

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
DOUTORADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

MARLENE CORRÊA TORREÃO

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL SOB AS REFORMAS
NEOLIBERAIS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL:** tendências entre a
formação por competência e a formação humano-genérica

São Luís
2024

MARLENE CORRÊA TORREÃO

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL SOB AS REFORMAS
NEOLIBERAIS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: tendências
entre a formação por competência e a formação humano-genérica**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Políticas Públicas da Universidade Federal do
Maranhão para obtenção do título de Doutor (a) em
Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Marina Maciel Abreu

São Luís

2024

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

Torreão, Marlene Corrêa.

Formação Profissional em Serviço Social sob as reformas neoliberais da educação superior no Brasil: : tendências entre a formação por competência e a formação humano- genérica / Marlene Corrêa Torreão. - 2024.

216 f.

Orientador(a): Marina Maciel Abreu.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Formação Humano-genérica. 2. Formação por Competência. 3. Formação Profissional em Serviço Social.

4. Projetos Educacionais em Confronto. 5. Reformas Neoliberais. I. Abreu, Marina Maciel. II. Título.

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL SOB AS REFORMAS
NEOLIBERAIS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: tendências entre a
formação por competência e a formação humano-genérica**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Políticas Públicas da Universidade Federal do
Maranhão para obtenção do título de Doutor(a) em
Políticas Públicas.

Aprovada em: 22/01/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Marina Maciel Abreu (Orientadora)
Doutora em Serviço Social
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof.^a Dra. Annova Miriam Ferreira Carneiro (Examinadora)
Doutora em Políticas Públicas
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dra. Franci Gomes Cardoso (Examinadora)
Doutora em Serviço Social, Políticas Sociais e Movimentos Sociais
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof.^a Dra. Salviana de Maria Pastor Santos Sousa (Examinadora)
Doutora em Políticas Públicas
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dra. Selma Maria Silva de Oliveira Brandão (Examinadora)
Doutora em Políticas Públicas
Universidade Federal do Maranhão

À Lara, raio de sol que irradia e aquece o meu coração.

Ao Klauber, companheiro no amor, na cumplicidade e nos sonhos cultivados.

À minha avó, Marlene Goiabeira Torreão (*in memoriam*), presença espiritual permanente em minha vida.

A todos aqueles (discentes e docentes) que permanecem inspirados na necessidade de aprofundar, defender e ampliar as ações de resistência em prol de uma educação para além do capital.

AGRADECIMENTOS

Expressar em poucas linhas a emoção e a gratidão em poder chegar à conclusão de um processo de doutoramento, é rememorar a trilha de um longo percurso, que mais do que *investigar, escrever e refletir*, significa transcrever e compartilhar um pouquinho desta caminhada, que de forma alguma, é fruto apenas de um esforço individual, mas que pode ser traduzido como resultado do apoio de várias pessoas queridas que se fizeram presentes ao longo deste percurso de capacitação profissional. Assim, traduzo o que já dizia Raul Seixas “*Sonho que se sonha só / é só um sonho que se sonha só / mas sonho que se sonha junto, é realidade*”. Com tais palavras, dedico meus agradecimentos:

A Deus, fonte de fé e sustentação em todos os momentos, calma na tempestade, guia dos caminhos mais distantes, luz da minha vida!

À minha filha Lara Anilce, preciosa criança, inteligente, carinhosa que com sua graciosidade teve que dividir a mãe “compreensivamente” (entre choros e sorrisos) em quase toda sua primeira infância, durante o processo do doutoramento.

Ao meu marido Klauber Silvestre, meu grande amor, companheiro e amigo, agradeço pela paciência, pelo entendimento das renúncias necessárias neste momento, pelo compartilhamento da rotina extenuante da vida doméstica, mas em especial pelo amor, estímulo e força concedidos, me encorajando a persistir em meus sonhos.

Aos meus pais, Marco Antonio Goiabeira Torreão e Maria da Conceição Corrêa Torreão, gratidão pelo afeto e pela garantia das condições que contribuíram para meu desenvolvimento pessoal desde a minha socialização primária até a vida adulta. Vocês são meu porto seguro!

À minha irmã gêmea, Rosa Torreão, a outra metade da laranja! Agradeço pela amizade, cumplicidade, pelo vínculo e pelo amor profundo que temos uma pela outra, que essas poucas palavras não conseguem mensurar.

Aos meus irmãos, Marco Filho, Déborah Laís e Suellen, exprimo o contentamento e a benção em ter irmãos tão amorosos e essenciais em minha vida!

À Mariana, Rafael, Marleninha, Luíza; amados e valorosos sobrinhos presentes de Deus, pela contagiante alegria que espalham em minha vida.

Aos meus cunhados (Jesus de Fernando Silva Vale Porto e Luíz Felipe

Brito Ferreira da Silva) e minhas cunhadas (Ana Carla Ferreira, Rose Ferreira e Isabel Torreão) pelo incentivo e apoio, particularmente, à minha cunhada Kelly Ferreira, pela contribuição com a sistematização de dados deste trabalho, obrigada pela amizade, disponibilidade e paciência.

À minha estimada professora e orientadora, Marina Maciel Abreu, que desde a iniciação científica (terceiro período do curso de Serviço Social da UFMA), tem contribuído com meu processo de formação acadêmica. Agradeço pelo incentivo, leveza, disponibilidade (até aos finais de semana), compromisso, organização e criticidade de tantos ensinamentos na condução do processo de doutoramento, mas sobretudo, pelo laço de afetividade que consolidamos ao longo destes anos. Saiba, que você se mantém, como uma inspiração e referência permanente em minha vida.

Aos amigos mais antigos, aqueles consolidados pelos laços da fé: Débora Cynthia Vieira e Deury Leitão. Agradeço pela torcida, mas sobretudo pelo privilégio da valiosa, fiel e permanente amizade que aquece meu coração.

À Ana Letícia Arruda e Rafaella Viegas, amigas desde a graduação em Serviço Social na UFMA. Ratifico a importância dessa amizade transparente, serena e recíproca construída nestes 18 anos e pelos momentos compartilhados.

Neste espaço, pude conviver com outras pessoas especiais e por quem cultivo carinho e amizade: Jordânia Froes e Maria Bethânia Magalhães. O compartilhamento e as aventuras da militância com vocês oxigenaram ainda mais a minha vontade de trilhar pelo caminho do doutoramento.

Aos colegas mais novos: Cristiane Cabral, Carla Mendes, Nayra Oliveira e Kleilson Nunes pela troca e conversas despojadas que amenizaram as tensões do processo de conclusão deste processo.

Aos colegas de turmas (Alcione do Socorro, Beatriz Machado, Claudilene Alves, Emanuelle Bani, Karoline Parrião, Mara Alves, Pollyana Gonçalves, Selma Pires) exprimo o meu contentamento em compartilhar momentos de reflexão, conhecimento, experiências e visões de mundo, mas sobretudo pela convivência agradável e laços formados com cada um de vocês.

Nesse processo, dou destaque e dirijo um agradecimento todo especial há duas pessoas da turma (Mestrado/Doutorado de 2019): a Lorena Alves, amiga de tempos mais longínquos e que se fez sempre presente nessa experiência compartilhando comigo da sua força marcante, das reflexões instigantes, me estimulando a persistir nessa caminhada. A Glaucejane Galhardo, pelo laço

construído em um dos momentos mais tênues dessa trajetória do doutorado: o da elaboração da tese – grata por dividir comigo as angústias e os desabafos. Obrigada pelo apoio e incentivo conferidos, que me proporcionaram força para conclusão deste processo.

Às minhas queridas residentes (período de 2018-2019) Bruna Araújo e Lyvia Santos – profissionais de grande potencial – pelas trocas e laços estreitados no Programa Estadual de Residência Multiprofissional em Oncologia.

Às companheiras de militância do CRESS/MA da gestão “Nosso Nome Resistência”, em particular, Cristiana Lima, Marizângela Taveira, Maria José Alves, Selma Brandão e Roraima Araújo. A vivência neste coletivo, me deu o fortalecimento necessário para seguir os caminhos das trincheiras de luta e resistência, em prol de uma sociedade emancipada. Além disso, o afeto de vocês, adoçaram os duros dias de afastamento social impostos pela pandemia do Corona Vírus, dias que marcaram o traço aguerrido do trabalho firme e comprometido, desenvolvido por esta gestão.

Ao Grupo de Estudos, Pesquisa e Debate em Serviço Social e Movimento Social (GSERMS) espaço onde iniciei os primeiros passos da iniciação científica consolidando minha postura investigativa e meu crescimento acadêmico-intelectual. Agradeço a cada uma das queridas professoras desse grupo por quem cativo um carinho todo especial: Marina Maciel Abreu, Josefa Batista Lopes, Franci Gomes Cardoso, Raimunda Nonata do Nascimento Santana, Célia Soares Martins, Cristiana Costa Lima, Zaira Sabry Azar e Mariana Cavalcanti Braz Berger. Saibam que cada uma de vocês, de modo muito peculiar fazem parte da história da minha formação acadêmica. Algumas, como professoras desde a graduação, outras, na militância e na pesquisa. De modo que, posso exprimir o enorme privilégio de cada uma ter cruzado o meu caminho, deixando um pouquinho de si no percurso da minha trajetória profissional.

Ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, agradeço aos funcionários pela acolhida e aos docentes pelos significativos ensinamentos recebidos, de maneira especial, às professoras da área de Serviço Social: Cristiana Costa Lima, Josefa Batista Lopes, Salviana de Maria Pastor Santos Sousa, Maria Ozanira Silva e Silva, Maria do Socorro Sousa Araújo e Raimunda Nonata Santana pela honra e privilégio em ser aluna de vocês e pelas contribuições valorosas que enriqueceram o meu processo de formação na pós-graduação.

Registro ainda, uma menção à professora Carla Cecília Serrão, que compartilhou do seu afetuoso convívio e do seu olhar sensível sobre a realidade social, na experiência e rica troca como colegas de trabalho no Uniceuma.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), pela concessão de subsídio financeiro para realização deste trabalho, instituição que tem contribuído de forma incontestada para o avanço e fortalecimento da pesquisa e da ciência no Estado do Maranhão.

“O conhecimento é assim: ri de si mesmo e de suas certezas. É meta de forma metamorfose, movimento fluir do tempo; que tanto cria como arrasa, a nos mostrar que para o voo, é preciso tanto o casulo como a asa”.

Mauro Iasi

RESUMO

Estudo sobre a formação profissional em Serviço Social, demarcada no confronto entre a sustentação do projeto pedagógico-crítico preconizado pela ABESS/1996 e o projeto neoliberal da educação superior no Brasil no atual contexto de crise do capital. Procura captar o nexos orgânico entre trabalho, educação e formação, particularizado no movimento de recomposição e sustentação da hegemonia do capital, que materializadas na reestruturação do processo de produção e de trabalho e nas políticas de ajuste neoliberais imprimem novos conteúdos aos processos formativos, colocando a necessidade de (re) adequações dos sistemas educacionais. Desenvolve a ideia de que a educação como expressão da práxis social, apresenta-se erigida no âmbito da luta de classe, figurada em projetos antagônicos vinculados aos projetos societários em permanente confronto. Analisa que a atual reestruturação da produção e do trabalho implementada pelo capital, requisita um novo perfil de trabalhador compatível à chamada cultura da qualidade total, portanto, polivalente, flexível, que pressiona os sistemas educacionais à formação deste homem de novo tipo. Nesse quadro, os pressupostos da formação assentam-se nos parâmetros, postos pela ideologia da competência. Entretanto, nas contradições da crise de hegemonia na atualidade, destaca um projeto de educação orientado pela necessidade histórica da emancipação da classe trabalhadora – base da emancipação da humanidade – ao qual se vincula a construção de uma formação profissional humano-genérica. O Serviço Social pela função educativa que exerce na sociedade se vincula contraditoriamente à formação da cultura na luta de hegemonias políticas, é permanentemente desafiado a contribuir no processo de unificação da teoria e prática como devir histórico (GRAMSCI, 1999) nas condições objetivas de sua inserção nas relações sociais, na perspectiva dos interesses das classes subalternas. Problematisa que a formação profissional em Serviço Social inserida nesta totalidade, é fortemente impactada, particularmente com o avanço da formação na modalidade à distância, que objetivada como tendência predominante no ensino superior, desconfigura e rebaixa a qualidade da formação pretendida na direção das Diretrizes Curriculares da ABESS/1996 no âmbito do projeto ético-político profissional. Por fim, com base na particularidade da formação profissional no Maranhão analisa que as reformas neoliberais para a educação superior acirram no Serviço Social as contradições do processo de formação refletidas nas tensões entre duas diretrizes curriculares: ABEPSS/1996 e CNE/2002, e assim, tensionam esse processo entre a materialização da formação por competência com o retorno da formação pragmática-instrumental e a formação humano-genérica, vinculada à organização de uma nova cultura, no movimento de constituição da classe subalterna como força hegemônica - que supõe a unificação da teoria e prática, como devir histórico.

Palavras-chave: Reformas Neoliberais; Projetos Educacionais em Confronto; Formação Profissional em Serviço Social, Formação por Competência; Formação Humano-genérica.

ABSTRACT

Research based on professional formation in Social Services, operated between the support of the pedagogical-critical project recommended by ABESS/1996 and the neoliberal project of higher education in Brazil in the current context of capital crisis. It seeks to capture the organic nexus between work, education and training, particularized in the movement to recompose and sustain the hegemony of capital, which, materialized in the restructuring of the production and work process and in neoliberal adjustment policies, imprint new contents on the formative processes, posing the need for (re)adjustments of educational systems. It develops the idea that education, as an expression of social praxis, is established in the context of the class struggle, figured in antagonistic projects linked to societal projects in permanent confrontation. It analyzes that the current restructuring of production and work implemented by capital, requiring a new profile of employee compatible with the so-called culture of total quality, therefore, polished, flexible, which pressures the educational systems to form this new type of man. In this context, the assumptions of training are based on the parameters, set by the ideology of competence. However, in the contradictions of the current crisis of hegemony, it highlights an education project guided by the historical need for the emancipation of the working class – the basis of the emancipation of humanity – to which the construction of a human-generic professional training is linked. Social Services, due to the educational function it plays in society, is contradictorily linked to the formation of culture in the struggle for political hegemonies, it is permanently challenged to contribute to the process of unification of theory and practice as a historical becoming (GRAMSCI, 1999) in the objective conditions of its insertion in social relations, from the perspective of the interests of the subaltern classes.

It problematizes that the professional training in Social Services inserted in this totality, is strongly impacted, particularly with the advance of training in the distance modality, which objectified as a predominant trend in higher education, misconfigures and lowers the quality of the intended training in the direction of the Curricular Guidelines of ABESS/1996 within the scope of the professional ethical-political project. Finally, based on the particularity of professional training in Maranhão, it analyzes that the neoliberal reforms for higher education intensifying Social Services' contradictions of the training process reflected in the tensions between two curricular guidelines: ABEPSS/1996 and CNE/2002, and thus, tensioning this process between the materialization of training by competence with the return of pragmatic-instrumental training and human-generic training, linked to the organization of a new culture, in the movement of constitution of the subaltern class as a hegemonic force - which supposes the unification of theory and practice, as a historical becoming.

Keywords: Neoliberal Reforms; Confrontational Educational Projects; Professional Formation in Social Services, Competency-based Training; Human-generic formation.

LISTA DE SIGLAS

ABE	- Associação Brasileira de Educação
ABEPSS	- Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS	- Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social
AÇO	- Ação Católica Operária
ALAETS	- Associação Latino-Americana de Escolas de Serviço Social
ALCA	- Área de Livre Comércio das Américas
ANAS	- Associação Nacional de Serviço Social
ANDES	- Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ASA	- Ação Social Arquidiocesana
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	- Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAUDEC	- Centro de Atuação Universitária em Desenvolvimento de Comunidade
CEDEPSS	- Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social
CELATS	- Centro Latino-Americano de Trabalho Social
CENEAS	- Comissão Nacional de Entidades de Assistentes Sociais
CEPAL	- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CESBA	- Centro de Ensino Superior de Bacabeira
CESSF	- Faculdade Santa Fé
CFESS	- Conselho Federal de Serviço Social
CLT	- Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	- Conselho Nacional de Educação
COE	- Comitê de Orientação Estratégica
CRESS	- Conselho Estadual de Serviço Social
CRUTAC	- Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
CSSs	- Cursos de Serviço Social
EAD	- Educação a Distância

EDUFOR	- Faculdade de Ciências e Saúde Edufor
ENPESS	- Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social
ESSs	- Escolas de Serviço Social
ESTÁCIO	- Centro Universitário Estácio de São Luís
FAADEMA	- Faculdade Adelina Moura
FACAM-MA	- Faculdade do Maranhão
FACAM-MA	- Faculdade do Maranhão
FACNET	- Faculdade Coelho Neto
FAESF/UNEF	- Faculdade de Ensino Superior da Cidade de Feira de Santana
FAP	- Faculdade do Baixo Parnaíba
FBESMA	- Fundação do Bem-Estar Social do Maranhão
FCMA	- Faculdade do Centro Maranhense
FEMAF	- Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FIES	- Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP	- Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FSJ	- Faculdade Maranhense São José dos Cocais
GT	- Grupo de Trabalho
IES	- Instituições de Ensino Superior
IESF	- Instituto de Ensino Superior Franciscano
IESM	- Instituto de Ensino Superior Múltiplo
IESMA	- Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão
IESP	- Instituto Educacional
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LBA	- Legião Brasileira de Assistência
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LOAS	- Lei Orgânica da Assistência Social
MEB	- Movimento de Educação de Base
MEC	- Ministério da Educação
MEC/SESu	- Ministério da Educação e do Desporto /Secretaria de Ensino Superior
MIRA	- Missão Intermunicipal Rural Arquidiocesana

MP	- Medida Provisória
OERLAC	- Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
OMC	- Organização Mundial do Comércio
OMS	- Organização Mundial da Saúde
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PDRAE	- Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPC	- Plano Pedagógico do Curso
PROUNI	- Programa Universidade para todos
REUNI	- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SUS	- Sistema Único de Saúde
SUAS	- Sistema Único de Assistência
SUDAM	- Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
SUDEMA	- Superintendência de Desenvolvimento do Maranhão
SUDENE	- Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UCB	- Universidade Católica de Brasília
UCDB	- Universidade Católica Dom Bosco
UEMA	- Universidade Estadual no Maranhão
UF	- Unidades de Formação
UFA	- Unidades de Formação Acadêmica
UFMA	- Universidade Federal do Maranhão
UNESA	- Universidade Estácio de Sá
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIASSELVI	- Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNICEUMA	- Universidade CEUMA
UNICSUL	- Universidade Cruzeiro do Sul
UNIDERP	- Universidade Anhanguera
UNIFACEMA	- Centro universitário de ciências e tecnologia do maranhão
UNIFACVEST	- Centro Universitário FACVEST
UNIGRAN	- Centro Universitário da Grande Dourados
UNIMES	- Universidade Metropolitana de Santos

UNINGÁ	- Centro Universitário INGÁ
UNINTA	- Centro Universitário UNINTA
UNINTER	- Centro Universitário Internacional
UNIP	- Universidade Paulista
UNIPLAN	- Centro Universitário Planalto do Distrito Federal – UNIPLAN
UNISULMA	- Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão
USAID	- United States Agency for International Development

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do nº de Matrículas por Dependência Administrativa 1990-1998	79
Gráfico 2 - Evolução do nº de Matrículas por Dependência Administrativa 1990-1994	79
Gráfico 3 - Evolução do nº de Matrículas por Dependência Administrativa 1994-1998	80
Gráfico 4 - Evolução do nº de Matrículas por Dependência Administrativa 1990-1998	80
Gráfico 5 - Quantidade de cursos criados 1964-2002.....	81
Gráfico 6 - Quantidade de cursos criados 1964-1985.....	84
Gráfico 7 - Quantidade de cursos criados nas categorias pública e privada de 1990-2016	89
Gráfico 8 - Quantidade de cursos privados criados 2003-2022 na modalidade presencial e EAD.....	102
Gráfico 9 - Evolução dos cursos criados no estado do MA 1953-2022.....	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Mapeamento das IES que ofertam cursos presenciais em Serviço Social no Estado do Maranhão	155
Quadro 2	- Mapeamento das IES que ofertam cursos à Distância em Serviço Social no Estado do Maranhão	158
Quadro 3	- Distribuição de IES e quantitativo de polos que ofertam cursos de Serviço Social em EAD no MA.....	162
Quadro 4	- Quantitativo de alunos ativos e períodos formados por Unidade de Formação Acadêmica de natureza privada que ofertam cursos presenciais de Serviço Social no MA	166
Quadro 5	- Caracterização dos Cursos por Unidade de Formação Acadêmica	206
Quadro 6	- Princípios dos Cursos	207
Quadro 7	- Objetivos do Cursos	208
Quadro 8	- Disciplinas do Curso.....	209
Quadro 9	- Competências e Habilidades.....	212
Quadro 10	- Competências e Habilidades do curso da UFA3.....	214
Quadro 11	- Disciplinas Transversais UFA3	215
Quadro 12	- Perfil do Egresso	216

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
 2 EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA CRISE CONTEMPORÂNEA DO CAPITAL: em busca dos fundamentos históricos-conceituais.....	42
2.1 EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E O REFORÇO DA CHAMADA FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIA.....	49
2.2 EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO HUMANO GENÉRICA COMO DEVER HISTÓRICO	62
 3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL SOB O IDEÁRIO NEOLIBERAL E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL.....	69
3.1 A REFORMA NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O PROJETO DE UNIVERSIDADE: expansão mercantilista e a reconfiguração das unidades de formação acadêmicas em Serviço Social.....	69
3.2 ENSINO À DISTÂNCIA COMO TENDÊNCIA DOMINANTE: tensões na formação profissional orientada pelo projeto ético-político profissional.....	91
 4 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NAS CONTRADIÇÕES DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL E A PARTICULARIDADE DO MARANHÃO	106
4.1 DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL (ABESS/1996-CNE/2002): processo histórico e projetos pedagógicos em confronto	107
4.2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO MARANHÃO: das origens às contradições das diretrizes curriculares	127
4.3 PROJETOS PEDAGÓGICOS EM DISPUTA NAS MODALIDADES DE ENSINO NO MARANHÃO: perfis profissionais entre a formação por competência com o retorno da formação pragmática-instrumental e a formação humano-genérica	167

5 CONCLUSÃO	190
REFERÊNCIAS.....	196
ANEXO A: Quadros da Análise dos Projetos Pedagógicos das UFAS.....	206

1 INTRODUÇÃO

Esta tese é resultado da investigação de doutoramento realizado no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, na área de concentração Políticas Sociais e Programas Sociais, vinculada à linha de pesquisa em Política Social e Serviço Social, tem como objeto a formação profissional em Serviço Social, demarcada no confronto entre a sustentação do projeto pedagógico-crítico preconizado nas “Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social, elaboradas em 1996, sob a coordenação da então Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS)” (ABESS/1997)¹ hoje, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS); e o projeto neoliberal da educação superior no Brasil no atual contexto de crise do capital.

A premissa orientadora da tese é de que as bases de sustentação do projeto de formação orientado pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social (ABEPSS/1996), vêm sendo afetadas pela forte tendência expansionista neoliberal da educação superior, que tendo o ensino privado na modalidade à distância como principal expressão avança como um projeto de educação, que busca legitimar uma formação que atenda à plena expansão das necessidades do capital (tanto na potencialização da força de trabalho a fim de habilitá-la técnica, social e ideologicamente, como, na condição de mercadoria); ao tempo que permanece, confronta e resiste à essa ofensiva, como possibilidade real de uma formação crítica, orientada pela necessidade histórica de uma educação emancipadora.

O ponto de partida que mobilizou o encaminhamento do estudo, resulta das inquietações enquanto assistente social e como docente, no período de 2009 a 2018 em duas instituições de ensino que ofertam cursos de nível superior: uma pública e outra privada. A primeira, consistiu na experiência como professora substituta do curso de Serviço Social na Universidade Federal do Maranhão em 2009, em que pude

¹ As Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social elaboradas pela Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS), com base no currículo mínimo, aprovado em Assembleia Geral Extraordinária dessa entidade em 8 de novembro de 1996 (ABESS/1997), foram reorganizadas pela Comissão de Especialistas em Ensino em Serviço Social do MEC/SESu, em 1999, constituída pelas professoras Maria Bernadete Martins Pinto Rodrigo, Mariangela Belfiore Wanderley e Marilda Villela Iamamoto, aprovadas pela Resolução CNE/CES Nº15 de 13/05/2002, como Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social. Neste trabalho serão referidas como Diretrizes Curriculares/2002 quando se tratar das Diretrizes curriculares aprovadas pelo CNE/CES, Diretrizes Curriculares/1996 quando forem as diretrizes gerais formuladas pela então ABESS hoje ABEPSS e Diretrizes Curriculares/1999, para o documento elaborado pela Comissão de Especialistas em ensino em Serviço Social.

acompanhar o ataque à Universidade pública, gratuita e de qualidade, capitaneada pelo aprofundamento do projeto de expansão do ensino superior naquele período, fundamentalmente via dois programas: a Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006 e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007; a segunda, resultou da minha inserção no período de 2011-2018 no Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão (IESMA)², primeira instituição de ensino presencial de natureza privada a ofertar o curso de Serviço Social nesse estado, momento em que testemunhei a efervescência e o avanço da expansão do ensino superior, já no processo de massificação desenfreada do ensino à distância com vertiginosa capilaridade na região.

As duas experiências ocorreram em um cenário conjuntural que sintetiza o aprofundamento do movimento de expansão da educação superior, tanto na direção do privilegiamento da oferta do ensino via instituições privadas; como também, do fortalecimento da lógica privatista nas Universidades Públicas, que mediante o reforço da chamada administração gerencial e tenho os processos de terceirização via fundações como uma das suas expressões, refletem na particularidade da Educação Superior em âmbito nacional e estadual, o movimento de recomposição do capital no país e da reforma neoliberal do Estado.

Destaco ainda, minha inserção na ABEPSS como suplente de diretoria da Regional Norte em 2013-2014, espaço político de profícuos debates sobre as questões que envolvem os nexos contraditórios entre as metamorfoses no mundo do trabalho e o processo de precarização da educação superior brasileira e de reflexão propositiva na luta pela defesa da formação profissional na direção do projeto ético-político do Serviço Social brasileiro, tendência profissional que ganha hegemonia no movimento da “virada” profissional no final dos anos 1970, vinculada aos interesses da classe trabalhadora e orientada pela necessidade histórica da emancipação humana.

Reitero que o projeto de educação alçado pelo capital, sob a influência neoliberal, incide nos processos formativos requerendo novas qualificações e habilidades em todos os níveis da escolaridade, com implicações diretas sobre a formação profissional em Serviço Social.

² Habitualmente conhecida como Unisulma – Unidade de Ensino Superior do Sul do MA, seu nome fantasia, a instituição foi a primeira instituição privada a ofertar o curso de Serviço Social no MA, em 2004.

O pressuposto é de que há um nexo orgânico entre trabalho, educação e formação, particularizado no conjunto do movimento de recomposição da base material e sustentação da hegemonia do capital, que se materializa na reestruturação do processo de produção e de trabalho e nas políticas de ajuste neoliberais. Esse movimento imprime novos conteúdos aos processos formativos, colocando a necessidade de (re) adequações dos sistemas educacionais.

Em contraposição, a história coloca que é possível nas relações antagônicas entre capital-trabalho em circunstâncias históricas concretas, instituir uma outra relação entre trabalho, educação e formação, elaborada na luta de hegemonias políticas, mediante a articulação dos interesses da classe trabalhadora no movimento global em favor de sua emancipação. Nessa luta a educação tem lugar essencial, embora não suficiente, já que [...] “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx; Engels, 2007). Cabe à educação tendo a referência do trabalho concreto como princípio, nas contradições da sociedade capitalista, a formação de novas camadas de intelectuais orgânicos e das massas populares (Gramsci, 1999), no movimento de constituição da classe, como força hegemônica contraposta à ordem do capital. Para Gramsci “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (Gramsci, 1999, p. 399), que se concretiza no conjunto das relações sociais, portanto, não limitada às relações escolares. A compreensão crítica de si e do mundo, assim como da participação crítica e consciente na construção da história dos grupos subalternos, como classe, é obtida através de uma educação ampla para além da formação básica escolar e profissional, envolve outras instituições educativas como o sindicato e o partido político, dentre muitas outras formadoras da consciência crítica. Toda essa estrutura de educação se vincula à luta de hegemonias políticas de direções contratantes, no campo da política e da ética como parte do processo coletivo de elaboração superior da própria concepção do real e de sua transformação.

[...] 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. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de ‘distinção’, e de ‘separação’, de independência quase instintiva e progride até aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. (Gramsci, 1999, p.103).

O Serviço Social pela função educativa que exerce na sociedade se vincula contraditoriamente à luta de hegemonias políticas e, desde o movimento da “virada” profissional no Brasil, busca vinculação à perspectiva emancipatória da classe trabalhadora (Abreu, 2002), portanto, é permanentemente desafiado a contribuir no processo de unificação da teoria e prática nas condições objetivas de sua inserção nas relações sociais.

Os desafios profissionais nessa direção passam pela necessidade de formação de um profissional crítico e consciente de sua função histórica no enfrentamento das contradições sociais materializadas nas expressões da questão social sobre as quais incide a intervenção profissional nos estreitos limites do mercado de trabalho.

Tendo clareza que os desafios conjunturais e estruturais enfrentados pelo Serviço Social na atualidade, se constituem expressões das determinações e contradições próprias da sociabilidade capitalista, esta tese demarca que a configuração dos processos formativos do Serviço Social move-se na relação orgânica com os processos de intervenção, mediadas pelo mercado de trabalho profissional, que no caso do Serviço Social são determinadas pelos vínculos contraditórios que a profissão estabelece com as classes sociais – no âmbito da racionalização da produção e reprodução social e do controle social, objetivada no enfrentamento da questão social, fundamentalmente através das políticas sociais. Assim, “a profissão intervém nas contradições que movem a luta de classes à qual está vinculada desde sua origem” (Abreu, 2016, p. 241).

É no marco da intervenção profissional centrada historicamente na assistência social (e das demandas e requisições postas a ela) no âmbito das relações sociais, que são engendradas as mediações do mercado de trabalho nas condições sócio-históricas (considerando as determinações econômicas, políticas e sociais) que perfilam o desenvolvimento e a configuração dos processos formativos. Tais processos na relação de autonomia, ainda que relativa, interferem na intervenção e demais dimensões constitutivas do complexo profissional (a organização política e a produção do conhecimento) em que pese a especificidade de cada uma delas no confronto autônomo com as diferentes correntes de pensamento e na correlação de forças na sociedade (Abreu; Cardoso; Lopes, 2014).

Como analisam Abreu e Lopes (2007, p.15), a assistência é fortalecida no mercado de trabalho profissional a partir da Lei Orgânica da Assistência Social

(LOAS/1993) e Sistema Único de Assistência Social (SUAS/2005) em detrimento da Saúde e da Previdência que formam o tripé da Seguridade Social como políticas públicas garantidas como direito e dever do Estado. “Aqui talvez o eixo problemático mais importante para se confrontar o projeto ético-político, pautado pela perspectiva da emancipação humana” (idem) em particular a formação profissional, sobretudo, quando, como observam as autoras, “tem crescido entre os profissionais (...) a perspectiva de luta pela assistência como direito, cuja centralidade pode obstruir a perspectiva da luta fundamental na sociedade capitalista, que é o trabalho” (idem). Esta questão agrega outros desafios para a formação profissional notadamente quando a classe trabalhadora fragmentada pela flexibilização neoliberal é enfraquecida como força política (Oliveira, 2003); vive também a profunda contradição entre a necessidade histórica de organização na perspectiva da emancipação sustentadas na solidariedade, e, ao mesmo tempo, e imediatamente, a necessidade e a dependência de políticas assistenciais (Lopes, Abreu, Alcântara, 2008).

Neste debate polêmico e ainda não aprofundado no âmbito do Serviço Social, a grande contradição que se coloca na perspectiva de fortalecimento do eixo da assistência é que ela se constitui fundamentalmente como uma necessidade histórica do capital, inserida nas estratégias de controle social implementadas pelo capital no enfrentamento das manifestações da questão social, cuja demanda objetivou o próprio surgimento do Serviço Social, isto é, de sua institucionalidade e desenvolvimento na sociedade capitalista (Lopes, 1998) e como tal, historicamente constitui o eixo principal da organicidade da inserção do Serviço Social nas relações sociais, apresentando-se como uma “modalidade de acesso do trabalhador a bens e serviços para o atendimento de necessidades básicas envolvendo um complexo processo de manipulação ideológica sobre a realidade de vida desse trabalhador, bem como sobre os recursos institucionais” (Abreu, 2008, p. 21).

Reconheço que é a luta pela emancipação política que ganha força no Serviço Social no campo da efetivação dos direitos sociais, com ênfase na política de assistência social; embora seja fundamental para o atendimento das necessidades mais imediatas da classe trabalhadora, pode obstaculizar as bases materiais de constituição do projeto ético-profissional pautado pela perspectiva de construção da emancipação humana na medida em que no plano da sociabilidade capitalista, a única mediação possível de realização se dá no âmbito da emancipação política, ou seja, no estrito limite do campo do direito que pressupõe a garantia de uma igualdade

somente no escopo da dimensão jurídica. Dessa forma, embora seja importante para a constituição da própria consciência da classe subalterna, a qual se consubstancia na elaboração de uma concepção de mundo e da vida (Abreu, 2008, p. 23), a emancipação política apresenta-se limitada e insuficiente para a construção da perspectiva emancipatória por esta classe.

A distinção entre a emancipação política e humana foi pautada por Marx no ensaio sobre a questão judaica de 1843. Para ele “emancipação política é a redução do homem, de um lado a membro da sociedade burguesa, ao indivíduo egoísta independente, e, de outro lado, ao cidadão do Estado, a pessoa moral (Marx, 1987, 485).

Marx reconheceu que o avanço da emancipação política representou um progresso naquele momento histórico dada a ruptura com o sistema feudal, com limitada e desigual liberdade política. O fim da sociedade feudal significou para ele um rompimento de “todos os estamentos, corporações, grêmios e privilégios, que eram algumas das expressões do divórcio entre povo e comunidade” (Marx, 1987, 482).

No entanto, no âmbito da sociedade burguesa, a emancipação política conquistada a partir da revolução francesa, tornou-se insuficiente, pois segundo Netto (2008), “havia se criado uma sociedade de iguais, mas suportada por uma sociedade civil, de profundas desigualdades” (Netto, 2008, p. 28).

Neste caso, a defesa pela emancipação política, no contexto da sociedade capitalista, acaba tendo um significado formalista, traduzindo ilusoriamente em uma suposta igualdade. Daí porque Marx (1987) defenderá a ultrapassagem da emancipação política para a emancipação humana, pois somente, “quando o homem souber reconhecer e organizar suas ‘forças próprias’ como forças sociais e quando, portanto, já não separar de si a força social em forma de força política, podemos dizer que se leva a cabo a emancipação humana” (Marx, 1987, 484).

Dessa forma, a emancipação política se torna insuficiente, pois a pré-condição do seu alcance não elimina a essência e a reprodução ampliada da desigualdade.

Assim, entendo que este tem sido o cerne da contradição e a polêmica que atravessa o referido debate no âmbito do Serviço Social, o que resulta em uma visão mistificada e superdimensionada da construção da luta no campo dos direitos, com ênfase na política de assistência social. Portanto, observo que quanto mais se reivindica o fortalecimento da referida política, maior o deslocamento da luta de

classes do horizonte da emancipação humana como devir histórico, para o estrito espaço de sua demarcação no campo político.

Neste plano, o quadro é extremamente desafiador, precisamente, quando se consolida o projeto neoliberal, que afeta profundamente a classe trabalhadora com a retirada de direitos, aviltamento do emprego e de expansão das formas flexibilizadas e precarizadas de trabalho, impactando os assistentes sociais, considerando sua condição como trabalhador e profissional, que se veem muitas vezes acuados e na defensiva diante do avanço da ofensiva do capital. Com isso, “o projeto ético-político profissional pode ter mais dificuldades de exercer sua direção social e pode ser cobrado pela própria categoria a flexibilizar seus princípios e adaptar suas diretrizes para atendê-la em suas demandas mais imediatas” (Braz, 2007, p. 08).

Os determinantes históricos-conjunturais que se processam nas metamorfoses do trabalho alienado e nas políticas de ajustes pelo Estado sob orientação neoliberal, modificam “o panorama do mercado profissional de trabalho, as demandas, funções e requisitos de qualificação desse trabalhador especializado, exigindo, também, novas respostas profissionais, no âmbito do trabalho e da capacitação para seu exercício” (Iamamoto, 2009, p. 11). Como analisa Raichelis (2018) o mercado de trabalho profissional inscrito no âmbito dos serviços configurado pela chamada “nova morfologia do trabalho no Serviço Social” - termo adotado pela autora tomado emprestado de Ricardo Antunes - figura as marcas contemporâneas da profissionalidade trazidas pela ampliação e precarização do trabalho assalariado nas diferentes modalidades de trabalho e pela mercantilização dos serviços e bens públicos que reconfiguram a proteção social e as políticas sociais, e nesse sentido, impactam o trabalho profissional nele imprimindo novos significados, conteúdos e direção social.

Dessa forma, é na complexidade totalizadora das relações sociais articulada à construção dos processos educativos e profissionais, que se figura a relação orgânica entre intervenção e formação, mediada pelas tensões do mercado de trabalho fortemente metamorfoseado pela flexibilização do trabalho e pelas condições sociopolíticas institucionais forjadas pelo adensamento da mercantilização e privatização das políticas sociais - principais espaços de inserção profissional no mercado de trabalho - com destaque para a política de educação que além de espaço no mercado de trabalho, imprime direção e conteúdos aos processos formativos que plasmam perfis profissionais.

Face ao exposto, considero imperativo realizar uma incursão teórica analítica no campo da relação entre trabalho, educação e formação humana, tomando como referência a sua dimensão ontológica a partir do entendimento da sua historicidade e fundamento, para adensar as configurações dessa relação como núcleo temático desta tese, na particularidade do Serviço Social na atualidade.

Sendo a educação um fenômeno próprio dos homens, a compreensão da sua natureza passa pelo entendimento da própria natureza humana (Saviani, 2011, p. 11), ou seja, do núcleo ontológico primário do pressuposto da existência do homem como ser social: o trabalho.

Assim, parafraseando Mészáros: “a natureza da educação – como tantas outras coisas essenciais nas sociedades contemporâneas – está vinculada ao destino do trabalho” (Mészáros, 2008, p. 15).

Para Marx (2013), o trabalho é antes de tudo, “um processo entre homem e natureza, processo este, em que o homem por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza, a fim de se apropriar da matéria natural de forma útil para sua própria vida” (Marx, 2013, p. 255).

O processo de produção da existência humana implica, primeiramente, na garantia da subsistência material do homem, com a consequente produção de bens materiais. Tal processo pode ser traduzido, de acordo com Saviani (2011) na rubrica do “trabalho material”.

A atividade laboral do homem exige uma antecipação daquilo que ele deseja modificar na natureza por intermédio das suas capacidades mentais, objetivando uma finalidade, o que o implica um dado conhecimento da natureza e valoração dos objetos necessários ao seu desenvolvimento.

Isto significa que o homem representa teologicamente os objetivos reais se sua ação. Daí a gênese da consciência humana como demonstrada por Marx (1989, p. 156):

O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto do seu querer e da sua consciência. Tem atividade vital consciente. Não é uma determinidade com a qual ele conflua imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. É precisamente só por isso que ele é um ser genérico. (...) no engendrar prático de um mundo objetivo, no trabalhar a natureza inorgânica o homem se prova como um ser genérico consciente (Marx, 1989, 156).

O desenvolvimento da consciência humana implica na (re) criação de

necessidades e meios de obtenção de satisfação em novas perguntas. Assim, o homem transforma em indagações as suas dúvidas e suas possibilidades de satisfazê-las criando mediações bem articuladas, de modo que tanto a resposta, quanto a pergunta, guiam a atividade primeira como produto da consciência.

É o trabalho que permite ao homem o desenvolvimento de tais mediações, que não são dadas a ele de forma natural e instintiva, posto que, são conquistadas no processo histórico de modificação da natureza e de sua própria autoconstrução como ser social, como bem captou Marx: “é agindo e modificando a natureza, que o homem modifica sua própria natureza desenvolvendo as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio” (Marx, 2013, p. 255).

O aperfeiçoamento dessas potências inclui, o conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), da valorização (ética) e de simbolização (arte). Trata-se segundo Saviani (2011) da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana, o que para ele abre a perspectiva para produção do ‘trabalho não material’ (Saviani, 2011, p. 12).

Segundo Saviani (2011) é a partir do ‘trabalho não material’ que se apresenta a especificidade da educação.

Na presente análise, a concepção de educação está fundamentada na categoria marxiana da práxis, uma vez que ela cria objetivações que transcendem o universo do trabalho, que na verdade, é o seu modelo – mas inclui muito mais que ele: inclui todas as objetivações humanas (Netto; Braz, 2012, p. 55). No trato dessas objetivações, como indicam os autores, cabe atenção a distinção entre as formas de práxis, pois há aquelas,

voltadas para o controle e exploração da natureza; e outras formas voltadas para influir no comportamento e na ação dos homens. No primeiro caso, que é o do trabalho, o homem é o sujeito e a natureza é o objeto; no segundo caso, trata-se de relação de sujeito a sujeito, daquelas formas de práxis em que o homem atua sobre si mesmo (Netto; Braz, 2012, p. 55).

Com base nesta formulação, considero que a categoria práxis apresenta-se mais adequada para apreender educação pois, denota a totalidade do ser social, para além das suas objetivações primárias, que têm no trabalho a sua objetivação fundante, mas não a única. Assim, concordo com o pressuposto de Cardoso e Abreu (2014), de que “a práxis, categoria marxiana mais geral, dá conta da totalidade da

prática social ou objetivações humanas na produção material e imaterial, na reprodução e produção da sociedade e reprodução e produção da vida social” (Cardoso; Abreu, 2014, p. 315), sendo apropriada também para a compreensão da educação como uma expressão da práxis social.

Retomando a apreensão sobre o trabalho, e de que ele se constitui como a objetivação fundante e necessária do ser social, ou “o que se poderia chamar de modelo das objetivações do ser social” (Netto; Braz, 2012, p. 55), cumpre anotar, que nas condições históricas-sociais da sociedade capitalista, ele sofre uma inversão do seu sentido ontológico, como estranhamento e aviltamento do gênero humano.

Ora, na sociedade capitalista, o trabalho assume uma dimensão diferente daquela fundamentada na ontologia do ser social – do trabalho “como objetivação da vida genérica do homem” (Marx, 1989, p. 157). No capitalismo, a essência ontológica da capacidade criativa e criadora do trabalho é modificada através da alienação – que se efetiva quando o trabalhador se relaciona com o produto de seu trabalho como um objeto alheio e exterior a ele. Como diz Marx:

O produto do trabalho e o trabalho que se fixou num objeto, se fez coisa, e a **objetivação** do trabalho. A realização efetiva do trabalho e a sua objetivação. No estado econômico-político, esta realização efetiva do trabalho aparece como **desefetivação** do trabalhador, a objetivação como **perda e servidão do objeto**, a apropriação como **alienação**, como **exteriorização** (Marx, 1989, p. 149).

Por esta demarcação, o trabalho transmuta-se, desefetiva-se, exterioriza-se, mas não só isso, é importante elucidar que a “alienação não se mostra apenas no resultado, mas no ato da produção, dentro da atividade produtiva mesma” (Marx, 1989, p. 152), através da autonegação do trabalhador pelo trabalho.

Nesta alienação, o trabalho se afasta da sua dimensão ontológica como mediação fundamental do ser social no desenvolvimento de suas capacidades físicas e mentais, tornando-se a sua própria negação. O trabalhador, “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 sua physis e arruína a sua mente (Marx, 1989, p. 153).

Fazendo uma síntese de como se processa o ato de alienação da atividade humana prática (o trabalho), Marx (1989) esclarece que ele é determinado a partir de duas principais relações:

1. Da relação do trabalhador com o **produto do trabalho** como objeto alheio tendo poder sobre ele. Esta relação é simultaneamente a relação com o mundo exterior sensorial, com os objetos da natureza como um mundo alheio que se lhe defronta hostilmente.
2. Da relação do trabalho com o **ato da produção** dentro do **trabalho**. Esta relação é a relação do trabalhador com a sua própria atividade como uma // atividade/ alheia não pertencente a ele, a atividade como sofrimento, a força como impotência, a procriação como emasculação, a energia mental e física **própria** do trabalhador, a sua vida pessoal — pois o que é vida senão atividade — como uma atividade voltada contra ele mesmo, independente dele, não pertencente a ele (Marx, 1989, p. 154).

Dessa forma, o trabalho alienado inverte a relação do homem com o trabalho de maneira tal, que o mesmo como um ser consciente faz da sua atividade vital apenas um meio para a sua existência (Marx, 1989, p. 156), se reduzindo a uma mera mercadoria como força de trabalho por meio do assalariamento. Nesta perspectiva, o trabalho produz a si mesmo e o trabalhador, como uma mercadoria.

Segundo Marx (1989) o trabalhador se torna a ‘mais miserável mercadoria’, na medida em que “se torna tão mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria” (Marx, 1989, p. 148).

Quando o trabalho se torna o trabalho que aliena, o seu fim é modificado, logo, ao invés de expandir o homem enquanto ser social avança na sua sujeição aos interesses do capital.

Por todo exposto, a relação entre trabalho e educação assume dupla dimensão: como fator determinante das demandas do processo de acumulação do capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que o capital assumir, como também no desenvolvimento de capacidades valorativas de importantes mediações sociais, culturais, econômicas e humanas.

Contudo, o desenvolvimento do industrialismo foi crucial para ampliar a sujeição da função social da educação como fator econômico, através da divisão sócio técnica do trabalho na medida em que estabeleceu uma divisão entre os tipos de atividade e os tipos de aprendizagem.

Com efeito, “desde o momento em que o trabalho começa a ser repartido, cada indivíduo tem uma esfera de atividade exclusiva que lhe é imposta e da qual não pode sair” (Marx; Engels, 2011, p. 28), pois precisa sobreviver. Logo, a divisão do trabalho possibilitou a separação entre: a atividade intelectual e material, o trabalho do seu usufruto, a produção e o consumo, a indivíduos distintos, produzindo a desigualdade social.

Para Marx e Engels, a manufatura revolucionou inteiramente o modo de trabalhar do indivíduo, se apoderando da força individual de trabalho e com isso deformando o trabalhador; levando-o artificialmente a desenvolver uma habilidade parcial à custa da repressão de um mundo de instintos e capacidades produtivas (Marx; Engels, 2011, p. 33).

De acordo com Marx e Engels (2011), o industrialismo moderno propiciou a completa sujeição do trabalhador posto que, utilizou a ciência como uma força produtiva privilegiada, colocando o trabalhador como seu apêndice a serviço do capital, como mencionaram:

Já vimos que a indústria moderna elimina tecnicamente a divisão manufatureira do trabalho, na qual um ser humano com todas as suas faculdades e por toda a vida fica prisioneiro de uma tarefa parcial. Mas, ao mesmo tempo, a forma capitalista da indústria moderna reproduz aquela divisão de trabalho de maneira ainda mais monstruosa, na fábrica propriamente dita, transformando o trabalhador no acessório consciente de uma máquina parcial; e, fora da fábrica, por toda parte, com o emprego esporádico das máquinas (Marx; Engels, 2011, p. 92-93).

Neste sentido, as formulações de Gramsci são elucidativas para compreensão desse processo. Para o autor em questão, o padrão produtivo fordista-taylorista foi crucial para a formação de um novo tipo de trabalhador, e não apenas isso, propiciou o estabelecimento de um novo tipo de homem na base de uma nova cultura. Como diz Gramsci (1984, p. 382): “na América, a racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo humano, conforme ao novo tipo de trabalho e produção”.

As condições preliminares da introdução da racionalização da produção e do trabalho, conforme aponta o teórico, além do desenvolvimento histórico, resultaram da combinação da força e da persuasão.

Além da existência das condições preliminares racionalizadas pelo desenvolvimento histórico, foi combinada a força (destruição do sindicalismo operário de base territorial) com a persuasão (altos salários, benefícios sociais diversos, propaganda ideológica e política habilíssima), para, finalmente basear toda a vida do país na produção (Gramsci, 1984, p. 381).

Daí advém, a sua célebre formulação de que a “hegemonia vem da fábrica” (Gramsci, 1984), sendo seu conteúdo essencial embasado “na vontade de dar supremacia na vida nacional à indústria e aos métodos industriais, de acelerar, usando

meios coercitivos externos, a disciplina e a ordem da produção, de adaptar os costumes às necessidades do trabalho” (Gramsci, 1984, p. 396).

Nesse sentido, pode-se afirmar sustentados nas elaborações de Gramsci, de que os novos métodos de trabalho consubstanciam o americanismo, como uma nova cultura, isto é, “um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida” (Gramsci, 1984), representando o “maior esforço coletivo realizado até agora para criar, com rapidez incrível e com uma consciência jamais vista na História, um tipo novo de trabalhador e de homem” (Gramsci, 1984, p. 396).

O fordismo/taylorismo, portanto, buscou desenvolver ao máximo as condutas do trabalhador, para condicioná-las ao nexo da racionalização da produção e do trabalho, se apresentando indubitavelmente, como uma estratégia superior, às formas precedentes de organização produtiva, iniciadas com a emergência do próprio industrialismo.

Para adaptação dos trabalhadores a esse processo, necessitou-se de uma complexa capacidade de assimilação de conhecimentos pelo conjunto da força de trabalho, tanto para realização de tarefas mais simples (executadas pelos trabalhadores semiqualeificados), como para mais complexas (exercidas pelas gerências). Ganham relevo nesse cenário, o imperativo de viabilizar uma formação mais especializada, mediatizada pelo sistema educacional, objetivando garantir o alcance dos novos atributos e habilitação da força de trabalho almejados, com vistas ao seu máximo aproveitamento para extração da mais-valia.

O padrão de acumulação fordista-taylorista, acarretou profundas implicações na vida sociopolítica e cultural dos trabalhadores ensejando uma ação educativa voltada para o ajuste e integração dos indivíduos, reificando as bases da reprodução da consciência alienada, imposto pelo sistema capitalista em sua fase monopolista.

A educação materializada no sistema de ensino, tornou-se essencial para formação da força de trabalho, no sentido de garantir ao capital, a integração e adaptação dos indivíduos às necessidades do processo produtivo em modificação.

Esse caráter subordinado, portanto, toma forma e conteúdo diverso, ao longo do desenvolvimento do sistema capitalista. Desde modo, há uma intrínseca relação entre o desenvolvimento do capitalismo e os sistemas educacionais.

Ao tratar, da crise da educação no interior do capitalismo contemporâneo, Mészáros (2008) situa que quanto mais avançada a sociedade capitalista, “mais

unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, desde as escolas preparatórias até universidade” (Mészáros, 2008, p. 80).

Assim, no atual movimento de reestruturação do capital sob a acumulação flexível e mediante o predomínio do modelo toyotista, novos conteúdos são postos aos modos de organização da produção e do trabalho, requerendo também, reformulações aos sistemas educacionais.

O acelerado crescimento da educação superior, portanto, tem íntima relação com o processo de intensificação do desenvolvimento do capitalismo em sua atual fase de recomposição, em que educação e formação humana vão sendo definidas pelo traço definidor dos mecanismos regulatórios da esfera privada a favor da expansão do capital, inclusive sob forma de mercadoria.

As transformações ocorridas no âmbito das relações entre trabalho e formação no atual contexto de mundialização do capital afetam o Serviço Social na medida em que a profissão guarda relações fundamentais com as mudanças processadas no plano econômico em âmbito nacional e estadual, decorrentes do crescimento da intervenção estatal em suporte ao processo de acumulação capitalista, em que se reafirma demanda para atuação do assistente social no processo de reprodução da força de trabalho e controle social.

As exigências colocadas pelo processo de reestruturação das relações da produção e do trabalho, e as alterações nas políticas sociais ocorridas em função das reformas neoliberais do Estado, constituem o cerne das principais determinações postas aos processos formativos dos cursos de Serviço Social na atualidade, seja na conformação do perfil dos formandos alicerçado no reforço da ideologia da competência e, conseqüentemente, no tipo de profissional que chegará ao mercado de trabalho, seja na flexibilização do ensino, pela fragilização e distanciamento da direção estratégica do projeto de formação da profissão, reforçando o projeto societário hegemônico burguês.

Há um alinhamento orgânico entre o Estado e o capital transnacional na formulação e consolidação de um projeto de educação para o ensino superior, no qual as conseqüências são a exposição dos sistemas de ensino, ao controle das forças centrífugas extras do capital, corroborando na sujeição da educação às forças da livre iniciativa do mercado, tornando a educação potência para capacitação da força de trabalho e potência como mercadoria.

Sob orientação dos pressupostos neoliberais, a formação profissional em Serviço Social passou a ser orientada por uma estrutura organizacional e pedagógica mais flexível, em sintonia com os pressupostos da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – apontando para sua consonância com projeto de educação em curso, particularmente, no que tange à flexibilização na organização das instituições, de cursos e carreiras, modalidades de ensino e dos projetos pedagógicos, priorizando as formações mais rápidas, com vistas as demandas do Estado neoliberal e das necessidades do padrão educacional proposto, no bojo das atuais exigências das mutações da produção capitalista, mediante o privilegiamento do setor privado, em detrimento do estatal.

Logo, o Ministério da Educação (MEC) sustenta um perfil de um profissional que enfatiza a formação tecnicista alimentada pela ideologia da competência, em detrimento à formação de subjetividades para uma inserção profissional de forma crítica, ativa e ciente do processo histórico brasileiro e suas relações com o capitalismo mundial, portanto uma formação humano-genérica, isto é, parafraseando Gramsci (2000), como pessoa com condições intelectuais e morais de pensar, de estudar, de dirigir ou controlar quem dirige.

Dessa forma, a complexidade da formação se expressa na relação dialética com os processos interventivos através de projetos pedagógicos distintos que se confrontam na dinâmica totalizadora do complexo profissional, em diferentes momentos da história profissional, sob a égide das políticas sociais - principais espaços constituidores do mercado de trabalho -, e da política educacional nacional que imprime direção e os conteúdos aos processos formativos que plasmam perfis profissionais.

Sendo assim, passa necessariamente por estas determinações a presente investigação posto que, para compreender a atual configuração da Formação Profissional em Serviço Social implica reconhecer que sua dinâmica não pode ser desconectada da apreensão dos projetos educativos das classes sociais na totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade.

Nesta perspectiva, a posição teórico-metodológica está sustentada na tradição marxista, na medida em que este direcionamento, busca a reprodução do movimento do objeto da pesquisa em suas múltiplas determinações, com vistas a apreender a política de educação superior como fenômeno inserido na totalidade complexa e contraditória no contexto do desenvolvimento do capitalismo dependente

brasileiro, que sob orientação neoliberal, vem sendo reconfigurada, a partir da lógica da privatização e mercantilização, situadas no âmbito das reformas estruturantes para a Educação Superior ditadas pelos organismos internacionais, ao tempo, que há um permanente processo de resistência e confronto advindo do projeto político da classe trabalhadora na sociedade brasileira.

Entendo que, o método marxiano partindo da aparência visa alcançar a essência objeto, isto é: “capturando sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento” (Netto, 2009, p. 674). A síntese do objeto, viabilizada pelo método reproduz no plano ideal para o pesquisador, a essência do objeto que investigou. Esse processo pressupõe um movimento em duas vias, como destacam Ferreira e Santana (2018)

primeiro, parte do conjunto de apreensão imediatas de certo objeto, segue analiticamente às abstrações mais tênues, até alcançar determinações mais simples; depois segue com o processo inverso, mas agora com uma rica totalidade de determinações e relações diversas (Ferreira; Santana, 2018, p. 73).

Assim, o método implica para Marx, uma determinada perspectiva de posição do sujeito: aquela em que posiciona o pesquisador a buscar, extrair múltiplas determinações do seu objeto. Por conseguinte, para Marx, a teoria não se reduz simplesmente ao exame das formas de um objeto, com o pesquisador construindo modelos explicativos, mas ao contrário, pela teoria o sujeito reproduz em seu pensamento quanto à estrutura e a dinâmica do objeto.

Compreende-se, portanto, que o método marxiano e tradição marxista, se apresenta como uma via de apreensão da realidade de forma crítica, que segundo Ianni (2011, p. 398) por ser “complexa, intrincada, a realidade se apresenta múltiplas facetas, e não se dá a conhecer, entre parênteses”. Disso resulta, “um percurso contínuo entre o que é a aparência e a essência, entre a parte e o todo, entre o singular e o universal” (Ianni, 2011, p. 397).

