



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO ACADÊMICO**

MARIANA DA SILVA FARIAS

**A TEMÁTICA EDUCAÇÃO NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL DAS UNIVERSIDADES
PÚBLICAS DO NORDESTE**

Salvador
2024

MARIANA DA SILVA FARIAS

**A TEMÁTICA EDUCAÇÃO NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL DAS UNIVERSIDADES
PÚBLICAS DO NORDESTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS), Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Freire Pereira Férriz.

Salvador
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
Instituto de Psicologia - IPS
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social -PPGSS
MESTRADO ACADEMICO



TERMO DE APROVAÇÃO

**“A TEMÁTICA EDUCAÇÃO NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO
EM SERVIÇO SOCIAL DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO NORDESTE”**

Mariana da Silva Farias

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Adriana Freire Pereira Ferriz (Orientadora)
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof.^a Dr.^a Cristiana Mercuri de Almeida Bastos
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Dr.^a Iris de Lima Souza
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Salvador, 20 de março de 2024.

Dou fé.

Prof.^a Dr.^a Adriana Freire Pereira Ferriz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI)
Biblioteca Universitária Isaias Alves (BUIA/FFCH)

- F224 Farias, Mariana da Silva
A temática educação nos currículos dos cursos de graduação em Serviço Social das Universidades Públicas do Nordeste / Mariana da Silva Farias. – Salvador, 2024.
132 f.
- Orientadora: Profª. Drª. Adriana Freire Pereira Férriz
Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia, Salvador, 2024.
1. Formação profissional. 2. Educação. 3. Serviço social. I. Férriz, Adriana Freire Pereira. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia. III. Título.

CDD: 361.98

Responsável técnica: Hozana Maria Oliveira campos de Azevedo - CRB/5-1213

Dedico este trabalho a todas as mulheres que vieram antes de mim e tornaram esse caminho possível. E a todas as mulheres que, assim como eu, são águas imparáveis.

AGRADECIMENTOS

Acredito, inteiramente, que trilhar o caminho da pesquisa e realizar o sonho de ser mestra sem o apoio e incentivo de outras mulheres, não seria possível. Corrigindo, acredito, inteiramente, que trilhar o caminho da vida sem o apoio e a troca com outras mulheres, não é possível. Juntas, nos reerguemos e nos fortalecemos, ainda que não tão firmes, seguimos na correnteza da vida, pois somos águas imparáveis.

Digo isso com convicção, pois todas as, muitas, vezes que pensei em desistir de um objetivo tive o incentivo da minha mãe, de uma amiga, uma colega, uma professora que com palavras ou com ações não permitiram que isso acontecesse. O caminho acadêmico é cansativo, por vezes adoecedor, angustiante, mas nunca foi solitário.

Primeiro, porque eu tenho o melhor companheiro do mundo, meu filho João Pedro, fonte de toda força, coragem e braveza com que eu enfrento as adversidades da vida e luto pela realização dos nossos sonhos. Ele, que, pacientemente, entendeu minhas ausências e me ensina, todos os dias, sobre o amor. Te amo, meu filho.

Segundo, porque eu tenho uma mãe que é a melhor mãe e avó do mundo, a maior patrocinadora dos meus sonhos e minha fiel rede de apoio. Ela que é exemplo de garra e determinação e que, hoje, sua maior missão na vida é fazer o neto feliz. Obrigada pelo apoio e incentivo de sempre. Nós te amamos.

Terceiro, porque eu tenho as melhores amigas do mundo. Ah, que sorte eu tenho. O universo foi certeiro quando cruzou nossos caminhos e eu não consigo imaginar minha caminhada sem vocês que, agora mesmo longe, longe mesmo em outro estado, estão sempre bem pertinho de mim. Vocês são o amor da minha vida, na forma de amizade. Nem o tempo nem a distância. Lado a lado nós até o fim!

Agradeço a cada centelha de fé que me faz acreditar que sairia vitoriosa “a fé na vitória tem que ser inabalável e a fé da preta aqui é incontestável”.

