferentes modalidades existentes, afim de desvelar as concepções e projetos político-pedagógicos propostos para os cursos de Serviço Social no Maranhão. Os resultados estão apresentados em dois capítulos. O primeiro aponta fundamentos históricos e teóricos para pensar a questão ético-política e a formação profissional em Serviço Social. O segundo faz uma reflexão sobre educação e processo formativo, apontando tendências sobre a expansão do ensino e a formação profissional em Serviço Social no ensino superior no Maranhão.

Palavras-chave: Questão Ético-política. Formação profissional. Serviço Social. Ensino superior.

ABSTRACT

Study on the professional formation in Social Work and the ethical-political question in the context of the expansion of higher education, in the particularity of Maranhão, based on a survey and analysis of official data of the Ministry of Education and political-pedagogical projects of courses of Social Service in the state. According to the transformations orchestrated by capitalism under neoliberalism, the educational reform of higher education, as an education project, was expressed in an expansion of private education and the modality of distance learning mainly for baccalaureate students. As part of a global strategy, international organizations guide dependent economy countries to professional training that is functional to the interests of capital expansion without commitment to the formation of critical thinking, based on "aulism" that favors teaching, dissociated from research and of the extension. In order to understand this process and its impact on professional training in Social Work, a bibliographical and documentary theoretical study was undertaken, attempting to rescue the elements of ethical-political construction required by Social Work and its correspondence in professional training, at the same time as the Institutions of Higher Education of different modalities are analyzed, in order to unveil the conceptions and political-pedagogical projects proposed for the courses of Social Service in Maranhão. The results are presented in two chapters. The first points to historical and theoretical grounds for thinking about the ethical-political question and the professional training in Social Work. The second makes a reflection on education and training process pointing trends on the expansion of teaching and vocational training in Social Work in higher education in Maranhão.

Keywords: Ethical-political question. Professional qualification. Social Work. Higher education.

LISTA DE SIGLAS

ABAS - Associação Brasileira de Assistentes Sociais
ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS – Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social
ALAETS - Asociación Latino-americana de Trabajo Social
ANATED - Associação Nacional dos Tutores de Ensino a Distância
ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BM – Banco Mundial
CBAS – Congresso Brasileiro de Assistente Social
CEDEPESS -
CELATS - Centro Latinoamericano de Trabajo Social
CFESS – Conselho Federal de Serviço Social
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CF – Constituição Federal
CFESS – Conselho Federal de Serviço Social
CRESS – Conselho Regional de Serviço Social
DCE – Diretório Central dos Estudantes
DEED - Diretoria de Estatísticas Educacionais
EAD – Ensino à Distância
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENE – Encontro Nacional da Educação
ENESSO – Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social
FIES – Programa de Financiamento Estudantil
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
GTI – Grupo de Trabalho Internacional
IES – Instituições de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação, Cultura e Desporto

PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PEP – Projeto ético-político
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE – Política Nacional de Estágio
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPGPP – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas
PPP – Parcerias Público-Privada
PPPC – Projeto Político Pedagógico de Curso
PROUNI – Programa Universidade Para Todos
PSL – Partido Social Liberal
PT – Partido do Trabalhadores
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UFAS – Unidades de Formação Acadêmica
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Carga horária total, de estágio e vagas anuais das IES.....	104
Tabela 2. Matrículas, Ingressos e Concluintes do Ensino Superior no Brasil	142
Tabela 3. Docentes por categoria administrativa e regime de trabalho em Instituições de Ensino Superior no Brasil	143
Tabela 4. Instituições de Ensino Superior cadastradas para oferta do curso de Serviço Social no Maranhão	149

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Matrículas em Instituições de Ensino Superior no Brasil	141
Gráfico 2. Instituições de Ensino Superior no Brasil – Públicas e Privadas	145
Gráfico 3. Instituições de Ensino Superior no Maranhão – Públicas e Privadas	146
Gráfico 4. Cursos de Graduação no Brasil e no estado do Maranhão	147

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	A QUESTÃO ÉTICO-POLÍTICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL	23
2.1	Para pensar a questão ético-política: fundamentos históricos e teóricos.....	24
2.1.1	O desenvolvimento do pensamento ético na história.....	26
2.1.2	Bases ontológicas para uma ética materialista	32
2.2	A questão ético-política como desafio na formação profissional.....	40
2.2.1	Exigências humano-genéricas e o lugar do ser ético no mundo.....	41
2.2.2	O projeto ético-político do Serviço Social como referência.....	59
3	A EXPANSÃO DO ENSINO EM SERVIÇO SOCIAL E A QUESTÃO ÉTICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO MARANHÃO.....	78
3.1	Educação e os projetos de classe: uma questão ético-política.....	79
3.2	Projetos políticos pedagógicos e propostas curriculares dos cursos de graduação.....	91
3.3	Tendências e contradições da expansão do ensino superior e a incidência na formação ético-política em Serviço Social.....	124
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
	REFERÊNCIAS	

1 INTRODUÇÃO

A realização desse estudo tem como motivação e referência a participação nos debates desenvolvidos a partir da implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); processo sob o qual, por meio da militância no movimento estudantil, encampamos ao longo dos anos, junto aos docentes e técnicos administrativos, uma luta permanente na defesa da educação pública gratuita, de qualidade e socialmente referenciada. Nesse processo, enquanto dirigente do Diretório Central de Estudantes (DCE) e acompanhando o movimento de área (Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social), defrontei-me com a complexidade da organização política necessária, dentro do princípio da aliança “operário-estudantil”, para a defesa e construção de um projeto de educação e formação profissional crítica diante dos impactos das políticas educacionais neoliberais. Nesse contexto, vivenciamos uma expansão do ensino superior na rede pública, e, através da articulação com discentes de outras escolas de Serviço Social, também foi possível acompanhar as transformações ocorridas na rede privada de ensino.

O Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, dentre outras questões, apresentou como problema a exigência de um aumento de vagas nas instituições de ensino superior públicas, porém, sem a garantia da contrapartida financeira que abarcasse outras demandas da expansão do ensino proposta – como assistência estudantil, restaurante universitário, salas de aula, aumento do corpo docente, abertura de concursos, laboratórios, dentre outros. No âmbito privado, o projeto de expansão implementado a todo o vapor, proporcionou ampla abertura de vagas e de novas instituições de ensino superior em todo o Brasil e no estado do Maranhão. Em sua maioria, instituições privadas e de ensino a distância, que alcançaram vastas distâncias geográficas, tiveram autorizadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) a abertura dos cursos considerados de baixo custo para implantação, como licenciaturas e bacharelados, dentre os quais está presente a graduação em Serviço Social.

Enquanto profissional, outro eixo motivador para a construção do tema de pesquisa foi a experiência em participar do curso Ética em Movimento, iniciativa do

conjunto CFESS/CRESS¹, e também a responsabilidade sobre a supervisão de estágio curricular, que tornou evidente a necessidade de refletir e sistematizar o aprofundamento do processo de expansão do ensino superior. A compreensão da formação profissional enquanto espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma análise crítica da realidade, fundamental para a atuação ética do assistente social, foi de fundamental importância para a presente pesquisa intitulada “A formação profissional em Serviço Social e a questão ético-política no contexto da expansão do ensino superior no Maranhão”.

Destacamos que a precarização das instituições de ensino superior públicas e a expansão do ensino superior no Brasil cumprem efetivamente uma agenda neoliberal, orientada pela política internacional e pelos seus organismos econômicos unilaterais². Fundamentalmente se estruturam sob dois pilares: de um lado a expansão do ensino superior privado, fonte de lucros para empresas e valorização de ações no mercado financeiro para grupos multinacionais do ramo educacional; do outro, a privatização interna das instituições públicas por meio das Parcerias Público Privadas (PPPs)³. Esse processo de compreensão sobre as determinações produzidas nas relações internacionais não se configura como uma tarefa simples, pois, na aparência, estas se apresentam de modo fragmentado e distante do tema aqui proposto. Entretanto, dentro do debate sobre a formação profissional, se expressam, de um lado, pelo projeto das classes dominantes no que se refere ao processo formativo dos trabalhadores de forma ampla; e, por outro, pelas lutas sociais que têm como referência outro projeto de educação. Essa contradição entre capital e trabalho demanda organização de ambas as classes sociais para a disputa por seus projetos e, no caso da classe trabalhadora, a fundamental consciência de classe em si e para si, em uma compreensão de que a consubstanciação de um projeto de educação emancipatória só é possível com a

¹ Conselho Federal de Serviço Social/Conselho Regional de Serviço Social

² A exemplo do Banco Mundial e o Fundo Monetário Nacional. Ressalta-se que a partir das dívidas contraídas pelo Brasil com os países centrais, seus organismos unilaterais passam a “orientar” as políticas sociais e econômicas brasileiras. Nesse aspecto pode-se afirmar que o ditame é “a fatura ou a subserviência”. Nessa seara podemos citar as políticas educacionais.

³ o ANDES-SN tem empreendido uma campanha, desde 2007, contra o projeto de Reforma Universitária do governo federal e suas implicações, tais quais o aumento das parcerias público-privadas dentro das universidades por meio das fundações ditas de apoio. A partir de 2014 o ANDES-SN, junto a outras entidades sindicais e ao movimento estudantil, organiza os Encontros Nacionais de Educação (ENE), construindo a defesa de uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

destruição do projeto de educação da burguesia que, conseqüentemente, implica uma destruição do projeto burguês de sociedade como um todo.

A construção política na defesa de uma educação e formação socialmente referenciada, com horizonte para a emancipação, perpassa pela compreensão de que a educação, além de fonte de lucro sob os moldes do capital, é um importante instrumento para disseminação dos valores e princípios que sustentam e justificam a exploração e dominação no capitalismo, se configurando como uma forma de promover a interiorização de um código moral e uma ética que servem à manutenção do *status quo*. Assim, compõe uma estrutura e superestrutura que não se resolvem dentro do próprio capitalismo. Entretanto, o próprio caráter contraditório do movimento da sociedade no qual há a impossibilidade de universalização de uma educação e de uma ética emancipatória no atual modelo de sociabilidade, expressa a necessidade da luta no presente, pois as condições para superação de uma ordem societária são geradas no interior dessa mesma sociedade.

A formação profissional em Serviço Social encontra-se vinculada aos processos educativos próprios do conflito entre capital e trabalho, no qual se expressa em um tensionamento dentro do movimento social, em razão de se erigir sob um projeto ético-político crítico com horizonte emancipatório e, ao mesmo tempo, estar no seio de uma lógica neoliberal cada vez mais nefasta para a educação no Brasil. Enquanto complexo que demanda a relação entre ensino, pesquisa e extensão, em uma importante articulação entre a graduação e a pós-graduação, além da vinculação à questão profissional e organizativa da categoria, a formação profissional em Serviço Social, ao encontrar-se no bojo das políticas privatistas, sofre incidências no processo de expansão do ensino superior que vão desde a flexibilização de currículos e modalidades de ensino até projetos pedagógicos que se estruturam a partir de concepções pragmáticas e voltadas centralmente ao mercado.

As determinações aqui apresentadas nos colocam frente ao problema que ensejou a elaboração deste trabalho, a saber: de que forma a expansão do ensino superior brasileiro, nos moldes do neoliberalismo, incide na formação profissional em Serviço Social? Como já explicitado, essa expansão no Brasil se deu prioritariamente pela ampliação do acesso, sustentada pela precarização das condições das instituições de ensino públicas, combinado a uma multiplicação das instituições de ensino privadas. O projeto de expansão defendido como uma “democratização do ensino superior”, efetivamente se materializou como uma “democratização do acesso”

a determinadas formas de ensino, reservando as instituições de maior desenvolvimento de pesquisas e modalidade presencial a uma parcela da população e ofertando à ampla maioria das classes subalternas, como única saída, a formação aligeirada e do setor privado de educação. Com a injeção de verba pública no setor privado, os principais programas federais implementados foram o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Nesse processo, as condições para a garantia de uma formação profissional ético-política nos moldes defendidos pelo Serviço Social se tornam um desafio cada vez maior. A referida expansão do ensino superior tem seu expoente dentro de uma implementação tardia do projeto neoliberal no Brasil, que desencadeou uma série de lutas e resistências que levaram ao poder como presidente da república, um sindicalista e operário do Partido dos Trabalhadores, o qual representava as pautas mais progressistas no cenário nacional. Apesar dessa conquista, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), em exercício de 2003 a 2011, não rompeu com as bases do neoliberalismo, inaugurando uma nova fase no país que pode ser denominada de “social-liberalismo” ou “neoliberalismo atenuado” (KATZ, 2016).

Sob a mesma análise, segundo Antunes (2011, p. 148) “o governo Lula, que poderia ter ao menos iniciado o primeiro embate contra o neoliberalismo no Brasil (...) se tornou dele prisioneiro”, transformando-se em “uma variante social-liberal que fortaleceu ao invés de desestruturar os pilares da dominação burguesa no país”. Lima (2016, p. 391) ressalta ainda que o período (de 1990 a 2000) de imensa vitória ideológica do neoliberalismo, mesmo quando em derrota no plano econômico:

[...] rebateu duramente sobre o projeto profissional do Serviço Social. **Não a ponto de eliminá-lo ou de levar a cabo sua exaustão, mas de colocá-lo em profundo isolamento ideológico e político**, posto que espalhou-se na sociedade a concepção conservadora pós-moderna de atomização do indivíduo e afirmação das bases mercadológicas das diversas instâncias da vida. (grifo nosso)

O referido contexto denota que a investigação sobre as transformações ocorridas no campo da formação profissional, na particularidade dos cursos de Serviço Social, tem como base para análise os processos de crescente mercadorização do ensino superior como parte de um projeto de educação e, por conseguinte, palco de lutas de discentes, docentes e movimentos sociais por um projeto calcado em valores ético-políticos de emancipação. É a partir da análise desses processos que influem para uma concepção de formação e expansão do ensino superior no Brasil, que apontamos tendências e desafios colocados para a

formação profissional do assistente social na particularidade do estado do Maranhão, considerando a expansão do ensino superior e a questão ético-política como base para a compreensão da relação entre educação, o indivíduo e o coletivo, ou, em outras palavras, do homem e o desenvolvimento do gênero humano na vida coletiva. Ressaltamos ainda, que a formação profissional:

[...] articula-se à construção permanente de processos educativos e profissionais, ao tensionamento das classes em disputa, à forma como os homens produzem sua existência e é parte de um projeto profissional maior, que se configura conforme o movimento da sociedade. O que temos na formação profissional em Serviço Social é um forte tensionamento de seu projeto emancipador com essa expansão privatista do ensino superior desencadeada pelo modelo neoliberal. (LIMA, 2014, p. 22)

Diante do exposto, buscamos apresentar a relação entre os projetos de educação, de sociedade e ético-político profissional em disputa, identificando relações fundamentais a fim de desvelar paradigmas dominantes e reificações da realidade. Nesse contexto, é fundamental considerar o movimento combinado de dependência econômica e submissão educacional que contribui para o fortalecimento do setor privado de educação superior e sua correspondência com a difusão de um projeto de educação que, por sua vez, expressa o projeto de sociedade da classe dominante vigente. Nesse sentido, o tema “A formação profissional em Serviço Social e a questão ético-política no contexto da expansão do ensino superior na particularidade do Maranhão”, nos colocou frente às seguintes questões norteadoras: Quais projetos de educação estão expressos na expansão do ensino superior no Brasil? Qual a incidência da expansão do ensino superior nos projetos pedagógicos e diferentes modalidades de ensino em Serviço Social? Que elementos ético-políticos estão presentes na questão histórica da formação profissional em Serviço Social? Em que moldes é implementada a expansão do ensino superior, em termos qualitativos e quantitativos, e quais tendências estão postas para a formação em Serviço Social nesse processo?

Enquanto produto de estudos desenvolvidos na graduação em Serviço Social e no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas (PPGPP) da Universidade Federal do Maranhão, este trabalho foi edificado a partir de dois eixos: 1) a formação profissional em Serviço Social como expressão de um projeto ético-político crítico e; 2) a questão da expansão do ensino superior enquanto projeto de classes com incidências sobre a formação profissional em Serviço Social. Para darmos conta dos referidos eixos fixamos nos propósitos de (i) resgatar a ética

enquanto construção histórica e ontológico material para compreensão do projeto ético-político do Serviço Social, (ii) compreender a formação profissional no tecido social dos projetos de educação em disputa e (iii) analisar a expansão do ensino superior e as tendências na formação profissional em Serviço Social no Maranhão.

Para a efetivação dessa pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico que oportunizasse os elementos necessários para a compreensão das categorias fundamentais que dão sustentação ao estudo sobre a formação profissional em Serviço Social e a questão ético-política no contexto da expansão do ensino superior no Maranhão. Realizamos ainda uma busca preliminar em documentos elaborados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) junto à Diretoria de Estatísticas Educacionais, sobre o aumento exponencial de matrículas, ingressos, concluintes e instituições de ensino superior no Brasil de 2003 a 2015, bem como as mudanças gradativas em relação ao corpo docente do conjunto de instituições de ensino superior tanto da rede pública quanto privada.

Outra ferramenta utilizada foi o portal e-mec, para a busca por instituições de ensino superior presenciais e de ensino a distância, que ofertam cursos de graduação em Serviço Social no estado do Maranhão. Segundo o referido portal, dados de 2018, haviam quarenta e sete instituições cadastradas que ofertam o curso de Serviço Social no Maranhão, sendo que além destas, é de conhecimento comum que existem outras IES – em uma esmagadora maioria na modalidade de ensino a distância - que funcionam irregularmente no interior do estado, emitindo certificados através de instituições de ensino superior “conveniadas”⁴. Diante de sua irregularidade, não é possível mensurar quantas sejam tais instituições, porém é certo que as IES não cadastradas pelo Ministério da Educação – e obviamente não são fiscalizadas como as demais - compõem esse quadro de formatação de disputas de projetos de formação em Serviço Social no estado.

A partir dos dados coletados, estudamos projetos político pedagógicos do curso de Serviço Social de quatro instituições de ensino superior (IES), utilizando o

⁴ O Conselho Regional de Serviço Social do Maranhão – 2ª Região (CRESS-MA) tem realizado diariamente a checagem e legalidade dos diplomas recebidos. A partir dessas ações, o conselho tem identificado que no Maranhão estão atuando faculdades sem autorização do MEC, o que é ilegal. O CRESS apresentou ainda denúncia no Ministério Público Federal a qual originou a Ação Civil Pública nº15987-10.2016.4.01.3700 e trâmite na 13ª Vara Federal da Subseção Judiciária do Maranhão em face da Unissaber-AD1, FACIG, FUNPAC, Faculdade Mantena e Faculdade Reunida (FAR), as quais estão impedidas de ministrarem o curso de Serviço Social no estado.

critério de modalidade de ensino e localização geográfica: duas IES de ensino presencial (uma pública e uma privada), uma de ensino a distância e uma de modalidade que denominamos “semipresencial”, por possuir características tanto de ensino a distância quanto de ensino presencial em sua metodologia, além de elementos constituintes de seu projeto pedagógico de curso. Destacamos ainda que optamos por escolher IES localizadas nas duas maiores cidades do Maranhão, sendo duas na capital, São Luís – ao norte do estado –, e duas na cidade de Imperatriz – ao sul do estado, para um olhar mais descentralizado do tema em estudo.

A pesquisa bibliográfica percorre todo o processo de investigação, proporcionando uma permanente postura de reflexão e análise das relações e categorias fundamentais como: formação, educação, trabalho, modo de produção, ética e emancipação. Já a pesquisa documental foi realizada mediante análise dos dados oficiais dos resumos dos censos da educação superior realizados e publicados até o ano de 2015, além de documentos provenientes de órgãos brasileiros e de organismos internacionais que subsidiaram as reformas do estado no que se refere às políticas de educação superior.

Outra etapa da pesquisa foi a realização de entrevistas com os coordenadores de curso das instituições de ensino superior da rede privada utilizadas neste trabalho. A opção por realização das entrevistas é justificada mediante a ausência de determinados elementos nos Projetos de Curso, além de incoerências ou informações controversas encontradas nos próprios documentos das referidas IES. Segundo Soriano (2004, p. 153), a entrevista estruturada pode ser usada “quando não se dispõe de suficiente informação sobre certos aspectos que interessa pesquisar, ou quando não se pode obter informação mediante outras técnicas”, assim, para a realização dessa técnica foi elaborado um guia de entrevista que conteve perguntas abertas, bem como temas importantes a serem tratados.

Os resultados desse estudo, que são conformados na construção da presente dissertação, seguem a estrutura de exposição em dois capítulos. No primeiro, trabalhamos a questão ético-política buscando a gênese da ética e as contribuições para compreendê-la enquanto práxis humana importante dentro da luta de classes e fundamental para a conformação do projeto ético-político do Serviço Social. Neste capítulo está presente o esforço em identificar elementos que consubstanciam uma perspectiva ontológica e material sobre a ética, apontando categorias fundamentais como o trabalho, moral e teleologia. No segundo capítulo, explicitamos a educação

como parte do conflito entre projetos de classe, analisando a expansão e privatização do ensino superior e as tendências na formação profissional em Serviço Social. Assim, como expressão do projeto da classe dominante, compreendemos a expansão do ensino superior como uma estratégia de expansão do capital, ao passo em que expande os valores e ideais neoliberais em vigor. Ao mesmo tempo, atende a uma reivindicação histórica do povo brasileiro em relação ao direito a cursar ensino superior.

Por fim, destacamos que “as condições engendradas pela atual reestruturação econômica política e social do capital, sob a orientação neoliberal para o ensino superior”, impõem uma reforma que ameaça a concepção de formação construída coletivamente pelo Serviço Social, bem como seu projeto pedagógico crítico (ABREU; LOPES, 2007, p. 11). No entanto, tais condições além de se configurarem enquanto uma ameaça a formação profissional consubstanciada em seu projeto ético-político, também expressam uma convocatória à “luta e resistência na defesa de uma educação referenciada nas demandas das classes subalternas na perspectiva do fortalecimento das lutas sociais emancipatórias [...]” (ABREU; LOPES, 2007, p. 13). Nesse embate, fica evidente que:

O enfrentamento prioritário deve ser à indiscriminada expansão do ensino privado e a distância, pois é por eles que se dará o tensionamento pela reconfiguração do Serviço Social e a deslegitimação de seu projeto ético-político pela emancipação humana. Sem, porém, deixar de atentar ao desmonte e à mercantilização que vem sendo impostos ao ensino público sob as políticas educacionais preconizadas pelos organismos internacionais. (LIMA, 2016, p. 392)

Em tempos de ideologia da “anti-ideologia”, da “escola sem partido”⁵, do conservadorismo e da constante ameaça de retroação, no que se refere a conquistas históricas dos trabalhadores e da juventude, da mercadorização da vida e do cenário atual de perda de direitos, pensar em formação profissional e questão ético-política é partir do concreto e ao concreto retornar, em um movimento de suspensão do cotidiano e reflexão para a necessária resistência aos processos desumanizantes próprios da sociedade do capital. A questão ético-política se apresenta, assim, como expressão de uma realidade material que, por meio de valores emancipatórios, orientam a ação ética, se traduzindo na construção de uma moral na disputa cotidiana

⁵ O próprio nome “Escola sem Partido apresenta uma falsa dicotomia entre escolas “com” e “sem” partido. Esse movimento parte da premissa de que professores e professoras não devem ser *educadores*, devendo limitar-se a transmitir a matéria, sem tratar de assuntos atuais ou discutir valores. Qualquer coisa que ultrapassasse a transmissão de conhecimento seria considerada “doutrinação ideológica” e, por isso, passível de “estar em conflito com as convicções morais dos estudantes e de seus pais” (Art. 2º do PL nº 867/2014).

com a moral da classe dominante. Do mesmo modo, a questão ética perpassa por todas as dimensões do Serviço Social como profissão, que demanda compreensão de sua formação como uma totalidade de menor complexidade dentro da totalidade mais complexa que é a ordem social.

2. A QUESTÃO ÉTICO-POLÍTICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL

Ao falarmos de formação profissional e construção ético-política de determinada categoria, precisamos compreender que além de considerarmos o homem como ser complexo, síntese de múltiplas determinações, que se reproduz nas e a partir das relações sociais, é necessária a superação de concepções liberais para nossa reflexão a respeito de uma ética emancipatória. Isto se dá uma vez que a ética enquanto reflexão filosófica do comportamento do homem, bem como práxis, objetiva o desenvolvimento do gênero humano. Dessa forma, os valores morais consolidados no sistema capitalista, como a supervalorização da individualidade em detrimento dos interesses coletivos, própria do neoliberalismo, se colocam como um impasse para a objetivação da concepção ética adotada pelo Serviço Social.

Segundo Behring (2003, p.32), a partir dos anos 80, a reestruturação da economia se desenvolveu através da revolução tecnológica e organizacional na produção – reestruturação produtiva – corrida tecnológica em busca do diferencial de produtividade do trabalho, como fonte de altos lucros, a globalização da economia e o retorno dos ideais liberais, através do neoliberalismo no tocante ao papel do Estado na proteção social. Nesse contexto identifica-se uma forte combinação entre globalização e neoliberalização da economia, que resulta em um processo de maior competitividade e preterimento, próprios do sistema capitalista de produção. Na conjuntura deste modelo societário, que além de econômico é ideológico, a competição torna-se uma exigência, que, segundo Marx (2004), consoa com a desvalorização do trabalhador e aumenta a exploração da sua força de trabalho. Tais desdobramentos são consubstanciados nos valores e moral dominantes da sociedade, os quais existem para regular o comportamento dos indivíduos assegurando a conservação do sistema social.

Na medida em que presenciamos a defesa de um Estado com funções mínimas em relação ao social e máximas em relação ao capital, vivenciamos a priorização das metas de privatizações, liberalização da economia acarretando a organização de novos padrões sociais de produção. Consoante a isto, crescem o abismo, a exclusão social, econômica, política e cultural da classe que vive do trabalho. Assim, podemos afirmar que as transformações societárias que emergem no mundo contemporâneo, sob a lógica excludente e destrutiva do capital, aprofundadas no

processo de globalização neoliberal, passam a provocar o desemprego, o subemprego, o acirramento das expressões das questões sociais. Tudo isso aliado à retração do Estado em suas responsabilidades públicas que culmina em um processo de 'refilantropização' da questão social', conforme denomina Yasbek (1995).

A partir das transformações mencionadas, o processo educativo da sociedade também passa por alterações conforme o sistema econômico e societário vigente. Pautada numa dinâmica de crescente mercantilização da educação e privatização do ensino superior brasileiro, a resistência e defesa de uma formação crítica, compromissada eticamente, perpassa por compreender que a eleição de valores emancipatórios está vinculada a uma posição contrária ao endeuçamento do mercado. Sob esses pressupostos também está inserido o processo de formação profissional em Serviço Social.

Esta contextualização histórico-social é importante para termos a clareza de que todos os processos econômicos e políticos, que ocorrem no bojo das relações sociais, estão articulados com o desenvolvimento do capitalismo. Isto altera profundamente a dinâmica social, incluindo, também, a organização e o significado da universidade brasileira, que passa a ser utilizada cada vez mais como instrumento ideológico em favor do pensamento dominante. O modelo vigente serve, portanto, para realizar formação estritamente técnica, voltada para os interesses do mercado e para os "processos de formação profissional cada vez mais empobrecidos de uma dimensão humanística e criticidade" (Silva, 2010, p.44). Na contramão dos interesses neoliberais, os cursos de Serviço Social têm o desafio de garantir uma formação qualificada, que assegure o compromisso dos futuros profissionais, assentados em um horizonte estratégico, baseado na organização e nos direitos dos seguimentos explorados e oprimidos em consonância com o projeto ético-político da categoria.

2.1. Para pensar a questão ético-política: fundamentos históricos e teóricos

Debruçar sobre a questão da ética e sua relação com a política em um contexto de aprofundamento do neoliberalismo, enquanto forma de organização da economia, e conseqüentemente da cultura, não é tarefa fácil. Principalmente tendo em vista a diversidade de entendimentos e posicionamentos teóricos sobre o tema. Nesse capítulo nos desafiamos a trabalhar a questão ético-política sob uma perspectiva ontológico materialista, delineando categorias centrais que são a base

para compreender a criação dos valores, dos códigos morais, do comportamento ético e sua correspondência com as necessidades do gênero humano.

É preciso conhecer os fundamentos históricos e ontológicos das nossas ações morais e éticas, que quando se trata de sujeitos que constroem a categoria profissional do Serviço Social, são regimentadas por determinados valores, tais como: a defesa da liberdade, dos direitos humanos, do aprofundamento da democracia, dentre outros – tendo a clareza de que esses valores não estão dados naturalmente. Na verdade, encontram na formação profissional o momento propício para desenvolvê-los. Destarte, argumentamos que há uma diferença entre ética e ética profissional, compreendendo que esta faz parte de uma perspectiva normativa – mas não só – e se relaciona com a direção social de uma profissão, exigindo um compromisso da categoria com valores e princípios determinados, e aquela corresponde ao complexo valorativo da ética de uma maneira geral.

A ética, talvez seja um dos mais controversos temas no plano do conhecimento do social, definida sob as mais diversas perspectivas, pois é sempre pensada em cada momento histórico segundo as condições sociais existentes. O principal desafio de trabalhar a questão ético-política é pensar a ética como um espaço de luta pela realização da liberdade, no que se refere às escolhas da vida cotidiana, em um viés materialista e conseqüentemente em contraposição à tendência de caráter filosófico idealista muito presente no processo histórico. Embora nem Marx nem Lukács tenham se debruçado especificamente a produzir sobre a ética, deixaram como legado muitos subsídios para compreender essa categoria, considerando a necessária ruptura com os valores vigentes na sociedade sob o domínio do capital.

Prendemos abordar a questão ético-política e seus fundamentos a partir de uma perspectiva ontológica para a compreensão da sociabilidade humana. Assim, considerando que o trabalho é fundamento para a existência do sujeito enquanto ser social, é necessário partir da intencionalidade transformadora desse trabalho, considerando as atuais relações sociais em vigor. O que o trabalho tem a ver com ética? Primeiramente não há ética sem relação dos homens entre si e não há sociedade sem trabalho. A capacidade humana de atribuir valor às coisas enquanto construção social, só pôde ser desenvolvida a partir da capacidade humana de transformar a natureza em coisas, e ao transformar a natureza, transformar a si mesmo. Dessa forma, o primeiro ponto que devemos destacar é que a ética e a política não podem ser consideradas categorias abstratas, mas sim em sua universalidade e

em sua objetivação na sociedade de classes. Considerando que a compreensão da ética a partir de um viés materialista não ocorreu de imediato ou de forma espontânea, - ao contrário, a ética tem sua gênese em pressupostos muito diferentes do que ressaltamos hoje - para compreender os valores e as bases históricas que fundamentam nossa concepção de ética atual, nos valemos brevemente do processo de desenvolvimento do pensamento ético na história do pensamento filosófico.

2.1.1. O desenvolvimento do pensamento ético na história

Ao investigarmos as origens, as bases filosóficas e a trajetória do pensamento ético no processo de desenvolvimento da humanidade, propomos nos aproximar das bases históricas da ética e apresentar um movimento que demonstre como a ética se expressa diferentemente em cada período socialmente determinado. O marco inicial de todos que desejam pensar a questão ética parte da Grécia antiga, pois enquanto sistematização teórica é nessa fase da história que a ética se inicia, ao mesmo tempo em que surgem a filosofia e são organizadas as *pólis* gregas. Essa época, a qual nos referimos, foi dividida para fins didáticos enquanto ética pré-socrática, socrática, platônica, aristotélica e pós-aristotélica.

Conforme Sidgwick (2010, p. 41) a Grécia era uma “sociedade ávida por atividade intelectual e com sensibilidade estética estimulada e cultivada por obras de arte contemporâneas que eram a maravilha do mundo, mas inteiramente sem qualquer ensino de moralidade estabelecido ou oficial”. Diante da necessidade de instrumentos para guiar os atenienses ao melhor modo de viver, se tornaram necessárias as normas morais para uma conduta desejável a todos. Nesse período, tratava-se de uma sociedade de classes em que as relações fundamentais entre estas eram entre cidadãos e escravos. É a partir da necessidade explicitada que surgem os sofistas, conhecidos como palestrantes populares sobre os “assuntos humanos”, as virtudes, a vida em comum e a boa conduta. A crítica aos sofistas foi realizada por Sócrates, o qual defendia que não se podia falar sobre virtudes sem saber exatamente o real significado dos termos que os primeiros disseminavam. Dessa forma, Sócrates, ao questionar as normas e a forma como se estabeleciam, se configurou enquanto ponto de partida para o pensamento ético grego, tendo se consolidado através do seu ensino sobre a filosofia moral.

Sidgwick (2010, p. 39) elabora que, a partir de Sócrates, a filosofia passou a investigar o conhecimento do homem⁶ em busca dos seus fundamentos, ultrapassando a perspectiva física e metafísica que havia direcionado as reflexões até aquele momento. O referido filósofo buscava constantemente “as coisas das quais os deuses pareciam ter reservado o conhecimento somente para si” e concentrou seus esforços no “regulamento da ação humana”.

Em síntese, para Sócrates, o essencial para a filosofia era buscar os conceitos, o significado real dos termos e “o principal serviço de Sócrates para a filosofia consistiu em introduzir a indução e as definições”, sob o qual ficou conhecido por sua dialética socrática. Ele ainda defendia que a busca incessante pelo conhecimento aperfeiçoaria a conduta humana, pois o verdadeiro conhecimento é capaz de resolver disputas e produzir a uniformidade dos julgamentos morais em relação à conduta dos homens.

Do mesmo modo, a supremacia do conhecimento se aplicara a política, pois ninguém poderia ser capaz de governar outros homens se não conhecer o bem e a verdade destes. Por isso a dialética socrática tem seu fundamento no bem que se expressa no conseqüente aperfeiçoamento moral do gênero humano. É importante ressaltar que para Sócrates a virtude é inseparável do bem, e a moral está relacionada à conduta pessoal e individual dos cidadãos livres – que à época eram uma minoria de homens. Diante do constante questionamento em relação às leis e ao conservadorismo grego, o destino do filósofo em questão foi sua condenação à morte.

Dentre os filósofos seguidores de Sócrates, quem se manteve mais fiel à doutrina, se tornando responsável pela expansão e pelo aprofundamento do seu modo de pensar foi Platão, o qual inaugurou o que denominamos de idealismo filosófico. A escola platônica contribuiu para o seu fundamento ético, assegurando que o bem e a verdade existem no mundo das ideias. Orientado por seu transcendentalismo exacerbado de idealismo metafísico, Platão aprimorou a doutrina socrática sem abandonar o estudo do bem e ressaltando a necessidade de regulamentações para o bem-estar moral. A ética de Platão, nesse contexto, deve ser pensada como “um

⁶ Para discorrer sobre alguns autores e desenvolver as argumentações, no decorrer do trabalho utilizamos “homem” enquanto termo de “significado genérico residual” para designar os seres humanos de uma forma geral, porém compreendemos que tributário aos avanços em relação ao debate de gênero o termo não contempla a diversidade humana colocando, mesmo que simbolicamente, um gênero como parâmetro a outro.

movimento ininterrupto da posição de Sócrates em direção ao sistema mais completo e articulado de Aristóteles” (SIDWICK, 2010, p. 55)

Chegando ao período Aristotélico, o fundamento ético se constrói considerando as alternativas e possibilidades existentes, pois, para Aristóteles a ética é um saber prático, e por ser um tipo de conhecimento, depende das ações práticas dos homens para existir. Dessa forma, os homens podem tomar decisões eticamente e promover escolhas éticas, e “a verdade ética, em sua perspectiva, deverá ser obtida por uma comparação cuidadosa de opiniões morais particulares” (SIDWICK, 2010, p. 72). Ao apontar o caráter prático da ética, Aristóteles inaugura uma perspectiva que se contrapõe ao idealismo propagado até aquele tempo.

Esse filósofo elucida o caráter concreto do bem-estar em contraposição aos aspectos do idealismo platônico, e a base fundamental da perspectiva aristotélica é a vida prática ou política. Aristóteles considera que a arte da vida é a arte de governar, e assim estabelece uma relação entre a ética e a política, porém ofertando uma abordagem em que há uma subordinação da ética à política. Obviamente que seu entendimento sobre essa relação é fruto do período e da estrutura societária em que viveu, na qual a centralidade encontra-se no homem livre e membro político da *pólis*. Diante de suas obras, podemos afirmar que Aristóteles foi o mais importante pensador grego que influenciou a ética como a conhecemos hoje, inclusive com tendências que podem ser observadas na ética moderna em Marx e Lukács.

Antes de trabalhar a questão da ética na modernidade, é preciso explicitar a construção da ética no período medieval, mesmo que brevemente. Marcada pelo domínio da religião, enquanto forma de disseminar a doutrina católica, os principais expoentes para essa ética foram Santo Agostinho e São Tomás de Aquino (muito difundidos na própria história da ética profissional em Serviço Social). Durante esse longo período histórico, a ética sempre esteve reduzida à moral, mas sob uma perspectiva cristã. Enquanto base de sustentação político ideológica da época, a moralidade cristã orientava regras, valores, modo de viver, que influenciavam em todas as decisões na vida cotidiana das pessoas, configurando um perfil de homem que deveria zelar por uma boa conduta na vida social. O problema desse sistema moral consistiu no fato de que previa recompensas e castigos na forma de penitências para regular a vida de seus fiéis, além de fomentar a aceitação da ordem estabelecida como fruto da vontade de Deus. Dessa forma, a moral serviu como instrumento para garantir uma “harmonia da sociedade” e dirimir conflitos existentes. Podemos observar

que enquanto para os gregos a maior virtude era o amor à sabedoria ou ao conhecimento da verdade, para os católicos, no período medieval, a maior virtude era o amor divino (a ser alcançado ao respeitar a vontade de Deus). Cumpre destacar que a filantropia cristã influenciou não apenas o modo de ser individual, mas contribuiu para a concepção dos problemas sociais, dentre outras questões que receberam um tratamento fundamentalmente moralizante, desconsiderando a materialidade na vida em sociedade.

Quanto à ética moderna, que é de principal interesse para a compreensão de uma ética materialista, observamos que as bases estruturais sobre a qual é edificada sofreram alterações fundamentais. Nesse sentido, estamos falando de um expoente desenvolvimento do capitalismo, enquanto modelo de produção e reprodução social; o estabelecimento da burguesa e do proletariado, enquanto classes sociais; a crescente separação entre Igreja e Estado, a Revolução Francesa, dentre outras mudanças que provocaram uma retomada do sentido grego de ética na antiguidade enquanto busca pela felicidade coletiva em uma vinculação entre a política, o Estado e os cidadãos.

Thomas Hobbes foi o primeiro a desenvolver sistematicamente o pensamento ético na Inglaterra, tendo como base um materialismo, porém estruturando um sistema com forte viés psicologizante para a abordagem das questões morais. Para esse autor, o homem enquanto ser egoísta por natureza, pressupõe a ética como uma forma de autopreservação. Hobbes ao desenvolver seu sistema político, demonstrou insatisfação com o contexto de crise e guerra vivido neste período, reconhecendo o egoísmo como base da constituição do indivíduo e a questão da moralidade como uma relação de dependência das leis e do Estado. Nesse sistema a ética foi utilizada como instrumento de sustentação do poder do Estado que Hobbes descreve como “pacto mútuo dos sujeitos entre si de obedecer como soberano um indivíduo definido ou assembleia que aja como um” (SIDGWICK, 2010, p. 165). Acrescenta-se:

Outro pensador a refutar as ideias de Hobbes foi Locke ao sustentar que, as regras éticas sejam obrigatórias independentemente da sociedade política e capazes de ser cientificamente construídas sobre princípios intuitivamente conhecidos, a partir da lei de Deus. Locke se posiciona de uma forma contrária a Hobbes por não considerar que a ética esteja obrigatoriamente relacionada à política, mas sim com o padrão de moralidade cristã. (SIDGWICK, 2010, p. 179)

A ética na modernidade também perpassa por demarcar a contribuição de Immanuel Kant, pensador alemão que colocava o homem como ser racional e como tal, obrigado a se conformar com a regra do “imperativo categórico” na sua forma de agir, tendo como ponto central da sua moral o dever. A partir da regra imperativa que faz menção ao formular que “deve-se agir segundo a máxima que você gostaria de ver transformada em lei universal”, Kant nos proporciona pensar que há uma prioridade do interesse universal sobre o interesse individual. Dessa forma o homem não é mais visto como egoísta ou lobo do próprio homem, mas um ser que se reconhece nos outros homens em uma perspectiva universal e seguindo o imperativo categórico de agir de maneira a tratar a humanidade sempre como um fim e nunca como um meio.

Para Kant, há uma conexão entre dever e livre-arbítrio, pois é por meio “de nossa consciência moral que nós obtemos uma crença racional de que somos livres; no conhecimento de que eu deveria fazer o que é certo porque é certo e não porque eu gosto” (SIDGWICK, 2010, p. 251), assim ressalta-se que as ações dos homens devem ser pautadas não pelas leis da natureza ou exteriores ao homem, mas por leis da sua própria racionalidade ao escolher o dever e o certo. Apesar disso, não ultrapassa o aspecto idealista da metafísica, pois para Kant o mundo é formado objetivamente por elementos da sensibilidade humana, não tendo uma raiz material e nisto se consiste a sua ética e doutrina metafísica: não podemos ter nenhuma experiência das coisas como elas são em si mesmas, apenas especulações racionais e metafísicas.

Uma das importantes contribuições de Kant para a ética moderna foi considerar que o homem teria como fim ético a busca pela felicidade dos outros homens numa perspectiva universal. Dessa forma, necessitando de ajuda moral dos demais para a sua própria felicidade. Após a morte deste filósofo, surgiram muitas outras interpretações alemãs que influenciaram o pensamento sobre a ética em maior ou menor importância, dentre as quais é imperativo ressaltar a existência de Hegel. Sidgwick (2010, p. 155) assinala que Hegel teve convergências e divergências com Kant e enquanto este considerava que a racionalidade tinha um aspecto universal, Hegel advogava que essa “vontade universal” se apresentava “a cada homem nas leis, instituições e moralidade habitual da comunidade da qual ele é membro”. Dessa maneira, Hegel demonstrou uma conexão com a esfera da política, tendo em vista

que a vontade racional universal se configurava nos elementos e instituições políticas existentes à época.

Segundo Hegel, a consciência moral dos indivíduos deveria mostrar-se coerentes à sua moralidade política, pois na concepção desse filósofo, o bem se configura como um estágio mais elevado do desenvolvimento moral, e o Estado como uma organização que representa a manifestação mais alta da razão universal na esfera da prática. Portanto, Hegel defendia a vinculação da ética à política e o Estado como responsável pela garantia da vivência ética. Além do exposto, Hegel relacionava política e liberdade, ressaltando que é por meio da política, enquanto complexo, que há possibilidade do alargamento da liberdade como direito de todos na sociedade moderna. O que se faz interessante nesse ponto é o seguinte questionamento: como é possível falar em liberdade, à época, sob os fundamentos do modo de produção – capitalista – à medida que os homens são proclamados como livres, mas subjugados à exploração e alienação do trabalho na reprodução da sociedade? A liberdade dessa forma se expressa como uma elaboração sob moldes metafísicos? De fato, o método desenvolvido por Hegel para a análise da realidade foi um processo de pensamento que parte do abstrato para o concreto e assim, apesar de apresentar pressupostos para pensar a ética de uma vertente ontológica, o filósofo não ultrapassou o viés metafísico.

É no século XX que tem início um debate mais profícuo sobre a ética na contemporaneidade, mais precisamente sobre sua “crise”. As concepções tradicionais passam a ser desafiadas apesar de o centro dos debates ter como figura central a individualidade. Sidgwick (2010, p. 299) ressalta que as postulações metafísicas não podem oferecer uma teoria da ética que corresponda às necessidades do presente, pois, “manifestaram a impossibilidade de atingir uma compreensão da vida moral e do valor moral simplesmente a partir de princípios e fatos da evolução biológica”.

Diante do exposto, ao percorremos esse caminho, é possível observar que a ética se expressa diferentemente em cada momento da história, sob as condições objetivas econômicas e históricas nas quais foram pensadas a cada período. Além disso, tem seu expoente na sociedade atual, que se reproduz através do modo de produção capitalista. Vimos que o marco teórico da ética reside no antigo pensamento grego e, com o desenvolvimento do conhecimento humano, através da filosofia, assumiu diferentes direções e entendimentos, influenciando a vida da humanidade ocidental. Assim, é imperioso dar destaque para uma interpretação da ética que possa

estabelecer reais conexões e análises quanto aos valores humanos e sociais que estão na base do modo de sociabilidade atual, no interior do próprio capitalismo.

2.1.2. Bases ontológicas para uma ética materialista

O estabelecimento do modo de produção capitalista, como já explicitado, traz em seu centro a oposição entre classes sociais, tanto na defesa de seus interesses quanto no que se refere à sua elaboração intelectual. Porém, em última instância, o pensamento é socialmente determinado pelos aspectos fundamentais do processo produtivo, de modo que “as figuras representativas do horizonte social do capital têm de conceituar tudo de uma determinada maneira e não de outra” (MESZÁROS, 2009, p. 10). O que chamamos de ética ontológica materialista ou ética marxista é o oposto do que conhecemos como ética burguesa e inaugura uma forma inédita de pensar a ética desde a Grécia antiga, tendo como importante fundamento a ontologia de Lukács.

Consideramos a ética enquanto um complexo da vida social que, a partir de valorações cotidianas, permite que o ser social estabeleça mediações do indivíduo com o gênero humano, e as expresse através de ações nas relações com os outros. Sobre cada uma dessas categorias vamos elaborar com mais detalhe posteriormente. Cabe ressaltar que para o entendimento da ética, sob o viés supracitado, a base teórica a ser utilizada perpassa pelo debate marxista e da gênese ontológica da ética que podemos extrair da obra de Gyorgy Lukács, denominada *Para a Ontologia do Ser Social*.

Apesar de Lukács não ter escrito especificamente uma obra sobre a questão ética, elaborou pressupostos da via marxista importantes para pensar a ética e o conceito de pessoa consequentemente. Sob esse aspecto, disserta Oldrini (2009, p. 332), “Certamente nem ele deixou até sua morte uma ética completa, um delineamento completo da ética do ponto de vista do marxismo. Contudo, a ética tem por todo o curso da sua carreira – na vida como na teoria – um lugar central.” O autor ressalta ainda que “podemos mesmo levar até o paradoxo de sustentar que este filósofo que nunca escreveu uma ética é um filósofo da ética por antonomásia, um pensador que faz dela teoria ética sempre, até mesmo enquanto está falando de tudo o mais” (OLDRINI, 2009, p. 332).