Seguindo essa orientação, para sustentação e análise da tese, a investigação foi construída a partir de dois movimentos inter-relacionados: um refere-se à busca dos fundamentos histórico-conceituais do objeto, consubstanciado no estudo das categorias centrais da pesquisa; e o outro, definido a partir da abordagem empírica aproximada do objeto da pesquisa.

Nesta tese, utilizo a expressão ‘movimentos’, pois expressa melhor a opção adotada na pesquisa, fundamentada pelo método marxiano, que não se restringe a utilização da lógica de procedimentos rigidamente ordenados, como muito bem elucida Netto (2009):

o método não é um conjunto de regras formais que se ‘aplicam’ a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme sua vontade, para ‘enquadrar’ o seu objeto de investigação (Netto, 2009, p. 688).

Partindo desta acepção, o movimento metodológico da pesquisa consistiu:

1) na revisão e análise de literatura em bibliografias pertinentes ao objeto da pesquisa e às categorias centrais da pesquisa em: livros, dissertações, teses e artigos científicos centrados nos eixos temáticos da pesquisa (Educação, Trabalho, Formação Profissional em Serviço Social); 2) aproximação empírica do objeto realizada mediante levantamento documental em fontes primárias e secundárias através de dados oficiais do Ministério da Educação MEC/INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), com destaque para consulta nos registros dos censos da educação superior no interstício dos anos 2000 – 2018; em Leis (como a LDB), portarias e decretos e em documentos do CFESS (Conselho Federal de Serviço Social) e da ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social). A investigação empírica contou ainda, com outros procedimentos: a) mapeamento preliminar sobre as Unidades de Formação Acadêmica (UFAS) no Brasil e no Maranhão, com vistas a configuração de um panorama aproximativo sobre a Formação Profissional em Serviço Social (SS) no sistema de regulação do ensino superior e-Mec realizado em março de 2023 extraídos da base de dados oficiais dos cursos e Instituições de Ensino Superior em Serviço Social do Ministério de Educação, mediante a consulta avançada através do filtro ‘curso de graduação’, nas categorias administrativas público e privada, e nas modalidades de ensino presencial e à distância; b) aplicação de questionário junto à coordenadores (as) de 12 cursos de Serviço Social (de um total de 20) das Unidades de Formação Acadêmica de natureza privada no Maranhão; c) análise dos projetos pedagógicos dos cursos de Serviço Social a partir da definição de amostra de base qualitativa, representativas das diferentes modalidades de ensino e nas distintas Unidades de Formação Acadêmica, na particularidade do Maranhão.

Cabe assinalar, na configuração do Maranhão como referência empírica ilustrativa na análise dos projetos políticos-pedagógicos dos cursos de Serviço Social (SS), o fato desse estado aglutinar de forma expressiva o conjunto de Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam cursos em SS nas diferentes modalidades, em um campo circunscrito por uma forte adesão do Governo desta unidade federativa ao projeto neoliberal.

Embora os elaboradores da reforma local, tenham inovado ao rechaçar a existência de uma crise de gestão - empreendendo a partir de 1998 a reforma administrativa do aparelho do Estado equivalente ao que ocorreu em âmbito nacional a partir de 1995 no Governo Fernando Henrique Cardoso – mantiveram-se alinhados às medidas reformistas da programática neoliberal em relação ao projeto nacional, explicitando claramente seu propósito de alinhamento do governo estadual ao novo paradigma gerencial que se difundia nos marcos do capitalismo no Brasil e no Mundo (Silva, *et al.*, 2008, p. 23).

Neste caso, a reforma do Estado empreendida pelo Governo do Maranhão sustenta, assimila e difunde o ideário que paramenta a implementação dos processos de privatização das empresas estatais no Maranhão, assim como a implementação dos chamados processos de publicização, que dissimulam as estratégias de privatização das políticas sociais refletidas também na política de Educação.

A particularidade desse estado sintetiza também de forma muito concreta, a expansão capitalista na periferia do sistema em âmbito mundial, na medida em que se configura como uma das unidades da federação que mais expressa “a particularidade de um estado periférico, de um país situado na periferia do sistema mundializado do capital” (Cardoso *et al.*, 2021, p. 04).

Soma-se a este quadro, o contexto de uma realidade política que mantém a forte predominância dos interesses particularistas de um grupo político (caracterizado pelo domínio oligárquico há mais de 50 anos) atuando no Estado desde a segunda metade dos anos 1960, em uma posição de destaque como verdadeira fonte de benefícios à iniciativa privada e à expansão no capital na região.

A configuração do poder político centrado no referido grupo, neste sentido, irá contribuir para garantir as condições materiais e o apoio necessário de forma substantiva nesta empreitada, com o papel da representação política federal e estadual no exercício da intermediação entre os interesses econômicos privados e o Estado.

Essa condução, instaurou desde a década de 1960, um amplo processo de transformação no Maranhão, baseado centralmente em dois vetores de acordo com Lopes *et al.* (2006):

a) O polo industrial que, constituído por enclaves, abarca desde as grandes e modernas empresas transnacionais como ALUMAR e a Vale do Rio Doce, até a linha de ponta da tecnologia aeroespacial com a implantação, em 1982, do Centro de Lançamento de Alcântara. b) outro vetor é o agronegócio que teve início no Sul do Maranhão e penetra agora na região do semiárido, devastando as condições ambientais de regiões inteiras ao mesmo tempo em que destrói a agricultura familiar, base produtiva histórica da grande massa da população brasileira tendo uma significativa particularidade no estado (Lopes, *et al.*, 2006, p. 05).

Tais vetores, típicos do desenvolvimento do capital no Maranhão, representam segundo as autoras, a clara indicação de que as transformações contemporâneas que se apresentam neste Estado são históricas e de extensa profundidade, e corroboram para inclusão do Maranhão, em uma posição de destaque na sua (re) inserção na divisão internacional do trabalho, o colocando em definitivo na rota de expansão e acumulação do capital transnacional (Lopes, *et al.*, 2006, p. 05).

A partir das sucessivas aproximações do objeto de estudo, reconheço deste modo, a singularidade do Estado do Maranhão como parte do todo que compõe as contradições da política educacional dentro da sociedade burguesa capitalista, mediatizadas pelos nexos e articulações entre o universal e o particular.

Quanto à periodização, esta tese referencia-se a partir da década de 1990 à 2023, que se justifica pelo conjunto das transformações político-econômicas e sociais ocorridas no Brasil advindos dos ajustes neoliberais - com início no Governo Collor de Melo (1990-1992), consolidadas e implementadas no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), seguida pelos Governos, Lula (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016), mas que ganharam configurações e adensamento no país com a ascensão da extrema direita em 2019 centrada em um agenda política neoconservadora de cunho ultraliberal; que marcou profundamente a reconfiguração e o desmonte das políticas públicas de corte social, com destaque para a Educação e seus rebatimentos expressivos para o Serviço Social.

Os resultados deste trabalho estão expostos além da introdução, em três capítulos:

No primeiro capítulo discorro sobre determinações histórico-conceituais da educação no contexto da crise contemporânea do sistema capitalista e o processo de

reorganização do capital para seu enfileiramento, centrado substancialmente na reestruturação produtiva e no neoliberalismo, para apreender fundamentos da questão da formação profissional nessas relações. Tais processos impactam nos mecanismos da gestão da produção e do trabalho impondo novas bases de significação para os sistemas educacionais como parte da ofensiva do capital para atender as demandas imediatas do mercado.

Desenvolvo a ideia de que a educação como expressão da práxis social, apreendida no plano das relações sociais e das determinações ideopolíticas e culturais, apresenta-se erigida no âmbito da luta de classe plasmada em projetos educacionais e societários antagônicos em permanente confronto. No campo dos projetos educacionais, trago a explicitação de que o projeto alçado pelo capital, sob a atual configuração dos processos de gestão da produção e do trabalho requisita um novo perfil de trabalhador: da qualidade total, polivalente, flexível, pressionando os sistemas educacionais a disporem deste homem de novo tipo. Nesse quadro, os pressupostos da formação assentam-se em novos parâmetros, mediante a concepção da chamada formação por competência.

De igual modo, num espaço de contradição, no âmbito da crise de hegemonia na atualidade, destaco um projeto de educação que tenha como centralidade o atendimento das necessidades da classe trabalhadora, em que a questão da educação se coloca como elemento essencial na construção de uma formação profissional humano-genérica (Mészáros, 2008) necessária para o estabelecimento de uma nova cultura, no movimento de constituição da classe subalterna como força hegemônica - que supõe a unificação da teoria e prática, como devir histórico.

No segundo capítulo, apresento a particularidade da política de educação superior no Brasil e seu redimensionamento a partir da implementação das reformas neoliberais no país e implicações na formação profissional em Serviço Social. Sublinho que sob os parâmetros da lógica gerencial da Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro (Brasil, 1995), o Estado encaminha uma ampla Reforma para a Educação Superior tendo por sustentáculo um duplo processo: a privatização interna das Universidades Públicas (reduzida a serviço não exclusivo do Estado) e na ampliação do ensino superior privado, com o privilegiamento da modalidade de ensino à distância. Evidencio que, a reforma promovida no ensino superior, corrobora para a liquidação da Universidade em seu formato como instituição pública, gratuita,

autônoma e de qualidade, mudando sua face e sua característica, abrindo precedente para a progressiva desqualificação do processo formativo, por meio da flexibilização dos cursos e de seus projetos pedagógicos, crescente precarização e exploração do trabalho docente, reducionismos e distorções teórico-metodológica na formação de novos quadros profissionais.

Problematizo que a formação profissional em Serviço Social inserida nesta totalidade, é fortemente impactada, particularmente com o avanço da formação na modalidade à distância, que objetivada como tendência predominante no ensino superior, desconfigura e rebaixa a qualidade da formação pretendida na direção do projeto ético-político profissional.

No último capítulo, resgato a historicidade do processo de construção do projeto de formação contido nas Diretrizes Curriculares (ABESS/1996) e sua referência na sustentação e fortalecimento da direção posta pelo projeto ético-político profissional do Serviço Social, marcadas nas contradições entre a flexibilização da educação neoliberal e a resistência da formação crítica-emancipatória.

Apresento que as modificações expressas na LDB, apontam para sua consonância com projeto neoliberal de educação em curso, particularmente, no que tange à flexibilização na organização das instituições, de cursos e carreiras, modalidades de ensino e dos projetos pedagógicos, priorizando as formações mais rápidas, com vistas o atendimento das necessidades do padrão de produção capitalista bem como, do chamado mercado educacional.

Trago a explicitação dos desvirtuamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Serviço Social (MEC/CNE/2002) em relação ao projeto de formação preconizado pela ABESS/1996 no âmbito do projeto ético-político profissional, no horizonte da emancipação humana.

Analiso a partir dos projetos políticos-pedagógicos dos cursos de Serviço Social, tendências da formação profissional objetivadas em unidades de formação acadêmicas (UFA) selecionadas no estado do Maranhão, que revelam diferentes direções do processo formativo, na conformação de perfis dos formandos e, conseqüentemente, nos tipos de profissional que chegarão ao mercado de trabalho. Fica evidente que a formação profissional em Serviço Social vem sendo impactada pelas injunções econômicas, políticas e ideológicas forjadas pelas atuais transformações societárias no contexto da mundialização do capital, que sob a programática neoliberal e mediante as profundas alterações nos padrões de

organização e gestão da produção e do trabalho, estimulam o estreitamento de vínculos entre o ensino superior e o mercado de trabalho, forjando perfis profissionais.

Por fim, com base na particularidade da formação profissional no Maranhão analisa que as reformas neoliberais para a educação superior acirram no Serviço Social as contradições do processo de formação refletidas nas tensões entre duas Diretrizes Curriculares: ABEPSS/1996 e as Diretrizes Curriculares/2002 (aprovadas pelo CNE/SES), tensionadas entre a materialização da formação por competência com o retorno da formação pragmática-instrumental e a formação humano-genérica – vinculada à organização de uma nova cultura, no movimento de constituição da classe subalterna como força hegemônica – que supõe a unificação da teoria e prática, como devir histórico.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA CRISE CONTEMPORÂNEA DO CAPITAL: em busca dos fundamentos histórico-conceituais

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma, apenas as instituições educacionais formais.

István Mészáros

A epígrafe de Mészáros, se apresenta apropriada para iniciar esta reflexão, por duas razões principais: primeiramente, porque parto da compreensão de que os sistemas educacionais, estão intimamente integrados à totalidade dos processos sociais, logo, não funcionam adequadamente exceto, se estiverem em sintonia com as determinações gerais da sociedade.

Em segundo lugar, não é possível desconsiderar a especificidade da crise estrutural que o capitalismo atravessa no atual contexto de mundialização do capital, que sob a ideologia neoliberal e os novos parâmetros da reestruturação produtiva, pressionam cada vez mais os sistemas educacionais, a conduzirem um conjunto de mudanças consoantes as alterações processadas no modo de produção capitalista e, embora as modalidades de imposição do capitalismo sejam hoje diferentes, em relação aos anos precedentes do industrialismo, segundo Mészáros (2008) elas seguem sendo fortalecidas e atualizadas em consonância às circunstâncias históricas alteradas, sobretudo, no atual contexto, em que o capitalismo busca incessantemente elaborar estratégias para recomposição de sua crise.

Foi a partir dos anos de 1970, que essa crise apresentou manifestações mais agudas, a partir do aprofundamento e esgotamento do padrão fordista-keynesiano, que consubstanciou o Estado de Bem-Estar como ordenamento societário instaurado no pós-II Guerra Mundial. Esse padrão de acumulação após um longo período expansivo de rentabilidade nos países de capitalismo central, experimentou um prolongado período de estagnação, com expressões que se arrastam até os dias hoje.

No sentido mais amplo, a decadência do referido padrão de acumulação, na acepção de Antunes (2009), revelou-se como uma ‘expressão fenomênica da crise estrutural’ do capitalismo, manifestada por um quadro crítico, que teve como sinais mais evidentes os seguintes fatores:

1) queda de taxa de lucro, dentre outros elementos causais dado, pelo aumento do preço da força de trabalho conquistado no pós-45; 2) esgotamento do padrão de acumulação fordista-taylorista ocasionado pela retração de consumo que se acentua; 3) hipertrofia da esfera financeira que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos que colocou o capital financeiro como campo prioritário para especulação; 4) maior concentração de capital graças às fusões entre empresas monopolistas e oligopolistas; 5) crise do Estado de bem-estar social e dos seus mecanismos de funcionamento; 6) incremento de privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho (Antunes, 2009, p. 31-32).

Por conseguinte, a conjuntura da crise passou a obrigar os países de capitalismo avançado³ a redefinirem suas bases de acumulação a partir da abertura de um consistente processo de reorganização do capital e do seu sistema político e ideológico de dominação, por intermédio da chamada reestruturação produtiva e do neoliberalismo.

A reestruturação produtiva está vinculada a uma nova racionalidade, a acumulação flexível, assim nominada por Harvey (1993), que envolve formas de flexibilização dos processos de trabalho, dos produtos, dos mercados e do consumo, do sistema de regulação etc., em que a gestão da força de trabalho contraditoriamente funda-se na intensificação da exploração, sob a racionalização do trabalho vivo pelo uso da ciência e tecnologia, através de novos métodos de controle e protocolos organizacionais das relações de trabalho.

Já o neoliberalismo, comparece como estratégia ideopolítica necessária para prosseguimento da hegemonia do capital, mediante a ação reguladora e de privatização do Estado, que se retrai para atendimento das necessidades sociais da classe trabalhadora, garantindo através de mecanismos legais e institucionais, a liberdade para a atuação e expansão do mercado.

A adoção do projeto neoliberal como parte da reação burguesa, figuradas nas políticas de ajuste estrutural do capital à crise de acumulação nos anos 1970, tem como arcabouço teórico, a contraposição das teses keynesianas e do Estado de Bem-Estar Social, emergido com a eleição dos governos conservadores de Margaret Thatcher em 1979 na Inglaterra, e de Ronald Reagan em 1981 nos EUA, definindo na reflexão de Carcanholo (1998) um novo ciclo de desenvolvimento do processo de internacionalização do capital, chamado de globalização da economia.

³ Conforme Antunes, tal processo foi particularmente comandado pelo núcleo dos países capitalistas avançados composto por: EUA, Nafta, a Alemanha à frente da União Europeia e o Japão liderando os países asiáticos (Antunes, 2009, p. 34).

Apresentada como um dos pilares das políticas neoliberais, a globalização, veicula a ideia da garantia do livre mercado (do *laissez-faire*), como única forma de assegurar a ordem natural do desenvolvimento dos Estados Nacionais e de realização do indivíduo.

Santos (2010) chama atenção para a estrutura contraditória e dual gerada pela globalização, posto que se por um lado, cria a possibilidade de conexão e estreitamento geopolítico da informação e dos elementos culturais, gera por lado, um fosso de diferenciação e exclusão, figurando-se “no mundo tal como ele é: a globalização como perversidade” (Santos, 2010, p. 18).

Assim, contradizendo a acepção reservada ao reino da fábula, entendo que o chamado movimento fenomênico da globalização, consiste na verdade, no ápice do processo de ‘mundialização do capital sob a dominância financeira’, nos termos de Chesnais (2003). Segundo o autor, a referida mundialização pode ser traduzida hoje em uma etapa particular do estágio do imperialismo do capital, resultado de dois movimentos conjuntos, estritamente interligados, mas distintos:

O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan (Chesnais, 2003, p. 34).

Para ele, o regime de acumulação com dominância financeira não é mundializado no sentido em que englobaria totalidade sistêmica do conjunto da economia mundial, mas, no sentido “de seu funcionamento exigir um grau de liberalização e desregulamentação não apenas da finança, mas das trocas comerciais, em um processo de construção institucional internacional conduzido pelos EUA como o G7⁴ e FMI, Banco Mundial” (Chesnais, 2003, p. 52).

Será no interior do processo de mundialização do capital, que as políticas neoliberais são apresentadas por um grupo de cientistas políticos e economistas (liderados por seus principais expoentes, o austríaco Friedrich Hayek e o norte

⁴ G7 agrupamento de sete países (Alemanha, Canadá, EUA, França, Itália, Japão e Reino Unido) das principais economias mundiais criado em 1975 como espaço de discussão política das problemáticas econômicas globais.

americano Milton Friedman⁵). A partir daí, abriu-se o caminho para a implementação das teses neoliberais “como as únicas capazes de desregular os mercados, propiciando às nações um lugar privilegiado no trem da história” (Carcanholo, 1998, p. 17).

Alicerçado na noção falaciosa do chamado Estado mínimo (para reprodução do trabalhador e máximo para a reprodução do capital) que orienta a aplicação de uma política de desregulamentação, privatização e instauração da pseudo liberdade pura do mercado, o pensamento neoliberal espalhou-se no mundo ‘como uma praga’ (Frigotto, 2000) intermediadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM) que se constituem “os principais intelectuais coletivos que implementam e supervisionam os processos que convencionaram denominar de ‘ajuste’ das economias à nova ordem mundial globalizada” (Frigotto, 1996, p. 12).

Na prática, a implementação do neoliberalismo consubstanciado numa forte política de austeridade econômica, mediante reformas estruturais, coloca as economias nacionais dos países periféricos, em uma posição cada vez mais subjacente e operacional ao padrão de exploração e dominação capitalistas, com o suposto de integração desses países às novas condições e exigências do capital internacional.

Certamente, a apresentação de tal argumentação pelos principais ideólogos do neoliberalismo desconsidera os efeitos sociais produzidos pela supremacia do livre mercado, ignorando o atendimento das necessidades sociais e vitais de existência do homem e da própria humanidade, já que, como bem observou Michael Lowy (1998), “a lógica capitalista do lucro e da acumulação levará, nas próximas décadas, a uma ‘crise ecológica’ de dimensões inimagináveis” (Lowy, 1998, p. 39).

A previsibilidade da qual situa Lowy (1998), vem sendo confirmada, posto que a cada fase, o desenvolvimento capitalista amplia as formas de exploração dos recursos naturais de maneira mais intensa e destrutiva. Segundo Berger (2018) “para expandir o crescimento econômico e do mercado, as tecnologias (capitalistas) modernas requerem extrações intensas de recursos e de energia explorando ainda

⁵ Segundo Bianchetti (1996, p. 23-24), Hayek e Friedman são considerados os expoentes que possuem maior hegemonia nas formulações teóricas e influência dos projetos neoliberais nas sociedades latino-americanas, tanto no que se refere aos fundamentos epistemológicos do modelo, traduzidos no senso comum, como na orientação das políticas econômicas (Bianchetti, 1996, p. 23-24).

mais a natureza” (Berger, 2018, p. 120). Fundamentada dos estudos de Chesnais e Serfati (2003), a autora assinala que “a referida ‘crise ecológica’ resultante das graves e irreversíveis destruições da natureza, põe em risco a civilização humana, as condições de vida e a própria existência de comunidades e países, e não o capital e sua dominação” (Berger, 2018, p. 121). Neste sentido, corroboro com sua asserção de que no contexto agravado pela dominação do capital financeiro, o capitalismo tende a atuar sem limites, ampliando as formas de exploração da natureza, desconsiderando as necessidades humanas.

Cabe realçar, que a lógica da lei do livre mercado impulsiona o capitalismo a ampliar o seu sistema de concentração e acumulação de capital, de forma ainda mais profunda, e, por conseguinte, cada vez mais violenta e excludente, produzindo novas formas de exploração e expropriação dos trabalhadores. Isso significa que, “a cada nova crise, a sociabilidade capitalista engendra novos complicadores e formas mais sutis e violentas de exclusão” (Frigotto, 1996, p. 09), para garantir sua reprodução.

Na visão de Carcanholo (1998, p. 22) “o que seria o paraíso de realização do indivíduo, portanto, se torna o inferno da ditadura dos mercados”, com um único objetivo: salvaguardar a hegemonia do capital no quadro da “mundialização do capital em sua ‘nova’ configuração imperialista (Chesnais, 2003), sob o conduto da programática neoliberal e da dominância das finanças.

Esse processo de reorganização do capital, possibilitou a exclusão de diversos países do movimento de recomposição para o enfrentamento de sua crise, como também, na avaliação de Mota (2009) viabilizou o advento de renovadas estratégias de subordinação centro-periferia nos marcos de uma posição subalterna, em que se insere a particularidade da inserção do Brasil.

O movimento de recomposição capitalista possibilitou a reconfiguração da divisão internacional do sistema do capital, corroborando na visão de Antunes (2009), para a desmontagem de regiões inteiras, que pouco a pouco, vão sendo eliminadas do cenário industrial e produtivo, derrotadas pela desigual concorrência intercapital e pelo avanço da lógica destrutiva desse processo em escalada mundial (Antunes, 2009, p. 35).

O capital como sistema socio metabólico (Mészáros, 2002), se organiza para encontrar recursos e saídas para sua expansão, mediante estruturas totalizantes de organização e controle social. É nesse cenário e movido pela acumulação, da

forma mais destrutiva, que o capital cria permanentemente estratégias para superação da sua própria crise, centradas em particular na superexploração do trabalho.

Importa situar a natureza histórica da crise, na medida em que ela é inerente e constitutiva do próprio modo de produção capitalista (Marx, 1989) e, portanto, oriunda do seu processo de acumulação. Dessa forma, negamos a aceção que a vincula ao campo da crise dos valores tradicionais e da chamada crise da razão moderna.

A chamada “crise dos paradigmas” segundo Simionatto (2009), colocou no centro do debate o questionamento dos paradigmas teóricos, políticos e históricos presentes no projeto da modernidade. Entretanto, apesar de oferecer indicações que refutam os modelos de explicação do real fundado nos paradigmas totalizantes (positivismo e marxismo) à crítica radical; a grande polêmica dirige-se, na realidade, de forma contundente ao marxismo; entendido equivocadamente como um modelo determinístico e insuficiente para captar as expressões da subjetividade e das representações sociais (Simionatto, 2009, p. 91).

É pertinente tal colocação para ratificar que a matriz geradora da crise é sempre material e não espiritual, como bem sublinhou Ivo Tonet (2009):

Não se trata de nenhum economicismo, ou seja, de afirmar que a causa direta e imediata de todos os problemas atuais da humanidade está na economia. Trata-se apenas de deixar claro que a raiz mais profunda da crise que o mundo vive hoje está nas relações que os homens estabelecem entre si na produção da riqueza material. Assegurado isso, também deve ser deixado bem claro que há uma relação de determinação recíproca entre essa raiz e as outras dimensões da realidade social. Do mesmo modo, também há uma influência recíproca entre todas as dimensões que compõem a totalidade social (Tonet, 2009, p. 108).

Assim, quando ocorrem intensas mudanças no modo de produção e trabalho, estas interferem em todas as demais dimensões da vida social. Este fato, reitera o pressuposto elaborado por Marx, fundado na concepção materialista da história de que

é o modo de produção da vida material que condiciona o processo de vida social, política e espiritual em geral; e todas as relações sociais e estatais, todos os sistemas religiosos e jurídicos, todas as ideias teóricas que brotam na história somente podem ser compreendidas quando forem compreendidas as condições materiais de vida da época em questão (Marx, 2008, p. 276).

Tendo por base este fundamento - é que situo o conjunto das

transformações em curso, pois é impensável discuti-las passando por fora dos dilemas decorrentes da produção e distribuição do valor e da mais valia - móvel essencial da sociedade capitalista – e das lutas político-ideológicas das classes sociais delas indissociáveis (Iamamoto, 2008, p. 333) em que a educação se apresenta como uma expressão.

As contradições do sistema capitalista se manifestam em todos os âmbitos da vida social, e segundo Mészáros (2008, p. 25) “poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”, ou seja, a educação é fortemente refuncionalizada no âmbito das saídas da crise do capital. Seus desdobramentos se figuram nas reformas do Estado mediante as políticas de ajuste neoliberais, que impõem severas modificações às políticas educacionais para adequá-las aos imperativos da reprodução do capital. Ao mesmo tempo, a educação permanece como possibilidade e bandeira de luta da classe trabalhadora no seu processo de organização autônoma e contraposta à ordem do capital.

Compreendo que as reformas neoliberais na educação possuem um nexo orgânico com o movimento de reestruturação da produção e do trabalho com base na chamada flexibilização das relações de trabalho inspirada no modelo toyotista. Tal movimento exprime um novo conteúdo aos modos de trabalho; requisitando novas qualificações, habilidades e a formação escolar necessárias que permitam atender às demandas do padrão produtivo em transformação, bem como ao controle e domínio do conhecimento.

Daí porque, a formação escolar do trabalhador passa a ser uma das questões do centro das reformas na dinâmica do processo de reprodução do capital. Depreendo, a existência de duas concepções de educação em disputa, na sociedade contemporânea: uma que se localiza sob a ótica do capital que preconiza uma formação como instrumento de valorização do capital; e outra, sob a ótica do trabalho (no seu sentido genérico-humano) contempla uma alternativa ‘significativamente diferente’ assentada nos pressupostos de uma educação ‘verdadeiramente humana’ (Mészáros, 2008).

Seguirei a reflexão, buscando apreender o nexo entre as mudanças processadas na educação na atual configuração do capitalismo (sob o modelo de acumulação flexível e égide neoliberal) e as linhas de forças erigidas no campo da luta de classes que marcam projetos societários e educacionais distintos, em

permanente confronto que orientam a formação profissional em todos os níveis.

2.1 EDUCAÇÃO SOB DOMÍNIO DO CAPITAL NO ÂMBITO DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E O REFORÇO DA CHAMADA FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIA

Em contextos específicos nas diferentes formações sociais capitalistas (no capitalismo nascente, monopolista ou transnacional) compreendo que o caráter subordinado das práticas educativas aos interesses do capital, toma forma e conteúdo, historicamente diversos. Neste quadro de referência, parto da formulação de que o projeto de educação sustentado pelo capital, no atual estágio de desenvolvimento sob a hegemonia das finanças, tem atuado em três principais frentes: 1) na garantia da rentabilidade do capital como nicho de mercado altamente rentável; 2) na preparação e constante adaptação da força de trabalho; 3) na manutenção e (re) composição do seu domínio ideológico.

Convém ressaltar que, as três frentes estão organicamente imbricadas, havendo, pois, uma necessária reciprocidade entre ambas, ‘reciprocidade’ que na acepção de Gramsci (2000) é o processo dialético real, o que significa que a ordem de exposição aqui utilizada, segue apenas um percurso didático para desenvolvimento desta reflexão.

Sobre a primeira frente, destaco que no contexto da crise do capital pós-1970, a educação de práxis social vai sendo reduzida ao que Frigotto (1998) qualifica de mero fator de produção, forjando uma concepção de educação como fator econômico numa espécie de fetiche e de um poder em si mesma.

Num (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica, o autor em referência analisa que o economicismo na política educacional tem se expressado pelo desmantelamento da escola pública, promovendo o reforço da educação como ‘negócio’ materializado pelo dualismo de serviços educacionais diversos, em termos de qualidade e quantidade, bem como do seu direcionamento para uma formação específica para a classe trabalhadora e outra, para a classe dominante.

A sustentação da educação como negócio, tem para Frigotto (1995) nos programas de ajuste estrutural do capital, através dos seus novos senhores do mundo – Fundo Monetário Mundial (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) – e de seus

representantes regionais – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OERLAC), um lugar estratégico na ofensiva planetária do capital, explicitadas por diferentes documentos e materializadas em acordos, dos quais situa-se a criação da Organização Mundial do Comércio – OMC em 1994.

Conforme os estudos de Leher (2019), na incessante busca de sua recomposição e expansão, o capital tem incorporado em seu programa de ajustes, não somente a flexibilização e desregulamentação das relações de produção e do trabalho, mas a flexibilização e liberalização das barreiras de outros bens comerciáveis em favor das grandes corporações internacionais, os chamados bens intangíveis. Situam-se nesses bens: o conhecimento, a propriedade intelectual e a educação, que comparecem como importantes esferas, inscritas no rol dos tratados de livre comércio como bens negociáveis.

Neste sentido, concordo com a afirmação de Mészáros (2008, p. 16) “de que no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria”, e sendo mercadoria, também tem sido submetida ao fundamento da tese do livre mercado, em especial nestes tempos, em que “nada exemplifica melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo ‘em que tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem preço’, do que a mercantilização da educação” (Sader, 2008, p. 16).

A educação, particularmente a de nível superior, passou a ser um negócio extremamente lucrativo especialmente nos países de capitalismo periféricos, o que possibilitou na visão de Leher (2019) um processo indutor para que “grandes grupos educacionais dos países do núcleo do imperialismo passassem a ambicionar com vigor redobrado a ampliação de seus negócios em direção aos países ditos emergentes”, notadamente aqueles países que possuem baixa cobertura pública na oferta do ensino superior (Leher, 2019, p. 158).

Pesquisando o tema em questão, Leher (2019) observou que nos últimos anos, grandes corporações sob a dominância do capital financeiro empreenderam um frenético movimento de aquisições de empresas educacionais por fundos de investimentos estrangeiros, a exemplo do que ocorreu no Brasil, com as aquisições de grandes corporações como Kroton, Laureate, Estácio (Leher, 2019, p. 171).

Tal processo na avaliação de Leher (2019), foi alavancado pelo Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES) que permitiu que o grupo de instituições privadas com fins lucrativos conhecesse uma expansão acentuada desde

2010 podendo ser representado pelas matrículas das instituições privadas com fins lucrativos que saltaram de 2 milhões para 3,6 milhões, tendo a liderança de cursos EAD (Leher, 2019, p. 172).

O crescimento do setor privado mercantil na área da educação, para Leher (2019) tem propiciado a intitulada comodificação⁶ de importantes esferas de livre comércio, outrora inscritas no rol de direitos sociais fundamentais, convertendo-os em setor de serviço não exclusivo do Estado e competitivo (Leher, 2019, p. 158).

Sob esta perspectiva, a educação vem sendo profundamente redimensionada nos últimos decênios, fortalecendo a tendência mercantilista, em detrimento da garantia da sua função social como direito humano fundamental.

Adicionalmente, o autor destaca que para concretizar a comodificação da educação, a ofensiva do capital, exigiu o enfraquecimento da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e o fortalecimento do Banco Mundial (Leher, 2019, p. 158), movimento iniciado desde os anos de 1960 – no contexto da Guerra fria e das lutas anticoloniais – mas que foi fortalecido nos anos 1990, permitindo assim, que o Banco Mundial assumisse o real protagonismo da agenda educacional mundial.

De acordo com Fernandes (2020), a maciça interferência dos organismos internacionais na educação, ganhou relevo através da mediação da Aliança para o Progresso, dos acordos MEC-Usaid⁷ da Organização dos Estados Americanos, do Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento, na década de 1960, com vistas a orientar a implantação de um novo padrão de ensino superior para os países da periferia do sistema capitalista.

Os acordos MEC-USAID foram inseridos no Brasil, num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, assentado pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico, visando garantir a adequação do sistema de ensino brasileiro aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas, tendo substancial influência nas formulações e

⁶ Termo utilizado pelo autor a partir da referência do autor Fairclough (2001), que se refere à comercialização de bens intangíveis.

⁷ Implementados no Brasil pelos Militares, visando estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira, tais acordos foram estabelecidos entre o Ministério da Educação (MEC) do Brasil e a United States Agency for International Development (USAID) – no português significa Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

orientações que, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar.

Disso resultou dois tipos de influência, especialmente sob conduto estadunidense, conforme sinalizou o autor: “1) desintegração da escola superior (ou universidade conglomerada); 2) formação e consolidação de padrões de ensino superior adaptados aos requisitos de padrões educacionais de uma sociedade competitiva e de massa” (Fernandes, 2020, p. 180).

Obviamente o padrão proposto não iria se constituir em ingrediente básico para “o estabelecimento da ‘revolução pela educação’ na América Latina ou no Brasil, mas especificamente para promoção de condições para viabilizar o arranjo econômico e cultural, da autocracia burguesa, sob desenvolvimento-dependente” (Fernandes, 2020, p. 180), na periferia do sistema.

Na avaliação de Fernandes (2020), o referido modelo educacional, além de promover um distanciamento cultural abrupto entre as nações hegemônicas e dependentes, expõe, “os sistemas de ensino, desses países, ao controle das forças centrífugas extras e antinacionais” (Fernandes, 2020, p. 181). E não somente isto, mas corrobora em nosso entendimento para a sujeição da educação às forças da livre iniciativa do mercado.

As influências mencionadas para a Educação Superior manterão seu curso no final do século XX com renovadas atualizações. Nestes marcos, em 1995, o Banco Mundial publica um documento evidenciando um conjunto de orientações e recomendações a serem implementadas para o sistema educacional dos países em desenvolvimento da América Latina e Caribe, que na versão em espanhol, foi publicada em 1996, sendo intitulado: *Prioridades y Estrategias para la Educación*.

O conteúdo do documento deixa claro que as reformas educacionais deveriam seguir aceleradas no mesmo ritmo das medidas econômicas neoliberais, pois “las demoras en reformar el sistema de educación, para que avance al mismo ritmo que el económico pueden significar menos crecimiento y más pobreza” (Banco Mundial, 1996, p. 51); ocorrendo um claro tensionamento para que os Estados Nacionais na periferia incorporem com maior brevidade as medidas reformistas indicadas no ajuste estrutural.

A educação entrou na agenda das Organizações Multilaterais, não como um projeto desinteressado. Ao contrário, ganhou um lugar privilegiado e estratégico no âmbito dos parâmetros internacionalmente pactuados nas nações hegemônicas,

dentro das atuais redefinições impostas pelo capitalismo em mutação.

O tratado de Bolonha ⁸ (com surgimento nos fins da década de 1990), situa-se nesse movimento, de encaminhamento e aprofundamento dos ajustes propostos para o ensino superior, dentro da ‘nova ordem educacional’ concebida pelos países do núcleo central do capitalismo mundial.

Inicialmente formulado para reorganização do ensino superior no âmbito da Europa visando transformar a economia do continente mais atrativa e competitiva mundialmente; o tratado de Bolonha logo passou a vislumbrar nitidamente a expansão de suas diretrizes, almejando na visão de Boschetti (2015) “a criação de um sistema de ensino superior mundial estandardizado, de caráter global, para atender aos apelos da internacionalização da educação” (Boschetti, 2015, p. 644).

A autora preconiza em seus estudos, a tese de que o tratado de Bolonha aprofundou o encaminhamento das reformas para educação superior em vários países latino-americanos, dentre eles o Brasil, sendo em linhas gerais desdobradas em três faces:

a primeira – a face acadêmica, com clara tendência de alinhamento da formação “por baixo”, mais focada na aprendizagem e competências, bem como currículos mais curtos e flexíveis, que tem provocado a estandardização/padronização como elemento para a integração dos jovens no mercado de trabalho; a segunda – a face econômica, que se dobra às recomendações do FMI, BM, OMC, sob um discurso de modernização, desburocratização e superação de uma “universidade arcaica”, sustentando a mercantilização, o economicismo, a “empresarialização”; e por fim, a terceira - a face política-cultural, que cria e consolida a cultura de uma nova concepção de universidade, de um novo “modelo” de organização, de estrutura, de planos de ensino, pesquisa e avaliação, sustentadas na ideia de que uma boa universidade deve ser barata (menos anos, menos custos), rápida (cria uma espécie de fast universidade), padronizada (mesmo formato em diferentes realidades), com financiamento autossustentável (graduação barata, curta e rápida, mestrados curtos e pagos para uma elite, doutorados curtos para docência e/ou pesquisa acadêmica) e mercantilmente adaptada às exigências de expansão e acumulação do capital, sobretudo em contexto de crise do capital (Boschetti, 2015, p. 644).

As orientações do protocolo de Bolonha, contribuíram para o encaminhamento de um amplo processo de “desregulamentação da política de

⁸ O surgimento do protocolo de Bolonha tem como relevante precedente histórico, a criação da Declaração da Sorbonne/Paris/França (em 25 de maio de 1998), que de forma resumida, serviu de base para as primeiras configurações do Fórum Político de Bolonha. No ano seguinte, 1999, buscou ultrapassar sua extensão territorial, acolhendo 29 ministros de Educação de países europeus. Anos depois, já contava com 47 países (dentre eles o Brasil) passando a organizar-se no Fórum Político de Bolonha, ampliando consideravelmente seu raio de intervenção (Bochetti, 2015).

educação e sua reestruturação, por regulações sustentadas na flexibilização, nos resultados e no impulso da expansão para novas potencialidades de mercado” (Ceolin; Silva, 2013, p. 161-162).

No quadro panorâmico exposto, sustento o argumento de que os diversos tratados e acordos, direcionados para os países latino-americanos, sob as pressuposições do FMI, BM, OMC, são erigidos pelos seguintes pilares fundamentais: mercantilização, economicismo e empresariamento da educação.

Pode-se observar que os processos formativos vêm conformando uma concepção de educação atrelada à noção e aos pressupostos do livre mercado, condizente com os interesses dos organismos multilaterais que assumiram a tarefa de apresentar as diretivas necessárias para a reorganização dos sistemas nacionais de ensino dos países periféricos, buscando generalizar um padrão de ensino superior que visa atender as necessidades do capitalismo em transformação.

Nessa análise, darei seguimento a discussão da segunda frente que discute sobre a necessidade de preparação e constante adaptação da força de trabalho mediada pelo sistema de ensino, frente ao atual estágio de desenvolvimento do projeto de educação sob a hegemonia das finanças.

Cabe evidenciar que tal discussão, não se apresenta em um debate novo, posto que é encontrado na literatura de diversas áreas, sobretudo, das ciências sociais aplicadas à educação. A este respeito Frigotto (1995) destaca que na maior parte dos estudos sobre a temática, duas vertentes são evidenciadas: a vertente clássica liberal, cujo entendimento submete as práticas educativas ao processo de produção, subordinando a qualificação humana às leis do mercado e à sua aplicabilidade e funcionalidade; e a outra, vinculada à perspectiva histórica-crítica, compreende que a educação não se reduz a fator econômico, mas é concebida “como uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate entre as classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social” (Frigotto, 1995, p. 31).

Embora a relação entre o processo econômico-social e a educação já estivesse presente na escola clássica liberal (Adam Smith, Stuart Mill) segundo Frigotto (1995), a construção de um corpus teórico dentro da economia da educação, que a define como fator de produção, se explicita somente no contexto das teorias do desenvolvimento – no período pós Segunda Guerra Mundial.

Foi com o desenvolvimento do industrialismo através da introdução da

divisão do trabalho, que se impôs a necessidade de consolidação do sistema escolar institucionalizado, viabilizando a formação de quadros especializados para a produção industrial, através da escolarização das diversas camadas de trabalhadores, pois até então, a educação era restrita sobretudo, ao primado da família e da religião.

A sociedade industrial pôs em marcha o processo de racionalização do trabalho passando a utilizar o conhecimento científico como instrumento de trabalho necessário a um maior número de trabalhadores principalmente com a emergência do pacto fordista-keynesiano.

É nesse quadro, que o sistema de ensino será amplamente massificado no século XX, dada a necessidade do advento de um homem de novo tipo, com maior qualificação tanto a nível técnico, quanto produtivamente, em consonância com as profundas alterações ocorridas no processo produtivo capitalista.

O fordismo introduziu a linha de montagem, a fabricação dos produtos em série e o conhecimento parcializado e dividido em especialidades desenvolvendo a noção de competência e de habilidades necessárias para o exercício de uma formação profissional específica.

Centrado em uma formação mecanicista de viés tecnicista-instrumental, o padrão fordista viabilizou o incremento de um padrão educacional assentado na difusão de requisitos de um saber fragmentado e parcializado.

Embora o conhecimento científico tenha se tornado um instrumento de trabalho necessário a um maior número de trabalhadores no interior do fordismo, é importante considerar que o tipo de conhecimento adquirido pelo operário nesse processo restringiu-se a um tipo de formação instrumental de caráter prático-profissional.

Além das transformações no âmbito da organização e gestão do trabalho, o fordismo trouxe ainda, conforme análise realizada por Marilena Chauí (2021) o alicerce para a construção da chamada 'ideologia da competência'. Isto por duas razões principais:

A primeira, com o fordismo, é introduzida uma nova prática das relações sociais conhecida como a "Organização"; que se difunde e se espalha por todas as instituições sociais e relações sociais.

A segunda, no caso do trabalho industrial, a 'Organização' incorporou duas novidades:

- 1) a linha de montagem, isto é, a afirmação de que é mais racional e mais

eficaz que cada trabalhador tenha uma função muito especializada e não deva realizar todas as tarefas para produzir um objeto completo. 2) a outra, chamada gerência científica, depois de despojar o trabalhador do conhecimento da produção completa de um objeto, é dividido e separado pela organização entre os que possuem tal conhecimento – os gerentes e administradores – e os que executam as tarefas fragmentadas – os trabalhadores. Com isso, a divisão social do trabalho faz-se pela separação entre os que têm competência para dirigir e os incompetentes, que só sabem executar (Chauí, 2021, p. 55).

Avançando em sua análise, Chauí (2021) demonstra que apoiada em uma suposta racionalidade, o discurso competente é difundido por dois principais agentes: “pelo discurso da Organização, que afirma que só existe racionalidade nas leis de mercado; e pelo discurso do especialista que afirma que só há felicidade na competição e no sucesso de quem vence” (Chauí, 2021, p. 58). Os dois discursos, buscam despojar os indivíduos da condição de sujeito social, político e histórico, passando a conduzi-lo, dirigi-lo e manipulá-lo.

É a partir desta problematização, que Chauí (2021) extraí os fundamentos do que ela denomina de ‘ideologia da competência’, empregada no interior da indústria moderna a partir da divisão social do trabalho como forma de explicação racional para o estabelecimento do controle do trabalhador de maneira naturalizada entre “os que têm competência para dirigir e os incompetentes, que só sabem executar” (Chauí, 2021, p. 55).

A formação por competência, na visão de Frigotto (2006), se efetiva na realidade apenas em uma metamorfose do conceito anterior muito propalado nos anos 1960: a chamada teoria do capital humano, que tem início nos fins dos anos 1950 com os estudos de Skinner, um dos primeiros trabalhos a versar sobre a teoria do capital humano e suas derivações (Frigotto, 2006, p. 121).

Em suas teses, Skinner reforça a ideia do ensino programado baseando-se na concepção dos sistemas educacionais como empresa, conforme explicita Frigotto (2006),

O remédio para tirar o sistema educacional da sua inoperância e ineficácia, na visão de Skine, era ‘tecnificar a educação’, isto é, conceber o sistema educacional como uma empresa e aplicar-lhe as técnicas e as máquinas que haviam produzido ótimos resultados no desempenho industrial (Frigotto, 2006, p. 121).

Não é casual, portanto, que a chamada teoria do capital humano tenha surgido, justamente no momento de apogeu do padrão de acumulação fordista.

Daí porque, na visão de Frigotto (2006, p.09), a formação por competência se efetiva em uma ‘nova’ roupagem, apenas com a materialidade diversa exigida pela nova base científica, que são os mesmos que constituem o constructo capital humano:

habilidades cognitivas (educação abstrata, polivalente) e traços psicossociais, atitudes, valores (criatividade, espírito de equipe, colaboração com a empresa, etc.). A subordinação unidimensional do educativo aos processos capitalistas de produção contínua intacta, ainda que mais sutil, velada e, por isso, mais violenta (Frigotto, 2006, p.10).

Com base nas argumentações dos dois autores, entendo que, o atual discurso da formação por competência, reforçam a tendência da relação subordinada da educação ao desenvolvimento econômico, desconsiderando o seu conteúdo histórico enquanto uma forma de práxis que permite o desenvolvimento do homem como ser criativo auto produtivo, conforme as condições históricas-sociais em que se realiza.

Atualmente o discurso competente tem sido ampliado e reforçado dentro das atuais exigências do padrão de acumulação flexível, que introduz novidades no processo de gestão e organização da produção e do trabalho.

Fundado em um padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, o referido padrão de acumulação é assentado nas seguintes características: novas técnicas de gestão da força de trabalho, trabalho em equipe, ‘células de produção’, ‘times de trabalho’, ‘grupos semiautônomos’ (Antunes, 2009, p. 54), sustentado pela chamada tecnociência que nada mais é, na avaliação de Chauí (2021) do que a transformação da técnica em tecnologia e a absorção das ciências pelas tecnologias.

A autora segue explicando de que com a tecnociência, as ciências passaram a participar diretamente do processo produtivo, na qualidade de forças produtivas, o que corroborou para o florescimento da expressão *sociedade do conhecimento*, para indicar segundo ela que:

A economia contemporânea se funda sobre a ciência e a informação, graças ao uso competitivo do conhecimento, da inovação tecnológica e da informação nos processos produtivos e financeiros, bem como em serviços como a educação, saúde, cultura e lazer (Chauí, 2021, p. 56).

Esse padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, forjado na nova sociedade do conhecimento e na formação por competência; passa a

requerer um trabalhador com novas características técnicas e sócio intelectivas diferentemente do padrão anterior, o que concomitantemente pressiona os sistemas educacionais a disporem desse novo tipo de trabalhador com atributos voltados para: o ‘envolvimento participativo’, ‘trabalho polivalente’, ‘multifuncional’, ‘qualificado’, combinado com uma estrutura mais horizontalizada das empresas” (Antunes, 2009, p. 54).

Desse modo, não há dúvidas de que as transformações nas estruturas produtivas implica em novos requisitos para o trabalhador, que serão traduzidas em demandas para as políticas educacionais.

Embora compreenda que a classe dominante faça uso estrategicamente da prática educativa formal (a partir dos sistemas escolares) qualificando a força de trabalho para incremento da produção da mais-valia, reforçando a exploração como ocorreu no fordismo, entendo que há limites e contradições que atravessam essa interpretação marcada pela improcedência das análises que buscam mecanicamente e linearmente vincular a educação ao desenvolvimento capitalista.

Assim, entendo que em uma sociedade antagônica como o capitalismo, a educação como práxis social, só pode ser compreendida no campo da contradição e da dialética, à medida em que articulada aos processos de luta das classes sociais representa tanto aos interesses burgueses, como daqueles que constituem a classe trabalhadora.

Dito isto, compreendo que os vínculos entre a educação e estrutura econômico-social não podem ser estabelecidos por uma relação imediata, posto que nega sua razão histórico-dialética. Seguindo esta direção de análise, a práxis educativa pode apresentar variadas mediações, sendo a dimensão produtiva, apenas uma delas, constituindo-se em renovadas formas e questões, que assumem conteúdo histórico específico, em face do desenvolvimento histórico da sociedade.

Dessa forma, se o fordismo exigiu um homem de novo tipo adequado ao movimento do capitalismo monopolista; a chamada acumulação flexível exige um perfil de trabalhador também mais flexível, passivo e adaptado ao ideário do mercado e do capital, promovendo o avanço predatório da exploração da força de trabalho.

As novas bases materiais, tecnológicas e organizacionais do padrão de acumulação flexível, dessa forma, fundada na tecnociência e na chamada formação por competência, têm servido não apenas para difundir um tipo de formação funcional e adaptativo aos interesses do capital para preparação da força de trabalho, mas

também como explicação racional e naturalizada à divisão da sociedade de classes, tornando-se expressão do “vetusto autoritarismo brasileiro” (Rocha, 2021), na sua fase neoliberal.

Por todo exposto, concordo com análise de Chauí (2021) que compreende a suposta ‘teoria’ ou formação por competência, como a mais nova manifestação ideológica do capitalismo em sua fase neoliberal. E como ideologia, sua noção deve ser situada como um poderoso elemento ideológico para justificar e ocultar o exercício da dominação, sendo utilizada como artefato necessário para a reprodução da atual configuração da sociabilidade do capital.

Sobre a terceira frente de investigação, referente à relação entre educação e ideologia, retomo as reflexões realizadas por Mészáros (1996, 2008), Chauí (2021) e Gramsci (1999).

Analisando o fenômeno recente da educação no contexto do neoliberalismo, Mészáros (2008) compartilha do entendimento de que a educação ocupa um lugar de destaque como uma força ideologicamente importante, que torna possível a reprodução do quadro de valores dominantes adequados aos interesses privados do capital, especialmente nos últimos 150 anos, em que,

a educação institucionalizada, tornou-se um instrumento privilegiado da classe dominante, não somente no provimento dos conhecimentos e do pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também, na geração e transmissão de um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, seja na forma ‘internalizada’ ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (Mészáros, 2008, p. 35).

Embora Mészáros (2008) compreenda que os atributos da ideologia são importantes no processo de internalização de valores, sua acepção não se limita a esta órbita, posto que para ele a ideologia se figura como uma “forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada” (Mészáros, 1996, p. 22).

Aproximada a essa direção, Chauí (2021, p. 53) concebe ideologia como sendo,

um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros de uma sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer (Chauí, 2021, p. 53).

Para Chauí (2021) a função principal da ideologia consiste em dar aos membros de uma sociedade uma explicação racional para ocultar as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir da exploração econômica do sistema capitalista (Chauí, 2021, p. 53).

Compreendo que, tanto o pensamento de Mészáros (1996) quanto de Chauí (2021) colocam em perspectiva, o problema fundamental da ideologia, com vistas à legitimação social da hegemonia burguesa.

Gramsci (1999) avança na análise do tema, ao colocar a questão da ideologia na luta de hegemonias em momentos constitutivos das disputas entre as classes, considerando tanto os aspectos vinculados à produção da vida, quanto aqueles relacionados à aquisição da concepção de mundo dos homens na história. Como salienta Gramsci (1999) “as ideologias não são de modo algum arbitrarias; (...) são fatos históricos reais, que devem ser revelados em sua natureza de instrumentos de domínio, não por razões de moralidade, etc., mais precisamente por razões de luta política” (Gramsci, 1999, p. 387).

Na condição de forma específica de consciência social, a ideologia é inseparável das sociedades de classes, constituindo a “consciência prática” necessária para controlar o metabolismo social no contexto da reprodução continuada de algumas determinações estruturais vitais do tipo de sociabilidade da qual emergem, na luta pelo domínio da hegemonia. Por isso para Gramsci (2001):

O homem conhece objetivamente na medida em que o conhecimento é real para todo gênero humano *historicamente* unificado em um sistema cultural unitário; mas, este processo de unificação histórica ocorre com o desaparecimento das contradições internas que dilaceram a sociedade humana, contradições que são a condição da formação dos grupos e do nascimento das ideologias não universal-concretas, mas que envelhecem imediatamente, por causa da origem prática de sua substância (Gramsci, 2001, p. 134).

As ideologias, portanto, não são uma criação do espírito humano, “são expressões da estrutura e se modificam com a modificação desta” (Gramsci, 2001, p.131) tendo a função social prática para mudar, corrigir e aperfeiçoar as concepções de mundo existentes em uma época determinada.

Para Marx, nas sociedades capitalistas “a totalidade das relações de produção compõe 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.45). Essas determinadas formas de consciência são expressas na arte e na literatura, bem como na filosofia e na ciência. Dessa maneira, há uma interação complexa entre as formas ideológicas e a base socioeconômica, enquanto força material ético-política, que se constituem em uma totalidade histórica.

Estabelecendo uma reflexão sobre a ciência e a ideologia, Gramsci (2001) alerta que fazer da ciência a concepção do mundo por excelência, a que liberta os olhos de qualquer ilusão ideológica, é um equívoco pois,

na realidade, também a ciência é uma superestrutura, é uma ideologia. É possível dizer, contudo, que no estudo das superestruturas, a ciência ocupa um lugar privilegiado, “pelo fato de que sua reação sobre a estrutura tem um caráter particular, de maior extensão e continuidade de desenvolvimento, sobretudo após o século XVIII, a partir do momento em que a ciência ganhou um lugar à parte na opinião geral (Gramsci, 2001, 175).

Parafraseando Gramsci (2001), faço a inferência de que a educação ocupa um lugar privilegiado no conjunto das superestruturas, sobretudo, no atual contexto de implantação e aprofundamento do modelo neoliberal, que segundo Neves (2005), vem difundindo novas ideias e práticas voltadas para a construção de “uma nova pedagogia da hegemonia” através de uma educação para o consenso, adequada aos interesses privados do grande capital nacional e internacional (Neves, 2005, p.12).

A formação por competência recorre desta pedagogia para o consenso, na medida em que busca solidificar novos hábitos cognitivos e comportamentais nos indivíduos a constituição de um perfil humano passivo e inteiramente disposto à assimilação de uma nova lógica moral, ético, política e técnica demandadas pelo capital no atual estágio de acumulação flexível. Processo que de acordo com Gramsci não é inconsequente, mas sujeito a um grupo social determinado, pois

Influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, que pode até mesmo atingir um ponto no qual a contradição da consciência não permita nenhuma ação, nenhuma escolha e produza um estado de passividade moral e política (Gramsci, 2001, p. 103).

Para Gramsci (2001) a obtenção do consenso é fundamental para que um projeto de sociedade se torne hegemônico (na perspectiva do domínio político-cultural), tanto na direção da conservação ou da transformação. Nesse sentido, os aparelhos privados de hegemonia possuem função educativa primordial, na medida

em que para Gramsci (2001, p. 399) “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”.

A pedagogia da hegemonia, se desenvolve preliminarmente na sociedade civil, nos aparelhos de hegemonia política e cultural dominantes, tendo, para Gramsci a escola uma importância fundamental (Neves, 2005, p. 27).

Isso não significa que a escola se constitui em mero instrumento reprodutivo da hegemonia dominante pois para o pensador marxista, tais aparelhos guardam em si a possibilidade de construção de uma nova hegemonia pelos subalternos, de um novo senso comum e, portanto, de uma nova filosofia, de uma nova cultura.

Pelo exposto, entendo que a escola exerce um papel especial no conjunto das superestruturas, na preparação dos intelectuais orgânicos que dão homogeneidade e consciência na disseminação da orientação impressa pelo grupo fundamental dominante. Entretanto, isso não anula o caráter contraditório da escola – em seus diversos e diferentes níveis e ramos – enquanto um espaço de disputa de projetos societários das classes fundamentais.

2.2 EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO HUMANO-GENÉRICA COMO DEVIR HISTÓRICO

Entendo que é nas contradições do sistema capitalista que se encontram as possibilidades de construção de uma nova ordem social, na qual está imbricado um novo projeto cultural consubstanciado na luta de hegemonias políticas em que a educação tem lugar fundamental, embora não suficiente, na formação de uma nova cultura, como sociabilidade.

É exemplar nesta direção a fecundidade das reflexões de Gramsci para instaurar um tipo de escola (e em todos os níveis) que consolide um tipo de educação radicalmente orientado para a satisfação das necessidades genuinamente humanas, como parte da luta dos subalternos por uma nova hegemonia. Essa luta supõe a unificação entre teoria e prática, em que se insere a tarefa educacional como estratégia na formação de uma nova cultura, no amplo movimento de transformação social ampla e emancipadora.

Gramsci (2001) pensa a questão da formação do indivíduo como uma função estratégica na luta pela conquista da hegemonia. Nesta perspectiva, situa ter a escola um papel fundamental, mas não a única pois abarca muitas outras

instituições educativas, como o sindicato e o partido político, na criação das formas mais avançadas de civilidade e de uma superior cultura.