Agradeço à minha orientadora, a Professora Dra. Adriana Freire Pereira Férriz, que com toda paciência e sabedoria me direcionou na elaboração e conclusão desta pesquisa. As minhas companheiras de mestrado pela parceria, solidariedade e troca de ideias. A todas aquelas que não foram citadas nestas breves linhas, mas que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste trabalho.

*É necessário sempre acreditar que o sonho é possível,
que o céu é o limite e você, truta, é imbatível.*

Racionais MC's

FARIAS, Mariana da Silva. **A temática educação nos currículos dos cursos de graduação em Serviço Social das universidades públicas do Nordeste.** 133 f. 2024. Dissertação de mestrado (Mestrado Acadêmico em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

RESUMO

O presente trabalho traz o debate da educação em sentido amplo, a partir do seu caráter ontológico e constitutivo do ser social efetivada em todos os espaços da vida social e a interlocução da temática nos currículos dos cursos de Serviço Social. Parte-se da compreensão de que a formação profissional deve estar conciliada aos processos históricos numa perspectiva crítica e de totalidade de modo a cumprir o papel de formar sujeitos críticos e engajados na luta por um projeto emancipatório de sociedade. Logo, teve-se como objetivo geral investigar como os currículos dos cursos de graduação em Serviço Social das universidades públicas do Nordeste têm discutido a educação. Os objetivos específicos foram identificar e analisar a presença da temática educação nos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação em Serviço Social das universidades públicas do Nordeste; Verificar como a educação aparece nos programas das disciplinas que discutem educação e que teoria fundamenta o componente curricular; Verificar as referências bibliográficas utilizadas para discussão da educação nos currículos dos cursos de graduação em Serviço Social das universidades públicas do Nordeste e identificar e analisar a concepção de educação que fundamenta a formação de assistentes sociais das universidades públicas do Nordeste. A fim de viabilizar o alcance dos objetivos do estudo, adotou-se como percurso metodológico os seguintes critérios de pesquisa: abordagem quanti-qualitativa, objetivos exploratórios e descritivos e, quanto aos procedimentos técnicos, levantamento de natureza bibliográfica e documental. Os documentos pesquisados foram os PPCs dos cursos de Serviço Social com destaque para os programas e ementas das disciplinas. O universo da pesquisa compreendeu 16 cursos de graduação em Serviço Social ofertados nas universidades públicas no Nordeste. Os dados revelam que há um comprometimento dos cursos em produzir debates críticos e propositivos que compreendem a educação no conjunto das relações sociais com potencialidade contra-hegemônica. Concluímos que a relação dialógica entre o projeto de formação profissional de assistentes sociais e a educação é algo que a categoria identificou imperativo, há tempos. À vista disso, percebe-se que os cursos contemplam uma discussão consistente e ampliada sobre educação, pois além de tratar da educação expressa na forma de uma política pública setorial e espaço sócio-ocupacional de assistentes sociais apresentam práticas educativas de caráter emancipador e revolucionário que conjecturam ruptura com a ordem vigente.

Palavras-chave: Formação Profissional; Educação; Serviço Social

FARIAS, Mariana da Silva. **Exploring the Education Theme in the Curricula of Social Work Undergraduate Programs at Public Universities in the Northeast.** 133 f. 2024. Master's Thesis (Academic Master's in Social Work) - Postgraduate Program in Social Work, Federal University of Bahia, Salvador, 2024