Lukács (2009, p. 72) parte da premissa que o “reconhecimento de que a liberdade consiste na necessidade tomada consciente” para demonstrar que a ética é uma parte da práxis humana e o ser social exerce sua liberdade quando tem consciência de suas necessidades e assim, de ser “parte do gênero humano” (LUKÁCS, 2009, p. 75). O despertar para a consciência de pertencimento ao gênero humano, a uma vida coletiva, necessariamente pressupõe uma visão de mundo na qual a humanidade é compreendida enquanto uma totalidade e não como a soma de indivíduos isolados: “O despertar da consciência individual na vida coletiva inconsciente foi um enorme progresso na história. Atualmente, nós nos situamos num patamar mais alto deste processo: o despertar da consciência da espécie humana no indivíduo” (LUKÁCS, 2009, p. 75). Para o autor, tal despertar de consciência, ou a práxis consciente em relação a vida cotidiana, suprime os últimos resquícios de animalidade; e a ética se expressa enquanto mediação significativa para a referida práxis.

Para Lukács, a ética é “elemento vinculador” enquanto dimensão constitutiva da práxis, promove “conexão entre formação de si e da humanidade”, e a partir de sua potencialidade pode tornar-se “um momento deste extraordinário processo de transformação, desta real humanização da humanidade” (LUKÁCS, 2010, p. 76). Dessa forma, a ética é compreendida enquanto uma mediação para a humanização do homem como ser social, que ao considerar as bases materiais para sua reprodução, expressa um universo categorial em que se relacionam categorias como trabalho, ideologia⁷ e alienação. É importante destacar que Lukács identifica o trabalho como categoria central na constituição social e na base ontológica para toda atividade humana desenvolvida na história, e é a partir do trabalho – enquanto solo ontológico para o valor - que são desenvolvidos outros complexos importantes como: a política, a ética, a arte, o direito, dentre outros. Lessa (2007, p. 101), sobre o fundamento ontológicos da ética em Lukács, ainda afirma que “ele parte, relembremos,

⁷ Ideologia pode ser entendida como um sistema ordenado de ideias, concepções, e regras que regem a vida social dos indivíduos, fazendo-os comportarem-se de acordo com a sociabilidade vigente. Marx e Engels (2009) colocam, em *A ideologia alemã*, que a origem da ideologia estaria na propriedade privada, sendo que as ideias dominantes são as ideias da classe dominante, o que, no caso, contribui para a (re)produção da alienação, da exploração e dominação de classe, impedindo a emancipação humana.

da determinação genética dos valores: as objetivações singulares dos indivíduos concretos produzem necessariamente novas situações históricas”.

O trabalho enquanto “[...] base ontológica do intercâmbio entre homem e natureza” é a categoria que funda o ser social e é justamente por isso que “para expor em termos ontológicos as categorias do ser social, [...] é preciso começar essa tentativa com a análise do trabalho” (LUKÁCS, 2013, p. 41-56). Tais categorias são complexos que resultam do fato de que a materialização de novos objetos criados pelo homem significa uma nova situação história e provocam mudanças na reprodução social em termos objetivos e subjetivos. A base dessa concepção de ser social consiste na própria obra de Marx (1985, p. 149).

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Assim, o trabalho representa dois movimentos simultâneos, primeiro é uma relação entre o homem e a natureza, através da qual encontra formas de satisfazer suas necessidades e segundo – ao mesmo tempo – modifica sua “própria natureza”, se construindo e promovendo um processo de humanização mais complexo. Diante desse entendimento que se afirma que o trabalho é uma atividade exclusivamente humana. Em tempo, é importante destacar que não podemos pensar o ser social como apartado da “natureza” – tendo como natureza tudo aquilo anterior e exterior ao humano – pois além de ser biologicamente existente, sua reprodução só é possível em razão da troca orgânica com a natureza.

Sobre isso, Lukács em seus Prolegômenos (2010, p. 41) ainda ressalta que “ser humano pertence ao mesmo tempo (e de maneira difícil de separar, mesmo no pensamento) à natureza e à sociedade”. Desse modo, é a partir de uma “transformação do ser orgânico em ser social”, através do trabalho, que há uma “transição à maneira de um salto – ontologicamente necessário – de um nível de ser a outro qualitativamente diferente” (LUKÁCS, 2010, p. 42-43). Em suma, nos referimos que é com o trabalho que se desenvolve um novo nível de ser, que ao deixar sua forma meramente natural, passa a se transformar em um gênero, no caso o gênero humano. O filósofo húngaro afirma que:

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, a do ser meramente biológico ao ser social. (LUKÁCS, 2013, p.44)

Obviamente que o salto ontológico que se encontra na gênese do ser social não é imediato ou concebido de maneira linear, mas tem em sua essência uma relação de ruptura e continuidade. Ruptura com o estágio orgânico anterior, e continuidade no desenvolvimento humano enquanto ser social. Na concepção lukacsiana, a posição teleológica do trabalho é responsável pelo processo de humanização do homem, promovendo o desenvolvimento de novas capacidades e habilidades, impulsionando o ser social a tornar-se cada vez mais “social”. O caminho filosófico construído por Lukács nos leva a entender, que em sua compreensão, a categoria ontológica central do trabalho é a teleologia; por ser uma característica própria do homem na qual se fundamenta a capacidade de planejar conscientemente o resultado do processo de trabalho. A teleologia tem sua explicação na clássica analogia realizada por Marx (1985, p. 149-150):

O que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade.

Dessa forma, Marx identifica a teleologia enquanto categoria fundamental do trabalho, e nesse ponto, se diferencia de todos os pensadores anteriores, desde Aristóteles até Hegel que atribuíram à teleologia um caráter cosmológico universal. Sob a mesma linha de pensamento, Lukács (2013, p. 51) também disserta sobre o trabalho como “o único ponto onde se pode demonstrar ontologicamente um pôr teleológico como momento real da realidade material”. A ruptura com sua existência puramente natural e a transformação material na realidade, só pode se dar através de um processo de “realização de posições teleológicas” e a posição teleológica primária é o trabalho. O filósofo ressalta que ao gerar novas objetivações, essa posição teleológica primária promove objetivamente uma nova situação social típica de uma

nova forma de ser. Essa posição teleológica somente se realiza mediante a interação de duas categorias essenciais: a teleologia e a causalidade⁸.

Nunca se deve perder de vista o fato simples de que a possibilidade de realização ou o fracasso do pôr do fim depende absolutamente de até qual ponto se tenha, na investigação dos meios, conseguido transformar a causalidade natural em uma causalidade – falanda em termos ontológicos – posta. O pôr do fim nasce de uma necessidade humano-social; mas, para que ela se torne um autêntico pôr do fim, é necessário que a investigação dos meios, isto é, o conhecimento da natureza, tenha chegado a certo estágio adequado. (LUKÁCS, 2013, p. 56-57)

Lukács (2013, p. 52), inspirado em princípios pioneiros da antiguidade elaborados por Aristóteles, trata o trabalho como composto por dois elementos importantes: “o pensar (*nóesis*)” e o “produzir (*poiésis*)”. A partir do pensar teleológico é “posto o fim e se buscam os meios para sua realização” e “através do segundo [produzir] o fim posto chega à sua realização” (LUKÁCS, 2013, p.52-53). Sobre a essência teleológica, acrescenta que “um projeto ideal alcança a realização material, o pôr pensado de um fim transforma a realidade material, insere na realidade algo de material, que, no confronto com a natureza, representa algo de qualitativamente e radicalmente novo” (LUKÁCS, 2013, p. 53). Nesse sentido, a “realização torna-se um princípio transformador e reformador da natureza” (LUKÁCS, 2013, p. 63).

A definição de trabalho aqui exposta, tendo a teleologia como categoria ontológica central, tem como fundamento que a interação consciente do homem, com a natureza para transformá-la, necessariamente gera uma nova situação para o ser social, situação esta que é denominada por Lukács de “causalidade posta” (LUKÁCS, 2013, p. 63). Em outras palavras, na interação entre causalidade e teleologia, o sujeito do trabalho cria realidades antes inexistentes em um processo de objetivação⁹ do objeto e exteriorização do sujeito humano. Dessa forma, à medida que a objetivação produz uma transformação objetiva na realidade, também produz alterações no modo

⁸ Lukács salienta que a teleologia requer um “autor consciente” para sua concretização, tendo em vista que, naturalmente, é uma “categoria posta” e se baseia numa finalidade pretendida por um autor, um ser social, que na sua consciência “estabelece um fim”. Assim, com o pôr teleológico, “a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico. Assim, o pôr tem nesse caso, um caráter irrevogavelmente ontológico” (Lukács, 2013, p. 48). Diferentemente da teleologia, a causalidade não pressupõe um autor consciente para existir, pois, enquanto causalidade dada (natureza), não depende da consciência nem da ação do sujeito para ser real. Mesmo que mediante um processo de objetivação realizado pelo sujeito trabalhado, a causalidade dada seja transformada em causalidade posta, ou seja, a natureza transformada pelo sujeito, ela não perder o seu caráter de causalidade material. A causalidade, portanto, “é um princípio de automovimento que repousa sobre si próprio e mantém esse caráter mesmo quando uma cadeia causal tenha o seu ponto de partida num ato de consciência” ((Lukács, 2013, p. 48).

⁹ A objetivação é precisamente o momento do trabalho em que a teleologia se transmuta em causalidade posta (resultado do processo de trabalho).

de vida do indivíduo, proporcionando a construção de sua subjetividade e gerando novas necessidades e novas possibilidades. Quanto a objetivação Lessa (2012, p. 71) aduz que “é o momento do trabalho pelo qual a transformação teleologicamente orientada de um setor da realidade dá origem a uma nova forma de ser, a uma ‘nova objetividade’. Essa ‘nova objetividade’ é o mundo dos homens, uma esfera ontológica distinta da natureza”. Nesse aspecto, Lessa (2012, p.128) afirma que ao objetivar um novo produto, a objetivação implica consequências para a exteriorização do sujeito e para a “constituição da substância social de cada indivíduo”.

Para Lukács (2013), a exteriorização baseia-se em uma ação de retorno que todo ser resultante da objetivação exerce sobre o sujeito que o criou. Tal ação promove a interioridade do sujeito que se expressa na consciência e consequentemente na sua forma de analisar a realidade e realizar escolhas com base em valores. Em síntese, com o processo de objetivação/exteriorização do trabalho, a consciência realiza a transformação da causalidade em causalidade posta. Mediante esse movimento, dá origem ao mundo humano. A referida ação de retorno das objetivações sobre a individuação e totalidade social é denominada por Lessa (2012, p. 122) como o “momento de autoconstrução do gênero humano”, portanto a exteriorização tem como potencialidade a mediação entre a individuação e a genericidade.

Para Lukács, a exteriorização, enquanto efeito sobre o sujeito da objetivação, exibe uma acepção essencialmente positiva: é um momento ineliminável do processo de individuação e, por essa mediação, do desenvolvimento humano-genérico. Como componente ontológico essencial ao devir-humano dos homens, a exteriorização é um momento universal do trabalho; toda objetivação implica a exteriorização do sujeito. Ou, em outras palavras, o homem, ao agir no dia a dia, concomitantemente se constrói enquanto individualidade e contribui para a reprodução da sociedade à qual pertence – e, ao fazê-lo, recebe as consequências de suas ações” (LESSA, 2012, p. 122-123)

A categoria da exteriorização mantém significativa conexão ontológica com complexos valorativos centrais no que se refere a vida cotidiana dos indivíduos, bem como as valorações e escolhas que realizam, “diante dos dilemas, alternativas, possibilidades, etc. que a sociabilidade em que vivem coloca a cada momento histórico” (LESSA, 2012, p. 129). Neste ponto podemos observar a articulação da exteriorização com os complexos valorativos do sujeito, em especial a ética, pois sua função social é justamente possibilitar conexão do indivíduo com o gênero humano, levando em consideração as possibilidades do real. Assim, como a ética em sua potencialidade, a exteriorização é “um momento ineliminável e decisivo para o devir

humano dos homens. Ela impulsiona a constituição de um ser social crescentemente genérico” (LESSA, 2012, p. 129).

Considerando que o trabalho é o pôr teleológico primário, como já explicitado anteriormente, o ser social também é autor de posições teleológicas secundárias, as quais não tem como objetivo a transformação da natureza ou intervir para uma transformação material diretamente, mas sim na transformação das relações sociais e da consciência de seus pares. As posições teleológicas secundárias não alteram a causalidade natural, porém tendo como objetivo a consciência de outra pessoa ou grupo humano, influencia nas relações no sentido de “suscitar nos homens determinadas decisões entre alternativas” e “reforçar ou enfraquecer certas tendências na consciência dos homens” (LUKÁCS, 2013, p.91). Nesse contexto é importante ressaltar que posições secundárias apenas existem, uma vez que o trabalho se torna social, tornando possível a existência de outros complexos como a política, a ideologia e dentre outros a própria ética.

Desse modo, o objeto desse pôr secundário já não é mais algo puramente natural, mas a consciência de um grupo humano; o pôr do fim já não visa a transformar diretamente um objeto natural, mas, em vez disso, a fazer surgir um pôr teleológico que já está, porém, orientado a objetos naturais; da mesma maneira, os meios já não são intervenções imediatas sobre os objetos naturais, mas pretendem provocar essas intervenções por parte de outros homens”. (LUKÁCS, 2013, p. 84)

Ao provocar intervenções por parte de outros homens, objetivando influenciar a consciência humana, as posições teleológicas secundárias geram outras posições teleológicas concretas, ou seja, interferem nas posições e tomadas de decisões que os sujeitos realizam. Assim, podemos afirmar que posições teleológicas secundárias implicam o surgimento de um “dever ser” o qual norteia a práxis humana em direção ao futuro. Destarte, o “dever ser” é uma categoria do ser social que se encontra vinculada ao valor indissolúvelmente e segundo Lukács (2013, p.106) “essas duas categorias são tão intimamente interdependentes porque ambas são momentos de um único e mesmo complexo comum” pois são os valores que dão embasamento para as escolhas entre alternativas existentes orientando o certo e o errado.

Pois, assim como o dever-ser enquanto fator determinante da práxis subjetiva no processo de trabalho só pode cumprir esse papel específico determinante porque o que se pretende é valioso para o homem, o valor não poderia tornar-se realidade em tal processo se não estiver em condições de colocar no homem que trabalha o dever-ser de sua realização como princípio orientador da práxis”. (LUKÁCS, 2013, p. 106)

Desse modo, a função social do “dever ser” se efetiva com base no valor que a finalidade pretendida tem para o homem, que realiza posições teleológicas secundárias, que por sua vez incidem em especial sobre as posições teleológicas primárias ou em outras palavras, nos processos de trabalho em geral. Promovendo modificações no comportamento e qualidades do sujeito em sua totalidade, o dever ser influi também sobre o próprio processo teleológico se configurando enquanto “regulador do próprio processo” (LUKÁCS, 2013, p. 106). Não diferentemente, podemos afirmar que o mesmo ocorre quando pensamos sobre a ética, enquanto pôr teleológico secundário.

Enquanto regulador do próprio processo, o valor “influi predominantemente sobre o pôr do fim” e se torna “princípio de avaliação do produto realizado” (LUKÁCS, 2013, p. 106). É importante destacar que o filósofo húngaro, a partir da dialética marxista enquanto método, discorre sobre a gênese ontológica do valor, considerando o trabalho como produtor de valores de uso. Segundo o referido autor:

Na gênese ontológica do valor, devemos partir, pois, de que no trabalho como produção de valores de uso (bens), a alternativa do que é útil ou inútil para a satisfação das necessidades está posta como problema de utilidade, como elemento ativo do ser social. (LUKÁCS, 2013, p.111)

Lembramos que, para o referido autor, é no trabalho que se encontra o solo ontológico do valor, por isso o ponto de partida é o trabalho enquanto fundamento essencial. Nesse contexto, além das condições econômicas também pensamos o valor como fundamento no que se refere às posições teleológicas secundárias, como a ética. Como a base para o ser social realizar escolhas entre alternativas é o valor, e a alternativa versa sobre a escolha entre valores opostos. Consoante ao exposto, o valor permite a ação de avaliação e comparação entre as possibilidades existentes de acordo com as necessidades do sujeito no processo de reprodução social:

As alternativas orientadas para a realização de valores muitas vezes assumem a forma de conflitos insolúveis entre deveres, uma vez que nessas alternativas o conflito não se dá apenas entre o reconhecimento de um valor como o “o que” e o “como” da decisão, mas determina a práxis como um conflito entre valores concretos, dotados de validade concreta; a alternativa está orientada a uma escolha entre valores que se opõem mutuamente. (LUKÁCS, 2013, p.121)

A partir de tais pressupostos, consideramos que a ética é, enquanto complexo valorativo, uma posição teleológica secundária, e práxis relacionada ontologicamente ao movimento de valoração entre alternativas na vida cotidiana, que influi nas escolhas dos sujeitos. Estes são objetos das posições teleológicas

secundárias. Diante das categorias já explicitadas, podemos considerar que estão apresentados, através dos fundamentos de Lukács e Marx, os elementos iniciais para um entendimento da ética em uma perspectiva ontológica; e que constituem pontos fundamentais da proposição lukacsiana para o que chamamos de uma ética materialista. São estes pressupostos que se encontram na gênese da ética sob a gênese ontológica do valor.

Ao percorrermos o caminho histórico e filosófico construídos sobre o pensamento ético, intenta-se demonstrar seu percurso e revelar sua gênese histórica, pois durante o seu desenvolvimento, a ética sempre foi objeto de uma diversidade de entendimentos. Isto se dava, principalmente, como observamos, por concepções metafísicas, contemplativas e idealistas de uma ética no plano das ideias e das ideias para o comportamento do homem. Em regra, os diferentes pensadores desde a Grécia antiga relacionaram – e por vezes reduziram – a ética como as regras a serem seguidas para o bem viver em sociedade. Ao passar para a seara de uma ética prática, vinculada à política e capaz de produzir consensos, há um amadurecimento das elaborações que desembocaram na ética moderna.

Com a consolidação do capitalismo, os valores que favorecem a dominação da classe burguesa têm o espaço para construir cada vez mais uma sociedade mergulhada em individualidade exacerbada, alienação, e nesse contexto é um desafio compreender a ética sob a perspectiva que privilegia a construção do gênero humano. Apesar disso, as necessidades do presente impõem contribuir para o desvelamento da realidade e da necessidade das ações éticas. Seria esse o ético-político em questão tão necessário a esses tempos? É o que nos propomos refletir.

2.2 A questão ético-política como desafio na formação profissional

Na crítica da economia burguesa, Marx analisou a sociedade capitalista e suas formas de transmutar os valores para a manutenção da dominação burguesa, denunciando a ética da classe dominante que transformou liberdade em exploração do trabalho, propriedade em roubo, democracia em ditadura, dentre outras estratégias próprios de um código moral, que tem como princípio o individualismo e como sustentáculo a sociedade do capital. Nesse sentido, ampliando a ética para além de uma reflexão sobre a moral, e justamente por nascer de tal reflexão, afirmamos a posição de que a ética, que defendemos nesse processo, se expressa

no mais profundo respeito à dignidade humana e compromisso com o desenvolvimento do gênero humano e da vida coletiva. É a partir da reflexão sobre a realidade e partindo do concreto, que é possível compreender que os valores que têm como referência a emancipação humana, encontram na propriedade privada dos meios de produção a sua plena impossibilidade, assim como a ideologia que mantém a sociedade de classes. Nesse sentido, a ética se conforma em ações éticas, ou modo de ser, não como norma, mas como reflexão crítica constante na relação entre singularidade e universalidade como gênero humano.

Ao compreendermos que a ética exige reflexão sobre o lugar no indivíduo no mundo, na relação com o outro e com a sua universalidade, apesar de existirem outras éticas, a ética emancipatória encontra-se no patamar de oferecer parâmetros materiais e concretos para pensar o pleno desenvolvimento do humano genérico. Nesse sentido, a plena materialização da ética, nos moldes que defendemos, enquanto potência para o desenvolvimento integral e liberdade dos homens, só é possível na construção de outro modelo de sociabilidade, que rompa com a alienação do trabalho e possibilite a suspensão do cotidiano. Desse modo, a ética relaciona-se com a política, consubstanciando-se nas ações éticas, subvertendo o plano da moralidade e o ethos dominante, e construindo códigos morais alternativos.

Enquanto unidade, a ética e a política expressam o movimento da luta de classes no plano material e na forma de organizar a vida coletiva. Assim, para a formação em Serviço Social, a questão ético-política encontra espaço fundamental. O projeto ético-político é exemplo da trajetória política e amadurecimento teórico dessa categoria profissional, que em sua história constrói uma ruptura com a ética conservadora e avança em uma perspectiva ontológica para uma inserção na realidade que materialize os princípios de liberdade, combate à opressão, combate à exploração, em defesa dos direitos humanos, e demais valores que se configuram enquanto conquistas humano genéricas. A partir desses pressupostos, é possível pensar a ética e a questão ético-política na sociedade e sua importância para o debate sobre o Serviço Social.

2.2.1 Exigências humano genéricas e o lugar do ser ético no mundo

Esse é um tema sobre algumas das capacidades mais humanas que temos. Partindo do concreto para entender suas determinações, e ao concreto retornar, não

apenas apresentando os temas a que nos propomos problematizar, mas desenvolvendo-os em diálogo com o concreto, compreendendo sua dinâmica e suas determinações. Para entender a relação do homem com a natureza e com os outros homens, é necessário abordar trabalho, ser social, capacidade teleológica e valores, enquanto relações, e não apenas somatório de partes. A construção de valores nesse contexto dará base para uma objetivação da moral, que por sua vez se expressa como base de reflexão da ética, conforme veremos posteriormente.

Como abordado anteriormente, o trabalho enquanto ação humana de transformação da natureza, apenas possível através da capacidade teleológica do homem – que se configura enquanto antecipação ideal só resultado de sua ação – é a forma de objetivação do ser social, o qual é parte da natureza, mas que se diferencia desta, uma vez que a transforma em sua ação e que ao mesmo tempo transforma a si mesmo. Considerando que a essencial capacidade teleológica é apenas parte do processo de trabalho, o trabalho em si só se configura enquanto práxis humana ao envolver uma relação de ação-reflexão-ação.

Nesse sentido, toda objetivação do ser social é permeada por intencionalidades, as quais se transformam em escolhas para o presente. Conseqüentemente as escolhas têm como base a vivência e as reflexões realizadas sobre o passado, tendo como horizonte projetos para o futuro. O que é importante destacar é que essas escolhas e ações cotidianas tem em sua base valores e juízo de valores. Dessa forma, podemos considerar que toda objetivação do ser social é uma relação entre trabalho e valor, e nesta relação de transformação da natureza, o homem estabelece sua relação com outros homens. A relação entre trabalho e valor, dessa forma se configura como mediação entre homem e a natureza, bem como entre o homem e o homem.

Na relação de transformação da natureza, e transformação de si mesmo, o ser social passa a desenvolver formas de supressão de necessidades. A cada supressão de uma necessidade específica, há um ganho que não se refere ao indivíduo, mas ao gênero humano, pois são desenvolvidas capacidades, habilidades, conhecimento, e possibilidades para toda a humanidade. Assim, a capacidade do gênero humano se expande. Desse modo, podemos afirmar que o trabalho é fundante do ser social e, portanto, das relações sociais. Apesar disso, em cada organização social e modo de produção, esse mesmo trabalho pode ganhar conotações, características, formas e significados distintos. Exemplo concreto para demonstrar

como o trabalho é socialmente determinado, podemos tomar o capitalismo, no qual a vivência do trabalho enquanto capacidade humana é alienada, distanciando o homem de uma plena realização. Entretanto, destaca-se que apesar de possuir uma forma alienada, mesmo no capitalismo o trabalho por si só não deixa de existir enquanto capacidade humana.

A questão chave em nossa reflexão sobre o trabalho, enquanto fonte de humanização em sua potencialidade, e ao mesmo tempo enquanto fonte de desumanização em sua expressão na sociedade de classes, se configura em uma contradição em sentido puro. Enquanto toma a forma de alienação, o trabalho se configura como uma satisfação da necessidade de sobrevivência, não promovendo a elevação das necessidades individuais ou do gênero humano. Assim, ao ser transformado em mercadoria, o trabalho desumaniza o ser social mesmo não deixando de ser capacidade humana potencializadora de seu desenvolvimento.

Segundo Marx (2008, p.82), o trabalho sustentado pela economia política é o trabalho estranhado, o qual “oculta o estranhamento na essência do trabalho porque não considera a relação imediata entre trabalhador (o trabalho) e a produção”. Enquanto a Economia Política reduz o trabalhador apenas à ação e ao tempo necessário para a produção de mercadorias, Marx a critica, demonstrando que o trabalho é condição absoluta da sociedade e o elemento fundante do ser humano, pelo qual o homem interage com o mundo exterior sensível. Porém, na sociedade capitalista, a relação essencial do trabalho, a relação do trabalhador com a produção, está separada, tomando uma forma estranhada. Para analisar a questão do trabalho estranhado, Marx ressalta que quanto mais o trabalhador produz riqueza, mais pobre ele fica; e o produto do seu trabalho e o próprio trabalho tornam-se mercadorias:

O trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence à sua essência, que portanto não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e física livre, mas mortifica a sua physis e arruína a sua mente [...] O seu trabalho não é portanto voluntário, mas compulsório, trabalho forçado. Por conseguinte, não é a satisfação de uma necessidade, mas somente a superação positiva da auto-alienação humana. (MARX, 1989, p. 153)

Para Marx, atividade produtiva, enquanto atividade livre e consciente, é o caráter genérico do homem e a sua elaboração do mundo que faz dele um ser genérico. Ao reconhecer o mundo externo como resultado do seu trabalho e de suas relações, o homem contempla a si mesmo como parte de uma generalidade enquanto humano. Mas, no capitalismo, o trabalho estranhado inverte essa relação: o homem

tem o trabalho como satisfação apenas da sua existência física. Ao arrancar-lhe o objeto de sua produção, que é a objetivação da sua vida genérica, o homem se estranha enquanto pertencente a essa genericidade humana. Assim, sua realização consiste naquilo que é exterior ao trabalho apenas nas suas funções animais. Da mesma forma, o homem *estranha o próprio homem*, pois a relação dele consigo mesmo se expressa na relação com o outro.

Em todas as sociedades é preciso organizar-se para produzir e reproduzir a vida material e intelectual. Nesse aspecto, a produção é sempre uma atividade social, embora não possamos resumir a existência social apenas ao trabalho. Apesar disso, as relações sociais, a vivência do ser social em toda a história é condicionada pela forma como a produção da vida é organizada e pela forma como o trabalho se dividirá no processo de produção. Do mesmo modo, as relações sociais construídas entre os homens, enquanto relações de mutualidade, reciprocidade e em contínua construção de vínculos, são permeadas por complexos sociais necessários à vida em coletividade, produzindo um pôr teleológico secundário, ou em outras palavras: materialidades e subjetividades. Nesse aspecto a criação de valores assume um papel fundamental enquanto mediação no mundo do trabalho e relações sociais.

Diante do necessário estabelecimento de vínculos entre os homens para a garantia da reprodução social, os valores são estabelecidos a partir das relações sociais fundamentais nesse processo. Nessa relação os homens são sujeito e objeto da história. Ou em outras palavras, produtos e produtores a partir de sua organização na produção da vida social. Nesse contexto, o ser social produz valores ao mesmo tempo que é influenciado por eles; valores tais que partem da ação humana concomitantemente ao fato de que orientam a referida ação. Segundo Vasquez (1998), os valores devem ser considerados enquanto construção social para a natureza, produtos do trabalho e conduta humana.

Cotidianamente nos deparamos com situações que nos provocam e nos obrigam a assumir determinadas posições e apenas a partir dos juízos de valores que realizamos é que podemos tomar decisões frente a essas situações:

A presença dos valores na vida social é um fato ontológico inegável. A vida cotidiana é permeada por demandas de caráter ético-moral: todas as ações práticas, desde a sua projeção ideal até o seu resultado objetivo, são mediadas por diferentes valores. "Quando afirmo ou nego, proíbo ou aconselho, amo ou odeio, desejo ou abomino, quando quero obter ou evitar alguma coisa, quando rio, choro, trabalho, descanso, julgo ou tenho remorsos, sou sempre guiado por alguma categoria orientadora de valor, frequentemente mais de uma." (HELLER, 1872, p. 58)

Segundo Bonetti (1998) o posicionamento dos indivíduos, quanto a situações como estas, se refere às suas ações morais, exercidas a todo o momento e que podem diferir de acordo com o período ou grupo social aos quais estão relacionadas. Assim estamos dizendo que em cada sociedade e/ou em cada determinado grupo social existem princípios, normas que diferenciam essas atitudes morais¹⁰ em relação a problemas práticos que ocorrem nas relações sociais no cotidiano.

Sob a mesma perspectiva, Barroco (2010b, p. 29) posiciona a moral enquanto expressão dos valores construídos nas relações, destacando a sua importância na história dos homens, “assim se coloca o caráter objetivo dos valores; eles sempre correspondem a necessidade e possibilidades sócio-históricas dos homens, em sua práxis”. Quanto a valoração, abre-se à consideração de que valores em si não são apenas positivos. Para toda ação, a todo o tempo, valoriza-se positivamente e negativamente. Por isso ao falar de valores, não estamos necessariamente considerando que estes são emancipatórios, democráticos, ou contribuem para o estabelecimento de uma sociedade com liberdade e igualdade. Há valores que são construídos na contramão da emancipação, que contribuem para a manutenção de ordens societárias totalitárias e que tenham por fundamento a exploração do trabalho e opressão entre os homens. Em Heller (1972) e Vasquez (1998) podemos observar que há a valoração do próprio valor, não deixando, no entanto, de compreendê-los enquanto valores.

Os homens, uma vez que determinados socialmente, ao valorarem um objeto ou princípio, estarão influenciados pelos interesses sociais postos em questão. Nessa seara o modo de produção, as relações sociais, o período histórico, dentre outras determinações são fundamentais para a valoração, pois os valores não existem em si, e muito menos são criações do pensamento. Os valores são ontologicamente uma relação entre o concreto e a subjetividade. É a partir dessa concepção que é possível adentrar no debate sobre a moral.

Enquanto necessidade humana para as relações sociais, o estabelecimento de regras gerais e os juízos de valores se consubstanciam em ações, hábitos e costumes no cotidiano. O cotidiano, por sua vez, é o lugar da ação irrefletida,

¹⁰Com base nos pressupostos de Luckács (1979) e Barroco (2010b) entendemos a categoria *moral* enquanto um conjunto de regras e costumes socialmente instituídos, e por isso mesmo uma categoria ontológica, que serve de modelo para a vivência dos indivíduos visando à organicidade da vida cotidiana em uma dada sociedade e em dado momento histórico.

da reprodução do comportamento socialmente aceito. A partir das prerrogativas de Netto e Braz (2006) na vida cotidiana, a relação que o indivíduo estabelece com a sociedade é primordial para que se constitua enquanto homem, e se expressa de modo espontâneo, acrítico, tal qual uma identificação imediata. O indivíduo encontra respostas às necessidades imediatas para sua reprodução, porém não apreende imediatamente as mediações nelas presentes. Com isso afirmamos que todos os indivíduos são motivados a agir moralmente em seu cotidiano, porém isso não significa que a maioria deles tenha o hábito de refletir sobre suas ações.

Ao considerarmos o indivíduo enquanto ser social, corroboramos com a ideia de que “sua condição de existência pressupõe que suas relações são regimentadas por normas valorativas de comportamento, a partir das quais o homem, consciente e responsável, escolhe a forma ideal de suas ações.” (BARROCO, 2010a). Assim como os valores são relacionados a princípios e não a atitudes, as normas morais estão relacionadas à ação dos indivíduos, que conforme explicitado anteriormente são sempre motivadas por uma valoração. Dessa forma, a moral está relacionada ao modo de se comportar do ser humano. Ao mesmo tempo não é possível afirmar que as normas morais necessariamente se traduzem em leis, ou exigências formais de comportamento, mas obviamente tem força social e em determinados contextos pode ter força maior do que as próprias leis em uma sociedade. Isto se dá pelo fato de que a moral é uma atividade prática, social, solo para as escolhas no seio das relações sociais, se conformando enquanto a dimensão prática do cotidiano em uma coletivização e singularização dos valores, como explicita Heller (1991, p. 132), “a moral é a relação entre o comportamento singular e a decisão singular, por um lado, e as exigências genérico-sociais, por outro”. Vasquez também ressalta que

A moral é um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um caráter histórico e social, sejam acatadas livre e conscientemente, por uma convicção íntima, e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal. (VASQUEZ, 1998, p. 12)

Podemos assumir, portanto, que a moral é uma produção social e que tem por objetivo fundamental a regulação da vida em sociedade; que ao fazê-lo, garante a hegemonia de determinados interesses, contribuindo para a manutenção de uma ordem social. Surge, então, como uma forma de “assegurar as concordâncias de cada um com os interesses coletivos” (VASQUEZ, 1998, p. 40), o que pressupõe a

existência de conflitos e disputa entre os diferentes interesses e direções que se quer imprimir à sociedade. Ou seja, nenhuma moral é neutra e assim como há um conjunto de regras e normas hegemônico e dominante, também existem outras morais que podem se apresentar, por vezes antagônicas, à moral hegemônica. Portanto, os indivíduos, enquanto fruto de um processo social e que possuem diferentes níveis de consciência e autonomia, tem diante de si a escolha entre seguir determinados códigos morais ou subvertê-los.

Enquanto conjunto de regras sociais, cabe ressaltar que a moral não é uma esfera da vida, mas sim a mediação entre o indivíduo e a sociedade que permeia todas as esferas do cotidiano. Nesse sentido, a ação se torna objetivação da moral, interiorização da regra e submissão dos seus desejos individuais às exigências sociais. Ou em outras palavras, uma escolha mesmo que irrefletida de sobreposição de uma exigência coletiva à sua singularidade, que em nada se assemelha à conexão da singularidade ao humano genérico como na ação ética e que abordaremos mais à frente.

Considerando as reflexões presentes, objetivando “a reprodução do concreto por meio do pensamento”, faz-se necessário voltar à base que demanda a necessária compreensão sobre o ser social, suas relações de produção e reprodução e as mediações em curso: a realidade concreta, e com ela as duas categorias que neste momento histórico estão imbricadas, a saber – o cotidiano e sociedade de classes.

Primeiramente, para caracterizar o cotidiano, recorreremos a Heller (1972). A autora considera que tratamos de uma cotidianidade em uma sociedade calcada na alienação e a exploração do trabalho, os quais colocam os homens em uma distância cada vez maior de sua essência humana, relegando a estes apenas a possibilidade de tomadas de decisão pouco críticas. Assim, faz parte do cotidiano a espontaneidade, o imediato e o superficial, e por isso, se configura enquanto espaço de reconhecimento do humano apenas em sua singularidade. Os interesses dominantes, utilizando a moral como meio de manutenção da ordem, ceifam a potencialidade de reconhecimento do indivíduo com a sua universalidade.

Consoante à elaboração teórica de Vinagre (2012, p. 168), em determinada sociedade existem, a cada conjuntura, distintos códigos morais que podem se contrapor, inclusive entre si, embora, pela força da ideologia dominante exista a prevalência de uma moral que corresponde a visão de mundo das classes que detêm

o poder econômico, político, social e cultural e que é introjetada e legitimada a nível social e individual e, portanto, também a nível subjetivo. Assim, em uma sociedade em que a produção das mercadorias e a reprodução da vida tem como base a sociedade de classes, a moral dominante tenderá a atender aos interesses da classe que detém o poder político-econômico. Ainda que apenas uma moral seja dominante, que em nosso tempo é a moral burguesa, a correlação fundamental entre capital e trabalho se expressa em um processo contraditório da sociedade, dando espaço – a depender da disputa e da transição dos níveis de consciência – a elaboração de uma moral contra hegemônica, ou seja, que se oriente a processos de transformação. Uma moral que apresenta valores e interesses que contrariam valores que não deveriam fazer parte das regras coletivas, mas que mesmo assim estão em vigor, como a competitividade acima de tudo, o individualismo exacerbado, dentre outros.

Assim, há o questionamento: o que deveria fazer parte da moral? Valores, normas, regras que, apesar de serem interiorizadas na singularidade, estejam em consonância com o desenvolvimento do coletivo, do gênero humano, com a participação, a fim de que as necessidades singulares realmente correspondam com as exigências genérico-sociais. Partindo dessa concepção, pode-se compreender o moralismo, uma vez que colocar no campo da moral, questões que não dizem respeito a esta - impedindo a constituição de pensamento crítico em um objetivo de apenas disseminar valores conservadores que em nada tem conexão com as exigências da humanidade como um todo - se configura como pilar da sociedade capitalista que se utiliza do referido moralismo para a manutenção da dominação entre as classes. É a partir dessa falta de conexão entre a singularidade e a genericidade que se abre o espaço para o descontentamento, do não pertencimento e não reconhecimento à moral dominante, e conseqüentemente fomentar potencialmente a quebra das normas instituídas. Embora o cotidiano seja o espaço das respostas imediatas, também tem presente a materialidade que dá origem à transgressão enquanto ruptura com a moral hegemônica. Tal ruptura, no capitalismo, se expressa enquanto uma forma de busca e luta por uma existência humana autêntica, pois é na vida material que se encontram as respostas aos problemas da realidade.

Nesse sentido, concordamos com Barroco (2007, p. 27) ao apregoar que “a moral sempre comporta transgressões e negações que só podem ocorrer diante da possibilidade de escolha instituída através da consciência crítica e da criação de códigos morais alternativos” e nesse processo as diferentes práxis humanas - tais

como a arte, a política, dentre outras – são importantes para a construção de outros códigos morais alternativos à moral burguesa. Assim, na batalha das ideias, por ganhar corações e mentes - em uma disputa que relaciona objetividade e subjetividade, coletividade e individualidade – que há a possibilidade de conquistar mudanças em determinadas normas e regras dominantes, mesmo antes da necessária mudança do modo de produção. Algumas possibilidades de mudança no terreno da moral, enquanto histórica, social e mutável, podem se dar: no modo de produção, ao causar mudanças nas relações sociais entre os trabalhadores, assim como em relação aos seus valores; no comportamento, através de transgressões as normas vigentes; e conseqüentemente na construção de códigos morais que explicitem as contradições da moral burguesa. Tais mudanças não são lineares, nem tampouco podem ocorrer através de um esforço individualizado, pois todas as mudanças referidas são parte de um mesmo processo.

Em um contexto de apelo social, que tem em sua trajetória a vivência de diferentes formas de governos e desgovernos, é comum colocar como centro de pauta a ética na política e entre os indivíduos. Concepção esta que em muitos momentos causa confusões entre a referida ética e a própria moral. Apesar de serem elementos distintos, é possível afirmar que há uma relação direta entre moral e ética pois ambas estão relacionadas à ação humana enquanto criações históricas, sociais e mutáveis. Nesse sentido, destaca-se que a moral é o objeto da ética e enquanto definição clássica, se configura como “a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade” (VASQUEZ, 1998, p. 23):

A ética depara com uma experiência histórico-social no terreno da moral, ou seja, com uma série de práticas morais já em vigor e, partindo delas, procura determinar a essência da moral, (...) as fontes de avaliação moral, a natureza e a função dos juízos morais, os critérios de justificação destes juízos e o princípio que rege a mudança e a sucessão de diferentes sistemas morais. (VASQUEZ, 1998, p. 12)

Sob raciocínio semelhante, Chauí (2006, p. 331) ressalta que “a filosofia da moral ou a disciplina denominada ética nasce quando se passa a indagar o que são, de onde vêm e o que valem os costumes”. Assim, a partir de ações morais refletidas abre-se o espaço para uma vivência e possibilidades de ação do sujeito ético. Nesse sentido se a moral, conforme explicitado anteriormente, diz respeito à vida cotidiana, a ética é justamente uma suspensão desse cotidiano ao ponto de poder proporcionar uma reflexão sobre as escolhas e valores que motivam as ações morais diante das regras e normas. Assim, o caráter reflexivo que traduz uma ação enquanto ação ética,

refere-se à elevação da singularidade à genericidade, ao contrário da mera submissão dos desejos individuais às exigências coletivas. Tal elevação à genericidade se expressa quando a partir de reflexões críticas e escolhas conscientes diante da moral dominante, há uma ação direcionada pela busca da realização humana.

A primeira diferença é dada pela prática e pela reflexão teórica. Foi visto que a moral faz parte de uma necessidade prática do convívio social desde as sociedades primitivas, enquanto que a reflexão sobre ela só surge com os gregos no interior do conhecimento filosófico. [...] a prática moral é uma resposta às necessidades sociais que podem existir, sem que se reflita teoricamente sobre ela [...] A segunda diferença diz respeito às dimensões do ser social. Os indivíduos têm uma dimensão singular que é voltada ao eu [...] essa dimensão é própria da vida cotidiana, onde o indivíduo responde à sobrevivência, assimila hábitos, reproduz costumes, valores e normas[...] nessa dimensão da vida social o indivíduo não tem consciência de si mesmo como um ser universal, um ser humano genérico [...] Quando o indivíduo realiza atividades que lhe permitem entrar em contato com o humano genérico, ele se reconhece como tal, adquire consciência de sua universalidade, respeita conscientemente o outro, age individualmente em função de seu compromisso com os projetos coletivos. Por tais características pode-se afirmar que a elevação da moralidade singular ao humano genérico permite que o indivíduo se comporte como sujeito ético, ou seja, como sujeito consciente de suas escolhas e responsabilidades em face da sociedade. (BARROCO, 1999 p. 125-126)

A suspensão do cotidiano e a possibilidade de ação ética revela o caráter de desvelar os atos humanos e sua relação com as normas, para uma compreensão crítica e verificação da concordância das referidas normas com a demanda da realidade social. Ou seja, se elas realmente atendem aos interesses coletivos de uma sociedade em seu determinado período histórico. Não se trata de elencar o que é certo ou errado, bom ou ruim, pois não cabe à ética a criação de códigos morais; ao tempo oferece uma reflexão sobre os códigos, os quais, em um processo de serem pensados e revistos, acabam por fomentar um retorno ao concreto em um movimento de ação-reflexão-ação. Por isso, diferente de colocar a ética enquanto norma e dever ser, podemos afirmar que é a partir de tal movimento de ação-reflexão-ação que cabe a ética apresentar valores e princípios que deem diretrizes à ação moral e assim criando espaço para tomar a expressão de normas.

Um exemplo prático é se tomarmos uma moral conservadora patriarcal que defende a figura masculina enquanto central em uma sociedade e conseqüentemente no mundo do trabalho, onde mulheres ganham salários menores do que homens para desempenharem a mesma função; em uma reflexão ética, diante dessa moralidade em vigor, podemos afirmar que esse código moral não tem fundamento na realidade concreta e objetiva, tratando-se de valores abstratos e a-históricos. A reflexão ética,

nesse sentido, está pautada em uma concepção de humano que tem em sua base a defesa de valores emancipatórios.

É nesse sentido que, apesar de não existir apenas uma ética - compreendendo-a enquanto teoria que pensa a moralidade e que por tal, não é possível considerar que alguém seja antiético em estado puro, mas sim em relação a uma determinada ética – consideramos que há parâmetros que auxiliam a reflexão sobre a relação entre os indivíduos no cotidiano e que contribuem para o desenvolvimento da humanidade. Não há, portanto, relativismo no que se refere à defesa de princípios gerais que potencialmente oferecem orientação para emancipação do gênero humano. Nesse contexto podemos citar, por exemplo, a luta por direitos humanos.

Partindo dessa concepção, não há como considerar a ética como abstrata, acima do bem e do mal, ou enquanto característica de personalidade individual e caráter. Ao mesmo tempo, é preciso compreender o clamor da sociedade pela ética, que em determinada situação ocorre sem especificar que ética ou que referência tem sido aclamada. Por isso é importante ir além de uma concepção simplista sobre a ética pois sua mera definição enquanto reflexão sobre a moral não oferece os elementos necessários para explicá-la em sua totalidade. Nesse sentido, o desafio é compreender a ética enquanto capacidade humana, para além de um sentido *stricto sensu* com o qual nos deparamos desde a sua gênese.

Partindo da etimologia, em grego, ética vem de *ethos* que significa modo de ser, que enquanto práxis humana envolve relação, reflexão e ação no mundo. Assim, “modo de ser” tem em seu fundamento a relação de um indivíduo com o outro na construção de um coletivo em busca da realização humana, em posturas e ações cotidianas. A ética, assim, “é a referência valorativa que estabelece parâmetros das relações dos indivíduos com a sociedade” (PAIVA, 1996, p. 108) e ao pensarmos que as relações têm por objetivo a realização humana, consideramos que tal realização terá diferentes significados e valores, bem como princípios éticos diferentes em cada momento histórico. É compreendendo que a cada explicação sobre o homem e a sociedade, dentro de teorias e da filosofia, e em correlação com interesses sociais, são consubstanciadas diferentes éticas no decorrer da história, pois são diferentes as formas de buscar a realização humana enquanto orientações e princípios construídos sobre as escolhas morais em vigor.

Na sociedade burguesa, para Marx, a realização humana é a possibilidade de objetivar as capacidades humanas e suas potencialidades a um grau que alcance a essência humana em uma realização que podemos denominar emancipação humana. Por sua vez, alcançar a emancipação plena perpassa por eliminar todas as desigualdades sociais, e assim, emancipar todo o gênero humano. A emancipação humana proposta por Marx transcende a proposta de igualdade econômica na medida em que vislumbra uma humanidade nivelada por altos padrões de desenvolvimento intelectual e cultural. Portanto, a igualdade de condições configura-se apenas como um dos elementos que viabilizam essa emancipação.

A proposta de emancipação que enfatiza como objetivo fundamental o pleno desenvolvimento de todos os indivíduos, centrado no acesso e fruição da produção material e cultural da humanidade –, também abriga em si, em nosso ponto de vista, uma concepção ética. Portanto, a análise que Marx realiza do modo de produção capitalista, classificando-o como um sistema econômico baseado na exploração do homem pelo homem, já sugere em si uma tomada de posição e uma condenação moral, remetendo-nos a uma concepção ética.

A seguinte passagem de Marx (2008, p. 80) sugere-nos isso:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. (...) A efetivação do trabalho tanto aparece como desefetivação que o trabalhador é desefetivado até morrer de fome.