A escola é o instrumento para elaborar intelectuais de diversos níveis, e quanto mais numerosos forem os ‘graus’ ‘verticais’ da escola, mais abrangente e complexo será o mundo cultural de um Estado (Gramsci, 2001, p. 19). Assim, amplia seu o campo de análise, quando situa que a escola possui importância fundamental na preparação de intelectuais orgânicos que irão contribuir para formação de uma concepção de mundo, tanto no sentido da manutenção dos interesses predominantes, quanto da sua transformação.

Conforme Gramsci (2001) todo homem desenvolve uma atividade intelectual, “em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe no mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora” (Gramsci, 2001, p. 18). Desse suposto, fórmula então, que “seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (Gramsci, 2001, p. 18).

Com base na mesma linha de argumentação, afirma que “todo homem é filósofo e, portanto, partilha de uma concepção de mundo” (Gramsci, 2001), podendo contribuir para manter ou mudar a concepção de mundo predominante.

Isto significa que um grupo social, que tem sua própria concepção de mundo, ainda 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 sua, e 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, 1999, p.97).

Assim, concebe que todo homem ocupa de alguma forma, mesmo que não diretamente, da formação de uma dada concepção de mundo. E avança na discussão do tema, quando diz que: “pela concepção de mundo pertencemos a um determinado grupo, precisamente todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos” (Gramsci, 2001, p.94).

Gramsci (1999) incorpora uma preocupação com a formação de uma concepção de mundo crítica e unitária pela classe subalterna no processo de transformação da sociedade capitalista, por isso problematiza o seguinte:

Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra; nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção de mundo significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído (Gramsci, 1999, QC 11, p.94).

Para ele então, a formação da consciência parte da apropriação pelo homem do conhecimento do processo histórico até hoje desenvolvido, por isso, afirma “conhece-te a ti mesmo” (Gramsci, 2001, p. 94), como o início da elaboração crítica, é a consciência daquilo que é realmente. Nesta direção, a escola para o Gramsci, contribui surge como uma das instituições educativas (a exemplo do sindicato e o partido político) para a formação da consciência na luta de hegemonias políticas. Quando a escola contribui para o desenvolvimento progressivo da consciência crítica e do homem coletivo, este se torna consciente de si, e, portanto, pode contrapor-se à hegemonia dominante. Tal fato ocorre, quando o homem-massa, dá espaço ao desenvolvimento da consciência crítica da sua própria concepção de mundo, o que significa,

criticar a própria concepção de mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica (Gramsci, 2001, p.94).

Analisando a sociedade moderna no século XX, ele referiu-se à ampliação em massa da elaboração das camadas de intelectuais, situando-as aos diversos níveis de formação que obtém, em tipos diversos de escolas com uma intencional e fundamental divisão: a escola clássica destinada à classe dominante e aos intelectuais; e as escolas profissionais voltadas às classes instrumentais (Gramsci, 2001, p. 33).

Com base na referida fragmentação escolar da realidade Italiana, Gramsci (2001) teceu severas críticas ao sistema de ensino proposto pelo reformista Giovanni Gentile, denunciando o caráter elitista e discriminatório da escola tradicional. Segundo Gramsci é daí que advém a crise escolar e a sua progressiva degenerescência “as

escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada” (Gramsci, 2001, p. 49).

A sua crítica, relacionava-se a um tipo de formação específica para a classe trabalhadora e outra, para as classes dominantes e dirigentes. A separação das escolas em clássica e profissional, foi sem dúvida crucial para gerar um tipo de escola instrumental predestinado para a classe trabalhadora com vistas a manutenção do trabalho alienante, afastando a possibilidade de se implementar a escola formativa.

Tal cisão, tende não somente a ampliar, mas, perpetuar as diferenças sociais, como explicita Gramsci (2001, p. 49): “o aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. ”

Para destruir essa trama, é fundamental segundo Gramsci (2001):

não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (Gramsci, 2001, 49).

No sentido, de não restringir seu pensamento a mera especulação, Gramsci (2001) propôs a criação da chamada ‘escola unitária’, inclusive como solução para a superação da crise escolar do sistema de ensino da Itália (de sua época), conforme expõe:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (Gramsci, 2001, p. 33).

Gramsci (2001) enxergou na escola unitária, uma possibilidade concreta de superar a dicotomia entre formação profissional e formação intelectual, partindo do pressuposto do processo de trabalho como princípio educativo. Para o pensador marxista,

o conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos

e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre a ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia (Gramsci, 2001, p. 43).

É por meio da escola única, que é possível “criar os valores fundamentais do humanismo, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de carácter científico (estudos universitários), seja de carácter imediatamente prático-produtivo” (Gramsci, 2001, p. 39).

A escola neste sentido, deve dedicar-se segundo Gramsci (2001),

ao ensino da ‘filosofia dedicado’ não a informar historicamente o aluno sobre o desenvolvimento da filosofia passada, mas a formá-lo culturalmente, para ajudá-lo a elaborar criticamente o próprio pensamento e assim participar de uma comunidade ideológica e cultural (Gramsci, 2001, p. 119).

Entendo que a concepção da escola unitária implica na unidade teórico-prática, que se qualifica e se explicita na natureza da práxis humana, posto que concordando com Gramsci (2001) entendo que “não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar *homo faber* do *homo sapiens* (Gramsci, 2001, p. 53).

Por isso, ele critica a base de formação do novo tipo de intelectual do mundo moderno ligado estritamente ao trabalho industrial mediante a educação técnica, que marcou o trabalhado especializado do padrão de produção fordista.

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo das paixões, mas numa inserção ativa na via prática, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato, da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e a concepção humanista histórica, sem qual permanece ‘especialista’ e não se torna ‘dirigente’ (especialista + político) (Gramsci, 2001, p. 53).

Em outras palavras, a escola (em todos os níveis) deve ensinar a “Filosofia da práxis” que representa uma nítida superação da formação técnica e pragmática tão propalada no fordismo, atualmente reposta e incrementada pela formação por competência. Assim, me contraponho ao processo formativo sustentado pela dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual.

Tomando por base o conceito de princípio educativo nota-se que no âmbito do pensamento Gramsciano, existe uma indissociável vinculação dialética entre teoria e prática. Considero que é somente a partir desta formulação, que é possível pensar

em uma formação humana, através de um processo educativo onde teoria e prática encontrem uma tal unidade que expressem as necessidades históricas das massas trabalhadoras.

Referenciando-me em Gramsci, entendo que a formação humanista-genérica deve estar pautada na relação intrínseca da dimensão ontológica entre trabalho e educação. É sobre esta materialidade histórica, que os processos educativos no âmbito da luta de hegemonias devem ser consubstanciados.

Sem um progressivo e consciente intercâmbio entre a capacidade laboral e a capacidade intelectual, a educação como expressão da práxis social não pode realizar as suas necessárias aspirações emancipadoras.

O passo para a materialização dessa construção depende da ruptura com a essência e com a base de sustentação do sistema capitalista. Portanto, do rompimento com as relações de exploração e de alienação do trabalho, na medida em que a exploração do trabalho é o princípio geral ordenador da sociedade capitalista. Para a superação da referida alienação, devem ser materializados segundo expressa Mészáros (2008, p. 65), “a universalização da educação’ e a ‘universalização do trabalho’ como atividade humana autorrealizadora” e nenhuma das duas é viável sem a outra. Não é surpreendente como aponta Mészáros (2008) que na concepção marxista a ‘efetiva transcendência da autoalienação do trabalho’ seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional” (Mészáros, 2008, p. 90).

Neste processo, sem dúvida, o princípio educativo desempenha um papel fundamental na medida em que, “fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética do mundo, para compreensão do movimento e do devir” (Gramsci, 2001, p. 43).

A perspectiva de Gramsci é de firmar a ‘hegemonia’ das classes subalternas pela disputa da direção intelectual e moral do conjunto da sociedade, visando à tomada do poder político e à alteração da situação de exploração e dominação da classe trabalhadora.

Apesar de apresentar a escola como parte de um projeto político na construção da independência intelectual e cultural da classe subalterna, a perspectiva educacional em Gramsci é mais ampla, daí porque ele aponta que “o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social” (Gramsci, 2001, p. 40).

Logo, entendo que a tarefa preconizada por Gramsci deve passar pela

construção de uma alternativa educacional que seja '*essencial*' para a vida e para a construção de outro mundo.

Neste sentido, a formação humanista-genérica tem por base os valores inscritos para o desenvolvimento humano, social, político, cultural e econômico, onde o ser humano constitui o centro e a medida, em sua integralidade.

Daquilo que reunimos da análise evidenciada por Gramsci, sublinho que a concepção adotada como a formação humanista-genérica se alinha a uma formação omnilateral, permanente, ampla e emancipadora orientada para enriquecer humanamente os indivíduos ao longo de toda a sua vida.

3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL SOB O IDEÁRIO NEOLIBERAL E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL

Na concepção liberal, a educação é encarada como adestramento de mão-de-obra para o mercado.

Marilena Chauí

3.1 A REFORMA NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O PROJETO DE UNIVERSIDADE: expansão mercantilista e a reconfiguração das unidades de formação acadêmica em Serviço Social

A Educação Superior no Brasil, vem sendo profundamente redimensionada nos últimos três decênios, dada a forte tendência expansionista/privatista do ensino no país, que passou a privilegiar a educação sob a lógica de mercado.

Foi a partir da década de 1990, no quadro do projeto de educação vigente, sob o modelo neoliberal, que a intitulada ‘Reforma Empresarial da Educação’ (Freitas, 2018), ganhou considerável conotação no Brasil, traduzindo conforme indica Pereira (2007, p. 72) no processo de supercapitalização de esferas da vida social, até então relativamente desmercadorizadas, em que também se situa a educação.

Iniciado no Brasil nos anos de 1990 “sob a máscara ideopolítica da chamada ‘Terceira Via’, o neoliberalismo foi consolidado com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC⁹), que realizou de forma decisiva as ações da agenda programática de cunho político e econômico de ajustes, no país.

A chamada Terceira Via, ganhou formato mundial, com a experiência adotada por Tony Blair no Reino Unido, que transformou a era conservadora e nefasta do neoliberalismo de Thatcher, em um caminho alternativo, mesclando liberalismo com traços da ‘moderna’ social democracia.

Na acepção de Antunes (2018), a ‘Terceira Via’, em seu sentido mais profundo significa fundamentalmente,

⁹ De acordo com Lima e Martins (2005, p. 44), a Cúpula da Governança Progressiva, organizada por representantes da Terceira Via e pautada na defesa de um projeto para além da esquerda e da direita, teve a participação do então presidente Fernando Henrique Cardoso até 2002, seguido por Lula, que no ano seguinte, passou a integrar este agrupamento político.

“[...]uma forma de preservação do essencial do neoliberalismo em sua política econômica, em seu desenho ideopolítico e em sua pragmática, com um verniz social-democrático cada vez mais descorado. Foi o que restou da social-democracia na fase mais destrutiva do capitalismo. Que tenta mascarar alguns elementos do neoliberalismo, preservando sua engenharia econômica básica e sua ideologia regressiva. Por isso é que a “terceira via” tem sido uma *via alternativa* que o capitalismo vem gestando para manter o fundamental do que o neoliberalismo *clássico* construiu e quer de todo modo preservar” (Antunes, 2018, p. 221).

Concretamente, a ‘Terceira Via’, obscurece e descontextualiza o neoliberalismo, esvaziando seu significado enquanto estratégia dirigida à reversão da crise estrutural vivida pelo capitalismo na atualidade.

Nesta direção, de forma alguma nega o neoliberalismo, mas apresenta apenas algumas divergências em relação ao tipo de intervenção do Estado, “que não pode ser nem o Estado mínimo nem Estado máximo, mas sim um Estado ‘forte’ ou um Estado necessário” (Lima; Martins, 2005, p. 51) para a reprodução dos interesses capitalistas.

Com base neste suposto, ao menos no plano ideológico, que o presidente FHC, conduziu a refuncionalização da estrutura do Estado, com propósito de adequá-la para torná-la mais eficiente às exigências de uma nova inserção do país, de forma mais competitiva e adepta aos interesses do capital financeiro mundializado.

Desse modo, ainda no seu primeiro mandato, o governo de FHC encaminhou, por meio de um amplo reordenamento da administração pública, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro (PDRAE) que alicerçada nos pressupostos da chamada administração gerencial do Estado, buscou reformular a estrutura da administrativa do Estado mediante a adoção de uma robusta política de ajuste, sob “alegação de uma suposta crise fiscal do Estado, ao qual a mídia brasileira chamou de ‘Estado Falido’ (Oliveira, 1999) ”.

O argumento político da escassez de recursos do Estado, na reflexão de Mota (2009), representou a difusão da existência de uma pretensa ‘cultura da crise’, que foi claramente despolitizada no conteúdo do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, na medida em que, a propalada crise, aparece como ‘crise do Estado’, centrando a solução na urgente necessidade reformá-lo em “bases modernas e racionais”, com a passagem de uma “administração pública burocrática” para uma “administração pública gerencial”.

A ‘crise do Estado’, para a autora, representou em sua essência, um elemento constitutivo do fazer político burguês para legitimação das políticas

regressivas neoliberais, introduzindo segundo Oliveira (1999), a experiência ideológica e subjetiva da desnecessidade aparente do Estado.

Nos anos 1990, propagou-se na mídia e nos meios políticos, conforme indicado por Oliveira (1999), a campanha em torno da ideia da “dívida pública” e da necessidade do encaminhamento de Reformas no âmbito do Estado.

Sem dúvida, o ponto forte do governo de FHC, foi ter fomentado, uma contundente campanha ideológica na desqualificação do Estado, que segundo Netto (2000) foi levada a cabo a partir de três traços principais:

- a) o primeiro, a satanização do Estado – tudo que é estatal é mau, o Estado é incompetente, o Estado é ineficiente, o Estado é corrupto;
- b) o segundo, a ideia de nação, de soberania – uma ideia antiquada, em um mundo globalizado há que globalizar-se a qualquer preço;
- c) o terceiro, e de forma muito eficiente e eficaz, a noção do salve-se quem puder, ao se desqualificar o papel do Estado, desqualifica-se a noção do público, o público foi reduzido sumariamente àquilo que era estatal, e todas as críticas à ação estatal passaram a rebater diretamente no sentido de contra restar, de reduzir qualquer tipo de cultura sociocêntrica (Netto, 2000, p. 17).

O modelo neoliberal vai se figurando no Brasil, como estratégia ideopolítica necessária para prosseguimento da hegemonia do capital, através da ação social reguladora do Estado, que se retrai para atendimento das necessidades sociais, garantindo através de mecanismos legais e institucionais a atuação e expansão do mercado, tendo como principais pressupostos: a) a desregulamentação com a abertura descontrolada do mercado nacional; b) a privatização, com a entrega de parcela significativa do patrimônio público ao capital estrangeiro.

Tal processo tem levado a cabo, a privatização e desmantelamento das políticas públicas sociais, sendo emblemático a situação da política de saúde e de previdência social, desprezando as conquistas da constituição de 1988 no terreno da seguridade social, fruto da forte mobilização e luta democrática do país na década de 1980, em prol de uma institucionalidade coletiva e do esforço de criação de uma esfera pública no Brasil.

Trata-se, portanto, da negação e dilaceramento sistemático do padrão civilizatório apontado pela Carta Constitucional em 1988. Noutras palavras, sob o receituário neoliberal, há a retirada intencional do Estado na execução e nos investimentos na área social, consolidando um processo de desmonte do parco sistema de proteção social construído historicamente no contexto brasileiro.

É importante ressaltar que diferentemente dos países de capitalismo avançados, no Brasil, o Estado não edificou um padrão de proteção social aos moldes do Estado de Bem-Estar Social.¹⁰ Aqui, assim como em vários países latino-americanos, estruturou-se um reduzido sistema de proteção social, assentado na acepção de Sposati (2002), em um “padrão de regulação social tardia”.

Para a referida autora, as injunções da subalternidade político-econômica dos países latino-americanos em relação aos países de capitalismo avançados, ensejou uma especificidade na configuração, estruturação e no tipo de proteção social implementado nesses países, caracterizados geralmente, pela seletividade dos beneficiários segundo o padrão do mérito, corporativismo e redução do alcance na provisão das políticas sociais (Sposati, 2002).

Há, portanto, como indica Silva (2000, p. 27), “uma especificidade histórica no desenvolvimento da política social nas formações econômicas-sociais capitalistas ditas subdesenvolvidas, periféricas e dependentes”, pois enquanto os países capitalistas avançados – que nasceram livres da dependência econômica e das marcas do colonialismo e experimentaram uma forma de regulação social sob a égide da cidadania e do pleno emprego – os países latino-americanos, contraditoriamente, vivenciaram um tipo de regulação social limitada, tipificada por Potyara Pereira (2002) de “sistema de bem-estar periférico”.

Isto significa dizer que a proteção social no Brasil, não se apoiou “firmemente nas pilastras do pleno emprego, dos serviços sociais universais, nem armou uma rede de proteção impeditiva da queda e reprodução de estratos sociais majoritários da população na pobreza extrema” (Pereira, 2002, p. 125).

Esse aspecto é fundamental, para compreensão dos efeitos produzidos pelos ajustes implementados pela Reforma do Estado no Brasil, dado que, segundo Bianchetti (1999, p. 37),

nos países centrais, com uma tradição democrática estável e um desenvolvimento capitalista avançado, as instituições sociais derivadas do Estado Benfeitor foram o resultado de uma determinada resolução do conflito

¹⁰ O denominado Welfare State assimilado pelos Estados Capitalistas Avançados Ocidentais, ficou conhecido por sua exitosa experiência na chamada “era dourada” (período do pós-guerra), por sua abordagem abrangente e universal na garantia do bem-estar de seus cidadãos, atribuindo ao Estado o direito e o dever na concessão de benefícios sociais a partir de um padrão de proteção que resguarda os cidadãos do nascimento à morte. Em termos genéricos, o Estado de Bem-estar Social constitui-se, portanto, em um modelo de inspiração para muitas sociedades em todo o mundo, ainda que suas premissas já não estejam mais vigentes com os traços originários nos dias de hoje.

de classes, enquanto nos países periféricos muitas dessas instituições formaram parte das políticas paternalistas dos regimes populistas, o que significa uma maneira diferente de resolver o mesmo conflito de classes (Bianchetti, 1999, p. 37).

Como explica o citado autor, a aplicação da programática neoliberal nos países centrais, difere-se de maneira substancial, dos países da periferia capitalista – tanto em sua forma, como em seus efeitos – dadas as condições desiguais entre as sociedades, em função das especificidades de cada formação social e de suas características estruturais, mas sobretudo, da relação desigual historicamente constituída entre os países desenvolvidos da Europa e os Estados Unidos, com os países latino-americanos (Bianchetti, 1999).

O resultado não poderia ser outro, como adverte Frigotto (1996), “o neoliberalismo repete a história como farsa”, não somente mantendo em substância as relações de dependência e subordinação, “mas porque reedita a velha tragédia neoconservadora do mercado selvagem, como lei humano-social fundamental” (Frigotto, 1996, p. 15), o que já nos dá indicação, dos efeitos deletérios de sua aplicação nos países periféricos, mormente, para os trabalhadores e segmentos sociais pauperizados.

É nesse contexto, de acordo com Iamamoto (2000, p. 44), que o “mercado é erigido como eixo regulador da vida social” no Brasil, tendo como resultado a obstrução das funções públicas do Estado – a serviço da coletividade – comprometendo suas responsabilidades e obrigações sociais.

Como nas demais políticas públicas sociais, na Educação, ocorre um processo similar com expressiva redução do financiamento e investimento para área com vistas à restrição do chamado ‘Custo Brasil’; estimulando a cultura da necessidade de instituir uma Reforma em prol da abertura mercantilista do ensino.

Na especificidade brasileira, a referida perspectiva fora estimulada e fortalecida através da indução de um duplo processo em conformidade com análise realizada por Pereira (2008): a) privatização interna das Universidades públicas (reduzida a serviço não exclusivo do Estado); b) ampliação do ensino superior privado presencial e a distância.

Sobre a primeira, situo que o reforço instrumental da lógica gerencial – tendo terreno nos princípios da transformação das instituições sociais em organizações sociais – será determinante na direção de um movimento de

privatização interna das Universidades, na medida em que, é por meio do espírito das chamadas organizações sociais, que se estimula a ideia de cidadania fundada na figura do cidadão consumidor.

Como elucida Netto (2000, p. 24), subsidiado nos estudos de Marilena Chauí, “as instituições, dado o arcabouço do seu ethos, dos seus valores, são muito pouco permeáveis à lógica instrumental da gerência, que obedece ao cálculo racional econômico”. Daí o real motivo das atuais investidas na tentativa de equalizá-las e/ou transvertê-las em organizações sociais, “esvaziando o peso na sua estrutura, do seu ethos e de suas finalidades, deslocando a avaliação dessas instituições, do plano da legitimidade, para o plano da eficácia operacional” (Netto, 2000, p. 24).

Por esse motivo, o primeiro braço da Reforma do Estado sustentou-se, como afirma Netto (2000, p. 24) “centrado na lógica gerencial, na transformação da instituição em organização”, o que para a Universidade, significa aos poucos, redução da sua autonomia, supressão do seu caráter universalista e subordinação dos seus objetivos às demandas do mercado.

Trata-se, de acordo com Behring (2000, p. 102) de abrir caminho para a Reforma do Estado na Universidade, como prevê o Plano Diretor da Reforma do Estado, no qual o ensino superior consta como serviço não exclusivo.

Nesta direção, Pereira (2007) destaca que o Plano Diretor da Reforma do Estado do governo de FHC, operou uma “verdadeira criação conceitual para realizar um dos principais dogmas do receituário neoliberal: ampliar e aprofundar o processo de privatização do patrimônio nacional, em curso desde Collor, no qual, é claro, se insere o nível superior da educação” (Pereira, 2007, p. 205).

Do ponto de vista mais geral, a ‘reforma do ensino superior’ promovida pelo projeto neoliberal, corrobora para a liquidação com o sistema da Universidade em seu formato como instituição pública, gratuita, autônoma e de qualidade, mudando sua face e sua característica. Portanto, a inserção da Universidade como serviço não exclusivo do Estado, abre precedente para direção da sua privatização interna.

A lógica gerencial da Reforma do Estado comparece nitidamente no principal marco jurídico-legal – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9.394, de 20/12/1996 – que vem ensejando “a mais ampla e profunda reforma do ensino superior no Brasil após a ditadura” (Iamamoto, 2000, p. 35), particularizada no princípio da flexibilização e na “explícita lógica capitalista da relação custo-benefício” (Netto, 2000, p. 26), preparando o solo rumo à implementação de

uma radical alteração na educação superior no país, essencialmente na Universidade.

Embora defendida pelo movimento de educadores para melhorar a educação nos anos 1980 e 1990, como fruto de um processo democrático e expressa por um amplo movimento de correlação de forças no âmbito das relações entre o Estado e a sociedade civil, a regulação da LDB foi marcada, por quesitos que denotam seu alinhamento com a operacionalização dos princípios neoliberais para a Educação no país, refletindo a proposta educacional orquestrada pelo projeto de sociedade capitalista implantado pela Terceira Via no Brasil (Faleiros, 2005, p. 219), claramente afinadas com os preceitos gerais dos organismos internacionais para Educação dos países periféricos.

É importante ressaltar que, esse processo não ocorreu sem embates. Ao contrário, moveu-se em um campo de forças protagonizado por diversos sujeitos políticos organizados desde a segunda quadra da década de 1980; em prol de uma agenda republicana mesclada segundo Leher (2018) por teses socialistas, a exemplo do debate sobre a escola unitária e o princípio pedagógico do trabalho.

Foi essa agenda que consubstanciou a atuação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) na Constituinte e nas lutas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a partir de 1988, que resultaram em avanços importantes no capítulo dedicado à educação consolidados conforme Leher (2018, p. 44) nos princípios da autonomia universitária, pluralismo de ideias, gratuidade do ensino, e sobretudo na primazia do dever do Estado na garantia do acesso ao direito à educação.

Entretanto, o governo de FHC conseguiu mudar a correlação de forças em favor do projeto de educação neoliberal, obtendo êxito na derrota da proposta de LDB apresentada pelo coletivo de educadores e fortemente discutida com a sociedade brasileira, que contemplará os princípios e conteúdos conceptivos de uma educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade social.

Nestes termos, concordo com Duarte (2020, p. 45), de que “o governo conseguiu aprovar uma LDB com cara da adesão neoliberal” privilegiando o setor privado, em detrimento do investimento estatal na educação, corroborando para o encaminhamento de um conjunto de ações e mecanismos consistentes na direção do atendimento às necessidades do mercado.

Ancorada nos estudos de Neves (2002), a autora descreve que “a LDB foi, sem dúvida, um passo decisivo na direção da privatização”, comparecendo

especialmente em dois principais artigos, Art. 7º e Art. 20º, conforme segue:

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal (BRASIL, 1996).

Art. 20º, quando define os tipos de instituições privadas de ensino:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009)

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei (Brasil, 1996, LDB).

Marcada em sua estrutura por diretrizes estabelecidas de forma genérica, o ordenamento geral da LDB que tornará menos importante na acepção de lamamoto (2000), de que toda a regulação de medidas legais que passará por 'fora' do seu reordenamento com as medidas provisórias, emendas constitucionais, projetos de leis encaminhados pontualmente ao Congresso pelo Executivo e as resoluções e portarias do MEC (lamamoto, 2000, p. 36), viabilizando a propalada 'Reforma Educacional', que irá redimensionar claramente o ensino superior brasileiro, em prol do atendimento às novas necessidades impostas pelas exigências da mundialização da ordem educacional.

Importante considerar o enfraquecimento das instâncias de consulta, articulação e representação de forças organizadas pela sociedade, consoante a um processo de centralização de decisões e esvaziamento das instituições de controle social, a exemplo dos fóruns nacionais na área educacional.

Em relação ao segundo processo, na perspectiva do movimento de expansionista do ensino superior, com predomínio ao setor privado, essa tendência terá reforço a partir da década 1990, destacadamente no governo de Fernando Henrique Cardoso, muito embora, seja importante registrar que, foi no período ditatorial com a Reforma Universitária de 1968, conjugada à Reforma da Educação profissionalizante em 1971, que ocorrera a primeira e pujante expansão do ensino superior no país.

De acordo com Fernandes (2020), a intitulada ‘Reforma Universitária Consentida’¹¹ implementada pelos militares, foi marcada pela conjugação entre interesses da burguesia local e externa (consolidando o padrão dependente de educação superior no Brasil), convertendo a educação superior num setor profundamente rentável para investimentos capitalistas privados.

Orquestrado no interior da ditadura, o projeto de desmonte do sistema público da Universidade teve início com as Reformas de 1967 e 1971 com o processo de modernização conservadora, seguido adiante pelos governos neoliberais.

O percurso desse projeto, trouxe consequências a longo prazo modificando a estrutura da universidade pública. Chauí (2021) oferece uma periodização sumária dessas mudanças entre 1970 e 1997, propondo a seguinte sequência:

De 1970 a 1980, instalou-se a *universidade funcional*, cujo objetivo era preparar rapidamente estudantes para um novo mercado de trabalho gerado pelo milagre brasileiro e, simultaneamente, compensar a classe média urbana por seu apoio incondicional à ditadura; De 1980 a 1990, passou-se à *universidade de resultados ou serviços*, definida pela produtividade, medida por critérios quantitativos e aberta a ‘parcerias’ com empresas privadas para financiamento de pesquisas; a partir de 1990, chegamos à *universidade operacional*, definida como uma Organização Social (Chauí, 2021, p. 94-95).

Na atualidade chegamos à universidade operacional, que sendo assimilada pela ‘Universidade como organização’ tem sido reduzida não só a fornecer diplomas, mas, realizar suas pesquisas segundo as exigências e demandas das organizações empresariais, isto é, do capital (Chauí, 2021, p. 58).

Tal processo, foi robustecido pelo projeto neoliberal, tendo início no governo Collor, que mesmo em seu abreviado mandato¹², propiciou um terreno fértil para implementação das ideias e ações privatizantes, apresentando em 1991, uma “Nova Política para o Ensino Superior” (Pereira, 2007), propondo a utilização de critérios e indicadores de desempenho e de produtividade para as Instituições Federais de Ensino Superior, replicado dos esquemas de gestão desenvolvidos nas empresas privadas.

¹¹ Assim denominada, na medida em que, embora originária da reivindicação geral do quadro de professores e fruto da mobilização de jovens universitários que punham a escola superior tradicional e a universidade conglomerada em questão, objetivando transformar a universidade às exigências educacionais e culturais da sociedade brasileira em transformação – acabou caindo no domínio político dos conservadores, sendo tomada e corrompida pela burguesia, que a moldou conforme sua imagem e feição (Fernandes, 2020, p. 252).

¹² Collor sofreu impeachment mediante ampla mobilização popular, após escandalosas denúncias de corrupção, sendo substituído por Itamar Franco, que conduziu o governo brasileiro entre 1993-1994.

Pereira (2007), apoiada nos estudos de Lima (2005), elenca algumas das iniciativas do referido governo rumo à reformulação da educação superior brasileira na direção privatista, da qual destacamos três:

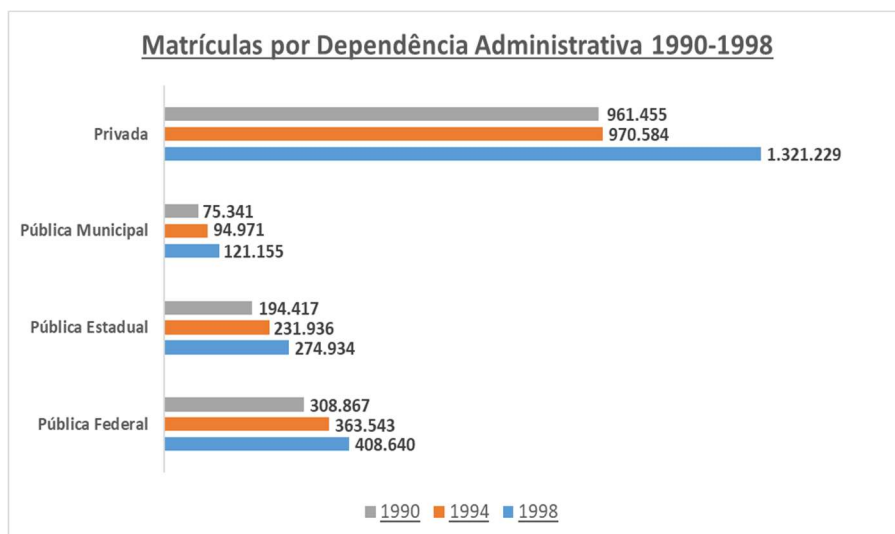
- a) a PEC 56/91, intitulada “Abertura da Economia Brasileira e Modernização das Universidades”, que propunha a destinação de um percentual fixo do orçamento geral da União para as universidades federais.
- b) a proposta de extinção da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do INEP, inserida na reforma administrativa do governo Collor em 1990 e no quadro da política de direcionamento da formação profissional voltada para o mercado, centrada no ensino e desvinculada da pesquisa e da pós-graduação, o que caracterizaria uma aparente modernização;
- c) a deliberada indiferença aos preceitos constitucionais no que diz respeito ao financiamento público da educação: a CF 1988 estabelece um mínimo de 18% da receita anual na manutenção e desenvolvimento do ensino, o que não foi cumprido pelo governo Collor (Pereira, p. 193-195).

Entretanto, foi a partir do governo de FHC, que o empresariamento da educação adquiriu robustez e força. Dados do censo do ensino superior, divulgado pelo MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), sustentam e ilustram essa análise, na medida em que demonstram que a expansão do ensino superior ocorreu com forte privilegiamento do setor privado.

De acordo com informações do INEP extraídas da série ‘Evolução do ensino superior’, ocorrerá entre 1994 e 1998 (já durante o primeiro mandato de FHC), um crescimento de 28% das matrículas, representando o maior índice registrado ao longo dos 14 anos anteriores, ou seja, no período de 1980 a 1994, em que não passou de 20,6% (Brasil, MEC, INEP, 1999, p. 09).

Em 1990 havia no país, aproximadamente 1,5 milhões de alunos frequentando cursos de graduação, sendo a maioria dos estudantes de graduação matriculados nas instituições privadas (961.455); enquanto os demais, se distribuem, em públicas federais (308.867), estaduais (194.417) e municipais (75.341) (MEC, INEP, 1999, p. 09). Em 1998, o número passou para 2,1 milhões, conforme ilustra o gráfico abaixo:

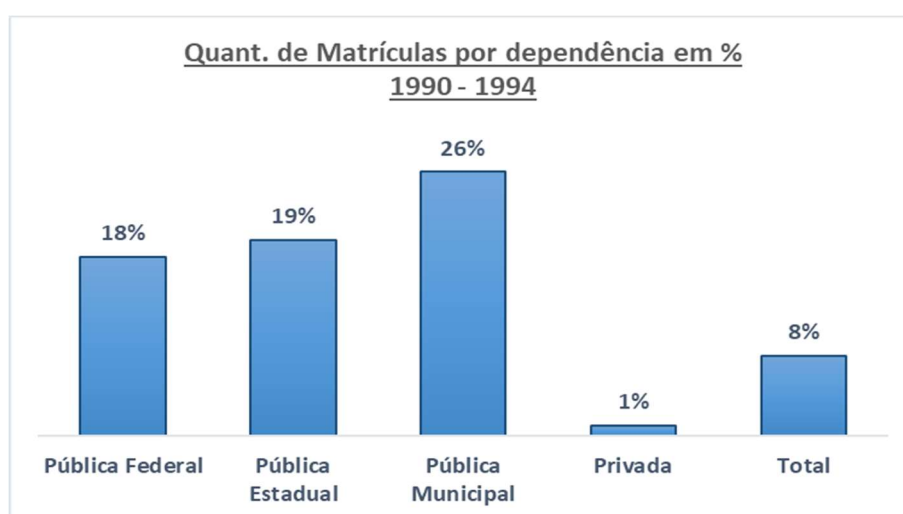
Gráfico 1 - Evolução do nº de Matrículas por Dependência Administrativa 1990-1998



Fonte: MEC/INEP (elaborado pelo autor, baseado nos dados do INEP, 1999, p.14)

Quando verificado o quantitativo das matrículas por dependência administrativa, observa-se que o período que antecede o governo de Fernando Henrique Cardoso de 1990 a 1994, ocorreu um expressivo aumento nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, com destaque para a esfera municipal com 26%, enquanto nas privadas, teve um ínfimo acréscimo de 1%, como exposto:

Gráfico 2 - Evolução do nº de Matrículas por Dependência Administrativa 1990-1994

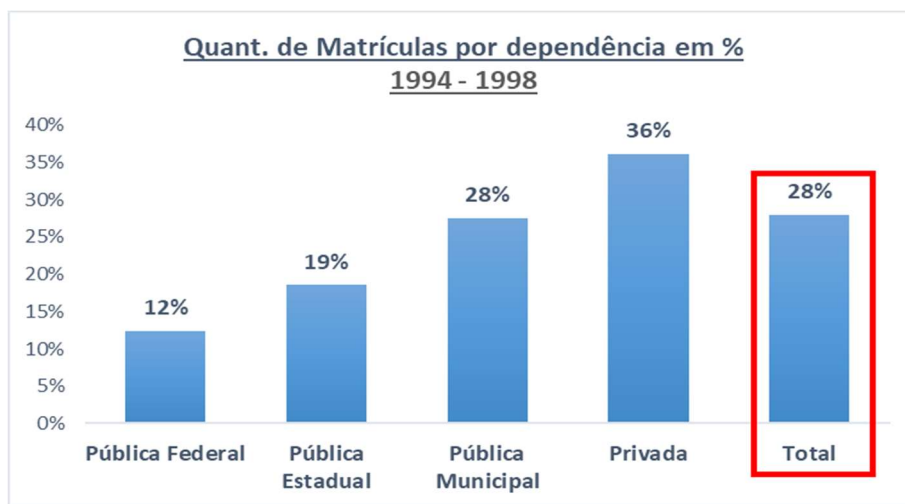


Fonte: MEC/INEP (elaborado pelo autor, baseado nos dados do INEP, 1999, p.14)

Já no período de 1994-1998, durante o governo de FHC, nota-se um

cenário diferente. Enquanto nas públicas federais, houve um crescimento de 12% no número de alunos matriculados, nas privadas, ocorreu um aumento de 36%, como ilustrado:

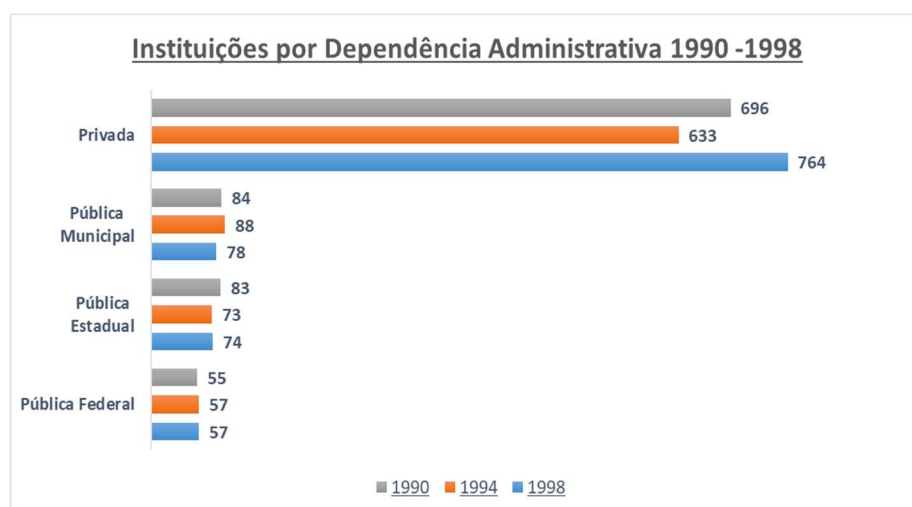
Gráfico 3 - Evolução do nº de Matrículas por Dependência Administrativa 1994-1998



Fonte: MEC/INEP (elaborado pelo autor, baseado nos dados do INEP, 1999, p.14)

Em se tratando da evolução do número de instituições criadas por dependência administrativa, no intervalo de 1990 – 1998, tem-se o seguinte balanço:

Gráfico 4 - Evolução do nº de Instituições por Dependência Administrativa 1990 -1998



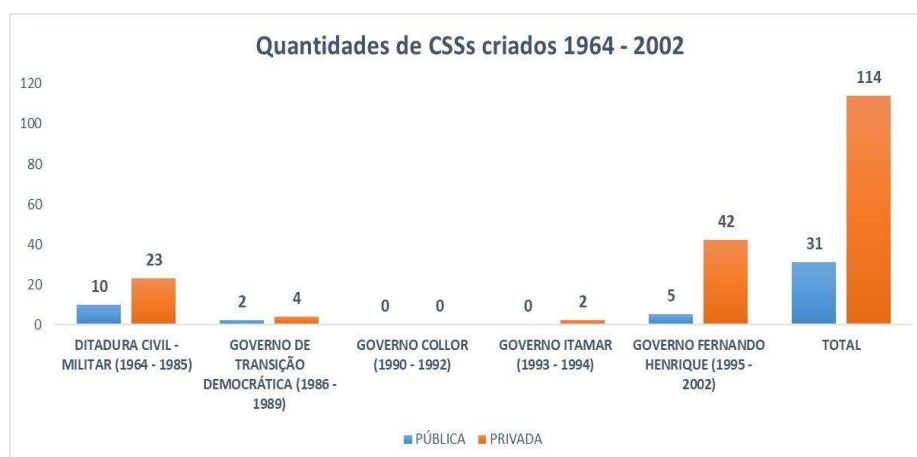
Fonte: MEC/INEP (elaborado pelo autor, baseado nos dados do INEP, 1999, p.14)

Os dados demonstram que entre 1990 a 1998, em menos de uma década,

o número de instituições privadas criadas foi superior em relação às instituições da rede pública, no âmbito das três esferas. Nota-se, portanto, que ocorreu um significativo avanço de cursos e matrículas no setor privado durante toda a década de 1990, com maior expressão a partir do segundo mandato do governo de FHC, exatamente no quadro de fortalecimento das políticas neoliberais no país.

O Serviço Social apresentou características similares no que tange ao aumento dos cursos de Serviço Social nos anos de 1990, refletindo a política de expansão estimulada pelo Estado neste período, se comparados a momentos anteriores. De acordo com pesquisa ¹³ realizada na base de dados do e-mec em março de 2023, é possível visualizar a referida expansão:

Gráfico 5 - Quantidade de cursos criados 1964-2002



Fonte: Dados coletados do sistema e-MEC em março de 2023. Elaboração própria.

Fazendo um comparativo com o período militar, considerando que foi neste momento que ocorreu a primeira Reforma Universitária em 1968, observa-se um considerável crescimento dos cursos, neste momento, assim como ocorrido no governo de Fernando Henrique Cardoso. Conforme é possível verificar, nos governos militares foram criados 33 cursos, sendo 23 em instituições privadas.

Considerando a realidade brasileira e analisando as relações da expansão do Serviço Social durante o ciclo autocrático burguês, os estudos de Netto (2015),

¹³ A coleta de dados foi realizada no mês de março de 2022 no sistema de regulação do ensino superior e-MEC, extraídos da base de dados oficiais dos cursos e Instituições de Ensino Superior do Ministério de Educação, utilizando-se o filtro 'curso de graduação', nas categorias administrativas público e privada, e na modalidade presencial e a distância.

indicam que sob o comando do grande capital, ocorreram profundas modificações na sociedade, vinculadas à reorganização do Estado que se efetivaram atingindo o Serviço Social, modificando não só o sentido das políticas setoriais, mas toda a malha organizacional onde se inserem os assistentes sociais ampliando e consolidando o mercado nacional de trabalho profissional.

Este mercado, quer nas agências estatais, quer nos espaços privados recém-criados, colocou para o Serviço Social, um novo padrão de exigências, requisitando um profissional mais ‘moderno’, no sentido de compatibilização do seu desempenho com a racionalidade burocrático-administrativa da modernização conservadora implementada pelos militares.

Portanto, as significativas mudanças que se processaram no âmbito da formação profissional em Serviço Social durante o ciclo militar, de acordo com Netto (2015), articulam-se intimamente ao processo de modernização conservadora implementada pela autocracia burguesa, naquele quadro histórico, em que o país se inseriu definitivamente, de forma periférica e subalternizada, no processo de internacionalização do capital em seu estágio monopolista.

Assim, o efeito global dessas transformações, engendrou de acordo com o supracitado autor, uma profunda rotação nos mecanismos vigentes da formação dos assistentes sociais – e dela se encarregou-se a política educacional da ditadura, com o encaminhamento da Reforma Universitária de 1968 (Netto, 2015).

A partir de então, houve uma significativa ampliação dos Cursos de Serviço Social (CSSs) numa escala impensável uma década antes, como aponta Netto (2015) “se, em 1960 havia 1.289 estudantes de Serviço Social, em 1971 o seu número chegava a 6.352” (Netto, 2015, p. 164).

O acelerado crescimento ao longo desse período, na avaliação de Iamamoto (2013), teve íntima relação com o processo de intensificação do desenvolvimento do capitalismo nos países da América Latina, “em sua articulação com a divisão internacional do trabalho e com o consequente aprofundamento da ‘Questão Social’ nas peculiaridades nacionais” (Iamamoto, 2013, p. 189).

Vale ressaltar, que a política expansionista da ditadura para o ensino superior, incidiu sobre o Serviço Social de maneira peculiar, com o favorecimento da chamada iniciativa privada, ensejando um duplo movimento conforme análise de Netto (2015):

Inicialmente, verificou-se a *integração*, na rede superior pública, de escolas privadas; só em seguida é que se registrou a *proliferação* de unidades na rede superior privada – o que, por si só, dá uma medida de como a privatização se implementou nesta área (Netto, 2015, p. 164).

Neste ponto, é importante ressaltar, a participação histórica do setor privado na criação dos cursos de SS, que conforme Pereira (2007), efetivou-se através de distribuição de tarefas, entre Estado, Igreja Católica e empresariado. No caso do SS, a autora explica que o setor privado (a Igreja Católica e o empresariado) teve claras vantagens nesse processo, na medida em que, desde os anos 1930 – influenciou no processo de criação de Escolas de Serviço Social no Brasil, majoritariamente abertas por religiosos, entre as décadas de 1930 e início dos anos 1960 (Pereira, 2007, p. 185).

A mudança de rota inicia entre as décadas de 1960 e 1970, quando as Escolas de Serviço Social (ESSs) vivenciaram um processo não somente de expansão, como de laicização, integrando-se a estruturas universitárias - públicas e privadas, e, por meio de IES não-universitárias, contribuindo para uma clara modificação em relação à participação dos sujeitos criadores das unidades formadoras de assistentes sociais em todo o país, como indica Pereira (2007),

se até a década de 1960 a Igreja ainda tinha um papel predominante na formação destes intelectuais difusores da ideologia do consenso, sob a ótica burguesa; tal papel, a partir do processo de modernização conservadora e tecnocrática empreendido pela ditadura militar no pós-1964, passou para os empresários da educação superior, que ganharam significativo espaço neste processo (Pereira, 2007, p. 169-170).

Dos cursos criados no período de 1965 a 1985, de acordo com os dados levantados no sistema do e-mec, nota-se que 23 surgiram predominantemente através da iniciativa privada, sendo 09 em instituições não universitárias e 14 universitárias, enquanto 10 foram criadas em instituições públicas.

Gráfico 6 - Quantidade de cursos criados 1964-1985



Fonte: Dados coletados do sistema e-MEC em março de 2023. Elaboração própria.

Verifica-se que no período em referência 1965-1985, ocorreu uma pujante participação do setor privado e um claro empresariamento na criação dos cursos do Serviço Social.

Disto posso depreender, que além de submeter o ensino superior à orientação dos interesses do grande capital, “sob a autocracia burguesa, a educação superior, transformou-se num ‘grande negócio” (Netto, 2015, p. 88), mediante um processo sistemático e irrefreado de comercialização do ensino superior na direção do fortalecimento do setor privado condizente com a política implementada para o ensino superior à época.

Em meio ao projeto neoliberal, esse processo foi aprofundado e o Serviço Social assistiu em 1995, a uma “verdadeira explosão de ESSs”, mantendo a tendência do padrão do ciclo militar, em consonância com o que ocorreu na política educacional como um todo – principalmente entre 1995-2002, com os dois governos FHC (Pereira, 2007, p. 245). Ou seja, como vimos no gráfico 5, em oito anos foram criados 42 cursos de Serviço Social, mais que o total de cursos criados em 20 anos nos governos militares, com 33 cursos criados.

Face ao esboçado, é possível afirmar que o Serviço Social sofreu um verdadeiro processo acelerado de expansão, com cursos esmagadoramente privados e inseridos em instituições não-universitárias, o que significou na visão de Pereira (2007) a efetiva laicização e o “puro” empresariamento do ensino em Serviço Social, processo claramente articulado ao movimento mais amplo do Estado brasileiro de incentivo à expansão do ensino superior via setor privado e não confessional (Pereira,

2007, p. 258-259).

Entretanto, importa-nos considerar os elementos de diferenciação dos tempos históricos e suas especificidades, pois no período militar, a criação das Escolas de Serviço Social, decorreu da alta demanda pelo Estado e de setores privados para atendimento das políticas sociais, processo estimulado como já apontamos, em razão da ampliação do mercado de trabalho em âmbito nacional e da “hipertrofia da Questão Social” (Netto, 2015).

Já, o movimento expansionista dos cursos de Serviço Social a partir da década de 1990, não emana diretamente da carência de profissionais no mercado de trabalho, decorre da forte imbricação do processo de empresariamento e da mercantilização da educação superior que sob a orientação neoliberal e dos pressupostos dos organismos internacionais, favorece o aumento incontido do “exército ‘assistencial de reserva’” de assistentes sociais, para os quais Iamamoto (2014) chama atenção.

Portanto, nota-se que a já estabelecida tendência nos governos militares, de estímulo e crescimento da participação privada na educação superior, não apenas se manteve, como é aprofundada na década de 1990, refletida também no Serviço Social.

A expansão privatista da educação superior no Brasil, nos anos 1990, contou com o protagonismo e sustentação por parte do Estado, mediante diversos mecanismos como a aprovação de marcos regulatórios e criação de políticas e programas estatais. No caso do governo de FHC, podemos destacar o FIES¹⁴ (Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior) como importante dispositivo na indução desse processo.

Criado em 1999 por meio da Medida Provisória (MP) 1.827, de 27 de maio de 1999 e convertida na Lei nº 10.260/2001 (Brasil, 1999; 2000; 2001a), o FIES, consolidou-se em um instrumento estratégico na viabilização da participação dos setores privados, tanto no financiamento, como na execução da política educacional no país.

A implantação do Programa surge em um momento em que a necessidade de expansão do ensino superior ganha evidência na agenda governamental, tendo

¹⁴ Hoje denominado Fundo de Financiamento Estudantil. Desde sua criação o programa vem passando por inúmeras reformulações e por várias modificações legais, conforme sinaliza o estudo de Queiroz (2018).

em vista o baixo percentual 12% da taxa bruta de matrículas de jovens na faixa etária de 20 a 24 anos no Brasil se comparados a países desenvolvidos, inclusive em relação a países de renda per capita bem menor do que a brasileira. De acordo Durham (2000) em 1994,

à taxa bruta brasileira, compara-se muito desfavoravelmente com a da Argentina, de 39% (1994); Chile, 27% (1994) e mesmo da Bolívia, de 22% (1994). A deficiência da oferta de ensino superior fica ainda mais patente quando comparada com as taxas brutas da Inglaterra, 48%, França, 50%, para não falar dos Estados Unidos, onde ultrapassa 80% (Durham, 2000, p. 15).

Nesta perspectiva, almejando a elevação da taxa bruta de matrícula no ensino superior, o FIES alcança evidência na agenda governamental, com a finalidade de “proporcionar o acesso ao ensino superior por parte de estudantes, que sem auxílio do Estado, não teriam como ingressar em instituições de ensino privadas” (Brasil, 2016, p. 24), dentro do princípio implícito, da chamada democratização do ensino superior.

Logrando de forte notoriedade, a ideia de ‘democratização do acesso’ ao ensino superior, corroborou para o encaminhamento de um conjunto de medidas implementadas pelo Estado brasileiro, para favorecer a expansão deste nível de ensino, “proporcionando uma aparente equalização das oportunidades educacionais, sobretudo, pelo ingresso de camadas historicamente alijadas do acesso aos graus mais elevados, da hierarquia educacional” (Araújo; Góis, 2019, p. 02).

Entendo que o FIES enquanto uma política pública, é um mecanismo que contém contradições. Sendo assim, ao mesmo tempo, que possibilitou o acesso à uma parcela expressiva de estudantes pertencentes a vastos segmentos sociais excluídos historicamente da educação superior, compeliu para o atendimento das demandas do capital privado.

Nesta direção, concordo com o entendimento de Draibe (2001), de que “o campo onde florescem as políticas e programas deve ser pensado como um campo de força, de embates, de conflitos” (Draibe, 2001, p. 26), portanto, como mecanismo que possui contradições.

Concretamente, a ‘democratização do acesso’, propiciou a elevação do ingresso da população brasileira ao ensino superior, mas teve como resultante, sob o suposto da ‘justiça social’, um intenso processo de dualização no nível superior,

conforme indica Pereira (2007):

a) para as camadas mais pauperizadas (aqueles que conseguem chegar no ensino superior) ficou reservado às IES particulares, em cursos relativamente baratos, na área de Ciências Humanas e de qualidade duvidosa; b) para às camadas médias e abastadas, direcionam-se as IES públicas e as confessionais (as PUCs) (Pereira, 2007, p. 212).

Catani, Hey e Gilioni (2006) reforçam esse pressuposto e acrescentam que o processo de expansão do ensino superior no Brasil, disseminado pela necessidade de ‘universalização da educação’, traz uma noção falsa de democratização, pois legitima a distinção dos estudantes por camada social de acordo com o acesso aos diferentes tipos de instituições contribuindo para a manutenção da estratificação social existente (Catani, Hey e Gilioli, 2006, p. 127).

A argumentação da ‘democratização do acesso’, concretamente ensejou o crescimento das empresas educacionais na participação da oferta do ensino superior, ao passo que, contribuiu para uma progressiva precarização e sucateamento do sistema de ensino superior público.

Nesta direção, entendo que a ‘democratização do acesso’, representa uma mudança em superfície, na medida em que o aumento de vagas, não significa mudanças profundas na estrutura da universidade, como não garante a qualidade do ensino nas instituições privadas de ensino superior.

Portanto, o discurso mistificado em defesa da democratização da oferta do ensino superior via ampliação do setor privado, mascara o processo de certificação em larga escala e omite a ampliação de forma desqualificada do ensino superior no país.

A promoção das políticas de financiamento estudantil, em uma análise mais ampla, resultou em um sistema articulado do Estado com capital privado, que passou a conceder uma série de dispositivos para o setor privado da educação superior, numa explícita diluição de fronteiras entre o público e o privado.

Consolidado na década de 1990, o projeto de educação neoliberal ganha novo fôlego nos anos 2000 no período dos chamados governos petistas – conduzidos por Lula (2003 – 2011) e Dilma Rousseff (2011 – 2016) – que mesmo tendo se orientado pelo desenvolvimentismo, conduz em continuidades e diferenciações, o modelo expansionista/privatista na educação superior adotado no governo FHC, mantendo os pilares do modelo neoliberal, através do chamado social-liberalismo.

Conforme Antunes (2018), pautado em um projeto policlassista dos mais bem-sucedidos, o social-liberalismo remunerou de forma exemplar frações do capital, em especial o financeiro, mas também o industrial e aquele vinculado ao agronegócio.

No campo da educação, o governo Lula, procurou manter o receituário preconizado pelos organismos internacionais, visivelmente materializados em diversas ações, programas e políticas públicas para área, ao qual sublinhamos três: 1) constituição em 2005 do Programa Universidade para todos (PROUNI criado pela Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005); 2) a criação em 2006 da Universidade Aberta do Brasil (UAB pelo decreto nº 5.800) e 3) fundação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Avalio que tais ações corroboraram para o aprofundamento do movimento expansionista da educação superior no país, sob o predomínio das diretrizes neoliberais.

Analisando os índices dessa expansão no período de 2001-2010 (no interstício de sete anos do governo Lula), dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP 2010, apontam que: “o número de matrículas, nos cursos de graduação, teve um aumento de 110,1% no período de 2001 a 2010 (MEC/INEP, 2011, p. 03).

Os principais determinantes atribuídos à essa expansão, sob a perspectiva da sinopse do INEP (2011) podem ser associados aos seguintes fatores:

do lado da demanda, o crescimento econômico alcançado pelo Brasil nos últimos anos vem desenvolvendo uma busca do mercado por mão de obra mais especializada; já do lado da oferta, o somatório das políticas públicas de incentivo ao acesso e à permanência na educação superior, dentre elas: o aumento do número de financiamento (bolsas e subsídios) aos alunos, como os programas Fies e ProUni e o aumento da oferta de vagas na rede federal, via abertura de novos campi e novas IES, bem como a interiorização de universidades já existentes (Brasil, MEC/INEP, 2011).

Embora seja explicitado no documento, que um dos elementos da referida expansão esteja associado ao aumento da oferta de vagas pela rede pública, nota-se uma diferenciação em relação à iniciativa privada.

Segundo os estudos de Ceolin e Silva (2013, p. 165), “nos governos Lula, a expansão das Instituições de Ensino Superior (IES)¹⁵ privadas no período de 2003-

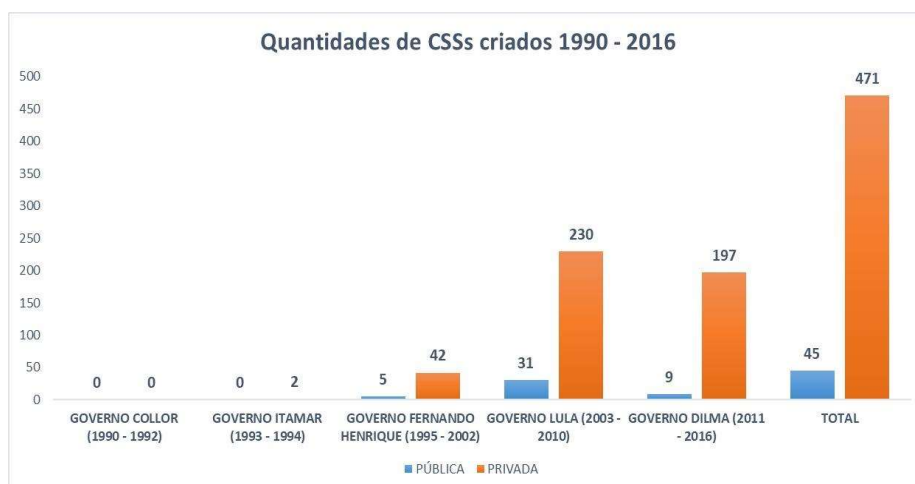
¹⁵ O termo Instituições de Ensino Superior (IES) será utilizado apenas quando nos reportarmos aos dados oficiais do Ministério de Educação. Adotaremos, neste trabalho a expressão Unidades de Formação Acadêmica (UFAs) em consonância com a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, por entendermos que a formação profissional em serviço social, deve congrega organicamente dimensões, para além do ensino.