ABSTRACT

The present work brings forth the debate on education in a broad sense, starting from its ontological and constitutive character of social being, which is carried out in all spaces of social life, and the interconnection of this theme in the curricula of Social Work courses. It is understood that professional education must be reconciled with historical processes from a critical perspective and totality in order to fulfill the role of shaping critical and engaged subjects in the struggle for an emancipatory societal project. Therefore, the general objective was to investigate how the curricula of undergraduate Social Work courses in public universities in the Northeast of Brazil have been discussing education. The specific objectives were to identify and analyze the presence of the theme of education in the Pedagogical Projects of undergraduate Social Work courses in public universities in the Northeast; To verify how education appears in the programs of disciplines discussing education and which theory underpins the curriculum component; To verify the bibliographic references used for the discussion of education in the curricula of undergraduate Social Work courses in public universities in the Northeast, and to identify and analyze the conception of education that underpins the training of social workers in public universities in the Northeast. In order to achieve the study's objectives, the following methodological criteria were adopted: a quantitative-qualitative approach, exploratory and descriptive objectives, and, regarding technical procedures, a survey of bibliographic and documentary nature. The documents researched were the Pedagogical Projects of the Social Work courses, focusing on the programs and syllabi of the disciplines. The research universe comprised 16 undergraduate Social Work courses offered at public universities in the Northeast. The data reveal a commitment from the courses to produce critical and propositional debates that encompass education within the set of social relations with counter-hegemonic potential. We conclude that the dialogical relationship between the professional education project of social workers and education is something that the category has identified as imperative for some time. In light of this, it is perceived that the courses encompass a consistent and expanded discussion on education, as they not only address education expressed in the form of a sectoral public policy and socio-occupational space of social workers but also present educational practices of emancipatory and revolutionary nature that speculate on breaking with the current order.

Keywords: Professional training; Education; Social Work

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Caracterização dos cursos de Serviço Social das universidades públicas do Nordeste	79
Quadro 2	Componentes curriculares dos cursos de Serviço Social nas universidades públicas do Nordeste que discutem o tema educação	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Universidades públicas no Nordeste que ofertam o curso de Serviço Social	69
Tabela 2	Linha do Tempo de criação dos cursos de Serviço Social nas universidades públicas do Nordeste.....	72
Tabela 3	Quantidade de cursos de Serviço Social no Nordeste por estado e modalidade	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDEPSS	Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social
CF	Constituição Federal
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
EAD	Educação à Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
E-MEC	Portal eletrônico do Ministério da Educação
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GEPESSE	Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre o Serviço Social na Educação
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PEP	Projeto Ético-Político
PEPP	Projeto Ético-Político Profissional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPCS	Projeto Pedagógico dos Cursos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPB	Universidade Federal de Pernambuco
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: O TRABALHO PROFISSIONAL DIRECIONADO PELO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO	21
2.1	A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE PROFISSÃO ARTICULADO À OUTRA SOCIABILIDADE: O PROJETO-ÉTICO POLÍTICO E A DIREÇÃO EMANCIPATÓRIA	21
2.2	AS DIRETRIZES CURRICULARES DE 1996: DIREÇÃO SOCIAL SUSTENTADA PELO PROJETO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	31
3	A EDUCAÇÃO E SUA POTENCIALIDADE REVOLUCIONÁRIA E CONTRA HEGEMÔNICA	44
3.1	A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	44
3.2	A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO DIREITO SOCIAL	52
3.2.1	A educação pensada como uma política social pública: a quem interessa o desmonte da educação?	58
4	A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE ASSISTENTES SOCIAIS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS E A DISCUSSÃO DA EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DO CURRÍCULO	64
4.1	A TEMÁTICA EDUCAÇÃO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO NORDESTE	64
4.2	ANÁLISE DOS PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS E O ENSINO DA EDUCAÇÃO: QUE CONCEITO DE EDUCAÇÃO O SERVIÇO SOCIAL TEM DISCUTIDO?	89
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
	REFERÊNCIAS	121
	APÊNDICE A – Ficha Técnica de Investigação	131
	APÊNDICE B – Ficha Técnica de Investigação - PPC	132

1 INTRODUÇÃO

Tratar da educação no processo de formação acadêmico-profissional de assistentes sociais surge como um compromisso ético e político na medida em que, entendemos essa discussão imperativa tanto para o fortalecimento da potencialidade de promover conhecimentos de caráter revolucionário e emancipatório que essa dimensão da vida social dispõe, quanto para fortalecimento do Projeto Ético-político Profissional (PEPP) da categoria que também é um projeto emancipatório de sociedade.