A crítica moral que Marx dedicou ao capitalismo já estava presente em A Questão Judaica, onde desvelara a reificação dos conceitos de igualdade, liberdade e fraternidade. Lemas da Revolução Francesa e da proclamação dos direitos do homem e do cidadão, marcos do ideário burguês, apontando seus limites, a saber, os interesses egoístas de um homem apartado dos interesses coletivos, ou em outras palavras, do gênero humano:

Nenhum dos chamados direitos humanos, ultrapassa, portanto, o egoísmo do homem, do homem como membro da sociedade burguesa, isto é, do indivíduo voltado para si mesmo, para seu interesse particular, em sua arbitrariedade privada e dissociado da comunidade. Longe de conceber o homem como ser genérico, estes direitos pelo contrário, fazem da própria vida genérica, da sociedade, um marco exterior aos indivíduos, uma limitação de sua independência primitiva. O único nexos que os mantém em coesão é a necessidade natural, a necessidade e o interesse particular, a conservação de suas propriedades e de suas individualidades egoístas. (MARX, 1991, p. 44)

Assim, a crítica da economia política burguesa realizada por Marx desemboca na crítica da legalidade do mercado capitalista e de sua ética, que transmuta a liberdade em opressão, a igualdade em desigualdade, a propriedade em expropriação, a troca de equivalentes em roubo, as relações idílicas de indivíduos em violência e luta de classes, a democracia burguesa em ditadura da classe dominante.

É a partir de uma reflexão sobre o concreto que devemos nos perguntar, se existe mais de uma ética, a qual nos referimos enquanto parâmetro de realização humana para orientar os valores e referências teóricas que serão base para a nossa reflexão? Que princípios éticos devem ser defendidos quando temos como horizonte uma emancipação humana?

Ampliando o sentido *stricto sensu*, apresentaremos a ética aqui enquanto possibilidade humana da reflexão crítica sobre a moral, orientada por valores emancipatórios que nos conduzem a ações que levam em consideração o outro na direção de nossa elevação ao humano-genérico. Um modo de ser informado pela reflexão crítica sobre o comportamento, traduzida em ações na busca de nossa genericidade humana e do reconhecimento de nossa universalidade (como gênero humano). (CARDOSO, 2013, p. 56)

A ética, enquanto modo de ser, diz respeito à relação do eu com o outro, não como uma individualidade em seu sentido puro, mas em representação, mesmo que em certo grau, de uma coletividade. Relação esta que se expressa em uma conjunção entre subjetividade e a objetividade da vida social. Assim, conforme Cardoso (2013), trabalhamos a partir do concreto, tendo por centralidade a ética ontologicamente dentro da tradição marxista.

Neste ponto é importante ressaltar que ao tratarmos da ética enquanto capacidade humana, referimo-nos a ela como uma possibilidade de o ser social tomar ações éticas ao se reconhecer enquanto um sujeito ético; porém não quer dizer que estejamos defendendo a realização ou a existência de uma única ética. Apesar disso, defendemos a necessidade de uma luta e consequente efetivação dos direitos humanos, a qualquer tempo e em qualquer tipo de sociedade, como resposta dessa possibilidade de reconhecimento do ser humano genérico. Portanto, referimo-nos à ética como forma de possibilitar parâmetros que possam auxiliar a pensar a relação do homem com o homem no cotidiano, tendo por objetivo a retomada de nossa humanidade.

Uma vez que a moral regimenta a relação entre os homens, a partir de uma relação de objetividade e subjetividade, individualidade e coletividade, é no terreno desta moral que há a potencialidade da ação ética. Não há ética sem escolhas livres

e conscientes criticamente, mesmo que o nível dessa consciência não seja o mesmo para todos. Quanto maior o nível de consciência presente nas escolhas, maior a possibilidade de saída de uma consciência superficial para uma consciência crítica, e conseqüentemente, maior a possibilidade de ultrapassar o campo da moral para o campo da ética. Em outras palavras, maior a possibilidade de as ações morais terem o horizonte ético. Dessa forma, quando a ação ética é traduzida na moralidade, há a objetivação do sujeito ético, pois a ação ética, ontologicamente, sempre leva em conta o outro e a sociedade. É na convergência da singularidade individual e totalidade social que se dá uma ação ética.

A convergência do eu e a alteridade, considerando sempre o outro enquanto parte de um coletivo, do qual somos todos construídos e construtores, se expressa em ação ética; enquanto capacidade humana por vezes acaba por ser confundida com a empatia. Aqui é necessário abrir um parêntese para ressaltar que a alteridade é uma das bases da ética, e como tal, não deve ser reificada ou escamoteada. A empatia, por definição, consiste em colocar-se no lugar do outro, agir e pensar o mundo com disposição de ver com os olhos do outro, a partir da perspectiva do outro, imaginando como se sente em uma espécie de aproximação e tentativa de compreensão daquele que é exterior.

Empatia e alteridade não são antônimos e muito menos se excluem. Ao falarmos em alteridade, no referimos ao reconhecimento do homem no outro e como parte do gênero humano, não necessita se colocar no lugar do outro, pois identifica-se com esse, respeitando o que há de semelhanças e diferenças entre si. É a partir da compreensão do outro em sua similitude e diferença, enquanto parte de uma mesma existência, apreendendo o que nos une enquanto ser humano e ser social, que consiste a alteridade. Empatia e alteridade distinguem-se enquanto forma de apreensão e posicionamento no mundo. Na empatia, a centralidade não está na compreensão das semelhanças, mas sim na percepção das diferenças em um esforço de tentar entendê-las a partir de uma solidarização com o modo de ver do outro. Já a alteridade parte de um reconhecimento do nosso lugar humano, da inteireza de nossa singularidade, proporcionando a compreensão de que diferenças fazem parte dessa humanidade. É justamente diante da capacidade de compreender as similitudes entre os homens que a alteridade impõe uma posição contra toda e qualquer forma de dominação, exploração, humilhação ou violação de nossa humanidade.

[...] ao viver a alteridade, compreendo ainda que tal diferença tem, na sociedade em que vivemos (capitalista), a reafirmação da negação de nossa similitude enquanto humanidade diante dos interesses sociais postos na manutenção de tal negação. Eu e este homem somos também indivíduos pertencentes a uma classe, etnia, gênero, ao mesmo tempo em que pertencemos à mesma humanidade. [...] Ora, se assumimos que a alteridade é a possibilidade de nos reconhecermos no outro a partir de nossas identidades enquanto seres humanos, mas também de nossas singularidades na forma de viver tal humanidade – por condições objetivas ou subjetivas –, respeitando nossas diferenças, estamos falando justamente da relação singular/genérico. (CARDOSO, 2013, p. 60)

É o reconhecimento da genericidade, sem eliminar a vivência da singularidade, que compõe o solo fértil para a realização das atitudes éticas, uma vez que “a elevação ao humano-genérico não significa jamais a abolição da singularidade” conforme explicita Heller (1972, p. 24). O desafio que se apresenta é como realizar uma conexão entre o “eu” e o “nós” que possibilite inteireza, pois “o indivíduo é sempre, simultaneamente, ser singular e ser genérico” (HELLER, 1972, p. 20). Nesse sentido, para nos reconhecermos em nossa genericidade, sem abdicar da singularidade, na vida cotidiana, que é a vida dos homens, há o desafio da suspensão desse mesmo cotidiano em uma relação com o outro que ultrapasse a moralidade, traduzindo-se em ações éticas. Quando a suspensão da cotidianidade ocorre em um processo crítico e consciente, temos a objetivação do sujeito ético, proporcionando uma elevação do humano genérico que possibilite a realização humana.

Enquanto práxis possibilitadora da ação ética e do sujeito ético, nos pautamos em Heller (1972) e Lukács (1978), que apontam a educação, a cultura, a arte, a política, o trabalho criador e a ciência – considerando nesse campo a própria filosofia e a reflexão teórica ética – como instrumentos essenciais para a suspensão do cotidiano alienado. Tal suspensão não deve ser pensada como uma forma de viver fora da realidade, ao contrário disso, as vivências que proporcionam uma suspensão da cotidianidade se encontram em um movimento, que inicia no distanciamento do cotidiano, e que retorna a esse através de novas formas de humanização da vida.

Está contida aqui, nitidamente, uma dialética de tensões: o retorno à cotidianidade após uma suspensão (seja criativa, seja fruidora) supõe a alternativa de um indivíduo mais refinado, educado (justamente porque se alçou à consciência humano genérica); a vida cotidiana permanece ineliminável e inultrapassável, mas o sujeito que a ela regressa está modificado. (NETTO, 1994, p. 70)

O autor ressalta que a dialética da cotidianidade e da suspensão do cotidiano se configuram como a própria dialética da constituição e do desenvolvimento do ser social. Nesse escopo, podemos situar a práxis ético-política, pois, centrada na

reflexão da realidade sobre a qual são erigidos os códigos morais, a ética demanda uma suspensão do cotidiano, o qual anteriormente mencionamos ser o espaço do imediatismo e da alienação. A referida “suspensão da cotidianidade” (HELLER, 1991) pode ser observada através das análises de Barroco (2010b, p. 55):

a reflexão ética supõe a suspensão da cotidianidade: não tem por objetivo responder às suas necessidades imediatas, mas sistematizar a crítica da vida cotidiana, pressuposto para uma organização da mesma para além das necessidades voltadas exclusivamente ao “eu”, ampliando as possibilidades de os indivíduos se realizarem como indivíduos livres e conscientes.

Diversos autores se debruçaram sobre a questão da suspensão do cotidiano, como Heller (1972, p. 26), quando afirmou que “as formas de elevação acima da vida cotidiana que produzem objetivações duradouras são a arte e a ciência” e na mesma linha de pensamento podemos aludir a concepção de Netto (1994, p. 69) o qual destacou que a suspensão do cotidiano é possível através do “trabalho criador, a arte e a ciência”. A partir dos referidos autores podemos chegar à conclusão de que a própria ética pode se configurar como uma possibilidade de suspensão do cotidiano.

Conforme aponta Heller (1972) e Netto (1994), por vezes a moral e o cotidiano aprisionam os homens em sua dimensão singular. Tal aprisionamento dificulta o reconhecimento entre as pessoas quanto às suas similitudes e seu pertencimento coletivo, tornando-as individualistas em grau acentuado quando nos referimos à moral burguesa. Enquanto sociedade de classes, a sociabilidade capitalista por sua própria dinâmica impõe uma realidade de distanciamento e alienação da objetivação das diversas capacidades humanas, inclusive da ética. Nessa sociedade não podemos dizer que não existe ética, pois as referências que balizam nossa concepção não são abstratas ou dicotômicas no que se refere à sua realização. Evitando que caiamos em um fatalismo ou determinismo que não cabe ao raciocínio aqui proposto, não podemos afirmar que não há nenhum aspecto da ética realizado em nossas relações sociais, apenas por termos consciência da impossibilidade de vivermos a plena materialização dessa ética na vida social no modelo de sociabilidade capitalista. Nesse sentido, Barroco (2010a, p.14) conceitua a ética enquanto “função mediadora na luta social contra a ideologia burguesa, pois fazendo parte das escolhas humanas, as ações éticas interferem, de algum modo, nos processos sociais”. A autora ressalta ainda:

Uma ética configurada como reflexão crítica e sistematização teórica orientada por pressupostos socio-históricos e dirigida a valores emancipatórios é consciente de seus limites e objetivos na sociedade

burguesa, mas pode contribuir para a ampliação de uma consciência social crítica. (BARROCO, 2010a, p. 84)

Dessa forma, enquanto contraposição à moral burguesa, que tem correspondência com o *ethos* burguês, considerando os apontamentos realizados sobre práxis, possibilitadores na busca por uma vivência ética, o estabelecimento de ações pautadas em uma crítica radical ao moralismo e ao conservadorismo são a chave para a construção de valores contra hegemônicos na realidade. A alteridade e a relação com o outro, nessa perspectiva, se traduz em ações de fato éticas e conseqüentemente possibilitando a construção um novo *ethos*, o qual na sociedade de classes, para ser socialmente construído necessita de estreita relação com a política.

Em uma sociedade que permite a exploração do trabalho a níveis absurdos, salários menores para as mulheres em mesma função que os homens, concentração da riqueza na mão de uma minoria, em detrimento da miséria de uma grande parte da população, opressão e humilhação relacionados à diversidade étnica e raça, à orientação sexual, dentre outros absurdos, em um contexto em que a esfera produtiva já se desenvolveu o suficiente para sanar muitas dessas expressões da questão social, a questão ético-política enquanto unidade relacional se torna imperativa. Por fim, o exercício da capacidade ética nos coloca, enquanto coletivo, no lugar de humanidade.

Uma vez que na sociedade burguesa a moral desempenha uma função ideológica, através de mediações complexas, reproduzindo os interesses de classe e contribuindo para a dominação sobre os trabalhadores, através da difusão de valores que visam a adequação dos indivíduos ao *ethos* dominante, a reflexão ética se configura como fundamental, pois permite indagar criticamente sobre a realidade e sobre o significado dos valores. Tal reflexão proporciona, ainda, colocar em xeque preconceitos e formas de agir que podem não corresponder com as necessidades do presente. Diante de sua importância, a reflexão sobre a moral não pode ser feita de qualquer maneira, pois, enquanto movimento de reflexão-ação-reflexão, exige uma relação com outros sujeitos e suas vivências, não resultando em um monólogo subjetivo do sujeito consigo mesmo. Desse modo, é fundamental a presença do outro na construção de nossas reflexões.

Vasquez (1998) e Barroco (2010b) nos auxiliam a compreender que a ética não pode ser considerada como dada e fixa, mas sim como um aspecto da realidade

humana mutável com o tempo. Isto se dá uma vez que a moral é histórica; precisamente porque diz respeito ao modo de comportar-se dos homens, que por natureza é um ser histórico, ou seja, um ser que tem por característica estar-se autoproduzindo e se refazendo constantemente. Para o método de Marx “a ética é uma parte, um momento da práxis humana em seu conjunto” (LUKÁCS, 2007, p. 72). Enquanto pôr teleológico secundário, a ética dirige-se à transformação dos homens entre si, de seus valores, exigindo posicionamentos, escolhas, objetivando a liberdade, a universalidade e a emancipação do gênero humano. Assim, observa-se que a práxis não se esgota no trabalho – que é sua forma primária – como ressaltam Netto e Braz (2006, p. 44) “quanto mais se desenvolve o ser social, mais as suas objetivações transcendem o espaço ligado diretamente ao trabalho”. Dessa forma, além das formas de práxis que se referem ao trabalho enquanto transformação da natureza, há aquelas voltadas à transformação das ideias, dos valores, do comportamento e da ação dos homens, onde se insere a ação ético-política

Na sociedade capitalista, organizada a partir da propriedade privada dos meios de produção e das classes sociais, da divisão social do trabalho e da exploração do homem pelo homem, a objetivação histórica da ética é limitada e desigual convivendo com a sua negação. Isso evidencia o fenômeno da alienação, que expressa o antagonismo entre o desenvolvimento do gênero humano – em termos do que a humanidade produziu material e espiritualmente – e sua apropriação pela totalidade dos indivíduos. Isto se expressa uma vez que esta é

uma ordem social que progride pelo desenvolvimento das contradições a ela imanentes [...] atinge a ‘liberdade’ pela exploração, a riqueza pela pobreza, o crescimento da produção pela restrição do consumo [...], o mais alto desenvolvimento das forças produtivas coincide com a opressão e a miséria totais. (MARCUSE, 1978, p. 284, 285)

Segundo Netto (1999), em tempos de capitalismo e moral burguesa, como sistema normativo dominante nas relações sociais como um todo, a ética se configura como crítica sistemática à vida cotidiana em seus aspectos morais, isto é, ao individualismo e egoísmo moral, entendidos como valores negativos ao desenvolvimento coletivo, já que “estão calcados na apropriação privada e concentração da riqueza socialmente construída pelo gênero humano”. Nesse contexto, estão implicadas as disputas fundamentais entre o capital e o trabalho, ou seja, entre a classe que vive do trabalho e a classe que se apropria majoritariamente da riqueza produzida: a luta de classes entre os trabalhadores e a burguesia. Nesta disputa há um movimento de

manutenção de valores, concepções e formas de viver e que ao mesmo tempo são questionadas, subvertidas, desconstruídas ou reconstruídas nos diferentes espaços da vida individual e coletiva. Dessa forma, compreende-se que há uma intrínseca relação entre a ética e a política ou o que se denomina de ético-político. Podemos compreender melhor tal relação a partir das afirmativas de Vasquez (1998, p. 76):

Enquanto a moral regulamenta as relações mútuas entre os indivíduos e entre estes e a comunidade, a política abrange as relações entre grupos humanos [...] A política inclui também a atividade das classes ou dos grupos sociais através das suas organizações específicas orientada para consolidar, desenvolver, derrubar ou transformar o regime político-social existente. A atividade política implica, também, na participação consciente e organizada de amplos setores da sociedade. Desta maneira, sem excluir que ocorram também atos espontâneos dos indivíduos ou dos grupos sociais, a política é uma forma de atividade prática, organizada e consciente.

É precisamente no bojo desse movimento de crítica sistemática à vida cotidiana, na qual impõe-se necessária desconstrução de valores e moral dominante para a construção de concepções que oportunizem o fortalecimento de uma questão ético-política orientada para o desenvolvimento do gênero humano, que entram os espaços fundamentais de disputa, tais como a educação enquanto projeto de classes e a própria formação profissional. As concepções de formação e de educação tem em sua base um pôr teleológico secundário, constituindo-se enquanto solo fértil para a pensar a manutenção ou transformação da realidade.

2.2.2 O projeto ético-político do Serviço Social como referência

Como trabalhado nos tópicos anteriores, há uma vinculação fundamental entre ética e política, uma vez que a política é a conformação da atitude ética, tendo a ética como a expressão de valores e princípios que resultam da capacidade teleológica dos seres humanos. Sob esse raciocínio, ao nos referirmos a uma questão ético-política de determinado grupo social ou categoria profissional, estamos nos referindo a um projeto ético-político que tem relação direta com a construção coletiva da referida categoria, na defesa de um determinado projeto de educação e projeto de sociedade. Nesse sentido, todo projeto profissional possui uma ética profissional e que apresentará diferentes conotações a depender das condições objetivas de cada período histórico. Como parte de uma ética em sentido amplo, a ética profissional tem características próprias enquanto componente do trabalho profissional, na constituição de um determinado ethos:

[...] o ethos profissional é um modo de ser constituído na relação complexa entre as necessidades socioeconômicas e ideo-culturais e as possibilidades de escolha inseridas nas ações ético-morais, o que aponta para a sua diversidade, mutabilidade e contraditoriedade. (BARROCO, 2010b, p. 68)

Enquanto um dos elementos que compõem determinado projeto profissional, a ética profissional conforma uma unidade com o posicionamento político, a produção do conhecimento – referências teóricas – e o aparato jurídico-político presentes na constituição do referido projeto. Dessa forma, além de ser elemento fundamental para um projeto profissional, a ética profissional o expressa. Ao possibilitar a reflexão sobre a relação do singular com o coletivo, a ética nas profissões se destina a suspensão da cotidianidade em uma reflexão sobre a moralidade envolta no exercício profissional. Nesse sentido, assim como a própria ética e os projetos profissionais – os quais vinculam-se a projetos societários – podem haver distintas éticas profissionais:

A ética profissional se objetiva como ação moral, através da prática profissional, como normatização de deveres e valores, através do código de ética profissional, como teorização ética, através das filosofias e teorias que fundamentam sua intervenção e reflexão e como ação ético-política. Vale destacar que essas não são formas puras e/ou absolutas e que sua realização depende de uma série de determinações, não se constituindo na mera reprodução da intenção dos seus sujeitos (BARROCO, 2009, p. 175)

Barroco demonstra o caráter coletivo e material da ética profissional, o qual não depende unicamente da vontade individual, pois está submetido a condições da realidade objetiva e que demanda uma relação intrínseca com a política. Nesse sentido, compreende a ética profissional como um complexo que envolve dialeticamente três esferas, a saber: filosófico-valorativa, moral-prática, jurídico-normativa.

A esfera filosófico-valorativa corresponde a um conjunto de valores e princípios que fundamentam determinada concepção ética, ou seja, diz respeito à reflexão sobre o comportamento profissional que busca compreender que valores existem por trás desse comportamento, ao mesmo tempo em que elege valores a serem orientadores da ação profissional. Uma vez que tais valores se objetivam por meio da ação dos sujeitos, a esfera filosófico-valorativa se traduz na esfera moral-prática.

A esfera moral-prática remete à moralidade profissional bem como às ações do cotidiano. Assim, diz respeito ao comportamento do profissional e à forma como a profissão aparece socialmente na sua ação cotidiana individual ou coletiva. Já

a esfera jurídico-normativa tem relação direta com a esfera moral-prática na orientação dessa ação e com a esfera filosófico-valorativa, enquanto expressão da reflexão filosófica que se traduz em um código.

Isto posto, de modo concreto um código de ética expressa tanto a ética profissional quanto o projeto de profissão e de sociedade incorporados, se configurando enquanto sistematização de valores e princípios que orientarão um dever ser profissional na construção de seu modo de ser:

A ética profissional, ao contrário da moral, não decorre, necessariamente de uma convicção pessoal, determinada por uma opção valorativa. [...] O que se pode exigir é que implemente o estatuto ético, sendo assim coerente com a conduta exigida pela própria natureza dos direitos sociais, que lhe cumpre defender. Justamente por isso é que se instituem os códigos de ética profissional que, observe-se, em sua objetividade, prescindem das convicções morais, sendo por isso de natureza impositiva e escrito (SIMÕES, 2009, p. 442).

Portanto, o código de ética é objetivo, é um documento “imperativo” ao exercício profissional; entretanto, apesar de prescindir das convicções morais e individuais, a vinculação dos profissionais a esta ética e projeto profissional não se dá, a priori, pela simples existência de um código, pois:

Nenhuma profissão pode garantir a legitimação de sua ética a partir de seu código, o que seria afirmar uma concepção ética legalista e formal. Trata-se de uma questão de consciência ética e política cuja ampliação requer estratégias da categoria profissional, no sentido de mobilização, de incentivo à participação, à capacitação, de ampliação do debate e de acesso à informação (BARROCO, 2009, p.176)

Dessa forma, o código de ética serve, como importante instrumento educativo que carrega a potencialidade de contribuir para a suspensão da cotidianidade ao profissional, a criação de um determinado ethos e consolidação da defesa de um projeto:

“Sendo assim, é preciso considerar a ética profissional como uma prática mediada por valores que pode se objetivar com diversos níveis de consciência e comprometimento; que pode não ultrapassar a dinâmica da cotidianidade e da singularidade, mas que conta com um campo de possibilidades para se ampliar e atingir diferentes graus de conexão com motivações que permitam a ultrapassagem dessa dinâmica”. (BARROCO, 2012, p.72)

A partir da compreensão da ética profissional e da sua importância para os projetos profissionais, cabe-nos um questionamento: Quais tem sido os projetos e as éticas profissionais construídos e defendidos historicamente no Serviço Social Brasileiro? Para a compreensão do desenvolvimento dessa profissão no que se refere à sua concepção ética e política, é necessário compreender que sua construção

perpassa por diferentes determinantes econômicos, políticos e sociais que se consubstanciaram em processos de luta e amadurecimento teórico. Dessa forma, a memória deverá ser nosso ponto de partida.

Há duas grandes perspectivas societárias as quais o Serviço Social brasileiro historicamente se vincula – a conservadora e a emancipatória; que se manifestam por meio de diferentes projetos profissionais, e por sua vez expressam distintas éticas. Sob a perspectiva conservadora, perpassam os projetos tradicional, modernizador e fenomenológico, sendo este último uma forma de reatualização do conservadorismo. Já sob a perspectiva emancipatória perpassa um projeto de ruptura e a sua consolidação que passamos a chamar de projeto ético-político. Destacamos que cada um desses projetos possui uma ética enquanto elemento de fundamental importância no direcionamento da categoria profissional, tanto na eleição dos valores que orientam o exercício profissional, quanto na dimensão jurídica expressa no modo de ser da profissão e estipulado pelos códigos de ética.

Nesse sentido, há três momentos fundamentais da história dessa profissão: o surgimento e o início do Serviço Social brasileiro (décadas de 1930 a 1950), o movimento de renovação (décadas de 1960 ao final de 1970) e a constituição de um Serviço Social crítico (no período de abertura democrática – décadas de 1980 e 1990). Tentaremos abordar dando maior destaque ao movimento que engloba o período de renovação, até aspectos de consolidação para o atual projeto ético-político profissional.

Cumpramos destacar que o Serviço Social interfere nos processos de reprodução social, o que para Iamamoto resultará interferindo:

na reprodução material da força de trabalho e no processo de reprodução sociopolítica e ideopolítica dos indivíduos sociais. O assistente social é, neste sentido, um intelectual que contribui, junto com inúmeros outros protagonistas, na criação de consensos na sociedade. Falar em consenso diz respeito não apenas à adesão ao instituído: é consenso em torno dos interesses de classes fundamentais, sejam dominantes ou subalternas, contribuindo no reforço da hegemonia vigente ou criação de uma contra hegemonia no cenário da vida social (IAMAMOTO, 2005, p.69).

Para a referida autora, seriam esses aspectos que sintetizariam o modo de existir do Serviço Social nas bases de seu surgimento, demonstrando a contradição entre estar relacionado à reprodução da força de trabalho e ao mesmo tempo ao “processo de reprodução sociopolítica e ideopolítica dos indivíduos sociais”. Desse modo, fazendo parte da classe trabalhadora e sendo contratado pela burguesia, atendendo aos interesses e necessidades antagônicos das duas classes ao mesmo

tempo, o assistente social encontra-se em um movimento oferece a possibilidade de fortalecer uma ou outra classe na mediação com seu oposto:

Como as classes fundamentais e seus personagens só existem em relação recíproca, pela mútua mediação entre elas, a atuação do assistente social é necessariamente polarizada pelos interesses de tais classes, tendendo a ser cooptada pelas que têm uma posição dominante. [...] Reproduz também, pela mesma atividade, interesses contrapostos que convivem em tensão. Responde tanto as demandas do capital como do trabalho, e só pode fortalecer um ou outro polo pela mediação do seu oposto. Participa tanto dos mecanismos de dominação e exploração como, ao mesmo tempo e pela mesma atividade, [participa] da resposta às necessidades de sobrevivência da classe trabalhadora e da reprodução dos antagonismos desses interesses sociais, reforçando as contradições que constituem o motor básico da história (IAMAMOTO, 2004, p. 99)

Nesse sentido ressaltamos que ter uma visão da profissão a partir da historicidade, da contradição e das mediações, acaba por ser fundamental para não alimentar posturas fatalistas ou messiânicas que tendem a enfraquecer o profissional. Do mesmo modo, para refletir sobre a formação profissional do assistente social, é necessário discorrer brevemente a sua trajetória histórica para compreender as mudanças ocorridas em seu processo, conforme afirma Oliveira, (2009 p. 2):

[...] a formação profissional é entendida como processo dialético, portanto aberto, dinâmico e permanente, incorporando as contradições decorrentes da inserção da profissão e dos profissionais na própria sociedade. Com esse entendimento, falar em formação profissional implica [...] entender os condicionamentos que a sociedade impõe sobre a prática profissional.

Segundo Netto (1992), o surgimento do Serviço Social enquanto profissão ocorre intrinsecamente vinculado à emergência da “questão social” no Brasil. Esta é conceituada por ele como o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos, que se transformam em pauta de reivindicação pelos trabalhadores no bojo do desenvolvimento do capitalismo, assim a “questão social” se apresenta como a síntese dos conflitos da relação capital/trabalho (NETTO, 1992, p.13). Ainda segundo o referido autor, sem esse entendimento histórico-social contextualizado, a gênese do Serviço Social, enquanto profissão, pode ser falsamente identificada como resultado do status “sócio-ocupacional das condutas filantrópicas e assistencialistas que convencionalmente se consideram as suas protoformas” (NETTO, 1992, p.14).

Conforme Castro (2000, p. 17), o Serviço Social surge como “uma resposta particular do capitalismo nos países da América Latina, a partir do desenvolvimento das forças produtivas e da luta de classe pelo controle do poder político”. Desse modo, com o desenvolvimento do capitalismo brasileiro e conseqüente desenvolvimento da questão social:

A luta pela vida, pela sobrevivência, pelo trabalho, pela liberdade, levava o proletariado a avançar em seu processo organizativo, o que era visto com muita apreensão pela burguesia. Unindo-se ao estado e a Igreja, como poderes organizados, a classe dominante procurava conceber estratégias, como força disciplinadora e desmobilizadora do movimento proletário (MARTINELLI, 2001, p. 122).

Nesse processo, o intuito de coibir as reivindicações dos trabalhadores provocou uma movimentação no sentido de consolidação de um pacto político entre a burguesia, o Estado e a Igreja, e que, segundo Martinelli (2001), deu origem a um cenário histórico para os assistentes sociais como agentes executores da prática da assistência social. Essa categoria profissional assalariada passa a operar, formular e executar as políticas sociais setoriais. Dessa forma, o Serviço Social, em seu surgimento, não deve ser entendido apenas como mais uma alternativa de exercício da caridade, mas, como um instrumento de intervenção educativa em relação aos trabalhadores, compreendendo que seus efeitos são essencialmente políticos: através do “enquadramento dos trabalhadores nas relações sociais vigentes, reforçando a mútua colaboração entre capital e trabalho” (IAMAMOTO, 2004, p. 20). Entretanto, segundo Netto (1999), o aprofundamento da ordem societária capitalista, marcada pela modernização conservadora do país, apresentou ao Serviço Social a necessidade de uma revisão de sua prática tradicional e tal revisão começou a ser pautada no âmbito da formação profissional enquanto pilar estrutural. No dia 13 de junho de 1953 foi promulgada a Lei nº 1.889, que dispunha sobre os objetivos do ensino em Serviço Social, sua estruturação como curso de graduação em ensino superior e as prerrogativas dos portadores de diplomas de assistentes sociais e agentes sociais. Um ano depois o decreto nº 35.311, de 8 de abril de 1954, regulamentou a Lei nº 1.889, determinando a exigência de um currículo mínimo para o curso. Esta legislação foi resultado de sete anos de esforços da Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS), Associação Brasileira de Assistentes Sociais (ABAS) e grande participação dos estudantes em graduação, tendo enorme repercussão para o Serviço Social brasileiro.

A partir dessa década de 1950 é que estão postas condições para um amplo processo de mudanças e conceituações embutidas no Serviço Social brasileiro. Tal transformação denominava-se Movimento de Reconceituação, o qual:

[...] a partir da perspectiva hegemônica, [...] impõe aos assistentes sociais a necessidade de ruptura com o caráter conservador que deu origem à profissão, calcado no atrelamento às demandas e interesses institucionais, e coloca como exigência a necessidade de construção de uma nova proposta de ação profissional, tendo em vista as demandas e interesses dos setores

populares que constituem, majoritariamente, a clientela do Serviço Social. (SILVA, 1995, p.26).

A perspectiva de destruição de um Serviço Social tradicional conservador ocorreu em toda a América Latina, consubstanciada no movimento contraditório das forças sociais em conflito nas sociedades nacionais no continente. Valendo-se das experiências acumuladas pelos processos contraditórios de modernização conservadora dos anos 1950, quando ocorre o grande “boom” econômico nos países centrais do capitalismo e aprofundam as contradições e as desigualdades sociais nos países da periferia – enquanto um movimento desigual e combinado – abriram-se possibilidades concretas para uma modernização conservadora, para as práticas sociais em geral, e por conseguinte, para o Serviço Social.

Como processo, o Movimento de Reconceituação de Serviço Social se expressou através da crítica e da ação política de assistentes sociais, que encontraram força nos movimentos progressistas e revolucionários do final da década de 1950 e início da década de 1960. Encontraram também, nos movimentos de resistência a contrarrevolução que se constituíram em ditaduras militares, as condições objetivas para avançar na construção de um projeto profissional de Serviço Social, que vinculasse a categoria profissional ao processo revolucionário histórico das classes sociais em luta por uma nova sociedade. Naquele momento, a repercussão da vitória da Revolução Cubana em 1959 e das lutas sociais contra o imperialismo, se tornaram um importante impulso para o Serviço Social no projeto de ruptura com o Serviço Social tradicional de caráter conservador e construção de uma tendência crítica.

Como produto do movimento de reconceituação, estabeleceu-se uma rede de articulação em todo o continente, incentivando a organização dos assistentes sociais em torno de dois grandes aspectos: 1) uma crítica ao Serviço Social tradicional conservador e à função social exercida pela profissão; 2) a possibilidade de superação daquele projeto profissional, com vistas à construção de um outro projeto de Serviço Social que tivesse vinculado às lutas sociais por transformações radicais na estrutura econômico-social.

Nesse processo de organização dos profissionais, se fez fundamental o apoio de organismos originados no próprio interior desse movimento, a saber: a ALAETS (*Asociación Latino-americana de Trabajo Social*) e o CELATS (*Centro Latinoamericano de Trabajo Social*). Tais organismos demonstravam sinais de

maturidade na crítica, reflexão teórica e produção do conhecimento para o Serviço Social. Enquanto movimento de destruição do velho e construção de um novo projeto profissional, o CELATS protagonizou um importante incentivo à estudos críticos e pesquisas que subsidiaram a capacidade de atuação do Serviço Social em sintonia com as lutas sociais amplas no continente. Segundo LOPES (1998, p.21), estes organismos trabalharam pautados pelo caráter coletivo desse processo:

incentivaram e apoiaram a organização profissional dos assistentes sociais no continente como base impulsionadora de uma formação profissional continuada e do debate crítico na perspectiva da superação do Serviço Social tradicional conservador.

A autora ressalta ainda que quatro eixos de questões foram centrais no processo de formação de uma consciência crítica dos assistentes sociais:

a) as relações de exploração e dominação das classes trabalhadoras e subalternas no capitalismo, e as relações de domínio do imperialismo, sob o capitalismo monopolista, com os países do continente; b) a tendência, desde sua origem, a atender, fundamentalmente, os interesses das classes dominantes, no exercício profissional como funcionários de instituições privadas, da Igreja e do Estado, mediando práticas assistencialistas, filantrópicas e de ajustamento ao sistema, ao status quo; c) a necessidade de, na contradição de sua atuação na mediação da relação entre as classes em confronto nas relações do capitalismo, vincular-se aos interesses das classes dominadas e exploradas, em efetivo compromisso com a necessidade histórica de emancipação dessas classes; d) o caráter pragmatista do Serviço Social, até então dependente da literatura europeia e norte-americana e de manuais de orientação de prática. (LOPES, 2016, p.238)

Ressaltamos que “a formação profissional em Serviço Social exerce um papel fundamental na formação da consciência político-profissional dos assistentes sociais em relação à função social e pedagógica do exercício da profissão” (CARDOSO; LOPES; LIMA, 2009, p. 02). É a perspectiva histórica de um projeto de sociedade alternativo ao capitalismo que impõe a necessidade de um projeto de formação profissional, que tem no bojo do movimento de reconceitualização as condições para a construção desse projeto.

Neste movimento, o Serviço Social entrou em um processo de amadurecimento de suas reflexões e debates acerca da conjuntura e do próprio exercício profissional, porém durante a ditadura no Brasil¹¹, sob a qual houve o acirramento das contradições e desigualdades sociais, além do fortalecimento da

¹¹ O Regime ou Ditadura militar no Brasil foi o regime autoritário que governou o país de 1º de abril de 1964 até 15 de março de 1985. A implantação da ditadura começou com o Golpe de 1964, quando as Forças armadas do Brasil derrubaram o governo do presidente constitucional João Goulart e terminou quando José Sarney assumiu o cargo de presidente.

censura e repressão, a categoria foi pressionada a interromper sua organização política de forma livre.

Aguiar (1989), ressalta que nesse período ditatorial, ainda em 1967 foi realizado o I Seminário de Teorização do Serviço Social, em Araxá (MG), evento histórico no processo de "teorização" e "reconceituação" do Serviço Social brasileiro, no qual foram propostas ações profissionais mais vinculadas à realidade social e política do país. Organizado pelo Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais, o evento reuniu assistentes sociais de vários estados brasileiros que resultou na elaboração do Documento de Araxá¹². Ainda foram realizados na década de 1970 três congressos brasileiros de Assistentes Sociais promovidos pelo Conselho Federal de Assistentes Sociais (CFAS – atualmente CFESS) em conjunto da ABESS.

Neste período, instalou-se o predomínio do capital financeiro, no qual imperou o estratagema de que o Estado é superado pelo mercado nas funções de regulação da vida social. Assim o trabalho é reestruturado e tecnificado, tornando-se mais homogêneo e indiferenciado. Dessa forma o mercado passa a exigir um trabalhador polivalente, dotado de novas características técnicas e sociointelectivas, capaz de atuar em diferentes funções ou postos de trabalho, destarte, emprega-se um diferencial no conceito de profissões, onde:

[...] a formação específica, especializada, tendem a perder funcionalidade e desaparecer. O trabalhador, além da escassez de emprego, vai enfrentar a obsolescência do seu saber e a perda da organicidade da sociabilidade produzida no fordismo/keynesianismo (KOIKE, 2009, p. 204).

De acordo com o raciocínio desta autora compreendemos que tais transformações demandam uma subjetividade no mundo do trabalho, exigindo um novo perfil de trabalhador, capaz de se adequar com as necessidades da reprodução capitalista, com os atributos comportamentais individualistas com ênfase na criatividade, no empreendedorismo, adaptabilidade e na capacidade de trabalhar sob tensão e/ou crise. Ao focar nesse tipo de trabalhador, que responde às necessidades do mercado, o ensino superior brasileiro passará a designar um dos seus objetivos, a saber: o de formar perfis profissionais compatíveis com os novos padrões produtivos. Ratificando o que está exposto, Koike (2009, p. 205) adverte que o processo de

¹² O documento de Araxá é representativo para a profissão, que “mesmo tendo colocações divergentes, os vários autores concordam que o Documento de Araxá foi um marco do Serviço Social brasileiro” (AGUIAR, 1989, p.125). É evidente que o Documento de Araxá deixou grandes lacunas no que diz respeito a elementos que discute, mas não se nega que o mesmo não tenha sido um dos documentos de maior expressão da profissão, tendo em vista que, foi marco de um princípio de discussão teórica sobre a necessidade de “rompimento” com a atuação conservadora da profissão.

adequação do sistema educacional atendeu às necessidades de resposta do capital à sua crise contemporânea e se desenrola por dentro da contrarreforma do Estado, no contexto do ajuste neoliberal iniciado na América Latina a partir dos anos 1970.

Certamente nem o Brasil, nem o Serviço Social foram os mesmos com a instauração da ditadura após o dia 1º de abril de 1964. Esse período se consubstanciou em vinte anos de opressão e controle sobre os trabalhadores brasileiros e gerando uma elite organicamente vinculada ao capital internacional (SILVA, 2013, p. 84). A repressão e a violação de direitos políticos e civis, além dos direitos humanos de toda a ordem, foram justificadas em nome do estratagema do resgate de uma estabilidade econômica, do enfrentamento de uma ameaça socialista e do combate à corrupção. Junto às violações e repressão, o Estado criou políticas sociais compensatórias como uma forma de atenuar as situações mais emergenciais e tais bases ampliaram os campos de trabalho para os assistentes sociais.

No que diz respeito à formação profissional, as mudanças para o Serviço Social se deram principalmente com seu processo de autonomia da formação e do trabalho profissional em relação a Igreja e através de sua entrada no âmbito universitário. Essa aproximação com as demais áreas do saber proporcionou ainda um espaço frutífero para a busca de uma sistematização conceitual e aportes teóricos e metodológicos para o exercício profissional.

Com a redução dos investimentos dos países de economia central em relação aos países da periferia do capitalismo, o Brasil sofreu impactos significativos que levaram a maiores resistências populares em um processo de abertura democrática. Tais impactos não permitiram que a ditadura escamoteasse sua gestão fracassada, principalmente a exponencial concentração de renda e conseqüente geração de pobreza, grandes endividamentos e renegociação de dívidas com o Fundo Monetário Internacional (FMI), que constrangeu o Brasil a seguir várias diretrizes de cortes em despesas sociais além de profundo arrocho salarial.

Nesse contexto, em 1978 são tomadas, mais fortemente, medidas de “liberalização”, entre elas a revogação do AI-5, que entrou em vigor a partir de janeiro de 1979 (FAUSTO, 2003) e possibilitou a retomada da liberdade de expressão e manifestação com relativa autonomia e a luta de classes que foi interrompida violentamente no passado, nos anos 1960, retornou duas décadas depois e revigorada pelo presente em um processo organizativo da classe trabalhadora que viria a ser conhecido como “novo sindicalismo”, protagonizado pelas grandes

mobilizações operárias no cinturão do ABC paulista que culminaram em um forte processo de greves em 1978.

Foi com a crise do regime ditatorial instaurado em 1964, expressa no contexto das lutas pela democratização da sociedade brasileira – lutas essas que adquirem visibilidade política na segunda metade da década de setenta -, que se gestou o solo histórico, o terreno vivo, que tornou possível uma abrangente, profunda e plural renovação do Serviço Social. (IAMAMOTO, 2005, p. 88-89)

Desse modo, a ética profissional tradicional/conservadora que vinha embasando a atuação dos assistentes sociais até aquele momento, e que se traduziu nos códigos de ética de 1947, 1965 e 1975, passa a não corresponder aos processos de luta históricos pelos quais a abertura democrática proporcionava à categoria. A individualização e moralização da questão social em consonância com o ethos burguês, que teoricamente era subsidiada pelo conservadorismo, positivismo e personalismo, passa a ser questionada e confrontada com a realidade concreta na qual estavam inseridos os assistentes sociais. Entretanto, foi somente na década de 1970 que a categoria profissional encontrou bases materiais para afirmar hegemonicamente suas bases ético-políticas, compondo assim um aspecto mais crítico, e quebrando o discurso de neutralidade até então predominante. É importante ressaltar que, nesse período, correntes marxistas passam cada vez mais a influenciar na construção do quadro teórico de referência do Serviço Social brasileiro.

Sob influência do pensamento gramsciano, a partir de 1978, o Movimento de Reconceituação pautou-se numa perspectiva dialética, no sentido de fortalecer a prática institucional do Serviço Social, articulada à organização dos movimentos populares, admitindo-se assim a contraposição dos objetivos profissionais com os institucionais (OLIVEIRA, 2009, p. 08).

Com base em Iamamoto (2004), identificamos que a expressão dessa efervescência em torno do Serviço Social explodiu no III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), em 1979, conhecido como o “Congresso da Virada”, no qual profissionais e estudantes expuseram suas contestações a direção social que o Serviço Social havia seguido até o momento, bem como as próprias entidades organizativas da categoria. Dessa forma, o III CBAS, realizado entre os dias 23 e 28 de setembro em São Paulo, sobre o tema “Serviço Social e Política Social” questionou o conservadorismo de sua própria organização, constituindo-se em marco no processo de politização e mobilização dos profissionais e estudantes de Serviço Social e na reativação das entidades sindicais em todo o país.

A ampla frente democrática, estabelecida no Brasil nos finais dos anos 1970, demonstrou a diversidade de teleologias e projetos societários existentes naquele momento. Tinham, no entanto, um ponto em comum: a luta pela abertura democrática, a retomada da luta dos trabalhadores e movimentos sociais que haviam sido bruscamente interrompidos no período pós-64. Nesse processo de lutas sociais no Brasil que surge o solo fértil para o fortalecimento de forças em direção a uma “intenção de ruptura” (NETTO, 1999) e construção de um projeto profissional crítico e com viés emancipatório para o Serviço Social. Tal projeto se configurou enquanto uma resposta às demandas originadas da articulação orgânica com as lutas dos trabalhadores, movimentos sociais e partidos políticos – em especial o Partido dos Trabalhadores – por uma transformação social que se expressava em uma luta contra a ditadura e que em determinado grau se traduziu em uma luta anticapitalista. De igual modo, no campo acadêmico e no movimento de reorganização das entidades da categoria, desenvolveu-se uma referência teórica e ética por uma emancipação política e humana que por sua vez se expressou através dos aparatos jurídico-políticos do Serviço Social.

O referido contexto de explicitação da questão social em uma crise econômica, seguida por uma recente entrada do Serviço Social no âmbito acadêmico, que se enraíza nas lutas pela abertura democrática o projeto de ruptura com o projeto tradicional/conservador. Konno (2005) explicita que calcado no processo de estipulação de um projeto profissional crítico e hegemônico da categoria, em 1986 é criado o novo Código de Ética do assistente social, marcando a ruptura com a ética tradicional. Segundo Barroco (2012) inicialmente, a código funcionou mais como uma carta de princípios e de compromissos ideológicos e políticos do que como um código de ética, que exige um teor normativo, entretanto, demarcava compromissos, explicitando os caminhos a serem trilhados pelos assistentes sociais em sua prática.

Com o processo de distensão política de transição do regime ditatorial para a denominada Nova República, a partir de 1985, e a promulgação da Constituição Federal de 1988, o acúmulo teórico-metodológico do Serviço Social das últimas décadas ganhou novo fôlego frente aos sinais de falência do modelo intervencionista de Estado vigente até então e, unindo-se à insatisfação popular em decorrência da opressão, miséria e exploração vividas nos 21 anos de ditadura, vê-se impulsionada a vertente de “*intenção de ruptura*” com o conservadorismo profissional. Nesta perspectiva, Brandão (2007) aponta que a formação acadêmica será alvo de

profundos questionamentos, destacando-se a discussão sobre a necessidade de revisar o currículo mínimo do Curso, que vigorava no país desde 1970. Iniciado em meados da referida década, o processo de revisão curricular se deu sob a coordenação da então Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social – ABESS.

Oliveira (2009) ressalta que a formação profissional assumiu um cunho crítico tendo como eixo central a necessidade de novos pressupostos teóricos e novas propostas de ação profissional comprometidas com os interesses populares. Para que houvesse tal mudança, a categoria precisou organizar-se em diferentes entidades, que através de um fórum de discussões sobre o projeto político acadêmico, resultou um currículo mínimo que foi implementado nas universidades em 1984. Nesse sentido, Carvalho (1984, p. 110 apud OLIVEIRA, 2009, p.9) defende:

A aprovação desta nova proposta de currículo mínimo impõe a exigência de revisão curricular a todas as Unidades de Ensino de Serviço Social no país, devendo antes de tudo, constituir-se a expressão de um amplo processo de avaliação e redefinição da formação profissional, desenvolvido com a participação efetiva de professores, alunos, supervisores e profissionais. É fundamental que todos esses segmentos significativos que, nas suas diferentes formas de inserção, estão configurando o Serviço Social no contexto da realidade brasileira participem, de fato, do processo de revisão curricular, contribuindo, de forma específica, na definição do currículo pleno para que as propostas atendam às exigências específicas de cada realidade regional e às exigências fundamentais do atual momento histórico.