2009 foi da ordem de 25,2%, e nas Instituições públicas houve um crescimento de 18,3%. Já, o crescimento no número de matrículas nas IES privadas, foi da ordem de 36,8% e, nas IES públicas de 18,9%”.

Verificando-se, o número de matrículas no ano de 2001, tem-se o percentual de 31,1 % no quantitativo nas instituições públicas e de 68,9% das matrículas nas instituições privadas. Já em relação ao ano de 2010, observou-se 25,8% das matrículas nas públicas, para quase o triplo nas IES privadas, com o aumento percentual de 74,2% (Brasil, INEP, 2011).

No Serviço Social, a já estabelecida tendência de expansão de cursos, se mantém (no governo Lula e Dilma), agora de forma ainda mais expressiva, como vemos através do gráfico:

Gráfico 7 - Quantidade de cursos criados nas categorias pública e privada de 1990-2016



Fonte: Dados coletados do sistema e-MEC em março de 2023. Elaboração própria.

Se no governo de Fernando Henrique Cardoso, foram criados 47 cursos (5 públicos e 42 privados), assiste-se a um crescimento 5 vezes maior de cursos no Governo Lula, com o quantitativo de 230 cursos privados e 31 públicos. Fazendo o somatório com o Governo Dilma, tem-se a criação de 40 cursos públicos e 427 privados. Um crescimento desmedido, situado predominantemente em cursos inseridos em instituições privadas.

Embora tenha ocorrido uma expansão significativamente abrupta e extremamente diferenciada no que tange ao quantitativo de cursos de Serviço Social nas instituições de ensino privadas, observamos um considerável incremento no

Governo Lula, na criação de cursos em IES públicas e na oferta de cursos de Serviço Social.

Neste ponto, não podemos desconsiderar, o importante estímulo concedido nos governos petistas ao crescimento do ensino superior público, em particular para o Serviço Social, sendo este, inegavelmente o período de maior expansão dos cursos no país. O Governo Lula segue alinhado com o processo de aceleração da expansão do ensino superior, porém com clara direção na perspectiva do favorecimento do setor privado da Educação Superior, modelo reforçado pelo decreto nº 5.773 de maio de 2006, que reorganiza as Instituições de Ensino Superior em faculdades, centros universitários e por diferenciação, na forma de expansão.

O referido decreto prevê a diversificação institucional, organizando as instituições por critério acadêmico, administrativo e de formação, acabando por estimular a criação de cursos em IES não universitárias.

A flexibilização à diversificação institucional concedida pelo decreto, acaba por assegurar a liberdade de escolha pelas instituições do formato (majoritariamente, em Centros Universitários, Faculdades integradas ou isoladas e Institutos Superiores ou Escolas Superiores), dos objetivos e especializações que mais lhes interessar, o que em nossa avaliação, acaba contribuindo com o barateamento dos cursos, na medida em que, instituições não universitárias não são legalmente obrigadas à realização da pesquisa (ficando a maioria das instituições apenas com o ensino), reduzindo os custos com pesquisa e extensão.

Esse padrão de diversificação, também tem sido predominante no Serviço Social, na medida em que o empresariado do ensino passou a identificar nos CSS, como mais um curso explorável na área de Humanas, o que significou um processo de “puro empresariamento” do ensino (Pereira, 2007) m Serviço Social especialmente no pós-1995.

Assim, o modelo de crescimento e o projeto de educação adotado durante o governo Lula/Dilma como assinala Lima (2018), não interrompeu com as políticas neoliberais inspiradas no Consenso de Washington, ao contrário, deu força e continuidade à reprodução de “um padrão dependente de desenvolvimento (Fernandes, 1981) que se replica no padrão dependente da educação superior (Fernandes, 1975), atualizado sob a estratégia de expansão reservada pela reforma neoliberal no Brasil” (Lima, 2018, p. 05).

A expansão promovida na educação superior, nos governos petistas, em

especial no governo de Lula, teve a iniciativa privada como seu principal instrumento. Todavia, o grande elemento de diferenciação em relação aos governos anteriores, sem dúvida, figura-se no impulso concedido ao Ensino à Distância, que vem se firmando como tendência hegemônica na oferta do ensino superior na atual conjuntura no país.

3.2 ENSINO À DISTÂNCIA COMO TENDÊNCIA DOMINANTE: TENSÕES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL ORIENTADA PELO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO PROFISSIONAL

No âmbito do movimento expansionista/privatista para educação no Brasil, ganha destaque, o forte impulso à modalidade à distância, que fortalecido pelas reformas neoliberais, vem se firmando como tendência hegemônica na oferta do ensino superior na atual conjuntura no país.

Formalizado em 1996, o ensino à distância ganhou status na Educação, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), através do art. 80, garantindo ao Poder Público “o incentivo, o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada” (Brasil, LDB, 1996).

É importante pontuar que as primeiras iniciativas implantadas no Brasil, datam dos anos de 1920 mediante o uso do rádio, constituindo-se uma ação pioneira no campo desta modalidade de ensino, tendo uma relativa expansão no país, com a consolidação da TV entre as décadas de 1960 e 1970 no período militar, momento em que surgem várias emissoras educativas com o objetivo de coordenar as atividades de teleeducação em todo país (Bastos, 2022).

Não obstante, mesmo o país tendo experimentado algumas iniciativas, é somente com a LBA que o Ensino à Distância ganha prestígio como política pública na agenda da política educacional brasileira. Segundo Bastos (2022), até a década de 1990, esta modalidade de ensino não representava uma política de Estado significativa, sendo geralmente ofertada e direcionada para problemas mais imediatos da educação de caráter complementar, ficando reservada a ações consideradas pontuais, de caráter fragmentário e descontínuo (Bastos, 2022, p. 76).

Neste contexto, pode-se afirmar que até 1990, o EAD ocupava um lugar na periferia das políticas educacionais, passando a ter expressividade a partir desse

período como privilegiado projeto de educação para o ensino superior no Brasil.

Desde então, o Ensino a Distância vem sendo sustentado por vários mecanismos normativos e jurídicos ao longo dos anos nos diferentes governos, e ainda que o principal marco regulatório tenha sido promulgado no período do governo de FHC, é somente a partir dos anos 2000 (mais especificamente no governo Lula) que tal regulamentação passará por maior aprimoramento e detalhamento, com destaque para: o decreto de nº. 5.622 publicado em dezembro de 2005, que trouxe pela primeira vez o conceito de polo e o decreto n. 5800 de 2006, principal instrumento jurídico de fomento e expansão da EaD no setor público, com criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Disseminada como uma possibilidade de inserção ao ensino superior no Brasil, o EaD ganha expressividade na definição de políticas públicas nacionais, como uma possibilidade de atendimento pelo Estado, à demanda de vastos segmentos da classe trabalhadora, com vistas a contribuir com o alcance da meta do Plano Nacional de Educação (PNE 2000-2010). Neste aspecto, situa-se pelo menos 22 metas voltadas para o Ensino à Distância e para a incorporação das tecnologias educacionais.

Sobre o manto da democratização do acesso ao ensino superior, o EaD surge como uma proposta de atendimento imediato à demanda de acesso ao ensino superior de vastos segmentos da classe trabalhadora, apresentando-se para os indivíduos como uma possível oportunidade de projeção econômica e social, sendo incorporado “pelos sujeitos sociais como uma possibilidade real de qualificação e como solução rápida para problemas do cotidiano do estudante trabalhador” (Nascimento, 2011, p. 20).

Estudos de Ceolin e Silva (2013) evidenciam o crescimento abrupto das matrículas na referida modalidade de ensino, apontando para o aumento estrondoso de 6.483,8% do quantitativo das matrículas realizadas nas Instituições de Ensino (IES) privadas e de 333,8% em IES públicas.

Notadamente, este fenômeno tem sido garantido por um forte processo de indução pelo Estado brasileiro, no que concerne à assimilação, difusão e legitimidade se figurando como um projeto de educação que avança.

No período da presidenta Dilma, os principais marcos regulatórios de sua gestão foram: a Lei n. 12. 551/2011 que altera a CLT, permitindo que o empregado trabalhe em casa, ampliando, dessa forma, o ‘leque’ de ações na modalidade à

distância no Brasil e a Lei 12.603/2012, que beneficiou a EaD ao reduzir os custos em meios de comunicação para serem explorados mediante autorização concessão ou permissão do Poder Público (Bastos, 2022, p. 101).

Em 2017, no governo Temer, o MEC editou regras mais brandas para oferta no ensino à distância. Nesta perspectiva consta da portaria Normativa n. 11, de 20 de junho de 2017, no art. 1º, que permitiu o credenciamento de cursos à distância em Instituições de Ensino Superior sem a necessidade do credenciamento da oferta em cursos presenciais.

O governo Bolsonaro dá continuidade às regulações publicando em 2019 a portaria nº 2.117, assinada pelo Ministro à época Abraham Weintraub, autorizando as Instituições de Ensino Superior Federais e particulares a ofertarem até 40% da carga horária por meio do ensino à distância, nos cursos presenciais da graduação, com exceção dos cursos de medicina.

Além da flexibilização dos currículos, um aspecto preocupante da referida portaria é o claro estímulo e indução à modalidade de ensino à distância que ocorre por dentro do próprio ensino presencial; abrindo um caminho para sua implementação definitiva na Universidade, prova cabal desse movimento, encontra-se na proposta do Reuni Digital.

O programa ainda em construção, surge em outubro de 2020, frente ao cenário crítico e avassalador da pandemia do Coronavírus, visando ampliação do Ensino à Distância nas Universidades Federais Brasileiras, como uma forma de “cumprir metas” do Ensino Superior do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 a 2024, particularmente a meta 12, representando em sua essência, em uma continuidade e aprofundamento do projeto de educação neoliberal em curso, que tem no Ensino à distância, a sua forma privilegiada.

Nesta discussão, é pertinente demarcar que o contexto da pandemia do Covid-19 trouxe impactos deletérios para a humanidade e para a vida em sociedade. No caso brasileiro, além dos níveis trágicos de mortalidade¹⁶, ocasionou a ampliação do desemprego, a desocupação e perda total da renda de trabalhadores autônomos (em decorrência do isolamento social estabelecido), a ampliação da fome e do quadro de pobreza de vastos segmentos das classes populares. Corroborou ainda, para a

¹⁶ Conforme informações das secretarias estaduais de saúde, disponíveis no painel de monitoramento da Covid 19, do Ministério da Saúde no período de 01/01/2023 até 09/12/2023, foram notificados 708.237 mil óbitos acumulados no Brasil. Site: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso 28 de dezembro de 2023.

inflexão aos direitos humanos, com o aumento significativo dos índices de violência contra mulheres e crianças e adolescentes.

Somado ao gravíssimo cenário promovido pelo Covid-19, sublinho o descaso da condução política de um governo de ultradireita que implementou uma série de medidas regressivas, como a defesa e financiamento concedidos ao tratamento da cloroquina (sem evidências científicas), como também, do desprezo e desconsideração das medidas recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que significaram na acentuação das mortes e do contágio tornando os efeitos da pandemia ainda mais drástico e danoso para o povo brasileiro, que de crise sanitária, converteu-se em uma crise humanitária.

O Brasil detinha condições bastante favoráveis para um enfrentamento efetivo contra a pandemia dispondo do Sistema Único de Saúde (SUS) um dos maiores sistemas de saúde pública do mundo. Saviani (2020) aponta que sendo um dos últimos países afetados, o Brasil, poderia ter tido um papel protagonista neste processo, se beneficiando do conhecimento precedente das ações levadas a cabo pelos países que tiveram êxito como Nova Zelândia, Coreia do Sul, Alemanha, Vietnã e a própria China, podendo então, planejar o combate à pandemia mediante as experiências bem-sucedidas (Saviani, 2020, p. 08). Entretanto, o governo Bolsonaro decidiu pela omissão, minimizando a gravidade da doença deixando a população à própria sorte.

Nestas circunstâncias de descaso por parte do Governo Federal, situo a relevante ação de solidariedade e resistência construída por organizações políticas progressistas; entidades da periferia de várias regiões do país e movimentos populares que articulados em diversas iniciativas, empreenderam no enfrentamento ao contágio da doença, à insegurança alimentar e à fome, por meio de doações de produtos de limpeza e de alimentos nas comunidades, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) que realizou a doação de toneladas de alimentos em diferentes cidades brasileiras.

Assim, cumpre observar que a pandemia foi enfrentada em perspectivas opostas pelas classes em confronto. Enquanto a crise sanitária foi utilizada pelos setores dominantes da sociedade para aprofundar as formas de dominação, as classes dominadas constataram que se escancara a incapacidade da (des) ordem social dominante de resolver os problemas agravados pela pandemia (Saviani, 2020, p. 05).

Dentre estas formas de dominação, cabe realçar os contornos particulares da condução do governo Bolsonaro em relação ao desmonte da Educação, que já vinha se consolidando antes mesmo da pandemia, mas que, a crise sanitária acabou corroborando para seu adensamento.

A agenda regressiva para educação ocorrera com grande vigor no Governo Bolsonaro, cuja expressão mais objetiva, efetuou-se com o desmantelamento dos mecanismos de participação social vinculados à educação, sufocamento dos órgãos de fomento à pesquisa, estímulo às ações ideopolíticas de obscurantismo e negacionismo contra a ciência e educação, por meio da ação de movimentos como o Escola Sem Partido, como parte do projeto arquitetado pela ultradireita conservadora reacionária, no Brasil.

Referindo-se ao emblemático exemplo do Escola Sem Partido, Frigotto (2017) entende que os ataques voltados à educação, foram centrados no “ato de educar, como mediação complexa da formação humana”, alvo privilegiado do conservadorismo das elites empresariais e de grupos político-religiosos por intermédio de seus intelectuais comprometidos com o atraso da educação em termos inquisitoriais (Frigotto, 2017, p. 08).

Tal movimento, forjou uma acentuada campanha ante educação, promovendo à “criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora, transmutado em posicionamentos de intolerância e ódio contra os movimentos sociais” (Frigotto, 2017, p.18).

A extrema direita na sociedade brasileira, com notório destaque para o governo Bolsonaro, tem buscado expandir e fortalecer seus fundamentos ideológicos, como também, dá seguimento à uma agenda política retrógrada para Educação e para a Ciência.

A implementação do chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE)¹⁷ pode ser situado neste contexto, na medida em que sua implementação decorreu sem a necessária decisão democrática, mesmo após intensos debates promovidos por comunidades escolares e entidades representativas do movimento docente e discente, sobre a possibilidade de suspensão das aulas, até a superação do quadro

¹⁷ Expressão passou a ser usada como alternativa à modalidade de ensino à distância já existente, posto como um substituto adotado excepcionalmente no período de pandemia, em que a educação presencial se encontrara interdita.

crítico proporcionado pela pandemia da Covid-19.

O Governo Federal publicou várias normativas regulamentando o ERE no país, dentre as quais destaco a portaria de nº 343, de 17 de março de 2020 que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais, por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19 e a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 que estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública (Brasil, 2020).

Ambas forjaram um ambiente favorável para disseminação do ERE na educação, bem como, no impulsionamento de um modelo de educação totalmente mediado pela tecnologia, sobretudo no ensino superior. E não apenas isso, contribuiu para desarticular os equipamentos físicos das Universidades que ficaram abandonados, como também, favoreceu grupos privados na venda de plataformas e equipamentos das chamadas TCIs (Tecnologias da Comunicação e Informação).

Para implantação do ERE, de acordo com Saviani e Galvão (2021, p. 38), mesmo que transitório e emergencial, seria necessário colocar em prática condições primárias tais como: acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade, familiarização de todos com as tecnologias, e no caso dos docentes preparo para utilização das ferramentas virtuais (Saviani; Galvão, 2021, p. 38).

Dessa forma, foi necessária a aquisição pelo Estado de uma aparelhagem de ponta representada por computadores, celulares e similares, além de pacotes de internet e de plataformas, sem que isso representasse a garantia de acesso para todos os discentes e docentes. Ainda assim, “diversas redes públicas de ensino e instituições de ensino superior lançaram mão do ensino remoto para cumprir o calendário escolar” (Saviani; Galvão, 2021, p. 39), mesmo desconsiderando a desigual realidade como apontam os autores embasados na pesquisa do ANDES-SN, “em que há mais de 4,5 milhões de brasileiros sem acesso à internet banda larga e mais de 50% dos domicílios da área rural não possuem acesso à internet. Em uma realidade em que 38% das casas não possuem acesso à internet e 58% não têm computador (Saviani; Galvão, 2021, p. 39).

Obviamente, a dimensão da crise sanitária afetou especialmente os setores mais empobrecidos da população, pois o que se observou de maneira geral, foi que “as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e

para uma parcela significativa dos professores, que acabaram arcando com os prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação do trabalho” (Saviani; Galvão, 2021, p. 40).

Algumas pesquisas já deram indicação sobre os impactos do ERE para discentes e docentes. No caso da formação profissional em Serviço Social, objeto desta tese, as consequências do ERE trouxeram claros desafios para a consolidação do projeto de formação da ABEPSS, com rebatimentos que se arrastam até os dias atuais. Tais impactos foram apresentados em pesquisa realizada pela referida entidade, entre fevereiro e março de 2022, no âmbito da gestão “Aqui se Respira Luta”.

De acordo com a ABEPSS, naquele momento, já se identificavam prejuízos do ERE para o projeto de formação do Serviço Social, como: “à perda do diálogo/debate coletivo e das estratégias pedagógicas que ampliam a interação entre docentes e discentes; à falta de aprofundamento e até a redução dos conteúdos programáticos das disciplinas” (ABEPSS, 2022, p. 05). Os impactos foram os mais variados tanto para os discentes, quanto para docentes, no qual se destacam:

as desigualdades tanto de acesso à internet quanto de nível de aprendizado, bem como a baixa participação discente nas atividades online, constituindo-se, assim, uma modalidade estressante e cansativa para docentes e discentes, fortemente impactada pela redução das políticas de assistência estudantil e consequente impossibilidade de permanência dos/das estudantes nos cursos (ABEPSS, 2022, p. 05).

Entretanto, os efeitos vão além dos materiais, na medida em que o ERE corroborou para a construção de uma nova forma de olhar o processo educativo fora do debate do ensino presencial.

Entendo que a incorporação da TCIS no processo de ensino-aprendizagem durante o período da pandemia forjou um processo cada vez mais premente de adesão ao ensino à Distância entre discentes e docentes, contribuindo mesmo após a superação do quadro mais crítico da pandemia, no fortalecimento e difusão no interior da Universidade, do projeto de educação em curso consubstanciado nesta modalidade de ensino, instaurada desde 2006 com a implantação da Universidade Aberta do Brasil.

Nesse quadro, promove-se a fetichização das novas tecnologias com uma adoçada adesão ao ensino à distância. “É essa tendência que se desenha como hegemônica e que pode perdurar ainda por muitos anos no Brasil” (Saviani, 2020). O

referido autor já previa que o período pós-pandemia traria consigo pressões para a generalização da referida modalidade de ensino, como se fosse equivalente ao ensino presencial, como têm ocorrido no espaço da Universidade, com a possibilidade real de implementação do REUNI Digital.

Para concretização da proposta normativa do Reuni Digital, o governo instituiu duas portarias: de nº433 criando o Comitê de Orientação Estratégica (COE) para a elaboração de Iniciativas de Promoção à Expansão da Educação Superior por meio digital em Universidades Federais; e a portaria nº434 que institui um Grupo de Trabalho (GT) voltado para a expansão da modalidade de ensino a distância (EaD) nas Universidades Federais (Fernandez, 2020).

Tais legislações vão dando sustentação e legitimidade a expansão do EaD no país e comprovam a relação orgânica entre Estado/capital, conforme aponta Nascimento (2011), na promoção da massificação e mercantilização do ensino superior, consubstanciadas em um projeto de educação que contribui para reprodução ampliada do capital.

De alguma maneira, a pandemia foi relevante para adensar uma tendência que já estava posta no campo na Universidade: a adesão cada vez maior do Ensino à Distância e de sua expansão, como um projeto de educação em curso, reafirmando a perspectiva de privatização e mercantilização do ensino, mas sobretudo de desconstrução da essência da Universidade.

Contudo, concordo com a formulação de Farage (2021) de que expressos nas determinações dos organismos internacionais e na absorção do projeto mercantilista da educação pelas frações burguesas nacionais, o ensino mediado por tecnologia se apresenta como eixo estruturante da reforma para educação superior, que no período pandêmico constituiu-se como seu balão de ensaio (Farage, 2021, p. 385).

Há dessa forma, um alinhamento orgânico entre o Estado e o capital transnacional na formulação e consolidação de um projeto de educação para o ensino superior, no qual o EaD apresenta-se como uma referência em consolidação desde 1996, como explicita Nascimento (2011) em uma verdadeira panaceia para o suposto problema da ineficiência da Universidade Pública, para salvar os investimentos capitalistas na área educacional (Nascimento, 2011, p. 22).

Compreendo que o EAD vem se consolidando na prática, como um serviço altamente rentável, figurando-se em importante dispositivo na abertura do “mercado

educacional” brasileiro aos grupos econômicos educacionais, contribuindo para o aprofundamento do processo de privatização da educação pública brasileira, aspecto, inclusive, segundo Lima (2004), diretamente relacionado com as diretrizes da Organização Mundial do Comércio - OMC para a periferia do capitalismo e a implantação da Área de Livre Comércio das Américas - ALCA que objetiva a refuncionalização da educação como serviço.

Com base nos estudos de Leher (2019), é possível verificar que os programas de financiamento estudantil, têm se colocado como estimuladores na entrada e expansão dos grandes grupos econômicos e corporações educacionais que exploram o ensino superior no Brasil. O autor aponta, que nesta perspectiva o FIES (em especial do chamado novo FIES em 2010) contribuiu para a ampliação da lucratividade desses grandes grupos, através do acesso privilegiado ao fundo público, com a recompra dos títulos excedentes, como explica:

O agente operador do (FNDE) repassa às instituições de ensino superior títulos (CFT-E) correspondentes às matrículas vendidas ao FIES, títulos que inicialmente devem ser utilizados pelas mantenedoras no pagamento de débitos de caráter previdenciário ou de tributos federais. O FNDE, por sua vez, repassa à STN recursos financeiros equivalentes ao valor dos títulos emitidos. Como as instituições privadas lograram fortes isenções tributárias, por meio do Prouni, ‘sobram’ muitos títulos que igualmente são recomprados pelo FNE (...) Assim, a adesão ao Prouni acaba sendo muito vantajosa para as empresas que recebem duas vezes: primeiro, porque não pagam diversos tributos; segundo, pois, como quase não possuem tributos a ‘pagar’, podem ‘vender’ com correção monetária os seus CFT-E. O Estado, isto é, o fundo público, remunera duplamente as corporações (Leher, 2019, p. 169-170).

Este exemplo revela, não apenas o comprometimento do Estado no custeio do FIES, como no favorecimento e concessão do acesso ao fundo público brasileiro, às grandes corporações educacionais estrangeiras. Fica evidente, que o Estado tem sido o grande propulsor das propostas privatizantes e de mercantilização do ensino superior, em sintonia com as determinações preconizadas pelo BM, FMI e OMC, para os países da América Latina e Caribe.

Nesta direção, na visão de Lima (2004) a utilização do ensino à distância, constitui-se em ‘relançamentos’ ‘requeitados’ das propostas pelos organismos internacionais, para os países da América Latina e Caribe.

A articulação e mobilização do Estado, alinhado aos interesses do capital, tem agregado o EaD a um patamar de inovação no cenário educacional, tornando-a nos termos de Nascimento (2011) “um verdadeiro ícone da educação

contemporânea”, dentro da propalada ideologia do chamado progresso técnico, do que ele intitulou de fetichismo tecnológico (Nascimento, 2011, p. 15).

A ideologia apologética da Revolução Tecnológica, concebida por muitos ideólogos do capital como novo patamar civilizatório e como progresso inexorável, de acordo com o entendimento do autor, não se apresenta como fenômeno inédito, e muito menos homogêneo.

Sobre o primeiro ponto, Chesnais (2003), destaca que a difusão das novas tecnologias através da incursão da internet, como algo inusitado, remete os contornos delineados nas expressões da ‘Nova Fase do capitalismo’ e da chamada “Nova Economia” e possuem amplitude mais complexa.

Segundo ele, essa configuração a partir da chamada “Novidade” embasada nas novas técnicas é frágil, pois na história do capitalismo, cada fase traz seu contingente de inovações. A cada nova tecnologia, representa uma revolução para sua época. Diante disso, a novidade das últimas décadas assentada nas tecnologias da informação e comunicação não pode ser negada, mas relativizada (Chesnais, 2003, p. 38).

Ainda segundo o autor, e concordando com ele, o novo curso da mudança da técnica e da tecnologia, deve ser assimilada como conteúdo ideológico, imbricada no âmbito da ‘Nova’ Fase do capitalismo, na medida que entendo que a tecnologia sempre ocupou um lugar privilegiado para o sistema capitalista e faz parte da própria constituição do sistema capitalista na forma de expansão das forças produtivas. Neste sentido, as chamadas TICs dão continuidade ao papel que ocupam na atual quadra histórica do capitalismo sob hegemonia das finanças.

Comungando do entendimento de Chesnais (2003) e Nascimento (2011), compreendo que o fenômeno do progresso técnico, firma-se como um suposto ideológico ancoradas no fetichismo tecnológico, que pela categoria da sociedade do conhecimento dão suporte à expansão do EAD, como projeto educacional das classes dominantes.

Inseridas no discurso da sociedade do conhecimento ou sociedade da informação, e sob o fetiche do progresso técnico, as TIC são incorporadas às políticas públicas, sustentadas por um discurso equalizador de democratização na Educação, remetendo a igualdade de condições de acesso às novas tecnologias.

Neste ponto, Nascimento (2011) assevera que a questão da exclusão digital nos países periféricos, é um fato concreto e inegável, portanto, não há

homogeneidade e condições igualitárias de acesso às políticas públicas que são mediadas pelas novas tecnologias, como o EAD. Para ele, os ideológicos do capital ignoram e do topo de seu mundo virtual, projetam situações de acesso ao conhecimento, à comunicação e à informação como se todos compartilhassem as mesmas oportunidades tecnológicas (Nascimento, 2011, p. 86).

Compreendo, portanto, a exclusão digital como uma expressão da questão social nos países periféricos. Em suma, para Nascimento (2001), falar da efetiva democratização da informação, da comunicação e do conhecimento, sem considerar a realidade de exclusão digital num país periférico no nível do Brasil, é no mínimo uma prática fetichista (Nascimento, 2011, p. 86).

Entendo que a tecnologia é eivada de contradições, se de um lado gera um processo de homogeneização dos elementos produtivos e culturais, de outro, promove o universo das diferenciações, conflitos e tensões sociais (Santos, 2010).

Nesta direção, seguindo a formulação de Bastos (2022), entendo que a tecnologia tem sido mistificada pelos ideólogos da nova modernização, que a colocam em um lugar a-histórico, como sendo capaz de erradicar os problemas que afligem as mazelas da exclusão social (Bastos, 2022, p. 54).

Em suma, o projeto de educação neoliberal em curso, calcado no EAD, vem se firmando como tendência hegemônica na oferta do ensino superior na atual conjuntura no país. Dados do INEP, expressos nos censos de 2017, 2018, 2019 e 2020¹⁸ (informados pelos INEP) revelam o expressivo crescimento da Educação à Distância no país, tanto na oferta de vagas quanto no quantitativo de ingressantes, confirmando a assertiva de que como tendência, este projeto educacional, não apenas se mantém em curso, como também é aprofundado.

Em relação a oferta de vagas, em 2017 foram 4,7 milhões de vagas, para quase o dobro em 2018, com o quantitativo de 7,1 milhões para essa modalidade. No tocante a oferta de cursos foram 2.108 cursos em 2017, contra 3.177 em 2018 (BRASIL, INEP, 2018), o que representa, em apenas um ano, de 2017 para 2018, “uma variação positiva de 27,9%” (Brasil, INEP, 2018, p. 15).

Traçando um panorama referente ao número de ingressantes nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas na modalidade presencial, o INEP verificou que em 2018 o ingresso teve o quantitativo de 518.293 discentes, para

¹⁸ Optamos em expor os dados do período que precede à pandemia.

62.643 na modalidade à distância; enquanto nas IES privadas presenciais ingressaram 1.554.321 discentes, já nas IES privadas de ensino à distância, foram 1.310.678 ingressantes (Brasil, INEP, 2018).

O relatório aponta que houve um aumento substancial no ingresso de alunos em cursos de graduação à distância, demonstrando que ocorreu o dobro da participação no total de ingressantes, “enquanto a participação percentual dos ingressantes em cursos de graduação a distância em 2008 era de 19,8%, essa participação em 2018 foi para quase 40%” (Brasil, INEP, 2019, p. 15).

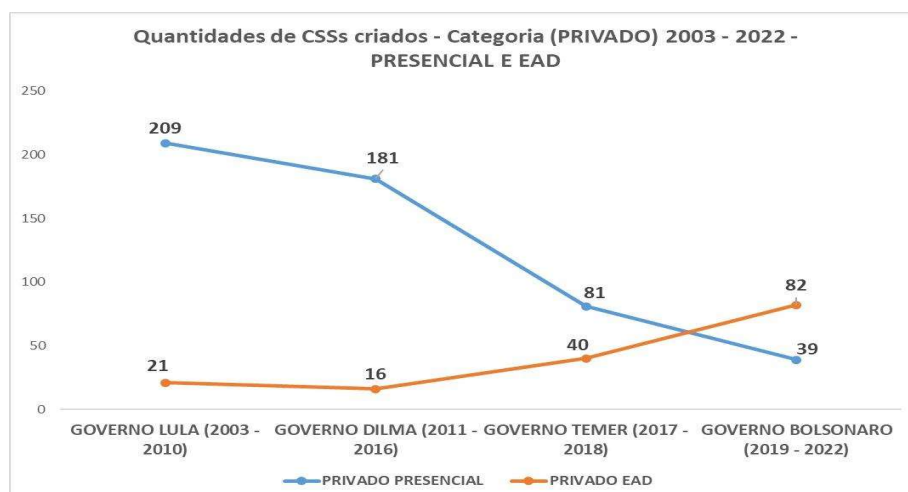
Fazendo o recorte de uma década, entre 2010 e 2020, o INEP (2020) verificou que:

“o número de ingressos variou negativamente 13,9% nos cursos de graduação presencial e nos cursos à distância aumentou 428,2%; enquanto a participação percentual dos ingressantes em cursos de graduação a distância em 2010 era de 17,4%, essa participação em 2020 é de 53,4%” (Brasil, INEP, 2022, p. 17).

Observa-se, portanto, um aumento do volume de ingressos no ensino à distância, enquanto no ensino presencial tem apresentado uma queda, confirmando o entendimento, de que a EAD se apresenta como tendência de um projeto de educação em consolidação.

No Serviço Social observa-se a mesma tendência, queda no ensino presencial, enquanto o ensino a distância ganha espaço:

Gráfico 8 - Quantidade de cursos privados criados 2003-2022 na modalidade presencial e EAD



Fonte: Dados coletados do sistema e-MEC em março de 2023. Elaboração própria.

Os dados demonstram que o movimento de expansão do ensino à distância, tem atingido com toda força o Serviço Social. Este dado é preocupante, pois fortalece a concepção do projeto de formação conservadora para a área, em seu tripé: ensino massificado/privatista/mercantilista, no conjunto das políticas neoliberais do Estado capitalista.

De acordo com Boschetti (2015), o número de profissionais formados saltou de 70 mil profissionais em 2006 (ano do funcionamento efetivo dos cursos de EAD no Serviço Social) para 135 mil profissionais ao final de 2013. Já em 2015, passou para 150 mil profissionais, mais que o dobro em menos de uma década (Boschetti, 2015, p. 645).

De acordo com pesquisa nacional realizada pelo CFESS (2022) sobre o perfil profissional dos assistentes sociais, hoje são aproximadamente 176.524 profissionais inscritas (os) ativas (os) no país (CFESS, 2022, p. 15).

A autora destaca que em nove anos (2006-2015) o Serviço Social brasileiro ultrapassou o quantitativo de profissionais formados em sete décadas (1936-2006), sendo inegavelmente a modalidade EAD, o maior responsável por esse crescimento assustador, acompanhado de baixa qualidade, com formação rasa e superficial (Boschetti, 2015, p. 646).

O modelo da EaD, é totalmente descolado da concretude de um processo formativo amplo e garantidor da tão necessária 'cultura geral' que possibilita aos indivíduos sociais "o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida" papel a ser cumprido pela escola humanista, ao qual Gramsci intitulou de escola Unitária.

Tendo a formação flexível e a autonomia como eixos centrais do processo formativo, a EaD consubstancia-se na verdade em uma formação com frágil embasamento teórico-metodológico e ético-político, que não aprofunda os conteúdos de modo a propiciar de forma contextualizada e crítica a apreensão da realidade dos processos sociais pelos indivíduos.

Além disso, esta modalidade de ensino, colide com o projeto pedagógico e profissional, calcado nos princípios e valores do projeto ético-político tecido desde os finais da década de 1970.

No Brasil, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) possui um importante protagonismo institucional e político, na validação e sustentação do projeto pedagógico de formação crítico, com substancial contribuição

nas discussões teóricas da profissão e na dinamização da organização da resistência contra o EAD, com o nível de crítica e problematização crescente.

A ABEPSS passou não somente a sustentar a defesa de uma formação crítica, ética e política para os futuros assistentes sociais, como também, a coordenar e articular o projeto de formação profissional nesta direção, em âmbito nacional.

Outra importante ação de enfrentamento da entidade contra o ensino à distância, é a não integração desses cursos no quadro de associados da entidade. Conforme o estatuto Art. 3º, o quadro social da ABEPSS é constituído das seguintes categorias de associados: I - Unidades de Formação Acadêmica de Serviço Social na modalidade presencial; II - Sócios individuais (ABEPSS, 2008, p. 03).

Também realizando o contrapondo à expansão do EAD, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) organizou amplas frentes contra as ameaças postas por este tipo de educação, com a edição do material sobre a “Incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social” e com a campanha “Educação não é fast-food: diga não para a graduação à distância em Serviço Social”. Ambas, dirigidas contra a precarização, aligeiramento e rebaixamento da qualidade da Formação Profissional em Serviço Social.

Sabe-se que as bases materiais do projeto de formação humano-genérico, se assentam nas condições objetivas de sua efetivação nas unidades de formação acadêmica.

Nesse aspecto, o quadro da atual configuração da formação é preocupante, por dois principais aspectos: a) o impulso indiscriminado à mercantilização do ensino superior mediante a abertura nada criteriosa de cursos presenciais privadas, particularmente em IES não universitárias; b) a leviana e abrupta expansão do ensino na modalidade à distância (com pouca ou nenhuma fiscalização e frágil medida regulatória pelo Estado), que tem sido a principal mercadoria pertencente à grupos privados, no âmbito do concorrido mercado educacional.

O resultado da expansão do EAD para o Serviço Social, tem sido a inepta massificação e desqualificação da formação com evidentes repercussões para a profissão, para as quais destaco:

a) Pulverização das unidades formadoras, com centralidade para um ímpeto processo de interiorização das instituições de ensino (em geral sem estrutura física adequada);

b) Limitação da promoção da vivência acadêmica;

- c) Formação restrita ao ensino, com supressão da pesquisa e da extensão;
- d) Precarização do trabalho docente (intitulados de tutores) com vínculos de trabalho precarizado e alta rotatividade;
- e) Reconfiguração do perfil dos futuros profissionais.

Os elementos supracitados, não constituem meros desvirtuamentos do processo formativo, no entendimento do CFESS (2014), mas a própria lógica do processo de expansão do ensino superior brasileiro, que por meio da massificação do ensino, atendem tanto os interesses do mercado, de lucratividade, quanto os interesses governamentais de ampliar as estatísticas educacionais sem o devido aporte de recursos (CFESS, 2014, p. 33).

Tem-se pelo ensino à distância um enorme contingente de profissionais formados, “com pouco ou nenhum engajamento na reflexão e conversão do projeto ético-político do Serviço Social”, como assinala Lima (2014, p. 200) o que para efeitos analíticos, podem ser problematizados em duas ordens de tensão: a primeira na despolitização da categoria; e a segunda, no reforço e reatualização do conservadorismo.

Confronto o EaD como parte do atual projeto de educação sob domínio do capital, que sob discurso do progresso técnico e da propalada necessidade da democratização do ensino superior, articula o uso da inovação tecnológica na educação, objetivando o atendimento de suas finalidades, assentada em um padrão de educação voltado para o treinamento, adaptação, produtividade e subserviência.

Considero que o ensino à distância e seus rebatimentos no Serviço Social, acirram contradições ao processo de formação: seja pela precarização do ensino alicerçada no reforço de uma concepção instrumental, pela fragilização e distanciamento da teoria social crítica o que reforça o avanço do conservadorismo; seja, pelo afastamento da efetiva consolidação do projeto de formação profissional pedagógico crítico contido nas Diretrizes Curriculares/1996.

4 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NAS CONTRADIÇÕES DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL E A PARTICULARIDADE NO MARANHÃO

(...) transformar a experiência educativa em puro treinamento humano, é mesquinho o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.

Paulo Freire

A formação aqui defendida, sustenta-se em uma concepção de educação como aquela que possibilita uma unidade dialética entre a formação humana e a formação técnica, fundamentada a partir da acepção de Antonio Gramsci, quando problematizou a necessidade de criação da escola unitária orientada para formar “uma cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (Gramsci, 2001, p. 33).

Neste ponto de vista, parto da acepção de educação, como espaço específico, porém não exclusivo de formação, voltada para construção orgânica desta unidade a partir de uma perspectiva vinculada aos interesses e necessidades históricas da classe trabalhadora que como defende Mészáros (2008) uma ‘educação verdadeiramente humana’, que ofereça possibilidades concretas de libertação para todos, ou seja, ‘uma educação para além do capital’.

A perspectiva adotada na tese contrapõe-se ao atual projeto de educação prioritário pelo capital e que avança atribuindo um papel particular à formação profissional, como uma das formas consensuais de reprodução da força de trabalho adequada ao desenvolvimento das forças produtivas, como também, para manutenção e perpetuação do seu sistema de valores.

Dessa forma, inserida no movimento histórico da sociedade e atravessada por relações contraditórias, a Formação Profissional em Serviço Social é apreendida a partir das mediações que determinam o Serviço Social como uma totalidade histórica inscrita em um terreno sócio-histórico permeado pela disputa de diferentes projetos educacionais, indissociáveis dos projetos mais amplos das classes sociais (Iamamoto, 2014, p. 610).

A década de 1990, representa um momento em que o Brasil se defronta

com os efeitos produzidos pela desertificação neoliberal (Antunes, 2004) e por sua agenda de ajustes e desmontes para as políticas públicas, que alicerçadas em uma forte política de austeridade para os países periféricos sob determinação dos organismos internacionais, vem consolidando novas bases para a educação superior no país, a exemplo do desfinanciamento e privatização do ensino público (reduzindo a universidade a serviço não exclusivo do Estado) e do vigoroso estímulo à mercantilização do ensino.

Contraditoriamente nesse mesmo movimento, em 1996, o Serviço Social Brasileiro elabora as diretrizes curriculares da Associação Brasileira de Ensino do Serviço Social (ABESS), buscando avançar com o projeto de formação articulado aos compromissos sócio-políticos com a classe trabalhadora expressa na direção do projeto ético-político profissional, bem como, no contraponto ao projeto de formação neoliberal em curso, que sob o terreno da chamada formação por competências e do reforço da lógica da racionalidade instrumental, avança na profissão.

A reconstituição do solo histórico em que tais diretrizes curriculares foram elaboradas e as bases que lhe dão sustentação e fundamento, são cruciais para situá-las, como uma alternativa em permanente disputa, diante do avanço do projeto educacional consubstanciado na sociabilidade burguesa.

4.1 DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL (ABESS/1996-CNE/2002): processo histórico e projetos pedagógicos em confronto

Foi no chão histórico diante da guinada conservadora, no contexto das constrições próprias da autocracia-burguesa em relação ao avanço das lutas e conquistas das classes trabalhadoras nas décadas anteriores, de 1960 a 1980, que o projeto de formação qualificado a partir da direção social do projeto ético-político profissional começou a ser esboçado forjando condições novas que se efetivaram atingindo o Serviço Social, em dois níveis imbricados, conforme análise de Netto (2015): o da prática e o da formação profissional.

No que diz respeito à prática dos profissionais, o autor destaca que o processo da 'modernização conservadora' engendrou um mercado nacional de trabalho, que emergiu em meados dos anos 1940, mas que se expande na década de 1960, com o andamento da industrialização pesada e saturação das refrações da questão social fortemente hipertrofiadas no país. Este processo impulsionou, ao

mesmo tempo, uma profunda mudança na reorganização do Estado autocrático burguês, corroborando para uma série de modificações não somente no sentido das políticas setoriais, mas de toda malha organizacional onde se inserem os assistentes sociais.

No âmbito da formação dos assistentes sociais, o mencionado processo colaborou para a refuncionalização das agências formadoras através da insurgência de um intenso questionamento contra “o confessionalismo, paroquialismo e o provincianismo que historicamente vingaram o surgimento e o envolver imediato do ensino do Serviço Social no Brasil” (Netto, 2015, p. 163).

Adicionalmente, foi neste momento que se deu a inscrição do Serviço Social no ambiente universitário – implicação operada pela Reforma Universitária de 1968 – da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) – que passou a incluir o curso de Serviço Social nas relações próprias à academia, o subvertendo amplamente às condições de ensino ensejadas pela Universidade.

Nesta direção, é indispensável reconhecer que esse processo histórico, impôs limites, mas também desvelou possibilidades alternativas e concretas de profundas mudanças no âmbito da profissão, na medida em que possibilitou mediações teóricas e políticas de aproximação com as obras marxistas, estimulando uma vanguarda intelectual que terá significativa representatividade coletiva na construção da nova direção profissional, orientada pela perspectiva emancipatória.

Portanto, será no contexto caracterizado pela forte e violenta repressão do pensamento crítico na universidade pública, que paradoxalmente circunscreveram-se condições institucionais novas possibilitando a interação de um grupo de intelectuais com as disciplinas vinculadas às ciências sociais, ensejando o desenvolvimento de transformações significativas “para engendrar no âmbito do Serviço Social, uma massa crítica também inexistente antes” (Netto, 2015, p. 166).

Esse elemento corroborou para que a profissão assumisse questionamentos e insatisfações deste tempo histórico, que nas palavras de Netto (2015) “se explicitou na América Latina a partir de 1965, no chamado movimento de Reconceptualização (ou Reconceituação) do Serviço Social” (Netto, 2015, p. 190), tendo como ponto de partida a realização em Porto Alegre, do I Seminário Regional Latino-Americano de Serviço Social, em maio daquele ano, intitulado ‘Serviço Social face às mudanças sociais na América Latina’.

No caso brasileiro, o Movimento de Reconceituação, terá maior

ressonância na década de 1970, sendo fortalecido nos anos 1980 com o aprofundamento e problematização do processo democrático na sociedade e no Estado, pela mediação política da organização dos trabalhadores e movimentos progressistas da sociedade.

Será no marco desse movimento, que o Serviço Social será alimentado pela teoria marxista, criando-se as bases para a constituição do horizonte emancipatório do projeto ético-político profissional, atribuindo conforme Iamamoto (2014), uma face peculiar ao Serviço Social brasileiro no cenário da América Latina e Caribe, bem como no circuito mundial, tendo como núcleo central a compreensão da história a partir das classes sociais e suas lutas, e do reconhecimento da centralidade do trabalho e dos trabalhadores (Iamamoto, 2014, p. 613).

A Reconceituação formou uma vanguarda que, em nível organizativo e político, terá expressões continentais na defesa e busca para o avanço da qualidade de ensino em Serviço Social, vislumbradas na organização e participação de entidades políticas da categoria como, a Associação Latino-Americana de Escolas de Serviço Social (ALAETS)¹⁹ e o Centro Latino-Americano de Trabalho Social (CELATS).

É importante registrar, que neste cenário sociopolítico, ocorreu a emergência dos primeiros programas de pós-graduação *stricto-sensu* na área de Serviço Social, na década de 1970, sendo em 1971 e 1972 as iniciativas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro PUC/RJ respectivamente, seguidas em 1976 pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e em 1977, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul PUC/RS (Iamamoto, 2013, p. 189).

Tais processos imbricados, significaram avanços inéditos para a Formação Profissional, com um considerável estímulo à Pesquisa em Serviço Social, reconhecimento da produção teórica e científica na área, em que o arcabouço da teoria crítica assentada no marxismo, comparece hegemonicamente como referência.

Nas palavras de Iamamoto (2013) tais avanços extrapolaram os elementos

¹⁹Reestruturada em 2006, passando a ser denominada de Asociación Latino-americana de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social). Conforme ABREU (2016) esse redimensionamento significou uma importante ação estratégica, com vistas ao fortalecimento da entidade na articulação acadêmico-política da profissão nesse continente, que se encontrava fragilizada pela perda do apoio financeiro que recebia de entidades internacionais, como também, pelo arrefecimento da direção política orientada pela perspectiva transformadora da ordem capitalista pela classe trabalhadora (Abreu, 2016, p. 246).

supracitados, pois tratou de preparar cientificamente quadros profissionais capazes de responder às exigências de um projeto profissional coletivamente construído e historicamente situado (Iamamoto, 2013, p. 191).

A partir da segunda metade da década de 1980, já se tratava de “um Serviço Social renovado, politicamente engajado e teoricamente qualificado” (SILVA, 2013, p. 272) tendo como um dos produtos deste momento, a implementação do currículo mínimo 1979/1982 para os cursos de Serviço Social.

Esse currículo, primeiro grande marco de ruptura com o projeto político-pedagógico tradicional de formação profissional, traduziu a proposta tecida coletivamente em 1979, no âmbito da então Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS), hoje denominada ABEPSS²⁰, no sentido de viabilizar a ampliação da participação da comunidade acadêmica (docentes, discentes e supervisores) nas decisões sobre a formação, até então restritas aos dirigentes das escolas.

Tal processo possibilitou o alargamento das discussões resultando na edificação dos eixos norteadores do currículo pleno, definidas no âmbito da categoria, na XXI Convenção Nacional de Ensino em Serviço Social em 1979, sendo formalmente aprovado pelo Conselho Nacional de Educação CNE do Ministério da Educação, através da Resolução de n.º 06, de 23 de setembro de 1982, implantado no primeiro semestre de 1983, em nível nacional.²¹

A construção da base curricular de 1982, se constituiu como um dos marcos para se repensar a formação a partir de uma nova direção social no seio acadêmico-profissional, sustentada na teoria crítica marxista, cuja direção consolidada nos anos 1990, vinculou-se aos interesses da classe trabalhadora, e não só, mas, “reafirmando seu compromisso com a transformação social como direção da formação profissional, tendo como horizonte a superação da ordem capitalista com vistas à emancipação humana” (CARDOSO, 2000, p. 13).

Frente às transformações societárias ocorridas em 1990, no mundo do

²⁰ Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) que foi reformulada em 1998, incorporando em sua estrutura a pesquisa e a coordenação da pós-graduação, antes sob responsabilidade do Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social (CEDEPSS).

²¹ Conforme consta no editorial da Revista de Serviço Social & Sociedade de n.º 14 de abril 1984, o currículo que foi aprovado em 1982 tinha o prazo máximo de dois anos para sua implantação em nível nacional. No caso, do currículo pleno do Serviço Social foi implantado desde o primeiro semestre de 1982.

trabalho, nas relações entre Estado e sociedade civil e na esfera da cultura, o currículo de 1982 é revisado, em um esforço coletivo no sentido de se “avançar na reafirmação da nova direção social, do novo perfil profissional e superação de desvios e lacunas históricos-políticas, conceituais e éticas de sua construção” (Abreu, 2018, p. 237).

Esse processo de revisão, se inicia a partir das deliberações da XXVIII Convenção Nacional da ABEPSS (Londrina, PR) em outubro de 1993, em um movimento extremamente rico (porém mantendo a direção teórico-política do currículo de 1982), mediante a realização de oficinas organizadas em três níveis: locais, regionais e nacional. “Entre 1994 e 1996 foram realizadas cerca de 200 oficinas locais, nas 67 unidades de ensino filiadas à ABEPSS à época, bem como 25 oficinas regionais e duas nacionais” (ABESS, 1997, p. 58).

Em dezembro de 1995, foi aprovada a primeira “Proposta básica para o projeto de formação profissional” na XXIX Convenção Nacional da ABEPSS (Recife, PE). Um ano depois, em 1996, com a realização das oficinas, construiu-se, com a assessoria de consultores, um segundo documento, intitulado “Proposta básica para o projeto de formação profissional: novos subsídios para o debate” (ABESS, 1997, p. 59).

Ao final das oficinas, foram sistematizadas as propostas das unidades de ensino em seis documentos regionais, que subsidiaram o documento “Proposta Nacional de Currículo Mínimo para o Curso de Serviço Social” (ABESS, 1996), aprovado na Assembleia Geral Extraordinária da ABESS, ocorrida em novembro de 1996, no Rio de Janeiro (ABESS, 1997).

Tal revisão foi ensejada por uma concepção de formação, cujos pressupostos norteadores basilares, foram figurados no entendimento de que:

- 1) O Serviço Social se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva no âmbito da questão social, expressa pelas contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista. 2) A relação do Serviço Social com a questão social - fundamento básico de sua existência - é mediatizada por um conjunto de processos sócio-históricos e teórico-metodológicos constitutivos de seu processo de trabalho. 3) O agravamento da questão social em face das particularidades do processo de reestruturação produtiva no Brasil, nos marcos da ideologia neoliberal, determina uma inflexão no campo profissional do Serviço Social. Esta inflexão é resultante de novas requisições postas pelo reordenamento do capital e do trabalho, pela reforma do Estado e pelo movimento de organização das classes trabalhadoras, com amplas repercussões no mercado profissional de trabalho. 4) O processo de trabalho do Serviço Social é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu

enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 60-61).

Tais pressupostos, colocaram em novos patamares à compreensão da profissão na apreensão da totalidade social, indicando uma perspectiva que possibilite assegurar uma formação crítica para que os futuros profissionais criem mediações qualitativas para o enfrentamento da questão social, sendo esta, situada na quadra histórica do capitalismo monopolista e atravessada por múltiplas determinações de natureza econômica, política, cultural e ideológica.

Desse modo, as Diretrizes Curriculares de 1996 passa a estabelecer novos parâmetros para a formação profissional em Serviço Social, no que tange à concepção, aos princípios e organização pedagógica, remetendo a uma nova lógica curricular orientada pelo projeto ético-político profissional.

O conjunto de conhecimentos passa a ser organizado de forma não hierarquizada, em uma estruturação que lhes dão organicidade, traduzidos em três núcleos de fundamentação, sendo eles: “a) Núcleo dos fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos da vida social; b) Núcleo dos fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e do significado do Serviço Social no seu âmbito; c) Núcleo dos fundamentos do trabalho profissional” (ABEPSS, 1996).

Tais núcleos que primam pelo nexo da indissociabilidade dos conhecimentos, contrapõem-se à perspectiva fragmentária de conteúdo de um currículo formado apenas por disciplinas dispersas e sem unidade. Dessa forma, os núcleos de fundamentação afirmam-se como eixos articuladores dessa unidade, desdobrando-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 às matérias e disciplinas. Esta articulação favorece uma nova forma de realização das mediações - aqui entendida como a relação teórica-prática - que deve permear toda a formação profissional, articulando ensino-pesquisa-extensão (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 63).

Conforme análise de Iamamoto (2014), os núcleos, ainda que por vezes tratados como uma “tricotomia e independentes uns dos outros, foram concebidos enquanto diferentes níveis de abstração necessários, complementares e interdependentes para decifrar o Serviço Social inscrito na dinâmica societária”

(Iamamoto, 2014, p. 620).

Todo esse rico processo de construção das Diretrizes Curriculares/1996²² ao tempo que se figurou em um consistente movimento democrático, assegurando a interlocução necessária aos sujeitos coletivos envolvidos na formação dos assistentes sociais contra as reformas neoliberais instituídas para o ensino superior na década de 1990, foi atravessado por polêmicas e desafios, que foram dando a forma e conteúdo para a construção de um projeto de formação, vinculado aos interesses das classes subalternas consolidada nos anos 1980 e 1990, tendo como horizonte a emancipação da classe trabalhadora, base da emancipação de toda a humanidade, na disputa com as diferentes tendências teóricas-metodológicas presentes na profissão.

Na investigação sobre as polêmicas que atravessam as Diretrizes Curriculares/1996 destaco a análise de Cardoso (2000), que aborda os principais eixos e desafios presentes naquele período histórico no interior desse processo.

A autora destaca que uma das polêmicas fulcrais no processo de discussão das Diretrizes Curriculares/1996, dentre tantas outras, relaciona-se ao eixo da relação entre trabalho e Serviço Social, em torno do entendimento: se o Serviço Social é, ou não, trabalho.

A temática foi abordada por diferentes intelectuais, aos quais divergem em diferentes interpretações. Lessa (2000), não reconhece o Serviço Social como trabalho, por entender que um fato fundamental a ser considerado sobre a referida questão, parte da compreensão de que o Serviço Social não transforma a natureza, mas atua no âmbito nas relações sociais, portanto, não realiza a transformação da natureza nos bens materiais necessários à sua reprodução.

De acordo com Cardoso (2000), alguns interlocutores têm desvinculado o trabalho profissional do trabalho coletivo, o autonomizando. Sobre este aspecto, concordo com Cardoso (2000) quando diz que o fato de o Serviço Social, na sua dimensão como trabalho, se constituir como parcela do trabalho coletivo, não elimina as particularidades que o singularizam em relação às demais formas de expressão deste trabalho, como explicita a autora:

“o Serviço Social como profissão não se reduz a processos de trabalho, mas tem nesses processos uma forma de objetivação, que se expressa na intervenção *stricto sensu*, (...) as demais dimensões que configuram a

²² A ABEPSS, sistematizou parte desse rico processo na Revista *Temporalis* nº 2, que tem como conteúdo central polêmicas e perspectivas postos para implementação deste projeto.

intervenção, se objetivam pelo seu corpo de conhecimento, pelas formas de organização dos sujeitos profissionais que a realizam e por suas modalidades de formação (Cardoso, 2000, p. 12).

Dessa forma, pensar o Serviço Social como totalidade histórica, ou seja, o Serviço Social como profissão, “é apreendê-lo a partir das mediações que determinam a sua institucionalização e a particularizam no movimento real totalizante da práxis, constituindo-se uma expressão desse movimento, enquanto uma totalidade em menor nível de complexidade” (Abreu; Cardoso, 2014, p. 315).

Portanto, para analisar os processos de trabalho do Assistente Social, como expressão do trabalho coletivo, numa sociedade capitalista, a categoria trabalho é fundamental, tornando-a a partir da práxis, da qual é a primeira expressão, mas não a única (Cardoso, 2000, p. 12).

Desse modo, a linha orientadora deste trabalho, tem concordância com a concepção Abreu e Cardoso (2014) que abordam o Serviço Social como expressão da práxis, no movimento histórico e totalizante da sociedade brasileira e da pertinência desta categoria teórica e ontológica na definição da natureza do Serviço Social “como prática profissional que envolve a dimensão interventiva, em que se insere o trabalho profissional, a formação, a produção de conhecimento e a organização política dos profissionais” (Abreu; Cardoso, 2014, p. 317).

Mesmo evidenciando inúmeras polêmicas e os desafios postos ao avanço do debate teórico qualitativo no interior da categoria, e ainda considerando, as limitações ao tempo histórico de sua própria constituição, as Diretrizes Curriculares/1996, traduz uma direção comprometida com o ideário de uma educação crítica na perspectiva da emancipação humana, constituindo-se uma mediação fundamental para a formação profissional dos futuros assistentes sociais, mesmo tendo claro que o processo de sua formulação, não se deu de forma homogênea e sem disputas.

Logo, as Diretrizes Curriculares/1996 mantém-se como referência importante na defesa e sustentação da formação crítica e de qualidade, sobretudo, considerando o cenário adverso, marcado pelo aprofundamento da implementação das reformas neoliberais e pela ação social reguladora do Estado, que mediante uma série de instrumentos jurídicos e marcos regulatórios, irá marcar profundamente a estrutura do ensino superior no país, reconfigurando-o sob a lógica da flexibilização, descentralização e da forte orientação mercantil com impactos expressivos para o

Serviço Social.