Diante disso, julgamos necessário identificar e analisar de que modo a formação em nível de graduação possibilita a discussão da educação na formação de assistentes sociais e como essa discussão está configurada nos currículos dos cursos de Serviço Social das universidades públicas do Nordeste.

Primeiro, porque o conhecimento da educação na forma de política pública setorial e espaço sócio-ocupacional de assistentes sociais é necessário para aproximar a categoria a luta em defesa do direito à educação gratuita, pública, de qualidade e socialmente referenciada. Espaço que, também, se configura campo de intervenção profissional e requisita profissionais com competências e saberes que compreendam a educação no conjunto das relações sociais com potencialidade de construção de processos contra-hegemônicos.

Segundo, porque ao tomar essa dimensão da vida social em sentido amplo com potencialidade ideológica, que tanto pode servir aos interesses do capital como também pode ser ferramenta de ruptura com o modelo de sociabilidade em curso, é condição basilar para aqueles que defendem a emancipação social e humana. Nessa direção, Almeida vai nos dizer que “[...] a educação que se quer emancipadora não se restringe à educação escolarizada, organizada sob a forma de política pública, mas não se constrói a despeito dela” (Almeida, 2007, p. 3). Por tudo isso, é urgente que esse debate ocupe lugar no processo de formação profissional.

Frente às premissas apontadas, entendemos que a formação profissional à luz da teoria crítica dialética, na perspectiva da totalidade, tem como papel formar sujeitos críticos, engajados nas lutas específicas e gerais da classe trabalhadora e em defesa de um projeto emancipatório de sociedade.

Apesar da formação profissional também ser atravessada por interesses contraditórios, deve ser orientada por valores e princípios condizentes ao compromisso político e a direção social da profissão, em que o acompanhamento da dinâmica societária e articulação com a história se faz imprescindível para formar profissionais capazes de realizar uma leitura crítica

dos processos sociais e espaços sócio-ocupacionais que se inserem a fim de que as intervenções profissionais sejam coerentes com a direção social estratégica assumida pela categoria.

Ao longo das últimas décadas, diversas discussões voltadas ao trabalho de assistentes sociais na educação têm sido amplamente pautadas, essas contribuições teóricas demonstram a preocupação da categoria em ampliar o debate acerca do Serviço Social no âmbito da política de educação. Essas reflexões buscam, também, contribuir com o fortalecimento desse espaço ocupacional e fomentar discussões que qualifiquem o trabalho na referida área de atuação e destacar os desafios que a categoria, enquanto classe trabalhadora, busca superar.

Embora a política de educação não seja um campo de trabalho novo para assistentes sociais, a produção bibliográfica sobre o Serviço Social na educação revela a constante busca da categoria em se apropriar de informações que qualifiquem as competências e atribuições no âmbito educacional e possam contribuir na construção de uma sociedade emancipada, situada além do capital.

Importante sinalizar que concordamos que a formação em Serviço Social é generalista a qual lhe confere competência técnica para atuar em diferentes espaços sócio-ocupacionais, por se constituir profissional com perfil:

[...] 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 e, comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social (ABEPSS *apud* Guerra, 2013, p. 249).

Logo, não defendemos aqui o afunilamento de conhecimentos para formação de especialistas na graduação, pois essa discussão já foi superada dentro da categoria ao avançarmos no entendimento de que a fragmentação da formação por campos de atuação é um retrocesso, conforme ratifica documento norteador da formação acadêmica em Serviço Social, em um de seus princípios “[...] superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular, evitando-se a dispersão e a pulverização de disciplinas e outros componentes curriculares” (ABEPSS, 1996, p. 6).

A defesa aqui, portanto, parte da compreensão de que não cabe apenas à formação continuada, em nível de pós-graduação, cursos e/ou seminários, contemplar discussões necessárias ao aprimoramento de competências profissionais e temas emergentes da sociedade contemporânea, condizentes ao compromisso com a construção de um renovado perfil

profissional qualificado, crítico e propositivo, conforme preconiza as normativas éticas e técnicas da profissão.