Dessa forma, o projeto de ruptura em vigor, do fim da década de 1970 ao início dos anos 1990, apresenta como ética e posicionamento político a perspectiva emancipatória. Nesse contexto, o Serviço Social enquanto especialização do trabalho coletivo perpassa por um processo de desenvolvimento que, auxiliado pelas correntes marxistas do conhecimento, passa compreender a questão social enquanto conflito entre capital e trabalho. Segundo Konno (2005), inicialmente o projeto profissional da categoria se expressou de forma politicista e messiânica, principalmente pelo contexto político de intensos processos de lutas anticapitalistas e pelo próprio movimento de organização da categoria em uma rearticulação de entidades existentes antes da ditadura militar bem como na criação de novas entidades. Enquanto expressão jurídico-política, o referido projeto profissional tem sua expressão tanto no Currículo Mínimo de 1982, quanto no Código de Ética de 1986, período no qual estabelece-se um momento de refluxo e de redirecionamento da profissão. Do mesmo modo, o projeto de ruptura, tendo uma ética emancipatória como central, nos leva até a década de 1990, na qual o processo de amadurecimento e revisão do projeto profissional resulta no que hoje chamamos de projeto ético-político do Serviço Social:

Já no final da década de 80 e início de 90 do século XX, portanto, quando o projeto ético-político profissional do Serviço Social no Brasil, apoiado na teoria crítica do pensamento marxista, havia alcançado significativa solidez acadêmica e teórica, configura-se um contexto estrutural e conjuntural, com a adesão do país ao neoliberalismo e os movimentos hegemônicos das lutas sociais são redirecionados: grande parte dos movimentos que apontavam na direção da construção de uma nova sociedade, alternativa ao capitalismo, passa para a resistência contra o neoliberalismo, com centralidade na luta por míseros direitos, conquistados pelos trabalhadores na luta de classes e tendo o Estado como principal alvo, em face de sua voracidade pela destruição dessas conquistas. (LOPES, 2016, p.243)

Cumprido destacar que é justamente a partir da década de 1990 que o Brasil sofre a implementação tardia da política neoliberal, especificamente a partir do governo de Fernando Collor de Mello, primeiro civil eleito por voto direto após a ditadura militar. Este se configurou como um dos marcos da vitória, do projeto societário capitalista, sobre o projeto dos trabalhadores que, àquele momento, era representado através da candidatura de Luiz Inácio Lula da Silva através do Partido dos Trabalhadores (PT).

Com apelo popular por “ética” e moralização da política, o presidente Collor de Mello sofreu impeachment em 1992 por desvios e roubo ao patrimônio público, momento no qual assume seu vice Itamar Franco com a mesma agenda política neoliberal. Mesmo com a resistência dos partidos de trabalhadores e movimentos sociais – com destaque para o crescimento do Movimento Sem Terra – a burguesia se manteve no poder por dois mandatos presidenciais consecutivos (1995 a 2002) com Fernando Henrique Cardoso. Esse período de fortalecimento e consolidação do neoliberalismo no Brasil, obedecendo as determinações do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, foi marcado por privatizações e desregulamentação do trabalho, diminuição do Estado em relação às políticas sociais, avanço do terceiro setor e uma política social “residual que soluciona apenas o que não pode ser enfrentado pela via do mercado, da comunidade e da família” (BEHRING, 2009, p.310), colocando a questão social de forma fragmentada por suas expressões: a fome, a violência, a miséria, dentre outras.

Destaca-se que é sob estes governos que iniciam políticas educacionais de desregulamentação e flexibilização da educação superior, com impacto direto sobre o Serviço Social, uma vez que há a substituição dos currículos mínimos por diretrizes curriculares, o que em síntese significou a perda do controle sobre os conteúdos obrigatórios e a qualidade teórico-metodológica e ético-política dos cursos de formação universitária. Concomitante a isso, o processo de incentivo ao ensino

superior privado ocorre em larga escala, mesmo com a resistência da categoria frente à tantos ataques sobre a formação profissional.

Nesse contexto de disputas, há o desenvolvimento do projeto profissional ético-político do Serviço Social, tendo como solo material, de um lado, as expressões da questão social que remetem à exclusão social, pobreza e discriminação, e do outro, a resposta do Estado traduzida em políticas focalizadas. Ressalta-se que diante da amplificação da questão social, houve também a ampliação dos espaços de trabalho para o Serviço Social, que foi acompanhada pelo crescimento de cursos de graduação e pós-graduação na área, além do reconhecimento das competências de execução e planejamento de políticas sociais da categoria. Consoante ao exposto, ocorreu também o avanço, no número de cursos de Serviço Social no setor privado de educação, em diferentes modalidades, inclusive com grande potencial em instituições de ensino a distância. Tais desdobramentos passaram a demandar novas reflexões e processos de luta em relação à defesa de uma formação profissional e atuação ética para o Serviço Social brasileiro.

Não é à toa que o projeto profissional do Serviço Social passa a ser denominado de ético-político, pois é a partir da década de 1990 que o debate sobre a ética ganha maior importância e destaque no seio da profissão, expressando a relevância de sua relação com a política. É nesse aspecto que a ética emancipatória (ou de ruptura) se torna objeto de disputa e conquista hegemônica para a orientação tanto para as entidades de organização da categoria como para a formação profissional. Esta ética parte da compreensão de mundo no materialismo histórico-dialético e tem como valores a liberdade, a democracia e a cidadania, com horizonte na emancipação política e humana para uma sociedade livre de preconceitos e em defesa dos direitos humanos. Além dos referidos elementos essa ética coloca como parâmetro o compromisso com a competência, com o aprimoramento, e com o usuário das políticas públicas, traduzindo-se jurídico-politicamente no Código de Ética de 1993. Destaca-se ainda que o Código de Ética de 1993 auxilia na resolução da contradição filosófica estabelecida em relação aos Códigos de Ética de 1986, pois passa a explicitar seu compromisso não com uma classe social tratada como o “bem”, mas sim com valores que demonstram o tipo de sociedade que se tem como horizonte direcionando o agir profissional.

No âmbito da formação profissional, enquanto resistência aos ataques da política neoliberal sobre o ensino superior e a garantia de uma formação em

consonante ao projeto ético-político da categoria, no mesmo ano em que foi promulgada a Lei nº 9.394, que estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases para a reformulação do ensino superior brasileiro, a ABESS¹³ formulou e encaminhou sua proposta de "Diretrizes Curriculares" para os cursos de Serviço Social ao Ministério da Educação. Este processo de elaboração expressou a maturação, a nível nacional da proposta pedagógica no curso de serviço social, servindo de subsídio para um outro processo que foi o de revisão curricular realizado nacionalmente a partir de 1996:

A proposta de formação profissional em Serviço Social formulada pela ABEPSS, embora enquadrada no formato das diretrizes curriculares, de acordo com o preconizado pela LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n 9.394 de 20 de dezembro de 1996) sob a lógica da flexibilização da formação profissional para responder às demandas do mercado, reafirma a direção social incorporada pelo currículo de 1982, e busca a superação das defasagens teórico-metodológicas e fragilidades operativas da formação profissional no que diz respeito à organicidade desse currículo no movimento da sociedade brasileira. (ABREU; LOPES, s/d, p.05 apud BRANDÃO, 2007, p.67)

Enquanto processo de construção e renovação, “os avanços teórico-metodológicos e ético-políticos da formação profissional tiveram na ABEPSS, nestas últimas cinco décadas, uma obstinada propulsora” (KOIKE, 1997, p.09). Segundo Araújo (2000), os princípios que definiram as diretrizes curriculares presentes no documento foram: apreensão crítica do processo histórico como totalidade; investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país; apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; apreensão das demandas - consolidadas e emergentes - postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potencializem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre público e privado; exercício profissional cumprindo as competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor.

De acordo com Brandão (2007) a proposta básica que serviu de subsídio para a elaboração das diretrizes curriculares, encontra-se, em essência, os fundamentos da profissão e sua relação com a questão social. Essas diretrizes

¹³ Em 1998 a Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS), - criada em 1946 - reformulou seu estatuto e passou a se chamar Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), nomenclatura vigente até a atualidade.

sinalizam para a formação de um *profissional crítico e capacitado* para atuar nas expressões da questão social, seja formulando e/ou implementado propostas para o seu real enfrentamento, através das políticas sociais públicas, empresariais, de organização da sociedade civil e movimentos sociais. Entretanto, lamamoto (2007, p.444) sinaliza que as diretrizes curriculares atualmente em vigor, sofreram uma profunda descaracterização da proposta inicial:

[...] as diretrizes curriculares legalmente vigentes não exprimem integralmente o projeto de formação profissional da ABEPSS. A proposta das diretrizes curriculares, encaminhada ao então Ministério da Educação e do Desporto, foi fruto de uma construção coletiva das unidades de ensino, com ampla representatividade, sob a liderança da Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social.

A referida proposta, encaminhada ao Ministério da Educação e Desportos, foi analisada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual realizou cortes significativos no texto, comprometendo o que fora encaminhado no projeto original. Esses cortes foram a clara demonstração de um tensionamento com o projeto de educação do governo, no tocante à garantia de um conteúdo crítico básico comum à formação no país. Desta feita, a mudança do texto possibilitou uma abertura para que a formação estivesse submetida à livre iniciativa das unidades de ensino. Nesta perspectiva lamamoto (2007, p.446) afirma:

Essa total flexibilização da formação acadêmico-profissional, que se expressa no estatuto legal é condizendo com os princípios liberais que vem presidindo a orientação para ao ensino superior, estimulando a sua privatização e submetendo-o aos ditames da lógica do mercado. Esse é um forte desafio á construção do projeto do Serviço Social brasileiro.

Apesar de seu processo de elaboração ser datado de 1996, as Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social só foram aprovadas pelo MEC em 2002. Nesse processo, compreende-se que as Diretrizes demonstram o amadurecimento desse projeto ético-político tão caro ao Serviço Social, que busca responder às exigências sociais sem perder a teleologia do projeto, e apresentam a formação profissional de forma articulada entre os núcleos de fundamentação demonstrando a noção de totalidade:

A compreensão acerca dos fundamentos do Serviço Social é informada pela perspectiva da totalidade histórica. Parte do pressuposto de que a história da sociedade é o terreno privilegiado para apreensão das particularidades do Serviço Social: do seu modo de atuar e de pensar incorporados ao longo de seu desenvolvimento. Sendo a profissão um produto sócio-histórico, adquire sentido e inteligibilidade na dinâmica societária da qual é parte e expressão. Decifrar essa especialização do trabalho supõe, nesse sentido, elucidar os processos sociais que geram a sua necessidade social, o significado de suas ações no campo das relações de poder econômico e político — das relações

entre as classes e destas com o Estado —, assim como a inscrição do Serviço Social no debate teórico e cultural de seu tempo (IAMAMOTO, 2014, p. 621)

Além do exposto, reverbera que a articulação entre seus núcleos não deve se concretizar apenas em disciplinas, mas em outros tipos de atividades, rompendo a ideia de que teoria, método e história são questões separadas. Dessa forma, a categoria trabalho, a pesquisa, a ética, o estágio e a questão social, compreendida como “eixo fundante da profissão e articulador dos conteúdos da formação profissional”, serão elementos centrais para a lógica de transversalidade para essa proposta. (ABESS/CEDEPESS, 1997, p. 64). Segundo Iamamoto (2014, p. 625):

A construção coletiva de proposta de formação acadêmica no Serviço Social norteia-se pela defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade, direcionada aos interesses da coletividade e enraizada na realidade regional e nacional; a universidade que cultiva razão crítica e o compromisso com valores universais, coerente com sua função pública, não limitada e submetida a interesses particulares exclusivos de determinadas classes ou frações de classes; uma instituição a serviço da coletividade, que incorpore os dilemas regionais e nacionais como matéria da vida acadêmica, participando da construção de respostas aos mesmos no âmbito de suas atribuições.

Nesse processo as Diretrizes Curriculares cumprem um importante papel de instrumento para a resistência frente à crescente flexibilização e desregulamentação implementada no Brasil desde o início dos anos 1990. E aprofundada nas últimas duas décadas como um projeto neoliberal para a educação e especialmente em relação ao ensino superior.

No quadro complexo das transformações contemporâneas em todo o mundo, desde o final do século XX, a resistência em defesa do Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social, “orientado pela perspectiva da emancipação das classes exploradas, humilhadas e de toda a humanidade, vem se tornando cada vez mais uma necessidade no Brasil”. (LOPES, 2016, p. 244)

No caso do Brasil, é importante destacar que o fim dos ciclos das lutas operárias e populares, iniciado em 1978 e que está na base da constituição do Projeto Ético-Político do Serviço Social no país, não representa o fim do projeto emancipador da classe trabalhadoras e da sociedade brasileira. O fim desse ciclo de lutas se encerra e coincide com a ascensão do PT ao governo central do país, quando Lula assume a Presidência, em 2003; já avança o movimento contrarrevolucionário e o conservadorismo em todo o mundo e no país as condições objetivas das lutas emancipatórias são profundamente desfavoráveis na correlação de forças dos projetos em disputa; e, portanto, à resistência por sustentação do Projeto Ético-Político do Serviço Social, referenciado nessas lutas e orientado pela necessidade histórica de emancipação. (LOPES, 2016, p. 247)

Compreender o processo formativo no bojo do capitalismo e sua incidência junto à formação profissional em Serviço Social, se constitui enquanto tarefa fundamental para o compromisso com um projeto profissional ético-político vinculado a um projeto de sociedade que tem como horizonte a emancipação humana. Em síntese, o projeto ético-político do Serviço Social se conformou enquanto uma das projeções de dever ser, que no contexto do neoliberalismo no Brasil atinge sua hegemonia tendo a teleologia apontada para a emancipação humana como tarefa de classe, razão pela qual suas dimensões política e ética são voltadas para uma perspectiva emancipatória e de referência teórica no marxismo histórico-dialético.

Enquanto especialização do trabalho coletivo, o Serviço Social toma posição no movimento da sociedade ao compreender a questão social enquanto conflito entre capital e trabalho, o que politicamente o vincula a uma perspectiva anticapitalista e que, em sua dimensão ética e jurídico-política, expressa nos principais documentos, a saber: o Código de Ética, a Lei de Regulamentação da profissão (ambos de 1993) e nas Diretrizes Curriculares de 1996. Assim, o projeto ético-político se faz presente em toda a categoria profissional e no que se refere à formação, entra em disputa com os diferentes valores contidos na política educacional neoliberal, que além de fomentar o lucro acima do desenvolvimento humano, trabalha para a expansão de uma produção de consensos, que têm como horizonte a manutenção do ethos burguês. Este é um dos grandes desafios para o ensino e formação de forma geral em Serviço Social.

3 A EXPANSÃO DO ENSINO EM SERVIÇO SOCIAL E A QUESTÃO ÉTICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO MARANHÃO

De acordo com Netto (2004, p. 06), ao problematizar a formação em Serviço Social, face às reformas ocorridas nos governos neoliberais, no Brasil coloca-se uma questão central para o conjunto da categoria que se reatualiza diante do atual quadro da universidade brasileira, quando afirma que:

[...] trata-se, em suma, da prova a que estão sendo submetidos, num processo que seguramente se aprofundará e agravará os setores profissionais que formularam e promoveram o que já se consagrou como o 'projeto ético-político' do Serviço Social brasileiro.

Essa dura prova a qual a categoria profissional é submetida, deve ser enfrentada de forma coletiva pela categoria, propondo um projeto contra hegemônico ao modelo burguês, pois, estas alterações nas políticas educacionais fazem parte de uma série de medidas estratégicas no sentido de garantir a hegemonia do modelo neoliberal, na perspectiva de superar a crise capitalista da década de 1970. Isto significa a difusão de um novo modelo de sociabilidade burguês a nível global, tendo seus rebatimentos diretos sobre a formação profissional no âmbito acadêmico.

De acordo com os estudos de Lima e Pereira (2009), 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 reforma. Nesta década, marcada pelo apogeu do neoliberalismo, as políticas setoriais voltadas para a educação apresentaram um cunho privatista, redefinidas pelas funções do Estado. Assim, a educação superior aparece no mundo mercantil como um campo dos mais promissores ao lucro.

Para a universidade, a concepção de autonomia, entendida como liberdade acadêmica para produzir conhecimento com destinação social universal, transmuda-se em autonomia financeira. Coagida a gerar seu próprio financiamento, a universidade pública passa a disputar recursos no mercado como qualquer empresa (LIMA:PEREIRA, 2009, p. 205).

Estes dados são importantes, pois apontam a lógica de mercado proposta à educação superior no país, tendo neste processo o Programa Universidade para Todos – Prouni, como materialização das PPP (Parcerias Público-Privado) e a intervenção maciça do Estado brasileiro com recursos públicos para socorrer o setor

privado, com a expansão de cursos de baixo custo, nas áreas de humanidade e ciências sociais aplicadas. Diante desse cenário, compreende-se que a expansão do ensino superior é expressão de um projeto de educação, que incide diretamente no processo de formação em Serviço Social, além da sociedade como um todo. Nesse sentido, é imperioso estabelecer conexão entre a questão educacional em sentido amplo e enquanto projeto de classe, para compreender as políticas educacionais desenvolvidas no interior do capitalismo para o ensino superior e a formação profissional e questão ético política em Serviço Social.

3.1 Educação e os projetos de classes: uma questão ético-política

Como as normas morais correspondem ao período histórico e às relações sociais dominantes existentes, já demonstramos no capítulo anterior que na modernidade podemos identificar um enaltecimento da propriedade privada e uma redução do trabalho apenas como um modo de realização das necessidades pessoais, subtraindo o seu caráter social, dentre outras condições objetivas que rebatem sobre a moral, que no sistema capitalista se configura como funcional à reprodução da moral e do *ethos* da classe dominante burguesa. Tal *ethos* é mantido com a contribuição de uma ampla produção intelectual que reverbera a ideologia e o valores da burguesia afim de conquistar e manter sua hegemonia e dominação na sociedade. Nesse movimento de disputas no interior do capitalismo, a questão da educação se expressa enquanto elemento vital tanto para a manutenção do “sistema sociometabólico do capital” quanto para a direção de “transformação social qualitativa” (MESZAROS, 2007, p. 299).

Buscamos utilizar a formulação de Istvan Meszáros, no que se refere à educação, pois subsidiada por Marx e Lukács, tem como categoria central o trabalho enquanto salto ontológico e ponto de partida para a gênese e desenvolvimento do gênero humano. Do ponto de vista histórico, não é possível conceber o trabalho sem a educação, tendo em vista que em um processo amplo e complexo, no qual o próprio homem que trabalha é transformado pelo trabalho e “com o trabalho, portanto, dá-se ao mesmo tempo, no plano ontológico, a possibilidade do desenvolvimento superior dos homens que trabalham” (LUKÁCS, 2007, p. 30). Nesse sentido, o trabalho se configura enquanto ponto de partida e ponto de chegada da concepção de educação, porque garante a reprodução social imediata e material que ao suprir as carências e

necessidades básicas, possibilita ao homem dedicar-se a atividades cada vez mais complexas e humanas. Assim, os avanços do trabalho e o acúmulo sócio-histórico que gera, é o que constitui fundamentalmente o processo formativo e educacional da humanidade.

O referido acúmulo sócio-histórico, o qual consiste no cerne do processo formativo humano, possibilita que cada nova geração não precise redescobrir ou reinventar o que já foi conquistado enquanto conhecimento e avanço para o gênero humano, possibilitando ao homem, a partir do processo formativo e educacional, conduzir sua existência para descobertas mais profundas e desenvolvimento de uma vida potencialmente cada vez mais humana. Nesse sentido, as conquistas humano genéricas se referem tanto ao pôr teleológico primário, quanto ao pôr teleológico secundário. Diante do exposto, Meszáros (2006, p. 263) ressalta que “nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação”.

O processo de formação dos seres humanos – ou a educação – é uma tarefa que atravessa a história dos homens. Em outras palavras, para o desenvolvimento humano, é necessário garantir que a herança material e formas produtivas “adquiridas pelas gerações precedentes, que lhes servem de matéria prima para novas produções” seja repassada a “cada geração posterior” (MESZÁROS, 2007, p. 294). Porém, na sociedade de classes, essa herança é repassada sob um caráter reificado, com o objetivo de criar “uma história da humanidade” repleta de alienação e reproduzida através de “uma educação contínua das pessoas no espírito de tomar como dado o *ethos* social dominante” (MESZÁROS, 2007, p. 294). Essa “educação contínua das pessoas” se apresenta com duas funções principais na sociedade capitalista: “(1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político” (MESZÁROS, 2006, p. 275).

Dessa forma, apesar dos avanços e acúmulos sócio-históricos do trabalho, enquanto desenvolvimento das forças produtivas, tornarem a liberdade humana cada vez mais possível, sob o capital, as relações de produção mediadas pela propriedade privada que conformaram esse avanço não se expressam em nenhum ganho substancial no que diz respeito à distribuição equitativa dessa liberdade potencial:

Logo que o trabalho começa a ser distribuído, cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo e determinado, que lhe é imposto e ao qual não pode escapar; o indivíduo é caçador, pescador, pastor ou crítico crítico, e assim deve permanecer se não quiser perder o seu meio de vida” (MARX; ENGELS, 2007, p. 37-38)

Marx demonstra que com o advento da sociedade de classes e da divisão social do trabalho no capitalismo, o desenvolvimento das forças produtivas ao mesmo tempo que possibilita potencialmente as condições ideais para a liberdade do homem, limita os trabalhadores à uma lógica que obstaculiza seu desenvolvimento humano integral em razão dos interesses do capital, em uma universalização reificada, que coloca a ideologia da classe dominante como parâmetro para todos os homens. Nesse sentido, Gramsci (1968, p. 07) demonstrou como a separação entre “*homo faber*” e “*homo sapiens*” atende à ideologia burguesa, estabelecendo uma distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual, elaboração e concepção, determinando campos exclusivos de atividade, criando uma cisão entre pôr teleológico primário e pôr teleológico secundário, ou entre o trabalho e práxis mais complexas, como a arte, por exemplo. Isto é importante demarcar pois seguindo esta lógica, para que alguém possa ser “crítico crítico” sempre será necessário que haja um outro que cace, pesque, pastoreie, para assegurar a sobrevivência de ambos. Desse modo, objetiva e subjetivamente, podemos afirmar que o conjunto de valores que estabelece a divisão entre “*homo faber*” e “*homo sapiens*” acaba por afirmar que determinadas práxis se tornam privilégios de classe, e assim, sob o capital, nos deparamos com o problema da impossibilidade ontológica da plena realização do próprio ser humano.

Ao desdobrarmos a questão para a educação em sentido amplo, tomamos Meszáros (2005, p. 45), o qual analisa que “as determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação” demonstrando que se a dominação do capital configura a universalização de uma parcialidade de classe, o projeto burguês de educação, não poderia ter outro objetivo senão o da própria perpetuação do capital. Assim, nos deparamos com a imprescindibilidade da universalização de um projeto de educação, em relação aos aspectos formativos para o capital.

Destaca-se que a reificação na sociedade capitalista e, conseqüentemente, seu projeto de educação consubstanciado em seu projeto de classe, não tem a ver com o processo de formação dos seres humanos segundo a concepção de Lukács (1979, p. 152-154):

na educação dos homens, [...] o essencial consiste em torná-los aptos a reagir adequadamente a eventos e situações imprevisíveis, novas, que se apresentarão mais tarde em suas vidas. Isso significa duas coisas: em primeiro lugar, que a educação do homem – no sentido mais lato – em verdade não é jamais totalmente concluída. A sua vida, se se dá o caso, pode

terminar numa sociedade de caráter totalmente distinto, com exigências nos seus confrontos que são completamente diversas daqueles para as quais a educação – em sentido estrito – o havia preparado. [...] Apenas este fato já nos diz como entre educação em sentido estrito e educação em sentido lato não se pode traçar um limite ideal preciso. [...] a problemática da educação voltada ao problema sobre o qual ela se funda: a sua essência consiste em influenciar os homens a fim de que, frente às novas alternativas da vida, reajam no modo socialmente desejado. [...] Como sempre até agora, também aqui vai sublinhado que nós falamos em progresso no sentido objetivo-ontológico e não em sentido valorativo. Do ponto de vista imediato isto significa que o ser social ao reproduzir a si mesmo se torna cada vez mais social, que edifica o próprio ser cada vez mais forte e intensamente com categorias próprias, sociais.

Na contramão dessa concepção da educação, enquanto potencialidade para o desenvolvimento do gênero humano, no capitalismo toma-se a forma de práxis alienada, pois do ponto de vista histórico, os homens constroem sua própria história, contudo, “não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhe foram *transmitidas assim como se encontram*” (MARX, 2011, p.25)

Meszáros (2006) explicita que além da reprodução das habilidades essenciais à atividade produtiva de forma ampliada, o complexo sistema educacional de uma sociedade também é responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores sob os quais os sujeitos definem seus fins. Nesse sentido, a educação passa a ter como finalidade última em seu processo “a perpetuação da sociedade de mercadorias” (MESZÁROS, 2006, p. 263). Dessa forma, “essa é a verdadeira dimensão do problema educacional”, pois “relações sociais de produção reificadas” apenas se perpetuam pois “os indivíduos particulares interiorizam as pressões externas: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações” (MESZÁROS, 2006, p. 263-264). Em se tratando de uma sociedade de classes, Gramsci também encontra nas relações sociais a transmissão de valores e concepção de mundo reificada em um processo de assimilação de uma classe por outra, destacando a questão da produção intelectual:

[...] um grupo social, que tem sua própria concepção do mundo, ainda que embrionária, que se manifesta na ação e, portanto, de modo descontínuo e ocasional – isto é, quando tal grupo se movimenta como um conjunto orgânico -, toma emprestado a outro grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção que não é a sua, e a afirma verbalmente, e também acredita segui-la, já que a segue em “épocas normais”, ou seja, quando a conduta não é independente e autônoma, mas sim submissa e subordinada. (GRAMSCI, 1975, p. 1066)

Gramsci também analisou que a compreensão de si mesmo e das contradições da sociedade acontecem pela inserção ativa dos embates hegemônicos. Por isso, aprofunda a estreita ligação entre intelectuais, política e classe social, mostrando que a filosofia, tal como a educação, deve tornar-se “práxis política” para continuar a ser filosofia e educação (GRAMSCI, 1975). Segundo Abreu e Cardoso (1989, p. 165)

Na sociedade capitalista, a práxis é assim o processo coletivo das classes sociais em luta pela hegemonia no bloco histórico. A burguesia busca manter-se como classe hegemônica, dirigindo e controlando a prática social em função de seus interesses; o proletariado luta para erigir-se como classe hegemônica, na transformação das relações que o dominam. As classes sociais em suas relações de luta, no enfrentamento de seus interesses, constroem e desenvolvem projetos políticos específicos que expressam concepções de mundo distintas, que englobam e articulam as formas particulares de manifestações da práxis nos diferentes domínios da vida social.

Diante da luta por hegemonia, o autor reconhece a importância dos intelectuais vinculados às classes subalternas, valorizando com singularidade o saber popular, defendendo a socialização do conhecimento, recriando a função dos intelectuais e conectando-os às lutas políticas dos “subalternos”. Nesse sentido, produzir conhecimento que seja expressão dos valores e princípios – e assim possibilitar espaço para a ética – de emancipação para a classe trabalhadora, no bojo da luta de classes, se torna tarefa fundamental em uma disputa de consensos na sociedade capitalista.

A educação enquanto processo formativo humano se torna a tarefa primeira da produção intelectual na disputa por hegemonia no que se refere a ambas as classes sociais. Assim, veremos que apesar de haver um conjunto de ideias e moral dominante que se referem aos valores e concepções da classe dominante em vigor, há paradigmas alternativos na sociedade que se orientam sobre a ótica da emancipação da classe dominada, fruto da elaboração das classes subalternas, que buscam valorizar a dimensão coletiva da vida, sem negar a importância da individualidade no mundo dos valores. Tais paradigmas são expressão de um processo formativo, ou educação, que fomenta uma ligação orgânica entre ética, história e política. Este movimento dialético consiste em uma disputa por hegemonia ideológica e política, proveniente e necessária à luta de classes, para a construção de um campo de possibilidades de realização dos valores, que seja ao mesmo tempo individual e coletivo. Conforme as palavras de Marx e Engels (1999, p.18), a construção desse campo demanda uma ordem social que ofereça plena materialização da ética, em que “o livre desenvolvimento de cada um é a condição necessária para o livre desenvolvimento de todos”.

Sem cair em uma concepção de educação e de sociedade em que a transformação da realidade parece impossível, consideramos que, mesmo dentro do atual modelo de sociabilidade, existe um espaço para ações em rumos diferentes da moral dominante, isto é, na direção da contestação, de constituição de crítica e de adoção de outras práticas, de defesa e busca de realização de outras formas de objetivação moral. É este espaço que se constitui um campo de possibilidades para construção de conhecimento e de uma perspectiva de educação que contribua para a emancipação da classe trabalhadora, na qual os intelectuais políticos expressem a ótica dos defraudados, se revestindo de sua energia revolucionária para fazer parte do “movimento real que supere o estado de coisas existente” (MARX; ENGELS, 2009, p. 173).

Cumprido destacar que a concepção de intelectual que adotamos é a amplamente elaborada a partir de Marx e, principalmente, de Gramsci. Este último desenvolve uma interpretação original do que seriam as funções dos intelectuais, rompendo com o lugar comum que os entendia como um grupo em si, “autônomo e independente”, neutros e apartados dos demais (GRAMSCI, 2001, p. 15). Deixando de considerá-los de maneira abstrata e separada dos outros, o autor apresenta os intelectuais intimamente entrelaçados nas relações sociais, pertencentes a uma classe, grupo social, vinculado a determinado modo de produção:

Todo grupo social, ao nascer do terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria também, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que conferem homogeneidade e consciência da própria função não apenas no campo econômico, como também no social e político: o empresário capitalista gera junto consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc (GRAMSCI, 2001, p. 15)

Desse pensamento que surge a designação de intelectuais “orgânicos”, distintos do que se configurava intelectuais tradicionais, tanto criticados por Marx. Enquanto os intelectuais tradicionais permaneciam no mundo abstrato e alheios às questões centrais da própria história, “orgânicos” – ao contrário dos mencionados anteriormente – são os intelectuais que fazem parte de um organismo vivo e em expansão. Por isso, estão conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais mais avançadas que o seu grupo social desenvolve para a sociedade.

Ainda combatendo a noção abstrata e restrita de intelectual, Gramsci afirma que “todos são intelectuais [...] porque não existe atividade humana da qual se possa excluir alguma intervenção intelectual” (GRAMSCI, 2001, p. 18). Em outras palavras,

está convencido de que todos têm a capacidade de pensar e agir, elaborar conhecimento e ponto de vista próprio. O exercício da intelectualidade, portanto, função da inteira coletividade, é dialético, o que justifica em Gramsci a formulação de “intelectual coletivo” e de “filósofo democrático”; demonstrando que o desempenho de diferentes funções intelectuais não deve justificar hierarquias ou divisão de classes na sociedade. Tal elaboração contribui para a desmistificar a concepção de que os intelectuais de nosso tempo são formados única e exclusivamente dentro dos muros das universidades, pois, para esta tarefa de formação, contribuem também a atividade política, a participação em organizações, movimentos sociais e culturais, dentre outros elementos constitutivos da vida social. Isto é importante destacar, já que, ao tomarmos a discussão da formação em Serviço Social e o desenvolvimento da dimensão ético-política e projeto hegemônico desta profissão, devemos ter ao fundo a formulação de Gramsci a respeito dos intelectuais vinculados à classe trabalhadora.

Em uma disputa por hegemonia dos valores capazes de orientar uma política emancipatória, é de fundamental importância a existência dos intelectuais que, além de especialistas na sua profissão – o que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo - elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social da classe que representam. Assim, conscientes de seus vínculos de classe, manifestam sua atividade intelectual de diversas formas, tanto no trabalho em si, quanto na sociedade civil e política, para a construção de um consenso em torno do projeto de classe que defendem. Dessa forma, se por um lado a figura do intelectual, que a burguesia detém para assegurar sua hegemonia, é disseminada como um padrão de gestores, intelectuais céticos, políticos pragmáticos, funcionais à dominação e a construir uma sociedade gerenciada para poucos, por outros, a tarefa ético-política colocada aos intelectuais vinculados à classe trabalhadora, visa contribuir e construir para consciências críticas a partir de uma articulação dialética que englobe estrutura e superestrutura, sociedade civil e política, intelectuais e massa, dentre outros:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializa-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 1987, p. 43)

Gramsci (1999, p. 103) complementa ainda que a filosofia da práxis não busca manter os “simples” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Assim, afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simples, não para limitar a atividade científica e manter uma unidade no nível inferior das massas, mas, justamente, para forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais. Desse modo, Gramsci demonstra a necessidade de um processo formativo, ou projeto de educação combata os resíduos do mecanicismo, e contribua para a organização e construção coletivas da classe trabalhadora:

[...] uma massa humana não se “distingue” e não se torna independente “para si” sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, ou seja, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrado de pessoas “especializadas” na elaboração conceitual e filosófica. Mas esse processo de criação dos intelectuais é longo, difícil, cheio de contradições, de avanços e recuos, de debandadas e de reagrupamentos; e, neste processo, a “fidelidade” da massa (e a fidelidade e a disciplina são inicialmente a forma que assume a adesão da massa e a sua colaboração no desenvolvimento do fenômeno cultural como um todo) é submetida a duras provas. (GRAMSCI, 1999. p. 104)

Dessa forma, o lugar que o intelectual desempenha a sua função, se nos movimentos populares, se nas organizações sociais, se no partido, se na academia e etc. não é o mais importante. Gramsci demonstra que é a vinculação de classe, a relação democrática que o intelectual estabelece e o horizonte ético-político que descortina, isto é, a capacidade de promover um projeto socializador que reconheça os subjugados como sujeitos políticos, que se configura como mais importante e essencial. Nesse sentido, há em Gramsci uma relação estreita entre o conceito de intelectual e o de “ético-político”, se considerarmos o movimento na sociedade de disputa, pela universalização de uma forma emancipada de sociabilidade, que só será possível com a construção de uma hegemonia capaz de entrelaçar em unidade subjetividades individuais e “vontade coletiva”, transformando em liberdade a necessidade, que é o “ponto de partida de toda a filosofia da práxis” (GRAMSCI, 1999, p. 105).

Partindo desta elaboração, realizada por Gramsci, podemos identificar como a formação profissional, a construção de um projeto ético político para o Serviço Social, sua produção de conhecimento, sua atuação profissional e política, estão intimamente ligados a um projeto societário que tem como horizonte estratégico um outro modelo de sociabilidade, que só se torna possível a partir de um processo no qual a

importância do intelectual e de sua contribuição no processo formativo - nos termos de Gramsci - se faz presente. A compreensão crítica de si contribui para pensarmos o que compreendemos por formação profissional, intelectualidade, compromisso ético-político e a organicidade do Serviço Social junto às classes subalternas. Neste sentido:

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. É por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos (GRAMSCI, 1999, p. 103)

Na sociedade capitalista, a ação ética e política se objetiva como luta pela hegemonia realizada no espaço público “entre projetos vinculados a interesses de classe, em um contexto estrutural onde as relações sociais, em geral, e as políticas em especial, são determinadas predominantemente pelo comando do capital” (BARROCO, 2009, p. 132). Desse modo a consciência política de seus limites na ordem burguesa não devem levar à negação da importância de construção de uma hegemonia e de uma prática social consciente e articulada a projetos de superação da ordem social vigente. Nesta tarefa de construir alternativas, fomentar valores, em uma ação-reflexão-ação, compreender o papel da formação e da educação como um todo, se faz fundamental.

Mészáros (2005, p. 61-62) considera ainda que essa “tarefa histórica [a transformação social qualitativa] que temos de enfrentar é incomensurável maior que a negação do capitalismo”, mas consiste na “realização de uma ordem social metabólica que sustente concretamente a si própria sem nenhuma referência autojustificativa para os males do capitalismo”, razão pela qual a produção intelectual das classes subalternas e a luta por uma educação deve rumar para além do capital. Mészáros (2006, p.172) ressalta que a educação desempenha um importante papel enquanto “órgão da moral como automediação do homem em sua luta pela autorrealização”, chegando à conclusão de que uma grande transformação social na nossa época envolve a necessidade de romper com a internalização predominante e passando a uma “transcendência positiva da alienação” que é, em última análise,

“uma tarefa educacional”. (MESZÁROS, 2006, p. 264). Portanto, uma das categorias mais importantes da teoria de Meszáros é a educação para além do capital, subsidiada pela produção marxiana, enquanto uma educação e superação da alienação do trabalho.

A superação da alienação do trabalho perpassa pela compreensão de que o capital “conhece o trabalhador apenas como animal de trabalho, como uma besta reduzida às mais estreitas necessidades corporais”, ou seja, é permitido ao trabalhador um grau de humanidade que garanta apenas a sua reprodução para o trabalho enquanto atividade alienada, ou na medida necessária apenas para atingir “o grau médio de habilidade, destreza e rapidez reinantes na especialidade em que se amplia” e “apenas a necessidade de conservá-lo durante o trabalho, a fim de que a raça dos trabalhadores não desapareça” (MARX, 2004, p. 92). Nesse sentido, sob a produção de mercadorias, o trabalhador é educado somente até os limites do “tempo socialmente necessário” sob o capital, de modo que há uma diferenciação dos limites da educação de acordo com a classe social. Meszáros (2005, p.44) ressalta ainda que enquanto “parte importante do sistema global de internacionalização [do capital]” são estabelecidas as instituições formais de educação, e mesmo que “o período de educação institucionalizada seja limitado sob o capitalismo a relativamente poucos anos da vida dos indivíduos, a dominação ideológica da sociedade prevalece por toda a sua vida” (MESZÁROS, 2007, p. 294):

Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser introduzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. (MESZÁROS, 2005, p. 44)

Com base nessa constatação, compreendendo que a estrutura econômica de uma sociedade constitui “a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência” (MARX, 2008, p. 47), Meszáros (2005, p. 43) afirma que “uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz”, ou seja, sua principal função “induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida” (MESZÁROS, 2005, p. 55). Entretanto, Meszáros apresenta a contradição intrínseca e os antagonismos estruturais da sociedade

capitalista, e ainda afirma que “nem mesmo os piores grilhões têm como predominar uniformemente” (MESZÁROS, 2005, p. 54). Mesmo que a educação formal, a escola, ou qualquer institucionalização da educação tenha servido à perpetuação das estruturas sociais do capital, é preciso considerar “o fundamento não-alienado daquilo que se reflete de uma forma alienada” (MESZÁROS, 2006, p. 86). Aqui reside a importância da resistência e da consciência de classe em si e para si, que compreendendo o papel da educação como instrumento para disseminação de uma visão geral do mundo, para a produção intelectual que contribua para a “mudança” no movimento das forças sociais em confronto. Nesse sentido, a tarefa colocada aos trabalhadores, se trata da formulação de um projeto educacional que a envolva à “totalidade das práticas político-educacionais-culturais, na mais ampla concepção de que seja uma transformação emancipadora” (MESZÁROS, 2005, p. 57). Para Meszáros (2005, p. 58), desse modo, é questão de “reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical”, em um movimento:

Que todas as dimensões da educação podem ser reunidas. Dessa forma, os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes. (MESZÁROS, 2005, p. 59)

Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como a nossa própria vida, a educação formal não poderá abarcar as necessárias tarefas emancipadoras. De igual modo, não se trata negar as instituições formais de ensino e muito menos depositar sobre a via reformista a solução da questão da educação formal “porque o reformador visa a uma melhoria no interior da estrutura dada, e por intermédio dos meios da mesma estrutura, estando portanto sujeito às mesmas contradições que pretende contrapesar ou neutralizar” (MESZÁROS, 2006, p. 118). Nesse sentido, não se trata apenas de universalizar o acesso à educação para a classe trabalhadora, mas de construir um processo formativo que tenha como base valores, concepção de mundo e posição ético-política orientada para emancipação. Aliado a isso, é importante considerar que com o progressivo desenvolvimento do capitalismo e o acirramento das contradições e desigualdade entre as classes, “a novidade radical de nosso tempo é que o sistema do capital não está mais em posição de conceder absolutamente nada ao trabalho,

em contraste com as aquisições reformistas do passado” (MESZAROS, 2007, p. 157).

Assim,

A nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação em seu sentido amplo [...]. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. (MESZÁROS, 2005, p. 76-77)

A primeira vista, poderia parecer uma afirmação simples, entretanto suas implicações são profundas, considerando que a tarefa educacional colocada por Meszáros é a de disputa entre projetos e concepção de educação que se destine a indivíduos sociais que rumem para a criação de uma “ordem sociometabólica qualitativamente diferente, bem como historicamente sustentável” (MESZAROS, 2007, p. 311) uma vez que é “impossível alcançar os objetivos vitais de um desenvolvimento histórico sustentável sem a contribuição permanente da educação ao processo de transformação conscientemente visado” (MESZÁROS, 2007, p. 299).

Isto posto, impomos a reflexão sobre qual papel tem as classes subalternas nesse contexto de disputa ideológica por uma concepção de educação, e mais precisamente, que papel têm os setores organizados na defesa de um conjunto de valores que visam a emancipação humana e a defesa de uma educação para além do capital. Do mesmo modo, como a disputa entre projetos de educação influem para os projetos de formação profissional, em especial o Serviço Social que é nosso objeto de investigação nesse estudo? Esse desafio de compreender a formação profissional enquanto parte de um processo multifacetado, e diretamente relacionado a projetos de educação, correspondentes a projetos de sociedade, é a tarefa que nos é colocada ao pautarmos o debate sobre formação profissional em Serviço Social, enquanto questão ético-política, em um contexto de expansão do ensino superior. Como abordado no capítulo anterior, a trajetória do Serviço Social, enquanto profissão, perpassa por diferentes concepções éticas de processo formativo, que incidiram sobre a formação até sua ruptura com o conservadorismo, em um movimento de construção de um projeto ético-político consubstanciado em valores e princípios emancipatórios. A partir desse projeto, enquanto expressão da maturidade teórica e política do Serviço Social, passamos agora à reflexão sobre projetos pedagógicos e a expansão neoliberal do ensino superior no interior da sociedade capitalista.

3.2. Projetos políticos pedagógicos e propostas curriculares dos cursos de graduação

No contexto de expansão do ensino superior no Brasil de uma forma geral, e particularmente no Maranhão, dimensionar os impactos para a formação profissional no que se refere ao seu conteúdo, e aos princípios que subsidiam a defesa por um projeto de educação emancipador, se torna um desafio de especial complexidade. Uma vez constatado que os cursos de graduação em Serviço Social têm sido ofertados majoritariamente pela via das instituições privadas – que tem em sua lógica primeira o lucro – e privilegiando modalidades de ensino a distância, cabe questionar que projeto político pedagógico tem sido implementado nessas instituições de ensino superior, e em que medida as referidas IES têm sido capazes de efetivar seus projetos de formação. Compreender a formação enquanto projeto, nos coloca em uma posição de reconhecer que a questão ético-política tem centralidade nesse processo.

Diante do exposto, buscamos elementos que possam embasar uma compreensão sobre o processo de formação profissional em diferentes Instituições de Ensino Superior, que ofertam o curso de Serviço Social no estado do Maranhão. Para isto, partimos de uma compreensão da relação entre formação profissional e os projetos de educação e sociedade. Como recorte, nos debruçamos na análise sobre os Projetos Político Pedagógicos dos Cursos (PPPC) e matrizes curriculares de quatro instituições, escolhidas por modalidade de ensino e localização geográfica, sendo uma presencial pública, uma presencial privada, uma que convencionamos categorizar como semipresencial e, por último, uma instituição de ensino a distância.

Optamos ainda por instituições que têm seu projeto político pedagógico disponibilizado para o público em geral, uma vez que, em um primeiro momento exploratório, ao entrarmos em contato com algumas IES privadas, fomos informados de que o PPPC era documento “sigiloso” ou só poderia ser disponibilizado mediante autorização de determinados setores hierárquicos responsáveis pela IES, demonstrando uma concepção autoritária em relação ao projeto de formação adotado.

A partir dos PPPCs analisamos suas similitudes e diferenças no que se refere aos pontos fundamentais, tais como: concepção de formação, a relação ensino, pesquisa e extensão, a organização e conteúdo das disciplinas, o estágio supervisionado, a pesquisa no processo de formação profissional do assistente social, dentre

outros elementos de particular importância (porém não únicos) no processo de compreensão da realidade, nos quais os discentes desenvolvem atividades e exercitam a síntese de seus conhecimentos apreendidos durante o curso.

Entre os objetivos da pesquisa, buscamos compreender o significado de Projeto Político Pedagógico e apreender dados de sua estrutura nos diferentes PPPCs que auxiliem a conformar um quadro sobre o projeto de formação em Serviço Social que está em vigor nas IES pesquisadas. É importante ressaltar que os Projetos Político Pedagógicos só passaram a ser uma exigência para as IES a partir da promulgação da Lei nº 9394/96, como forma de embasar os processos de formação profissional, implicando em bases para as estruturas dos cursos. Nesse contexto, se constrói um arcabouço teórico sobre aspectos relevantes para a concepção de projeto pedagógico. A partir da pesquisa bibliográfica, foi possível identificar elementos importantes que subsidiam a concepção de projeto pedagógico a partir de uma educação que tem como horizonte a formação de homens e mulheres inteiros, em uma perspectiva ético-política para a emancipação. Tais elementos compõem uma totalidade expressa na noção de que projetos devem ser pensados enquanto uma construção cuja finalidade tem como centrais os princípios essenciais do trabalho coletivo, democrático e ético.

Esta pesquisa nos mostrou a escassez de textos e investigações no âmbito do Serviço Social que tenham como temática o significado de um projeto pedagógico. Além de seu significado, alguns elementos do projeto merecem atenção especial para a formação do assistente social, pois no referido projeto são estipuladas as bases que direcionam um curso; e a exemplo de tais elementos fundamentais, podemos ressaltar o estágio e a relação entre ensino, pesquisa e extensão. Além do exposto, no projeto pedagógico estão expressos os objetivos, o fundamento para a lógica curricular, os princípios e a metodologia a serem desenvolvidos na formação de determinado curso e é diante de sua importância que buscamos obras da área da educação para melhor compreendê-lo. Dentre os autores que balizaram as reflexões sobre o projeto pedagógico citamos Bento e Longhi (2006) e Vasconcelos (2004).