No mesmo ano da aprovação coletiva da Proposta Básica Nacional de Currículo Mínimo para os Cursos de Serviço Social (ABESS/1996), o Governo Federal promulgou a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB (Lei de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) definindo novos critérios normativos para estruturação e organização do ensino dos cursos de graduação, em todos os níveis em território nacional, requisitando Diretrizes Gerais em substituição aos currículos mínimos.

Instituídos no regime militar, os currículos mínimos marcaram conforme o entendimento de Teixeira (2020), uma era em que a profissionalização era adquirida mediante a apropriação de um conjunto de conhecimentos legitimados pela perspectiva da 'lógica dos saberes' em nível de graduação no país, ao tempo em que o Estado mantém centralizada a tarefa de promotor da gestão dos cursos de graduação com vistas à garantia da qualidade e uniformidade mínimas aos cursos que conduziam a um diploma profissional.

Entretanto, sob o discurso neoliberal e com as mudanças ensejadas pelo sistema produtivo mundial a partir de 1980 e principalmente em 1990, a referida 'lógica dos saberes' foi considerada obsoleta, dando espaço à noção de competência, onde a visão de profissionalidade vincula-se a preparação para o mundo de trabalho, cada vez mais globalizado e competitivo. Esta orientação passa a ser preconizada por organismos internacionais (FMI e Banco Mundial), assimilada no conteúdo da LDB no Brasil.

Em face das novas exigências postas pela LDB, houve a necessidade de enquadramento do currículo mínimo para o formato de diretrizes curriculares, dirigidas para todas as profissões, como também para o Serviço Social.

Desse modo, o MEC através da SESU, compôs a Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social,²³ responsável por elaborar a referida proposta, que foi encaminhada ao CNE/MEC.

Em nosso entender, não se tratava de um evento apenas formal ou de um aspecto jurídico, tratava-se da efetiva direção política desejada para a formação profissional para área do Serviço Social.

A comissão de especialistas em Serviço Social foi desafiada a enfrentar as

²³ Ressalta-se, a importante participação da ABEPSS neste processo, bem como, na indicação dos integrantes desta comissão, na tentativa de garantir a direção social presente no Currículo Mínimo aprovado em 1996.

pressões legais, no sentido de formular uma proposta compatível com o enquadramento e a flexibilidade curricular imposta pela LDB, sem que se perdessem em sua estruturação os conteúdos mais profundos que conformam a formação generalista, à luz do currículo mínimo coletivamente construído e aprovado em 1996.

É remetida pela SESu/MEC a proposta de diretrizes para apreciação do Conselho Nacional de Educação (CNE). O parecer do CES/CNE procede consideráveis alterações, que descaracteriza o documento encaminhado pela Comissão de Especialistas do Serviço Social.²⁴ Em 2002, o CNE encerra o processo de tramitação das Diretrizes Curriculares, com a homologação da Resolução nº. 15, de 13 de março de 2002, estabelecendo as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social.

Entendo que, o enquadramento da Proposta do Currículo Mínimo em Diretrizes Curriculares já apontava para a possibilidade de esvaziamento e afastamento do projeto formação profissional construído na direção do projeto ético-político pela categoria, na medida em que a LDB cria o suporte normativo necessário para viabilizar a reforma educacional do ensino superior e sua compatibilização com as recomendações preconizadas pelo Banco Mundial (BM) na direção da implementação do projeto de educação neoliberal.

Dentre as recomendações, em 1995 (um ano antes da promulgação da LDB) o BM sugere no documento intitulado “A educação superior: lições derivadas da experiência”, que os países em desenvolvimento executem uma reforma da educação superior, tendo como eixos da estratégia, como ressalta Soares (2020), as seguintes medidas:

a diversificação dos tipos institucionais de escolas superiores inclusive com o incentivo de criação de escolas não-universitárias; diversificação do financiamento das instituições públicas, com maior abertura para maior captação de financiamento privado; recomendação de distribuição de recursos por meio de políticas de mérito e desempenho; dentre outras medidas ligadas à gestão (Soares, 2020, p. 42-43).

No meu entender, envernizada sob o chamado princípio da ‘diversificação’, a lógica da flexibilização, ganha um estatuto de destaque no documento do BM, na perspectiva da privatização e mercantilização do ensino superior.

²⁴ Trata-se da proposta de DC elaborada pela Comissão de Especialistas do SS. Cabe explicitar que esta proposta se consubstancia na proposta elaborada pela ABEPSS/1996.

A LDB avança na direção privatizante, consoante às premissas do BM, especialmente no Art. 7º, quando dá a indicação de que “o ensino é livre à iniciativa privada”. Estimula também, a sedimentação do empresariamento da educação superior, em seu Art. 20º quando flexibiliza critérios na definição dos tipos de instituições privadas de ensino²⁵, dando abertura para uma diversidade de formatos que inclui: universidades, centros universitários, faculdades isoladas, institutos superiores de educação, faculdades tecnológicas e universidades tecnológicas.

Com efeito, a diversificação dos tipos de IES's alinha-se com as proposições do BM (1995) garantindo maior participação e autonomia ao capital privado na oferta de vagas no ensino superior.

A LDB contribuiu ainda, para flexibilização da dimensão pedagógica dos cursos de graduação, na medida em que, ao suprimir os currículos mínimos que garantiam que as grades curriculares dos cursos fossem equivalentes em até 70% em todo o território nacional, acabou corroborando para elaboração de uma multiplicidade de desenhos de grades curriculares, flexibilizando conteúdos e ementas das disciplinas da formação, que passam a ser submetidos à livre-iniciativa das unidades de ensino, que devem, no entanto, seguir as diretrizes curriculares aprovadas pelo CNE/MEC.

Desse modo, segundo Pereira (2007), para que o processo de expansão do ensino superior brasileiro pudesse ocorrer via setor privado, tornava-se urgente a “flexibilização” dos conteúdos curriculares, o que rapidamente foi deliberado pelo CNE (Pereira, 2007, 239-240). Como tal, o ajustamento proposto, apresentava-se como inadiável, pois para o MEC, os currículos mínimos eram considerados ultrapassados e caracterizados por sua excessiva rigidez.

Assim, as Diretrizes Nacionais Curriculares, passariam a contemplar, como demonstra Soares (2020):

a premissa de maior autonomia para as IES para construção dos currículos e do itinerário formativo dos discentes; a proposição de uma carga horária mínima, permitindo a flexibilização do tempo de duração do curso; o reconhecimento de atividades escolares fora do ambiente escolar, tais como estágios e outras atividades que vinculem o saber acadêmico à prática profissional; as bases para um projeto pedagógico que contenha como

²⁵ Os tipos de instituições de escolas superiores, será quatro anos mais tarde regulamentada com maior detalhamento pelo decreto 3.860 de 09 de julho de 2001, em oito tipos: universidades, centros universitários, faculdades integradas, institutos e escolas superiores, e centros de educação tecnológica.

horizontes a qualidade e a inovação, norteando os procedimentos de avaliação (Soares, 2020, p. 49).

A LDB passa a assegurar a necessária flexibilidade e responsabilidade das unidades de ensino no que diz respeito às suas propostas de currículos e programas oferecidos, buscando formar um profissional caracterizado por um perfil mais adaptável aos interesses do mercado.

É pertinente ressaltar que, o princípio da flexibilização, incorporado à LDB e a própria elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi permeado por contradições e mediações daquele tempo histórico, acompanhada pelos valores progressistas almejados pela sociedade no processo de democratização do país, iniciada na década de 1980, a qual buscava superar a rigidez e centralização das práticas educativas, que marcaram a tradição autoritária anterior.

Entretanto, nos marcos da reforma do ensino superior, sob o ideário neoliberal, fortes regressões na direção contrária a esta concepção de flexibilização, vêm sendo efetivadas pelo Estado e pelo mercado, observando-se um movimento muito mais na direção de ‘abrandamento’ aos entraves regulatórios impostos (em especial àqueles obstaculizadores da expansão do setor privado) e de ‘adaptação’ aos critérios de competitividade e empregabilidade, compatíveis com as exigências do atual padrão educacional, pautado nos parâmetros da chamada acumulação flexível e da sociedade do conhecimento.²⁶

Nesta perspectiva, entendo que as modificações expressas na LDB, apontam para sua consonância com projeto de educação em curso, particularmente, no que tange à flexibilização na organização das instituições, de cursos e carreiras, modalidades de ensino e dos projetos pedagógicos, priorizando as formações mais rápidas, com vistas o atendimento das necessidades do padrão de produção capitalista bem como, do chamado mercado educacional, mediante o privilegiamento do setor privado, em detrimento do estatal.

Soares (2020) identifica que nas instituições públicas de ensino superior, a flexibilização aparece de forma transversal,

na contratação de docentes por meio de bolsas de estudos, na ampliação das

²⁶ Segundo Chauí (2021) o termo sociedade do conhecimento surge para indicar que a economia contemporânea se funda sobre a ciência e a informação, graças ao uso competitivo do conhecimento, da inovação tecnológica e da informação nos processos produtivos e financeiros, bem como, nos serviços como educação, saúde, cultura e lazer (Chauí, 2021, p. 56).

vagas em universidades por meio do ensino à distância, na autonomia e financiamento das IES públicas por meio do estabelecimento de parcerias com o capital privado e no fortalecimento das fundações privadas de fomento à projetos (Soares, 2020, p. 50).

Nesta esteira, é pertinente destacar, tal como problematizado por Iamamoto (2014) de que as Diretrizes Curriculares/2002 aprovadas pelo CNE/CES, já nasceram como um dos primeiros frutos do processo de contrarreforma do ensino superior. Portanto, não é possível refletir sobre as Diretrizes Curriculares, sem considerar a situação e as condições nas quais a educação superior se materializa no Brasil.

No novo desenho das Diretrizes Curriculares/2002 aprovadas pelo CNE/CES, a formação profissional em Serviço Social passou a ser orientada por uma estrutura organizacional e pedagógica mais flexível, o que na avaliação de Abreu e Lopes (2007) tende a reducionismos teóricos-metodológicos e desvios éticos-políticos, que conforme as autoras, “induzem a esvaziamentos, reducionismos e distorções do projeto de formação colocando a possibilidade de um distanciamento dos novos cursos do conteúdo e da direção social proposta” (Abreu; Lopes, 2007, p. 12).

A descompatibilização, impasses e direção divergente entre as propostas das Diretrizes Curriculares elaboradas pela Comissão de Especialistas em Serviço Social em 1999 (cujo embasamento assenta-se na construção coletiva ABESS/1996) e do documento aprovado pela Comissão do CNE/CES no parecer n. 492/2001, ensejou segundo Ortiz (2013), o que comumente chamamos de “Diretrizes da ABEPSS e Diretrizes do MEC” (Ortiz, 2013, p.14), respectivamente.

Em pesquisa avaliativa sobre a ‘Implementação das Diretrizes Curriculares do Serviço Social no Brasil’, realizada durante o ano 2006, após dez anos de sua aprovação no âmbito profissional, com o propósito de identificar as condições e tendências dessa implementação nas Unidades de ensino no país (Abreu, 2007), a ABEPSS apontou através de relatório final e em artigos da revista *Temporalis*²⁷ um conjunto de polêmicas e desafios sobre a configuração da formação nos marcos contraditórios da política de educação superior brasileira naquele período, diante do

²⁷ A revista de n 14, ano 2007, dedicada à divulgação de resultados da pesquisa avaliativa da Implementação das Diretrizes Curriculares, contém seis artigos centrados nos eixos temáticos: fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social, trabalho, questão social, pesquisa e o tratamento dispensado à formação profissional; e nos dados sobre o perfil das Unidades de Ensino públicas e privadas que participaram do processo investigativo (*Temporalis*, 2007, p.11).

privilegiamento do ensino para atender as demandas imediatas do mercado.

A sistematização dos dados gerais da implementação das Diretrizes Curriculares/1996 por Amaral (2007), um dos trabalhos publicados no âmbito desta pesquisa, apresentou questões relevantes sobre o perfil das Unidades de Ensino públicas e privadas, demarcando importantes tendências. Sobre o assunto, constatou um predomínio de Unidades de Ensino de natureza jurídica privada e que oferecem cursos noturnos ou em horário diurno e noturno, em relação às instituições públicas. Perspectiva que se mantém até hoje.

Em relação a natureza jurídica das Instituições de Ensino Superior das Unidades, Amaral aponta (2007) que “das Unidades de Ensino que responderam, 71,6% eram privadas e 28,4% públicas. Os dados referentes ao Curso de Serviço Social se aproximam do quadro geral do país registrado no Censo que, em 2006, mostra a existência de 248 IES públicas (10,9%) e 2270 IES privadas” (89,1%). (Amaral, 2007, p. 16).

Amaral (2007) chama atenção ao fato, de que a expansão indiscriminada do ensino superior privado, incide nas condições objetivas do trabalho docente das Unidades de Formação Acadêmicas, bem como, na qualidade da formação acadêmica.

Contribuindo também com o debate crítico sobre o processo de implementação das Diretrizes Curriculares/1996 após dez anos de sua aprovação, Cardoso (2007) centrou sua discussão sobre as tendências quanto à concepção e sobre as formas de organização de conteúdos, em especial acerca da matéria de ‘Fundamentos Históricos e Teóricos-metodológicos do Serviço Social’, ressaltando algumas dificuldades apontadas pelas Unidades de Ensino que participaram da pesquisa, como grandes desafios enfrentados e a serem superados na implementação das diretrizes, das quais a autora destaca:

garantia da transversalidade da questão social nas disciplinas; garantia de unidade entre história teoria e método nessas disciplinas; domínio de categorias fundamentais das diferentes matrizes teóricas que subsidiam o profissional; apreensão de categorias pertencentes ao quadro referencial de Marx e da tradição marxista; aprofundamento do conhecimento histórico do contexto socioeconômico e político do Brasil por parte de docentes e discentes; compreensão histórica da profissão respaldada em uma concepção crítico-dialética (Cardoso, 2007, p. 52).

No que concerne à matéria “Fundamentos Teóricos-metodológicos do

Serviço Social, mesmo identificando a unidade entre história teoria e método, bem como a concepção da profissão como totalidade histórica, Cardoso (2007) indica diferenças entre a proposta da ABEPSS aprovada em 1996, e a versão das Diretrizes Curriculares/1999 documento elaborado pela Comissão de Especialistas. Segundo ela,

Na 1ª proposta pela ABEPSS, a referida matéria envolve o seguinte conteúdo: análise da trajetória teórico-prática do Serviço Social no contexto da história da realidade social e a influência das matrizes do pensamento social. O processo de trabalho no processo de produção e reprodução da vida social em relação às refrações das questões sociais nos diferentes contextos históricos (ABEPSS/CEDEPSS, 1997, apud Cardoso, 2007, p. 38).

Já versão sistematizada pela Comissão de Especialistas em 1999, a matéria aparece com a seguinte ementa:

há particularidade da profissão sem apontar claramente a abstração dessa particularidade do complexo das relações de unidade entre os núcleos estruturantes da nova lógica curricular das atuais diretrizes em núcleos de fundamentos teóricos-metodológicos da vida social, núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e núcleo de fundamentos do trabalho profissional (Cardoso, 2007, p. 38-39).

Para a autora, essa versão, não aponta claramente a abstração do complexo das relações de unidade entre os núcleos da nova lógica curricular.

Considero relevante destacar alguns pontos de exclusão pelo CNE/CES no documento final e formal no processo de aprovação das Diretrizes Curriculares/2002, com relação aos seguintes aspectos: a) ao perfil profissional pretendido; b) aos princípios da formação profissional; c) ao conjunto de competências e habilidades, pautados pelo projeto profissional.

Sobre o primeiro ponto, é possível observar que o CNE/CES eliminou conteúdos e trechos essenciais para a sustentação de um perfil profissional vinculado ao Projeto Ético-Político, que no parecer de nº. CNE/CES 492/2001, aparece com o seguinte texto:

Perfil dos Formandos - Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho (CNE, 2001).

Tal formulação, evidencia a desconfiguração do perfil pretendido e constante na proposta original das Diretrizes Curriculares/1999 do documento elaborado pela comissão de especialistas de ensino em Serviço Social formada à época, cuja formulação textual descreve o perfil:

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais. Profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social (ABEPSS/Temporalis, 2007, p. 227).

Quando confrontada as duas propostas, fica perceptível os diversos elementos de exclusão da proposta elaborada pela Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social, assessora do SESu/MEC para assuntos relativos ao Serviço Social. Tem-se a retirada de trechos cruciais entre os perfis almejados, sobretudo, para preservação da direção do projeto profissional da categoria, como:

profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social (MEC/SESu, 1999).

Ao suprimir do perfil profissional, a perspectiva generalista crítica, corrobora para a formação de assistentes sociais com uma apreensão limitada, fragmentária e imediatista da realidade social e do ser social, fortalecendo o empirismo, o pragmatismo e o reforço de uma formação que reitera o positivismo estruturalista. Sabe-se que a influência positivista é histórica no interior da profissão e suas versões contemporâneas, tem se caracterizado por conformar teorias, que se contentam com a análise superficial da realidade.

Sob esta perspectiva, o conhecimento passa a centrar-se, 'nas práticas discursivas', no superdimensionamento do cotidiano, na tematização sobre os 'novos sujeitos sociais', enfeixados na ideia de um novo paradigma que toma a realidade como 'caleidoscópio de micro objetos' (Simionatto, 2009, p. 92). Esse é o fundamento da programática pós-moderna, que tem na perda de credibilidade nas chamadas metanarrativas ou grandes teorias sociais, sua base de sustentação.

Para os defensores da pós-modernidade, a realidade passa a ser relativizada pelo olhar dos signos, símbolos e das representações sociais, “há a elevação do peso do relativismo – a dissolução da ideia de verdade acaba por converter a ciência num jogo de linguagem” (Silveira, 2016, p. 173).

Entendo que é somente por meio da totalidade que a realidade social pode ser apreendida como “síntese das múltiplas determinações” e na sua relação orgânica entre “particularidade e universalidade”, depreendo, portanto, que ao excluir a apropriação histórica-crítica do conhecimento humano, o Mec “trivializa a teoria, fixando-se no ‘aprender fazendo’, reificando as bases da reprodução da consciência alienada” (Koike, 2009, p. 211) dos futuros profissionais.

Com tais desvirtuamentos, fica claro o afastamento do documento do CNE/SES, com o projeto de formar profissionais com o perfil crítico generalista e, capazes de apreender criticamente os processos sociais presentes na realidade e nas particularidades brasileiras.

Logo, o CNE/SES sustenta um perfil de um profissional que enfatiza mais os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas, em substituição à formação de subjetividades para uma inserção profissional de forma crítica, ativa e ciente do processo histórico brasileiro e suas relações com o capitalismo mundial.

Outras subtrações foram realizadas pelo CNE/SES, em relação ao perfil profissional, como segue.

No perfil elaborado pela Comissão de Especialistas em Ensino em Serviço Social nas Diretrizes Curriculares/1999, como visto, consta: um Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais (ABEPSS/TEMPORALIS, 2007). Já, no perfil das Diretrizes Curriculares/ 2002 com base no parecer CNE/SES 492/2001 homologado pelo CNE/SES o texto passou a ter o seguinte conteúdo: Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho (CNE/SES, 2001).

É possível observar que desaparece neste último perfil, o trecho que situa as políticas sociais públicas, empresariais e organizações da sociedade civil e dos

movimentos sociais. Tal exclusão, representa a retirada do principal lócus da atuação profissional do assistente social, que tem no Estado sua mediação fundamental para o enfrentamento da Questão Social.

Na interpretação de Pereira (2022)²⁸, o perfil aprovado pelo CNE/CES, ratifica e estimula a defesa de uma visão do assistente social como empreendedor, já que ele deixa de atuar no Estado, nas políticas públicas e instituições da sociedade, e passa, ele próprio a formular e implementar propostas de intervenção para enfrentamento das expressões da Questão Social, sendo dele a responsabilidade da promoção à plena cidadania dos usuários. Portanto, para ela, tal perfil está embebido de empreendedorismo, sob o viés liberal.

No que tange, à capacidade de o profissional “promover o exercício pleno da cidadania”, tal formulação apresenta um contrassenso, visto que, não se pode vislumbrar a efetivação da ‘plena cidadania’ nos limites impostos pela sociabilidade burguesa, sobretudo, nos marcos do neoliberalismo que promove um verdadeiro desmonte das políticas sociais públicas e dos direitos sociais. Portanto, em concordância com Ortiz (2013), compreendo que o perfil nas Diretrizes Curriculares/2002 traçado pelo CNE/SES, coloca os assistentes sociais “como garantidores de tal cidadania sem considerar a historicidade burguesa e o significado atribuído a esta, em uma sociedade de classes que disputam projetos societários antagônicos” (Ortiz, 2013, p. 15).

Somado a este aspecto, é importante considerar que o texto do CNE/CES, confunde a condição do profissional de ser criativo e propositivo, atribuindo tais características equivocadamente aos usuários e não aos profissionais, como adverte Ortiz (2013, p. 15): a eliminação de tais aspectos, não se limita apenas uma questão de grafia, mas fundamentalmente, a fragilização do perfil que deve ser constituído e perseguido pelo projeto de formação do Serviço Social.

Com base nos elementos problematizados, fica evidente que o documento definido em 2001 no parecer CNE/CES n. 492/2001 e sua homologação através do estabelecimento das Diretrizes Curriculares/2002, constituem o marco da desconfiguração do perfil de profissional pretendido pela ABEPSS, contribuindo para conformação segundo análise de Pereira (2022), e da qual concordo, em dois perfis

²⁸ Exposição realizada pela autora no XVII ENPESS no Colóquio de Graduação, intitulado: Balanço do Ensino Emergencial Remoto (ERE) que ocorreu no Rio de Janeiro no período de 14 a 17 de dezembro de 2022.

radicalmente distintos de assistentes sociais em formação: um na direção das Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996, e outro, com base nas Diretrizes Curriculares/2002 do CNE/CES.

A desconsideração dos valores e princípios prescritos no Código de Ética do Assistente Social, consiste em outro aspecto central do afastamento do perfil pretendido pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, sendo duramente criticado por Ortiz (2013), na medida em que elimina a Teoria Social Crítica e a Ética, como princípios formativos, conforme aponta:

Ao suprimir a adoção da teoria marxiana, como princípio formativo, das diretrizes curriculares, o MEC atinge duramente todas as concepções que direta ou indiretamente devem ser desveladas para o exercício profissional competente e livre dos traços que unem a profissão trajetória dessa profissão ao conservadorismo como as noções de indivíduo, sociedade, história e profissão, que fundamentam todo o projeto profissional do Serviço Social no Brasil contemporâneo (Ortiz, 2013, p. 18).

Adicionalmente, no que diz respeito à supressão da Ética, como princípio formativo transversal, versa que, “o ensino da ética deve ser transversal, porque o conjunto de valores que estão presentes no Código de 1993 (e no projeto ético-político de um modo geral) atravessa toda a formação profissional” (Ortiz, 2013, p. 19).

O conjunto de valores e princípios presentes no Código de Ética, são valores que comparecem junto com a concepção de homem, de sociedade e de mundo, expressas pela afirmação de uma nova sociabilidade que questione o capitalismo e que, portanto, como ressalta Ortiz (2013), denunciavam posturas e práticas hegemônicas na ordem burguesa, manifestadas a partir da moralização das expressões da ‘questão social’, do preconceito, da discriminação e da intolerância (Ortiz, 2013, p. 19).

Ao contrário do que estabelece o CNE/SES, as Diretrizes Curriculares/1996, oferece elementos e fundamentos que apontam para a necessidade da formação de intelectuais cuja base esteja calcada na direção social da tradição marxista, que prima pela superação de toda forma de exploração, sujeição e alienação produzidas pela sociabilidade burguesa.

A opção ética-política e teórica adotada pela ABEPSS, apresenta uma direção clara, que envolve engajamento com os valores e princípios comprometidos com a defesa e luta dos interesses coletivos da classe trabalhadora, orientados pela perspectiva emancipatória da referida classe e de toda a humanidade.

A direção social impressa nas Diretrizes Curriculares/1996, visa assegurar uma formação crítica e radicalmente contrária à requerida pelo projeto de educação neoliberal, por três razões principais, de acordo com análise de Pereira (2007):

(i) num plano mais geral, aponta para a necessária construção de uma outra ordem societária que, obviamente, não é tarefa de uma profissão, mas consideramos um avanço uma categoria profissional conceber-se como partícipe na construção de tal tarefa. (ii) a partir daquela primeira premissa - e, para evitar o risco de não se cair num mero voluntarismo, o que, por sua vez, leva ou a um “messianismo utópico”, ou a um “fatalismo”- as diretrizes apontam para a necessidade da formação de intelectuais cuja base teórico-metodológica e ética-política esteja calcada na direção social da tradição marxista, o que prima pela dimensão da análise da realidade social em sua totalidade. (iii) a apreensão da tradição marxista deve ser balizada por uma perspectiva de competência. Todavia, (...) a direção social é clara – conforme estabelecida nos princípios gerais do Código de Ética - e o primeiro quesito para a competência é o exercício da crítica, do desvendamento da realidade, mas não de uma crítica teórica estéril (um teoricismo) (Pereira, 2007, p. 238).

Portanto, sem os fundamentos teóricos e ético-políticos capazes de desvelar as condições objetivas e subjetivas presentes na sociabilidade burguesa, os valores humano-genéricos são secundarizados pelo culto exacerbado ao individualismo, à mercantilização e à concorrência, dando reforço as formas de reprodução da sociedade capitalista.

Tal como, ocorre com o perfil profissional e princípios, o conjunto de habilidades e competências também sofreu severas desconfiguração e esvaziamento semelhante, sobretudo, no que tange as evidências do distanciamento entre as competências definidas pelo CNE/SES/2002, e as competências sustentadas pela ABEPSS/1996 em articulação com o se preconiza na Lei de Regulamentação da profissão - Lei 8662.

Acerca das competências e habilidades, Ortiz (2013) destaca que ocorreu pelo CNE/SES a supressão de todas as competências e atribuições “mais próximas do exercício profissional stricto sensu, sobretudo, daquelas que tentavam vincular o profissional de Serviço Social e sua intervenção à esfera da investigação, formação, gestão e planejamento de políticas e serviços sociais” (Ortiz, 2013, p. 17).

Este aspecto, merece reflexão, na medida em que reitera um perfil profissional voltado mais à dimensão técnica-operativa, submetida à racionalidade instrumental. Na visão de Abreu e Lopes (2007) as Diretrizes Curriculares/2002 aprovadas pelo CNE/SES, afirmam, “uma formação por competência, pragmática, flexível, polivalente, orientada para o atendimento de exigências imediatas, em

detrimento da constituição de profissionais críticos, com capacidade de adaptação e de transformação da realidade” (Abreu; Lopes, 2007, p. 13).

Frente ao exposto, considero que as Diretrizes Curriculares/2002 aprovadas pelo CNE/CES para a área do Serviço Social, desconfigura e obstaculiza a implementação das Diretrizes Curriculares na perspectiva de uma formação crítica em relação ao perfil profissional, competências, atribuições e princípios pedagógicos norteadores pelo projeto ético-político profissional.

Em suma, a proposta aprovada em 2002 pelo CNE/SES, formalizada nas Diretrizes Curriculares/2002 para área do Serviço Social, em vigor há vinte anos, e que vem orientando a formulação dos projetos pedagógicos dos cursos de Serviço Social em todo território nacional, traduz-se em um projeto de formação simplificado, raso e sobretudo flexível, para a formação dos futuros profissionais, colocando a possibilidade de um distanciamento dos novos cursos, em relação à proposta pedagógica e direção social calcada nas Diretrizes Curriculares/1996, o que corrobora na visão de Pereira (2013) para a formação de intelectuais de nível superior colaboracionistas e contribuintes com a difusão e manutenção da sociabilidade burguesa, tão necessária, ao atual estágio do capitalismo (Pereira, 2007, p. 238).

Adicionalmente, entendo que a proposta curricular do CNE/SES consubstanciada nas Diretrizes Curriculares/2002, corrobora para formação de uma gama de profissionais com pouco ou nenhum engajamento político, contrariando à direção do projeto ético-político do Serviço Social.

4.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO MARANHÃO: DAS ORIGENS ÀS CONTRADIÇÕES DAS DIRETRIZES CURRICULARES

Oficialmente a primeira escola de Serviço Social do Estado do Maranhão, surgiu em 1953, fundada através da Ação Social Arquidiocesana (ASA) da Igreja Católica, muito embora, segundo Silva (1984), os passos iniciais da sua constituição nesta unidade federativa, tenha vinculação com o Estado, mediante a instalação em 1943 da Legião Brasileira de Assistência (LBA), com a criação do curso de Auxiliar Social, em 1949, destinado a formar quadros especializados para atuar no trato da questão social nas instituições estatais.

Essa primeira iniciativa foi modificada em 1950 para o curso de Assistência Social. Posteriormente, foi criado um novo curso, na Escola Maranhense de Serviço

Social, em 1953 por intermédio do Arcebispo D. José Medeiros Delgado²⁹ e da Sociedade Feminina de Instrução e Caridade.

O contexto da implantação do primeiro curso no Maranhão, é marcado no plano político pela condução no Estado do “vitorinismo³⁰”, que se impôs por uma estrutura de intensa repressão comandada por uma liderança ultraconservadora baseada no domínio do latifúndio e na liderança dos ‘coronéis’ provocando o acirramento dos conflitos no campo, bem como a estagnação social, política e cultural (Silva, 1984, p. 64).

Perpetrado pela violência, Victorino Freire, comandou um projeto político de bases autoritárias designado por Costa (2006, p. 17) de ‘*signo da morte*’ por ter como sustentação a fraude eleitoral (assentada no voto cabresto) o mandonismo, a decadência e a tradição.

Na cidade, vive-se a efervescência pela ‘Campanha da Libertação’, mobilização que pretendia obter a eliminação do jugo da oligarquia vitorinista e alcançar a tão sonhada independência do Maranhão, cujo ápice na visão de Costa (2006), foi a ‘Greve de 1951’³¹, constituindo-se em um momento fundamental no processo político do movimento das oposições, resultando na cristalização da imagem de São Luís como ‘Ilha Rebelde’ (Costa, 2006, p. 86).

Diante da agudização da questão social, sobretudo no campo, a Igreja Católica organiza a Ação Social no Estado com várias frentes destacando-se projetos arrojados no meio rural, com vistas ao controle de possíveis ‘infiltrações de ideologias estranhas’ incompatíveis com o ‘espírito cristão’; o que demarcou uma convivência mais ou menos pacífica com o poder político conservador local (Silva, 1995, p. 63).

Tal preocupação, advém da necessidade de combater a influência e o avanço do comunismo na América Latina, dado o período do pós-1945 marcado pela Guerra Fria, tensão geopolítica e ideológica entre a União Soviética e os Estados Unidos em âmbito internacional.

Assim, oficialmente a criação da primeira escola na realidade maranhense, condiz com a efetiva influência da Igreja Católica no cumprimento da missão política

²⁹ D. José Delgado, terá papel relevante no impulsionamento da atuação da Igreja, no campo social no Maranhão, tendo destaque neste contexto, os movimentos de jovens JAC, JEC, JOC e JUC; a Ação Católica Operária (AÇO); a Missão Intermunicipal Rural Arquidiocesana (MIRA).

³⁰ Expressão forjada para designar o domínio da cena política estadual pelo senador Victorino Freire (1945/1965), que se manteve no poder, até a ascensão em meados dos anos 1960 do *sarnejismo* (Costa, 2006, p. 15).

³¹ Movimento contra a posse de Eugênio Barros, expressão popular de luta anti-oligárquica.

do seu apostolado social, em face do projeto de cristianização da sociedade.

Com isso, a escola de Serviço Social Maranhense, neste momento, expressa um particular projeto de formação, cuja fonte de justificação e fundamento é encontrada na Doutrina Social da Igreja, consubstanciando-se no projeto de ‘formação político ético-religioso’, termo cunhado por Lopes (2001) para registrar a efetiva influência da Igreja na atribuição de um caráter essencialmente confessional a formação dos primeiros assistentes sociais maranhenses. Segundo a autora, esta demarcação perpassou o período que vai de 1953 a 1965, elemento característico do primeiro movimento da história do Serviço Social no Maranhão.

Convém pontuar, que tal característica se constitui tendência predominante e fonte legitimadora da formação profissional dos assistentes sociais em nível nacional, revelados nos primórdios da sua construção como profissão.

Assim, sob o binômio da caridade e do controle social das massas, a Igreja Católica vai definindo um caráter confessional à formação dos primeiros assistentes sociais no Maranhão, visivelmente traduzidas na organização de: a) disciplinas: Cultura religiosa, Doutrina social da Igreja, Seminário de Formação, Moral (Ética), Iniciação Filosófica; b) estágios junto a Ação Social Arquidiocesana (ASA) e no Movimento Intermunicipal Arquidiocesano (MIRA) (Cardoso *et al.*, 2021, p. 02).

Tais disciplinas refletiam claramente um projeto pedagógico conservador do pensamento social católico, fundamentado na filosofia tomista, conferindo-lhes aos profissionais um perfil acrítico e essencialmente humanista-cristão.

O currículo incluía ainda, a realização de círculos de estudos e de seminários sobre temas de caráter social e voltados para a formação da personalidade (Silva, 1984, p. 79).

Nota-se a relevância que esta escola facultou às questões rurais, visivelmente percebidas na participação dos alunos nas semanas ruralistas realizadas pela MIRA, na inserção de estágios nesta área, como também na organização de disciplinas que integram o denominado “Ciclo Rural”, optativo para a formação na época.

De acordo com Delgado (2004, p. 30) esse ciclo englobava três disciplinas relacionadas a essa temática: Serviço Social Rural, Noções de Agricultura e Legislação da vida Rural, não sendo regra geral estabelecida pelo currículo mínimo que vigorava em nível nacional, constituindo-se em nítida característica da realidade local desta escola.

Para a autora, este fato ficou evidente no corpo do decreto de criação da referida Escola a partir da orientação de que a Escola Maranhense de Serviço Social tivesse cadeiras de especialização ruralistas, com vigorosa atenção para os problemas de migração e emigração das populações do meio rural.

Tal ênfase se fazia notar, tanto em relação aos conhecimentos teóricos, como práticos, percebidos também na estrutura curricular, sendo obrigatória a especialização durante o curso em pelo menos um dos seguintes campos: família, menor, médico-social e trabalho rural, destacando-se mais uma vez a preocupação com o rural (Silva, 1984, p. 79).

O fato da problemática agrária ser o ponto fulcral da Questão Social no Maranhão, somados ao sensível problema da penetração das ideias comunistas 'consideradas subversivas', reforçaram a opção da escola pelo tema em questão, nos primeiros momentos de sua constituição.

Entretanto, importa considerar, que embora a questão rural tenha sido a grande tônica na criação da Escola Maranhense no decorrer da formação profissional, observa-se uma forte aproximação com as questões urbanas e das temáticas da maternidade, infância e da pobreza dos setores populares, em face ao forte atrelamento profissional ao aparato do Estado.

Convém ressaltar, que no mesmo ano de fundação da Escola Maranhense de Serviço Social, é criado o primeiro currículo mínimo dos Cursos de Serviço Social, pela Lei nº 1.889, de 13 de junho de 1953, que estabelecia as seguintes disciplinas mínimas:

I. Sociologia e Economia Social; Direito e Legislação Social; Higiene e Medicina Social; Psicologia e Higiene Mental; Ética Geral e Profissional; II. Introdução e Fundamentos do Serviço Social; Métodos do Serviço Social; Serviço Social de Casos - de Grupo - Organização Social da Comunidade; Serviço Social em Suas Especializações; Família - Menores - Trabalho - Médico; III. Pesquisa Social (Cardoso, 2016, p. 441).

Tal currículo nasceu e se desenvolveu nos marcos do projeto conservador, a partir do alinhamento entre a filosofia humanista cristã e as teorias funcionalistas, figurando o que Iamamoto (1998) denominou de "arranjo teórico-doutrinário". Na acepção da autora, esse arranjo, conciliou tanto as bases de interpretação da sociedade, o campo de valores norteadores da ação profissional, como o aperfeiçoamento dos procedimentos operativos do Serviço Social (Iamamoto, 1998,

p. 219).

Tal particularidade, é também percebida na formação dos assistentes sociais no Maranhão a partir de uma significativa influência do tecnicismo estadunidense cuja base teórica subsidiou o Serviço Social de caso, grupo e de comunidade, na sua junção com o conteúdo doutrinário da Igreja Católica, tendo como quadro de referência às encíclicas papais, especialmente a *Rerum Novarum* e *Quadragesimo Anno*.

No plano econômico, o início de 1950 é delineado pela decomposição do parque industrial têxtil e do grande avanço da lavoura temporária produtora de arroz, milho, feijão e mandioca. Este avanço foi possibilitado por uma organização produtiva de caráter pequeno-mercantil, caracterizada pelo trabalho autônomo de camponeses advindos das correntes migratórias do Nordeste³², que fugindo da seca, se instalam no Estado, consolidando uma importante atividade agrícola de base familiar, a princípio para autoconsumo, mas posteriormente com a geração de excedentes, passando a interligar o Maranhão no processo inicial de formação urbano-industrial brasileiro, como fornecedor de alimentos agrícolas e extrativistas-industrial.

Considerando a formação econômica-social do Maranhão, Arcangeli (1987) caracteriza esse momento, como a fase da “inserção do Estado na divisão nacional do trabalho”, ³³ delineada temporalmente pelo intervalo que se inicia com a década de 1950 do século XX, aos dias atuais (Arcangeli, 1987, p. 92).

Na condição de produtor de alimentos, o Maranhão assume um papel relevante no processo de acumulação capitalista, ao rebaixar os custos de produção da força de trabalho para o desenvolvimento e expansão do capitalismo urbano-industrial, tornando-se “Celeiro do Nordeste” (Feitosa, 1998). Para o autor, enquanto o Centro-sul, assumia, a princípio, a industrialização global dos bens de consumo assalariados e, mais tarde, dos bens de consumo duráveis e de bens de capital, o

³² Para Arcangeli (1987), a explicação desses fluxos migratórios, podem ser explicados pelos processos de mudanças que atingiram as áreas de origem desses camponeses expulsos da terra relativas: às alterações na utilização das terras, às inovações tecnológicas poupadoras de trabalho e, em suma, à transformação das relações de produção do campo, engendradas pela expansão do capital monopolista no país (Arcangeli, 1987, p. 15).

³³ O autor considera que a formação econômica do Maranhão, passou por quatro fases: 1) a conquista e povoamento inicial – designando para essa primeira fase o período temporal que vai do início do século XVII até a segunda metade do século XVIII; 2) inserção na divisão internacional do trabalho – vai dos primeiros anos da segunda metade do século XVIII até a nona década do século XIX; 3) ‘involução econômica’ – intervalo compreendido entre os últimos anos do século XIX e a década de 40, já no século XX; 4) Última fase, da inserção na divisão nacional do trabalho – se inicia com a década de 50 do século XX e termina em nossos dias (Arcangeli, 1987, p. 92).

Maranhão, volta-se para especialização na produção e comercialização de alimentos para o restante do país (Feitosa, 1998, p. 67).

O período analítico considerado representou um momento inédito para o Brasil na consolidação do sistema nacional de acumulação capitalista, no que tange a dinamização do setor industrial, sendo figurado, conforme Arcangeli (1987, p. 31) em uma nova fase do processo de substituição de importações para o país, que estimulado pelo plano de metas do Governo de Kubitschek (1956-1961), proporcionou uma auto suficiência da estrutura industrial em relação à produção de bens de consumo, e importantes avanços à indústria pesada, em particular de bens de capital.

A industrialização conferiu ao Brasil, na avaliação do autor, aspectos de uma economia dita desenvolvida, porém de caráter excludente, pois manteve à margem o setor primário, as regiões menos desenvolvidas, bem como, o segmento majoritário da população, acentuando desníveis setoriais, regionais e sociais.

Esse fato revela, a ínfima atenção concedida ao setor agropecuário pelo Estado nacional neste momento, caracterizados pela secundarização das predileções das oligarquias e das necessidades dos camponeses, em relação ao privilegiamento dos interesses da burguesia industrial. Desse modo, quando a expansão do sistema capitalista tem seu lócus na região Centro-Sul, comandada por São Paulo, o ciclo toma espacialmente a forma de destruição das economias regionais, ou das regiões (Arcangeli, 1987, p. 35).

Ocorre assim, um privilegiamento dos investimentos do Estado na referida região, tendo destaque nesse circuito, além de São Paulo, os núcleos econômicos mais dinâmicos como os Estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais, enquanto a região Norte e Nordeste marginalizada, vai ficando relegada ao atraso e ao domínio do latifúndio e das oligarquias locais, excluída do processo de crescimento econômico empreendido, consubstanciando-se em “um movimento dialético que destrói para concentrar e capta o excedente das outras regiões para centralizar o capital” (Arcangeli, 1987, p. 35).

Logo, enquanto a conjuntura nacional é marcada pelo industrialismo, consolidação capitalista e adoção de uma política de massa que caracteriza a sociedade brasileira neste período, o Maranhão, vivencia uma conjuntura política permeada pelas amarras do atraso oligárquico e por uma economia essencialmente agrária e subdesenvolvida.

Neste caso, a elucidação da compreensão do quadro sociopolítico e

econômico do surgimento da primeira escola de Serviço Social no Maranhão, demanda apreensão de um complexo de determinações particulares interligadas ao processo de desenvolvimento e expansão capitalista no Brasil, que nas palavras de Silveira (2022, p.18) discorre-se em função de sua natureza desigual e combinada.

Considero a análise do supracitado autor bastante fecunda, na medida em que embasado em Florestan Fernandes, esboça um quadro geral acerca da formação capitalista no país, como um “complexo desigual e combinado do qual se desdobra o desenvolvimento capitalista no Brasil” (Silveira, 2022, p.18).

Silveira (2022) constata, que o aprofundamento das relações capitalistas no país durante o século XX, manteve o que Fernandes (2006) caracterizou como “circuito fechado” a partir do “desenvolvimento desigual interno” somados à “dominação imperialista externa”, elementos centrais para compreensão do condicionamento do Brasil ao capitalismo dependente e subdesenvolvido. Ou seja, a consolidação do capitalismo no país, não chegou a impor nenhuma mudança estrutural com o ‘circuito fechado’, no que se refere:

1º) a ruptura com a associação dependente, em relação aos centros hegemônicos da dominação imperialista; 2º) a desagregação completa do antigo regime e de suas sequelas, ou seja, das formas pré-capitalistas de produção, troca e circulação; 3º) a superação de estados relativos de subdesenvolvimento, próprios à satelização imperialista da economia interna, e a extrema concentração social e regional da riqueza (Silveira, 2022, p. 26).

A burguesia brasileira estabeleceu seu vínculo orgânico entre a conjugação do arcaico e do moderno, do passado e do presente, se moldando a um tipo de capitalismo competitivo que nasceu de acordo com Fernandes “da confluência da economia de exportação (de origens coloniais e neocoloniais) com a expansão do mercado interno e da produção industrial para esse mercado, condicionantes de nossa devastadora revolução urbano-industrial (Fernandes, 1966-1973; 2005, p. 258).

Se tais determinações e descompassos implicaram em um desenvolvimento desigual interno do capitalismo, igualmente, expressou num caráter tendencialmente assimétrico do desenvolvimento econômico-social da região Nordeste sobre as quais germinaram as refrações da questão social nesta localidade, como também, na própria afirmação profissional do Serviço Social em âmbito nacional, como destaca Silveira (2022):

Portanto, a perpetuação do desenvolvimento combinado na transformação capitalista implicou, para o Nordeste do país, não apenas contradições

sociais próprias, sobre as quais germinaram refrações da “questão social” situadas e específicas, além de modalidades peculiares de acumulação do capital e da intervenção estatal; refletiu também em determinações particulares da afirmação profissional do Serviço Social e da trajetória subsequente da renovação (Silveira, 2022, p. 27).

Em suma, tais condicionantes impulsionaram transformações no universo do Serviço Social, que no caso do Nordeste teve a emergência da profissão através “de uma periodização na qual se localiza entre as décadas de 1940-1950, estágio que marca sua gestação – balizada pela criação das escolas na maioria dos estados” (Silveira, 2022, p. 22).

Daí por que a primeira escola no Maranhão, emerge oficialmente (considerando sua profissionalidade) 17 anos mais tarde, do surgimento das embrionárias escolas em âmbito nacional, no Rio de Janeiro em 1936 e em São Paulo em 1937, já revelando o caráter retardatário do Estado (bem como do Nordeste) em relação à região que concentrava as contradições políticas e sociais do avanço das relações capitalistas – decorrente da aceleração da realidade urbano-industrial, e portanto, do contexto marcado nacionalmente pela gestação e desenvolvimento do Serviço Social como profissão.

O surgimento do Serviço Social relaciona-se diretamente com o avanço das forças produtivas e da divisão social do trabalho, provocados pelo desenvolvimento do capitalismo no país.

À medida que ocorre o adensamento e desenvolvimento das forças produtivas, intensificam-se os modos e graus de exploração da força de trabalho, agravando as condições de trabalho e de existência dos trabalhadores. Concomitantemente, esse quadro implicou no surgimento das formas de questionamento e organização dos processos de luta dos operários, contribuindo para a insurreição de um ciclo de greves de grandes proporções nas primeiras décadas do século XX no Brasil.

Tal realidade impulsionou o Estado, as classes dominantes e seus organismos ideológicos, ao desenvolvimento das políticas sociais para intervir sobre as refrações da questão social utilizando como grande estratégia a assistência no exercício do controle social sobre a população trabalhadora pauperizada, como respostas preventivas para o acirramento da pauperização e organização política do proletariado nascente.

Assim, a entrada do operariado na cena política marca definitivamente o

deslocamento do posicionamento e das formas de intervenção do Estado e das diversas frações das classes dominantes frente à questão social; até então encarada como uma questão eminentemente moral, enfrentadas e organizadas sobejamente pela ação social da Igreja Católica, balizadas pelos interesses político-econômicos em jogo desse tempo histórico.

É no quadro dessas determinações que o Serviço Social se funda no interior da divisão social e técnica do trabalho na sociedade burguesa em consolidação, no contexto de aprofundamento do capitalismo monopolista na sociedade brasileira, para responder as variáveis e as expressões da questão social decorrentes do conflito entre capital x trabalho, situando-se como indica Iamamoto (1998), “no processo das relações sociais, fundamentalmente como uma atividade auxiliar e subsidiária no exercício do controle social e na difusão da ideologia da classe dominante junto à classe trabalhadora” (Iamamoto, 1998, p. 93-94).

Portanto, será no bojo da estratégia consensual, em meio “a estratégia de recomposição da elite dominante ‘pelo alto’³⁴”, que o Serviço Social surge na cena histórica brasileira, com vistas a dar respostas às expressões particulares da “questão social” na passagem do modelo produtivo agroexportador para o modelo urbano-industrial, como um intelectual orgânico.

A formação dos intelectuais vincula-se à luta de classes, como necessidade do processo de construção das classes fundamentais. Como analisa Gramsci (2001):

todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (Gramsci, 2001, p. 15).

O surgimento do Serviço Social como profissão constitui-se, portanto, como uma demanda da classe dominante em face da necessidade de formação de seus intelectuais e dirigentes. Assim, o assistente social emerge historicamente como “uma categoria especializada para o exercício da função intelectual, em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes” (Gramsci, 2001, p. 18) neste caso, com a burguesia nascente.

³⁴ Para Florestan Fernandes “As classes dominantes e suas elites sempre encontraram um terreno propício para resolver suas questões conflitantes intra-muros, articulando de modo mecânico os interesses divergentes que pudessem ser compostos dentro da ordem ou através de revoluções de cima para baixo” (Fernandes, 1966-1973; 2005, p. 332).

Assim, como um intelectual orgânico, o assistente social mantém relação com a direção moral e domínio político exercido por uma classe sobre a outra, na consolidação da hegemonia de um determinado projeto societário. No caso do seu surgimento, essa categoria profissional emergiu pela necessidade política do grupo fundamental dominante.

Daí que a Escola ou Centro de Formação assume uma função mediadora essencial nesse processo (Abreu; Lopes, 2018, p. 05), considerando-se, sobretudo, a complexidade do mundo moderno, na medida em que, em conformidade com Gramsci (2001, p. 32):

na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado que ensinam nas escolas.

Vinculadas a Igreja Católica, as primeiras escolas de formação, terão função supletiva na formação de intelectuais orgânicos da classe dominante, na versão corporativa do Estado Novo, tanto na promoção da regulação social, como na difusão da ideologia da ordem, conforme aponta Pereira (2007):

O Estado varguista passou a tratar a “questão social” através da dupla repressão-cooptação, isto é, através da formação de consenso na sociedade civil, mas, também, de ampla repressão. Assim, este foi o momento para a emergência da profissão de Serviço Social, cujo profissional, desde o seu início, atuou primordialmente como um intelectual difusor da ideologia dominante, necessária à manutenção daquela ordem. Atuação com inserção privilegiada junto à classe trabalhadora e cuja funcionalidade apontava para a conformação do trabalhador às novas exigências postas pelo projeto modernizante e industrializante do pós-1930 (Pereira, 2007, p. 112).

Importante ressaltar que, neste período não havia incompatibilidade entre os desígnios do apostolado católico e os objetivos institucionais criados pelo Estado e frações da classe dominante no enfrentamento dos problemas sociais, característicos do sistema capitalista. Ao contrário, registra-se uma compatibilização de interesses e uma estreita articulação entre o Estado e a Igreja em torno da necessidade do estabelecimento do controle e da paz social.

Essa articulação se expressa também, na apreensão da Igreja Católica em garantir as bases de sustentação do seu poder político-econômico e recuperar sua área de influência, abalados pela decomposição dos valores tradicionais sobre o

conjunto da sociedade, como também, mediante sua inquietação com a difusão do comunismo e do receio com o avanço dos movimentos revolucionários na América Latina.

Preocupada em combater o avanço do comunismo no Brasil, a Igreja Católica passa a organizar com maior ênfase sua ação social também no Estado do Maranhão, culminando, como dito, com o projeto de materialização da primeira Escola Maranhense de Serviço Social, com ênfase para atuação na questão rural.

Além de refletir os interesses específicos do processo de recristianização da sociedade, a motivação da Igreja Católica pela priorização da questão agrária é determinada pelo agravamento dos problemas rurais nesse período, decorrentes da expansão da fronteira agrícola objetivada pelos projetos de colonização que influiu no acirramento da Questão Social na realidade maranhense.

A expansão da fronteira agrícola na pré-amazônia maranhense, constituiu-se na visão de Arcangeli (1987) a mais importante área da fronteira agrícola nordestina, assumindo particular importância como projeto de colonização naquele período,

exatamente porque sua existência está intimamente ligada ao velho problema nordestino do excedente populacional e ao relativamente recente problema da ocupação amazônica, que tão bem refletem os movimentos de expansão e consolidação do processo brasileiro de acumulação capitalista (Arcangeli, 1987, p. 20).

Entretanto, a área agrícola incorporada ao processo produtivo pela expansão da nova fronteira – possibilitada pela ampliação da rede rodoviária, imigração, migração interna intensas – ocorreu sem incremento e sem implementação de uma infraestrutura econômica e social por parte do Governo.

Na avaliação de Tribuzi (1981), essa frente de avanço pioneiro teve suas próprias características de instabilidade, agravadas pelo descaso do Governo Estadual, que permitiu não somente, sua espontaneidade sem estabilizar a posse da terra, mas nada fez para coibir as fraudes de titulação. O resultado não poderia ser outro, “disso resulta a anômala situação de posse e uso de terra, que situa o Maranhão, apesar do considerável estoque de terras públicas, na pior proporção: proprietários e lavradores sem-terra da região” (Tribuzi, 1981, p. 43).

Em suma, a ausência de uma política pública que garantisse a propriedade de terras aos ocupantes das áreas devolutas, tornou o projeto de colonização da pré-

amazônia um processo predatório e em grande medida nômade de ocupação, permitindo assim o florescimento da grilagem e de expulsão dos pequenos produtores, gerando no decurso de sua maturação fortes tensões e fricções sociais.

As manifestações de oposição no Nordeste durante a década de 1950 e 1960 foram inusitadas neste período, com destaque para as Ligas Camponesas e aos movimentos de educação de base³⁵, que possuindo um alto potencial reivindicatório e contestador em oposição aos coronéis, senhores de engenho e usineiros, colocava em risco a hegemonia das classes dominantes locais. Surgiu, portanto, no Nordeste, “uma coligação de forças populares que se caracterizou como oposição à burguesia e as oligarquias locais, à expansão do capital monopolista em escala nacional e à ação do Estado nesse processo” (Arcangeli, 1987, p. 39).

Verifico assim, que embora o Serviço Social no Maranhão, não tenha surgido diretamente para lidar com o aguçamento das mazelas da questão social produzidas pelo capitalismo industrial, seu surgimento teve ligações com o seu desenvolvimento no âmbito nacional, na medida em que seus mecanismos de centralização tornaram-se poderosos fatores de acirramentos dos conflitos de classe, entre o Brasil industrializado e as antigas regiões primário-exportadoras, além de atingir penosamente o homem do campo.

Não por acaso, o Estado nacional passou a ter uma preocupação mais efetiva com a região, tanto que criou em 1955 em âmbito nacional, a Fundação Serviço Social Rural através da Lei nº 2613, visando implementar um trabalho de controle social mais efetivo no campo. Tal fundação, procurou promover ações assistenciais, educativas e de aperfeiçoamento técnico aos camponeses e de estímulo à criação de cooperativas e associações no meio rural.

É neste quadro de intensificação das conflituosas relações sociais, que se evidencia um maior protagonismo por parte da Igreja na organização de um efetivo trabalho social no Maranhão na década de 1950, especialmente entre os anos de 1954-1957, consoante ao momento de grande efervescência dos movimentos organizativos e sindicais dos camponeses em torno da luta pela terra, não apenas neste Estado, mas em articulação com outras localidades em âmbito nacional.

Em linhas gerais, é nesse contexto político-econômico, que se gestam as

³⁵ Constituem-se nas primeiras tentativas de uma educação informal conscientizadora e questionadora dos esquemas tradicionais da educação formal, tendo por base a aplicação do método idealizado pelo educador Paulo Freire.

bases de criação da primeira escola de Serviço Social na realidade maranhense, que condiz com a efetiva influência da Igreja Católica como sujeito protagonista desse processo, mas também, por uma demanda explícita das populações rurais e urbanas articuladas pelo Estado (sujeito impulsionador das bases iniciais de sua gênese), marcando as peculiaridades do surgimento da profissão em âmbito estadual.

Isto posto, compreendo que o surgimento da profissão no Maranhão, foi historicamente determinada por uma correlação de forças, que buscou servir a interesses diversos, intencionalmente com vistas a atenuar os conflitos sociais, o que vai constituindo em estímulo e base de justificação para a formação dos primeiros assistentes sociais neste Estado.

O resultado dessa disputa de forças se expressa nos diferentes projetos político-pedagógicos, nos currículos e seus pressupostos, perfilando o desenvolvimento da formação profissional no Maranhão ao longo da constituição histórica da profissão neste Estado.

Embora tenha sido criada em 1953, a Escola Maranhense de Serviço Social foi reconhecida somente em 1956 pelo Governo Federal através do Decreto nº 39.082, passando a denominar-se Faculdade de Serviço Social em 1961, vinculada à Universidade Católica do Maranhão.

As bases confessionais da formação profissional dos assistentes sociais maranhenses, assentada nos princípios doutrinários da Igreja Católica e de cunho assistencialista, se manterá até fins da década de 1966, quando “a então Faculdade de Serviço Social da Universidade Católica do Maranhão, passou a integrar-se a Fundação Universidade do Maranhão, constituída pelo Governo Federal através da Lei nº 5.152, de 21 de outubro de 1966” (Silva *et al.*, 2008, p. 06).

Encerra-se, portanto, o período que marca a formação ‘política ético-religiosa’, situada temporalmente entre os anos de 1950 a 1966, que se vincula a um projeto de profissão eminentemente tradicional-conservador, centrada na defesa do instituído e dos interesses da classe dominante, cujo perfil profissional ancora-se numa ação educativa de base humanista-cristã moralizadora, prática que assume, nesse contexto, uma “dimensão político-ideológica e normativa eficaz, sobre a forma dos sujeitos alvos da ação profissional assimilarem sua situação, condicionando-os assumirem comportamentos contribuintes com a ordem vigente” (Abreu; Ribeiro; Rodrigues, 1985, p. 98).

Edificada sobre essa base teórica-doutrinária, os fundamentos basilares do

referido projeto de formação e da ação do Serviço Social, na posição das autoras, apresenta-se de forma rasa, sem a apropriação conceitual necessária, permanecendo no nível do empirismo e pragmatismo, não ultrapassando, portanto, os limites do imediato da problemática social.