De acordo com os autores citados acima, antes de compreender o que é um Projeto Político Pedagógico é necessário entender o que é um projeto de forma geral. Bento e Longhi (2006) ressaltam que tudo o que tem por finalidade a realização de algo ou o ato de designar alguma coisa, pode ser considerado um projeto e como já

apresentado no capítulo anterior, todo projeto implica um pôr teleológico. Nesse sentido Netto (1999, p. 93) explicita:

[...] homens e mulheres, sempre atuam teleologicamente, isto é: as ações humanas sempre são orientadas para objetivos, metas e afins. A ação humana, seja individual, seja coletiva, tendo em sua base necessidades e interesses, implica sempre um projeto que, em poucas palavras, é uma antecipação ideal da finalidade que se pretende alcançar, com a invocação dos valores que a legitimam e a escolha dos meios para lográ-la.

O autor demonstra que sempre há uma intencionalidade na ação humana, sob a qual há uma série de metas e fins relacionando-se à valoração no cotidiano. Do mesmo modo, individualmente e coletivamente construímos e contribuímos com diferentes projetos no decorrer da vida, uma vez que tomamos decisões, realizamos escolhas, projetamos e agimos para materialização de nossas projeções na realidade em que vivemos. Complementando as afirmações Netto (1999):

Os projetos individuais e coletivos estão sempre imbricados a um projeto de sociedade, seja ele de manutenção ou transformação da ordem social vigente. Tanto as escolhas individuais dos homens impactam na vida de uma coletividade, quanto os rumos sociais e coletivos impactam na vida dos indivíduos sociais". (CARDOSO; ALMEIDA, 2012, p. 17)

Podemos observar, ainda sob as afirmações de Netto (1999), que os projetos dizem respeito à uma busca pela concretização da nossa autoimagem, e nesse movimento, todo projeto individual se relaciona e se articula com os projetos coletivos existentes. É a partir dessa concepção que se pode falar de projeções sobre um dever ser coletivo, enquanto uma imagem ideal que representa as demandas de determinado grupo social e suas respectivas respostas para a realidade.

Outro ponto a destacar é que todo projeto coletivo é um projeto ético e político, pois envolve a opção por valores (ético) e a ação para alcançar uma finalidade (político). Assim, um projeto é a expressão de uma relação entre projeções, ética e política que "remetem-se ao gênero humano uma vez que, como projeções sócio-históricas particulares, vinculam-se aos interesses universais presentes no movimento da sociedade" (BRAZ, 2001, p. 385). Retomamos ainda essa concepção de projeto ao campo da práxis, conforme aborda Barroco (2010b, p.65):

projetar as ações, orientando-as para a objetivação de valores e finalidades, é parte da práxis. Afirmar que essa projeção é ética e política significa considerar que a teleologia implica valores e que sua objetivação supõe a política como espaço de luta entre projetos diferentes.

Entre os projetos coletivos, o mais abrangente é o projeto de sociedade ou projeto societário. Segundo Netto (1999, p. 93) os projetos societários "apresentam

uma imagem de sociedade a ser construída, que reclamam determinados valores para justificá-la e que privilegiam certos meios (materiais e culturais) para concretizá-la". Na sociedade de classes, no seio do modo de produção capitalista, os dois mais significativos projetos de sociedade são direcionados ou para a conservação do *ethos* e *status quo*, ou para a transformação/emancipação humano-social. De modo geral, Braz (2001) afirma que há dois tipos de projetos societários - os conservadores e os emancipatórios - e apesar de ambos estarem presentes e em disputa na sociedade, apenas um alcança a hegemonia em cada situação histórica. O mesmo ocorre em relação aos projetos coletivos profissionais, pois é possível "que, em conjunturas precisas, o projeto societário hegemônico seja contestado por projetos profissionais que conquistem hegemonia em suas respectivas categorias" (NETTO, 1999, p. 97). Entendemos o processo de hegemonia como

a prevalência (ou predomínio) de uma vontade coletiva (ou de um interesse público) [...] sobre as demais vontades coletivas (ou projetos coletivos), considerando a coexistência democrática entre elas. Ou seja, ocorre quando um determinado projeto coletivo se afirma sobre uma diversidade de outros que democraticamente disputam a direção social da sociedade, a partir da constituição de um bloco histórico (que vai além da consciência de classe, mas que sem ela não se efetiva) que articula uma multiplicidade de interesses (BRAZ, 2007, p.05)

Nesse sentido, sobre os projetos profissionais devemos questionar: o que a profissão defende como sua finalidade nesta sociedade? O que projeta como uma autoimagem social? As respostas que pretendem oferecer às demandas da sociedade têm como direção qual projeto coletivo de sociedade? Afinal, é na relação entre capital e trabalho que essas respostas "estão vinculadas a projetos de sociedade, que no limite, reforçam um dentre os dois movimentos mais genéricos: o de manutenção ou o de ruptura com a ordem social vigente" (GUERRA, 1998, p. 290). A história nos mostra ainda que projetos profissionais só ganham espaço suficiente na sociedade quando ultrapassam os limites das profissões, vinculando-se a valores, finalidades e projetos societários maiores.

A partir da caracterização do que é um projeto e a sua forma coletiva, cabe pensar o que seria por definição um projeto profissional? De acordo com Netto (1999), o projeto profissional é um dos projetos coletivos que diz respeito à imagem ideal projetada por uma categoria profissional, constituindo-se como resposta ao momento histórico, calcada por valores ético-políticos e opções teórico-metodológicas que em relação com um projeto societário dá direção à atividade laboral desempenhada pelo

trabalhador. Diante desta definição, ressalta-se que os valores expressos em um projeto profissional têm por finalidade a construção de um modelo societário, e são a mola propulsora para a práxis na vida cotidiana. Por isso, a ética profissional é um dos elementos constitutivos de um projeto profissional, e não o projeto profissional em si.

É importante explicitar que todo projeto profissional tem como base uma determinada ética profissional. Assim, Netto (1999, p. 98) ressalta que os elementos éticos “envolvem, ademais, as opções teóricas, ideológicas e políticas dos profissionais [...]” e a teologia do projeto, a partir dos princípios estipulados, vincula-se a um modo de ser orientando a um dever ser. Nesse sentido, ética e política estão relacionadas, uma vez que é na política que são expressos os valores de uma ética, considerando ainda que a própria ética é uma forma de práxis humana.

Outro ponto a ser destacado sobre projetos profissionais é que não podemos afirmar a possibilidade de alcançar uma homogeneidade no interior das categorias profissionais. Trata-se de compreender que os projetos coletivos são consubstanciados a partir de uma hegemonia e não de uma unanimidade ou de uma maioria. Isto se dá pela realidade concreta em que coexistem e estão em disputa diferentes projetos no interior de uma profissão, porém apenas um detém hegemonia a partir da participação democrática dos sujeitos que a compõem. O mesmo podemos afirmar para os projetos de formação profissional enquanto dimensão fundamental de uma profissão:

é importante ressaltar que a construção de uma projeção coletiva não é resultado de um somatório de projetos individuais. Um projeto profissional não pode ser construído por um grupo de indivíduos, que, a partir de seus projetos individuais, pensariam a profissão, mas deve ser gestado pelos sujeitos que a compõem. Nos fóruns de discussão e deliberação, espaços que garantam participação democrática de indivíduos de diversas áreas de atuação, de diferentes inserções geopolíticas e matizes ideo-teóricos, esses sujeitos – profissionais estudantes, professores, pesquisadores – aprovariam as propostas, lutas, atividades a serem implementadas sob a coordenação de entidades representativas, eleitas por seus pares” (RAMOS, 2005, p.205).

Netto (1999, p. 95) ainda afirma que não são todas as profissões que constroem um projeto profissional, mas principalmente “aquelas que reguladas juridicamente, supõem uma formação teórica e/ou técnico-interventiva, em geral de nível acadêmico superior”. Enquanto profissão que tem como uma de suas dimensões a intervenção na realidade, desde sua origem se tornou imperativo para o Serviço Social a construção de seu projeto profissional que expressasse a autoimagem e sua opção valorativa e metodológica. Dessa forma, no decorrer da história do Serviço Social, existiram diferentes projetos profissionais hegemônicos, quatro mais

expressivos, os quais Netto (1999) caracterizou como: projeto tradicional/conservador, o modernizador, o fenomenológico e a intenção de ruptura. Os três primeiros ligados a uma mesma perspectiva societária na profissão - o conservadorismo; e o último significou, a emergência de uma perspectiva emancipatória no Serviço Social. Entre 1965 a 1975 temos a hegemonia do projeto conservador, passando ao período de 1975 a 1980 em que se fortaleceram aspectos de uma hegemonia do projeto fenomenológico ou comumente chamado de reatualização do conservadorismo, até chegarmos a bases políticas sólidas para o desenvolvimento de um projeto de ruptura com o conservadorismo, que tem seu marco histórico em 1979 e consolidando sua hegemonia na década de 1980. Esse projeto de ruptura acaba dando sustentação ao Projeto Ético-Político (PEP), comprometido com valores emancipatórios que tem a sua hegemonia a partir da década de 1990.

Destacamos que a partir do Projeto Ético-Político de uma determinada profissão é que devem ser construídos os Projetos Político-Pedagógicos das instituições de formação dos seus futuros profissionais. O projeto pedagógico de curso por sua vez, é uma estratégia de ensino que elenca as prioridades, as estratégias e ações necessárias para corresponder a autoimagem de uma profissão. Enquanto concepção, o Projeto Político Pedagógico de um curso é um documento institucional que explicita uma direção com especificidades, seu funcionamento, suas prioridades, sua inserção na realidade econômica e acadêmica do país. É a partir do projeto político pedagógico que são estabelecidas as estratégias com o objetivo de assegurar a realização de seus objetivos no contexto social no qual o curso está inserido. Bento e Longhi (2006, p.173) também delimitam que

O projeto político pedagógico é, portanto, um documento que facilita e organiza as atividades, sendo mediador das decisões, da condução das ações e da análise dos resultados e impactos. Ainda se constitui num retrato da memória histórica construída num registro que permite à instituição de ensino rever sua intencionalidade e sua história.

Ainda segundo os referidos autores, o Projeto Político Pedagógico deve ser elaborado de forma participativa a fim de evidenciar o compromisso dos sujeitos envolvidos, estando cientes de sua importância no processo de elaborar um PPP que possa “ser utilizado como norteador para um trabalho pedagógico desenvolvido coerentemente entre teoria e prática” (BENTO; LONGHI, 2006, p.174). Os autores enfatizam ainda que o princípio da construção coletiva e a participação ativa na elaboração de um projeto político pedagógico em muitas instituições é negado como forma de

estabelecer uma natureza autoritária. Esse tipo de negação é ressaltado na tendência em omitir o termo político no que se refere ao projeto pedagógico de um curso.

[...] a omissão do termo político pode ser mais um fator de distorção, por induzir ao engano de restringir o projeto a uma tarefa técnica, da qual somente especialistas profissionais da área, poderiam participar na elaboração, deixando, portanto, de fora, segmentos importantes como os alunos e comunidade. Ser político significa tomar posição nos conflitos presentes na polis; significa, sobretudo, a busca do bem comum (VASCONCELOS, 2004, p.20).

Consoante a esta reflexão observaremos que significativa parte das Instituições de Ensino Superior, inclusive nos cursos de Serviço Social, trazem a denominação de seus projetos como “Projetos Pedagógicos de Curso”, sem a explicitação do termo “político”. Apesar de termos clareza - a partir do projeto ético-político profissional - de que nos projetos coletivos sempre haverá “uma dimensão política, que envolve relações de poder” (NETTO, 2006, p. 143). Há uma tendência por parte das IES em querer ocultá-la. Apesar dessa tendência, a análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos oferece elementos importantes para apreendermos a questão ético-política defendida, bem como a própria concepção e projeto de formação profissional que determinadas IES tem consolidado no Maranhão.

Diante da importância de que o Projeto Político Pedagógico seja uma expressão do profissional que se objetiva formar para a intervenção em uma realidade socialmente determinada, se faz importante cada unidade de ensino formular seu projeto pedagógico de acordo com os contextos culturais e sociais locais. Daí surge a necessidade da participação e análise da realidade para uma construção coletiva do PPP. É imperativo afirmar que, como base, devem ser observadas as Diretrizes Nacionais Curriculares já estabelecidas e direcionadas para o curso de Serviço Social, pois são fruto de conquistas e debates históricos da categoria profissional e atualmente estão estabelecidas na Resolução CNE/CES nº15, de 13 de março de 2002. É possível identificar nos primeiros artigos da referida resolução, a fundamentação legal e os itens que devem compor um projeto pedagógico:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2º O projeto pedagógico de formação profissional a ser oferecida pelo curso de Serviço Social deverá explicitar:

- a) Perfil dos formandos
- b) As competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) Organização do curso
- d) Os conteúdos curriculares
- e) O formato do estágio supervisionado e do Trabalho de Conclusão do Curso

f) As atividades complementares previstas

Compreender o que é um projeto, um projeto societário, um projeto profissional e um projeto pedagógico se faz fundamental para adentrarmos na seara da formação profissional em Serviço Social. Para analisar os projetos políticos pedagógicos e as estruturas curriculares dos cursos elencados para a pesquisa, foram elegidos determinados princípios presentes nas Diretrizes Gerais para os Cursos de Serviço Social da ABEPSS, elaborada em 08 de novembro de 1996, dentre os quais podemos citar: flexibilidade de organização dos currículos; rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade; adoção da teoria social crítica e superação da fragmentação de conteúdos nas várias dimensões do projeto de formação profissional.

Como exposto anteriormente, para análise dos Projetos Político Pedagógicos de curso, enquanto instrumento para compreender o processo de formação proposto por diferentes instituições de ensino superior em Serviço Social no Maranhão, observamos que em relação a estrutura dos projetos, há uma diversificação na forma de apresentar os elementos constitutivos do curso, não estabelecendo um padrão definido. Nesse sentido, está expressa uma autonomia entre as IES no que se refere à estruturação de seus Projetos Político Pedagógicos, que de uma forma geral são iniciados pela história do curso de Serviço Social no estado do Maranhão e na Instituição de ensino a qual provém o PPP. A partir daqui faremos uma opção de denominar os documentos que até o presente momento denominamos de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), como Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), enquanto nomenclatura utilizada em todas as IES pesquisadas com exceção apenas da IES Presencial Pública a qual denomina seu Projeto como político pedagógico.

Um elemento interessante a ser ressaltado é que a maioria dos cursos de Serviço Social no Maranhão surge no contexto de expansão do ensino superior. Mais precisamente a IES Presencial Pública tem o início do curso de Serviço Social no ano de 1956, enquanto um dos primeiros cursos de ensino superior da referida instituição. Já o curso de Serviço Social da IES Presencial Privada data-se de 2004, início do aprofundamento das políticas educacionais protagonizadas pelo governo Lula, do Partido dos Trabalhadores; no Brasil e no Maranhão estava em vigor o governo de José Reinaldo Tavares do Partido Socialista Brasileiro – que de socialista não possuía nenhuma característica. Por sua vez, o curso de Serviço Social, na IES Privada Semi-presencial pesquisada, tem seu reconhecimento e criação recente no ano de 2014, inaugurando na área de Serviço Social no estado do Maranhão uma modalidade de

ensino com características muito próprias e mais próximas da modalidade EAD do que da presencial. Por fim a IES Privada EAD tem seu reconhecimento no ano de 2006, enquanto parte do processo de fomento à educação à distância pelo governo federal, e hoje se constitui enquanto uma a IES Privada de EAD no Maranhão com maior autorização de vagas para estudantes de Serviço Social no Brasil.

Quanto aos projetos pedagógicos de curso, ao solicitarmos às instituições de ensino superior selecionadas, identificamos diferentes concepções do papel do referido projeto para o curso em Serviço Social. O compromisso com a atualização do projeto, de forma que atenda às especificidades regionais e dinâmica societária, só pôde ser observada na Instituição Presencial Pública, na qual o seu PPC é datado de 2016, fruto de uma última revisão do documento em questão. Já na Instituição Presencial Privada, o PPC data de 2010, e ao questionarmos se havia uma previsão para revisão do mesmo, a coordenação do curso de Serviço Social ressaltou que o PPC foi construído para a fase de reconhecimento do curso, conforme exige o MEC e que uma vez que não há outras exigências por parte do Ministério, o PPC continuará em vigor. Nesse sentido, observamos preliminarmente uma concepção do projeto pedagógico de curso mais identificada com sua importância legal, do que efetivamente com seus fundamentos.

No que se refere à Instituição Semipresencial, o PPC também é datado no ano de reconhecimento do MEC, em 2017, sendo a sua segunda versão atualizada, com previsão de nova atualização para 2019. É importante ressaltar que a Instituição Semipresencial se propõe a oferecer 20% de suas disciplinas formatadas em ensino a distância, o que é considerado aceitável pelo MEC, ainda enquanto IES presencial; porém ao analisarmos sua estrutura curricular e a metodologia utilizada na graduação, é possível identificar outras formas de utilizar a carga horária total do curso de maneira interativa, ou em outras palavras “a distância”. Dessa forma, optamos por estabelecer a nomenclatura de semipresencial para a referida IES, diante da sua particularidade de conter em sua metodologia tanto características de ensino presencial, como de ensino a distância. Por fim, a Instituição EAD tem o seu PPC datado de 2014, com a particularidade de ter sido elaborado em sua sede, localizada na cidade de Campo Grande – MT. Este é um dado importante posto que a elaboração do PPC se apresenta como hierarquizada e sem condições de dispor de elementos que deem respostas à regionalidade na qual o curso encontra-se inserido. Além o PPC, a Instituição EAD elaborou um Guia Rápido que sintetiza e oferece informações

complementares ao projeto pedagógico de curso, para os estudantes, dado a sua dinâmica de ensino através de um portal interativo à distância.

Constatamos que todos os cursos pesquisados passaram por reformulações de seus PPC, sendo que no caso da Instituição Presencial Pública, o caráter da revisão de seu Projeto está relacionado à necessidade de atualização do curso de forma que possa atender às demandas do seu tempo. Já das demais instituições mantém um caráter de atribuir peso maior à legalidade do PPC enquanto documento importante para cadastro e reconhecimento do curso de Serviço Social junto ao MEC.

Vale destacar que os PPCs apresentam diferenças e similitudes em muitos aspectos, o que demanda uma leitura que possibilite o desvelamento de seus fundamentos e bases teóricas, uma vez que todo projeto pedagógico de curso é expressão de um projeto ético-político, ou até mesmo mais de um. Nesse sentido, a explicitação – ou não - dos princípios defendidos para a formação em Serviço Social é fundamental. De acordo com as Diretrizes Curriculares da ABEPPS (1996), os projetos pedagógicos dos cursos de Serviço Social precisam apresentar os princípios que norteiam a formação profissional na instituição.

Como já apontamos anteriormente, os princípios são elementos norteadores que fazem parte da vida das pessoas, que em suas relações com os outros compõem códigos morais e orientam a concepção de ética. Para a formação em Serviço Social, os princípios consistem em uma base sólida para a edificação de um compromisso ético-político para os futuros assistentes sociais. Consoante ao exposto, cotejando os PPCs das instituições analisadas, observamos que tanto a Instituição Presencial Pública, quanto a Instituição Presencial Privada apresentam os mesmos princípios da formação profissional expressos em seus documentos, dentre os quais podemos destacar:

Flexibilidade e organicidade do currículo na definição e articulação de disciplinas e outros componentes curriculares, tais como: pesquisa, extensão, oficinas/laboratórios, seminários temáticos, monitoria, visita monitorada, viagem de estudo, participação em eventos científicos e profissionais, etc.;

Rigorous trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas com os quais o profissional se defronta no universo da produção e reprodução da vida social e a construção de respostas profissionais;

Adoção de uma teoria crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade;

Indissociabilidade das dimensões de ensino, pesquisa e extensão;

Garantia da ética em todas as dimensões da formação profissional;

Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional. (PPC/Presencial Pública, 2016, p. 22-23)

Como explicitado anteriormente, a IES Presencial Privada faz referência e de forma idêntica aos mesmos “princípios da formação profissional” asseverados pela IES Presencial Pública, (PPC/Presencial Privada, 2017, p.13). Neste ponto vale ressaltar a importância dada à questão do rigor teórico, histórico e metodológico apontando a teoria crítica como basilar para a formação, a garantia do estágio supervisionado e a concepção de uma transversalidade da ética.

A Instituição Semipresencial, por sua vez, não apresenta explicitamente os princípios relacionados à formação profissional. No decorrer do Projeto Pedagógico de Curso (2017), os princípios mencionados são referentes aos princípios da instituição enquanto empresa privada e não direcionados especificamente para o curso de Serviço Social. A ausência dos princípios alerta para uma desconformidade em relação às orientações pautadas pelas Diretrizes Curriculares e mais importante, não deixa explícito sua concepção ético-política proposta para o desenvolvimento da formação profissional a qual se propõe oportunizar.

A Instituição EAD segue a mesma lógica da Instituição Semipresencial, delineando apenas princípios referentes à instituição, sem considerar a especificidade do curso de Serviço Social. O PPC/EAD (2016) expressa ainda, em diferentes seções do documento, a afirmação de um compromisso com princípios ético-morais, porém sem deixar clara a fundamentação teórica que subsidia tal compromisso. Dessa forma, não é possível afirmar quais as bases ético-políticas estão sendo reafirmadas durante todo o projeto pedagógico do curso da Instituição EAD.

Enquanto componente constitutivo dos Projetos Pedagógicos de Curso, segundo as Diretrizes Curriculares da ABEPPS (1996), “Competências e Habilidades”, e diretamente referentes à formação em Serviço Social estão presentes apenas nos PPCs das instituições presenciais pesquisadas. Vale destacar que a Instituição Presencial Privada apresenta similares competências e habilidades propostas para a formação do assistente social em relação à Instituição Presencial Pública, sendo que esta última explicita ainda três competências e habilidades sobressalentes, a saber:

Formulação, implementação e avaliação de políticas sociais, bem como a formação e gestão de recursos humanos, junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas e organizações da sociedade civil;
Assessoria e apoio aos movimentos e grupos sociais populares no exercício e conquista dos direitos civis, políticos e sociais;
Assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e organizações político-sindicais direcionadas aos interesses e segmentos das classes subalternizadas (PPC/Presencial Pública, 2016, p. 22)

O PPC da Instituição Presencial Privada expõe as seguintes competências e habilidades, que também estão expostas no PPC da Instituição Presencial Pública:

Orientação a indivíduos e grupos usuários de seus serviços profissionais no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos e ainda no sentido de responder a outras demandas específicas;
 Planejamento, formulação, execução e avaliação de pesquisas que contribuam para a análise da realidade social, para subsidiar ações profissionais e outros processos interventivos e para o avanço da produção do conhecimento na área de Serviço Social e demais áreas afins;
 Desenvolvimento da docência para a formação profissional na área de Serviço Social e áreas afins;
 Assumir a docência na área de Serviço Social e coordenar cursos e unidades de ensino. (PPC/Presencial Privada, 2010, p.12)

A Instituição Semipresencial não apresenta competências e habilidades para a formação profissional em Serviço Social em seu Projeto Pedagógico de Curso. Entretanto, o referido documento, traz em suas seções, diversas referências para uma formação por competências; proposta tal que poderemos analisar também na organização de suas disciplinas. Há ainda a afirmação de “[...]o projeto pedagógico é orientado para a **formação por competências** necessárias para a **empregabilidade** do egresso”. (PPC/Semipresencial, 2017, p. 25, grifo nosso). Identificamos assim, a primazia pela empregabilidade como central para a formação, nos levando a questionar até que ponto a formação voltada à empregabilidade se flexibiliza e elege como fim último atender ao mercado. Nesse contexto, a IES Semipresencial estabelece:

[...] torna-se imperativo que o processo de ensino-aprendizagem forneça ao aluno as ferramentas necessárias para que ele possa desenvolver suas competências, a partir da articulação de habilidades, tais como: mobilizar o que aprendeu, desenvolver autonomia intelectual diante de um desafio profissional, saber transformar informações em conhecimentos pessoais, fazer análises e sínteses, relacionar aprendizado e tirar conclusões. (PPC/Semipresencial, 2017, p.31).

O PPC da Instituição de Ensino Semipresencial apresenta a formação a partir da noção de competências gerais e competências técnicas, onde as competências gerais “determinam o que o aluno deve conhecer bem para ser capaz de desempenhar suas funções na área de atuação em que está sendo formado” e as competências técnicas determinam o que o aluno deve conhecer para aplicar métodos, processos e ser capaz de responder às situações concretas encontradas na realidade profissional, “por meio da concretização da aprendizagem na forma de um produto, tais como maquete, laudo, projeto, procedimento, entre outros”. (PPC/Semipresencial,

2017, p.32). Enquanto definição de competências, o referido projeto pedagógico de curso explicita:

as competências podem ser compreendidas como aptidões adquiridas quando da junção e coordenação de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que permitem ao aluno constituir domínio suficiente para exercer, de modo eficaz e eficiente, as atividades requeridas no contexto do trabalho, nas diversas áreas de atuação de sua profissão. Essa capacidade de mobilizar recursos cognitivos em resposta às diversas situações determina a seleção das técnicas apropriadas (o fazer associado ao aplicar, às habilidades exigidas pela prática) e suporta a definição dos conteúdos que devem ser ministrados em uma disciplina. (PPC/Semipresencial, 2017, p.33).

O PPC do curso de Serviço Social da IES EAD trata de competências e habilidades no âmbito institucional, dando destaque ao seu sistema virtual de ensino, justificando que seu objetivo é garantir que as disciplinas possibilitem o desenvolvimento das competências e habilidades de acordo com a profissão almejada. O documento expressa a opção privilegiada pela empregabilidade, ressaltando que “considera-se que um conteúdo profissionalizante somente será ministrado, se estiver associado diretamente ao desenvolvimento de habilidade e competência necessárias para ensejar a **empregabilidade** dos egressos do Curso” (PPC/EAD, 2016, p. 17, grifo nosso). No entanto, em nenhuma seção do referido PPC estão elencadas quais as competências e habilidades são objetivadas para a formação em Serviço Social, apresentando esse quesito de forma abstrata e descolada da realidade.

Destaca-se a referência da empregabilidade como pilar estrutural para a formação em Serviço Social nas Instituições Semipresencial e EAD, no que se refere às competências e habilidades a serem desenvolvidas no decorrer do curso. Expressões como “conteúdo profissionalizante”, “produto”, dentre outras, demonstram um caráter mercadológico que perpassa as concepções de formação apresentadas no decorrer de seus projetos pedagógicos de curso.

Outras informações importantes, como caracterização das IES, registradas nos Projetos Pedagógicos de Curso, podem ser observadas a seguir:

Tabela 1. Carga horária total, de estágio e vagas anuais das IES.

PPC	IES Presencial Pública	IES Presencial Privada	IES Semipresencial	IES EAD
Carga horária total	3000h	3080h	3000h	3000h
Carga horária de estágio	720h	460h	450h	450h

Vagas anuais	80	100	200	16800
---------------------	----	-----	-----	-------

Fonte: elaborada pela autora a partir dos Projetos Pedagógicos de Curso.

Conforme exposto, em relação à carga horária total do curso de Serviço Social das Instituições de Ensino Superior, os PPCs atestam cumprir com o estabelecido pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS no que se refere ao mínimo exigido para a formação do assistente social. Já em relação à carga horária de estágio, há o início de uma disparidade entre as IES estudadas. Enquanto a Instituição Presencial Pública tem como projeto o estágio de 720h, as demais instituições têm sua carga horária bem abaixo da referida IES, sendo que as diferenças na distribuição dessa carga horária no curso seguem metodologias diferentes, conforme cada instituição e que veremos mais à frente. Na tabela 4 identificamos quantas vagas são disponibilizadas pelo Ministério da Educação e Cultura para cada uma das instituições, observando que a Instituição EAD tem concessão de vagas para atuação em toda a Federação e não apenas no estado do Maranhão, apresentando seus dados unicamente em relação ao nacional. Apesar disso, dentre as instituições de ensino superior no Maranhão que oferecem o curso de Serviço Social a distância, esta Instituição EAD escolhida para a presente pesquisa possui uma das mais numerosas autorizações de vagas anuais.

Outro ponto que merece destaque em relação aos PPCs das IES pesquisadas refere-se ao corpo docente. A partir de uma política de incentivo à qualificação docente, a Instituição Presencial Pública apresenta em seu Projeto Pedagógico de Curso o nome completo e a titulação de seus professores, sendo em sua totalidade doutores. Em relação à Instituição Presencial Privada, não há informações no PPC sobre o corpo docente e sua titulação, informação que só pôde ser coletada no sítio eletrônico da IES e que compõe um quadro reduzido para atendimento de demandas disciplinares de apenas 5 disciplinas. Já a Instituição Semipresencial tem o seu corpo docente disposto no PPC, com titulação, compondo um coletivo em sua maioria de especialistas. Por fim, em relação à Instituição EAD, o corpo docente discriminado diz respeito ao curso presencial que pertence à cidade sede da referida IES. Uma vez que se refere à modalidade de ensino a distância, a relação entre docente e discente é esporádica, através do que denominam tutoria nesta modalidade de ensino. O tutor é responsável por estar presente no encontro semanal com os estudantes da referida disciplina, momento no qual reproduz uma “teleaula” previamente gravada. Sob o argu-

mento de que o conteúdo da disciplina é exposto por docente de Serviço Social, mediante vídeo, o tutor presente não necessita ser graduado de acordo com a turma em que desempenha a tutoria.

Além das informações básicas que identificam os cursos de Serviço Social das IES supramencionadas, encontramos as maiores disparidades no que se refere à metodologia desenvolvida por cada uma dessas instituições para a conformação da formação profissional. Partindo do princípio da “flexibilidade e dinamicidade dos currículos plenos expressa na organização de disciplinas e outros componentes curriculares, tais como: oficinas, seminários temáticos, estágio, atividades complementares” (ABEPSS, 1996), os PPCS estudados apresentam, na organização do curso, componentes curriculares que se dividem em disciplinas, seminários temáticos, oficinas, estágio supervisionado, trabalho de conclusão de curso e atividades complementares.

Em se tratando da Instituição Presencial Pública, estão delimitados em seu Projeto Pedagógico de Curso, os seguintes pontos relacionados à metodologia (2016, p. 20):

Tem como pressuposto que a construção do conhecimento perpassa pelo conjunto de técnicas, métodos e estratégias didático-pedagógicas que possibilitem a apreensão crítica da realidade social;
Flexibilidade que possibilita a dinamicidade do currículo expressa na definição de disciplinas e outros componentes curriculares: Oficinas Processos e Instrumentos Pedagógicos do Serviço Social I e II, Seminários Temáticos para discussão de temas conjunturais que exigem uma compreensão analítica em momentos históricos determinados, Atividades Complementares possibilitam a formação para além das atividades de sala conformando o caráter interdisciplinar no projeto de formação acadêmica. Buscando ainda alcançar os objetivos e garantir o desenvolvimento das competências e habilidades propostas pelo Curso também se lança mão das Tecnologias da Informação para o repasse dos conteúdos ministrados nas várias disciplinas (data show, vídeos, filmes, wi-fi, dentre outras);
Indissociabilidade nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão transversal em todos os componentes curriculares: nas disciplinas através de trabalhos que exigem pesquisas de campo, visitas monitoradas a instituições, inserção de alunos nos cinco grupos de pesquisa e extensão existentes no DESES e articulados ao PPGPP onde desenvolvem atividades de iniciação científica, nos estágios obrigatório e não obrigatório e na monografia de conclusão de curso.

Enquanto metodologia, ressaltamos que a Instituição Presencial Pública explicita com clareza sua proposta de indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, apresentando uma concepção de formação composta diferentes por estratégias didático-pedagógicas, sem reduzir a experiência da universidade à sala de aula. Em relação ao PPC da Instituição Presencial Privada (2010, p. 33), a

metodologia do curso de Serviço Social é apresentada em tópico específico, no qual ressalta os seguintes pontos principais:

O curso de Serviço Social deverá garantir o desenvolvimento de um conjunto de habilidades orientado para a formação do perfil esperado para cada categoria profissional. Para tanto **adotará os seguintes métodos de ensino:**

- Aulas teóricas e práticas;
- Excursões e visitas técnicas;
- Realização de seminários, palestras e conferências;
- Desenvolvimento de projetos relevantes para a comunidade, sob orientação de professores.

Além dos conhecimentos curriculares teóricos e práticos, a Faculdade oferecerá aos alunos atividades extensionistas, incluindo estudos de caso, pesquisas bibliográficas, simulação de casos, trabalhos de campo.

É importante destacarmos que em todo o documento supracitado, a Instituição Presencial Privada faz uma referência em sua metodologia a “conhecimentos curriculares teóricos e práticos” e “aulas teóricas e práticas” (PPC/Presencial Privada, 2010, p.33), expressando uma concepção dicotômica para a formação em Serviço Social. Além disso, não está expresso na metodologia, a existência de grupos de pesquisa ou iniciativas de extensão que, equivocadamente, aparecem em correspondência direta à “estudos de caso”, “simulação de casos” e “trabalhos de campo” (PPC/Presencial Privada, 2010, p.33).

Quanto ao projeto pedagógico de curso da Instituição Semipresencial, a metodologia tem como principal objetivo:

Todas as ações do Curso de Serviço Social ocorrem no sentido de romper com a perspectiva tradicional e se dirigir para um modelo em que professor e aluno interagem no processo de ensino-aprendizagem, por meio de diferentes canais e procedimentos de ensino, visando que as aprendizagens se tornem significativas. (PPC/Semipresencial, p.34)

Segundo o PPC/Semipresencial (2017), o Curso de Serviço Social adota uma metodologia de trabalho que considera o perfil do ingressante; ensejando que cada disciplina ofertada possibilite o desenvolvimento das habilidades e das competências projetadas, possibilitando que o egresso tenha o perfil que lhe garanta uma boa empregabilidade. Para tal, a metodologia nasce do planejamento, que propõe “novas metodologias, mais atualizadas e condizentes com os perfis dos ingressantes e egressos na atualidade” (PPC/Semipresencial, 2017, p.35). Nesse aspecto são apresentadas como “soluções” para o rompimento com um modo tradicional de formação profissional, a utilização de instrumentos virtuais e autonomia do estudante em relação à estrutura física da Instituição de Ensino Superior. É sob

esta proposta de ensino que são estruturadas as disciplinas do curso, que de acordo com o referido PPC, há a “Aula Modelo”:

[.]baseada no conceito Sala de Aula Invertida, compreende três momentos didáticos, a saber:

Pré-aula, momento que antecede a aula, tem por objetivos desafiar, incentivar e estimular o aluno para a aprendizagem, por meio de proposições via webaula (WA), livro didático (LD), objetos de aprendizagem, textos ou outros recursos que o professor julgar relevantes.

Aula mediada, momento em que são desenvolvidas atividades para resolver situações-problema, momento em que as trocas de experiências e conhecimentos são estimuladas. Pós-aula, momento destinado à realização de atividades e de propor novos desafios a fim de despertar os alunos para novas aprendizagens (PPC/Semipresencial, 2017, p.36-37).

O referido documento norteador para o curso de Serviço Social da IES Semipresencial (2017, p. 39) ressalta ainda que a metodologia adotada, em consonância com o modelo acadêmico, promove “ações de ensino-aprendizagem para desenvolver as competências necessárias para a empregabilidade dos seus alunos”. Na Instituição de Ensino Semipresencial identificamos ainda a existência de disciplinas semipresenciais com a nomenclatura de disciplinas interativas (DI). Tais DIs são apresentadas em dois formatos de execução, a depender da estrutura de carga horária da disciplina: “Disciplina interativa” e “Disciplina Blended”, esta última mediada por um tutor. (PPC/Semipresencial, 2017, p. 61). Dessa forma, a metodologia indicada no PPC da IES Semipresencial apresenta diversos elementos que extrapolam os 20% de disciplinas à distância permitidas pelo MEC (sem o prejuízo do título de “presencial”). Evidenciamos ainda que, no início do ano de 2019, no governo federal do presidente Jair Bolsonaro (PSL), lançou-se um decreto que altera a autorização de 20% para 40% de disciplinas à distância para Instituições presenciais em seus cursos, medida esta que, segundo a coordenação da Instituição Semipresencial pesquisada, deve ser implementada no decorrer do ano.

Por sua vez, a Instituição EAD resume sua metodologia, na síntese de seu projeto pedagógico de curso, da seguinte forma:

Aulas expositivas, atividades práticas, atividades supervisionadas, tais como laboratórios, atividades em biblioteca, trabalhos individuais e em grupo etc. As atividades presenciais são divididas em atividades teóricas-práticas em laboratórios específicos, sempre respeitando os critérios legais do número máximo de alunos em aulas práticas, no caso das que demandam esse tipo de prática, ou através de desenvolvimento de trabalhos em equipe e discussão de temáticas de interesse da própria matéria/conteúdo ou de enfoque interdisciplinar. (PPC/EAD, 2014, p.11)

A Instituição EAD estabelece uma dicotomia entre teoria e prática na exposição de sua metodologia, além de explicitar atividades que não correspondem à

formação em Serviço Social. A Instituição EAD demarca a seguinte orientação para os alunos em seu guia rápido - que semanalmente frequentem momentos presenciais nos quais ocorrem as teleaulas e aula atividade, exibidas no polo de apoio presencial no qual o aluno está matriculado. É importante ressaltar que, uma vez que há encontros semanais com o tutor nos polos, a IES EAD denomina seu curso de Serviço Social como “Semipresencial”, pois considera como ensino a distância apenas cursos em que a integralidade da carga horária seja desenvolvida de maneira virtual.

Destaca-se que no Maranhão a IES EAD pesquisada é gerida por uma sociedade empresarial limitada, que tem como principal atividade o treinamento e desenvolvimento profissional e gerencial. Considerando que todas as IES vinculadas ao grupo Kroton Educacional são abertas mediante o sistema de “franquias”, expressa-se o caráter exclusivamente mercantil da Instituição de Ensino. Entretanto, há alguns elementos próprios ao curso de Serviço Social que merecem particular atenção.

Apesar de a metodologia adotada para o curso seja a exposição de teleaulas, atualmente os encontros semanais são realizados através de aulas presenciais, todas com tutores bacharéis em Serviço Social, dispensando o sistema de aula previamente gravada. Saliemos ainda que a coordenadora do polo EAD também é assistente social. Tais mudanças foram fruto de diferentes movimentos, dentre os quais podemos citar a fiscalização do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), sob o embasamento do Conselho Federal de Serviço Social, cujo expoente de sua manifestação contrária ao ensino à distância em Serviço Social se materializou em uma ampla campanha denominada “Educação não é Fast Food”. Apesar da campanha ter sido censurada pelo MEC, ofereceu importante denúncia às formas extremamente precarizadas de formação profissional em Serviço Social. Nesse sentido, a atuação das referidas entidades representativas impôs uma dinâmica diferenciada à referida Instituição EAD no estado do Maranhão.

Por fim, dentro da metodologia explicitada pelo PPC/EAD (2016), realçamos que os discentes têm como atividade semestral a elaboração de duas produções textuais, a saber: desafio nota máxima (artigo individual) e produção textual em grupo, que tem por objetivo condensar os conteúdos de todas as disciplinas do período. Em entrevista com a coordenação do curso da IES EAD, constatamos que a realidade do Maranhão – em priorizar a contratação de tutores assistentes sociais - não acompanha a realidade nacional no que se refere ao grupo empresarial

educacional do qual a referida IED compõe. Notamos que há um esforço em oferecer o máximo de qualidade possível dentro de suas condições objetivas.

A partir das concepções e explicitação das metodologias das diferentes instituições de ensino superior, analisamos a questão da estrutura curricular, o estágio curricular supervisionado e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com olhar mais privilegiado sobre a unidade entre teoria e prática – representada como categorias dicotômicas ou meramente relacionadas pelas IES privadas - nos diferentes projetos de formação, em cada modalidade de ensino pesquisada.

a) Relação teoria e prática na formação profissional: estrutura curricular.

Quanto a dicotomização na relação entre teoria e prática, nos remetemos à discussão anterior sobre a questão da educação enquanto processo formativo no contexto das lutas de classes. A separação entre teoria e prática, entre pensamento e ação, *homo faber* e *homo sapiens* se expressa em todos os âmbitos da vida dos homens e tem como fim último a manutenção da ordem social em vigor. Vasconcelos (1998) elabora que um dos grandes desafios colocados à profissão é o de superar a divisão de trabalho tradicional – no qual o espaço acadêmico se apresenta como responsável pelo pensar e o campo de trabalho responsável pelo o agir. Segundo a autora, esta divisão tem por princípio a própria fragmentação da realidade, fomentando consequentemente uma prática fragmentada, desarticulada do movimento real. Assim:

[...] o processo de ruptura do Serviço Social com essa divisão do trabalho passa necessariamente por uma relação sistemática, projetada, permanente, consciente, ou seja, passa pelo resgate da unidade existente entre espaços de formação e espaços de prática enquanto expressões da totalidade social (VASCONCELOS, 1998, p. 119).

No que se refere à unidade entre teoria e prática na formação profissional, alguns elementos são privilegiados para mensurar concepções das Instituições de Ensino Superior sobre a referida questão, dentre os quais podemos citar as estruturas curriculares e o estágio. No que concerne a matriz curricular do curso da Instituição Presencial Pública, sua estrutura demarca os Núcleos de Fundamentos, subsidiados pela teoria crítica e demonstrando claramente a conexão dos componentes curriculares. Segundo o PPC/Presencial Pública (2016), as disciplinas do curso de Serviço Social compõem os seguintes núcleos: Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológi-

cos da Vida Social; Núcleo de Fundamentos de Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira; Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional. Já no PPC/Presencial Privada (2010), não há item relacionado aos núcleos de fundamentos para a estrutura curricular

A questão dos núcleos de fundamentação, de acordo com a concepção de formação construída pelo Serviço Social e expressa na Proposta de Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, refere-se ao conjunto de conhecimentos indissociáveis a formação profissional:

À medida em que estes três núcleos congregam os conteúdos necessários para a compreensão do processo de trabalho do assistente social, afirmam-se como eixos articuladores da formação profissional pretendida e desdobram-se em áreas de conhecimento que, por sua vez, se traduzem pedagogicamente através do conjunto dos componentes curriculares, rompendo, assim, com a visão formalista do currículo, antes reduzida à matérias e disciplinas. Esta articulação favorece uma nova forma de realização das mediações - aqui entendida como a relação teoria-prática - que deve permear toda a formação profissional, articulando ensino-pesquisa-extensão. (ABEPPS, 1996, p. 08)

Desse modo, os núcleos não são autônomos ou subsequentes. O Núcleo de Fundamentos Teórico-Methodológicos da Vida Social é responsável pelo tratamento do ser social enquanto totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais da vida social que serão particularizados nos núcleos de fundamentação da realidade brasileira e do trabalho profissional; o Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira remete ao conhecimento da constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira, na sua configuração dependente, urbano industrial, nas diversidades regionais e locais, articulada com a análise da questão agrária e agrícola, como um elemento fundamental da particularidade histórica nacional; e o Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional considera a profissionalização do Serviço Social como uma especialização do trabalho e sua prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objeto as múltiplas expressões da questão social.

Isto posto, em relação a Instituição Semipresencial, o projeto pedagógico de curso destaca que na formação em Serviço Social, “a matriz curricular está estruturada para que o egresso tenha capacidade de acompanhar as **constantes mudanças e a evolução do mercado**” (PPC/Semipresencial, 2017, p.26, grifo nosso), complementando:

Independentemente de sua modalidade, deve possuir em seu currículo um núcleo de conteúdos básicos, um núcleo de conteúdos profissionalizantes e um núcleo de conteúdos específicos que caracterizem a modalidade.

(PPC/Semipresencial, 2017, p.26)

Nesse aspecto, destacamos a explícita organização de disciplinas sob a concepção dicotômica entre teoria e prática ao estabelecer sua estrutura curricular em “núcleo básico” e “núcleo profissionalizante”. Outrossim, a Instituição Semipresencial trabalha o currículo por competências, no qual é ressaltado que “o aluno passa a ser responsável pelo ato de aprender e de construir a trajetória de sua aprendizagem, em contraposição ao ensino transmissor de conteúdo, em que aluno atua como sujeito passivo”. A partir dessa lógica, atribui-se toda a responsabilidade da aprendizagem sobre o aluno, eximindo da instituição seu papel fundamental no processo formativo do futuro profissional. De igual modo, a Instituição Semipresencial estabelece uma crítica às instituições presenciais, ressaltando seu compromisso com o rompimento da “lógica tradicional” de formação em Serviço Social, no qual o tradicional é compreendido como a necessária relação docente e discente em sala de aula.

Além do exposto, a Instituição Semipresencial apresenta o currículo de Serviço Social dividido por competências. A derivação das competências em seus componentes constitutivos está expressa na categorização das disciplinas, a saber: Disciplinas de Fundamentos ou Disciplinas Profissionalizantes. Como disciplinas de fundamentos o PPC/Semipresencial (2017, p. 33) define:

Uma disciplina de fundamentos é, como se anuncia, elaborada para abranger as competências e conteúdos que estabelecem as relações de base e subsidiam a posterior imersão em conteúdos de cunho profissional. São alicerces que consolidam a estrutura conceitual necessária para o aluno progredir, englobando conteúdos fundamentais que se interligam aos eixos de formação.

Uma disciplina de fundamentos é, portanto, a base estruturante para que as disciplinas profissionalizantes possam oportunizar o desenvolvimento das competências exigidas durante o exercício profissional

Já as disciplinas profissionalizantes, segundo o PPC/Semipresencial (2017, p.33) propiciam o desenvolvimento das competências técnicas exigidas para a atuação do futuro egresso:

É nesse momento do seu percurso formativo que o aluno desenvolve o fazer prático, articulando os saberes, as habilidades, técnicas e atitudes que prenunciam a capacidade de responder a situações reais e complexas com os quais os profissionais se deparam cotidianamente [...] Uma disciplina profissionalizante depreende de competências gerais e técnicas, bem como de produtos, ou entregas, relacionados ao exercício prático profissional. Os conteúdos que precisam ser ministrados derivam, portanto, da técnica e do produto.

Nesse sentido a IES Semipresencial estabelece uma linearidade etapista na sua concepção de formação profissional e organização do curso de Serviço Social,

em que há divisão entre o momento de fazer prático, no qual são aprendidas em disciplinas profissionalizantes as competências e técnicas, e momento de “estrutura conceitual” oportunizado por disciplinas de fundamentos – que não têm correspondência com as organização de disciplinas por núcleos de fundamentos como preconizado pelas Diretrizes Curriculares.

Em relação à Instituição EAD, o Projeto Pedagógico de Curso aponta sua estrutura curricular em núcleos de fundamentação como preconiza as Diretrizes Curriculares da ABEPPS, conforme o PPC/EAD (2016, p. 32):

Assim, a estrutura curricular do Curso de Serviço Social possui três núcleos curriculares/ eixos temáticos, denominados:

- núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, que compreende um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para conhecer o ser social;
- núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, que remete à compreensão das características históricas particulares que presidem a sua formação e desenvolvimento urbano e rural, em suas diversidades regionais e locais;
- núcleo de fundamentos do trabalho profissional, que compreende os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado.

Entretanto, em seção relacionada aos Núcleos de fundamentos para estrutura curricular, as disciplinas do curso de Serviço Social são apresentadas a partir de uma divisão entre “ciclo básico de formação” e “ciclo profissionalizante”. Este último, por sua vez, é dividido entre “Consultoria e Política Social”. (PPC/EAD, 2016, p.18)

Compreendemos que o processo de formação profissional de qualidade depende de uma relação entre diferentes fatores, principalmente se consideramos a potencialidade do ensino superior. Apesar disso, para a formação em Serviço Social, a unidade entre teoria e prática se torna fundamental para proporcionar um espaço em que seja possível o desenvolvimento do pensamento crítico, ético-político, além da capacidade de analisar a realidade na qual se almeja intervir. De igual modo, esse conhecimento tem um caráter de possibilidade, uma vez que para a efetivação dos objetivos propostos pelo profissional à sua ação depende de outros determinantes que vão além da sua capacidade pessoal, determinantes condicionados pelo contexto sócio-político no qual o profissional esteja inserido. Como elabora Santos (2013, p. 58):

O conhecimento das determinações do real na efetivação do pôr teleológico, ou seja, ‘a consciência que reflete a realidade’, tem um caráter de possibilidade. O caráter de possibilidade significa que o reflexo da realidade possibilita, mas não efetiva, a passagem da causalidade a causalidade posta. Ela pode contribuir, o que não significa que vá contribuir.

Consideramos que os projetos pedagógicos de curso devem estar em consonância a um processo de formação profissional que possibilite espaço privilegiado no qual os discentes possam refletir sobre a vida cotidiana e construir, assim, conhecimentos que contribuam para a apreensão do real, busca de novas estratégias e possibilidades à atuação profissional. Para isto, é necessário se ter acesso a uma educação que estimule a problematizar criticamente a realidade posta.

Uma educação que capacite o aluno para o censo crítico e de análise, capaz de compreender seu universo, a sociedade em que vive, a tomar consciência da sua historicidade, formando não só o profissional, mas também o cidadão, envolve as dimensões do saber e do fazer. O saber e o fazer, quando questionados no âmbito das relações que os sustentam e ao mesmo tempo tendem a divorciá-los, proporciona ao aluno condições para o efetivo conhecimento, pois a lógica do processo educativo é a mesma lógica do processo de conhecimento, pressuposto contido na concepção dialética da educação (ABESS, 1989, p. 96).

Apenas a partir dessa concepção de educação e formação que é possível pensar uma formação em Serviço Social de qualidade. Diante das questões apresentadas, outro ponto elencado para compreensão da unidade teoria e prática, a partir das instituições de ensino superior analisadas, é a questão do estágio curricular.

b) Estágio curricular supervisionado

O estágio supervisionado em Serviço Social possui uma série de normativas e prerrogativas que devem ser respeitadas pelas instituições de ensino superior e que devem compor seus projetos pedagógicos de curso. Dentre os referidos documentos, temos a resolução nº 533/2008 de 29 de setembro de 2008 que regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social e a Política Nacional de Estágio (PNE). Estes atualmente são os principais instrumentos legais que orientam o estágio supervisionado em Serviço Social no Brasil. Segundo o PNE (2010, p. 14):

O estágio supervisionado no curso de Serviço Social apresenta como uma de suas premissas oportunizar ao(o) estudante o estabelecimento de relações mediatas entre os conhecimentos teórico-metodológicos e o trabalho profissional, a capacitação técnico-operativa e o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da profissão, bem como o reconhecimento do compromisso da ação profissional com as classes trabalhadoras neste contexto político-econômico-cultural sob a hegemonia do capital.

A PNE foi construída coletivamente a partir de debates e fóruns deliberativos no âmbito da categoria profissional no ano de 2009. Neste mesmo ano, foi lançado o documento base redigido pela ABEPSS, o qual foi amplamente discutido nos espaços organizados por assistentes sociais em todo país.

Esse processo coletivo de debates demonstra o caráter mobilizador e estratégico da PNE na defesa do projeto de formação profissional e instrumento de luta contra a precarização do ensino superior. Neste sentido, a resposta das Unidades de Formação Acadêmicas (UFAs), professores, estudantes e assistentes sociais ao chamado da ABEPSS foi significativa e propositiva, tornando a construção da PNE um elemento de mobilização efetiva em todo o Brasil, conforme demonstram os dados relativos aos debates ocorridos no país que discutiram a Política: 80 eventos, que contaram com a participação de 175 UFAs e 4. 445 participantes (PNE, 2010, p. 02).

Destacamos, também, a atribuição do estágio na manutenção da unidade dialética entre ensino e aprendizagem “cuja facetas do processo – o exercício ético-político e teórico- metodológico – são basilares para o desempenho das atividades técnico-operativas” (LEWGOY, 2010, p. 45). Assim, o processo formativo não deve ser restrito à pura interpretação da realidade, nem somente a fatos empíricos, mas contribuir na análise e interpretação da realidade num processo de abstração do real, como a busca de compreender de modo mais consistente a atividade prática. Portanto, o processo formativo – e o estágio que o constitui – não podem ser restringidos ao ensinamento dos processos metodológicos no processo de trabalho vivenciado.

A partir destes pressupostos, a análise de como as Instituições de Ensino Superior estruturam o estágio supervisionado em Serviço Social também expressa a concepção das instituições de ensino superior quanto a unidade teoria e prática. Na Instituição Presencial Pública, o estágio é composto por 720h, sendo dividido em duas disciplinas, conforme explicitado no PPC (2016, p. 60)

Estágio em Serviço Social I

Desenvolvimento de estágio supervisionado em instituições públicas, privadas ou organizações não governamentais, campos de estágio do Curso. Desenvolvimento de habilidades com relação ao eixo temático de intervenção, caracterização do campo de estágio, população usuária, demandas, formulação de plano de intervenção, elaboração de registros técnicos e realização de processos de trabalho junto à população usuária.

Estágio em Serviço Social II

Desenvolvimento de estágio supervisionado em instituições públicas, privadas ou organizações não governamentais, campos de estágio do Curso. Participação em processos de construção teórico-metodológica e de implementação de estratégias de intervenção profissional, reconstrução de objetos de intervenção, sistematização da prática, avaliação de serviços e de projetos.

Dentro da dinâmica do estágio, a Instituição Presencial Pública realiza ainda o Seminário de Estágio com o objetivo de apresentar os espaços sociocupacionais, as normativas gerais de estágio e os supervisores de estágio por área de atuação. Além do seminário ocorre o encontro supervisionado de estágio para discutir e avaliar os processos de estágio, no qual participam apenas supervisores acadêmicos

e estagiários. Cumpre destacar que o estágio é realizado mediante prévio convênio da IES Pública com as instituições que oferecem os campos de estágio. Outro elemento importante é a existência de uma coordenação de estágio, a qual fica responsável por realizar solicitação junto às instituições conveniadas e distribuição das vagas de estágio conforme a demanda. Por fim, no decorrer do estágio, há visitas de campo por parte da supervisora acadêmica que, junto à supervisora de campo, realizam acompanhamento e avaliação do plano de estágio.

Em relação à exigência de apresentar as questões relacionadas ao estágio no projeto pedagógico de curso, tanto a IES Presencial Pública e a IES Presencial Privada, trazem nos princípios da formação profissional a indissociabilidade entre estágio, supervisão acadêmica e profissional (PPC/Presencial Pública, 2016, p. 22-23), (PPC, Presencial Privada, 2014, p. 13). Já as IES Semipresencial e EAD não fazem tal referência em seus princípios.

Quanto à Instituição Presencial Privada, o estágio supervisionado perfaz o total de 460h, dividido em duas disciplinas, descritas no projeto pedagógico de curso da seguinte forma:

Estágio Supervisionado em Serviço Social I:

Desenvolvimento de atividade teórico-prática de aproximação dos alunos à realidade profissional em estabelecimentos públicos ou privados prestadores de serviços sociais. Processo de supervisão e atores nele envolvidos: supervisores, usuários e alunos. Elaboração de plano de estágio. Desenvolvimento de competências profissionais nas dimensões teórico- metodológica, ético-política e técnico-operativa com relação à: análise institucional, compreensão das formas de organização da política setorial ante às expressões da questão social; caracterização da população usuária, formas de organização e gerência dos processos de trabalho onde se inserem os assistentes sociais. Elaboração de registros técnicos. Identificação de demandas e elaboração de projeto de intervenção. ((PPC/Presencial Privada, 2010 p.28)

Estágio Supervisionado em Serviço Social II:

Desenvolvimento de competências profissionais nas dimensões teórico- metodológica, ético-política e técnico-operativa com relação à: análise do objeto de intervenção, inserida nas relações institucionais, condução de atividades investigativas, formulação de estratégias de ações, definição de instrumentos de trabalho, avaliação de serviços e projetos, avaliação dos impactos das ações, elaboração de registros técnicos e sistematização das atividades desenvolvidas. (PPC/Presencial Privada, 2010, p.30)

O PPC da Instituição Presencial Privada prevê ainda as visitas de supervisão acadêmica e avaliação conjunta com supervisor de campo. Em geral, a IES Privada privilegia que os estágios I e II possam ser cumpridos em uma mesma instituição conveniada.

Considerando o projeto pedagógico de curso da Instituição Semipresencial, quanto ao aspecto carga horária, o estágio curricular aparece na matriz do curso como atividade obrigatória, perfazendo um total de 450 horas, “estando assim em consonância com a Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Serviço Social” (PPC/Semipresencial, 2017, p.66). Porém, se consubstanciam em 130 horas de estágio e 20 horas em sala de aula para apoio. O estágio é desenvolvido em atividades “extra e intramuros”, distribuídas ao longo da matriz curricular em três semestres e com a(s) seguinte(s) denominação: Estágio Supervisionado I, II e III.

Durante o estágio o aluno pode desenvolver as seguintes atividades: observação - nesta modalidade de atividade o aluno deverá entender e compreender ações de planejamento, acompanhamento e avaliação de procedimentos práticos realizados, bem como analisar criticamente as condições em que são realizadas estas ações e a sua inserção nesse contexto; coparticipação - o discente, além dos itens citados em observação, deverá auxiliar o profissional nas ações desenvolvidas durante o estágio; e intervenção - quando o discente assume as atividades junto à comunidade. (PPC/Semipresencial, 2017, p. 66)

Ressalta-se que o estágio é dividido em três disciplinas sob a lógica de maior contato com diferentes espaços sociocupacionais, como uma forma de adquirir maior conhecimento de diferentes áreas de atuação, orientando os estudantes a seguir a referida lógica, fracionando sua experiência em instituições conveniadas diversas. Além das características expostas, o PPC/Semipresencial destaca a posição da coordenação de estágio:

É função da coordenação de estágio supervisionado realizar os contatos com as instituições conveniadas, definir os professores e pactuar os **preceptores** e/ou profissionais da área nos diferentes cenários de desenvolvimento das atividades, realizando o acompanhamento destes e dos seus respectivos estagiários (PPC/Semipresencial, 2017, p.67. grifo nosso).

Identificamos ainda a figura do preceptor¹⁴ no estágio, nomenclatura comumente utilizada nas áreas de saúde, especialmente nos cursos de medicina, atuando como um complemento aos profissionais expressos na lei de estágio – docente orientador e supervisor de estágio.

Em relação à Instituição EAD observamos que o estágio está distribuído em três semestres (quinto, sexto e sétimo períodos), sendo a carga horária semestral de

¹⁴ Na Resolução CNRMS (Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde – CNRMS) 02/2012 define a função do tutor, que é similar ao supervisor de estágio e atua na orientação acadêmica dos preceptores, bem como a de preceptor, que é descrita como supervisão direta das atividades práticas realizadas pelos residentes nos serviços de saúde onde se desenvolve o programa, exercida por profissional vinculado à instituição formadora ou executora, com formação mínima de especialista.

150h, totalizando 450 horas ao fim da graduação. Considerando que a “matriz curricular do Curso de Serviço Social da Instituição EAD “foi concebida com um total de 3000 (três mil) horas, em consonância com o que preconiza a Resolução CNE/CES nº 15, de 13 de março de 2002”, a referida quantidade de 450h, cumpre com a exigência de que no mínimo 15% (quinze) da carga horária do Curso seja destinada para estágio. (PPC/EAD, 2016, p. 53-54). Segundo o projeto pedagógico de curso da Instituição EAD, o estágio em Serviço Social tem como objetivos contribuir para que o estudante possa:

Analisar a realidade social e a dimensão do Serviço Social na sociedade brasileira contemporânea; Identificar as diversas manifestações da questão social que emergem no cotidiano das práticas; Preparar-se para intervir nas diferentes demandas sociais da realidade brasileira, por meio da articulação teoria- prática; Desenvolver habilidades técnico-operativas para planejamento de ações, programas ou projetos de enfrentamento da questão social, executando-os e avaliando-os; Desenvolver postura ética e propositiva frente à instituição/usuário; Desenvolver a integração e cooperação multidisciplinar/interdisciplinar; Desenvolver as atitudes, os conhecimentos e as habilidades para a realização de Intervenções sociais, pesquisas, elaboração e apresentação de registros/relatórios; identificar e utilizar os recursos e condições oferecidas nas Instituições para os assistentes sociais; Tomar as atividades de estágio como um processo contínuo de exame sobre o desenvolvimento e a construção da própria profissão na sociedade brasileira; analisar as demandas atuais e futuras da prática profissional no âmbito das instituições. (PPC/EAD, 2016, p. 53-54)

Apesar disso, a questão do estágio na Instituição EAD encontra outros obstáculos à sua efetivação devido a ausência de uma coordenação de estágio, bem como a responsabilização do aluno pela articulação em torno do próprio estágio. Nesse aspecto, é importante ressaltar que a referida Instituição EAD orienta o corpo discente a estabelecer o vínculo com a instituição na qual deseja estagiar, atribuindo toda a responsabilidade do estágio ao aluno. Este, por sua vez, caso não consiga estabelecer contato com instituição, ou profissional que deseje supervisioná-lo, correrá o risco de não ter acesso a essa importante etapa da formação profissional. Uma vez que o aluno consiga autorização para realizar o estágio junto à instituição escolhida, é de sua responsabilidade a entrega dos documentos que estabelecem o convênio. Tal dinâmica demonstra uma precarização em todos os níveis em relação ao que preconizam as normativas de estágio em Serviço Social.

c) Ensino, pesquisa e extensão

Conforme Muriel e Guedes (2013), a concepção de pesquisa utilizada no

âmbito do Serviço Social é resultado dos avanços da crítica ao conservadorismo estabelecido pela categoria profissional principalmente a partir da década de 1980¹⁵. Para o Serviço Social, a pesquisa se constitui enquanto elemento central para a análise de determinações sócio-históricas, conjunturas políticas, econômicas e sociais que irão fundamentar as ações profissionais. Setubal (2007) ressalta que a centralidade da pesquisa no processo de formação profissional reforça a defesa de uma perspectiva de formação profissional a qual reconhece o Serviço Social enquanto uma profissão complexa em sua historicidade, inserida no movimento real da formação social capitalista. Assim, a pesquisa se constitui enquanto elemento primordial para uma formação que tem por norte a apreensão da essência do real, considerando a unidade existente entre teoria e prática:

[...] acredita-se que a produção do conhecimento pela via da pesquisa é o caminho que possibilita o rompimento do Serviço Social com a pseudoconcreticidade, por provocar no profissional o desejo de se movimentar –enquanto profissional pesquisador e/ou profissional responsável por ações institucionais que, aparentemente, não têm responsabilidade direta de produzir conhecimento –no sentido de fazer com que o pensar e o agir possam interagir dialeticamente (SETUBAL, 2007, p. 65)

Vinculada a esta definição de pesquisa está a necessária articulação entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a assegurar um processo de formação no qual capacite os profissionais a ultrapassarem o pragmatismo teórico e a ausência de relação entre teoria e prática, ancorando-se, assim, na direção da consolidação do projeto ético-político profissional (MURIEL; GUEDES, 2013). Dessa forma:

Assegurar essa indissociabilidade é, também, ter como direção a necessária articulação entre as aulas ministradas nas disciplinas que compõem a grade curricular nos cursos de Serviço Social e atividades desenvolvidas nos projetos de pesquisa e extensão, ainda que as condições materiais e políticas, dentre outras mediações que constituem a materialidade do ensino superior, apontem para o produtivismo e redução de quadro docente, de forma a enfraquecer tal dissociabilidade. Criar condições, ainda que rudimentares, para estimular os discentes a relacionar conteúdos ministrados em sala de aula com exercícios de pesquisa e extensão, é uma conquista trilhada (MURIEL; GUEDES, 2013, p.19).

Nesse sentido, especificamente em relação à extensão, vale destacar que de acordo com a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a extensão adquire status

¹⁵Simionato (2005) ressalta que um dos fatos fundamentais para o reconhecimento da importância da pesquisa no processo de formação profissional foi a reforma curricular de 1982, na qual a pesquisa aparece como uma das exigências da formação profissional e; a criação do Centro de Documentação em Pesquisa e Políticas Sociais e Serviço Social – CEDEPSS.

de atividade científica, tornando-se parte indissolúvel do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. Fruto de um processo de mobilizações e debates ocorridos nas Universidades brasileiras em torno da Extensão Universitária nas décadas de 1980 e 1990, resultou na criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) em 1987. O referido Fórum teve como uma das suas principais atividades, desde então, a elaboração da Política Nacional de Extensão. Em 2009, foi apresentada a versão preliminar do plano no *XXVI Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão*, na cidade do Rio de Janeiro e em 2012, a Política Nacional de Extensão Universitária foi aprovada, reafirmando o Ensino, a Pesquisa e a Extensão como atividades indissociáveis.

Ao analisarmos o projeto pedagógico de curso da Instituição Presencial Pública, o referido documento resgata o histórico da IES no campo do tripé ensino, pesquisa e extensão, retomando os principais projetos de extensão e as iniciativas de grupos de pesquisa, bem como o contexto social e econômico no qual a articulação do curso de Serviço Social com a comunidade se tornou mais profícua. A partir de um tópico específico para tratar sobre essa questão, observamos que na década de 1980 se inicia uma significativa dinâmica em relação à pesquisa, seja em nível de ensino, seja com a realização de projetos importantes, alguns dos quais associados a extensão:

Formou-se, então, neste período um significativo movimento que procurava articular Ensino, Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação, tendo-se presente o predomínio da extensão na história da formação profissional em Serviço Social, dada a experiência acumulada, até mesmo pelas exigências e a natureza dos estágios curriculares. Também foi criado o *Curso de Especialização em Serviço Social*, em caráter permanente. (PPC/Presencial Pública, 2016, p.80)

Entretanto, em 1983, a partir de ataques administrativos provenientes da gestão do reitor Cabral Marques, “professores foram penalizados e projetos de pesquisa e curso de especialização foram suspensos.” (PPC/Presencial Pública, 2016, p.74). Apenas no início da década de 1990 que o trabalho coletivo de pesquisa, de extensão e de Pós-Graduação no Departamento de Serviço Social da referida IES foi retomado com notória expressividade, particularmente, em relação à pesquisa e a pós-graduação. O Projeto Pedagógico de Curso (2016, p, 75) explicita ainda que “atualmente, todos os professores do departamento encontram-se engajados em grupos de pesquisa os quais agrupam as linhas de pesquisa que existem em desenvolvimento ou como possibilidade de virem a ser desenvolvida”.

Dessa forma, observamos uma forte preocupação com o fomento à pesquisa, apontando ainda desafios ao processo de formação profissional nesse aspecto, pois apesar de haver uma significativa carga horária curricular dedicada a essa questão – consubstanciada nas disciplinas Pesquisa I, II, e III – e a existência dos grupos de pesquisa, reconhece que parte expressiva do corpo discente vem no decorrer dos anos expressando dificuldades, “um exemplo se expressa nas dificuldades na elaboração da monografia de conclusão do curso, o que tem se constituído um dos fatores importantes de retenção de alunos”. (PPC/Presencial Pública, 2016, p.75).

Destacadamente, há uma Política de Pesquisa do curso de Serviço Social da referida IES, o qual se desenvolve em torno de três mecanismos: “Formação acadêmica no referente à pesquisa e, destacadamente, à pesquisa em Serviço Social; Grupos e linhas de pesquisa e Centro de Documentação e Informação em Lutas Sociais e Serviço Social” (CDILUSS) (PPC/Presencial Pública, 2016, p.76). Dentre os grupos de pesquisa existentes, o PPC/Presencial Pública (2016, p.75) aponta cinco cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), os quais desenvolvem projetos em diferentes temáticas tais como “Serviço Social e movimento social”, “Democracia, Direitos Humanos e Políticas Públicas”, “Pobreza”, “Relações de Gênero, Étnicos, Raciais, Mulheres e Feminismos”, e sobre “Tempo, Trabalho, Identidade e Serviço Social”.

No que se refere à extensão universitária, o PPC (2016) da IES Presencial Pública reconhece que é parte constitutiva da formação profissional do assistente social. Entretanto é importante considerar as contradições que se reforçam no interior das Instituições de Ensino Superior, diante da hierarquização e burocratização das administrações superiores, nas quais a concepção de Extensão Universitária defendida pela ABEPSS e conseqüentemente pelo Departamento de Serviço Social da IES Presencial Pública, “constitui-se um desafio ainda em voga na perspectiva do Projeto Ético-Profissional do Serviço Social”. (PPC/Presencial Pública, 2016, p.83) O projeto pedagógico de curso explicita ainda as diversas atividades de extensão realizadas no decorrer de sua história, conforme podemos observar:

- *O trabalho junto a pescadores artesanais no interior da Ilha de São Luís* (BRANDÃO, 2007) que tem como fundamento teórico-metodológico, a educação popular - interrompido pela administração superior da UFMA em 1983, fazendo jus ao posicionamento de tal administração na defesa dos interesses da ordem burguesa. (PPC/Presencial Pública 2016, p.79-80)

- Projeto voltado para as Comunidades Residentes em Palafitas e o Projeto da Vila Embratel, ambos objetivavam contribuir para a mobilização e articulação de demandas em torno do direito à moradia, remanejamento da área do bairro Sá Viana, documentação dos terrenos, saúde e educação. Nesse projeto participavam advogados, assistentes sociais, professoras e alunas do curso de Serviço Social. (PPC/Presencial Pública, 2016, p.80)

A partir da década de 1990, destacaram-se:

- Projeto Relações pedagógicas, aprovado em 1991, tendo favorecido o desenvolvimento de atividades junto ao Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR/MA) e o Fórum em Defesa da Criança e do Adolescente (Fórum DCA/MA) e ao projeto *Estrela da Rua*;
- Projeto *A Questão Urbana e as Políticas Públicas e a Organização Popular em São Luís*, aprovado também em 1991;
- Projeto *Gênero e Universidade*, aprovado em 1995, projeto este de âmbito regional articulado às Universidades do Norte e Nordeste junto às organizações de mulheres e feministas;
- Projeto *A participação da sociedade civil nos Conselhos de Direitos e Tutelares da Criança e do Adolescente no Estado do Maranhão*, aprovado em 1995 voltado a diagnosticar e caracterizar a participação da Sociedade Civil neste espaço de atuação;
- Projeto *Caracterização e perspectiva da qualidade de vida nos assentamentos rurais no Maranhão*, aprovado em 1998 com vistas a construir um diagnóstico das condições dos assentamentos rurais no Maranhão e as suas perspectivas de efetivação no contexto da Reforma Agrária. PPC/Presencial Pública (2016, p.83-84)
- Em 2003 foi aprovado e teve início o curso de extensão sobre a Realidade Brasileira a partir de grandes pensadores brasileiros - proposta nacional de capacitação para militantes de movimentos sociais rurais e urbanos, sob a liderança do Movimento dos Sem-Terra (MST) através da Escola Nacional Florestan Fernandes, em articulação com outras entidades e movimentos populares e outras universidades públicas brasileiras. O curso envolveu organizações dos estados do Maranhão, Pará, Piauí e Tocantins. (PPC/Presencial Pública, 2016, p.84)

- Projeto Escola de Formação Sócio-Educativa do Maranhão (2008) e Projeto CIVITAS: capacitação de conselheiros de Criança e Adolescente em gestão pública e controle social (2008 – 2009) realizados pelo GDES.
- Projeto Mulheres, Organização e Mundo do Trabalho: processos de lutas e organização (2005 – 2008) e Projeto Relações de gênero e trabalho: mulheres recriando o cerrado na Mesorregião do Leste Maranhense em meio à monocultura de soja o município de Brejo (2012).
- Projeto Brasil, meu negócio é turismo (2005 – 2008) e Projeto Mapeamento de Empreendimentos Econômicos Solidários, Entidade de Apoio e Políticas Públicas de Economia Solidária no MA, CE, PI e RN (2010 – 2013) realizados pelo UNITRABALHO. (PPC/Presencial Pública, 2016, p.84-85)
- Atualmente estão em andamento dois projetos de extensão desenvolvidos pelos Grupos de Pesquisa do DESES: CapacitaSUAS/MA e Educação, Pobreza e Desigualdade Social/CEEDPDS. (PPC/Presencial Pública, 2016, p.85)

Quanto à Instituição Presencial Privada, no Projeto Pedagógico de Curso não há tópico específico sobre pesquisa, ensino e extensão. Em oportunidade de entrevista com a coordenação do curso, ao questionarmos sobre iniciativas de relacionadas à pesquisa e extensão foi explicitado o seguinte:

No âmbito institucional foi criada uma revista científica para que alunos e comunidade pudessem submeter seus artigos. Foram lançados dois exemplares no ano de 2012, porém a iniciativa não teve continuidade. Quanto à grupos de pesquisa, não existem. O incentivo a pesquisa se dá no decorrer das disciplinas e na elaboração do trabalho de conclusão de curso. (Coordenador IES/Presencial Privada)

No que se refere ao trabalho de conclusão de curso, a IES privada tem como regulamento a construção individual do trabalho e a obrigatoriedade de apresentação. O processo de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) por sua vez é realizado com orientação acadêmica, cabendo ao estudante escolher o seu objeto de pesquisa.

Em se tratando da Instituição Semipresencial, o Projeto Pedagógico de Curso conceitua ensino, pesquisa e extensão a partir de um “Regulamento de Atividades Complementares do Curso de Serviço Social” o qual determina as formas de aproveitamento a serem cumpridas por meio de atividades, que podem englobar atividades de ensino, de extensão, de iniciação científica e de Estudos Dirigidos. Assim, a relação entre ensino, pesquisa e extensão é resumida no cumprimento das “Atividades Complementares” que pode ser dar da seguinte forma:

I. atividades de ENSINO - cumpridas mediante aproveitamento de disciplinas afins cursadas em outro(s) curso(s) da instituição, mas não previstas na matriz curricular do discente; cursos e/ou disciplinas realizados em outras instituições; monitoria em disciplina(s) específica(s) do curso;

II. atividades de EXTENSÃO – mediante participação em seminários, palestras, cursos, jornadas, congressos, conferências, encontros, cursos de atualização e similares; programas de extensão, relativos à área do curso; realização de estágios extracurriculares e execução de ações de extensão promovidas pela instituição;

III. atividades de INICIAÇÃO CIENTÍFICA – por meio de participação em programas de iniciação científica; trabalhos publicados na íntegra em periódicos da área, resumos publicados em anais de eventos científicos; apresentação de trabalhos em eventos científicos. (PPC/Semipresencial, 2017, p. 59)

Além das referidas atividades, o PPC/Semipresencial (2017, p. 60) ressalta a existência de “Estudos Dirigidos” – visando a desenvolver as capacidades de “refletir, analisar, sintetizar, avaliar, argumentar, buscar novas informações e construir novos conhecimentos de maneira autônoma; aos alunos do Curso Serviço Social”. Os estudos dirigidos propostos pela IES Semipresencial são obrigatórios e compõem a carga horária semestral, realizados totalmente através do ambiente virtual, com “temas que, não apenas diversificam, flexibilizam e enriquecem seus currículos, mas também desenvolvem as competências e habilidades que são essenciais para a empregabilidade. (PPC/Semipresencial, 2017, p.70)

Importa mencionar que as concepções de extensão – enquanto participação de eventos, realização de estágio ou participação em ação social institucional - e iniciação científica atribuem ao aluno uma responsabilidade individual; tanto por inserção em “programas de extensão”, quanto por publicação, apresentação de trabalhos ou participação em programas de iniciação científica. Entretanto a IES/Semipresencial não apresenta iniciativas de extensão ou grupo de pesquisa para o curso de Serviço Social em seu PPC.

Em relação à instituição EAD, não há atividades de pesquisa e extensão para a participação discente. Essa realidade expressa a própria lógica de diversificação institucional promovida pelo MEC, central na proposta de expansão do ensino superior no Brasil, consolidada pela LDB de 1996, a qual preconiza a obrigatoriedade em realizar atividades de pesquisa e extensão apenas a universidades e centros universitários. Nesse sentido, as demais IES são orientadas apenas a fornecerem o ensino – resumido a disciplinas - de graduação, eximindo-se de oferecer no processo de formação profissional de nível superior, o tripé ensino-pesquisa-extensão. Um outro aspecto fundamental que demarca esse processo é que

a concepção do MEC de pesquisa fortalece uma hierarquização da produção de conhecimento,

[...] com tendência de concentração das pesquisas na pós-graduação e distanciamento progressivo dessas atividades das necessidades da graduação. Ao ocorrerem na graduação, realizam-se por meio de disciplinas específicas, com exceção para a inserção de um baixo percentual de estudantes em iniciação científica, para posterior ingresso na pós-graduação. Com isso, perde-se a perspectiva da transversalidade proposta nas Diretrizes Curriculares de 1996 (MURIEL; GUEDES, 2013, p. 26-27).

No tocante ao projeto pedagógico do curso da IES EAD, não há referência explícita à questão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O que observamos durante todo o documento são apontamentos vagos sobre cada um dos elementos supracitados para a formação profissional. A desqualificação do processo formativo é confirmada pelas condições nas quais são realizados os estágios supervisionados, mas também pela própria forma como a formação é realizada nessa modalidade de ensino: sem a necessária vivência acadêmica, convivência com diferentes docentes e discentes, além do primordial contato com o movimento docente e discente. É imperioso destacar que a formação acaba por restringir-se ao ensino e ao contato esporádico com tutores, não permitindo a interlocução efetiva com movimentos sociais históricos no âmbito acadêmico.

Nesse contexto, e na direção de defesa da profissão, há uma preocupação com a expansão de cursos de Serviço Social no país, especialmente na modalidade de EAD, como também em cursos presenciais não universitários. Estes apontam para a formação de profissionais fragilizados em sua questão teórico-metodológica, o que, por sua vez, obstaculiza fortemente uma unidade teoria e prática que consubstancie uma posição ético-política consoante às conquistas humano genéricas e às conquistas históricas do Serviço Social.

3.3 Tendências e contradições da expansão do ensino superior e a incidência na formação ético-política em Serviço Social.

Ao refletirmos sobre a formação profissional em Serviço Social, necessitamos compreender em qual espaço ela se desenvolve e quais os seus desdobramentos resultantes de um processo global. Nossa análise parte necessariamente da relação entre o desenvolvimento da formação e os avanços calcados pela categoria profissional. Ao tempo em que o Serviço Social entrava em

um processo de reflexão diante do aprofundamento da repressão e tolhimento de direitos no período de Ditadura Militar, a universidade também sofreu modificações que vieram a se consolidar nos períodos que se seguiram.

Segundo Cavalcante (2007), com o golpe militar, a política nacional adotada em especial para as universidades, foi a de retaliação e crescente transformação do ensino superior em um investimento, cujo objetivo era a obtenção de lucro por parte da classe dominante. Em outras palavras, a educação passou a ser entendida como um investimento que consistia em produzir uma força de trabalho que alimentasse a valorização do capital. Nesse quadro político houve uma intensificação da repressão a líderes políticos, a entidades e movimentos sociais, como também houve o fechamento de sindicatos e extinção da, até então, entidade nacional representativa dos estudantes brasileiros, a União Nacional dos Estudantes.

O regime burguês-militar impulsionou a expansão do acesso à educação superior como um “milagre educacional” que criou as ilusões de “democratização do acesso”, conforme analisou Fernandes (1989). Como uma forma de omitir que tal processo ocorreu de forma combinada para o aumento significativo do setor privado na área educacional. Tal reforma universitária, promovida pela ditadura em 1968, concentrou-se em sufocar o sentimento de contestação entre os jovens e ressignificar a concepção de educação. Fernandes (1989) ressalta ainda que a ditadura simulou democratizar as oportunidades educacionais no nível superior para sufocar a rebeldia dos jovens, bem como, consolidar a conceituação do ensino como uma forma de mercadoria. O estudante não saberia o valor do ensino se ele não pagasse pelo curso. Essa ideia germinou sob a pretensão de estrangular a escola pública e permitir a expansão do ensino comercializado.

Como consequência da crescente privatização do ensino superior, observamos que devido à deficiente destinação de verbas e ao desinteresse proposital do Estado em investir em educação pública, as universidades veem-se marginalizadas e deficitárias no que tange o seu objetivo de renovar, ampliar e criar conhecimentos técnicos e científicos para o desenvolvimento do país. Neste processo, como afirma Silva (2010), as universidades públicas passam a produzir, em maior escala, profissionais ligados, intrinsecamente, às necessidades do mercado de trabalho e à política econômica brasileira que se localiza subordinada aos países estrangeiros.

Os elementos políticos supracitados não foram superados mesmo após a luta e construção dos processos que se consubstanciaram na Constituição de 1988. Nela identificamos um caráter híbrido, no que diz respeito à educação como um direito, uma vez que manteve a privatização do público e a distribuição de verba pública para o setor privado. Segundo Lima (2014, p. 28), no Brasil, a Constituição Federal (CF) de 1988, apesar de seus avanços impostos pela mobilização em torno das emendas populares, “foi um grande pacto social da transição democrática pós-ditadura militar (1964-1985), no qual setores conservadores, liberais e progressistas pactuaram uma retomada do poder a setores civis democráticos, retirando o controle político das mãos dos generais”. Nesse contexto é importante destacar que desde que o ensino se tornou um direito assegurado na Constituição brasileira, a sua defesa, enquanto tal, sempre ocorreu à base de muita exigência; principalmente no cenário neoliberal em que se solidificou o Estado. No seio dessa disputa por hegemonia dentro da luta de classes, Perry Anderson (apud OLIVEIRA, 2005) define o neoliberalismo como um desastre econômico, mas também como uma ampla e profunda vitória da ideologia conservadora.

Segundo Lima (2005), a consolidação do neoliberalismo enquanto projeto político hegemônico estatal, ideologia da classe dominante, e sua influência no modelo educacional brasileiro, se deu principalmente após a aprovação da Lei 9.394/96 referente às Diretrizes de Base da Educação durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Os impactos que essa lei ocasionou para as universidades se configurou na interferência sobre suas formas de financiamento, autonomia e avaliação dos cursos, que gradativamente assumiram uma lógica estritamente mercadológica. Influenciou ainda na criação de cursos a distância, fomentou a expansão do ensino privado em detrimento do sucateamento das instituições públicas de ensino, dentre outros fatores. Nesse sentido, Lima e Pereira (2009) ressaltam que com o aprofundamento do projeto neoliberal, políticas sociais, tais como saúde, previdência e educação, foram relegadas a último plano com ações focalistas dos Estados e, ao mesmo tempo, ampla abertura para a exploração mercadológica de tais necessidades sociais. Nestes marcos, a expansão do acesso ocorre, historicamente, associada à ação direta do setor privado na área educacional.

Nesse contexto é importante compreender a formação como um amplo processo que não se resume unicamente na dinâmica de aula e numa relação autoritária de ensino, na qual há transmissão de conhecimento de um professor para

o estudante. O Serviço Social encampa, assim, uma luta por educação socialmente referenciada, calcada em fundamentos que pudessem proporcionar um processo formativo que rompesse com a mera transmissão do *ethos* da classe dominante. Entra em disputa a concepção de formação, conforme explicita Cardoso (1998), como um amplo processo determinado socialmente, de um lado pelas relações mais gerais de uma dada formação social e, de outro, pela universidade enquanto instituição responsável pela formação básica do profissional. Esta formação demanda uma estrutura para o ensino acadêmico, da graduação e pós-graduação articulada à prática profissional e organizativa da categoria e com a pesquisa enquanto importante instrumento na definição e redefinição do projeto de formação profissional.

Apesar do exposto, diante do avanço das políticas neoliberais, no que se refere à questão educacional no Brasil, cujo objetivo é consolidar cada vez mais o ensino superior como um lucrativo campo de exploração para o capital, é necessário refletir sobre quais impactos tal lógica apresenta para a histórica defesa de um projeto de formação profissional coletivamente construído pela categoria profissional. Pautado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na unidade entre teoria e prática em todas as disciplinas, na qualificação teórica, política e técnico-operativa e no compromisso ético-político.

A formação pretendida pelo projeto do capital leva à harmonização de formação pós-secundária, para uma massa de juventude, em instituições privadas, que a molde ao mercado de trabalho, cujos objetivos estão traçados no intuito de manter um amplo exército industrial de reserva no mercado de trabalho, atendendo, dessa forma, às necessidades do capital. (LIMA, 2014, p. 142)

Ainda segundo a autora, [...] “a ampliação do acesso à educação passou a ser uma exigência do capital, seja para atender às demandas de qualificação da força de trabalho para a produção, seja para a difusão da concepção de mundo da burguesia”. (LIMA, 2014, p. 143). Tal exigência se expressa nos documentos e diretrizes elaboradas pelos organismos econômicos internacionais direcionados principalmente aos países que se encontram na periferia do capitalismo, uma vez que, desde 1980, o endividamento destes países, principalmente da América Latina, proporcionou o exercício de um ajuste fiscal permanente por parte dos sujeitos políticos do capital. Assim, os organismos internacionais passaram a elaborar, monitorar e implementar reformas nos países periféricos, e como finalidade desse processo, tivemos um avanço da ideologia neoliberal no Brasil.

É importante ressaltar que o Serviço Social, enquanto profissão inserida na divisão sócio-técnica do trabalho, e que intervém nas expressões da questão social, sofre todas as influências dessa reconfiguração das políticas de educação, uma vez que esta é uma profissão constituída por quatro eixos: a intervenção, a organização, a produção do conhecimento e a formação profissional. Tais dimensões se configuram enquanto totalidades de menor complexidade que se relacionam umas com as outras, porém, a partir de nossa concepção de formação profissional, esta é a dimensão que sintetiza as transformações ocorridas nas demais, declara Lima (2014). Assim, para a formação profissional em Serviço Social, podemos observar uma série de impactos que desencadeiam um processo de influências e que colocam desafios à defesa dos princípios éticos construídos historicamente pelos espaços organizativos da categoria.

Dimensionar a influência das transformações contemporâneas do capital, junto à questão da formação profissional em Serviço Social, se configura como reflexão permanente e necessariamente articulada à sustentação de um projeto ético que esteja vinculado a um projeto de sociedade contrário à lógica de desumanização, a favor de um processo que contribua para o desenvolvimento do gênero humano. É sob esse raciocínio que se formata a concepção de formação para o Serviço Social, conforme elabora LIMA (2014, p.22):

A formação profissional articula-se à construção permanente de processos educativos e profissionais, ao tensionamento das classes em disputa, à forma como os homens produzem sua existência e é parte de um projeto profissional maior, que se configura conforme o movimento da sociedade. O que temos na formação profissional em Serviço Social é um forte tensionamento de seu projeto emancipador com essa expansão privatista do ensino superior desencadeada pelo modelo neoliberal.

É importante destacar que o conjunto das entidades representativas da categoria, -CFESS, ABEPSS, ENESSO, dentre outras – têm historicamente buscado criar alternativas diante das ofensivas neoliberais. Uma das alternativas fortemente encabeçadas é a defesa das diretrizes curriculares do curso, uma vez que nelas estão contidos princípios do projeto ético-político do Serviço Social, defesa da democracia, igualdade e justiça social. As diretrizes primam também pela indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Diante do exposto, as diretrizes se configuram como uma resistência contra o projeto educacional liberal.

O assistente social, em um exercício profissional que se alicerça sobre a indissociabilidade entre as bases ético-política, técnico-operativa e teórico-metodológica, em seu caráter interventivo materializa uma orientação ético-política

que não se evidencia apenas após a graduação, mas se desenvolve em um processo dialético que se inicia no momento em que o ser humano toma consciência de si enquanto ser social e se desenvolve por toda a vida. Nesse sentido, debater a formação acadêmico/profissional em Serviço Social se apresenta como fundamental.

Concordamos, portanto, com Abreu e Cardoso (1989) ao afirmarem que o Serviço Social se inscreve como uma prática de natureza pedagógica, vinculada às estratégias de dominação, mas que pode se constituir como um instrumento a serviço da luta dos trabalhadores. Nesse sentido, a formação profissional deve ser compreendida como totalidade que expressa um conjunto de determinações nas quais temos presente a intervenção de forças contraditórias em luta para a construção de um determinado projeto (CARDOSO, 2000). Assim, “no Serviço Social, como veremos, a formação profissional conecta-se diretamente com esse processo de consolidação da hegemonia de uma classe” que se reflete – consciente ou não – desde a teorização dos marcos de sua produção de conhecimento até a intervenção profissional, passando pela organização acadêmica e política da categoria. (LIMA, 2014, p. 189)

O Serviço Social enquanto profissão, tem como especificidade contribuir para a construção de possibilidades de desenvolvimento do gênero humano propugnado sob um novo modelo de sociabilidade, compreendendo a contradição e condições objetivas dentro da sociedade capitalista. Tem sido esse, por exemplo, o esforço do projeto ético-político do Serviço Social brasileiro e da categoria profissional na defesa de uma atuação e formação que o consubstancie.

Esse agir do assistente social deve movimentar-se, na lembrança que nos traz Manacorda (2007) da advertência marxiana, sem confiar demais nas possibilidades revolucionárias de um sistema educacional/escola que é fruto e parte da própria sociedade na qual se insere; mas, ao mesmo tempo, também eliminar todo adiamento pessimista e omissivo de intervir nesse setor somente quando as estruturas sociais já tenham sido modificadas (LIMA, 2014, pg.184)

Nesse sentido, a formação profissional em Serviço Social deve ser entendida como uma construção permanente de processos educativos e profissionais, e não somente como o desenvolvimento de um currículo. Tais processos, por sua vez, são mediatizados pelas condições sócio-históricas e pelas diretivas das políticas educacionais impulsionadas pelos diferentes governos. Se faz necessário então, analisar este movimento social tendo em vista a formação acadêmico/profissional e o debate sobre o compromisso ético-político do Serviço Social, considerando que a

disputa ideológica por diferentes projetos de educação e sociedade se apresenta como essencial para a análise.

Destacamos que a produção sobre a formação profissional tem ganhado devida importância nos espaços acadêmicos e de militância docente e discente, sobretudo após as medidas de expansão do ensino superior encampadas a partir do governo do Partido dos Trabalhadores. Tal expansão é fruto de reivindicações históricas dos trabalhadores e da juventude. Se por um lado atendeu as demandas de parte da população brasileira, que sempre esteve à margem do ensino superior, por outro, é necessário problematizar em que momento ocorreu, sob que moldes, e como incidiu no ensino superior, especialmente na formação profissional em Serviço Social, que possui em suas bases princípios éticos e compromisso com a emancipação política e humana.

Considerando a importância histórica do debate sobre formação profissional e compromisso ético-político para o Serviço Social, apresentamos, como hipótese, a percepção de que há uma intensificação do processo de mercadorização e empresariamento da educação superior no Maranhão. Principalmente no contexto de consolidação do neoliberalismo no Brasil - que tem se expressado através de alocação de verba pública para instituições de ensino privadas e flexibilização nas exigências para autorização de cursos em tais instituições – combinado a uma expansão do número de vagas nas universidades públicas sem uma contrapartida financeira viável a longo prazo. Nesse contexto, tal lógica mercadológica apresenta uma fragilidade em garantir formação acadêmico-profissional de qualidade e socialmente referenciada para o Serviço Social, haja vista as consequências de flexibilização de currículos, crescimento do ensino a distância, precarização da educação pública, dentre outras medidas sustentadas pela lógica desumanizadora do capital imposta ao ensino superior e financiadas pelo Estado.

Este processo, de injeção de verba pública aos interesses dos grandes empresários da educação e o sucateamento do ensino público, tem sido defendido enquanto uma democratização do acesso à educação para a população brasileira, por meio de um conjunto de medidas dentre as quais destacamos como as mais relevantes: o Programa Universidade Para Todos – PROUNI (Lei 11.096/2005), o Financiamento das Instituições de Ensino Superior – FIES (Lei 10.260/2001), a ampliação do número de campus, campi e de vagas nas instituições de ensino superior através do Programa de Reestruturação das Universidades Federais –

REUNI – a partir de 2007, o fomento às universidades tecnológicas, os cursos ou ciclos de formação geral e de formação profissional e a multiplicação de instituições de ensino superior a distância. Para Yamamoto (2000, p.43), uma mudança do caráter do ensino superior, deslocando-o de sua função social na contribuição de uma sociedade mais desenvolvida e independente - com retorno de suas pesquisas para a população – e transformando-se cada vez mais em laboratórios de ensino tecnológico, cujos interesses são voltados para a produção de mentes e lucros funcionais ao capital, tem como objetivo:

[...] compatibilizar o ensino superior com os ditames da financeirização da economia, em um contexto de mundialização do capital. Impulsionada pela revolução científica e tecnológica de base microeletrônica, com os avanços nos campos da física, da química, da microbiologia, entre outros, a ciência e a tecnologia tornam-se força produtiva por excelência. As descobertas científicas e o seu emprego na produção tornam-se meios de obtenção de lucros excedentes, o que justifica a orientação de submeter a universidade aos interesses empresariais (IYAMAMOTTO, 2000, p. 43)

É construída, dessa forma, uma narrativa tática para uma consolidação de saídas neoliberais para a questão da educação em nível superior no Brasil. Partindo da concepção de educação enquanto interesse de classe, é possível compreender a questão das progressivas mudanças em relação ao ensino superior no Brasil. Localizado na periferia do capitalismo, assim como nos demais países da América Latina, circunscrito em uma realidade submetida aos ditames de potências econômicas mais fortes, identificamos uma disputa entre distintos projetos de educação, os quais estão diretamente relacionados a diferentes projetos de sociedade: um que reforça o padrão de dependência econômica, tecnológica, cultural e, portanto, educacional e outro que defende um sistema de educação com alocação de verbas exclusivamente para a educação pública, garantindo uma real democratização do acesso à educação pública e gratuita, compreendendo o papel desse sistema de educação para uma ruptura com o “capitalismo dependente” (FERNANDES, 1979).