De 1966 a 1970, o Serviço Social vivencia um movimento de significativo avanço no contexto maranhense, cuja inserção marca a consolidação da formação laica, evidenciada no projeto de 'formação tecnocrata-modernizador', balizado pelo aporte teórico-técnico do positivismo funcionalista, sob a força da influência do Serviço Social estadunidense na América Latina, que já marcava sua presença na profissão de forma fragmentada.

Em âmbito nacional, esse momento representou a consolidação do projeto de formação laica mediado pela modernização conservadora da Ditadura Civil Militar (1964/1985), sendo marcado na particularidade maranhense através da inserção do curso na Universidade Federal do Maranhão e pela influência do projeto desenvolvimentista do Governo Sarney (1966/1970), que contribui para a herança conservadora do Serviço Social neste estado (Cardoso, *et al.*, 2021, p. 03) com a expansão dos aparelhos burocráticos para a implementação de 'políticas de bem social', visando conter os impactos do processo de modernização no Maranhão.

No que concerne à análise socioeconômica do Maranhão, Feitosa (1998) destaca que este período foi marcado pela economia do gado e da madeira, com opção dos grandes projetos agropecuários, com evidente impacto sobre a formação da riqueza e da distribuição da renda no estado.

Na segunda metade da década de 1960, estendendo-se a anos subsequentes, registra-se um intenso desenvolvimento do Serviço Social, marcado pela bandeira da modernização e do desenvolvimentismo do Governo José Sarney, que ostentando o slogan "Maranhão Novo" buscou a legitimação e apoio das camadas populares (Silva, *et al.*, 2008, p. 06).

Para as autoras, sob uma postura ideológica ambígua, Sarney mescla a adesão aos conteúdos da política nacional, sob condução dos militares, à continuidade do coronelismo urbano, sustentado por um lado, num processo clientelístico de intermediação de interesses dos seus aliados. Por outro lado, na sua influência pessoal sobre as populações, caracterizando-se por um tipo de "personalismo político" (Silva, *et al.*, 2008, p. 07).

O processo de cunho modernizador erigido por Sarney, contribuiu para a

criação de várias instituições e projetos a partir de 1967, em prol de um presumido desenvolvimento do estado, através da criação da Superintendência de Desenvolvimento do Maranhão (SUDEMA); da implantação de projetos agropecuários e de colonização; do desenvolvimento de uma forte política educacional, mediante a criação do Projeto "João de Barro" e os Ginásios Bandeirantes, com vistas a superação dos altos índices de analfabetismo (Silva, *et al.*, 2008, p. 07).

Comprometido em estabelecer as condições de expansão do capital monopolista no país, o governo Sarney assimila e desenvolve o projeto modernizador, buscando garantir a integração local ao mercado nacional e internacional, sendo o setor agrícola considerado prioritário neste processo.

Ocorre na década de 1970 no Maranhão, o que Feitosa (1998) chama de 'economia de justaposição', assentada de um lado na produção agrícola e extrativista, e do outro, na economia do gado e da madeira. Tendo, entretanto, essas últimas atividades econômicas impelido as condições de alavancagem das primeiras. Tudo isso, dentro de um efetivo processo de planejamento estratégico organizado pelos militares para a região, que as compatibiliza aos interesses do avanço das forças produtivas em geral. No entendimento do autor,

O planejamento para a região, a partir dos militares, conscientemente, somente poderia ser executado com a eliminação dos pequenos lavradores e suas famílias. O mercado é que passaria a determinar o sentido da organização social. O homem deveria ir sendo minado em nome do deus do mercado, o soberano e regulador de todas as coisas, inclusive da vida em sociedade (Feitosa, 1998, p. 75).

Esse aspecto irá casar com os interesses da política nacional de integração dos governos militares, cuja ideia central era estimular na região Amazônica, a produção de carne bovina para a exportação, com vistas à inserção do Estado à divisão internacional do trabalho. Daí porque, ao contrário da produção de alimentos de base familiar fará a opção pelos grandes projetos agropecuários para a Amazônia, incentivando suas implantações com subsídios fiscais e créditos.

Assentado na introdução e revitalização da pecuária extensiva de gado bovino, exatamente naquelas áreas em que a atividade principal era a produção de alimentos agrícolas, o projeto modernizador para o campo estabeleceu o embrião do avanço da propriedade privada, mudando essencialmente a estrutura fundiária do Estado.

Processo que foi acelerado após o advento da Lei de Terras editada em 1969 no governo Sarney, sendo promulgada em 1970 por Pedro Neiva de Santana. A partir daí, “além da aquisição por preços risíveis, as terras devolutas do Estado passaram a ser objeto de grilagem cartorial e apropriação forçada por grileiros que contavam inclusive com apoio de certos setores do judiciário” (Feitosa, 1998, p. 72).

O Governo contribuiu, nesse quadro, para que fossem ampliados os latifúndios improdutivos, produzindo além da intensa valorização da terra, aumento da grilagem e o acirramento dos conflitos no campo, estimulando a migração urbana.

A partir de uma forte campanha, para atrair investimentos e empresários do centro-sul, Sarney inicia uma série de ações, colocando terras devolutas a disposição e garantindo incentivos fiscais através da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), viabilizando dessa forma, as condições necessárias para implantação dos projetos agropecuários no Estado.

Para se avaliar a dimensão das ações do Governo, mediante o robusto investimento e incremento em infraestrutura econômica e social, com vistas ao atendimento das necessidades do capital produtivo, Silva (1984, p. 69) destaca que:

(...) foram construídos 1.665 Km de estradas e pavimentados, 535 Km de rodovias estratégicas. Constrói-se o Porto do Itaqui, de gabarito internacional; implanta-se em 50 municípios, rede de distribuição de energia da Hidrelétrica de Boa Esperança; instala-se serviço de telecomunicação e mais de 90 municípios; o serviço de saneamento é triplicado; cria-se a Fundação Universidade do Maranhão e ampliam-se qualitativamente e quantitativamente, o ensino primário e o médio. Além disso, cria-se os seguintes instrumentos financeiros, Banco do Estado do Maranhão e Banco de Desenvolvimento do Maranhão (Silva, 1984, p. 69).

Em linhas gerais, o Governo Sarney manteve uma evidente subordinação socioeconômica do Maranhão à política de integração dos governos militares, articulando-se à política nacional, direcionada para estabelecer as condições de expansão do capitalismo norte-americano no país, no auge das políticas mundiais bipolarizadas.

No quadro da vertente modernizadora, ocorreu um vigoroso processo de expansão da profissão no Estado do Maranhão, registrando um relevante desenvolvimento no final da década de 1960 e início dos anos 1970.

Além das determinações da própria realidade, a expansão do Serviço Social no Maranhão, contou também, com a forte influência da ação profissional da

assistente social Mirtes Haickel Fonseca, que segundo Silva (1995), desfrutando de forte prestígio perante o governador, teve intensa participação no movimento nacional ligado à reconceituação de caráter modernizador.

A partir dessa penetração em âmbito nacional, a referida assistente social participou do 1º Seminário de Teorização do Serviço Social sintetizado posteriormente no intitulado documento de Araxá.

Tal encontro aconteceu em Minas Gerais em março de 1967, inserindo-se no interior de um movimento de questionamento por parte do Serviço Social na busca por uma metodologia mais adequada de inserção da profissão às exigências do projeto tecnocrático-modernizador atrelado à política desenvolvimentista conduzida pelos militares no país.

Esboçando uma síntese do documento, Aguiar (2011) destaca aspectos centrais do conteúdo da sua estrutura, ao qual realçamos seus objetivos. O documento apresenta uma distinção entre dois objetivos: remoto e operacional. O Objetivo remoto, destaca que o Serviço Social deve buscar a valorização e melhoria das condições do ser humano tendo como quadro de valores a Declaração Universal dos Direitos Humanos, das Nações Unidas; já os objetivos operacionais servem-se do pressuposto de que o Serviço Social deve:

- a) Identificar e tratar problemas ou distorções residuais que impedem indivíduos, famílias, grupos, comunidades e populações de alcançarem padrões econômicos-sociais compatíveis com a dignidade humana e estimular a contínua elevação desses padrões; b) colher elementos e elaborar dados referentes a problemas ou disfunções que estejam a exigir a reforma das estruturas e sistemas sociais; c) criar condições para tomar efetiva a participação consciente de indivíduos, grupos, comunidades e populações, seja promovendo sua integração nas condições decorrentes de mudanças, seja provocando as mudanças necessárias; d) implantar e dinamizar sistemas e equipamentos que permitam a consecução dos seus objetivos (Documento de Araxá apud Aguiar, 2011, p. 153).

Ao analisarem os aspectos desses objetivos Abreu, Ribeiro e Rodrigues (1985, p. 120), colocam que o documento de Araxá, expressa uma preocupação do Serviço Social com a busca da integração metodológica como forma de superação da visão tripartite, relacionada a fragmentação dos chamados métodos de Serviço Social de Caso, SS de Grupo e SS de Comunidade, com o propósito de adequação à racionalidade técnica-administrativa do projeto de modernização conservador.

Observo que o documento de Araxá sintetiza uma posição de integração do Serviço Social às estruturas vigentes, adequadas às necessidades de

desenvolvimento do capitalismo postas pela autocracia burguesa. Portanto, os objetivos do documento estão sintonizados claramente com a direção política e ideológica da vertente modernizadora, reforçando um viés tecnocrático-funcionalista à profissão. Trata-se, pois, de uma ideologia reformista, por não promover mudanças essenciais nas relações sociais e políticas de dominação existentes.

No Maranhão, a influência e os efeitos desse documento, foram refletidos na ação dos profissionais, nas instituições estatais e no ensino formal ministrado na Faculdade de Serviço Social.

Além da referida participação, Mirtes Fonseca, contribuiu na revisão do currículo do curso de Serviço Social de 1970, cuja orientação seguiu os mesmos pressupostos ideológicos do desenvolvimentismo na linha modernizadora, apontando para a chamada ‘integração metodológica’.

Nesse período, ocorre o robustecimento da ideologia desenvolvimentista no âmbito da formação profissional do assistente social no Brasil, rebatendo no ensino do Serviço Social no Maranhão, em conteúdos vinculados ao ensino teórico-prático, com ênfase à prática do Desenvolvimento de Comunidade (Silva, 1984, p. 72).

Nesta direção, conforme preconiza a Resolução s/n 13/03/1970 e em sintonia com a orientação nacional, foram criadas no curso da UFMA as disciplinas: Metodologia Básica do Serviço Social, Serviço Social Aplicado e Planejamento Social, dentre outras, sem eliminar, no entanto, o “Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade” como preconizava o novo currículo (Cardoso *et al.*, 2021, p. 06).

É importante considerar que o currículo de 1970, já nasceu defasado do seu tempo histórico, na medida em que conforme as supracitadas autoras, na mesma década ocorrerá nova revisão curricular realizada no CSS/UFMA, no movimento que produziu o currículo mínimo aprovado na XXI Convenção da ABESS, em 1979 e pelo Conselho Federal de Educação em 1982, porém, já em outra direção, vinculada aos interesses coletivos das classes subalternas.

Embora tenha representado,

(...) o primeiro grande esforço, para imprimir de forma crítica uma nova direção social à formação e superar o cunho instrumental conservador sob a influência do Social Work de origem estadunidense - entretanto, centrado na relação história/teoria/método enfatiza o conteúdo epistemológico e abordagem eclética (Cardoso *et al.*, 2021, p. 07).

Retomando o protagonismo de destaque de sua atuação na SUDEMA,

sendo responsável pela criação da Agência de Menores em 1966, convertida em Fundação do Bem-Estar Social do Maranhão (FBESMA) em 1967, passando a ser o órgão executor da política assistencial no Estado, com atenção para a ação comunitária, mediante a criação de centros comunitários nos bairros de São Luís e em apoio aos programas de saúde e saneamento (Silva *et al.*, 2008, p. 08).

A criação de muitas instituições em diversas áreas, no âmbito estadual, ampliou o mercado de trabalho dos assistentes sociais, nas áreas do planejamento, política assistencial, extensão rural e em programas governamentais, cuja dinâmica orientada pela racionalidade técnica e administrativa coloca a necessidade de adequação do perfil profissional, isto é, profissional “moderno” qualificado para o trabalho interprofissional. Orientação condizente com a tendência modernizadora, hegemônica nos anos 1960/1970 no âmbito nacional.

Na acepção de Fonseca (2012, p. 222) a formação profissional ao se adequar às exigências postas pela modernização, fortalece a presença do conservadorismo em que a importância da competência técnica é colocada como sinônimo de competência profissional.

Nesta orientação, o perfil do assistente social, a partir de pressupostos da racionalidade técnica-administrativa sustentado na visão de sociedade a-classista e harmônica, enfatiza a qualificação para realização de ações de mobilização das massas, organização comunitária, execução e planejamento de políticas sociais tendo a participação como elemento central, além da elaboração de pesquisas socioeconômicas.

A exigência do projeto modernizador implicou, na acepção de Netto (2015), em um redimensionamento em âmbito nacional, da ação profissional dos assistentes sociais, que foram compelidos à diluição do comportamento e de sua prática profissional fundados nos supostos humanistas abstratos, à compatibilização do seu desempenho com as normas, rotinas, fluxos e finalidades da racionalidade técnica-administrativa.

Assim, reitero que as mudanças conduzidas pela autocracia burguesa no Brasil, foram determinantes para modificação do perfil profissional demandado pelo mercado trabalho, ou seja, para “um profissional mais ‘moderno’, onde traços ‘tradicionais’ são deslocados e substituídos por procedimentos ‘racionais’ (Netto, 2015, p. 162).

A produção desse profissional ‘mais moderno’, implicou em uma profunda

rotação dos mecanismos vigentes no campo da formação dos assistentes sociais, “e dela, encarregou-se a política educacional da ditadura” (Netto, 2015), com o encaminhamento da Reforma Universitária em 1968.

Para Fernandes (2020, p. 303) a Reforma Universitária representou uma ‘panaceia consentida’ pois não respondeu aos anseios das lutas de vastos segmentos da sociedade pela sua reconstrução (na busca de um querer coletivo da juventude, de alguns círculos de cientistas, educadores e homens de ação) no sentido de atendimento dos fundamentos democráticos legítimos da educação superior no país. Ademais, afirmou-se com a função evidente de atender às aspirações dos interesses dominantes naquele momento.

Na UFMA, os esforços da referida reforma, chegaram através das seguintes medidas: implantação dos Ciclos de Ensino Básico e Profissionalizante³⁶, do vestibular unificado, do regime de créditos, departamentalização e reforma administrativa, todas, pautadas pelo princípio da modernização administrativa e da economia do ensino (Silva, 1984, p. 83).

As profundas transformações do modelo econômico adotadas no país, exigiram a refuncionalização da Universidade, na sua compatibilização com modelo econômico dependente de produção capitalista, particularmente sob a hegemonia dos Estados Unidos, a serviço dos interesses da autocracia burguesa.

A inserção do Brasil na esfera produtiva capitalista em âmbito internacional, na sua condição de subalternidade periférica, será determinante na atribuição de um papel particular à política educacional brasileira, tanto como uma das formas consensuais de manutenção e reprodução do *status quo*, quanto pela necessidade de formação de força de trabalho especializada para atuar no desenvolvimento das forças.

Semelhante ao que se desenvolvia em nível nacional, a Universidade no Maranhão, assumiu papel preponderante centrada na formação de mão-de-obra. Neste contexto, houve uma expansão das matrículas pela necessidade de profissionais no âmbito da perspectiva modernizadora, podendo ser claramente evidenciado com o aumento de estudantes universitários a partir de 1966, de,

897 estudantes universitários neste ano, para 1610 em 1968; 3.242 em 1970 e 7.158, em 1977. O mesmo ocorreu com a Faculdade de Serviço Social que,

³⁶ Conforme Silva (1995, p. 82), o Ciclo Básico correspondia ao primeiro ano de Formação acadêmica, enquanto o Ciclo Profissional se desenvolveria em três anos.

de 36 alunos, em 1967, contava com 101 em 1968; 179 em 1969 e 162 em 1970, sendo que em 1972 são admitidos, por vestibular, 104 estudantes (Silva, 1984, p. 87).

Nota-se que, em apenas um ano, de 1966 para 1967 ocorreu um aumento de 280% na quantidade de alunos do Serviço Social. Expansão justificada pelo surgimento de instituições estaduais voltadas para implementação de políticas assistenciais e de bem-estar social a partir de 1966, ampliando a absorção desse profissional, o que pressionou o aumento das vagas na Faculdade de Serviço Social.

A implementação dos processos de modernização no campo e na cidade a partir da segunda metade dos anos de 1960 e 1970, figurados nos processos de transformação promovidos pela inserção do estado na rota de acumulação do capital, promoveu substantivas alterações na prática social, com variações nas políticas sociais, ampliando o mercado de trabalho profissional.

Concordo com o entendimento de que a intensa expansão das vagas de graduação em Serviço Social neste período, para atender a expansão do mercado de trabalho profissional, se insere no projeto da ditadura civil militar para o exercício do controle social frente o acirramento da questão social utilizando como estratégia, o binômio assistência-repressão.

Desse modo, reitero o ponto de vista de que o mercado de trabalho profissional, como expressão do desenvolvimento econômico em diferentes momentos históricos da sociedade (Abreu; Lopes, 2018) constitui-se em uma das determinações que exerce influência sobre os processos formativos.

A integração da Universidade ao projeto modernizador na realidade maranhense, alinha-se à ideologia 'desenvolvimentista-populista' do Governo Sarney, tendo destaque a criação de subestruturas e projetos no interior da UFMA, ao qual evidenciamos: o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e o Centro de Atuação Universitária em Desenvolvimento de Comunidade (CAUDEC)³⁷. Ambos de caráter interprofissional, passaram a ser um dos principais campos de estágio para o curso de Serviço Social.

Em 1977, com a implantação de mais uma etapa da Reforma Universitária, a então Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal do Maranhão é

³⁷ Este centro constituiu-se como uma experiência piloto de desenvolvimento de comunidade, na área urbana, sob a coordenação da então Faculdade de Serviço Social da UFMA, mediante convênio com a Companhia de Habitação Popular do Maranhão (Silva, Pereira, Guilhon; Sousa, 2008, p. 09).

desdobrada, por força da reestruturação da Universidade, em Departamento de Serviço Social, enquanto unidade administrativa, e em Curso de Serviço Social, enquanto unidade pedagógica (Silva, *et al.*, 2008, p. 10).

A inserção do Serviço Social na estrutura universitária, gerou “um impacto multifacetado e contraditório” (Netto, 2015, p. 168) (cf. abordamos no capítulo anterior desta tese), provocando mudanças tanto em nível nacional, como local. De um lado, propiciou maior cientificismo e eficiência através da sua aproximação com as Ciências Sociais e aperfeiçoamento formal-abstrato de métodos e técnicas. Por outro, contraditoriamente, possibilitou o contato e a apropriação de uma massa de intelectuais com a teoria crítica marxista, desencadeando paradoxalmente, um processo de questionamento da base de legitimação do projeto autocrático burguês e de crítica ao Serviço Social tradicional. Tal contato instaurou na visão de Netto (2015),

condições para uma renovação do Serviço Social de acordo com as suas necessidades e interesses. Desse modo, a autocracia burguesa criou simultaneamente um espaço onde se inscrevia a possibilidade de se gestarem alternativas às práticas e concepções profissionais que ela demandava (Netto, 2015, p. 150).

Este elemento, somado à conjuntura nacional de hipertrofia da questão social (Netto, 2015) decorrente do padrão excludente do regime autocrático burguês implantado desde 1964 com o golpe militar, contribuiu para a eclosão de significativos movimentos no campo e na cidade, bem como, possibilitou o contato e a articulação de intelectuais brasileiros com a direção crítica do Movimento de Reconceituação que eclodiu na década de 1960 na América Latina, corroborando na potencialização de um amplo processo de revisão profissional em relação ao Serviço Social tradicional, com rebatimentos e alterações nas condições da formação e do exercício profissional.

Impulsionados com a profunda mobilização social que ganha força no Brasil e em toda a América Latina, esses profissionais esboçam novas experiências vinculados aos segmentos das classes subalternas, ante o modelo desenvolvimentista e ao processo de integração do país ao sistema capitalista mundial, sob o jugo do domínio político-econômico dos Estados Unidos.

Nessa conjuntura, verifica-se um período de gestação da consciência e politização popular que atingem operários, camponeses, estudantes e intelectuais, com a presença das ligas camponesas, sindicatos rurais, Movimento de Educação de Base (MEB), Centros populares de cultura popular e outros (Silva, 2007, p. 27).

Tal processo impulsionou um movimento de crítica ao projeto profissional conservador, até então hegemônico no Serviço Social e a necessidade de elaboração de um projeto alternativo, esboçando o desenvolvimento do intitulado Projeto de Intenção de Ruptura, contribuindo para a erosão do chamado Serviço Social Tradicional.

Tendo a Universidade como espaço privilegiado de sua expressão, o Projeto Profissional de Ruptura no Brasil, tem seu início concreto na primeira metade da década de 1970 e seu aprofundamento na década de 1980.

A adesão ao projeto de ruptura pelos assistentes sociais no Maranhão, contou a participação de docentes da UFMA, que egressas dos cursos de pós-graduação na década de 1970, se apropriaram da literatura crítica sob a influência e estímulo da prof. ^a Miriam Limoeiro Cardoso (Silva *et al.*, 2008, p. 15).

Na direção da efetivação do referido projeto, evidenciam-se várias experiências protagonizadas pelo curso de Serviço Social da UFMA, com destaque para o projeto de extensão universitária de caráter interventivo e investigativo desenvolvido pelo Departamento de Serviço Social entre o final dos anos de 1970 e início dos anos 1980 (Brandão, 2007) junto aos pescadores artesanais em São Luís, que a despeito de todas as dificuldades decorrentes do avanço da implantação dos grandes projetos de desenvolvimento do Maranhão, como o da pesca industrial, de acordo com a citada autora:

contribuiu efetivamente para o enfrentamento da questão social em São Luís, naquela conjuntura, ao problematizar, expor para a sociedade e produzir conhecimento sobre as relações de trabalho e as condições de sobrevivência da categoria profissional dos pescadores artesanais na sociedade local (Brandão, 2007, p. 71).

A pesquisa e extensão junto aos pescadores artesanais surgiu em 1977, na praia Boqueirão situada próximo ao porto do Itaqui, com a experiência centrada no trabalho comunitário. Sob coordenação da professora Alba Pinto de Carvalho, o projeto orientou-se a partir do estudo analítico da Alternativa Metodológica, de Boris Alex Lima, da Experiência de Educação Popular desenvolvida em Barreirinhas-MA, inspirado, ainda, em algumas obras de Paulo Freire (Brandão, 2018, p. 124).

Posteriormente, outro projeto é implementado a partir da questão do trabalhador atingido, em outras localidades pesqueiras da Ilha de São Luís. Esse projeto intitulado “Trabalho junto ao Pescador Artesanal da Ilha de São Luís”, que teve

início a partir de 1979, sob coordenação da professora Franci Gomes Cardoso, dispunha de “duas perspectivas básicas de ação, uma pesquisa e outra de mobilização e organização da categoria profissional do pescador artesanal da Ilha de São Luís” (Brandão, 2018, p. 124).

Verifica-se neste momento, segundo Brandão (2018) uma alteração determinante, qual seja: o deslocamento do núcleo central de comunidade, presente na experiência em Boqueirão, para a categoria trabalho, demarcando-lhe um caráter essencialmente diferente, verificada a partir da própria na proposta metodológica do projeto, baseada na pesquisa-ação (Brandão, 2018, p. 130).

Ambas as experiências expressam as profundas mudanças que vinham se processando no curso de Serviço Social da UFMA, em sintonia com a perspectiva de renovação profissional que vigorava no país desde 1970.

Até o seu encerramento em 1983, o Projeto de pesquisa-ação junto ao trabalhador artesanal da ilha de São Luís, alcançou, cinco áreas, consideradas de maior densidade pesqueira na Ilha de São Luís, quais sejam: Raposa, São José de Ribamar, Mocajituba, Quebra-Pote e posteriormente Boqueirão (Brandão, 2007, p. 106) representando uma experiência de grande envergadura, que mesmo desenvolvida sob forte repressão e controle político-ideológico da administração superior da UFMA sobre docentes e atividades acadêmicas, alcançou neste período uma forte capilaridade, contribuindo na mobilização e rearticulação das bases organizativas dos pescadores, contra as relações de dominação e exploração arrefecidas pelas transformações econômico-sociais relativas ao projeto de desenvolvimento adotado no estado no curso da Modernização Conservadora, a partir da instalação de Grandes Projetos Minero-metalúrgicos na capital.

Não por acaso, a ditadura passou reprimir a livre expressão por parte dos segmentos críticos da categoria, desativando de forma abrupta esse importante projeto, coordenado de 1979 a 1983 pela Profa. Franci Gomes Cardoso, sob alegação de proselitismo político (Cardoso *et al.*, 2021, p. 07).

Em linhas gerais, o projeto de pesquisa e extensão junto aos pescadores artesanais desenvolvido no final da década de 1970 pelo Departamento de Serviço Social representou um exemplo vivo, da nova direção social do curso de Serviço Social no enfrentamento da questão social em São Luís, traduzido conforme Brandão (2007):

um marco na reorientação da formação profissional dos assistentes sociais

no Estado, da tendência da modernização conservadora do Serviço Social para a perspectiva de sua vinculação com os interesses e lutas das classes subalternas, no enfrentamento da questão social (Brandão, 2007, p. 13).

No bojo desse movimento de avanços inéditos para formação profissional, destaca-se o protagonismo do curso da UFMA no processo de revisão do currículo mínimo ainda na década de 1970, na sua aprovação na XXI Convenção da ABESS em 1979 e pelo Conselho Federal de Educação em 1982 (Resolução n.º 6 23/07/1982). Esse currículo mínimo busca romper com visão tecnicista modernizadora, para apontar uma direção política, clara e explicitada em articulação com a perspectiva das classes subalternas.

Na avaliação de Cardoso *et al.* (2021), a implementação do currículo mínimo de 1982, se concretizou como uma das mediações mais importantes do Curso de Serviço Social da UFMA, no grande esforço para imprimir de forma crítica uma nova direção social à formação. Na implementação do novo currículo, o Curso sediou a executiva nacional da ABESS, gestão 1981/1983, presidida pela Prof.^a Josefa Batista Lopes, em “uma dinâmica respaldada na força local ligada ao nacional e latino-americano” (Cardoso *et al.*, 2021, p. 07).

Nesse cenário, é importante mencionar a inserção e contribuição do curso de Serviço Social da UFMA, na consolidação do Projeto Profissional de Ruptura, em outras dimensões, desdobradas: a) na produção do conhecimento, através de elaboração e publicação de uma ampla literatura orientado pela perspectiva teórica crítica marxista sobre Serviço Social; b) na dimensão político-organizativa, mediante o protagonismo político de docentes nas instâncias de representação política da profissão nas entidades da profissão como ABESS, CFESS e ALEATS, bem como, na organização sindical dos assistentes sociais, a exemplo do movimento Pró-Associação de Assistentes Sociais do Maranhão (Pró-APAS/MA), articulado à Associação Nacional de Serviço Social (ANAS), antes Comissão Nacional de Entidades de Assistentes Sociais (CENEAS), vinculado à grande mobilização dos trabalhadores de um modo geral; no amplo movimento de organização sindical; c) na dimensão jurídico-normatizava, além da participação da revisão curricular de 1982, participou do processo de construção do código de ética de 1986 e 1993.

Em síntese, podemos evidenciar, que nos fins de 1970 inicia-se a erosão do projeto de formação de cunho modernizador, cujo principal marco, como dito é a XXI convenção da ABESS que aprovou o currículo mínimo em 1979, que junto ao III

Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais no que se convencionou chamar de 'Congresso da Virada', são referências históricas do vigoroso movimento de construção de um projeto de profissão atrelado aos interesses da classe trabalhadora, na direção de um projeto societário emancipatório, que no caso particular do Maranhão, terá a relevante e ativa participação do curso de Serviço Social da UFMA.

Importantes mediações foram criadas no avanço a implementação desse projeto de formação que se consubstanciam conforme Cardoso (et al, 2021) na interlocução político-acadêmica nacional e internacional a partir do lastro da graduação e pós-graduação, da pesquisa, da produção do conhecimento e publicação bibliográfica, em que o pensamento marxista constitui forte referência (Cardoso, *et al*, 2021, p. 07-08).

Esse processo, articulado ao movimento de redemocratização do país, sintonizado às lutas sociais e ao movimento da categoria profissional, refletiu qualitativamente na formação profissional em âmbito local e nacional durante toda a década de 1980, tendo como expressão concreta o currículo de 1979/1982, e na década seguinte, a elaboração coletiva das Diretrizes Curriculares de 1996.

Em que pese as ambiguidades e lacunas do currículo de 1982 e as polêmicas e desafios das diretrizes curriculares de 1996, como abordado no item anterior deste capítulo, podemos afirmar que os dois currículos, figuram-se em expressões concretas na ruptura com o conservadorismo e do aprofundamento teórico e pedagógico-crítico na perspectiva da nova direção social assumida, tendo como referencial a teoria marxista.

Destaco ainda, como produtos desse movimento, a Lei de regulamentação da profissão de nº 8.662 e o Código de Ética Profissional de 1993, representando a força da construção de um projeto não apenas de formação, mas de um projeto profissional do Serviço Social brasileiro, comprometido com as causas da classe trabalhadora, o denominado projeto ético-político profissional do Serviço Social.

A partir da década de 1990, apesar de se constituir em um período de consistentes avanços na direção do fortalecimento do referido projeto, a profissão e a sociedade como todo, sofre com os impactos da implementação das políticas neoliberais.

Como se sabe, este período representou um momento de ajuste e amplas mudanças para as economias subdesenvolvidas impostas pelos países centrais às periferias (em que se insere o Brasil), proveniente do processo de reestruturação

capitalista após a crise dos anos 1980, que resultou na substituição do padrão de acumulação (keynesiano) pela implementação da programática neoliberal, que reconfigurou o Estado em resposta às exigências do capital em crise.

O modelo neoliberal vigente desde 1990, limitou a intervenção do Estado na provisão das políticas públicas, substancialmente as de corte social, a partir do pressuposto de que as forças do mercado promoveriam tal regulação.

Na particularidade do Maranhão a reforma administrativa encampada pelo Governo Roseana Sarney (1995-1998, primeiro mandato) contribuiu para profundas implicações do desmonte das instituições constitutivas do mercado de trabalho profissional nesse Estado, sobretudo, na área agrária. Contraditoriamente, na década seguinte, anos 2000 o mercado de trabalho tem um alargamento, com a implementação do Sistema Único de Assistência Social, através de um amplo processo de interiorização.

A política neoliberal e seus desdobramentos, também é sentida na Educação, na medida em que articulada aos organismos multilaterais, em especial do Banco Mundial, tem sofrido os efeitos das atuais formas de regulação social atendendo aos pressupostos do neoliberalismo, em que as políticas públicas passam a ser redimensionadas e subordinadas sob a órbita da privatização e mercadorização.

O Banco Mundial vê na educação a função primordial de promoção do desenvolvimento, enquanto adequação das instituições de ensino às demandas do mercado. Nesta direção, a educação passa a ser associada meramente como produto, confirmando o que já postulava Mészáros (2008) de que “no reino do capital a educação é ela mesma uma mercadoria”.

Dessa forma, transformada em serviço passível a comercialização, a educação tem se apresentado como um produto atrativo e lucrativo para as grandes corporações educacionais em cenário mundial.

O projeto de educação de viés neoliberal, proposto pelos organismos internacionais, propõe uma ampla reforma para educação, em particular de nível superior, tendo por base três pilares fundamentais: primazia e estímulo ao setor privado, mercantilização e massificação.

A implementação das referidas diretrizes para as políticas educacionais no Brasil, ganham espaço na agenda política desde a década de 1990, tendo impulso no início do século XXI, expressas num conjunto de normatização criado pelo Estado. Neste sentido, além da própria LDB (Lei de nº 9.394 de 1996), que irá conferir normas

de estímulo a procedimentos relacionados à formação acadêmica aos moldes do imperativo do mercado, nos anos 2000, destacamos:

a Lei de Inovação Tecnológica que induz a noção de 'professor-empREENDEDOR na academia; o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) que estabelece avaliação da instituição, de cursos e de discentes (Enade) segundo critérios somativos e punitivos; e o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (Ceolin; Silva, 2013, p. 162).

Para Ceolin e Silva (2013), tais normatizações apontam para a assimilação e reprodução no Brasil, das diretrizes preconizadas pelos organismos internacionais, na incorporação da lógica de mercado no processo de formação, confirmando a tendência de que está em curso e em consolidação o estabelecimento de “uma nova ordem educacional, impulsionada pelos organismos internacionais, voltada a incorporar sistematicamente a produção do conhecimento e o progresso técnico às demandas do processo de produção e reprodução do capital” (Ceolin; Silva, 2013, p. 161).

Os rebatimentos desse processo, tem afetado profundamente o Serviço Social. Daí sobreveio o processo de revisão da formação traduzida na aprovação das diretrizes curriculares de 1996, considerando sua necessidade e importância para fazer frente, substancialmente a dois processos: a) manter a direção crítica da profissão, tendo em vista o forte apelo do enquadramento da formação em face das demandas e das alterações do mercado profissional (reconfigurado em decorrência da reestruturação produtiva e da Reforma do Aparelho do Estado). Neste sentido, a perspectiva da revisão, processou-se, não na direção de enquadramento ao mercado de trabalho, mas de uma intervenção crítica nele; b) considerando a importância, de corrigir as lacunas e os desvios da formação que vinha do currículo de 1982, no sentido de maturação do seu avanço teórico e da manutenção da direção política construída na perspectiva de consolidação do denominado projeto ético-político profissional do Serviço Social.

Assim, o projeto de formação profissional, orientado pelo projeto ético-político do SS na atualidade move-se de acordo com Abreu e Lopes (2007, p. 15), entre a “flexibilização posta pela política privatista da educação superior para atender às exigências do mercado e a resistência a esta tendência, a partir da afirmação do compromisso profissional com as lutas democráticas e emancipatórias da sociedade”.

É no quadro do movimento de aceleração da mercantilização da Educação no Brasil, produto da Reforma empreendida pelo Estado brasileiro no ensino superior, centrada na lógica privatista e construída nos moldes do projeto educacional preconizado pelos organismos internacionais para os países periféricos, que se dá a expansão dos cursos de Serviço Social no Estado do Maranhão, cuja expressão tem início nos anos 2000, com o surgimento do primeiro curso presencial inserido em instituição de natureza privada em 2004 através do Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão – IESMA, tendo como nome fantasia UNISULMA.³⁸

Levantamento de dados no cadastro nacional de cursos e Instituições de Educação Superior (e-MEC 2023) apontam que no Maranhão existem atualmente **21** Instituições de Ensino Superior que ofertam o curso de Serviço Social na modalidade presencial no Estado. Destas, **20** são de natureza jurídica privada e apenas **01** Instituição Pública (a UFMA), conforme disposto no quadro:

Quadro 1 - Mapeamento das IES que ofertam cursos presenciais em Serviço Social no Estado do Maranhão

INSTITUIÇÃO	SIGLA	ANO DE CRIAÇÃO	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA
1.UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	UFMA	02/04/1953	PÚBLICA	UNIVERSIDADE
2.INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DO SUL DO MARANHÃO	IESMA	19/10/2004	PRIVADA COM FINS LUCRATIVO	FACULDADE
3.UNIVERSIDADE CEUMA	UNICEUMA	29/08/2006	PRIVADA SEM FINS LUCRATIVO	UNIVERSIDADE
4.CENTRO UNIVERSITÁRIO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO MARANHÃO	UNIFACEMA	08/10/2010	PRIVADA COM FINS LUCRATIVO	CENTRO UNIVERSITÁRIO
5.FACULDADE PITÁGORAS DO MARANHÃO	-	28/10/2010	PRIVADA COM FINS LUCRATIVO	FACULDADE
6.FACULDADE DO MARANHÃO	FACAM-MA	28/10/2013	PRIVADA COM FINS LUCRATIVO	FACULDADE
7.INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR FRANCISCANO	IESF	28/11/2013	PRIVADA COM FINS LUCRATIVO	FACULDADE
8.FACULDADE MARANHENSE SÃO	FSJ	27/01/2014	PRIVADA COM FINS LUCRATIVO	FACULDADE

³⁸ A Unisulma, seguindo o seu próprio discurso, nasceu da visão futurista e do sonho de dois irmãos, Joane Almeida e Lula Almeida, que juntamente com os sócios Dimas Salustiano e Lauro Moura, sonharam em propagar o conhecimento para formar mão de obra qualificada em Imperatriz e região circunvizinha (UNISULMA, 2023). Informação do endereço institucional: <https://unisulma.edu.br/institucional/quem-somos>

JOSÉ DOS COCAIS				
9.FACULDADE PITÁGORAS DE IMPERATRIZ	-	24/10/2014	PRIVADA COM FINS LUCRATIVO	FACULDADE
10.FACULDADE DO BAIXO PARNAÍBA	FAP	30/03/2015	PRIVADA COM FINS LUCRATIVO	FACULDADE
11.FACULDADE DE EDUCAÇÃO MEMORIAL ADELAIDE FRANCO	FEMAF	02/03/2016	PRIVADA COM FINS LUCRATIVO	FACULDADE
12.FACULDADE MAURÍCIO DE NASSAU DE SÃO LUÍS		06/04/2016	PRIVADA SEM FINS LUCRATIVO	CENTRO UNIVERSITÁRIO
13.FACULDADE SANTA FÉ	CESSF	02/12/2016	PRIVADA COM FINS LUCRATIVO	FACULDADE
14.FACULDADE DO CENTRO MARANHENSE	FCMA	17/02/2017	PRIVADA COM FINS LUCRATIVO	FACULDADE
15.FACULDADE DE CIÊNCIAS E SAÚDE EDUFOR	EDUFOR	22/03/2017	PRIVADA COM FINS LUCRATIVO	FACULDADE
16.INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR MÚLTIPLO	IESM	10/07/2017	PRIVADA COM FINS LUCRATIVO	FACULDADE
17.FACULDADE ADELINA MOURA – FAADEMA	FAADEMA	03/10/2017	PRIVADA COM FINS LUCRATIVO	FACULDADE
18.CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE SÃO LUÍS	ESTÁCIO	08/02/2018	PRIVADA COM FINS LUCRATIVO	CENTRO UNIVERSITÁRIO
19.FACULDADE COELHO NETO	FACNET	10/05/2018	PRIVADA COM FINS LUCRATIVO	FACULDADE
20.CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE BACABEIRA	CESBA	30/11/2018	PRIVADA COM FINS LUCRATIVO	FACULDADE
21.INSTITUTO EDUCACIONAL SUPERIOR E PROFISSIONAL	IESP	22/03/2019	PRIVADA COM FINS LUCRATIVO	FACULDADE

Fonte: Elaborado pela autora de dados extraídos no Portal do MEC/INEP em março 2023.

Quanto à organização acadêmica das IESs, tem-se a seguinte distribuição: **02** são Universidades, **03** são Centros Universitários e as outras **16** instituições figuram-se como faculdades.

Esse dado confirma a tendência de que a expansão dos cursos de Serviço Social no Maranhão, reflete as principais tendências do movimento no âmbito nacional: predomínio de cursos privados e inseridos em instituições não universitárias.

Esta lógica, segundo Ceolin e Silva (2013, p. 168), não apenas consolida e aprofunda a expansão da rede privada subsidiada com recursos públicos, como promove a retração dos recursos investidos na educação superior pública, substancialmente nas Universidades.

No que se refere, ao início do processo da referida expansão, verificamos que, enquanto no país tal movimento ocorreu no decorrer dos anos de 1990, caracterizado por Pereira (2007) como período da verdadeira “explosão dos cursos”

no cenário nacional (como apresentamos no capítulo 2 desta tese), no Maranhão, por sua vez, o período inicial de crescimento dos cursos ocorrerá nos anos 2000, mais especificamente, no período do primeiro mandato do Governo Lula (2003-2006).

Analisando as relações da expansão dos cursos de Serviço Social no Maranhão, durante o referido governo, observo que a criação dos cursos tem uma íntima relação com o incentivo e ampliação das políticas públicas de corte social em âmbito nacional, sobejamente da Política de Assistência Social, dentro no movimento de implementação do Sistema Único de Assistência (SUAS) em 2004, com vistas a materializar a política prescrita na Lei Orgânica de Assistência Social promulgada desde 1990.

Tal sistema, de caráter descentralizado e participativo, cria serviços e programas sociais, demandando a atuação dos assistentes sociais, profissional de referência no processo de gestão e execução da referida política, o que corroborou para ampliação do mercado de trabalho profissional, sobejamente em virtude no processo de interiorização e consolidação do SUAS no Estado.

A ampliação das políticas públicas no governo Lula, expandiu o mercado de trabalho dos assistentes sociais, o que contribuiu para importantes e profundas mudanças na rotação nos mecanismos que incidem sobre as bases materiais nas quais se efetivam o processo de formação dos assistentes sociais e o próprio exercício profissional.

Além dos cursos privados na modalidade presencial, ocorreu a partir dos anos 2000, uma progressiva e abrupta ampliação dos cursos de Serviço Social na modalidade à distância, retratado em um contexto de forte estímulo à privatização e massificação do ensino superior no país, iniciado por Fernando Henrique Cardoso e adensado pelos governos petistas no período (2003-2015) que mantiveram as mesmas características estruturais do sistema de acumulação do capital sob o neoliberalismo, mediante as determinações dos organismos multilaterais.

Nos governos Lula (2003-2006 e 2007-2010) a educação à distância ganhou um lugar de destaque, alcançando lócus privilegiado na agenda da política educacional, tanto por intermédio de uma maior variedade de instrumentos normativos (viabilizados pelo decreto nº. 5622 de 2005), como também, pela criação de uma ampla política pública de fomento dessa modalidade, expressa na criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006, permitindo a expansão da EAD no setor público.

Amparados nos estudos de Bastos (2022), ratifico que os anos 2000, (especialmente o período de 2005-2007), foi marcado por ações de fomento e expansão da Educação à Distância no setor público e de continuidade de expansão no setor privado.

Desde então, o Estado do Maranhão conta com **36** Instituições de Ensino Superior que ofertam o curso de Serviço Social na modalidade à distância (e-MEC, 2023), as quais constam **14** Universidades, **16** Centros Universitários e **06** faculdades, como exposto abaixo:

Quadro 2 - Mapeamento das IES que ofertam cursos à Distância em Serviço Social no Estado do Maranhão

INSTITUIÇÃO	SIGLA	ANO DE CRIAÇÃO	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA
UNIVERSIDADE PAULISTA	UNIP	10/11/2004	PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS	UNIVERSIDADE
UNIVERSIDADE ANHANGUERA	UNIDERP	02/08/2006	PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS	UNIVERSIDADE
UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR ANHANGUERA	-	25/09/2006	PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS	UNIVERSIDADE
CENTRO UNIVERSITÁRIO DA GRANDE DOURADOS	UNIGRAN	21/01/2008	PRIVADA SEM FINS LUCRATIVOS	CENTRO UNIVERSITÁRIO
CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI	UNIASSELVI	19/03/2008	PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS	CENTRO UNIVERSITÁRIO
UNIVERSIDADE SANTO AMARO	UNISA	11/04/2008	PRIVADA SEM FINS LUCRATIVOS	UNIVERSIDADE
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	UNESA	22/07/2010	PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS	UNIVERSIDADE
UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS	UNIMES	22/11/2010	PRIVADA SEM FINS LUCRATIVOS	UNIVERSIDADE
CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE RIBEIRÃO PRETO	ESTÁCIO RIBEIRÃO PRE	14/03/2011	PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS	CENTRO UNIVERSITÁRIO
UNIVERSIDADE CESUMAR	UNICESUMAR	05/09/2013	PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS	UNIVERSIDADE
UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL	UNICSUL	18/12/2013	PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS	UNIVERSIDADE
CENTRO UNIVERSITÁRIO PLANALTO DO DISTRITO FEDERAL - UNIPLAN	UNIPLAN	03/02/2015	PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS	CENTRO UNIVERSITÁRIO
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	UNINTER	10/06/2015	PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS	CENTRO UNIVERSITÁRIO

CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE SANTA CATARINA - ESTÁCIO SANTA CATARINA	-	16/12/2015	PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS	CENTRO UNIVERSITÁRIO
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO	UCDB	28/09/2016	PRIVADA SEM FINS LUCRATIVOS	UNIVERSIDADE
CENTRO UNIVERSITÁRIO FACVEST	UNIFACVEST	31/10/2016	PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS	CENTRO UNIVERSITÁRIO
CENTRO UNIVERSITÁRIO DOM PEDRO II	UNI DOM PEDRO	19/12/2016	PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS	CENTRO UNIVERSITÁRIO
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTA	UNINTA	12/07/2017	PRIVADA SEM FINS LUCRATIVOS	CENTRO UNIVERSITÁRIO
FACULDADE DO MARANHÃO	FACAM-MA	17/07/2017	PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS	FACULDADE
FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DA CIDADE DE FEIRA DE SANTANA	FAESF/UNEF	14/08/2017	PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS	FACULDADE
CENTRO UNIVERSITÁRIO INGÁ	UNINGÁ	23/10/2017	PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS	CENTRO UNIVERSITÁRIO
FACULDADE MULTIVIX SERRA	MULTIVIX SERRA	03/01/2018	PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS	FACULDADE
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRÁSILIA	UCB	11/05/2018	PRIVADA SEM FINS LUCRATIVOS	UNIVERSIDADE
CENTRO UNIVERSITÁRIO DO PLANALTO DE ARAXÁ	UNIARAXÁ	25/06/2018	PRIVADA SEM FINS LUCRATIVOS	CENTRO UNIVERSITÁRIO
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIBTA	-	03/08/2018	PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS	CENTRO UNIVERSITÁRIO
CENTRO UNIVERSITÁRIO FAVENI	UNI FAVENI	15/08/2018	PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS	CENTRO UNIVERSITÁRIO
UNIVERSIDADE LA SALLE	UNILASALLE	21/09/2018	PRIVADA SEM FINS LUCRATIVOS	UNIVERSIDADE
UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	UMESP	18/10/2018	PRIVADA SEM FINS LUCRATIVOS	UNIVERSIDADE
CENTRO UNIVERSITÁRIO ATENEU	-	25/10/2018	PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS	CENTRO UNIVERSITÁRIO
CENTRO UNIVERSITÁRIO FAEL	UNIFAEEL	11/01/2019	PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS	CENTRO UNIVERSITÁRIO
FACULDADE DOM ALBERTO	FDA	02/09/2019	PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS	FACULDADE
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIDOM - BOSCO	UNIDOM - BOSCO	18/09/2019	PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS	CENTRO UNIVERSITÁRIO

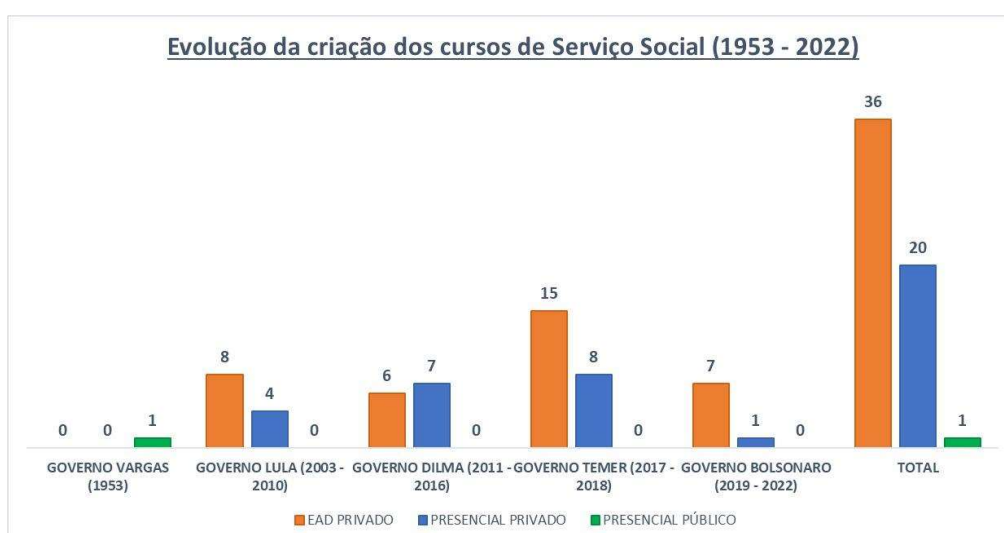
FACULDADE DE EDUCAÇÃO MEMORIAL ADELAIDE FRANCO	FEMAF	18/12/2019	PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS	FACULDADE
FACULDADE UNYLEYA	-	19/11/2021	PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS	FACULDADE
UNIVERSIDADE SALVADOR	UNIFACS	-	PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS	UNIVERSIDADE
UNIVERSIDADE POTIGUAR	UNP	-	PRIVADA COM FINS LUCRATIVOS	UNIVERSIDADE

Fonte: Elaborado pela autora de dados extraídos no Portal do MEC/INEP em março 2023

O efeito global dessas transformações, engendradas pelo Estado, tanto na política educacional, como nas demais políticas públicas, corroborou para um processo acelerado de ampliação dos cursos de Serviço Social.

Considerando o surgimento do primeiro curso em 1953, é perceptível que a partir dos anos 2000 ocorreu um aumento abrupto dos cursos. Atualmente o Maranhão conta com de 57 cursos em Serviço Social em todo Estado. Destes, existe apenas um curso de natureza pública na modalidade presencial. Os outros 56 cursos, estão inseridos em instituições de natureza privada, sendo 20 na modalidade presencial e 36 na modalidade à distância, conforme demonstrado no gráfico:

Gráfico 9 - Evolução dos cursos criados no Estado do MA 1953-2022



Fonte: Dados coletados do sistema e-MEC em março de 2023. Elaboração própria.

Em relação aos cursos na modalidade EAD foram criados 36 cursos, correspondendo a um aumento de 180% em relação aos cursos presenciais, com

o total de 20 cursos criados, dando indicações de uma verdadeira proliferação desta modalidade, condizente com o caráter meramente mercantil do processo de expansão que têm ocorrido no Ensino Superior em âmbito nacional.

No Serviço Social, os cursos na modalidade de ensino à distância, foram autorizados no país a partir de 2004, tendo início efetivo em 2006, se apresentando como um dos três cursos mais procurados, dentre pedagogia e administração, em 2010 (Lewgoy, Maciel E Reidel, 2013, p. 99).

Acompanhando o movimento nacional, a constituição dos primeiros cursos de Serviço Social na modalidade à distância no Estado tem início no governo Lula, sendo criados neste período 8 cursos. Entretanto, a forte expansão da referida modalidade ocorre no Governo Temer, onde são criados 15 cursos neste período.

Cabe pontuar que, esse momento de crescimento do ensino à distância, decorrente do processo de expansão da privatização da Educação Superior é também marcado por um contexto de recrudescimento do pensamento conservador reacionário no mundo e no Brasil (Cardoso *et al.*, 2021, p. 10).

A agenda regressiva para educação a partir de 2016 no Brasil, terá grande vigor, cuja expressão mais objetiva se deu com a aprovação da emenda constitucional 95/16, afetando a garantia da educação como direito fundamental.

O encaminhamento dessa agenda passou a incorporar dimensões mais ofensivas, através do contingenciamento de recursos, desmantelamento de mecanismos de participação social vinculados à educação, sufocamento dos órgãos de fomento à pesquisa, estímulo à Educação à Distância, dentre outras ações, que atingem a Educação Superior, como parte do projeto arquitetado pela direita conservadora reacionária no Brasil.

No governo Temer, o MEC promoveu regras mais brandas para oferta de ensino à distância. Isto proporcionou uma indução significativa na ampliação do quantitativo da oferta de vagas dos cursos nesta modalidade, como também, na oferta de cursos, como constatado nas informações disponibilizadas pelo censo da Educação Superior no ano de 2018.

Em 2017 foram ofertadas 4,7 milhões de vagas, obtendo quase o dobro em 2018 de vagas para essa modalidade, 7,1 milhões. Em relação a oferta de cursos foram 3.177 em 2018 contra 2.108 em 2017. Em relação a matrículas, havia 2 milhões de alunos matriculados em 2017 em cursos de ensino superior à distância, número três vezes menor que a quantidade de alunos matriculados em

cursos de ensino superior presencial, que era de 6,4 milhões (MEC/INEP 2018).

Tais dados expressam o aumento significativo de ingressantes na Educação à distância no Brasil e relevam no entendimento analítico de Leher (2019, p. 173) o lado mais perverso da mercantilização da educação superior em curso: a massificação dos cursos à distância.

O autor lembra, que ocorreu uma forte concentração da oferta educacional no referido setor, onde “a concentração foi ainda maior no segmento da Educação à Distância (EAD): entre 2010 e 2014, os maiores grupos passaram de 44,4% para 66, 2% do mercado” (Leher, 2019, 174).

No Maranhão, a realidade do aumento abrupto dessa modalidade de ensino, é agravada se levado em conta o quantitativo de Polos existentes. Das 36 IESs que ofertam cursos nesta modalidade, 09 mantém essa oferta na sede. As demais 27 instituições de ensino, além da sede, ofertam os cursos em polos, distribuídos em vários municípios maranhenses. Atualmente, existem **354** polos, como demonstrado a seguir:

Quadro 3 - Distribuição de IESs e quantitativo de polos que ofertam cursos de Serviço Social em EAD no MA

INSTITUIÇÃO	SIGLA	QUANTIDADE DE POLOS/MUNICÍPIOS
Universidade Paulista	UNIP	9 – Açailândia, Bacabal, Balsas, Caxias, Chapadinha, Coroatá, Imperatriz e São Luís (2)
Universidade Anhanguera	UNIDERP	15 – Bacabal (2), Barra do Corda, Caxias, Codó, Colinas, Grajaú, Imperatriz, Lago da Pedra, Nova Olinda do MA, Presidente Dutra, São José de Ribamar, São Luís, São Mateus, Timon.
Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera		33 – Açailândia, Amarante do MA, Bacabal (2), Balsas, Barra do Corda, Barreirinhas, Buriti, Carolina, Caxias, Codó, Coelho neto, Colinas, Coroatá, Estreito, Grajaú, Imperatriz (4), Itinga, Paço do Lumiar, Porto Franco, Presidente Dutra, Rosário, Santa Helena, Santa Luzia, São José de Ribamar, São Luís (3), São Raimundo das Mangabeiras, Viana.
Centro Universitário da Grande Dourados	UNIGRAN	4 – Alto do Parnaíba, Imperatriz, Pinheiro, São Luís.
Centro Universitário Leonardo Da Vinci	UNIASSELVI	47 – Açailândia, Alcântara, Anajatuba, Bacabal, Balsas, Barra do Corda, Barreirinhas, Bom Jesus das Selvas, Brejo, Buriticupu, Caxias, Chapadinha, Codó, Coelho Neto, Colinas, Coroatá, Estreito, Governador Nunes Freire, Grajaú, Imperatriz, Itapecuru Mirim, Itinga, Lago da Pedra, Miranda do Norte, Paço do Lumiar, Pedreiras, Pinheiro, Pio XII, Presidente Dutra, Raposa, Rosário, Santa Helena, Santa Inês, Santa

		Luzia, Santa Rita, São Bento, São Francisco do Brejão, São José de Ribamar (2), São Luís (2), Timon, Tutóia, Urbano Santos, Vargem Grande, Viana, Zé Doca.
Universidade Santo Amaro	UNISA	3 – São Luís (2) e Vargem Grande
Universidade Estácio De Sá	UNESA	33 – Araiões, Arari, Bacabal, Barra do Corda, Barreirinhas, Buriticupu, Carutapera, Pequizeiro do Centro, Codó, Coelho Neto, Colinas, Coroatá, Cururupu, Imperatriz, Maracaçumé, Matões do Norte, Parnarama, Pedreiras, Pinheiro, Porto Franco, Santa Helena, São Bento, São Bernardo, São Luís (4), São Vicente Férrer, Turiaçu, Tutóia, Vargem Grande, Vitória do Mearim, Zé Doca.
Universidade Metropolitana De Santos	UNIMES	3 - Barra do Corda, Pedreiras e São Luís
Centro Universitário Estácio De Ribeirão Preto	ESTÁCIO RIBEIRÃO PRETO	8 – Imperatriz (2), Itapecuru Mirim, Paço do Lumiar, Santa Inês, Santa Luzia, São Luís.
Universidade Cesumar	UNICESUMAR	36 - Açailândia, Amarante, Bacabal, Balsas, Barra do Corda, Barreirinhas, Buriticupu, Carolina, Caxias, Codó, Coelho Neto, Coroatá, Estreito, Grajaú, Imperatriz (2), Itapecuru Mirim, Lago da Pedra, Monção, Paço do Lumiar, Pedreiras, Pinheiro, Porto Franco, Presidente Dutra, Santa Inês Domingos do Maranhão, São João dos Patos, São José de Ribamar, São Luís, São Mateus, Timon, Tuntum, Tutóia, Vargem Grande, Viana, Vitorino Freire.
Universidade Cruzeiro Do Sul	UNICSUL	24- Açailândia, Arame, Barra do Corda, Barreirinhas, Buriticupu, Carutapera, Caxias, Coelho Neto, Coroatá, Formosa da Serra Negra, Governador Nunes Freire, Imperatriz, Matinha, Monção, Paço do Lumiar, Pedreiras, Pirapemas, Rosário, Santo Amaro, São Luís (2), Tasso Fragoso, Timbiras, Tutóia.
Centro Universitário Planalto Do Distrito Federal – Uniplan	UNIPLAN	6 - Açailândia, Bacabal, Balsas, Buriticupu, Caxias, Codó.
Centro Universitário Internacional	UNINTER	16 - Açailândia, Bacabal, Balsas, Buriticupu, Caxias, Codó, Estreito, Imperatriz, Pedreiras, Pinheiro, Presidente Dutra, Rosário, Santa Inês, São José de Ribamar, São Luís (2).
Centro Universitário Estácio De Santa Catarina -	ESTÁCIO SANTA CATARINA	24 - Açailândia, Cajari, Humberto de Campos, Icatu, Morros, Paço do Lumiar (2), Paulino Neves, Raposa, Santa Luzia (2), São José de Ribamar (2), São Luís (8), São Mateus do MA, Timon, Viana.
Universidade Católica Dom Bosco	UCDB	1- São Luís
Centro Universitário Facvest	UNIFACVEST	6 - Barreirinhas, Mateus do Norte, Pedreiras, São Luís (2), Vargem Grande.
Centro Universitário Dom Pedro II	UNI DOM PEDRO	1 – Santa Inês
Centro Universitário Inta	UNINTA	16- Alto Alegre do MA, Balsas, Buriti, Campestre do MA, Cândido Mendes, Codó, Formosa da Serra Negra, Pedreiras, Pinheiro, Porto Franco, Santa Inês, Santa Luzia, Santa Luzia do Paruá, São João dos Patos, Timon, Zé Doca.
Faculdade Do Maranhão	FACAM-MA	7 - Bacabal, Balsas, Imperatriz, Presidente Dutra, São Luís (2), Urbano Santos.