Isto significa que as políticas de reforma da educação superior só podem ser compreendidas ao considerarem a inserção dependente do país na economia mundial em toda a sua história, bem como os instrumentos de dominação utilizados atualmente para impor normas e reformas ao estado, tais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que propõem direcionamento às políticas públicas dos países periféricos do sistema capitalista, sobretudo nas áreas da educação superior em curso no Brasil a partir dos anos 1990. Conforme elabora Leher (1998), embora fosse um propósito mais antigo,

é a partir de 1994, ano em que o Banco Mundial publicou o documento “Lições derivadas da experiência”, que as políticas para a educação superior de diversos países latino-americanos, apoiadas pelas burguesias nacionais, passaram a defender a desconstrução do chamado modelo europeu de universidade. Segundo Lima (2014, p. 143):

[...]metamorfosadamente, pautados em um discurso de universalização da educação superior, o que se pretende, na verdade, é flexibilizar-fragmentar o modelo universitário existente, quebrando-lhe a espinha dorsal da autonomia universitária e do financiamento público a fim de consolidar um modelo privado de educação superior e plenamente funcional aos interesses do capital. Processo resultante do enraizamento da cultura neoliberal que sustenta a ascensão de tal modelo. E, adjunto à cultura neoliberal que se expande, a ideologia da pós-modernidade, que se firma e se torna o reforço teórico que desemboca no fortalecimento da cultura neoliberal.

Segundo as orientações do Banco Mundial, por exemplo, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a gratuidade das instituições públicas, enquanto características mais fortes sob crítica, seriam anacrônicas com a realidade latino-americana. Nesta década de 1990 é que tem início um processo de expansão dos cursos de graduação no Brasil, a partir de instituições majoritariamente privadas de interesse mercantil e não universitárias.

Leher (1999, p.27) ressalta ainda que o Banco Mundial passa a investir em educação a partir de 1990, com prioridade na periferia para um “[...]ensino fundamental ‘minimalista’ e para a formação profissional aligeirada” conveniente aos interesses do capital no capitalismo dependente.

Os indicadores confirmam que nas duas últimas décadas ocorreu uma forte diversificação de instituições de ensino superior na região, sobretudo no setor privado. Proliferaram todos tipos de instituições: tecnológicas, isoladas, centros universitários e até mesmo as universidades privadas, em virtude da flexibilização dos critérios para o credenciamento como universidade, são atualmente, via-de-regra, unidades de ensino quase que completamente desvinculadas da pesquisa, nada tendo de emulação humboldtiana. A natureza jurídica dessas instituições e organizações também se alterou, predominando, largamente, instituições com fins lucrativos de natureza empresarial frente às ditas sem fins lucrativos. (LEHER, 2015, p.02)

Uma vez que o documento do Banco Mundial (1994) propõe o desenvolvimento e ampliação das instituições privadas, a diversificação das fontes de financiamento das instituições públicas, dentre outras medidas, podemos compreender como a expansão do ensino superior se deu no Brasil e na particularidade do estado do Maranhão. Tais encaminhamentos de organismos internacionais como o Banco Mundial, como uma espécie de “ministério mundial da

educação”, são explícitos em documentos públicos de orientação para os países da periferia do capitalismo e deixam questionamentos importantes como “o que pretendem com as diretrizes para as políticas educacionais dos países da América Latina e como fazem para garantir o cumprimento destas diretrizes?”

Um ano antes de sua morte, em artigo redigido em 1994, Florestan Fernandes já afirmava que a universidade brasileira se encontrava em profunda crise gerada pelas alterações na dinâmica da luta de classes e do imperialismo que exigia a privatização de setores estratégicos do país, dentre esses, incluída a educação. A crise da universidade, por sua vez, tem em seu âmago as consequências da busca incessante pela lucratividade e pela conformação de pensamento e comportamento que mantenham o projeto societário vigente.

As legislações regulatórias para o setor educacional no Brasil, provenientes da Reforma do Estado orientada pelos organismos econômicos internacionais mencionada anteriormente, tendem a respaldar o mercado, e, por conseguinte a lógica economicista e produtivista, como centralidade. De acordo com Lima e Pereira (2009), o projeto neoliberal para a universidade brasileira se articula sobre um projeto político-pedagógico em que operacionaliza a redução das universidades públicas à “escolões de terceiro grau”, através da dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, especialmente para a área de humanas e ciências sociais aplicadas. Outro fator a ser mencionado é em relação ao financiamento da política de educação superior que tem se dado em uma crescente privatização interna das instituições públicas e aumento das IES privadas através do incentivo do governo. A exemplo do exposto, o documento do Banco Mundial (1994, p.04), expressa as orientações para os países periféricos a respeito da educação superior:

Promover a melhor diferenciação das instituições, incluindo desenvolvimento de instituições privadas; Proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, com a participação dos estudantes no custeio das despesas e a estreita ligação entre o financiamento fiscal do governo e os resultados; Redefinir a função do governo no ensino superior; Adotar políticas que estejam destinadas a dar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade.

Com o desenvolvimento da privatização do ensino superior e a proliferação de formas de ensino que não se pautam na qualidade integral da formação, como o ensino à distância, presenciamos a educação enquanto uma mercadoria que a serviço do mercado não proporciona aos estudantes os elementos necessários para que o mesmo elabore uma reflexão crítica sobre a realidade na qual está inserido. Apesar

do sucateamento do ensino público como uma forma de valorização e fomentação da privatização, identificamos que as instituições de ensino superior públicas ainda dispõem de autonomia:

A dimensão pública das instituições de ensino superior se efetiva simultaneamente pela sua capacidade de representação social, cultural, intelectual e científica. E a condição básica para o desenvolvimento desta representatividade é a capacidade de assegurar uma produção de conhecimento inovador e crítico que respeite a diversidade e o pluralismo, e não simplesmente preencha uma função de reprodução de estruturas, relações e valores, antes acolha os mais diversos elementos que possam constituir questionamentos críticos que configurem a universidade como protagonista da evolução histórica da sociedade. (ANDES, 2003, p. 15)

A formação profissional é assim entendida como campo propício a colaboração do plano ideológico e cultural, para a defesa de uma direção social para a universidade e para uma nova direção intelectual e moral para a sociedade (FERNANDES, 1975). Neste contexto, acentua-se a dificuldade em garantir uma capacitação teórico-metodológica, técnico-operativa e ético política aos estudantes para que, ao se tornarem profissionais, possam dar respostas às demandas societárias provenientes dos segmentos populares. Como observamos nas afirmativas de Silva (2010, p. 69):

A forma de organização do ensino superior brasileiro que vem se estruturando ataca frontalmente o projeto de universidade fundada no ensino, pesquisa e extensão, impondo a construção de um conhecimento acrítico e funcional às demandas do mercado. Neste sentido, a formação em Serviço Social, que ao longo dos últimos trinta anos construiu um acúmulo teórico-prático crítico, transforma-se em uma referência contra-hegemônica e passa a ser alvo de ataques do *capital universitário* (o que não é uma exclusividade do Serviço Social) no sentido de descaracterizar sua proposta ético-política.

É importante destacar que esse processo histórico é fortemente atravessado por disputas entre projetos de diferentes classes sociais. Dessa forma, ainda que o poder político dominante venha realizando uma série de profundas transformações na educação brasileira, em favor do capital, não podemos desconsiderar que existem forças políticas que se organizam e lutam em uma direção contrária.

Em uma perspectiva contrária a todos os processos estabelecidos de privatização e mercantilização do ensino, ressalta-se a atuação da União Nacional dos Estudantes, que enquanto entidade nacional dos estudantes se posicionou firmemente contra o desmonte da educação pública promovida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Além de ser contrária às medidas que fomentavam o sucateamento das universidades públicas, a União Nacional dos

Estudantes (UNE) protagonizou uma luta contra os abusos das mensalidades do ensino particular e contra as avaliações impostas pelo governo federal às instituições de ensino superior, no mesmo período.

A partir do primeiro mandato do Partido dos Trabalhadores na presidência da república, o qual chamamos de governo Lula, podemos afirmar que no que diz respeito ao Ensino Superior houve uma continuidade no sentido de cristalizar as políticas iniciadas no governo neoliberal de FHC. No entanto, no governo Lula a reforma universitária, mais comumente conhecida como REUNI, “Programa de Reestruturação das Universidades Federais”, se configurou prioritariamente em um “embelezamento” de prédios, transformando as universidades em grandes canteiros de obras. Tais transformações contribuíram gradativamente para reforçar o caráter mercadológico da formação e para que a universidade perdesse sua referência social.

As consequências desse processo proporcionaram uma insatisfação em todo o país, que culminou em um movimento de oposição às reformas. Tal movimentação se deu a partir da união de estudantes, professores e servidores, juntamente de outras entidades e movimentos sociais que historicamente lutavam por uma educação pública, gratuita e de qualidade para o povo brasileiro.

Afirmamos então que ao transformar a educação em objeto mercantil, o aluno em cliente e a universidade em mera fábrica de diplomas, a reforma do ensino superior esvazia o conteúdo ético-político de caráter emancipatório da educação que culminaria em uma formação calcada na realidade e para a realidade social, para assim enfraquecer determinados segmentos de resistência e disputa no atual modelo societário.

Contraditoriamente no mesmo período, e na contramão do projeto neoliberal para a educação, a década de 1990 foi marcante para o Serviço Social brasileiro no que se refere a defesa de uma formação de qualidade, sobretudo com um avanço em relação à pesquisa, que alcançou outro patamar com o crescimento e a consolidação da pós-graduação da área, a construção das Diretrizes Curriculares da ABEPSS e a promulgação do Código de Ética do Assistente Social enquanto conquistas da categoria que deram consubstanciação ao Projeto Ético Político Profissional brasileiro¹⁶.

¹⁶Os projetos profissionais são coletivos; apresentam a auto-imagem de uma profissão; elegem os valores que a legitimam; delimitam e priorizam seus objetivos e funções; formulam os requisitos (teóricos, institucionais e práticos) para o seu exercício; prescrevem normas para o comportamento dos

Quanto à Reforma da Educação Superior do governo Lula, especificamente foi iniciada com o Decreto de 20 de outubro de 2003, o qual instituiu o Grupo de Trabalho Internacional (GTI) que tinha por objetivo analisar a situação da educação superior brasileira e apresentar um plano de ação objetivando a reestruturação, o desenvolvimento e a democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O GTI foi composto por dois membros do Ministério da Educação; dois da Casa Civil; dois da Secretaria Geral da Presidência da República; dois do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; dois do Ministério da Ciência e Tecnologia e dois do Ministério da Fazenda, somando 12 membros ao todo.

O relatório elaborado pelo Ministério da Fazenda “Gasto Social do Governo Central: 2001 e 2002” corrobora com a perspectiva do governo em “satanizar o que é público”, tratando a educação como gasto e não como investimento. Este relatório afirma que “a educação pública no Brasil é onerosa ao Estado, devendo ser repensada”. (BASTOS, 2005, p.29). Consoante a essa lógica, a reforma mais profunda no governo Lula passou pela reposição do quadro docente, ampliação de vagas para estudantes, fomento à educação a distância, impactos à autonomia universitária e financiamento de instituições privadas de ensino superior.

É fundamental a compreensão de que a reformulação da educação superior está inserida em um processo mais amplo de reordenamento do Estado capitalista, considerado como uma das principais estratégias da burguesia internacional para o enfrentamento da crise estrutural do capital, que no Brasil perpassa um processo que atravessou o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso e foi aprofundado no governo Lula da Silva, através de uma segunda geração de reformas neoliberais. Em suma, a reformulação da educação superior se caracteriza como uma grande síntese de muitas leis, decretos e medidas provisórias já encaminhadas, como: o PROUNI, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior/SINAES (Lei 10.861, de 14 de abril de 2004); a lei de inovação tecnológica (10.973 de 02 de dezembro de 2004), dentre outros. Nesse processo, destacamos o Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído através da Medida Provisória 10 (n. 213 de 10 de setembro de 2004), que trata de “generosa” ampliação de isenção

profissionais; estabelecem as balizas da sua relação com os usuários dos serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais, privadas e públicas; são construídos por um sujeito coletivo – a categoria profissional; e através da sua organização (que envolve os profissionais em atividades, as instituições formadoras, os pesquisadores, os docentes e estudantes da área, seus organismos corporativo e sindicais) que a categoria elabora o seu projeto profissional (NETTO, 1999).

fiscal para as instituições privadas de ensino superior, em troca de vagas consideradas “ociosas” pelos empresários da educação. Trata-se de um programa Federal que visa atender a grande demanda de acesso à universidade, propagando uma “democratização do ensino superior” para setores que historicamente tiveram dificuldade de acesso à universidade. Esse programa visa aplicar dinheiro público na compra de vagas em universidades privadas, conforme apregoa Leher (2004, p. 07):

Quando o MEC lançou a ideia [PROUNI] no início de 2004, muitos dirigentes manifestaram contrariedade, alguns de modo agressivo, afirmando que 20% das vagas era uma contrapartida abusiva para a completa isenção de tributos. O governo aceitou a pressão e reduziu as bolsas integrais a 10% e, a seguir, já no parlamento, novos reclamos e, por acordo com a base parlamentar do governo, as bolsas integrais despencaram para 4,25%

A propaganda de “democratização do ensino superior” acabou por se tornar uma reificação central para o processo de expansão das instituições privadas de educação a partir do dinheiro público. O que deveria ser uma democratização, considerando que a educação pública, gratuita e de qualidade é uma demanda histórica da classe trabalhadora brasileira, acabou se revelando apenas uma “democratização do acesso” a determina lógica educacional que em muito se distancia de uma formação de qualidade. Além do exposto, o PROUNI não previa “uma política de assistência estudantil para as universidades privadas, eles (os estudantes bolsistas) não têm acesso a restaurantes e residências universitárias, creches, [...] compra de livros e transporte”. (BASTOS, 2005, p. 25-26). Dessa forma, o ensino superior transforma-se em uma prioridade de mercado, arrebatando a perspectiva de direito ao acesso e permanência, reclamável pela sociedade, garantindo um ensino público, gratuito, laico de qualidade, socialmente referenciado e de fato para todos.

Cabe ainda destacar, no que se refere ao financiamento da educação superior, a aprovação na Câmara do Projeto de Lei de Inovação Tecnológica e do projeto que trata da parceria público-privada (PPP), ambos de profundo interesse dos organismos internacionais do capital e identificados como estratégias para ampliação do ambiente de negócios no Brasil. O referido Projeto de Lei de Inovação teve como objetivo flexibilizar a mobilidade de pesquisadores das universidades públicas que desejam atuar na iniciativa privada sem perder o vínculo com as universidades públicas; facultar às universidades a prestação de serviços para instituições públicas ou privadas; regulamentar a cessão de laboratórios, equipamentos e demais instalações das universidades públicas para utilização pelas empresas e atribuir à

União o papel de apoiar e estimular estes contratos envolvendo universidades e empresas, identificados como “alianças estratégicas”. (ANDES, 2004)

O projeto de lei que trata das parcerias público-privadas, cuja elaboração foi coordenada por Fernando Haddad, então coordenador do grupo executivo da reforma do ensino superior, transfere para o setor privado a execução de serviços públicos e atividades de competência da administração pública. Assim, viabiliza, por meio de legislação complementar, a interferência dos negócios privados na esfera pública, quando faz desaparecer a exclusividade de o fundo público financiar as políticas públicas e admite que “[...] o governo poderá arcar, total ou parcialmente, com os custos do investimento e com a remuneração esperada pelos investidores [...]” (JURUÁ, 2004, p. 07), paradoxal, no entanto, na proposta de PPPs é que o mesmo governo, que se considerava desprovido de recursos financeiros suficientes para cumprir suas atribuições constitucionais, apresentou-se ao setor privado e à sociedade como um parceiro que poderia assumir o resgate das dívidas contraídas pelo setor privado para operacionalização dos contratos de parceria.

Diante dos impasses e para evitar conflitos de ordem maior, a reforma do ensino superior teve que ser fatiada entre todos os decretos e leis, conforme apontamos anteriormente. Vale ainda ressaltar os Decretos de n. 5.622, de 19/12/2005, que cria a Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituindo a educação a distância (EaD) e o decreto n. 6.096, de 24/04/2007, que estabelece o Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI).

Outro fator importante no bojo da expansão do ensino superior, a partir do governo Lula, foi o fomento ao ensino virtual, que movimentou modalidades de Educação a Distância, no âmbito da graduação, apresentando-se como mais um discurso da democratização do acesso ao ensino superior. No entanto o que se vislumbra por detrás do discurso é o favorecimento de uma expansão desordenada da educação superior a baixo custo.

[...] trazer a Revolução Industrial para o ensino. Ou seja, de fazer o mesmo que fez a Revolução Industrial, transformar processos artesanais em processos fabris capazes de garantir uma produção em maior escala, mais barata e sem perda de qualidade (CASTRO, 2006, p. 213).

Como “Ensino fabril”, nas palavras de Castro (2006), a Educação a distância, no âmbito da graduação, solidifica a mercantilização da educação no país, conferindo-lhe caráter discriminatório em função da ausência de um processo ensino-

aprendizado qualificado. A figura do docente é substituída por um “tutor de ensino” (ZUIN, 2006) de qualquer área de conhecimento, colocando assim uma perigosa capa sobre a vida acadêmica e sobre a formação de um corpo profissional minimamente qualificado.

Quanto ao REUNI, este redefiniu o perfil das universidades federais no país. Objetivava, em 5 anos, de 2008 a 2012, dobrar o número de vagas e matrículas na graduação e atingir a meta de “90% na taxa de sucesso”, ou seja, de aprovação; supondo “facilitação” na aferição dos conhecimentos dos alunos (ANDES-SN, 2007). Sem recursos assegurados, a expansão prevista pôde sustentar-se à base de maior flexibilização e desregulamentação e à custa de aligeiramento do processo formativo, além de aumento da precarização do trabalho docente e técnico-administrativo. A qualidade da formação e a produção de conhecimento estariam ameaçadas pelo “aulismo”, em detrimento da pesquisa, pela falta de formação de pesquisadores e de intercâmbio desinteressado (sem estar submetido à lógica comercial/lucrativa) com a sociedade.

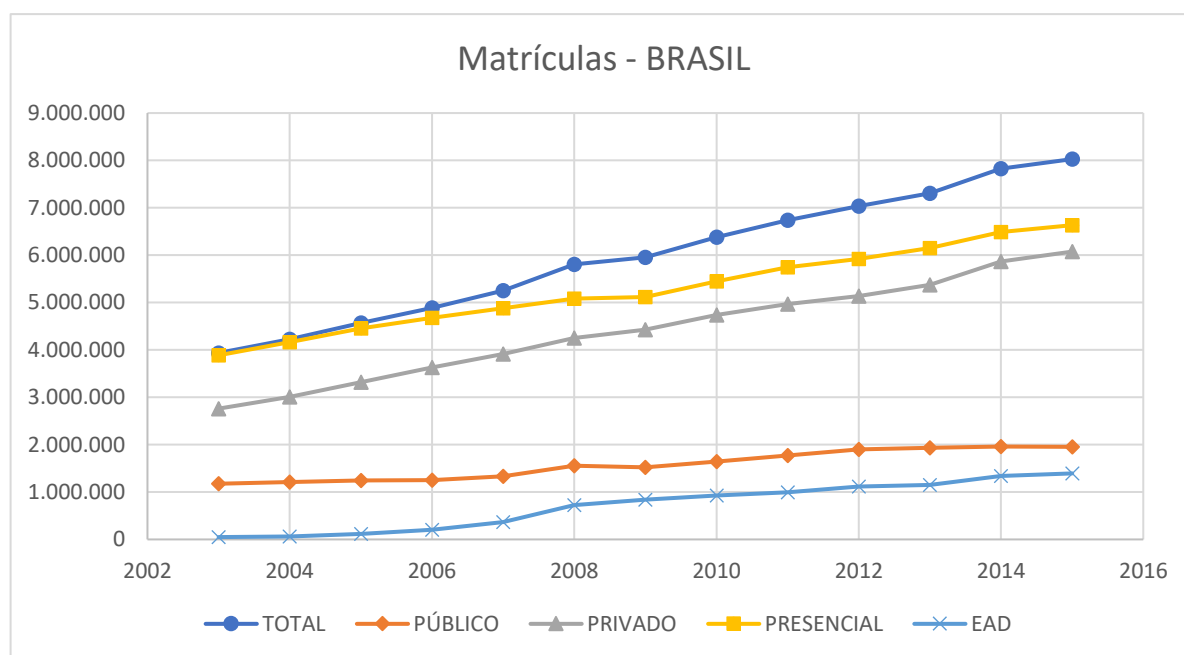
As consequências deste processo foram logo evidenciadas em todo o país; muitos estudantes, insatisfeitos com os caminhos trilhados a partir da materialização da contrarreforma do ensino superior, começaram um forte movimento de oposição junto a outras entidades que defendem uma educação pública, gratuita e de qualidade. O resultado foram cerca de 29 reitorias ocupadas em todo o país, incluindo a reitoria da Universidade Federal do Maranhão. Os ocupantes questionavam a proposta de Reforma Universitária apresentada pelo governo federal, tendo em vista que, em suma, a mesma apresentava uma expansão desordenada e sem qualidade. O aumento das vagas nas universidades não acompanhara nem o aumento estrutural, nem a proporção adequada entre docentes e discentes, o que por sua vez precarizou ainda mais as condições de uma formação qualificada dentro das universidades públicas.

Vale destacar que a expansão do ensino superior no Brasil, sob os moldes explicitados, incidiu sobre as concepções de ensino superior e conseqüentemente sobre formação profissional em diferentes níveis. Tanto em relação ao aumento de vagas em universidades públicas, sem o correspondente investimento em recursos humanos e estruturais para abarcar a demanda, quanto em relação à significativa injeção de verba pública no ramo empresarial de ensino superior, com especial fomento à flexibilização nas modalidades de ensino que se consubstanciem no menor

custo possível. Nesse contexto, ao abordar a formação em Serviço Social, contribuimos para um debate importantíssimo, haja vista que a formação profissional em Serviço Social é afetada de forma direta, já que suas bases estão pautadas na formação da criticidade e da intervenção na realidade social. Cabe, portanto, analisar como estas políticas modificam e/ou comprometem uma formação profissional qualificada e ético-política conforme é orientado pelos documentos da categoria. É importante ressaltar que o debate sobre o processo de reforma e expansão de ensino superior no Brasil não é um debate recente no âmbito profissional para os assistentes sociais, principalmente com o avanço de instituições de ensino a distância. Entretanto, cumpre analisar de que forma essa expansão tem se desenvolvido de uma forma geral, considerando suas implicações no bojo das contradições capitalistas, tais como a multiplicação do ensino a distância, e prioritariamente do ensino privado, flexibilização de currículos, disparidade na relação professor por aluno, mudanças nas formas de contratação dos docentes, dentre outras.

Com o objetivo de compreender o quanto o ensino superior no Brasil se expandiu a partir das políticas educacionais do governo Lula, recorreremos aos dados oficiais disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ressaltando que as estatísticas referentes ao ensino superior só começaram a receber destaque e rigor de informações a partir do referido governo. Desse modo, o período com o qual trabalhamos para analisar a expansão do ensino superior está delimitado de 2003 a 2015, enquanto espaço temporal com maior riqueza de informações oficiais relacionadas ao ensino superior até o presente momento.

De acordo com os Resumos Técnicos, do Censo da Educação Superior, realizado pela Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), publicados anualmente pelo INEP, podemos observar mudanças significativas no que se refere às características do ensino superior no Brasil. Em relação à matrículas em Instituições de Ensino Superior (IES), a expansão no período de 2003 a 2015 foi de 103% e ocorreu, principalmente, no que se refere ao ensino privado e à distância conforme podemos analisar no gráfico de linhas a seguir:

Gráfico 1. Matrículas em Instituições de Ensino Superior no Brasil

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados do Censo da Educação Superior, do Ministério da Educação (BRASIL, 2003 a 2015).

Diante dos dados do Censo da Educação Superior, podemos observar que, em números, no ano de 2003 foram efetuadas 3.936.933 matrículas no Brasil, sendo 1.176.174 em IES públicas e 2.760.759 em IES privadas. Desse total 99% eram matrículas em cursos de graduação em modalidade presencial e apenas 1% em modalidade de ensino a distância. No ano de 2015 por sua vez, há expansão em todos os aspectos, porém enquanto percentualmente o número de matrículas cresce 65% nas IES públicas (1.952.145) e 120% em IES privadas (6.075.152), quanto a modalidade de ensino há o crescimento de 70% para cursos presenciais e 2.692% para cursos à distância. Tais informações demonstram um caráter de expansão que privilegia os setores privados e de modalidade de ensino não presencial. Porém além de considerar as matrículas, se faz necessário compreender o processo de graduação como um todo, considerando os ingressos e concluintes, expostos na seguinte tabela:

Tabela 2. Matrículas, Ingressos e Concluintes no Ensino Superior no Brasil

ANO	MATRÍCULAS	INGRESSOS	CONCLUINTES
2003	3.936.933	1.554.664	532.228
2004	4.223.344	1.646.414	633.363
2005	4.567.798	1.805.102	730.484
2006	4.883.852	1.965.314	762.633
2007	5.250.147	2.138.241	786.611

2008	5.808.017	2.336.899	870.386
2009	5.954.021	2.065.082	959.197
2010	6.379.299	2.182.229	973.839
2011	6.739.689	2.346.695	1.016.713
2012	7.037.688	2.747.089	1.050.413
2013	7.305.977	2.742.950	991.010
2014	7.828.013	3.110.848	1.027.092
2015	8.027.297	2.920.222	1.150.067

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados do Censo da Educação Superior, do Ministério da Educação (BRASIL, 2003 a 2015).

Em termos de expansão, é possível observar que há uma ampliação do acesso à Instituição de Ensino Superior de uma forma geral, demonstrado em um aumento significativo no número de matrículas. Porém o ingresso e permanência do estudante no processo de formação merece estudo mais aprofundado. Não nos aprofundaremos em relação à questão levantada, porém é necessário pontuar que estrutura física, forma de acesso, transporte público, política de assistência estudantil, políticas de acessibilidade e inclusão, residência estudantil, restaurante universitário, dentre outras questões, influem diretamente no complexo processo que envolve a relação entre matrículas, ingressos e concluintes nas instituições de ensino superior. Explicitamos que o crescimento que houve em relação às matrículas também ocorreu em relação ao ingresso (87%) e ao número de concluintes nos cursos de graduação (116%) de 2003 a 2015.

Um ponto que deve ser destacado ao considerar a expansão do ensino superior no Brasil, é que as políticas neoliberais implementadas para esse nível de ensino favoreceram um crescimento quantitativo, tanto em relação a vagas quanto em número de instituições, porém, sem avaliação da qualidade do processo de formação profissional, considerando a questão dos docentes. Nesse sentido o aumento da quantidade de estudantes, de campus, IES, reflete na dinâmica cotidiana sobre questões referentes a pesquisa, ensino e extensão, estrutura física e, principalmente, em condições objetivas para a atuação dos professores de ensino superior.

Em se tratando de formação em Serviço Social, Souza (2013) ressalta a importância da atuação do docente, que a partir da consciência de sua função enquanto educador, em uma perspectiva de educação para a liberdade, contribui profundamente no processo de aprendizagem. Considerando que os espaços acadêmicos se configuram enquanto potenciais espaços privilegiados para debate e construção de saberes e agir críticos, a valorização docente e as condições objetivas para o

bom desempenho de suas atividades acabam por se constituir em um grande desafio na luta por formação de qualidade no contexto da expansão universitária.

Dentre os desafios presentes na expansão do ensino superior que impactam diretamente o corpo docente das IES, citamos: uma crescente imposição por uma formação profissional aligeirada, a elevação da quantidade de alunos por professor, em razão do aumento exponencial no número de estudantes a cada ano, o avanço tecnológico que impõe aos docentes demandas que não são contabilizadas em sua carga horária e uma precarização no que se refere ao vínculo estabelecido com as IES no ato da contratação do professor. Em relação a este último item, identificamos que de acordo com os dados aferidos nos Resumos Técnicos do Censo da Educação Superior de 2003 a 2015, há uma mudança significativa em relação aos regimes de trabalho estabelecidos tanto em instituições públicas quanto privadas no Brasil, conforme Tabela a seguir:

Tabela 3. Docentes por categoria administrativas e regime de trabalho em Instituições de Ensino Superior no Brasil

Ano	Categoria Administrativa	Total	Regime de trabalho	Total
2003	Pública	268.816	Tempo Integral	71.001
			Tempo Parcial	17.551
			Horista	7.311
			Total Pública	95.863
	Privada		Tempo Integral	25.325
			Tempo Parcial	44.919
			Horista	102.709
Total Privada	172.953			
2015	Pública	388.004	Tempo Integral	7.524
			Tempo Parcial	138.925
			Horista	19.273
			Total Pública	165.722
	Privada		Tempo Integral	82.060
			Tempo Parcial	55.337
			Horista	84.885
Total Privada	222.282			

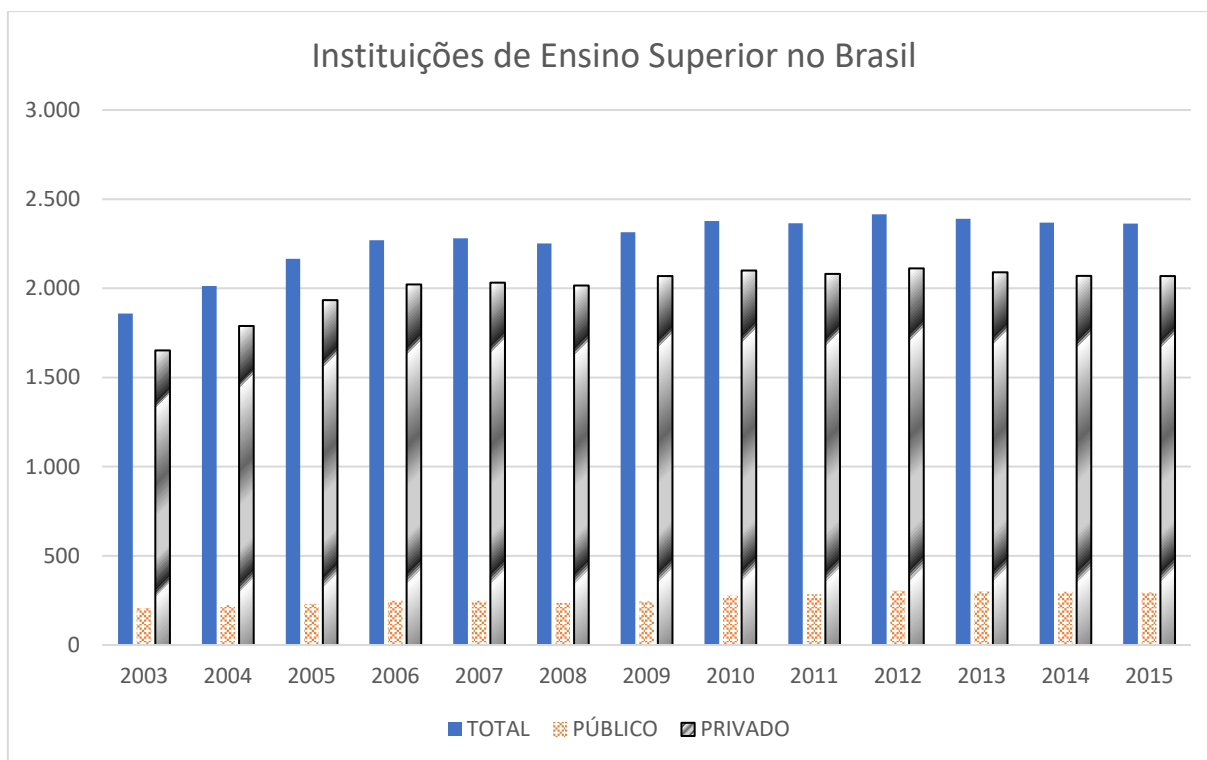
Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados do Censo da Educação Superior, do Ministério da Educação (BRASIL, 2003 a 2015).

Como podemos observar, em 2003 havia 268.816 docentes cadastrados pelas IES, sendo 35% profissionais do ensino público e 65% do ensino privado. Já em 2015, o número de professores cresce para 388.004, explicitando uma expansão no

total de 44%, sendo que docentes do ensino público passam a conformar o quantitativo de 43% e no ensino privado passa a ser 57% do total. Nesse sentido, há uma expansão de 73% no número total de professores de IES públicas e de 28,5% nas privadas de 2003 a 2015. É importante considerar que apesar de as Instituições de Ensino Superior públicas expressarem um aumento consideravelmente maior no número de professores em relação às IES privadas, quando observamos o regime de trabalho dos referidos profissionais, há números mais discrepantes a serem interpretados. Primeiramente em relação a rede pública: professores de regime integral passam de 71.001 a 7.524 em uma baixa exponencial de 89%; professores de regime parcial passam de 17.551 a 138.925 expressando um aumento de 691%; e professores horistas deixam de ser apenas 7.311 e passam a 19.273 em um aumento de 164%.

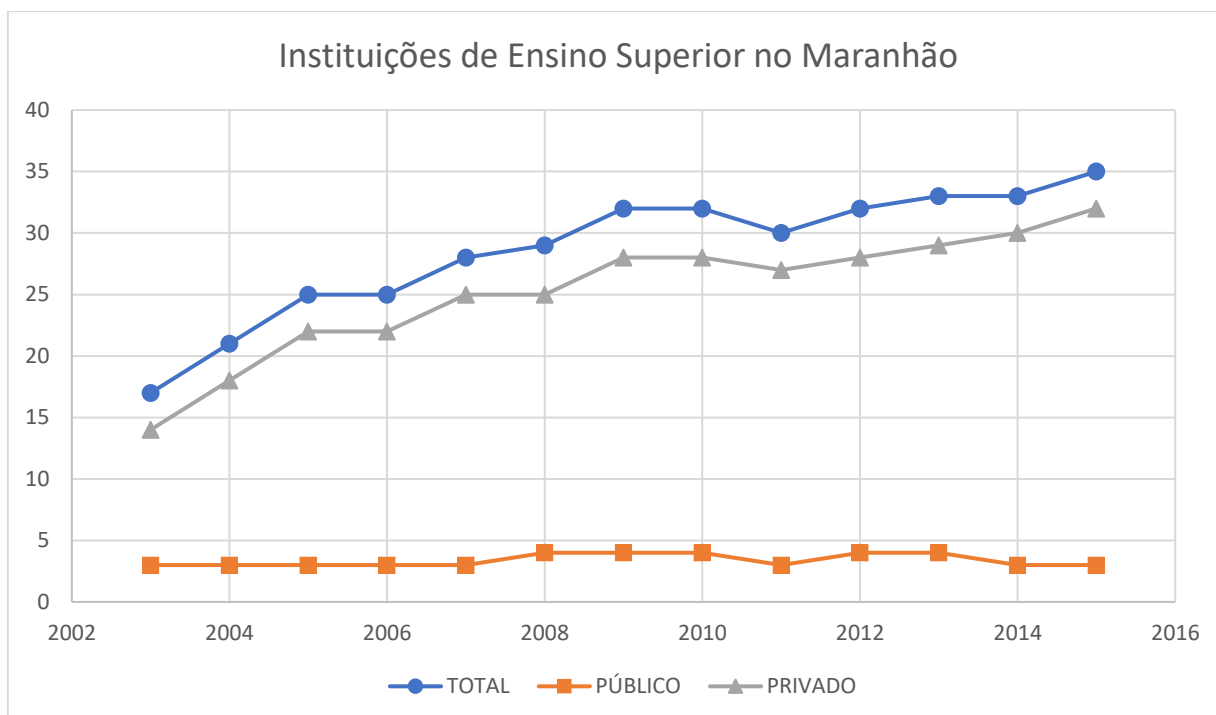
A rede privada de ensino superior, por sua vez, apresenta o seguinte quadro de expansão: docentes em regime integral passam de 25.325 para 82.060, expressando o aumento de 224%; professores em tempo parcial elevam sua quantidade de 44.919 a 55.317 em um crescimento de 23%; e docentes horistas apresentam uma baixa de 17% de 2003 a 2015. Assim, inversamente proporcional às IES públicas, a rede privada tem um aumento expressivo de professores em regime de trabalho de tempo integral, enquanto que a rede pública tem um aumento principalmente de professores em tempo parcial, em detrimento da diminuição no quadro de docentes em tempo integral. Na Tabela 3, consideramos explicitar o número de profissionais nas diferentes categorias de ensino e seus regimes de trabalho na relação entre o ano inicial de nossa pesquisa e o ano final, a fim de visualizar melhor a expansão. Podemos analisar como o movimento de expansão ocorreu em relação ao número de docentes e regime de trabalho a cada ano no anexo 1.

Apresentamos ainda no gráfico 2, no decorrer do espaço temporal pesquisado há uma expansão no número de Instituições de Ensino Superior no Brasil:

Gráfico 2. Instituições de Ensino Superior no Brasil - Públicas e Privadas

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados do Censo da Educação Superior, do Ministério da Educação (BRASIL, 2003 a 2015).

Observamos que no ano de 2003 havia no Brasil cerca de 1859 IES cadastradas na plataforma do MEC, sendo 207 públicas (11%) e 1652 privadas (89%). Já no ano de 2015, o número de IES passa a ser 2364, representando ao todo um crescimento de 27%. Em relação às instituições públicas a ampliação é de 42,5% passando a compor um total de 295 IES no Brasil. Quanto às instituições privadas, o aumento é de 25% passando a existir 2069 IES. O mesmo processo de expansão pode ser observado no Estado do Maranhão, com suas devidas particularidades:

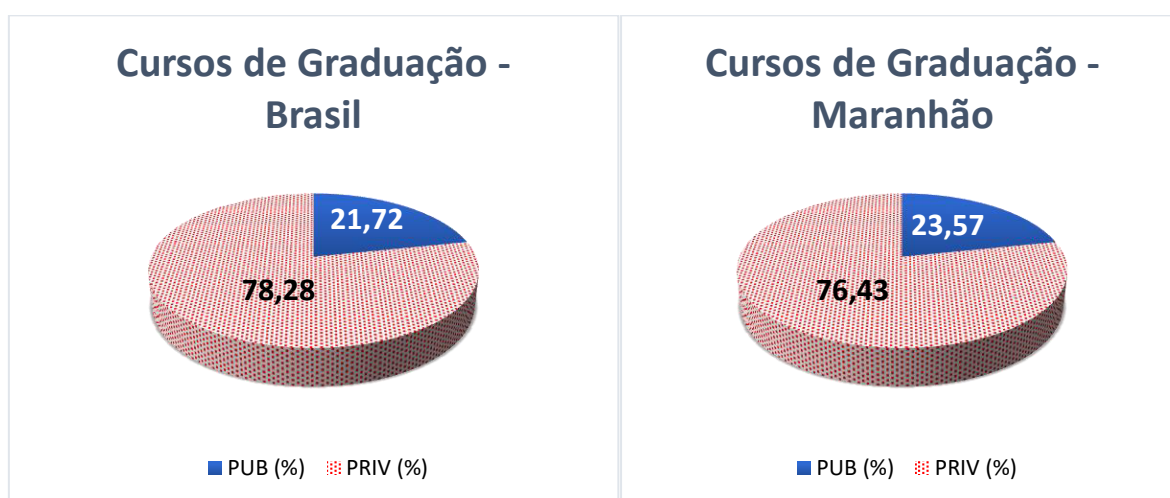
Gráfico 3. Instituições de Ensino Superior no Maranhão – Públicas e Privadas

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados do Censo da Educação Superior, do Ministério da Educação (BRASIL, 2003 a 2015).

Observamos que acompanhando o movimento nacional, o estado do Maranhão tem uma expansão no número das Instituições de Ensino Superior, que em 2003 perfazia um total de 17 IES, sendo 3 públicas (18%) e 14 privadas (82%) e em 2015 passa a possuir 35 IES expressando um crescimento de 105%. Dentro do espaço temporal pesquisado, é possível visualizar que no que se refere às IES públicas, o Maranhão apresenta um movimento diferenciado do cenário nacional, mantendo o número de IES com alteração pouco significativa no decorrer do processo, concomitante a uma expansão de IES privadas muito acima da porcentagem apresentada no Gráfico 01. Nesse contexto estadual, o Gráfico 03 demonstra que a expansão do ensino superior - no que se refere ao número de Instituições - se deu unicamente no setor privado de educação; que em 2015 passa ao número de 32 IES, representando uma expansão de 128% em relação ao ano de 2003. É importante salientarmos que, se por um lado não houve um aumento no número de instituições de ensino superior públicas no Maranhão, por outro lado, dentro do universo de maior número de instituições no total, o percentual de IES públicas cai em mais de 50%, passando a expressar apenas o referente a 8,5% no estado enquanto IES privadas passam a ser 91,5%.

Uma vez que ainda não estão publicados os Resumos Técnicos com os dados do Censo a partir do ano de 2016, através da Plataforma E-mec, realizamos a coleta de dados referentes ao ano em curso, como forma de estabelecer um quadro mais atual sobre a expansão do ensino superior, e balizar as análises que se seguirão. Segundo os referidos dados em BRASIL (2019), existem atualmente no país 3136 instituições de ensino superior, entre universidades, centros universitários e faculdades. Dentre elas, 320 (07,92%) são públicas, enquanto 2816 (92,08%) são privadas¹⁷. Seguindo a dinâmica nacional, no estado do Maranhão, das 60 Instituições de Ensino Superior cadastradas no MEC, apenas 5 (9,8%) são públicas¹⁸ e 46 instituições (90,2%) são privadas¹⁹. Do mesmo modo, em relação ao número de cursos no Brasil, existem cadastrados no MEC (BRASIL, 2019) 50545 cursos de graduação, sendo 10976 públicos e 39568 privados. No Maranhão o número de cursos cadastrados é de 2155, dentre os quais 508 são públicos e 1647 são privados, conforme podemos visualizar no gráfico 4:

Gráfico 4. Cursos de Graduação no Brasil e no estado do Maranhão



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de informações sobre as instituições e os cursos cadastrados no MEC, na base de dados do e-MEC – 2019 (BRASIL, 2019a).

¹⁷ Em 2015 existiam no país 2677 instituições de ensino superior (IES's), entre universidades, centros universitários e faculdades. Dentre elas, 10,65% eram públicas enquanto 88,46% eram privadas. Estas IES's juntas 29,79% dos cursos em modalidade de ensino presencial e 70,21% de ensino à distância.

¹⁸ A saber: Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) e a Universidade Virtual do Estado do Maranhão (UNIVIMA).

¹⁹ Em 2015, no Maranhão haviam 39 Instituições de Ensino Superior cadastradas no MEC, das quais apenas 2 (5,23%) era públicas e 37 instituições (94,87%) privadas. As referidas IES's ofereciam 1848 cursos, dentre os quais 828 (44,81%) eram presenciais e 1020 (55,19%) eram oferecidos através da modalidade à distância.

Ao passarmos à seara específica do Serviço Social, podemos observar que dentre os 667 cursos cadastrados no MEC (2019), apenas 66 (10%) são gratuitos e 601 (90%) são pagos. Dentre os mesmos 667 cursos, cerca de 465 (18,04%) são oferecidos em modalidade presencial e 2112 (81,96%) são oferecidos em EaD.

Quando confrontamos os dados nacionais com os dados do estado do Maranhão, podemos observar que os números são mais expressivos no que se refere à privatização do ensino superior e incertos quanto ao crescimento do ensino à distância em Serviço Social. Dentre os 48 cursos que constam no cadastro do MEC (2019), apenas 1 (2,38%) é público e gratuito e os demais 47 (97,62%) são oferecidos por instituições privadas. Por sua vez, cerca de 19 (45,24) cursos são oferecidos em modalidade presencial e 28 (54,76%) são oferecidos em EaD.²⁰

É importante ressaltar que os cursos de educação a distância são cadastrados por polo e cada polo possui ramificações em municípios próximos dentro do estado do Maranhão. Uma vez que cada polo se distribui em número superior ao de cursos existentes cadastrados, não é possível mensurar, através dos dados do MEC, a proporção exata do avanço dos cursos em Serviço Social nesta modalidade de ensino, que certamente se expressa em um número superior ao apresentado nas porcentagens. Diante dos referidos dados, sustentamos que tanto nacionalmente, quanto no estado do Maranhão, a formação acadêmica em Serviço Social é majoritariamente exercida via educação à distância.

Ao listarmos as instituições presenciais e a distância, cadastradas no MEC no ano de 2019, que disponibilizam o curso de Serviço Social e que integram o cadastro do Ministério da Educação no Maranhão, podemos identificar que o crescimento das IES privadas se deu na década de 2000 - mais precisamente a partir do Governo de Luiz Inácio “Lula” da Silva (PT) na Presidência da República e dos governos estaduais de Jackson Lago (PDT) e Roseana Sarney (PMDB) - com predomínio de instituições privadas. Outro dado importante é a abertura de novos cursos a cada ano, conforme podemos observar na Tabela 4:

²⁰ Em 2015 dentre os 31 cursos que constavam no cadastro do MEC, apenas 1 (3,23%) era gratuito e os demais 30 (96,77%) pagos. Por sua vez, cerca de 10 (32,26) cursos eram oferecidos em modalidade presencial e 21 (67,74%) oferecidos em EaD.

Tabela 4. Instituições de Ensino Superior cadastradas para oferecer o curso de Serviço Social no Maranhão (2019)

Nº	Nome da IES	Ano de início	Categoria administrativa	Modalidade de ensino
1	FACULDADE COELHO NETO - FACNET	Não iniciado	Privada	Presencial
2	FACULDADE DE EDUCAÇÃO ADELAIDE FRANCO - FEMAF	Não iniciado	Privada	Presencial
3	FACULDADE SANTA FÉ - CESSF	Não iniciado	Privada	Presencial
4	CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE BACABEIRA - CESBA	Não iniciado	Privada	Presencial
5	FACULDADE ADELINA MOURA - FAADEMA	Não iniciado	Privada	Presencial
6	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA	1953	Pública	Presencial
7	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DO SUL DO MARANHÃO - IESMA	2005	Privada	Presencial
8	UNIVERSIDADE DO CEUMA - UNICEUMA	2007	Privada	Presencial
9	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO MARANHÃO - UNIFACEMA	2010	Privada	Presencial
10	FACULDADE PITÁGORAS DO MARANHÃO	2011	Privada	Presencial
11	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR FRANCISCANO - IESF	2013	Privada	Presencial
12	FACULDADE MARANHENSE SÃO JOSÉ DOS COCAIS - FSJ	2014	Privada	Presencial
13	FACULDADE DO BAIXO PARNAÍBA - FAP	2015	Privada	Presencial
14	FACULDADE PITÁGORAS DE IMPERATRIZ	2015	Privada	Presencial
15	FACULDADE UNINASSAU SÃO LUÍS	2016	Privada	Presencial
16	FACULDADE DE CIÊNCIAS E SAÚDE EDUFOR - EDUFOR	2017	Privada	Presencial
17	FACULDADE DO CENTRO MARANHENSE - FCMA	2017	Privada	Presencial
18	FACULDADE ESTÁCIO DE SÃO LUÍS - ESTÁCIO SÃO LUÍS	2018	Privada	Presencial

19	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR MÚLTIPLO - IESM	2018	Privada	Presencial
Nº	Nome da IES	Ano de início	Categoria administrativa	Modalidade de ensino
1	CENTRO UNIVERSITÁRIO DOM PEDRO II	Não iniciado	Privada	EAD
2	CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE - UNIANDRADE	Não iniciado	Privada	EAD
3	UNIVERSIDADE LA SALLE - UNILASALLE	Não iniciado	Privada	EAD
4	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO - UMESP	Não iniciado	Privada	EAD
5	FACULDADE DO MARANHÃO - FACAM-MA	Não iniciado	Privada	EAD
6	FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DA CIDADE DE FEIRA DE SANTANA - FAESF/UNEF	Não iniciado	Privada	EAD
7	UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	2007	Privada	EAD
8	UNIVERSIDADE ANHANGUERA - UNIDERP	2007	Privada	EAD
9	CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI - UNIASSELVI	2008	Privada	EAD
10	CENTRO UNIVERSITÁRIO DA GRANDE DOURADOS - UNIGRAN	2008	Privada	EAD
11	UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL - ULBRA	2008	Privada	EAD
12	UNIVERSIDADE PAULISTA - UNIP	2008	Privada	EAD
13	UNIVERSIDADE SANTO AMARO - UNISA	2008	Privada	EAD
14	CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO - CEUCLAR	2009	Privada	EAD
15	UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA - UNIVERSO	2010	Privada	EAD
16	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ - UNESA	2010	Privada	EAD
17	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE RIBEIRÃO PRETO	2011	Privada	EAD
18	CENTRO UNIVERSITÁRIO BRAZ CUBAS	2011	Privada	EAD

19	UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES	2011	Privada	EAD
20	UNIVERSIDADE POTIGUAR - UNP	2012	Privada	EAD
21	UNIVERSIDADE BRASIL	2012	Privada	EAD
22	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ - UNICESUMAR - UNICESUMAR	2014	Privada	EAD
23	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA – UNISUL	2014	Privada	EAD
24	UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL - UNICSUL	2014	Privada	EAD
25	CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL - UNINTER	2015	Privada	EAD
26	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNINOVAFAPI - UNINOVAFAPI	2015	Privada	EAD
27	CENTRO UNIVERSITÁRIO INTA - UNINTA	2017	Privada	EAD
28	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO - UCDB	2017	Privada	EAD

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de informações sobre as instituições e os cursos cadastrados no MEC, na base de dados do e-MEC – 2019 (BRASIL, 2019).

Os dados obtidos a partir da plataforma do MEC demonstram que o que se prolifera no Brasil e no Maranhão, quanto à expansão do ensino superior, é o que Roberto Leher denomina de “capitalismo acadêmico” que tem “[...] assumido um posicionamento mais ativo, protagônico, nesse processo, justo por vislumbrar a possibilidade de mais e melhores negócios em uma universidade massificada e aligeirada, em especial por meio de cursos à distância” (LEHER, 2011, p.2). No movimento de empresariamento da educação, os grupos educacionais também movimentam milionárias quantias no mercado de capitais, com o financiamento do Estado principalmente a partir do PROUNI e do FIES. No Maranhão, um dos principais grupos empresariais que oferecem o curso de Serviço Social em institucionais é o Kroton Educacional²¹.

²¹ Os veículos de mídia (em maio de 2019) deram grande destaque à compra do Grupo Somos Educação (ex-Abril Educação) pela “módica” quantia de \$4,6 bilhões pela holding Saber do **Grupo Kroton Educacional** (que já incluía os grupos Anhanguera, Unopar, Fama, Pitágoras e Uniderp). Segundo Gama (2019), “a espetaculosidade deste negócio se justifica não apenas pelo montante de dinheiro envolvido, mas sobretudo pela exarcebação do gigantismo da Kroton Educacional e do seu

O ensino a distância e as estratégias de privatização da educação presencial são apresentados com o discurso da democratização do acesso ao ensino superior, porém, ao mesmo tempo se configura enquanto uma resposta aos parâmetros internacionais de competitividade e atratividade, no contexto da mundialização do capital, ao passo que reproduz sua ideologia, seus valores, objetivando a manutenção de um *ethos* dominante e que sustenta todo o sistema de exploração, dominação e humilhação.

Com o desenvolvimento da privatização do ensino superior e da proliferação de formas de ensino que não se pautam na qualidade integral da formação, como o ensino a distância, consideramos que a educação enquanto uma mercadoria, e a serviço do mercado, não proporciona aos estudantes os elementos necessários para que o mesmo elabore uma reflexão crítica sobre a realidade na qual está inserido. Concomitante a esse processo há o sucateamento do ensino público como uma forma de valorização e fomentação da privatização, comprometendo a

[...] dimensão pública das instituições de ensino superior se efetiva simultaneamente pela sua capacidade de representação social, cultural, intelectual e científica. E a condição básica para o desenvolvimento desta representatividade é a capacidade de assegurar uma produção de conhecimento inovador e crítico que respeite a diversidade e o pluralismo, e não simplesmente preencha uma função de reprodução de estruturas, relações e valores, antes acolha os mais diversos elementos que possam constituir questionamentos críticos que configurem a universidade como protagonista da evolução histórica da sociedade. (ANDES, 2003, p. 15)

A formação profissional é assim entendida como campo propício à colaboração no plano ideológico e cultural para a defesa de uma direção social, para a universidade e para uma nova direção intelectual e moral para a sociedade (FERNANDES, 1975) e que deve estar a serviço da emancipação política e humana dos homens em uma orientação ético-política para a superação da ordem societária atual.

Partindo do entendimento acerca da necessidade de fortalecer a luta em defesa do projeto ético político-profissional, Abreu e Guimarães (2011) apontam que

avanço no campo da educação básica. Ela que já dominava 14,4% do mercado de educação privada se consolida cada vez mais como sendo o maior grupo de oferta de ensino em todos os níveis e modalidades no mundo inteiro. Somente com a anterior incorporação do Grupo Anhanguera o seu valor de mercado (R\$ 12 bilhões) passou a ser o dobro do segundo grupo mundial, a chinesa New Oriental, segundo informes da revista ISTO É (edição nº 2523 de 27/04/2017). O seu perfil corporativo até o presente estava definido pela propriedade de 667 polos de Educação a Distância, 124 campi de ensino superior e mais de um milhão de matrículas no ensino superior e pós-graduação, 41 mil alunos no Pronatec, 290 mil alunos de educação básica e mais de 600 escolas parceiras em 18 estados e 83 cidades brasileiras, além de sua atuação internacional.”

no biênio 2007-2008, quando a diretoria da ABEPSS era sediada na Universidade Federal do Maranhão, deu-se continuidade e se ampliou as articulações com entidades profissionais da área do Serviço Social, Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), Centros Acadêmicos de Serviço Social (CA), além de outras entidades sindicais e movimentos sociais – como é o caso da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), da Coordenação Nacional de Lutas (Conlutas), dentre outros – a partir de um plano de lutas que privilegia as questões da formação e do exercício profissional:

[...] os grandes desafios dos processos de luta no contexto atual da sociedade brasileira, considerando os avanços e a solidificação das políticas de flexibilização econômica, sob a ideologia neoliberal, cuja incidência sobre as condições objetivas das lutas e das organizações de mediação política da classe trabalhadora expressam-se, principalmente, na perda de significativas referências históricas, no campo econômico e político, com a reestruturação da produção e do trabalho, a partir da desarticulação dos grandes parques industriais, tipo ABC Paulista, berço das greves de 1978, da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Partido dos Trabalhadores (PT) na década de 1980, hoje fortes aliados no governo. Tem-se, assim, um contexto de expressivo retrocesso na organização da classe trabalhadora brasileira e na histórica solidariedade e luta dessa classe pela sua emancipação como classe e pela emancipação de toda a humanidade. Nesse movimento a classe trabalhadora repõe-se como classe e reconstrói ou constrói suas instituições de mediação política. (ABREU; LOPES, 2007, p. 447)

Nesse sentido a degradação das condições de trabalho, a redução do Serviço Social à “profissão da assistência”, a conformação de segmentos de “esquerda” ao possibilismo da perspectiva governista, os ataques às condições de formação dos assistentes sociais. Fatores que se interligam no plano estrutural com a reestruturação produtiva, crise dos projetos de transformação, o avanço das teorias chamadas “pós-modernas”, com as novas configurações políticas e econômicas mundiais. Abreu e Lopes (2007, p. 449) ressaltam ainda que “o ineditismo do momento para o Serviço Social está na constatação de que assistimos a uma acelerada massificação e desqualificação da formação com evidentes repercussões futuras para o exercício da profissão”, pois é na universidade que o estudante conhece e se apropria das bases do projeto. O projeto profissional afirma a defesa das Diretrizes Curriculares [...] e a qualificação necessária à sua implementação, de modo a assegurar a consonância do ensino universitário com o projeto profissional.

Assim, na atual conjuntura das organizações de mediação política da profissão, nos marcos históricos da organização e luta do conjunto dos trabalhadores,

são intensificados e aprofundados os desafios para o exercício profissional que esteja de acordo com projeto ético-político profissional crítico. Sobretudo em função da centralidade dada à assistência social, no tocante aos programas de transferência de renda. Fazendo por vezes que a atuação profissional esteja mais em consonância à ordem do capital que à emancipação humana.

Lima e Pereira (2009) apontam ainda que, no governo Lula, outra “novidade” emergiu para a profissão: a criação de cursos de Serviço Social na modalidade de Educação à Distância - EaD. O impacto para a formação é claro: ao invés de uma formação que prima pela qualidade com a preocupação em formar profissionais de sólida base teórico-metodológica, capacidade ético-política e técnico-operativa, o direcionamento é emitir certificados em larga escala, desqualificando a formação e o projeto de formação profissional construído coletivamente na década de 1990, materializado nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

Como forma estratégica para resistir às consequências das políticas neoliberais para o ensino superior, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) que congrega as unidades acadêmicas da graduação e pós-graduação em Serviço Social, o conjunto Conselho Federal (CFESS) e Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), órgãos de regulamentação e fiscalização da profissão, e a Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO), que articula o movimento estudantil, desenvolveram gestões junto ao MEC no sentido de sustar a autorização de cursos de graduação EaD em Serviço Social. As entidades propuseram ao MEC ampliar os cursos presenciais existentes e abrir novos nas universidades públicas onde estes ainda não existem. A iniciativa se justificou pela modalidade não atender a exigências das Diretrizes Curriculares, mostrando-se inadequada ao projeto pedagógico e profissional em Serviço Social.

O MEC, contudo, não demonstrou interesse em frear o crescimento exorbitante desta modalidade de ensino, que além de baixo custo, alavanca os índices nacionais de acesso ao ensino superior, aproximando-se das metas propostas pelos organismos internacionais, levando a um verdadeiro “milagre educacional”, o que não diz respeito à qualidade da formação oferecida. O Ensino superior é colocado em escala de produção industrial, e a emissão desenfreada de diplomas ocasiona uma grande catástrofe, pois, dissocia elementos que são fundamentais para a formação mínima de qualquer profissional.

O Conjunto CFESS-CRESS, a ABEPSS e a ENESSO lançaram, em maio de 2011, uma campanha nacional sobre os cursos de graduação a distância em Serviço Social, intitulada de “Educação não é fast-food”, com o objetivo de chamar a atenção da sociedade, de uma forma provocativa, para a realidade desses cursos, comparando as aparentes facilidades do ensino à distância com um lanche rápido, mas pouco nutritivo (CFESS, 2011).

A agilidade desses cursos só pode ser garantida porque a graduação é realizada em condições precárias, como mostram os dados do relatório sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social, que embasa a campanha. Nas palavras Boschetti (CFESS, 2011, p. 03)

Desde 2000, as entidades representativas dos assistentes sociais têm se reunido para debater as mudanças no ensino superior que levam à precarização da formação. É nesse sentido que vimos a público defender a democratização do ensino, com garantia de qualidade na formação de profissionais capacitados para intervir na realidade brasileira, defendendo direitos e executando políticas para combater as desigualdades.

Conforme apontado pela então presidente do CFESS, a intenção maior é a de garantir uma formação profissional qualificada, combatendo toda forma de ensino que a precarize. Longe de ser uma posição meramente ideológica, trata-se da firme defesa da densidade teórico-prática que deve orientar a formação do profissional de qualidade que o país requer. O ministério da educação, contudo, demonstrou-se intransigente e agressivo procurando amparar-se de forma judicial através de uma liminar da Justiça Federal, a qual proibiu a veiculação da campanha do Conselho Federal do Serviço Social (CFSS) que compara o ensino a distância de Serviço Social à alimentação fast food, em uma ação cautelar movida pela Associação Nacional dos Tutores de Ensino a Distância (ANATED).

A campanha foi entendida como preconceituosa pela justiça e proibida de ser veiculada. Nestes termos, o MEC demonstrou claramente que a forma de organização do ensino superior brasileiro, que vem se estruturando, ataca frontalmente o projeto de universidade fundada no ensino, pesquisa e extensão, impondo a construção de um conhecimento acrítico e funcional às demandas do mercado.

Neste sentido, a formação em Serviço Social, que ao longo dos últimos trinta anos construiu um acúmulo teórico-prático crítico, transforma-se em uma referência contra-hegemônica e passa a ser alvo de ataques do capital universitário no sentido de descaracterizar sua proposta ético-política. Isso ocorre à medida que o

processo de formação profissional sofre rebatimentos dos processos pedagógicos implementados que afetam a organização das disciplinas e seus conteúdos, o estágio, a pesquisa, a extensão, a organização do processo de elaboração das monografias finais de curso, além das condições de trabalho dos profissionais envolvidos nos diversos cursos de graduação e pós-graduação.

Portanto, o aprofundamento desse debate passa pela discussão sobre os fundamentos éticos do Serviço Social, para que possamos confrontar a proposta de formação, que tem desdobramentos sobre o exercício profissional, com o quadro universitário atual que assume contornos claramente neoliberais, sobretudo na iniciativa privada. A partir desse confronto, podemos conjeturar os dilemas e desafios profissionais, no intuito de assegurar a direção social da profissão, o que não ocorre de forma desconexa, mas sim a partir do esforço coletivo dos sujeitos envolvidos neste processo.

Nas palavras de Ferreira (1999), torna-se fundamental para a afirmação de uma direção profissional crítica, enfrentar o processo de coisificação e alienação impregnado à sociabilidade burguesa, de modo que seja possível contribuir com a emancipação do homem e o desmascaramento das relações sociais mistificadas pelo véu do dinheiro e das requisições imediatistas do mercado.

No âmbito do Serviço Social, esse processo de enfrentamento apenas será levado adiante no campo da tradição marxista. Por isto, a reivindicação de radicalização desse projeto está articulada ao conjunto de demandas da classe trabalhadora, que inclui um aprofundamento do caráter democrático e público do Estado. Isto, sobretudo em referência à reversão da lógica do direito à educação, que hoje é vista como campo lucrativo para o grande capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da complexidade dos temas apresentados, não compete realizar apontamentos conclusivos, mas sim considerações que advertem sobre a importância do aprofundamento da discussão, de modo que se possa contribuir com a defesa de uma formação profissional em Serviço Social que seja ética e política na disputa por hegemonia para a superação da sociedade capitalista.

Conforme buscamos demonstrar ao longo deste trabalho, nossas reflexões orientaram-se para compreender o movimento da expansão do ensino em Serviço Social e as incidências na formação profissional em Serviço Social, em especial na realidade do estado do Maranhão. Como registramos, no Brasil, no bojo da implementação tardia do neoliberalismo, ocorre um processo de expansão do ensino superior como forma de alimentar o mercado privado de instituições empresariais, combinado a uma política de deslegitimação das Universidades Públicas como espaço de produção de conhecimento, pesquisa e pensamento crítico. Nesse contexto, utilizando a educação como forma de disseminar a visão de mundo e valores da classe dominante, impõe-se ao ensino superior a funcionalidade que o sistema requer: formação de profissionais no menor espaço de tempo, sob técnicas de ensino que não se relacionam com qualquer iniciativa de pesquisa e extensão, assumindo uma carga horária insuficiente e reduzida que dificulta o processo de reflexão crítica e formação ético-política.

Demarcamos que o Estado brasileiro, a partir dos anos 1990, tem constituído sua política educacional em consonância com as deliberações dos organismos internacionais, particularmente o Banco Mundial e o FMI. Processo que se iniciou no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e se cristalizou no mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), através do aumento de instituições privadas, do desmonte da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão nas universidades públicas, e da abertura para o mercado, com a possibilidade de ensino a distância em nível superior.

Portanto, enquanto resultado da adoção das políticas educacionais neoliberais, aprofunda-se um processo de progressiva expansão do ensino superior por meio do empresariamento da educação, e de uma descaracterização da universidade pública, que passa a sofrer exigências a partir de uma lógica privatista

na forma de compreender o financiamento e a função social da universidade. Nesse contexto, a formação profissional em Serviço Social se apresenta como um tensionamento dentro da contradição do projeto de educação capitalista, pois sua defesa de uma formação crítica, pautada em um projeto ético-político e de um processo formativo vinculado à questão das lutas sociais, do trabalho sobre o capital, entra em confronto com a lógica da mercadorização da educação que tem como objetivo principal o lucro e a manutenção do ethos dominante.

Diante do tensionamento que a formação profissional em Serviço Social se encontra, as possibilidades de implementação das diretrizes curriculares defendidas pela ABEPSS encontram obstáculo efetivo face às novas configurações do ensino superior brasileiro que se expressam no avanço da empresariamento do ensino, com o financiamento do ensino privado – com dinheiro público, através de programas federais - e o conseqüente aumento de vagas, principalmente nos processos de expansão desordenada de educação à distância. Iniciativas que aprofundam a precarização do ensino e das condições de trabalho dos docentes que se encontram em uma realidade que promove a formação massificada e aligeirada.

Temos, então, para a formação profissional em Serviço Social, uma série de impactos que trazem consigo grandes desafios à manutenção dos princípios do projeto ético-político, que tem dimensionado a profissão desde o Movimento de Reconceituação no Brasil. O cenário é de consolidação da expansão privatista e do ensino a distância no país e no estado do Maranhão. Especificamente nesse estado, é possível observar a existência do curso de Serviço Social nas modalidades presencial, semipresencial e de ensino a distância, com particularidades que podem ser observadas em seus projetos pedagógicos de ensino. Os referidos PPPs oferecem uma projeção daquilo que as instituições de ensino superior compreendem como formação profissional e demonstram como as IES privadas restringem o curso de Serviço Social ao ensino de sala de aula, além de apresentarem princípios e objetivos estreitamente relacionados a mera empregabilidade. Além dessas características, o ensino a distância se configura como a modalidade que mais destoia do que preconizam as diretrizes curriculares da ABEPSS e das condições objetivas adequadas para o desenvolvimento de uma formação crítica - seja pela parca relação entre tutor e aluno, seja pela ausência de processos coletivos no processo de formação profissional.

Dentro do processo de expansão do ensino superior no Maranhão, cumpre destacar que, a exemplo das instituições estudadas ao sul do Maranhão, a IES Presencial Privada e a IES Semipresencial, um movimento particular tem se apresentado no quadro de formação em Serviço Social. A partir das entrevistas realizadas com ambas coordenadoras dos referidos cursos, foi possível identificar que a IES Presencial Privada, apesar de ser a segunda instituição mais antiga a oferecer o curso de Serviço Social no estado, desde a abertura do ensino semipresencial na localidade, tem apresentado uma redução progressiva de matrículas chegando ao patamar de possuir apenas uma turma em 2018 e sem previsão de abertura de novas turmas em 2019. Uma vez que a IES Semipresencial, pertencente a um dos maiores grupos empresariais da educação (KROTON educacional), apresenta flexibilidade na oferta de graduação a preços mais acessíveis, com possibilidade de financiamento bancário próprio, e aulas apenas duas ou três dias na semana, acabou absorvendo toda a demanda de estudantes interessados no curso de Serviço Social na região. Ainda não é possível mensurar quais transformações ocorrerão no decorrer desse processo para uma mudança no perfil do assistente social, entretanto, mesmo demandando um estudo mais aprofundado sobre todas as questões que perpassam esse movimento, é possível afirmar que o ensino presencial em Serviço Social na localidade encontra-se próximo a extinção.

A partir desses apontamentos, resulta nossa principal conclusão acerca da formação profissional em Serviço Social: a expansão do ensino superior tem se traduzido como um ataque a um projeto de educação emancipatório, contrária aos princípios do projeto ético-político do Serviço Social e se consubstanciando em barreiras para a efetivação do referido projeto na formação profissional. O enfrentamento a esse processo requer estratégias de resistência ao aprofundamento da mercantilização e da precarização do ensino uma vez que são meios para manutenção da dominação que materializam o projeto de educação capitalista.

No plano dos desdobramentos desta pesquisa, compreendemos a necessidade de continuar a investigação, avançando para o estudo nos seguintes aspectos:

a) Ampliar, no Brasil, e em especial no Maranhão, uma pesquisa em torno das escolas de Serviço Social na modalidade de ensino privado e a distância, desenvolvendo uma análise do projeto de formação implementado nessas Instituições;

b) Aprofundar a investigação sobre a questão educacional e ético-política em correspondência com a concepção de formação profissional crítica em Serviço Social, defendida pela categoria, no contexto neoliberal de avanço da privatização do ensino superior.

Compreender o processo formativo no bojo do capitalismo e sua incidência junto à formação profissional em Serviço Social se constitui enquanto tarefa fundamental no compromisso com um projeto profissional ético-político, vinculado a um projeto de sociedade, que tem como horizonte a emancipação humana. Sob a orientação neoliberal, dentre os desafios a serem vencidos para o fortalecimento de um projeto de formação crítica e fruto de conquistas teóricas e ético-políticas, destacam-se: 1) a necessidade de fortalecimento dos vínculos entre as lutas protagonizadas pelos assistentes sociais e as lutas da classe trabalhadora como um todo em uma compreensão de que o projeto de educação da burguesia só será destruído com a transformação total do projeto burguês para a sociedade; 2) reafirmação da direção sócio-política frente aos ataques orquestrados pelas políticas privatizantes para a educação no Brasil, em uma resistência pela defesa do ensino presencial, público, gratuito e de qualidade.

Por fim, entende-se que a luta pela garantia de direitos humanos e sociais, está interligada não apenas à luta pelo direito à educação, diante da impossibilidade de realizar-se concreta e plenamente na sociedade do capital, mas sim a luta pela “construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero”. Para isto, ressaltamos a importância da organização política da categoria profissional, mediante suas entidades representativas (CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO) que vem construindo coletivamente estratégias de enfrentamento e de defesa por um projeto profissional socialmente referenciado por valores éticos e políticos emancipatórios.

REFERÊNCIAS

ABEPSS, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro: 1996.

ABESS. **A metodologia no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1989.

ABESS/CEDEPSS. Diretrizes gerais para o Curso de Serviço Social (com base no currículo mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 8 nov. 1996) **Cadernos ABESS**, São Paulo, Cortez, n.7, 1997.

ABREU, Marina M.; LOPES, Josefa B. Formação profissional e diretrizes curriculares. **Revista Inscrita**, Brasília, n.10. CFESS, 2007.

ABREU, Marina Maciel; CARDOSO, Franci Gomes. Metodologia do Serviço Social: a práxis como base conceitual. IN: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. A Metodologia no Serviço. **Cadernos ABESS**, São Paulo, n. 3, 1989.

_____; GUIMARÃES, Lucilene Ferreira Cerqueira. O Serviço Social na área da assistência social: sobre a expansão do trabalho do assistente social a partir do SUAS. In: **JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS**, 5., 2011, São Luís. Anais... São Luís: PPGPP/UFMA, 2011.

AGUIAR, Antônio Geraldo De. **Serviço Social e Filosofia das origens a Araxá**. 4. ed. S. Paulo, Cortez, 1989

ANDES-SN. Cadernos Andes. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A contrarreforma da educação superior: uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do governo de Lula da Silva**. Brasília, 2004.

_____. **Cadernos ANDES**. Brasília: ANDES, n. 25, ago. 2007.

ANHANGUERA-UNIDERP. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social**, 2016.

ANTUNES. Ricardo. O continente do labor. São Paulo: Boitempo, 2011.

ARAÚJO. N.M.S. **Serviço Social e revisão curricular dos anos 90**. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação de Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2000.

BANCO MUNDIAL. **La ensennaza superior: las lecciones derivadas d la experiência**. Whashicton, DC, 1994. (El desarrollo em la practiva).

BARROCO, Maria Lúcia Silva. Os fundamentos sócio históricos da ética. Capacitação em Serviço Social e política social. Módulo 2: Reprodução social, trabalho e Serviço Social, Brasília, CFESS/ABEPSS/CEAD, UNB, 1999.

_____. Ética e Sociedade (curso de capacitação ética para agentes multiplicadores). Brasília, Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, 2007

_____. Fundamentos éticos do Serviço Social. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências** Profissionais. CFESS, 2009.

_____. **Ética**: fundamentos sócio históricos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Ética e Serviço Social**: fundamentos ontológicos. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. Materialidade e potencialidades do Código de ética dos Assistentes Sociais brasileiros – Parte I. In: CFESS (org.). **Código de ética do/a assistente social comentado**. São Paulo, Cortez, 2012.

BASTOS, J.C. Efetivação de escolhas profissionais de jovens oriundos do ensino público: um olhar sobre suas trajetórias. In: **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. vol., 6, n2, pp. 31 – 43, 2005

BENTO, K. L.; LONGHI, S. R. P. Projeto Político Pedagógico: uma construção coletiva. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, Vol. 3 n. 9 – jul. -dez. 2006.

BEHRING, Elaine Rosseti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Política Social no contexto da crise capitalista. In: **Serviço Social: direitos e competências profissionais**. Brasília, CFESS/ABEPSS, 2009.

BRANDÃO, Selma Maria Silva de Oliveira. **Serviço social e questão social no Maranhão**: resgate histórico do Trabalho junto ao Pescador Artesanal da Ilha de São Luís, no processo de formação profissional do Curso de Serviço Social da UFMA. /MA. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) UFMA. CDU 364 (812.1) 2007.

BONETTI, Dilsea Adeodata et al. **Serviço social e ética**: convite a uma nova práxis. 2. ed. São Paulo: Cortez; CFESS, 1998.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasil, 1968.

_____. **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil, 1996.

_____. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasil, 2001.

_____. **Resolução CNE/CES nº15, de 13 de março de 2002**. dispõe sobre o credenciamento, transferência de manutenção, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação

de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior do Sistema Federal de Educação Superior. Brasil, 2002.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasil, 2004.

_____. **Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004.** Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasil, 2004.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasil, 2005.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: 2007

_____. Ministério da Educação e Cultura. Sistema e- MEC. **Instituições de ensino superior e cursos cadastrados.** Brasília, DF, 2019. Sem paginação. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>>. Acesso em 09 de janeiro de 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Censo da Educação Superior 2002 - 2015.** Brasília, DF. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>> Acesso em 16/012/2018

BRAZ, Marcelo. Notas sobre o projeto ético-político do Serviço Social. **Assistente social: ética e direitos. Coletânea de leis e resoluções.** 3.ed. Rio de Janeiro, CRESS, 7ª Região, 2001.

_____. A hegemonia em xeque: O projeto ético-político do Serviço Social e seus elementos constitutivos”. **Revista Inscrita**, Brasília, Conselho Federal de Serviço Social, (CFESS), VII, n.X, nov., 2007.

CASTRO, Claudio de Moura. Ensino de Massa: do Artesanato à Revolução Industrial. 2006. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/CASTRO_Claudio_M._Ensino_d_e_Massa_do_Artesanato_Revolu_o_Industrial%20%282%29.pdf. Acesso em: 21 jun. 2018.

CAVALCANTE, Maria Lenira Gurgel. **Movimento Estudantil de Serviço Social na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte:** trajetória histórica na luta por uma universidade pública e de qualidade. Mossoró: UERN, DESSO. Trabalho Monográfico, 2007.

CARDOSO, Franci Gomes. Processo de trabalho e formação profissional do assistente social no Maranhão. **Projeto de Pesquisa do Departamento de Serviço Social/UFMA.** São Luís/MA, julho/1998.

_____. As novas diretrizes curriculares para a formação profissional do assistente social: principais polêmicas e desafios. **Revista Temporalis**, Porto Alegre, ano I, n. 2, jul./dez, 2000.

CARDOSO, Franci; LOPES, Josefa Batista; LIMA, Cristiana Costa. **El Trabajo Social em la coyuntura latino-americana: desafios para su formación, articulación y acción profesional**. [Ponencia presentada em el XIX Seminario Lationamericano de Escuelas de Trabajo Social]. Universidad Católica Santiago de Guayaquil, Ecuador. 4-8 de octubre 2009.

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

CARDOSO, Priscila. F. G.; ALMEIDA, Edileuza. S. C. A produção teórica acerca do projeto ético-político do Serviço Social nos anos 2000. **Relatório de Iniciação Científica**. Santos, UNIFESP/FAPESP, 2012.

CARVALHO, A. M. P. Políticas públicas e o dilema de enfrentamento das desigualdades: um olhar crítico sobre a América Latina no século XXI. In SOUSA, F. J. P. de. **Poder e políticas públicas na América Latina**. Fortaleza: Edições UFC. 2010.

CASTRO, M. M. **História do Serviço Social na América Latina**. Tradução de José Paulo Netto e Balkys Villalobos. 5ª ed. revista. São Paulo: Cortez, 2000.

CFESS. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social**. Brasília: CFESS, 2011. Disponível em: www.cfess.org.br. Acesso em: 04/04/2012

_____. **Resolução CFESS 533/2008**. Regulamenta a Supervisão direta de estágio no Serviço Social. Brasília: CFESS, 2008. Disponível em: www.cfess.org.br

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13ed. São Paulo, Ática. 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **RESOLUÇÃO CNE/CES 15, DE 13 DE MARÇO DE 2002**

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 11. Ed. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

FERNANDES, Florestan. **Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

_____. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2 a ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

_____. **Brasil em compasso de espera: pequenos escritos políticos**. São Paulo: Hucctec, 1980.

_____. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. (org. Valentino Gerratana). Turim: Einaudi, 1975

_____. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 1. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira. 1999.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. 2. ed. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira. 2001.

GAMA, Zacarias. **Kroton Educacional: expansão e sujeição de todos ao trabalho**. 2019. Disponível em: <http://www.justificando.com/2018/05/09/kroton-educacional-expansao-e-sujeicao-de-todos-ao-trabalho/> Acesso em 28 de maio de 2019.

GUERRA, Yolanda. A dialética Causalidade e Teleologia: elementos para pensar os “Rumos da Profissão”. In: **Anais do IX Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) – O Serviço Social rumo ao século XXI – trabalho e projeto ético político profissional**. CFESS, Brasília, 1998.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. 3 ed. Barcelona, Península, 1991.

_____. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

IAMAMOTO, Marilda. Vilela. Reforma do ensino superior e Serviço Social. **Revista Temporalis**. Ano 1, n. 1, reimpressão jul. 2004. Reforma do Ensino Superior e Serviço Social. Brasília-DF, ABEPSS. 2000.

_____. O debate contemporâneo do Serviço Social e a ética profissional. In: BONETTI, Dilséa et al. (Org.). **Serviço Social e ética: convite a uma nova práxis**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. P.87-104.

_____. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos**. 7ª ed., São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Revista Serviço Social e Sociedade**. n. 120, p. 609-639, out/dez. São Paulo, 2014.

IESMA - UNISULMA. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social**. Imperatriz/MA, 2010.

JURUÁ, Ceci Vieira. PPP – Os contratos de Parceria Público-Privada. In Encarte da Reforma Universitária – **Jornal da ADUFRJ** Edição de 12 de abril de 2004. Disponível em www.adufrj.org.br Acesso em 14/08/16.

KATZ, Claudio. **Neoliberalismo, Neodesenvolvimentismo e Socialismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

KOIKE, M.M.S. Jubileu de Ouro. **Cadernos ABESS Nº 7**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Formação profissional em serviço social: exigências atuais. In: **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 201-219

KONNO, Cristiane Carla. **A formação profissional na consolidação do projeto ético-político do Serviço Social**. Trabalho apresentado no II Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. 2005

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio” da pobreza**. 1998. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, n.1, p 19-30, 1999.

_____, Roberto. **Educação superior minimalista: a educação que convém ao capital no capitalismo dependente**. [Ss.l.:S. N.], 2011. Disponível em: <<http://univos.com/educacao2.html>. Acesso em 29 de abril de 2015.

_____. **Um mau silogismo para defender a contrarreforma**. 2004. Disponível em http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/mau_silogismo.htm Acesso em 15/03/2018.

LESSA, Sergio. Ética, Política e Serviço Social. In: **Revista Katalysis**. v. 8. n. 2. p. 256-266. Florianópolis: UFSC, 2005.

_____. **Lukács – ética e política: observações acerca dos fundamentos ontológicos da ética e da política**. Chapecó: Argos, 2007.

_____. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. **Supervisão de estágio em Serviço Social: desafios para a formação e exercício profissional**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Cristiana Costa. **Formação profissional em serviço social nos países amazônicos da américa latina sob o neoliberalismo: tendências no movimento de expansão e privatização do ensino superior no Brasil e na Colômbia**. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2014.

_____. O Serviço Social brasileiro na atual fase do capitalismo: entre o conservadorismo e a resistência. **Revista de Políticas Públicas**. São Luís, número especial, p. 397-393. Nov. 2016.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Reforma da Educação Superior nos anos de contra revolução neoliberal**: de Fernando Henrique Cardoso a Luís Inácio Lula da Silva. Teses de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2005.

LIMA, Kátia Regina de Souza; PEREIRA, Larissa Dahmer. Contra-reforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social. **Sociedade em Debate**, Rio Grande do Sul, v.15, n. 1, 2009.

LOPES, Josefa Batista. 50 anos do movimento de reconceituação do Serviço Social na América Latina: a construção da alternativa crítica e a resistência contra o atual avanço do conservadorismo. **Revista de Políticas Públicas**. São Luís, vol. 20, n. 1, p. 237-252, jan-jun. 2016.

LUKÁCS, György. **Introdução a uma estética Marxista – Sobre a categoria da particularidade**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 1978.

_____. **Ontologia do Ser Social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

_____, Problemas da ética. In: Coutinho, C.& Netto, J. P. (orgs). O jovem Marx e outros escritos de filosofia. 2. Ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

_____, Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____, Para uma ontologia do ser social II. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. O jovem Marx e outros escritos de filosofia. In: COUTINHO, Carlos Nelson; NETTO, José Paulo (Organização, Apresentação e Tradução). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007 (Pensamento Crítico, v. 9)

MARCUSE, Herbert. **Razão e Revolução**: Hegel e o advento da teoria social. Tradução de Marília Barroso. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MARTINELLI, M. L. **Serviço Social**: identidade e alienação. – 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2001

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Vol. 1 Tomo 1. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____, Trabalho alienado e superação positiva da auto-alienação humana (manuscritos econômicos filosóficos de 1944). Marx e Engels – História. Florestan Fernandes (org.), n. 36. São Paulo, ática, 1989 (col. Grandes Cientistas Sociais).

_____, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____, Karl. Manuscritos econômicos filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____, O 18 Brumário de Luís Bonaparte. Trad. de Nélío Schneider. São Paulo, Boitempo. 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A questão judaica**. 2ª Ed. São Paulo: Moraes, 1991

_____, **Manifesto do Partido Comunista**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feurbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Trad. de Rubens Enderle, Nélío Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. de Isa Tavares. São Paulo, Boitempo. 2005.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. Trad. de Isa Tavares. São Paulo. Boitempo. 2006.

_____, **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. Trad. de Ana Aguiar Cotrim e Vera Aguiar Cotrim. São Paulo, Boitempo. 2007.

_____, **Estrutura Social e Formas de Consciência**: a determinação social do método. Trad. Luciana Pudenzi, Francisco Raul Conrejo e Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2009.

MIRANDA, Leidinalva Batista A REINVENÇÃO DOS DIAS: **Ética e Resistência Emancipatória no Serviço Social Contemporâneo**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhã. 2016

MURIEL, Ana Paula; GUEDES, Olegna de Souza. Desafios da pesquisa na formação profissional do assistente social: um olhar a partir da experiência do curso “ABEPSS – Itinerante”. In: **Revista Temporalis**. Ano 13, n.25(jan./jun. 2013). Brasília: ABEPSS, 2013.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1992

_____. “Para a crítica da vida cotidiana”. In: NETTO, José Paulo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 3 ed. São Paulo, Cortez, 1994.

_____. A construção do projeto ético-político contemporâneo. In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Módulo 1. Brasília: CEAD/ABEPSS/CFESS, 1999.

_____. A construção do projeto ético-político contemporâneo. In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Módulo 1. Brasília: CEAD/ABEPSS/CFESS, 1999.

_____. A conjuntura brasileira: o Serviço Social posto à prova. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n. 79, p. 5-26, 2004.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

OLDRINI, Guido. **Gyorgy Lukács e os problemas do marxismo do século XX**. Nápoles: La città del sole, 2009.

OLIVEIRA, Francisco. Quem canta de novo L'Internazionale? In: SANTOS, Boaventura (Org.). **Trabalhar o mundo**: os caminhos do novo internacionalismo operário. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005

OLIVEIRA, Cirlene Aparecida Hilário da Silva. **Formação profissional em Serviço Social: “velhos” e novos tempos, constantes desafios**. P curs, 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/1054/3240>
Acesso em: 17/06/2017

PAIVA, Beatriz A. et al. “Reformulação do código de ética: Pressupostos históricos, teóricos e políticos”. In: BONNETTI, Dilcéia A. et al. (org.). **Serviço Social e ética**: um convite a uma nova práxis. São Paulo, Cortez/CFESS, 1996.

PITÁGORAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social**. Imperatriz/MA, 2017.

PEREIRA, Antônio Marcondes dos Santos. **A questão da categoria da totalidade em história e consciência de classe e ontologia do ser social de Gyorg Lukacs**: dialética marxista, conhecimento científico e formação humana. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2018.

PNE. **Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social** – ABEPSS, maio 2010

RAMOS, Sâmya R. **A mediação da organização política na (re)construção do Projeto profissional**: o protagonismo do Conselho Federal de Serviço Social. Tese de doutorado em Serviço Social. Recife, UFPE, 2005.

SANTOS, Cláudia Mônica dos. **Na prática a teoria é outra?** Mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no Serviço Social. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. 3ªed.

SETUBAL, Aglair Alencar. Desafios à pesquisa no Serviço Social: da formação acadêmica à prática profissional. In: **Revista Katálisis**. Florianópolis: UFSC, 2007. v.10

SIDGWICK, Henry. **História da Ética**. São Paulo: Ícone, 2010. (Coleção Fundamentos do Direito).

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. O Serviço Social e o Popular: resgate teórico metodológico do projeto profissional de ruptura. 6. ed. – São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, José Fernando. *Serviço Social: resistência e emancipação?* São Paulo, Cortez, 2013.

SILVA, Ricardo Silvestre da. A formação profissional crítica em Serviço Social inserida na ordem do capital monopolista. In: Revista **Serviço Social e Sociedade**. N 103. São Paulo July/Sept. 2010.

SILVA, Nikson Daniel Souza da. **A Contrarreforma do Ensino Superior e a Formação Acadêmico-Profissional em Serviço Social na UFMA**. Monografia (graduação). São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2012.

SIMIONATO, Ivete. Os desafios na pesquisa e na produção do conhecimento em Serviço Social. In: **Temporalis**, Ano V, n. 9 (Jan./ Jun. 2005). Brasília: ABEPSS, 2005.

SIMÕES, Carlos. A Ética das Profissões. In: BONETTI, Dilséa Adeodata. [et. al.] (Org.) **Serviço Social e Ética**: convite a uma nova práxis. São Paulo: Cortez, 2009, p. 60-70.

SORIANO, Raúl Rojas. **Manual de Pesquisa Social**. Editora Vozes. 2004

SOUSA, Josivânia Estelita Gomes de. Formação de professores universitários: o Serviço Social da UFRN em análise. In: **Universidade e Sociedade**, Ano XXII, nº52, julho de 2013. Brasília: ANDES, 2013. p.68 -79.

UFMA. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social da UFMA**. São Luís: 2016.

VASCONCELOS, Ana Maria de. Relação teoria/prática: o processo de assessoria/consultoria e o Serviço Social. In: **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, nº. 56, 1998.

VASCONCELOS, C. dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do Projeto Político-Pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 5.ed. São Paulo: Libertad, 2004 (Subsídios pedagógicos do Libertad).

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. 18 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

VINAGRE, Marlise. Ética Profissional: por uma ampliação conceitual e política. In: BONETTI, Dilséa Adeodata et al (org.). **Serviço Social e Ética**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 167-176.

YAZBEK, M. C. **A política social brasileira dos anos 90**: a refilantropização da questão social. (Cadernos Abong, n. 3). São Paulo: ABONG, 1995.

ZUIN A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O programa universidade aberta do brasil, o tutor e o professor virtual. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 935-954, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300014&lang=pt>. Acesso em: 22/03/2017.

ANEXO 1 - Docentes por categoria administrativas e regime de trabalho em
Instituições de Ensino Superior no Brasil

Ano	Categoria Administrativa	Total	Regime de trabalho	Total	Total (%)
2003	Pública	268.816	Tempo Integral	71.001	26,41
			Tempo Parcial	17.551	6,53
			Horista	7.311	2,72
			Total Pública	95.863	35,66
	Privada		Tempo Integral	25.325	9,42
			Tempo Parcial	44.919	16,71
			Horista	102.709	38,21
Total Privada	172.953	64,34			
2004	Pública	279.058	Tempo Integral	68.745	24,63
			Tempo Parcial	17.431	6,25
			Horista	7.624	2,73
			Total Pública	93.800	33,61
	Privada		Tempo Integral	26.812	9,61
			Tempo Parcial	44.162	15,83
			Horista	114.284	40,95
Total Privada	185.258	66,39			
2005	Pública	292.504	Tempo Integral	72.438	24,76
			Tempo Parcial	18.059	6,17
			Horista	7.536	2,58
			Total Pública	98.033	33,52
	Privada		Tempo Integral	32.224	11,02
			Tempo Parcial	48.045	16,43
			Horista	114.202	39,04
Total Privada	194.471	66,48			
2006	Pública	302.006	Tempo Integral	74.623	24,71
			Tempo Parcial	16.443	5,44
			Horista	9.660	3,20
			Total Pública	100.726	33,35
	Privada		Tempo Integral	33.127	10,97
			Tempo Parcial	46.668	15,45
			Horista	121.465	40,22
Total Privada	201.260	66,64			
2007	Pública	317.041	Tempo Integral	80.885	25,51
			Tempo Parcial	19.217	6,06
			Horista	8.726	2,75
			Total Pública	108.828	34,33
	Privada		Tempo Integral	37.614	11,86
			Tempo Parcial	47.652	15,03
Horista	122.947	38,78			

			Total Privada	208.213	65,67
2008	Pública	321.493	Tempo Integral	85.180	26,50
			Tempo Parcial	18.084	5,63
			Horista	8.630	2,68
			Total Pública	111.894	34,80
	Privada		Tempo Integral	39.508	12,29
			Tempo Parcial	49.204	15,30
			Horista	120.887	37,60
Total Privada	209.599	65,20			
2009	Pública	340.817	Tempo Integral	97.069	28,48
			Tempo Parcial	17.485	5,13
			Horista	8.423	2,47
			Total Pública	122.977	36,08
	Privada		Tempo Integral	46.894	13,76
			Tempo Parcial	55.574	16,31
			Horista	115.372	33,85
Total Privada	217.840	63,92			
2010	Pública	345.335	Tempo Integral	104.957	30,39
			Tempo Parcial	16.924	4,90
			Horista	8.908	2,58
			Total Pública	130.789	37,87
	Privada		Tempo Integral	51.413	14,89
			Tempo Parcial	60.164	17,42
			Horista	102.969	29,82
Total Privada	214.546	62,13			
2011	Pública	357.418	Tempo Integral	113.225	31,68
			Tempo Parcial	17.418	4,87
			Horista	8.941	2,50
			Total Pública	139.584	39,05
	Privada		Tempo Integral	54.489	15,25
			Tempo Parcial	67.877	18,99
			Horista	95.468	26,71
Total Privada	217.834	60,95			
2012	Pública	362.732	Tempo Integral	120.443	33,20
			Tempo Parcial	19.501	5,38
			Horista	10.394	2,87
			Total Pública	150.338	41,45
	Privada		Tempo Integral	51.372	14,16
			Tempo Parcial	72.512	19,99
			Horista	88.510	24,40
Total Privada	212.394	58,55			
2013	Pública	367.282	Tempo Integral	126.592	34,47
			Tempo Parcial	18.485	5,03
			Horista	10.142	2,76
			Total Pública	155.219	42,26

	Privada		Tempo Integral	52.818	14,38
			Tempo Parcial	74.688	20,34
			Horista	84.557	23,02
			Total Privada	212.063	57,74
2014	Pública	383.386	Tempo Integral	135.213	35,27
			Tempo Parcial	18.649	4,86
			Horista	9.251	2,41
			Total Pública	163.113	42,55
	Privada		Tempo Integral	53.650	13,99
			Tempo Parcial	88.982	23,21
			Horista	77.641	20,25
Total Privada		220.273	57,45		
2015	Pública	388.004	Tempo Integral	7.524	1,94
			Tempo Parcial	138.925	35,81
			Horista	19.273	4,97
			Total Pública	165.722	42,71
	Privada		Tempo Integral	82.060	21,15
			Tempo Parcial	55.337	14,26
			Horista	84.885	21,88
Total Privada		222.282	57,29		