Faculdade De Ensino Superior Da Cidade De Feira De Santana	FAESF/UNEF	3- Araiões, Itapecuru Mirim, São Luís.
---	------------	---

Centro Universitário Ingá	UNINGÁ	1- São Luís
Faculdade Multivix Serra	MULTIVIX SERRA	7- Bacabal, Paço do Lumiar, São Luís (5)
Universidade Católica De Brasília	UCB	1- São Luís
Centro Universitário Do Planalto De Araxá	UNIARAXÁ	1-Imperatriz
Centro Universitário Unibta	-	6 - Coelho Neto, São Domingos do MA, São João dos Patos, São José de Ribamar, São Luís (2).
Centro Universitário Faveni	UNIFAVENI	1-Santo Amaro do Maranhão
Universidade La Salle	UNILASALLE	2- São Luís, Zé Doca.
Universidade Metodista De São Paulo	UMESP	1-Imperatriz
Centro Universitário Ateneu	-	2- Santo Amaro do Maranhão, São Luís
Centro Universitário Fael	UNIFAEEL	19- Açailândia, Bacabal, Barra do Corda, Brejo, Caxias, Coelho Neto, Grajaú, Imperatriz, Itapecuru Mirim, Itinga do Maranhão, Pinheiro, Porto Franco, Presidente Dutra, Santa Luzia, São João dos Patos, São Luís (2), Vitória do Mearim.
Faculdade Dom Alberto	FDA	2- Humberto de Campos, São Luís
Centro Universitário Unidom – Bosco	UNIDOM - BOSCO	11- Açailândia, Balsas, Barreirinhas, Belágua, Bom Lugar, Chapadinha, Imperatriz, Itinga do MA, Penalva, São Luís, Vargem Grande.
Faculdade De Educação Memorial Adelaide Franco	FEMAF	1-Pedreiras
Faculdade Unyleya	-	1-Imperatriz
Universidade Salvador	UNIFACS	2- Açailândia, Santa Inês.
Universidade Potiguar	UNP	1- São Luís

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados extraídos do e-MEC.

Tal dado, demonstra uma inepta proliferação dos cursos de Serviço Social no contexto maranhense, em uma escala antes impensável, na medida em que o Estado manteve por cinquenta anos, a existência apenas de um curso de Serviço Social, o da Universidade Federal do Maranhão.

Em setenta anos de existência da profissão no Estado do MA, o Serviço Social permanece até o presente momento, apenas com uma Unidade Formadora de assistentes sociais de natureza jurídica pública, a Universidade Federal do Maranhão, que mesmo tendo 10 *campus*, distribuídos em todo o Estado, não expandiu o curso de Serviço Social para estas unidades.

Além disso, o Estado possui a Universidade Estadual no Maranhão (UEMA) atualmente com 21 *campis*, porém nenhum, oferta o curso de Serviço Social.

Quando problematizamos a realidade deste Estado, que reúne indicadores históricos tanto de pobreza, quanto de baixos índices educacionais no cenário regional

e nacional, com latentes expressões da questão social, agravadas com a implementação dos grandes projetos mineiro-metalúrgicos, pecuários e monocultores, cujos efeitos mostraram-se expressivos para a região, nos questionamos sobre os motivos e entraves sucedidos que inviabilizaram a desconcentração e abrangência do curso de Serviço Social da UFMA na estrutura do *campus* da capital para outras localidades do Estado, bem como, na não inserção deste curso na estrutura da Universidade Estadual do Maranhão, embora conste no PDI da UEMASUL a previsão de “implantação do curso de Serviço Social no *campi* de Açailândia para o quinquênio 2022-2026, com a oferta de 40 vagas” (PDI, MARANHÃO - UEMASUL, p. 145).

Isto coloca um importante elemento de discussão, na medida em que o encolhimento do setor público na oferta da educação pública, gratuita, laica e de qualidade, abre espaço e corrobora na direção da propagação dos cursos privados, especialmente no atual contexto da programática neoliberal, que reforça a lógica da difusão da educação como serviço, em detrimento da sua função social como um direito social fundamental.

Numa realidade neoliberal em que há o processo de mercantilização das relações sociais, é denotado o afastamento cada vez maior da função precípua das escolas na geração de especialistas, voltada para as necessidades do atendimento das demandas sociais, em função da sua expansão como mercadoria em prol dos interesses expansionistas de grandes grupos educacionais.

Assim, entendo que a expansão do EAD tem representado muito mais uma mercadoria atrativa na organização do setor educacional, para ampliação dos lucros de grandes grupos empresariais desta área.

A expansão desenfreada desta modalidade, tem promovido um encolhimento na criação de novos cursos presenciais em instituições privadas, além da retração da matrícula de discentes nos cursos existentes, e em alguns casos, até fechamento dos cursos, a exemplo do curso de Serviço Social do Pitágoras em Imperatriz.

Em pesquisa realizada com as Unidades de Formação ³⁹(UF) de natureza privada que ofertam cursos presenciais, foi possível visualizar uma redução do

³⁹ Das 20 Unidades Formadoras de natureza privada que ofertam o curso, consegui realizar o encaminhamento do instrumental para 12 instituições. Além das instituições citadas no quadro, o questionário foi encaminhado ainda para as seguintes Instituições de Ensino: FACAM, PITÁGORAS DE SÃO LUÍS, FAP, ESTÁCIO DE SÁ, UNINASSAU. Entretanto, não obtive retorno delas.

quantitativo de discentes ativos e na formação dos períodos.

Quadro 4 - Quantitativo de alunos ativos e períodos formados por Unidade de Formação Acadêmica de natureza privada que ofertam cursos presenciais de Serviço Social no MA

UNIDADE DE FORMAÇÃO	ANO DE CRIAÇÃO	VAGAS AUTORIZADAS	ALUNOS ATIVOS	PERÍODOS EM FUNCIONAMENTO
UNISULMA	2004	100	25	4 períodos. Última turma formada em 2021.
UNICEUMA	2008	240	20	2 períodos
IESF	2013	200	145	4 períodos em funcionamento.
EDUFOR	2018	100	80	4 períodos. 1º, 3º, 7º e 8º períodos.
FACNET	2018	100	14	Sem formação de período.
CESBA	2018	100	10	Uma turma no 7º período e com alunos avulsos.

Fonte: Elaborado pela autora de dados extraídos de pesquisa junto às Unidades de Formação Acadêmica em março/abril de 2023

Bastos (2022) embasada nos estudos de Giolo (2008), explica que esta modalidade se constitui uma ameaça e concorrente do ensino presencial, na medida em que “pode praticar preços menores, oferecer outras facilidades práticas ligadas ao tempo, espaço e métodos de aprendizagem” (Bastos, 2022, p. 84-85).

Tenho a compreensão de que, as alterações decorrentes do avanço do EAD, guarda relações fundamentais com o encolhimento dos cursos privados presenciais. Isto supõe a hipótese de que o aumento descontrolado do EAD tem determinado o fechamento de cursos nas UFAS privadas e um processo de estímulo da transformação dos mesmos em cursos à distância.

Esse dado empírico aponta para a confirmação de que o ensino à distância se figura como um projeto de educação em consolidação para os países periféricos, condizentes com a implementação do acordo do OMC, de massificação do ensino superior, como situado no capítulo I, deste estudo.

Neste quadro, cabe a atenção à implementação dos projetos pedagógicos dos cursos, dada à possibilidade de um distanciamento do perfil profissional almejado, competências e habilidades, dos pressupostos e direção social propostas, em consonância com efetivação da formação na perspectiva do projeto ético-político

profissional, no âmbito das unidades formadoras.

4.3 PROJETOS PEDAGÓGICOS EM DISPUTA NAS MODALIDADES DE ENSINO NO MARANHÃO: perfis profissionais entre a formação por competência com o retorno da formação pragmática-instrumental e a formação humano-genérica

Neste subitem, apresento uma análise a partir dos dados contidos nos projetos pedagógicos dos cursos de Serviço Social no Estado Maranhão, retratativas das diferentes modalidades de ensino e nas distintas Unidades de Formação Acadêmica (UFA), quanto a natureza jurídica de sua constituição.

Tendo a particularidade do Maranhão utilizada como referência empírica ilustrativa da pesquisa de base qualitativa, foram estabelecidos os seguintes critérios, para definição da amostra dos Cursos de Serviço Social⁴⁰ das Unidades de Formação Acadêmicas:

a) Seleção do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Maranhão (UFA1) única Unidade de Formação Acadêmica de natureza pública, além de se constituir o primeiro curso do Estado do Maranhão.

b) Dentre os cursos presenciais privados selecionamos o curso do UNICEUMA (UFA2) considerando os seguintes elementos balizadores: período de surgimento que marca o momento de expansão dos cursos privados neste Estado, tempo funcionamento e permanência do curso, que embora com o quantitativo pouco expressivo na entrada de alunos, mantém-se em vigência.

c) Na modalidade à distância, selecionamos o curso da UNIASSELVI (UFA3) amostra definida em razão do número expressivo de polos existentes no Estado (hoje com 47 polos), indicando a sua forte penetração nos municípios maranhenses e ainda, considerando sua abrangência nacional.

Além desses critérios, as UFAs foram selecionadas em virtude do acesso às informações dos projetos pedagógicos, disponibilizados através dos sítios eletrônicos e/ou por e-mail mediante solicitação oficializada.

Entendo que os projetos pedagógicos dos cursos, se constituem em um instrumento pedagógico fundamental na definição do projeto de formação pretendido, posto que organizam em sua estrutura a concepção de educação, objetivos,

⁴⁰ O Quadro 5 dispõe das características gerais dos cursos das UFAS selecionadas na pesquisa.

princípios, pressupostos, conteúdos, componentes curriculares, etc., deflagrando uma dada direção social à profissão, traduzidas na sua relação orgânica com mediações mais complexas, relacionadas aos aspectos da realidade sócio-histórica conjuntural, das determinações da Política de Educação Superior, dos projetos profissionais em disputa e das condições materiais de sua efetivação nas Unidades de Formação Acadêmicas.

Dessa forma, com vistas a identificar as tendências da Formação na particularidade do Maranhão e tendo a referência os Projetos Pedagógicos dos Cursos das Unidades de Formação Acadêmica que ofertam Serviço Social neste Estado, privilegiei as seguintes mediações para análise dos dados: princípios do curso; objetivos gerais, organização da lógica curricular e das disciplinas, competências e habilidades do formando; e o perfil profissional que se pretende formar.

A exposição dos dados empíricos referente a análise realizada nos projetos pedagógicos dos cursos das três UFAS pesquisadas, foram organizados em quadros dispostos em anexo (identificados com numeração e página correspondente), dada a extensão que apresenta a sua permanência no corpo da tese.

No quadro de análise dos princípios formativos das Unidades Formativas, observo que apenas o curso da UFA1, deixa explícito os valores que orientam o processo formativo pretendido, com a explicitação de 10 princípios balizadores do curso, dentre eles destaco: articulação das dimensões interventiva e investigativa do Serviço Social como condição central da formação profissional e da relação entre teoria e realidade; Indissociabilidade das dimensões de ensino, pesquisa e extensão; Garantia da ética em todas as dimensões da formação profissional (PPC, UFA1, ver Quadro 6, p.207).

Segundo documento da Proposta de Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social da ABESS/1996: “estes princípios definem as diretrizes curriculares da formação profissional, que implicam capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa” para a:

1. Apreciação crítica do processo histórico como totalidade; 2. 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; 3. Apreciação do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; 4. Apreciação das demandas - consolidadas e emergentes - postas ao Serviço Social via

mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potenciem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre público e privado; 5. Exercício profissional cumprindo as competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor (ABESS/CEDEPSS/1996).

Tais princípios precisam ser reafirmados, sobretudo, em um contexto de secundarização e regressão dos valores humano-genéricos, dado o avanço do conservadorismo que se espraia como um fenômeno nutrido por determinações societárias, que fortalecem o seu avanço exatamente em tempos de adensamento da crise do capital.

As condições objetivas de ataque à educação superior, através do projeto expansionista/privatista que já vem se consolidando desde a década de 1990, somadas ao avanço do conservadorismo reacionário como ideologia e cultura no Brasil – são também favoráveis, ao “avanço do conservadorismo na profissão, com expressões tanto no exercício, quanto na formação profissional, deixando claro que ele nunca esteve ausente da profissão” (Boschetti, 2015, p. 637).

O conservadorismo está imerso como uma marca de origem, que subsiste até hoje e que confere certos traços ao exercício e à formação profissional em Serviço Social. Iamamoto (2013) situa bem estas marcas de origem da profissão, no curso do reformismo conservador, chamando atenção para o fato de que esta prática, e sua justificação teórico-ideológica, mudam de forma no decorrer da evolução do Serviço Social (Iamamoto, 2013, p. 19-20). “Desse ponto de vista, a profissão atua sobre os processos sociais de transformação, mas é sobretudo, objeto desses processos e também se transforma” (GSERMS, 2006, p. 04).

Na análise dos princípios no projeto pedagógico do curso da UFA1, foi possível notar que tal curso se orienta pela maioria dos *princípios* dispostos na proposta elaborada pela ABEPSS/1996, o que conforma uma perspectiva renovadora auto assumida por este curso na concepção de Educação, de Formação e de Universidade, manifestada no seu compromisso ético-político com a formação de quadros de profissionais críticos capazes de contribuir para o processo de desenvolvimento da sociedade na qual está inserida, na direção dos interesses coletivos, particularmente dos segmentos subalternizados.

Já nas UFA2 e UFA3, observa-se a supressão dos *princípios formativos* no corpo dos PPCs, o que dá indicação que tais cursos seguem a orientação oficial presente nas atuais Diretrizes Curriculares/2002 que balizam os cursos de Serviço

Social. Nessa direção, é oportuno lembrar que as diretrizes CNE/CES, não exprimem o projeto de formação da ABEPSS/1996 como também, não é norteado pela direção social contida no projeto ético-político profissional.

Daí porque Iamamoto (2008) chama atenção, para a importância de se registrar e analisar a forma final assumida pelas Diretrizes Curriculares/2002 (fortemente descaracterizada da proposta original da ABESS/1996), quando foram homologadas em 04/07/2001 pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), já problematizadas no subitem 4.1 desta tese.

Ao contrário do que estabelece o CNE/SES, as Diretrizes Curriculares da ABESS/1996, oferece elementos e fundamentos que apontam para a necessidade da formação de assistentes sociais cuja base esteja calcada por princípios valorativos que buscam superar toda forma de exploração, sujeição e alienação produzidas pela sociabilidade burguesa, ratificando o reconhecimento da liberdade como princípio ético central, conforme preconizado no Código de Ética de Profissional.

A opção ética-política e teórica do projeto de formação humano-genérica adotado nesta tese, apresenta uma direção clara, que envolve engajamento com os valores e princípios comprometidos politicamente com a defesa e luta dos interesses coletivos da classe trabalhadora, orientados pela perspectiva emancipatória da referida classe e de toda a humanidade.

No quadro de análise dos *objetivos gerais* dos cursos investigados, conforme exposto no anexo (ver Quadro 7, p. 208) foi identificado presumivelmente em todos os projetos pedagógicos, a finalidade em viabilizar uma densa capacitação teórica-metodológica e ético-política como requisito fundamental para a formação. Entretanto, somente nos cursos de Serviço Social das UFA1 e UFA2 (da modalidade de ensino presencial) foi percebido a preocupação com a formação intelectual e cultural crítica generalista desse profissional. Essa escolha reflete a direção política que os referidos cursos desejam imprimir aos futuros assistentes sociais, cujas bases de sustentação encontram-se fundamentada na vertente histórico-crítica marxista.

A apropriação pelo Serviço Social do referencial teórico marxista, iniciado nos anos 1970, e amadurecido nos anos 1980/1990, vai imprimir segundo Yasbeck (2009) uma nova direção teórica e sociopolítica ao pensamento e à ação profissional dos assistentes sociais no país.

O acúmulo possibilitado pela vertente marxista ao Serviço Social, gerou avanços inéditos para profissão na definição de um projeto ético-político profissional

para o Serviço Social brasileiro contribuindo segundo Netto (1999), na definição dos valores, escolhas teóricas e interventivas, ética-política, nas normatizações, processos organizativos, e sobretudo, na interlocução crítica com o movimento da sociedade, na sua vinculação com o projeto das classes subalternas.

Cumpra observar, que o curso da UFA1 contribuiu largamente nos processos organizativos para consecução desse avanço, em âmbito local e nacional. Nesse particular, a Universidade Federal do Maranhão articulou professores e estudantes numa luta nacional com destaque para sua participação na Convenção da ABESS de 1979 que aprovou o currículo mínimo (expressão do redimensionamento teórico-metodológico sob a influência do marxismo) e no conhecido ‘Congresso da Virada’ (Silva, *et al.*, 2008, p. 18).

A referida UFA1 envolveu-se ainda, na construção do Código de Ética de 1986 que traduz legalmente ‘a inversão ético-política do Serviço Social brasileiro ao caráter conservador de sua adesão ao projeto burguês vigente no país, para engajar-se no movimento de renovação do projeto profissional na perspectiva de seus compromissos com a classe trabalhadora e na contribuição com a luta coletiva pela constituição de uma sociedade emancipada.

Nesse processo, desde os anos 1980 tem sido efetivo o engajamento do curso da UFA1 na defesa do Projeto Profissional do Serviço Social brasileiro através de sua participação da produção do conhecimento, nos debates nacionais promovidos pela ABEPSS e CFESS (como na composição das gestões dessas entidades)⁴¹, na rearticulação do movimento estudantil no âmbito do curso, no avanço das pesquisas.

Portanto, compreendo que o curso da UFA1 vem mantendo – mesmo diante dos sistemáticos ataques sofridos pela a Universidade Brasileira diante da atual configuração da política de educação superior de cunho neoliberal – uma relevante participação na defesa por uma formação historicamente referenciada partir dos fundamentos teórico-metodológicos e da direção ético-política na perspectiva de uma formação humano-genérico, em articulação aos princípios do atual Código de Ética dos Assistentes Sociais e das Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996, vinculados a luta pela emancipação humana.

⁴¹ Na última gestão do CFESS (“Melhor ir à luta com raça e com classe”) no triênio 2020-2023 o MA foi representado com a participação da Profª Dra. Eunice Damasceno. Já na gestão da ABEPSS (“Aqui se respira luta”), a Profª Dra. Zaira Sabry Azar compôs o grupo no período de 2021-2022, como Coordenadora Regional de Pós-graduação da Regional Norte.

No curso da UFA2, apesar de os *objetivos* apontarem para a “formação de profissionais que apreendam científica e criticamente o processo histórico em sua totalidade”, o que presume a aproximação do curso à perspectiva dos fundamentos teóricos do materialismo crítico-dialético, alguns eixos da proposta pedagógica presente no arcabouço teórico do curso, indicam uma marcante presença e aproximação com outras elaborações teóricas.

Neste sentido, é perceptível a existência de uma tensão na perspectiva de traçar uma direção teórica e ético-política ao PPC do curso, expressa muitas das vezes no confronto entre a política pedagógica preconizada e fundamentada nos parâmetros administrativos-institucionais da UFA e a opção política que o corpo docente deseja imprimir ao curso, particularmente nas instituições de natureza privada.

Assim, concordo com a formulação de Fonseca (2012, p. 12) de que “a direção social que perpassa a materialização da formação é processualidade, resultado da apropriação e reelaboração, por parte dos sujeitos das Unidades Acadêmicas, do projeto de formação idealizado”, mas não só, na medida em que este processo ocorre em determinadas condições materiais, sócio-políticas e econômicas mais gerais que a influenciam, havendo pois, um distanciamento na relação entre a projeção e materialização do projeto formação pretendido.

Essas condições corroboram para a limitação do processo de luta desses sujeitos, especialmente considerando que a maioria das Unidades de Formação Acadêmicas privadas que possui cursos de Serviço Social, dispõe atualmente de relações contratuais precarizadas para os docentes, combinados com a intensificação do trabalho e a insegurança da sua permanência no quadro institucional.

Analisando a predominância das instituições privadas de ensino na área, no nível de graduação, Iamamoto (2008) aponta para a dificuldade política de docentes e pesquisadores inseridos nos espaços privados de enfrentarem o debate sobre os efeitos deletérios da privatização do ensino superior, na medida em que “a direção que vem norteadando o projeto de formação profissional é a defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade” (Iamamoto, 2008, p. 444).

A ABEPSS em pesquisa avaliativa do processo formativo do curso de Serviço Social, após dez anos de implementação das Diretrizes já apontava que a perspectiva histórico-crítica, norteadora do texto das Diretrizes Curriculares/1996, por si só, não era o bastante para concretizar a direção ética e político-social almejada.

Em relação ao curso da UFA3 foi notado a supressão do caráter crítico generalista do processo formativo do curso de Serviço Social. Tal eliminação, aponta para algumas reflexões sobre a opção política-pedagógica do referido curso: a) primeiro, denota o distanciamento dos pressupostos teóricos da formação preconizada pelas Diretrizes Curriculares da ABESS/1996 (que embora profundamente afetadas pelas estratégias de flexibilização da política educacional sob o neoliberalismo), mantém-se como principal referência na defesa de uma formação humano-genérica vinculada aos interesses da classe trabalhadora; b) segundo, ao rejeitar a vertente teórica crítica, demarca o afastamento do projeto ético-político profissional; b) terceiro, dá espaço no plano do conhecimento, para apreensão da realidade social e da Questão Social através da aparência e da razão intuitiva pelos futuros assistentes sociais, no contexto antagônico das relações capitalistas.

Analisando a influência teórico-prática no atual quadro da crise capitalista e suas expressões ideo-culturais no campo do conhecimento, Simionatto (2009), aponta que o afastamento da análise histórico-crítica da realidade, constitui-se em um

foco aberto para o fortalecimento do empirismo, do pragmatismo, do voluntarismo e do conservadorismo, da fragmentação entre teoria e prática, conforme às tendências da pós-modernidade e a um distanciamento dos paradigmas críticos totalizantes (Simionatto, 2009, p. 101).

De acordo com a autora, a complexidade da questão não está na abordagem de questões micros sociais, locais ou que envolvem dimensões dos valores e da subjetividade humana, mas, no “não reconhecimento de que os sujeitos históricos encarnam processos sociais, expressam visões de mundo e tem suas identidades construídas na tessitura das relações sociais mais amplas” (Simionatto 2009, p. 158).

Portanto, a recusa ao marxismo fortalece o pensamento conservador que rearticulados pelas tendências pós-modernas, contribui para a fragilização teórico-metodológica e ética-política dos futuros profissionais, e com isso, na recusa ao projeto ético político-profissional, fortemente tensionado pela atual conjuntura posta pelas políticas de ajuste neoliberais sob a hegemonia do capital financeiro.

Compreendo que é somente com o marxismo, que a formação humano-genérica pode ser construída, na medida em que considero ser este, o único aporte teórico capaz de formar profissionais para apreensão crítica dos processos sociais

nas particularidades da realidade brasileira, capacitando-os para criar mediações interventivas de forma crítica no âmbito das políticas sociais e na realidade institucional (nos espaços públicos, privados ou de instância da sociedade civil) a partir do desvendamento das reais determinações geradoras das mais diversas expressões da questão social, produto da sociabilidade capitalista.

Foi consultado nos três PPCs das UFAs, *a organização das disciplinas* (ver Quadro 8, p. 209) e a lógica de estruturação curricular.

A UFA1 organiza a lógica curricular sustentando-se no tripé dos núcleos de fundamentação traduzidos na proposta das Diretrizes Curriculares/1996, também incorporados no documento das Diretrizes Curriculares/1999, elaborado pela Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social. Além dos núcleos, os dois documentos contemplam a inserção dos conteúdos necessários a partir dos tópicos de estudos. Dessa forma, a UFA1 organiza o conjunto de conhecimentos constitutivos da formação profissional da seguinte forma: 1. Núcleo de fundamentos teórico-metodológico da vida social; 2. Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira; 3. Núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

A organização das disciplinas e conteúdos em núcleos expressa, um avanço na superação da fragmentação do processo de ensino aprendizagem, como também, da visão formalista do currículo, antes reduzido a matérias e disciplinas, se constituindo em uma lógica inovadora “abrindo caminhos para a construção de conhecimentos como experiência concreta no decorrer da própria formação profissional” (ABEPSS, Temporalis, 2007, p. 229).

O PPC da UFA1 expressa a organização curricular referenciada por esta nova lógica, a partir de “matérias se desdobram em diferentes componentes curriculares, que ganham forma didático-pedagógica diferenciada como: disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares dentre outros; além das atividades integradoras do currículo: o estágio supervisionado e o trabalho de conclusão de curso” (PPC, UFA1, p. 14-15).

A UFA2 também segue a lógica de organização dos núcleos de fundamentação, mas não se orienta pela proposta das Diretrizes Curriculares/1996 e sim pela orientação legal das Diretrizes Curriculares/2002 que mantém a orientação da organização dos núcleos, mas suprime a parte de conteúdos explicitados nos ‘tópicos de estudos’, na proposta ABESS/1996.

No meu entendimento, a referida eliminação significa impossibilidade de se

garantir um conteúdo básico comum aos novos cursos de Serviço Social, deixando as unidades formadoras livres para a escolha dos conteúdos, desde que preservados os referidos núcleos. Para Iamamoto (2008, p.446) isto implica na total flexibilização da formação acadêmico-profissional, expressa nas Diretrizes Curriculares/2002.

Ainda sobre o PPC da UFA2, observou-se que embora, tenha mantido em sua estrutura a incorporação dos núcleos de fundamentação da formação profissional, o conteúdo curricular do PPC do curso, confere mais centralidade à lógica da interdisciplinaridade, do que a lógica sustentada em núcleos, como exposto em seu PPC:

a estrutura curricular do Curso tem como um eixo norteador a interdisciplinaridade visando evitar a fragmentação do conhecimento. Esta interdisciplinaridade pode ser percebida nos planos de ensino. A estrutura curricular do curso é integrada por conteúdos organizados de forma interdisciplinar. A interdisciplinaridade refere-se a uma concepção de ensino baseada na interdependência e integração entre os diversos conteúdos das disciplinas, entre as diversas disciplinas e entre os diversos cursos da IES (PPC UFA2, p. 62).

Noto que apesar do curso apontar que a estrutura curricular está organizada em núcleos, é possível observar que tal orientação é apenas legal, na medida em que a lógica curricular se preconiza pela interdisciplinaridade.

Já no curso da UFA3, a lógica curricular e estruturação das disciplinas é organizada pelo que a UFA chama de “escopo”⁴² constituído pelo tripé: perfil profissional do egresso; campos de atuação do curso; competências e habilidades a serem desenvolvidas (PPC, UFA3, p. 49).

Diferentemente do curso da UFA1 que segue a lógica dos núcleos – que engloba o conjunto de conhecimentos e habilidades em matérias, enquanto áreas de conhecimento – e da UFA2 que segue o eixo da interdisciplinaridade; a UFA3 utiliza uma organização pedagógica orientada pelo viés empresarial, o que remete a lógica da formação por competência. Conforme é possível ser verificado no PPC do curso de Serviço Social da UFA3:

Foi concebido o escopo acadêmico baseado no perfil profissional almejado, bem como nas competências a serem trabalhadas, considerando que um conteúdo profissionalizante somente será ministrado se estiver associado

⁴² O entendimento de Escopo para UFA3 se refere à abrangência ou aquilo que um projeto deve atingir, portanto aonde ele chegará. No caso do PPC de um curso, refere-se ao que uma graduação pretende entregar como formação final.

diretamente ao desenvolvimento de uma competência necessária para a empregabilidade dos egressos do curso (PPC, UFA3, p. 49).

A predominância desses desvirtuamentos, respaldados pelas Diretrizes Curriculares/2002, condiz no entendimento de Iamamoto (2008), aos “princípios liberais que vêm presidindo a orientação para o ensino superior, estimulando a sua privatização e submetendo-o aos ditames da lógica do mercado” (Iamamoto, 2008, p. 446).

Acerca das *competências e habilidades* como segue no (ver Quadro 09, p. 212), o curso da UFA1 dispõe desse componente curricular, fundamentado na Lei nº 8.662/1993 que regulamenta a profissão de Assistente Social, tomando como referência as normativas da profissão, balizado na formação de um profissional crítico, atento ao rigoroso trato teórico-metodológico e à dinâmica histórica da sociedade.

Já o curso da UFA2, contempla em seu PPC algumas das competências e habilidades dispostas no documento das Diretrizes Curriculares/1999, como também, contempla competências preconizadas pela Lei de Regulamentação da profissão. No conjunto das competências elencadas neste PPC, foi notado que duas delas, refletem demandas requeridas atualmente no mercado de trabalho: “Observar, sistematizar e articular informações e dados, a fim de gerar respostas criativas frente as demandas; utilizar tecnologias da informação e comunicação” (PPC, UFA2, 2018). A última, consta no documento das Diretrizes Curriculares/1999, elaborada pela comissão de especialista da área do Serviço Social, mas não no item que trata das competências e habilidades, e sim, na parte das recomendações.

No PPC do curso da UFA3, as competências e habilidades encontram-se dispostas em vários trechos do PPC, ora fazendo referência à Lei nº 8.662/1993, ora relacionando-as aos campos de atuação profissional, com prevalência para a Política de Assistência Social.

As competências e habilidades ganham destaque no corpo do PPC do da UFA 3, sendo organizadas detalhadamente a partir de dois eixos temáticos relativos aos campos de atuação profissional: nas Políticas Sociais e em Consultoria e Assessoria Social conforme exposto (ver Quadro 09, p. 212). Em ambos, são requeridas as seguintes habilidades:

Analisar e interpretar; Compreender a realidade social, política e econômica; Comunicação e atendimento; Defender direitos; Intervir na realidade social e institucional; Ensinar, orientar e supervisionar; Ético-políticas; Formular e

executar planos, programas e projetos; Identificar e reconhecer demandas; Desenvolver estratégias de intervenção; Mediar conflitos; Organizar, planejar, negociar e gerir; Desenvolver pensamento estratégico; Pesquisar, monitorar e avaliar; Prestar assessoria e consultoria; Raciocinar de forma lógica, crítica e analítica; Relações interpessoais e intergrupais; Ser criativo; Técnico-operativas; Tomar decisão coletiva; Trabalho ético (PPC, UFA3, ver Quadro 4, p.166).

Para o alcance dessas habilidades foi definido um conjunto de disciplinas disposto no (ver Quadro 11, p. 215) que lhes dão sustentação, das quais ganham centralidade as de estudos transversais (todas embebidas pela lógica do empreendedorismo) e as disciplinas que habilitam para a mediação de conflitos.

As disciplinas de estudos transversais versam sobre os seguintes temas:

Estudo Transversal I - Relações de Consumo e Sustentabilidade; Estudo Transversal II - INOVAÇÃO Conceito de Inovação, Evolução Conceitual e Teórica, Relação Entre Ciência, Tecnologia e Inovação, Tipos de Inovação e Aplicações; Estudo Transversal III - Propriedade intelectual direitos autorais, registro de marcas e patentes, concorrência desleal; Estudo Transversal IV - Inteligência Emocional; Estudo Transversal V – Gestão do Conhecimento; Estudo Transversal VI – Compliance; Estudo Transversal VII - Comunicação assertiva e interpessoal (PPC, UFA3, ver Quadro 11, p. 215).

Observa-se que todas as disciplinas visam garantir o desenvolvimento de habilidades voltadas para o empreendedorismo. Isto a meu ver, se constitui em uma das principais referências que confere um claro alinhamento deste curso, à tendência da chamada *formação por competência* que reduz conteúdo do ensino à lógica do treinamento e do desenvolvimento sócio cognitivo.

Trata-se de um tipo de formação forjada na atual fase da mundialização do capital sob hegemonia das finanças, para atender à crescente automação e informatização das práticas produtivas altamente inovadoras, transformando os processos educativos no que Frigotto (2008) analisa como sendo a “educação de ‘qualidade total’, aquela que possui ‘competências’ que se enquadrem na lógica do ‘cidadão produtivo’, prontamente adaptável e que produz em tempo mínimo, qualidade máxima (Frigotto, 2008, p. 523).

Nesse cenário, redefinem-se os pressupostos da formação, substituindo-se os conceitos de qualificação específica que predominaram no fordismo, dando força e espaço, para a concepção de competência, que busca conformar perfis socioprofissionais que imprimam novos atributos ao trabalhador. Segundo Koike (2009) “prevalecem atributos comportamentais que se exprimem na conduta individual, adaptabilidade e capacidade de trabalhar sob tensão ou crise” (Koike, 2009,

p. 204).

Exatamente combinados ao perfil exigido pelo padrão de produção flexível, que tem como principal referência o Toyotismo, que busca requerer do trabalhador novos requisitos como: ‘envolvimento participativo’, ‘trabalho polivalente’, ‘multifuncional’, ‘qualificado’ (Antunes, 2009, p. 54).

Compreendo que a abordagem das competências nos cursos de Serviço Social se apresentada como um modo de elaborar novas definições para a profissionalidade do assistente social dentro dos atuais requisitos do trabalhador flexível, polivalente, multidisciplinar, imbricados nas atuais transformações do mundo do trabalho.

Alinhada à discussão de Antunes (2018), entendo que os assistentes sociais, assim como os demais trabalhadores, são atingidos pelas referidas transformações que se processam na esfera produtiva e nas relações de trabalho, no contexto da crise do sistema metabólico do capital, das quais teve como principal resultante a configuração de uma nova morfologia do trabalho’ no Brasil e no mundo.

Segundo Antunes (2018) a atual ‘morfologia do trabalho’ – resultado de um monumental processo de transformação no âmbito da produção e do trabalho desencadeadas nos primórdios dos anos 1970 – vem consolidando a tendência em escala global, da ampliação da atuação dos trabalhadores no campo do chamado setor de serviços, que tendo a informalidade como sustentáculo e sua legalidade alicerçada na chamada terceirização, acentua as formas de precarização do trabalho sob diferentes modalidades “com contratos ‘zerados’, ‘uberizados’, ‘pejotizados’, ‘intermitentes’, ‘flexíveis’ (Antunes, 2018, 35).

O cenário apresentado pode ser confirmado “com o advento e expansão monumental do novo proletariado da era digital, cujos trabalhos, mais ou menos intermitentes, mais ou menos constantes, ganharam novo impulso com as TICs” (Antunes, 2018, 30).

Assim, ao invés da confirmação das enfáticas teses do fim do trabalho, Antunes (2018) constata com base em evidências teóricas e empíricas⁴³, que estamos vivenciando o crescimento exponencial do novo proletariado de serviços, uma variante global da nova morfologia do trabalho na era digital, no bojo da ampliação dos denominados trabalhos imateriais que se subordinam à forma-mercadoria, dado seu

⁴³ O adensamento da pesquisa realizada pelo autor sobre o tema, pode ser encontrado em sua ampla pesquisa sistematizada na obra ‘O privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital.

papel de destaque no capitalismo contemporâneo (Antunes, 2018, p. 33).

Avançando em sua análise sobre o tema, ele destaca que a explosão das empresas terceirizadas tem sido um propulsor de mais-valor, ao praticar menores salários, jornadas de trabalho prolongadas, corrosão de direitos trabalhistas, como também, no incremento e expansão de novas formas de trabalho produtivo geradoras de valor. Assim, as variadas modalidades de trabalho precarizadas, conforme ele,

Vem assumindo um destaque crescente não só no mundo da produção material, mas na circulação do capital e agilização das informações, esferas que são com frequência realizadas por atividades também imateriais, que ganham cada vez mais importância na reprodução ampliada do capital financeirizado, informacional e digital (Antunes, 2018, p. 32).

No contexto de aviltamento do trabalho, um grupo cada vez mais minoritário de trabalhadores estará no topo dos assalariados, restando aos demais, as atuais formas de inserção precarizadas de trabalho. A estes somam-se ainda uma massa de ‘empreendedores’, designado por Antunes (2018, p. 34) de “burguês-de-si-próprio e proletário de si mesmo”, fortemente submetidos a chamada ‘pejotização’, que nada mais é do que uma inovação das atuais formas de subcontratação do trabalho, para manter os trabalhadores contratados sobre a forma de Empresas Jurídicas, que na maioria das vezes representam uma única Pessoa Física.

A pejotização vem se espalhando no setor de serviços, em todas as profissões como “médicos, advogados, professores, bancários, eletricitas, trabalhadoras e trabalhadores do care (cuidadores) e ‘*frilas fixos*’, *freelancers* que se tornam permanentes e que têm seus direitos burlados” (Antunes, 2018, p. 36) da qual também os assistentes sociais fazem parte.

Na lógica da pejotização, assistentes sociais vêm desenvolvendo atividades de consultoria, assessoria, como peritos sociais, reforçando a lógica do trabalho autônomo e do empreendedorismo, na trama da nova morfologia do trabalho flexível, precarizado e intermitente, configurando-se como destaca Raichelis (2018, p. 51) “no exercício profissional privado autônomo, temporário, por projeto, por tarefa, decorrentes das novas formas de organização e operação das políticas sociais”.

Dentro do arcabouço instaurado pelo neoliberalismo no Brasil a partir de 1990, a dinâmica das políticas públicas se altera em extensão e complexidade organizacional no âmbito do Estado, dentro do arcabouço e espraiamento do chamado setor público não estatal, materializadas com a implementação do Plano

Diretor da Reforma do Estado na referida década.

O Estado neoliberal imprime uma nova racionalidade política e governamental, ampliando as parcerias público-privadas em diferentes modalidades e áreas das políticas sociais, corroborando conforme Raichelis (2018)

em importantes deslocamentos nos modos de gestão e contratação de trabalhadores (as) através das terceirizações de serviços públicos por meio da subcontratação de empresas ou instituições intermediadoras, que após a aprovação da Lei que regulamenta a terceirizações das atividades meio e das atividades fim no Brasil (Lei 13.429/2017) tende a se ampliar e se diversificar enormemente para todas as atividades laborais (Raichelis, 2018, p. 51).

A autora conclui que no âmbito do mercado de trabalho profissional ampliam-se os processos de subcontratação de serviços individuais de assistentes sociais, nas mais variadas formas: pejetização e uberização, por parte de empresas de serviços ou de assessorias, de organizações não governamentais, de (falsas) cooperativas de trabalhadores na prestação de serviços a governos, especialmente em âmbito local” (Raichelis, 2018, p. 51).

É diante desse contexto, em que a precarização é apresentada como regra, dentro da ‘nova morfologia do trabalho’, que observo que tem sido dada uma nova centralidade ao reconhecimento do estatuto do Assistente Social como profissional liberal. Ainda que, seja importante esclarecer, como o faz Raichelis (2018) que,

embora o Serviço Social tenha sido regulamentado como profissional liberal no Brasil, o Assistente Social exerce seu trabalho majoritariamente como assalariado de instituições públicas ou privadas que operacionalizam políticas e serviços sociais” (Raichelis, 2018, p. 30).

Para ela, a característica da incorporação do Serviço Social como profissional liberal tem gerado uma imprecisão conceitual no uso dessa noção, pois é comum a confusão com o estatuto de trabalhador autônomo, no sentido daquele que não tem vínculo empregatício e trabalha por conta própria.

A esse despeito, ela esclarece “que profissionais liberais podem ser autônomos, empregados ou mesmo empregadores, desde que exerçam uma atividade profissional fiscalizada por órgãos reconhecidos pelo Estado” (RAICHELIS, 2018, p. 30).

A pesquisa mais atual realizada pelo CFESS no período 2016 - 2019 sobre o “perfil dos assistentes sociais no Brasil: formação, condições de trabalho e exercício

profissional”, e publicada no ano de 2022 apresenta os dados por cada estado da federação. Ao referir-se sobre as “Relações e Condições de Trabalho de Assistentes Sociais” no país, constata que majoritariamente os assistentes sociais exercem seu trabalho como assalariadas/os de instituições públicas e privadas, sendo que aproximadamente 60% dos profissionais estão empregados no setor público (59,8%), com predominância da esfera municipal (43,59%), seguida da estadual (11,01%) e federal (5,20%) (CFESS, 2022, p. 91).

No Maranhão,⁴⁴ o cenário segue da seguinte forma: Setor público municipal – 48,35%; Setor público estadual – 11,73%; Setor público federal – 4,32% e Empresa privada – 5,62%. Destes, ressalta-se que 65,50% atuam em áreas urbanas e 6,58% em Zona Rural seguindo à tendência nacional que também apresenta maior concentração de assistentes sociais na zona urbana com 68,74%, e já na zona rural, com 14,83% (CFESS, 2022, p. 92).

Com relação ao campo “Acesso ao Mercado de Trabalho e Formas de Ingresso”, a pesquisa indica que no Brasil, a forma majoritária de ingresso no mercado de trabalho é por via concurso público, ou seja, cerca de 40% das (os) Assistentes Sociais; 19% acessam os postos de trabalho por indicação, convite e cargos comissionados. Já no Maranhão, 24,49% dos Assistentes Sociais acessam os postos de trabalho por concurso público e 35%, acessam postos de trabalho por indicação e/ou convite para ocupar cargos comissionados (CFESS, 2022, 98).

Tal dado, expressa uma tendência presente com muita força nas regiões Norte, e sobretudo, Nordeste do país: a permanência de relações patrimonialistas e clientelistas, historicamente presentes no trato da “coisa pública” e nas relações entre governantes e governados, que alimentam estruturas estatais improvisadas na gestão pública, ainda permanece a relação de favor como moeda de troca política. No lugar “de repor trabalhadoras/es e investir na qualidade do serviço prestado, essa situação explosiva alimenta a dinâmica de privatização do bem público e de contratação indiscriminada de trabalhadores/as temporários/as, terceirizados/as e/ou comissionados/as” (CFESS, 2022, p. 98).

Ainda que a pesquisa demonstre a predominância da inserção dos Assistentes Sociais como assalariados em instituições públicas, há de se reconhecer

⁴⁴ Informações extraídas da tabela 31 intitulada “Natureza do Vínculo por Estado/Região” parte da pesquisa realizada pelo CFESS no período de 2016-2019 com base nos dados coletados durante o recadastramento nacional realizado pelo Conjunto CFESS-CRESS.

que há um avanço no mercado de trabalho dos processos das subcontratações desses trabalhadores para a realização da prestação individual de serviços profissionais.

Entretanto, se antes havia uma imprecisão conceitual do entendimento do assistente social como trabalhador autônomo quanto ao uso da noção de 'profissional liberal', ao que se referiu Raichelis (2018), faço a inferência de que diante do atual quadro de desemprego, bem como da tendência da ampliação e diversificação do setor de serviços, o estatuto de profissional liberal vai ganhando legitimidade e força, na medida em que os assistentes sociais tem prestado serviços sociais autonomamente, sob distintas formas de subcontratação.

Assim, nesses tempos de acentuação do aviltamento do trabalho e crescimento significativo do trabalho em serviços, a regulamentação do Serviço Social como profissão liberal, tem reforçado o estatuto da lógica do empreendedorismo no interior da profissão (estimulada pela ideia da autogestão do seu trabalho), o que me parece exprimir muito mais, em uma tendência em relação à natureza dos vínculos contratuais, no chamado setor de serviços sociais.

Dessa forma, o crescimento significativo do trabalho em serviços no Serviço Social tem desencadeado a sua ressignificação como profissional liberal, lógica reforçada pelo ideário do empreendedorismo.

Essa questão agrega outros desafios para a profissão, pois as formas flexíveis de trabalho fragmentam e enfraquecem a organização da força política dos assistentes sociais, sobretudo considerando as baixas condições salariais e precarização do trabalho. Dados do CFESS (2022) demonstram que o rendimento bruto da maioria dos (as) Assistentes Sociais que só tem 1 vínculo recebem entre os seguintes valores: R\$ 1.000,00 à R\$ 2.000,00; R\$ 2.000,00 à 3.000,00 e R\$ 3.000,00 a R\$ 4.000,00 (CFESS, 2022, p. 88).

Em relação a jornada semanal de trabalho a pesquisa trouxe os seguintes dados: 44, 37% dos assistentes sociais afirmam que trabalham de 25 horas a 30 horas (grande maioria); 21,60% explicitaram que trabalham de 31 horas a 40 horas e 9,55% informou que trabalham acima de 40 horas (CFESS, 2022, p. 111).

Esses dados remetem à discussão sobre a conquista das 30 horas pelos (as) Assistentes Sociais, a partir de 2010. Num contexto de intensa flexibilização e precarização das relações de trabalho e de rebaixamento salarial, a garantia de uma jornada semanal de até 30 horas é atravessada por muitos desafios. A lei pode ser

favorável aos empregadores na medida em que venha acompanhada de redução salarial, o que fere a lei.

O grau intenso de aviltamento das condições de trabalho profissional (salários, formas de vínculo empregatício, jornadas de trabalho, etc.), de acordo com Braz (2007) tendem a fragmentar e a tornar corporativistas as demandas político-profissionais dos assistentes sociais, com graves repercussões ao projeto ético político da profissão (Braz, 2007, p. 08).

Em um contexto marcado por um processo permanente de reestruturação produtiva a favor dos interesses de acumulação e do sistema de doença do capital, que impõem à classe trabalho da qual a assistentes sociais fazem parte na condição de trabalhadoras(es) assalariadas(os) que se inserem na divisão sócio/técnica e ético-racial do trabalho como parte e expressão do trabalho social e coletivo, reconheço os amplos desafios ao projeto ético político profissional, tanto para a formação, quanto para o exercício profissional.

Face ao exposto, fica evidente que as mudanças no mercado de trabalho profissional, atravessa os projetos pedagógicos dos cursos, daí a ênfase dada às disciplinas voltadas para o empreendedorismo, no sentido de habilitar os assistentes sociais para o trabalho incerto, temporário e intermitente.

Ainda, fazendo análise sobre as competências e habilidades, o curso da UFA3 possui disciplinas voltadas para habilitação profissional para atuação junto aos chamados processos de mediação de conflitos. A temática da mediação de conflitos aparece em três disciplinas da estrutura curricular da UFA3: Mediação familiar, escolar e comunitária, Mediação e arbitragem (optativa), Administração de Conflito (Transversal) (ver Quadro 10, p. 214).

Entendo que a referida temática centrada na pacificação de conflitos sociais por meio da conciliação, além de se configurar em uma prática dissonante da atividade profissional do assistente social regulamentada pela Lei 8.662/1993, e contrária às referências do Serviço Social nas suas dimensões teórico-metodológicas, técnico-operativa e ético-político, vem corroborando no movimento de (re)aproximação aos princípios da psicologização da prática profissional, com possibilidade de restauração do pensamento conservador no interior da profissão.

O CFESS⁴⁵ possui um posicionamento crítico sobre à atuação profissional

⁴⁵ No parecer fica claro, que sendo o mediador uma atividade amparada pela Lei 13.140/2015, caso o assistente social venha assumir esta atividade profissional, deverá desvincular-se de sua profissão de

frente as práticas da mediação de conflitos, se colocando contrário ao exercício da referida atividade pelos assistentes sociais. Nesta direção, elaborou um parecer jurídico de nº 24/2016, que orienta e dá subsídios aos profissionais sobre a questão.

O projeto pedagógico da UFA3 expressa uma tendência que denota o fortalecimento dos princípios privatistas e individualistas contrapostos aos princípios do projeto profissional defendido pela categoria.

A formação assentada nestes fundamentos, tende a ser fortalecida pela pedagogia das competências guiada pela ênfase de que cada pessoa deve adquirir das habilidades profissionais e cognitivas necessárias para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho.

Como já explicitado, no amplo contexto de aviltamento do trabalho “é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho” (Saviani, 2005, p. 21).

Neste caso, segundo o autor, o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. Conforme explicita Saviani (2005), o acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos (Saviani, 2005, p. 21).

Relacionada ao desenvolvimento de potencialidades necessárias para a efetivação de um agir eficiente, eficaz, produtivista, a concepção pedagógica da *formação por competência* vem adquirindo materialidade no universo do trabalho e da educação.

Neste sentido, percebo que a formação por competência se articula e reatualiza a tendência “pedagógica tecnicista produtivista” (Saviani, 2005) que emergiu no Brasil em 1964 sob orientação tecnocrata com o golpe dos militares, na medida que visam conformar e adaptar o trabalhador ao ideário do mercado e ao aprimoramento da sua destreza e capacidade técnica-intelectiva junto ao universo das novas tecnologias informacionais.

A perspectiva ‘pedagógica tecnicista produtivista’ fundamentada na concepção produtivista de educação, começou a se manifestar no Brasil na passagem dos anos de 1950 para 1960, estando presente nos debates que se travaram na

origem, o que significa que atuará sob os parâmetros da nova profissão, como assentado na resolução do Conselho Nacional de Justiça de nº 125.

tramitação da primeira LDB preconizando a organização do sistema de ensino em estreita vinculação com o desenvolvimento econômico do país.

Importante frisar, que a emergência da referida pedagogia surge em um cenário de forte efervescência da educação popular em prol de uma escola progressista, reflexo da perspectiva pedagógica renovadora⁴⁶, intensificada em fins da década de 1950 e início de 1960 pelos movimentos populares sendo os mais expressivos representados pelo “Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, cujo ideário pedagógico mantém muitos pontos em comum com o ideário da pedagogia nova” (Saviani, 2005, p. 17).

Responsável por erigir os princípios da Reforma Educacional no Brasil materializadas nas Leis 5.540/68 (Reforma Universitária) e Lei 5.692/71 (Reforma do Ensino de 1º e 2º),⁴⁷ a pedagógica tecnicista produtivista, para Saviani (2005) busca garantir o corolário valor econômico na educação.

O resultado não poderia ser outro, “a educação passou a ser entendida como algo não meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção, portanto” (Saviani, 2005, p. 19).

A incorporação insidiosa da educação como fator econômico será tributária do projeto de modernização conservadora da autocracia burguesa brasileira sob conduto dos militares, que nos termos de Netto (2015) resultará uma quadra extremamente importante e significativa no envolver do Serviço Social no país, tanto para manutenção da feição conservadora característicos da institucionalidade profissional potenciada pelos referenciais do Serviço Social tradicional, como para emersão à época da renovação do Serviço Social.

A autocracia burguesa brasileira, sob o comando do capital internacional, investiu na reiteração das formas tradicionais do Serviço Social profissão, movimento que instaurou condições novas para a profissão (conf. já apontado no subitem 4.1) em níveis imbricados, porém diferenciados por especificidades: da prática profissional e o da formação profissional (Netto, 2015, p. 157).

⁴⁶ Embasado em Xavier (2002), Saviani pontua que o movimento dos renovadores ganha corpo com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, se expande com a realização das Conferências Nacionais de Educação a partir de 1927, atingindo plena visibilidade com o lançamento do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932. (Saviani, 2005, p. 10).

⁴⁷ Atualmente, o Ensino de 1º grau é correspondente ao Ensino Fundamental e o de 2º Grau ao Ensino Médio.

O processo de modernização conservadora fez emergir, no que diz respeito à prática dos profissionais, o mercado nacional de trabalho, macroscópico e consolidado, para os assistentes sociais – mesmo considerando que seus mecanismos originais tenha sido deflagrado nos anos 1940 com o desenvolvimento das grandes instituições sociais – Netto (2015, 158) faz a ressalva de que esse mercado se expande, não podendo haver qualquer dúvidas acerca da conexão desta expansão com o andamento da industrialização pesada e da modernização conservadora empreendida pela autocracia burguesa.

Sob a modernização conservadora, o Estado é reorganizado, racionalizado modificando as estruturas onde se inseriram os assistentes sociais. Tal reformulação tanto, do ponto de vista organizacional, quanto funcional, no entender de Netto (2015), implicou não só uma complexificação dos aparatos em que se inseriram os profissionais, mas acarretou, igualmente, uma diferenciação e uma especialização das próprias atividades dos assistentes sociais, colocando um novo padrão de exigências para o seu desempenho profissional, passando requer do “assistente social uma postura mais moderna”, nas palavras do autor:

A prática dos profissionais teve que se revestir de características – formais e processuais – capazes de possibilitar, de uma parte, o seu controle e sua verificação segundo critérios burocráticos das instancias hierárquicas e, doutra, a sua crescente intersecção com outros profissionais (Netto, 2015, p. 158).

Em um plano mais geral, Netto (2015) depreende que o efeito global dessas exigências compeliu os profissionais a integrarem em sua prática um conjunto de procedimentos administrativos ‘modernos’, implicando em um dimensionamento técnico-racional, mudando o perfil profissional demandado pelo mercado de trabalho: passou a exigir um assistente social ele mesmo ‘moderno’, onde traços ‘tradicionais’ fundados em supostos humanistas são deslocados e substituídos por procedimentos racionais” (Netto, 2015, 162).

Daí concorreram as demandas aos mecanismos da formação profissional dos assistentes sociais, que, como bem reconheceu Netto (2015), “dela encarregou-se a política educacional da ditadura” sendo a Reforma Universitária de 1968, produto deste movimento.

As referidas condições postas pelo processo de modernização da autocracia burguesa reclamavam uma inteira refuncionalização das agências de

formação dos assistentes sociais, ao qual o currículo de 1970, possibilitará as bases de sua concretização, buscando inserir no Serviço Social no arsenal de técnicas sociais voltadas ao desenvolvimento capitalista, consubstanciando no fortalecimento do tecnicismo na profissão.

Retomando o fio condutor da análise iniciada, compreendo que nos atuais processos pedagógicos dos cursos de Serviço Social, sob a formação por competência, reatualiza e fortalece traços da perspectiva tecnicista produtivista, incrementada pelos modelos específicos de gestão do trabalho e da produção, em que a reificação tecnicista passa ser o critério de qualidade.

Dessa forma, amparada no conceito de Frigotto (2006) e Saviani (2005), compreendo que a formação por competência tem na pedagogia tecnicista produtivista seu alicerce, manifestada nos tempos atuais, apenas com a materialidade diversa exigida pela nova base científica, da chamada sociedade do conhecimento.

No plano da formação humana, é possível identificar um quadro hegemônico de propostas educativas com intenção de conformar tecnicamente e ideologicamente o novo trabalhador às perspectivas da pedagogia das competências.

Acerca do perfil do Bacharel em Serviço Social pretendido, os perfis indicados na UFA1, UFA2 e UFA3 são distintos e divergentes como verificado no (Ver Quadro 12, p. 216).

A UFA1 preconiza em seu PPC a formação de um perfil profissional capaz de inserir criticamente os futuros assistentes sociais no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho mediante: a apreensão das particularidades da construção e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país; na capacitação para formulação e implementação de propostas profissionais que potenciem o enfrentamento de manifestações da questão social em resposta às demandas das classes sociais, privilegiando os interesses das classes subalternas; no estímulo formação política dos futuros profissionais para a organização político-sindical como expressão da consciência de sua condição de trabalhador. Portanto, claramente alinhadas aos pressupostos de uma formação crítica politicamente articulada e referenciada (ver Quadro 12, p. 216).

Na UFA 2, o perfil do egresso foi elaborado no PPC à luz da Resolução do CNE/CES nº 15, de 13/03/02. O perfil do bacharel em Serviço Social pela UFA2 pretende formar:

um profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho (PPC, UFA2, p. 58).

Compreendo que o perfil do egresso presente no PPC do curso da UFA2, reproduz tendências prevaletentes do ideário liberal e do mercado de trabalho.

No PPC do curso da UFA3, embora dê a indicação de que o perfil foi elaborado com base na Resolução do CNE/CES nº 15, de 13/03/02, segue um conteúdo complementemente diferente da referida resolução, almejando um perfil que se adapte as novas demandas apresentadas pelo mercado de trabalho para a área do Serviço Social, inclusive na perspectiva de prepará-lo para o trabalho precarizado, por tempo determinado e incerto.

Na interpretação de Pereira (2022)⁴⁸, o perfil aprovado pelo CNE/SES, ratifica e estimula a defesa de uma visão do assistente social como empreendedor, já que ele deixa de atuar no Estado, nas políticas públicas e instituições da sociedade, e passa, ele próprio a formular e implementar propostas de intervenção para enfrentamento das expressões da Questão Social, sendo dele a responsabilidade da promoção à plena cidadania dos usuários. Portanto, para ela, tal perfil está embebido de empreendedorismo e de viés liberal.

Dessa forma, as recentes mudanças no mundo do trabalho, reedita o perfil profissional exigido pelo mercado, voltado para uma formação que “despreza e trivializa a teoria, fixando-se no ‘aprender fazendo’ que ao excluir apropriação histórica-crítica do conhecimento humano, reifica as bases da reprodução da consciência alienada” (Koike, 2009, p. 211).

Tal orientação reforça a formação sob uma perspectiva tecnicista, imediatista e instrumental, que sustentadas nos aspectos operacionais, reiteram o campo do positivismo estruturalista “na apreensão manipulatória, instrumental e imediata do ser social” (Yazbek, 2009, p. 145), o que pode configurar em um perfil voltado para:

o aperfeiçoamento dos instrumentos e técnicas para a intervenção, com metodologias de ação, embasadas na busca de padrões de eficiência, sofisticação de modelos de análise, diagnóstico e planejamento; enfim, uma

⁴⁸ Exposição realizada pela autora no XVII ENPESS no Colóquio de Graduação, intitulado: Balanço do Ensino Emergencial Remoto (ERE) que ocorreu no Rio de Janeiro no período de 14 a 17 de dezembro de 2022.

tecnificação da ação profissional que é acompanhada de uma crescente burocratização das atividades institucionais (Yazbek, 2009, p. 148).

Observo que se trata de uma tendência pautada na necessidade de formação de um trabalhador e um cidadão que pensa minimamente e reaja minimamente a partir de uma formação que se vincula a uma lógica de passividade e de acomodação, o que Frigotto (2001) denominou de 'Cidadão Mínimo'.

Logo, o CNE/SES sustenta um perfil de um profissional que enfatiza mais os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas, em substituição à formação de subjetividades para uma inserção profissional de forma crítica, ativa e ciente do processo histórico brasileiro e suas relações com o capitalismo mundial.

A análise abstraída sobre os projetos pedagógicos dos cursos é elucidativa, ao plasmar as acentuadas diferenciações entre a formação efetivada nos cursos da modalidade de ensino presencial e à distância, sobretudo quanto a formação do perfil do egresso, perfilando o retorno da formação pragmática-instrumental, onde a visão de profissionalidade vincula-se a preparação para o mundo de trabalho, afastando a possibilidade de efetivação da formação humano-genérica assimilada pelo projeto ético-político profissional, vinculada à necessidade de emancipação como devir histórico.

5 CONCLUSÃO

Com base nos elementos problematizados, fica evidente que a Formação Profissional em Serviço Social vem sendo impactada pelas injunções econômicas, políticas e ideológicas forjadas pelas atuais transformações societárias no contexto da mundialização do capital, que sob a programática neoliberal e mediante as profundas alterações nos padrões de organização e gestão da produção e do trabalho, estimulam o estreitamento de vínculos entre o ensino superior e o mercado de trabalho, em consonância com os pressupostos do Banco Mundial e das agências multilaterais, na definição de um projeto de Universidade e de Educação Superior para o Brasil.

As questões observadas revelam a tendência dominante em transformar as Unidades de Formação Acadêmicas em meros “centros de qualificação de quadros técnicos-profissionais” (Iamamoto, 2008), capazes de responderem a curto prazo às novas exigências da formação de um trabalhador de novo tipo: flexível, polivalente, multifuncional, produtivo, adaptado, em que se insere o assistente social.

Esse tipo de formação flexível e polivalente, encontra alicerce na chamada formação por competência, que além de reforçar a ‘noção da Universidade Operacional’ (Chauí, 2021), transforma a práxis educativa da perspectiva de uma formação-humana que interessa a classe trabalhadora, para um ato de adestramento e transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes contribuindo para o esvaziamento da Universidade como espaço em que se realiza e se concretiza o pensamento crítico, investigativo e criativo.

Nesta perspectiva, entendo que as modificações expressas na Lei de Diretrizes e Bases (1996) figuram em um importante mecanismo normativo para viabilização do projeto de educação em curso, particularmente, no que tange à flexibilização na organização das instituições, de cursos e carreiras, modalidades de ensino e dos projetos pedagógicos, priorizando no processo formativo a concepção instrumental sob hegemonia da racionalidade técnica.

No caso particular da Formação Profissional em Serviço Social, a legitimação deste objetivo, foi sustentada com a aprovação em 2001 do parecer CNE/CES n. 492/2001 e de sua homologação através do estabelecimento das atuais Diretrizes Curriculares/2002 que constituem o marco da desconfiguração do perfil de profissional pretendido pelas Diretrizes Curriculares/1996 da ABEPSS, contribuindo

para conformação segundo análise de Pereira (2022), e da qual concordo, em dois perfis radicalmente distintos de assistentes sociais em formação: aqueles formados a partir da direção do projeto de formação da ABEPSS e dos formados sobre os preceitos das Diretrizes Curriculares do CNE/2002, atualmente vigente para os cursos de Serviço Social no país.

O tipo de formação preconizada pelas Diretrizes Curriculares/ 2002, tende a ser reduzida à perspectiva do treinamento que caracteriza o ensino parcializado, fragmentado e precarizado, traço particular dos cursos ofertados pela modalidade à distância como já denunciados pelas entidades da categoria em 1999 (ABEPSS/CFESS/ENESSO) e ratificados a partir dos dados empíricos, apresentados nesta investigação.

Além de assegurar legalmente a necessária flexibilidade à estrutura dos projetos pedagógicos dos cursos, as Diretrizes Curriculares/2002 aprovadas pelo CNE/SES induzem na desconfiguração e distorções dos novos cursos de Serviço Social cooperando para formar um profissional caracterizado por um perfil mais adaptável aos interesses do mercado.

Entendo dessa forma, que as atuais Diretrizes Curriculares/2002 para os cursos de Serviço Social buscam editar um tipo de profissional orientado pela lógica da formação pragmática-instrumental imprimindo um perfil flexível, ou seja, que reforçam os pressupostos da chamada formação por competência.

Centrada na incorporação de atribuições cognitivas e emocionais, a formação por competência estimula o empreendedorismo, o trabalho autônomo, a competitividade, ou seja, um perfil profissional claramente adaptado para o que Antunes (2018) caracterizou de trabalho incerto, intermitente, uberizado.

Adicionalmente, o contexto de hegemonia das TICs (tecnologias da Informação e Comunicação), ganha relevo no quadro da chamada formação por competência; o desenvolvimento da capacidade de manuseio e domínio das referidas tecnologias, dentro da tendência global da expansão do “Trabalho da era digital”, que conecta por meio de celulares, computadores as mais distintas modalidades de trabalho e categorias profissionais (Antunes, 2018, p. 30).

Nesta conjuntura, de profundas metamorfoses ocorridas no mundo do trabalho, o perfil desejável é de um trabalhador flexível e passivo que adote como suas, as próprias metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema, e ainda esteja apto, capacitado e à disposição para uma possível contratação; vivendo uma

trágica realidade: entre a oscilação do desemprego e a instabilidade de inserção precarizada e temporária no mercado de trabalho, ao qual inevitavelmente, na condição de trabalhador, também vive a grande maioria dos assistentes sociais.

Está claro, portanto, a confirmação da tese de que a configuração dos processos formativos do Serviço Social move-se na relação orgânica com os processos de intervenção, intermediadas pelo mercado de trabalho profissional, expresso na relação dialética entre as respectivas dimensões através de projetos pedagógicos distintos na dinâmica totalizadora do complexo profissional, que imprime direção e conteúdo aos processos formativos plasmando perfis profissionais.

Frente ao exposto, considero que as Diretrizes Curriculares/2002 do CNE/SES para a área do Serviço Social, desconfigura e obstaculiza a implementação de uma formação crítica vinculada a necessidade de construção uma concepção de educação e de formação socialmente referenciada na construção de uma nova ordem societária.

Nesse processo, evidencio a necessidade de se avançar tanto na formação, quanto no exercício profissional, na capacidade de identificar as contradições legítimas prementes das forças do capital, particularmente dada a atual complexidade que se apresenta no Brasil e no Mundo do avanço do conservadorismo, que vem sendo reatualizado e fortalecido em um contexto de forte ofensiva da classe dominante na busca pela manutenção da sua hegemonia.

No último decênio, os países capitalistas imperialistas centrais, buscam recalibrar o padrão de expropriação e exploração subjacentes aos países de capitalismo dependente em uma fase ainda mais destrutiva, composta agora pela associação entre neoliberalismo e conservadorismo reacionário, com vistas à recuperação dos patamares de lucratividade agravados pela crise 2008, mas que tem expressões que precedem os finais da década de 1970 do século passado.

No caso do Brasil, a aliança entre neoliberalismo e conservadorismo reacionário conquistou hegemonia política em 2016 com golpe político que culminou na destituição do governo Dilma (2011-2016). A análise de Boito (2018) traz a demarcação de que a penetração do ideário conservador precede o *impeachment*, ganhando corpo com as manifestações de junho de 2013.

Na mesma direção, Antunes (2018) avalia que o levante da direita ocorreu de forma embrionária com as mobilizações de junho de 2013, que foi crescendo com a presença dos setores oriundos das classes médias mais conservadoras

aparentemente apolíticos, mas com clara inclinação à direita. A eclosão das mobilizações de junho de 2013, culminou na constituição dos primeiros passos da difusão ideológica do antipetismo no Brasil ao que Lopes (2018) intitulou de conservadorismo reacionário transmutado em antipetismo.

Estavam postas as condições materiais para que a direita desenvolvesse novas ferramentas e modalidades de intervenção nacional e internacional buscando capitanear sua dominação enquanto classe hegemônica, dentro da predominância do que a ultradireita estadunidense denominou como “marxismo cultural” (Leher, 2019, p.23).

As principais nuances desse processo no contexto brasileiro, foram materializados com o golpe parlamentar do *impeachment* da presidenta democraticamente eleita Dilma Rousseff em agosto de 2016; com a ascensão da extrema direita reacionária ao poder, através da eleição de Bolsonaro em 2018 e mais recentemente no ataque antidemocrático aos três poderes que ocorreu em 08 de janeiro de 2023 em Brasília, visando a instauração de um golpe no país.

A formulação de Florestan Fernandes (2005) quando tratou da constituição do caráter da autocracia burguesa no Brasil, é de fundamental importância para análise do momento político contemporâneo, quando enfatizou que: “em momentos de crise, a burguesia pode tanto implantar formas sistemáticas de ditadura, como formas democráticas abertas, utilizando a alternância, ou manutenção de formas flexíveis e mais rígidas de dominação para manter o poder” (Fernandes, 2005, p. 241).

Assim, o que a história vem demonstrando é que a burguesia nacional, dependendo do tempo histórico e tensionamento da luta de classes utiliza elementos “arcaicos” e recicladas formas de dominação, com vistas ao cumprimento da sua função específica na nova ordem social do capitalismo dependente.

Iasi (2020) chama atenção para o fato de que o conservadorismo expresso na ação política de direita, não é algo do passado, e nem é algo novo, que se apresenta anacronicamente no cenário brasileiro, mas é antes de tudo a síntese das forças antagônicas do movimento dialético e complexo da expressão da luta de classes (Iase, 2020).

Cabe notar, que o avanço do conservadorismo, explicitado na chamada ‘Guerra Cultural’, tem privilegiado em sua arena de conflito a educação, a ciência e à cultura, secundarizado temas estruturantes por uma suposta ‘ideologização da educação’, que difundidos pelo movimento fundamentalista Escola Sem Partido nas

palavras de Leher (2019, p. 23) “atribuiu às universidades públicas um lugar de doutrinação ideológica”, a partir de uma acentuada campanha antieducação, sobretudo, através do Movimento Escola sem Partido, com já situado em discussão nesta tese.

A extrema direita passa organizar e financiar uma rede de instituições e de agentes intelectuais orgânicos da direita, líderes capazes de difundir ideias para projetar uma agenda política que resgatasse a retórica liberal e fundamentos teóricos embasados no irracionalismo, para defesa da perspectiva privatizante, da defesa e liberdade do mercado.

É importante mencionar que os intelectuais possuem uma função pungente na conformação de uma dada cultura na sociedade, dando direção para conservação ou transformação das relações sociais vigentes. Destaco a relevância do assistente social como intelectual na contribuição da organização concreta de uma nova e superior cultura pelas classes subalternas (Abreu, 2008, p. 223), dada à função educativa que exerce na sociedade, vinculada contraditoriamente à luta de hegemonias políticas, sobretudo, diante da complexa polarização política-cultural (não encerrada com a saída de Bolsonaro, do poder executivo) e consequente recrudescimento do conservadorismo no interior da profissão e da sociedade, sendo permanentemente desafiado a contribuir na formação de novas camadas de intelectuais orgânicos e das massas populares (Gramsci, 1999).

Nesse quadro, a concepção de formação profissional que defendo se assenta em uma formação humana-genérica que contemple a criação de ‘uma alternativa educacional significativamente diferente’ e ‘verdadeiramente humana’ como preconiza por Mészáros (2008), orientada pelos valores inscritos no desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões e no conhecimento _ com base na unificação da teoria e prática _ que tenha como centralidade o estabelecimento de uma nova cultura, no movimento de constituição da classe trabalhadora como força hegemônica, na perspectiva da emancipação como devir histórico.

Dessa forma, encerro essa caminhada, evidenciando a premente necessidade de sustentação do projeto ético-político, levando em consideração algumas importantes tarefas:

1) Necessidade de identificar as contradições legítimas prementes das forças do capital diante do quadro de avanço do conservadorismo, isso passa pela

desmistificação e superdimensionamento das estratégias de enfrentamento do projeto neoliberal com reafirmação da luta por direitos, sobretudo, centrada no fortalecimento da política de Assistência Social.

2) Necessidade de fortalecimento das entidades representativas da profissão (CFESS/ABEPSS/ENESSO) e manutenção da resistência de suas agendas políticas combativas em articulação com a direção social do projeto ético-político profissional.

3) Necessidade de manter a resistência e elaborar mediações estratégias que possam favorecer a viabilização prático-política do projeto ético-político profissional, somente possível com o processo organizativo dos assistentes sociais, na sua articulação com às lutas mais gerais dos trabalhadores na perspectiva de recomposição dessa classe.

4) Necessidade de sustentação do projeto de Formação profissional edificado há quase três décadas materializado na proposta coletiva pela ABESS (1996), o que requer a firme posição contra o avanço do projeto de educação privatista com o predomínio do ensino à distância, que no período pós-pandêmico tem obtido uma forte adesão no espaço da Universidade pública no Brasil.

5) Necessidade histórica de construção da formação de nova cultura, em que a questão da educação se coloca como elemento essencial, mas não o único, no movimento de constituição da classe subalterna como força hegemônica – que supõe a unificação da teoria e prática, como devir histórico.

Entendo que as condições objetivas são complexas e adversas, tanto para a Formação Profissional, quanto para o exercício profissional. Entretanto, é preciso enfrentar tal realidade, e a saída está, como avaliza Braz (2007, p. 10) na defesa dos princípios e na criação de formas e mecanismos políticos adequados ao tamanho do desafio que temos pela frente. Assim, concluo esta tese, com um trecho do poema de Mauro Iasi *"Sobre o ofício de construir estrelas e os riscos das verrugas"*:

Este é o nosso ofício,
este é o nosso vício.
Cego enlouquecido,
visão por trevas tomada
insiste em apontar estrelas
mesmo em noites nubladas.
Ainda que seja por nada
insisto em apontá-las
mesmo sem vê-las
com a certeza que mesmo nas trevas,
escondem-se estrelas.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **A formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial**. Brasília, 2022.

ABEPSS. **Diretrizes Curriculares**: proposta de adaptação ao modelo de enquadramento definido pela SEsu/MEC, São Luís: ABEPSS, 1999.

ABEPSS. **Oficina Nacional para Implementação das Diretrizes Curriculares**, Brasília: ABEPSS, 2000.

ABEPSS. **Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**, maio, 2008.

ABEPSS. **Projeto ABEPSS Itinerante**: as diretrizes curriculares e o projeto de formação profissional do Serviço Social. Gestão 2011-2012.

ABEPSS/CFESS. As entidades de Serviço Social brasileiro na defesa da formação profissional e do projeto ético-político, **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 108, p. 785-802, out./dez. 2011.

ABESS/CEDEPSS. Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social. In: **Cadernos ABESS/CEDEPSS**. Formação Profissional: Trajetórias e Desafios. São Paulo: Cortez, nº 7, 1997. Edição Especial.

ABESS/CEDEPSS. **Proposta de Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

ABREU, Marina Maciel. **Serviço Social e a organização da cultura**: perfis pedagógicos da prática profissional. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ABREU, Marina Maciel; CARDOSO, Franci Gomes. Serviço Social como uma expressão da práxis na crise contemporânea do capitalismo: fundamentos e tendências no Brasil. **Rev. Pol. Pública**, São Luís, número especial, p. 313-321, jul. 2014.

ABREU, Marina Maciel; CARDOSO, Franci Gomes; LOPES, Josefa Batista. O caráter Pedagógico da intervenção profissional e sua relação com as lutas populares. In. ABRAMIDES, Maria Beatriz; DURIGUETTO, Maria Lúcia (Org.). **Movimentos Sociais e Serviço Social**: uma relação necessária. São Paulo: Cortez, 2014.

ABREU, Marina Maciel; LOPES, Josefa Batista. A questão da identidade profissional do assistente social: constituição histórica e a determinação do mercado de trabalho. [**Anais...**] XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. Vitória: ABEPSS, v. 16, n. 1, 2018.

ABREU, Marina Maciel; LOPES, Josefa Batista. Formação Profissional e diretrizes curriculares. **Revista Inscrita**, CFESS, v. 7, n. 10, nov. 2007.

ABREU, Marina Maciel; RIBEIRO, Maria Aparecida A.F; RODRIGUES, Maria de Lourdes Borges. Questões Metodológicas do Serviço Social: desmistificação e redimensionamento”, **Relatório de pesquisa**. São Luís: DESSES/UFMA, 1985.

AGUIAR, Antônio Geraldo de. **Serviço Social e filosofia: das origens a Araxá**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBA, Maria Pinto de Carvalho. **A conjuntura socioeconômica e política recente e a seguridade social no Brasil**. Texto da Exposição no âmbito das disciplinas do Programa de Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão-UFMA de “Sistemas de Proteção Social no Brasil e na América Latina” e “Formulação, Implementação e Avaliação de Políticas Públicas”, 2019.

AMARAL, Ângela Santana do. Implementação das Diretrizes Curriculares em cursos de Serviço Social: os rumos e desafios da formação profissional. **Temporalis / Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS**, Brasília, v. 7, n.14, Jul/dez, 2007.

ANDRADE, R. F. C. de; CORRÊA, A. P. D; GAMA, R. R. Currículo em Serviço Social: construção e desafios contemporâneos. **REVES - Revista Relações Sociais**, v. 1, n.1 p.14-24, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18540/revesv1iss1pp0014-0024>. Acesso em: 16 ago. 2021.

ANTUNES, Ricardo L. C. **O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed., São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo L. C. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2.ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009. (Mundo do Trabalho).

BEHRING, Elaine Rossetti. Expressões políticas da crise e as novas configurações do Estado e sociedade civil. In: BEHRING, Elaine Rossetti. **Serviço Social: direitos e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

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

BERGER, Mariana Cavalcanti Braz. **O Serviço Social e as tramas do fetiche do desenvolvimento sustentável na particularidade do setor elétrico na Amazônia Legal: ‘velhas’ e ‘novas’ demandas profissionais**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

BIANCHETTI, Roberto G. **O Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

BOITO, Armando Jr. **Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT**. Campinas: UNICAMP. São Paulo: UNESP, 2018.

BOSCHETTI, Ivanete. Expressão do conservadorismo na formação profissional. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n. 124, p. 637-651, out./dez. 2015.

BRANDÃO, Selma Maria Silva de Oliveira. Extensão Universitária, o elo perdido? Resgate histórico do “Trabalho junto ao pescador artesanal” e suas contribuições para o fortalecimento das lutas sociais em São Luís, nos anos 1980. In: ARAÚJO, Maria do Socorro Sousa; PEREIRA, Maria Eunice Ferreira Damasceno. **Políticas Públicas**: temas e questões afins. São Luís: EDUFMA, 2018.

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. São Luís, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Censo da educação superior 2018. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 10 maio. 2021.

BRASIL. **Código de Ética do/da assistente social**. Lei 8642/93 de regulamentação da profissão. 10.ed. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 ago. 2017.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>>. Acesso em: 27 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Censo da educação superior 2018. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: < <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 10 maio. 2021.

BRAZ, Marcelo. A hegemonia em xeque. Projeto ético-político do Serviço Social e seus elementos constitutivos. **Revista Inscrita**, CFESS, v. 7, n.10, nov. 2007.

BRAZ, Marcelo; TEIXEIRA, Joaquina Barata. **O projeto ético-político do Serviço Social**. Serviço Social: direitos e competências profissionais, Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/teixeira-joaquina-barata_-braz-marcelo-201608060407431902860.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRESSER, Luís Carlos Pereira. **A reforma do Estado dos anos 90**: lógica e mecanismo de controle. Cadernos MARE da reforma do Estado; Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, v.1.1997.

CARCANHOLO, Marcelo D. Neoliberalismo e o Consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC. In: MALAGUTI, Manoel Luiz; CARCANHOLO, Reinaldo A.; CARCANHOLO, Marcelo D. (Org.). **Neoliberalismo a tragédia de nosso tempo**. São Paulo: Cortez, 1998.

CARDOSO, Franci Gomes *et al.* Formação profissional em Serviço Social no movimento da história no Maranhão. In: MOTA, Ana Elizabete *et al.* **Serviço Social no Nordeste**: das origens à renovação, São Paulo: Cortez, 2021.

CARDOSO, Franci Gomes. As Novas Diretrizes Curriculares para a Formação Profissional do Assistente Social: principais polêmicas e desafios. **Temporalis / Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS – ABEPSS**. v.1, n.2, Jul/dez. 2000.

CARDOSO, Franci Gomes. Fundamentos Históricos e Teóricos-Metodológicos do Serviço Social: tendências quanto à concepção e organização de conteúdos na implementação da formação profissional. **Temporalis / Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS**, v. 7, n. 14, jul/dez. 2007. 2007.

CARDOSO, Priscila Fernanda Gonçalves. 80 de Formação em Serviço Social: uma trajetória de ruptura com o conservadorismo. **Revista Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n. 127, p. 430-455, set./dez. 2016. <<http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.079>>. Acesso em: 21 out. 2022.

CEOLIN, George Francisco; SILVA, Batista Neimy. Desafio da ABEPSS Itinerante na Defesa da Qualidade na Formação Profissional em Serviço Social. **Temporalis**, Brasília, v. 13, n. 25, jan./jun. 2013.

CFESS. **Perfil de Assistentes Sociais no Brasil**: formação, condições de trabalho e exercício profissional. Brasília: CFESS, 2022. (E-book)

CFESS. **Sobre a incompatibilidade entre a graduação à distância e Serviço Social**. V. 02. Brasília: CFESS, 2014.

CHESNAIS, François. “A ‘nova economia’: uma conjuntura própria à potência econômica estadunidense. CHESNAIS, François; DUMÉNIL, Gerard; LEVY, Dominique; WALLERSTEIN, Immanuel. **Uma nova fase do capitalismo?** São Paulo: Xamã/CEMARX/IFCH-UNICAMP, 2003.

COSTA, Wagner Cabral da. **Sob o signo da morte**: o poder oligárquico de Victorino a Sarney. São Luís: Edufma, 2006.

COUTINHO, Carlos Nelson, NETTO. Posfácio de José Paulo. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

DAHMER, Larissa. Mercantilização do ensino superior, educação à distância e Serviço Social. **Temporalis**, v. 8, n. 15, 2008.

DELGADO, Laurinete Rodrigues da Silva. **Passos e Descompassos na Relação Formação Profissional e Questão Agrária nos 50 anos de Serviço Social no Maranhão**. São Luís: UFMA (Monografia do Curso de Serviço Social).

EAGLETON, T. De onde vêm os pós-modernistas? In: WOOD, E. M. FOSTER, J. B. **Em defesa da História: Marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Estratégias em Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1997.

FARAGE, Eblin Joseph. Contrarreforma do ensino superior: aproximações ao balão de ensaio do período pandêmico. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 383-407, jul/dez. 2021.

FEITOSA, Raimundo Moacir Mendes. **Tendências da economia mundial e ajustes nacionais e regionais**. São Luís: UFMA, 1998. (Mestrado em Políticas Públicas)

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica** (1966-1973). 5 ed. São Paulo: Globo, 2005.

FERNANDES, Florestan. **Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERNANDEZ, Clara. **Mec publica portarias visando ampliar a EAD nas universidades federais**. Redação do Universidade à Esquerda. 26 out. 2020. Disponível em: <<https://universidadeaesquerda.com.br/mec-publica-portarias-visando-ampliar-ead-nas-universidades-federais/>>. Acesso em: 25 nov. 2023.

FERREIRA, Benedito de Jesus Pinheiro; SANTANA, Joana Valente. A dialética conhecimento/transformação do mundo no legado marxista. Vitória, **Argum**, v. 10, n. 2, p. 70-83, maio/ago. 2018.

FONSECA, Cleomar Campos da. **Tendências da formação acadêmico-profissional do Serviço Social no Nordeste: mediações históricas, teóricas e ideopolíticas**. Recife. 2012.

FONSECA, Cleomar Santos. O projeto de formação do Serviço Social e as inflexões do pensamento pós-moderno. Brasília, **Temporalis**, v. 16, n. 31, jan./jun. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideais**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 8.ed. São Paulo: Cortez: 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e da sobra de profissionais qualificados. **Debate•Trab. Educ. Saúde**, v. 5, n.3, nov. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/P4GFSHpzx6jVDYStftMsbWj/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 25 set. 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere. V. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce.** 2.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere. V. 2. Os Intelectuais. O princípio educativo.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno.** 5.ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1984.

GSERMS. Transformações Contemporâneas e Sistema de Controle Social nas Relações Campo e Cidade: Trabalho, Luta Social E Prática Do Serviço Social No Maranhão. **Projeto de Pesquisa - DESES/UFMA**, 2006.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna.** São Paulo, Loyola, 2.ed., 1993.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A formação Acadêmica profissional no Serviço Social Brasileiro. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 120, p. 609-639, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.001>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social na cena Contemporânea. In: IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social: direitos e competências profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** São Paulo, Cortez, 2009.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social.** 12.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

IANNI, Octávio. A Construção da Categoria. **Revista HISTEDBR** (on-line), Campinas, número especial, p. 397-416, abr. 2011.

IASI, M. L. **De onde vem o conservadorismo?** Blog da Boitempo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://blogdaboitempo.com.br/2015/04/15/de-onde-vem-o-conservadorismo/>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

KOIKE, Maria Marieta. **Formação Profissional em Serviço Social: exigências atuais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a Universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública.** 1.ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo. Expressão Popular, 2019.

LESSA, Sergio. Serviço Social e trabalho: do que se trata? **Temporalis/Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social.** v.1, n.2, jul/dez. 2000.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista; MACIEL, Ana Lúcia Suarez. O projeto de Formação em Serviço Social: análise da sua trajetória histórica no período de 1996 a 2016. **Temporalis**, Brasília, v. 16, n. 32, jul/dez. 2016.

LIMA, Cristiana Costa. **A 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. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas - PGPP/UFMA. 2014.

LIMA, Cristiana Costa. A ofensiva da cultura conservadora e neoliberal na educação superior: incidências na formação profissional em Serviço Social. In: **[Anais...]** XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. v. 16, n. 1, 2018.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Educação superior em tempos de contrarrevolução neoliberal. **[Anais...]** XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. v. 16, n. 1, 2018.

LOPES, Josefa Batista *et al.* Acirramento da Luta de Classes no Brasil com o PT na Presidência: o avanço do Conservadorismo Reacionário transmutado em “Antipetismo” e a incidência no Serviço Social. **[Anais...]** Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. v. 16, n. 1, 2018.

LOPES, Josefa Batista *et al.* Transformações contemporâneas e sistema de controle social nas relações campo e cidade: trabalho, lutas sociais e prática do Serviço Social no Maranhão. **Projeto de Pesquisa**. São Luís: UFMA, 2018.

LOPES, Josefa Batista. **50 Anos de História do Serviço Social no Maranhão**: a inserção profissional nas lutas sociais. Projeto de Pesquisa do Departamento de Serviço Social/UFMA. São Luís/MA, jul.2001.

LOPES, Josefa Batista. As transformações contemporâneas e tendências do mercado de trabalho profissional do assistente social no maranhão. **[Anais...]** XI ENPESS, São Luís ABEPSS, 2008.

LOPES, Josefa Batista. **O Serviço Social na américa Latina**: nas malhas da modernização conservadora e do projeto alternativo de sociedade. São Paulo, PUC, 1998. (Tese de Doutorado em Serviço Social).

LOPES, Josefa Batista; ABREU, Marina Maciel; ALCÂNTARA, Marli Ferreira. The Popular Classes in the Outskirts of the World Capital: between the need of organization of the struggle for emancipation and the need of assistance policies. In: BIENAL CONGRESSO F THE INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOLS OF SOCIAL WORK, 34., 2012, Durban, South Africa. **[Anais...]**. Durban, South Africa: IASSW/AIETS, 2008.

LUKÁCS, Georgy. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LUKÁCS, Georgy. Marx e o problema da decadência ideológica. In: LUKÁCS, G. **Marxismo e teoria da literatura**. Seleção, apresentação e tradução de Carlos Nelson Coutinho, 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARANHÃO. Universidade Estadual do Maranhão. **Plano de Desenvolvimento Institucional Uemasul – PDI – 2022-2026**. Imperatriz-Ma: / Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, 2022. Disponível em: <<https://www.uemasul.edu.br/porta1/wp-content/uploads/2022/07/Plano-de-Desenvolvimento-Institucional-%E2%80%93-2022-2026.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2023.

MARX, Karl. **Carlos Marx e Federico Engels**. Obras Fundamentais 1. Marx: Escritos de juventude. Fundo de Cultura Econômica, 1987.

MARX, Karl. Introdução à contribuição à crítica da Economia Política. In: MARX, Karl. **Contribuição à crítica da Economia Política**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. Trabalho alienado e superação positiva da autoalienação humana. In: FERNANDES, Florestan (Org.). **A Consciência Revolucionária da História**. 3.ed. São Paulo, 1989. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, n. 36).

MESQUITA, Benjamin Alvino de. **O desenvolvimento desigual da agricultura: a dinâmica do agronegócio e da agricultura familiar**. São Luís, EDUFMA, 2011.

MÉSZÁROS, István. 1930. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Ensaio. 1996.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOTA, Ana Elizabete. **Crise Contemporânea e as transformações na produção capitalista**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

MOTA, Ana Elizabete. Trabalho e Serviço Social: considerações sobre o conteúdo dos componentes curriculares. **Temporalis/ Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS**, v. 7, n.14, jul/dez. 2007.

NETTO, José Paulo. **A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea**. Serviço Social: ética, deontologia e projetos profissionais. Lisboa/Madrid/ S. Paulo, 1998.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 17.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

NETTO, José Paulo. Estado, Política e emancipação humana. In: GARCIA, Carla *et al.* **Estado, Política e emancipação humana**: lazer, educação, esporte, e saúde como direitos sociais. Santo André, São Paulo, Alpharrabio, 2008.

NETTO, José Paulo. Introdução ao Método na Teoria Social. NETTO, José Paulo In: **Serviço Social: Direitos Sociais: e Competências Profissionais**. CFESS: Brasília. 2009.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégia do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Francisco de. Privatização do público, destituição da fala e anulação política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, Francisco de. **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. 1999.

OLIVEIRA, Francisco de; OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista. O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

ORTIZ, Fátima Grave. Formação profissional e Serviço Social: uma análise sobre as Diretrizes Curriculares, seus impasses e desafios. In: GUERRA, Yolanda; LEITE, Janete Luzia; ORTIZ, Fátima Grave. **Temas Contemporâneos em Serviço Social uma análise dos seus fundamentos**. São Paulo: Ed: Papel Social, 2019.

PEREIRA, Daniella Viana Lugo; COSTA, Aryanne Estéfanos Lemos. Trabalho – Educação: uma perspectiva analítica para apreender a Formação Acadêmico-Profissional em sua interface com o Trabalho. [Anais...] 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Política educacional brasileira e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

QUEIROZ, Jacqueline Clara. **Fundo de financiamento estudantil (Fies) - 2010 a 2015: mecanismo de financiamento da democratização do acesso e permanência na educação superior privada**. Brasília, 2018. (Dissertação de Mestrado).

QUEIROZ, Viviane de. Expansão da Educação Superior e a Parceria Público-Privada: fortalecimento do setor privado no Brasil. [Anais...] VI Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luís, 2013.

RAICHELIS, Raquel. Serviço Social: trabalho e profissão na trama do capitalismo contemporâneo. In: RAICHELIS, Raquel; VICENTE, Damares; ALBUQUERQUE, Valéria (Org). **A nova morfologia do trabalho no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2018.

SADER, Sader. Prefácio. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANTOS, Josiane Soares. **Neoconservadorismo pós-moderno e Serviço Social brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2007 (Coleção questões da nossa época).

SAVIANI, Demerval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, UNICAMP, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4430725/mod_resource/content/1/3%20-%20D_Saviani_Concep_Pedag_Hist_Educ_Brasil_2005.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

SAVIANI, Demerval. Crise estrutural, conjuntura nacional, Coronavírus e Educação: o desmonte da educação nacional Santarém/PA. **Revista Êxitos**. v. 10, p. 01-25, 2020.

SAVIANI, Dermeval. GALVÃO, Ana Carolina. Educação na Pandemia, a falácia do “ensino remoto”. In: Universidade e Sociedade. **Pandemia da Covid-19: trabalho e saúde docente**. V. 31, n. 67, jan. 2021. ANDES/SN. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf>. Acesso: 27 dez. 2023.

SILVA, Ivone Maria Ferreira da Silva. Questão Social e Serviço Social na Formação sócio-histórica brasileira. **Temporalis**, Brasília, v. 13, n. 25, jan./jun. 2013.

SILVA, Maria Ozanira da e. **O Serviço Social e o popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria Ozanira da e. **Formação Profissional do Assistente Social**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1984.

SILVA, Maria Ozanira Silva. PEREIRA, Maria Eunice Ferreira Damasceno. GUILHON, Maria Virginia Moreira; SOUSA, Salviana de Maria Pastor Sousa. O protagonismo do Maranhão no Serviço Social Brasileiro. In: **Revista Serviço Social & Sociedade**, v. 29, n. 95, especial, 2008, São Paulo: Cortez editora.

SILVEIRA JÚNIOR. Adilson Aquino. A cultura pós-moderna no Serviço Social em tempos de crise. **Temporalis**, Brasília, v. 16, n. 31, p. 167-187, jan./jun. 2016.

SIMIONATTO, Ivete. Expressões ideoculturais da crise capitalista na atualidade e sua influência teórica-prática. In: SIMIONATTO, Ivete. **Serviço Social: direitos e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

TRIBUZI, José Pinheiro Gomes. **Formação econômica do Maranhão: uma proposta de desenvolvimento**. São Luís: FIPES, 1981.

WOOD, E. M. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. **Em defesa da História: Marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

YASBECK, Maria Carmelita. **Fundamentos históricos e teóricos metodológicos do Serviço Social**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

YASBEK, Maria Carmelita. Fundamentos históricos e teóricos-metodológicos do Serviço Social. In: **Serviço Social: direitos e competências profissionais** – Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

ANEXO A - Quadros da Análise dos Projetos Pedagógicos das UFAS (ver Cap. 3, Subitem 3)

Quadro 5 - Caracterização dos Cursos por Unidade de Formação Acadêmica

IDENTIFICAÇÃO DOS CURSOS	UFA 1	UFA 2	UFA 3
Ato de Reconhecimento do curso	Decreto nº 39082, de 30 de abril de 1956.	Portaria MEC nº 402, de 24/03/2009;	Portaria nº 292, de 7 de julho de 2016;
Renovação do Reconhecimento	Renovação de Reconhecimento: Portaria MEC nº 1, de 06 de janeiro de 2012. Diário Oficial 09 de janeiro de 2012.	Renovação Portaria MEC nº 136, de 01/03/2018.	Renovação do Reconhecimento pela Portaria nº 952, de 30 de agosto de 2021.
Modalidade	Presencial	Presencial	À Distância. Entretanto o PPC aponta que o curso pode ser ofertado de acordo com as referidas possibilidades: semipresencial e flex curso (PPC, 2021, p. 74).
Turno de Funcionamento	Matutino e vespertino		Matutino, Vespertino e Noturno
Duração média do Curso	04 anos	04 anos	4 anos
Integralização	Prazo Mínimo de Integralização: 04 (quatro) anos Prazo Máximo de Integralização: 06 (seis) anos.	No mínimo oito semestres e no máximo treze semestres (PPC, p. 63).	Tempo mínimo para integralização: 4 anos Tempo máximo para integralização: 6 anos.
Carga Horária total	3000h	3000h	3.500h
Componentes Curriculares	<i>Disciplinas: 1875h; Estágio em Serviço Social: 720h; Trabalho de Conclusão de Curso: (TCC) - 90h; Atividade Complementar (parte flexível): 315h</i>	<i>Atividades Teóricas e Práticas: 2400h; Atividades Complementares: 150h; Estágio Supervisionado: 450h</i>	Atividades Acadêmicas Curriculares Teóricas: 2680h; Práticas Interdisciplinares: 240h; Estágios Curriculares Obrigatórios: 460; Atividades Complementares Obrigatórias – ACOs: 120h (PPC, 2021, p. 63)
Vagas	80 vagas anuais	Não explicitado no PPC	4.459 vagas anuais

Fonte: Dados dos PPC dos cursos de Serviço Social das UFAs pesquisadas. Elaboração própria.

Quadro 6 - Princípios dos Cursos

UNIDADES DE FORMAÇÃO ACADEMICA	Princípios da Formação
UFA 1	✓ 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.; ✓ Rigoroso 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; ✓ Articulação das dimensões interventiva e investigativa do Serviço Social como condição central da formação profissional e da relação entre teoria e realidade; ✓ Padrões de desempenho e qualidade idênticos para cursos diurnos e noturnos, com máximo de (04) quatro horas/aula diárias de atividades nestes últimos; ✓ Defesa da interdisciplinaridade nas várias dimensões do projeto de formação profissional; ✓ Indissociabilidade das dimensões de ensino, pesquisa e extensão; ✓ Exercício do pluralismo como elemento da natureza da vida acadêmica e profissional, o que impõe o necessário debate sobre as várias tendências teóricas em luta pela direção da formação e do exercício profissional; ✓ Garantia da ética em todas as dimensões da formação profissional; ✓ Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional (PPC, 2016, p. 22-23).
UFA 2	✓ Não explicitado no PPC.
UFA3	✓ Não explicitado no PPC.

Fonte: Dados dos PPC dos cursos de Serviço Social das UFAs pesquisadas. Elaboração própria.

Quadro 7 - Objetivos do Cursos

UNIDADES DE FORMAÇÃO ACADÊMICA	OBJETIVOS GERAIS
UFA 1	✓ Formar profissionais capazes de inserir-se criticamente no conjunto das relações sociais e num mercado de trabalho competitivo e em constante mutação; ✓ Favorecer a vivência de ricas experiências formativas, que capacitem o discente teórico, político e eticamente a desempenhar as funções inerentes ao exercício profissional de acordo com o Projeto Ético-Político da profissão (PPC, 2016, p. 19).
UFA 2	✓ Formar profissionais que apreendam científica e criticamente o processo histórico em sua totalidade, o significado social da profissão, os processos de intervenção, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade e nas demandas consolidadas e emergentes postas ao profissional, visando a formação de respostas profissionais adequadas e criativas às demandas que caracterizam o contexto atual da profissão, por meio da investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que contornam a sociedade brasileira, no sentido de apreender suas particularidades, especificidades regionais e locais (PPC, 2018, p. 56).
UFA3	✓ Formar Assistente Social com sólida formação acadêmica, teórico-metodológica e ético-política, habilidades interpessoais e técnico-operativas bem desenvolvidas e conscientes da situação socioeconômica da realidade na qual está inserido, com competências para coordenar, elaborar, implementar, executar, gerenciar, assessorar, prestar consultoria, supervisionar, planejar, monitorar e avaliar políticas, planos, programas e projetos sociais nos setores governamental, não governamental e empresarial, voltados para a garantia de direitos, defesa da cidadania, equidade e justiça social, para o fortalecimento de indivíduos e grupos sociais e para o desenvolvimento social. Adaptando-se às exigências da sociedade, tendo em vista que há uma demanda crescente por profissionais qualificados com conhecimento, visão e titulação para atuação competente junto à área social e às expressões da questão social, formulando e implementando estratégias e propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade e habilidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho (PPC, 2022, p. 42).

Fonte: Dados dos PPC dos cursos de Serviço Social das UFAs pesquisadas. Elaboração própria.

Quadro 8 – Disciplinas do Cursos

UFA 1	UFA 2	UFA 3
Antropologia	Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais	Perspectivas Profissionais
Economia Política	Psicologia Social	Multiculturalismo
Filosofia	Formação Histórica, Política e Socioeconômica da América e do Brasil	Filosofia
Metodologia nas Ciências Sociais e Serviço Social	Fundamentos da Ciência Política	Sociologia
Psicologia Social	Comunicação e Expressão	Direitos Humanos e Cidadania
Sociologia	Metodologia do Trabalho Científico	Metodologia Científica
Teoria Política	Fundamentos Históricos, Teóricos da Origem a Institucionalização	Formação Social, Histórica e Política do Brasil
Trabalho e Relações Sociais	Questão Social	Antropologia Social e Cultural
Relações Étnico-Raciais no Brasil e o Serviço Social	Política Social I - Política de Assistência Social	Economia Política
Relações De Gênero E Serviço Social	Sociologia e Serviço Social	Seminário Interdisciplinar: Introdução à Pesquisa
Formação Sócio Histórica do Brasil e Serviço Social	Psicologia da Personalidade	Fundamentos Históricos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social
Movimentos Sociais e Serviço Social	Filosofia e Serviço Social	Serviço Social No Capitalismo
Política Social I	Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social: Reconceituação e Atualidade	Questão Social e Serviço Social
Política Social II	Política Social II - Política de Saúde	Trabalho e Contemporaneidade
Serviço Social e Questão Social I	Processos do Trabalho em Serviço Social I	Seminário Interdisciplinar: Reconhecimento dos Espaços de Atuação do Assistente Social
Serviço Social e Questão Social II	Estado, Sociedade e Movimentos Sociais	Ética Profissional em Serviço Social
Serviço Social e Questão Social III	Questão Social no Brasil e Expressões Territoriais Antropologia	Instrumentos e Processos de Trabalho do Serviço Social
Optativa I	Fundamentos Teóricos e Éticos da Pesquisa em Serviço Social	Planejamento e Administração Em Serviço Social
Seminário Temático I	Direito, Cidadania e Legislação Social	Ciência Política
Seminário Temático II	Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social: Perfis Pedagógicos da Intervenção	Estudo Transversal
Administração e Supervisão em Serviço Social	Política Social III - Política De Previdência Social	Seminário Interdisciplinar: Gestão, Dimensões e Aplicabilidade Técnico-Operativa

Ética Profissional Em Serviço Social	Processos do Trabalho Em Serviço Social II	Estágio em Serviço Social I
Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social I	Economia	Estatística e Indicadores Sociais
Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social II	Estratégias e Elaboração de Projetos de Pesquisa em Serviço Social	Ações, Dimensões e Aplicabilidade do Instrumental Técnico-Operativo do Serviço Social
Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social III	Ética Profissional em Serviço Social	Movimentos Sociais
Metodologia do Trabalho Científico	Processos Do Trabalho Em Serviço Social III	Psicologia Social
Pesquisa em Serviço Social I	Serviço Social Jurídico	Estudo Transversal I
Pesquisa Em Serviço Social II	Desenvolvimento Social, Territorial e Práticas, Comunitárias	Estágio Em Serviço Social II
Planejamento Social	Oficina de Formação Profissional	Políticas Sociais da Assistência Social
Serviço Social e Processos de Trabalho	Estatística em Serviço Social	Políticas Sociais da Saúde e Previdência Social
Educação Popular e Serviço Social	Seminário Especial: Questões Agrárias e Ambientais	Pesquisa em Serviço Social
Estágio	Administração e Planejamento Em Serviço Social	Políticas Sociais – Família, Criança, Adolescente, Idoso e Pessoa com Deficiência
Optativa II	Análise Institucional e Práticas Sociais	Estudo Transversal II
Oficina de Processos e Instrumentos Pedagógicos do Serviço Social I	Português Instrumental e Redação Científica	Estudo Transversal III
Oficina de Processos e Instrumentos Pedagógicos do Serviço Social II	Seminário Especial: Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes	Estágio em Serviço Social III
	Sistema de Informação em Serviço Social	Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso
	Gestão de Programas e Projetos	Terceiro Setor, Responsabilidade Social e Desenvolvimento Sustentável
	Oficina de Metodologia do Trabalho Científico	Serviço Social Na Educação
	Estágio Supervisionado - Reconhecimento Institucional	Legislação Trabalhista e Previdenciária
	Estágio Supervisionado - Práticas Interventivas	Gestão De Políticas Públicas
	Elaboração e Intervenção de Pesquisa Científica	Estudo Transversal Vi
	Língua Brasileira de Sinais (Libras) Optativa	Estudo Transversal VII
		Estudo Transversal VIII
		Língua Brasileira de Sinais – Libras (Optativa)
		Tópicos Especiais (Optativa)
		Relações Humanas e Sociais (Optativa)

		Mediação e Arbitragem (Optativa)
		Comunicação e Linguagem (Optativa)
		Controle Social, Gestão do Território e Vigilância Socioassistencial
		Políticas Sociais de Atendimento ao Idoso
		Formas Democráticas de Participação Social e a Mediação Familiar, Escolar e Comunitária
		Serviços de Convivência, Fortalecimento de Vínculos Familiares e Comunitários
		Seguridade Social
		Direito Previdenciário
		Mediação Familiar, Escolar e Comunitária
		Direito Previdenciário
		Ética, Política e Sociedade
		Educação e Diversidade
		Sociedade e Meio Ambiente
		Sociedade, Educação e Cultura
		Língua Inglesa I
		Língua Espanhola I
		Língua Alemã I

Fonte: Dados dos PPC dos cursos de Serviço Social das UFAs pesquisadas. Elaboração própria.

Quadro 9 - Competências e Habilidades

UNIDADES DE FORMAÇÃO ACADEMICA	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES
UFA 1	✓ Com base na Lei nº 8.662/1993, que regulamenta a profissão de Assistente Social, as competências e habilidades deste profissional correspondem fundamentalmente a: ✓ 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; ✓ 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, execução e avaliação de pesquisa que possam contribuir 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 áreas afins; ✓ Desenvolvimento da docência para a formação profissional na área de Serviço Social e áreas afins (PPC, 2016, p. 21-22).
UFA 2	✓ A formação profissional desenvolverá competências e habilidades para: ✓ Compreender o significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; ✓ Identificar as demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social; ✓ Utilizar tecnologias da informação e comunicação; ✓ Analisar de forma crítica e complexa a realidade social da qual emergem suas demandas; ✓ Analisar o movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país; ✓ Apreender criticamente os processos sociais numa perspectiva de totalidade; ✓ Observar, sistematizar e articular informações e dados, afim de gerar respostas criativas frente as demandas; ✓ Exercer funções de direção em organizações públicas e privadas na área de Serviço Social; ✓ Elaborar, executar e avaliar políticas, planos, programas e projetos na área social; ✓ Contribuir para viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais; ✓ Planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais; ✓ Realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais; ✓ Prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas, movimentos sociais e organizações sem fins lucrativos em matéria relacionada às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade; ✓ Orientar a população na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos; ✓ Realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social; ✓ Formular e executar políticas sociais em órgãos de administração pública, empresas e organizações da sociedade civil; ✓ Supervisionar diretamente estagiários de Serviço Social (PPC, 2018, p. 58-59)

UFA3	As competências e habilidades encontra-se dispostos em vários trechos do PPC do curso. Como segue: O Assistente Social possui competências para atuar em organizações públicas, privadas, não governamentais e nos movimentos sociais, através de contratação direta ou através de assessoria e consultoria. O Curso de Bacharelado em Serviço Social forma um profissional com habilidades para atuar na prestação de consultoria e assessoria em instituições governamentais e não governamentais visando a defesa da cidadania, equidade e justiça social. (...) Com competências para coordenar, elaborar, implementar, executar, gerenciar, assessorar, prestar consultoria, supervisionar, planejar, monitorar e avaliar políticas, planos, programas e projetos sociais nos setores governamental, não governamental e empresarial, voltados para a: ✓ Garantia de direitos; ✓ Defesa da cidadania; ✓ Equidade e justiça social; ✓ Para o fortalecimento de indivíduos e grupos sociais; e ✓ Para o desenvolvimento social. a) Adaptando-se às exigências da sociedade. b) Atuação junto à área social e às expressões da questão social: ✓ formulando e implementando estratégias e propostas de intervenção para seu enfrentamento (PPC, p. 44-48).
--------------------	--

Fonte: Dados dos PPC dos cursos de Serviço Social das UFAs pesquisadas. Elaboração própria.

Quadro 10 – Competências e Habilidades do curso da UFA3

Competências	Habilidades
Conhecer a capacidade de atuação nos diversos setores do ramo do Serviço Social, em órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matérias relacionadas às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade.	Analisar e interpretar; Compreender a realidade social, política e econômica; Comunicação e atendimento; Defender direitos; Intervir na realidade social e institucional.
Conhecer a comunicação nos processos de atuação do assistente social nas relações interpessoais e intergrupais e contribuir para a viabilização da participação dos usuários nos processos de tomada de decisões institucionais.	Ensinar, orientar e supervisionar; Ético-políticas.
Conhecer a diversidade social e promover ações que resguardem a garantia dos direitos humanos e sociais.	Formular e executar planos, programas e projetos; Identificar e reconhecer demandas; Desenvolver estratégias de intervenção; Mediar conflitos.
Conhecer a rede de serviços sociais, identificando os recursos de atendimento e defesa dos beneficiários vinculados à instituição, ampliando a cidadania.	Organizar, planejar, negociar e gerir; Desenvolver pensamento estratégico; Pesquisar, monitorar e avaliar; Prestar assessoria e consultoria.
Conhecer as ações relativas às políticas sociais e manter contato direto com a população usuária de serviços sociais, orientando na identificação de recursos de atendimento e defesa de seus direitos.	Raciocinar de forma lógica, crítica e analítica; Relações interpessoais e intergrupais; Ser criativo; Técnico-operativas.
Conhecer como se realizam os estudos socioeconômicos para identificação de demandas e necessidades sociais e como realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre a matéria de Serviço Social.	Tomar decisão coletiva. Trabalho ético.
Conhecer o desenvolvimento das atividades de gestão, planejamento, elaboração, orientação, execução, monitoramento e avaliação de planos, programas, projetos e ações de cunho social.	
Conhecer o processo de trabalho do assistente social para assumir cargos e exercer funções de direção, supervisão, gerência, coordenação em organizações governamentais, não governamentais e empresariais na área de Serviço Social, além do magistério de Serviço Social, coordenar cursos e unidades de ensino e supervisionar diretamente estagiários de Serviço Social.	
Conhecer os instrumentos de elaboração de diagnósticos da realidade social e identificar os métodos estratégicos de intervenção.	
Conhecer os meandros do planejamento, organização e administração dos benefícios e serviços sociais, bem como realizar pesquisas que subsidiem a formulação de políticas e ações profissionais.	
Conhecer os processos de gestão, formulação, execução e avaliação das políticas sociais em órgãos da administração pública, empresas e organizações da sociedade civil.	

Fonte: Dados dos PPC dos cursos de Serviço Social da UFA3. Elaboração própria.

Quadro 11 – Disciplinas Transversais UFA3

Disciplina	Tema da Disciplina
Estudo Transversal I	Relações de Consumo e Sustentabilidade
Estudo Transversal II	INOVAÇÃO - Conceito de Inovação, Evolução Conceitual e Teórica, Relação Entre Ciência, Tecnologia e Inovação, Tipos de Inovação e Aplicações.
Estudo Transversal III	Propriedade intelectual direitos autorais, registro de marcas e patentes, concorrência desleal.
Estudo Transversal IV	Inteligência Emocional
Estudo Transversal IV	Gestão do Conhecimento
Estudo Transversal VI	Compliance
Estudo Transversal VII	Comunicação assertiva e interpessoal

Fonte: Dados dos PPC dos cursos de Serviço Social da UFA3. Elaboração própria.

Quadro 12 - Perfil do Egresso

UNIDADES DE FORMAÇÃO ACADÊMICA	PERFIL DO BACHAREL EM SERVIÇO SOCIAL
UFA1	✓ Profissional capaz de inserir-se criticamente no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho mediante: ✓ Análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades da construção e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país; ✓ Formulação e implementação de propostas profissionais que potenciem o enfrentamento de manifestações da questão social em resposta às demandas das classes sociais; propostas essas objetivadas através de políticas sociais públicas e privadas, bem como integradas à formação e gestão de recursos humanos e aos processos organizativos das classes subalternas, privilegiando o interesse dessas classes; e considerando as diversidades e desigualdades sociais; ✓ Exercício da docência para a formação profissional específica do Assistente Social e de outros profissionais de áreas afins; ✓ Realização de pesquisa sistemática sobre a realidade social e o próprio Serviço Social, contribuindo para subsidiar ações profissionais e outros processos interventivos e para o avanço da produção do conhecimento no campo da profissão e de áreas afins; ✓ Organização político-sindical como expressão da consciência de sua condição de trabalhador (PPC, 2016, p.21).
UFA2	O bacharel em Serviço Social é um profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho (PPC, 2018, p. 58).
UFA3	O perfil profissional do Curso de Bacharelado em Serviço Social na modalidade EAD busca atender plenamente as competências definidas de acordo com a Resolução do CNE/CES nº 15, de 13/03/02. Além de expressar as competências a serem desenvolvidas pelo discente, o perfil do egresso as articula com as necessidades locais e regionais, sendo ampliadas em função de novas demandas apresentadas pelo mercado de trabalho na área do Serviço Social. Outrossim, todo conteúdo e planejamento realizado pelo curso estão em constante aprimoramento e em consonância com as diretrizes curriculares vigentes. Partindo deste pressuposto, o perfil profissional do egresso do Curso de Bacharelado em Serviço Social na modalidade EAD busca atender plenamente às competências definidas nas diretrizes curriculares nacionais. Nesta condição, tem como pressupostos essenciais levar ao mercado egressos com o compromisso em atuar no contexto socioeconômico e político do país como profissionais e cidadãos envolvidos com os interesses e desafios da sociedade contemporânea, capaz de acompanhar a evolução científica e tecnológica da sua área de atuação e que se oriente pelos padrões éticos e profissionais expressando conduta moral e de respeito ao ser humano (...). Nesta perspectiva, deverá, também, ter a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e se comunicar dentro da multidisciplinaridade dos diversos setores que compõem a formação universitária em Serviço Social. O profissional de Serviço Social deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional. (...) Nesse sentido, o Curso de Serviço Social procura formar um assistente social com formação acadêmica, teórico-metodológica e ético-política, habilidades interpessoais e técnico-operativas bem desenvolvidas e conscientes da situação socioeconômica da realidade na qual está inserido (PPC, 2022, p. 43).

Fonte: Dados dos PPC dos cursos de Serviço Social das UFAs pesquisadas. Elaboração própria.