Igualmente, a formação profissional aqui requerida não se reduz à oferta de disciplinas que propiciem uma titulação ao assistente social para responder a uma condição para sua inserção no mercado de trabalho. A construção de uma profissão não pode ser confundida com a preparação para o emprego, uma vez que o trabalho do assistente social não se limita à realização de um leque de tarefas – as mais diversas – no cumprimento das atividades preestabelecidas; antes, supõe um sólido suporte teórico-metodológico e técnico-político para propor e negociar projetos, para defender seu campo de trabalho, suas qualificações e funções profissionais (Lewgoy, 2010, p. 30).

Face ao processo de ampliação e redimensionamento das atividades e qualificações técnicas e políticas requisitadas aos assistentes sociais, ao longo da história, às diretrizes curriculares indicam a necessidade de unir o rigor teórico-metodológico condução de um exercício profissional sintonizado com a dinâmica da sociedade, na medida em que “[...] a formação profissional expressa uma concepção de ensino e aprendizagem calcada na dinâmica da vida social, o que estabelece os parâmetros para a inserção profissional na realidade sócio-institucional” (ABEPSS, 2022, p. 26).

Nesse cenário, a compreensão da profissão vinculada à dinâmica da vida social suscita o fortalecimento das bases de formação profissional, que apontem o importante papel das universidades em colocar o Serviço Social como objeto de sua própria pesquisa, de modo que promova conhecimentos científicos e reflexão crítica sobre os fenômenos sociais, decorrentes da dinâmica societária, que se expressam em formas de expressões da questão social e, concomitantemente, nas formas em que a classe trabalhadora se organiza para traçar estratégias de luta e garantir condições materiais e subjetivas de sobrevivência. Assim, concordamos com Silva (1996, p. 23) ao apontar que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. *O currículo corporifica relações sociais.* (Itálicos e negritos nossos).

Dessa forma, o currículo enquanto *práxis* tem função social, política e ideológica, pois traz em si, de forma implícita, a intenção e horizonte a serem traçados pelos futuros

profissionais, além de materializar uma construção coletiva em torno de um projeto profissional que desempenha uma função social.

Há a necessidade de que as universidades estejam preocupadas em dar respostas aos desafios e impasses dessa nova ordem, formando um perfil de profissional, com posicionamento político, prontidão participativa e capacidade de relacionar-se com o mercado de forma competente, crítica e criativa. Isso se faz reformulando os currículos, criando novos cursos e qualificando os estágios, como um dos instrumentos de relação universidade-sociedade (Lewgoy, 2010, p. 152).

Na esteira dessa discussão, Netto (1999) vai dizer que os projetos profissionais são expressões subjetivas construídas por um sujeito coletivo com finalidades e intenções específicas, desse modo, cada profissão possui um projeto profissional, pois eles:

[...] apresentam a autoimagem de uma profissão, elege os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam os seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, institucionais e práticos) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as balizas da sua relação com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais, públicas e privadas (Netto, 1999, p. 95).

Ao falar de escolhas subjetivas, penso ser um bom momento para explicar meu envolvimento com a temática. Quando iniciei minha trajetória acadêmica profissional em Serviço Social, numa universidade pública, acreditava que minha vida seria transformada pela educação e que eu teria melhores “oportunidades na vida” que os meus pais, que sequer concluíram o nível fundamental de ensino.

De fato, a educação transformou e vem transformando a minha vida, hoje sou servidora pública e posso acessar coisas materiais que antes pareciam um sonho distante. Mas, as reflexões que quero suscitar não se resumem ao progresso individual e, sim, coletivo. Também não se resumem ao progresso econômico, ao contrário, trata-se de uma perspectiva societária que busca o fim dessa estrutura social que nos coloca o tempo todo em competitividade e em busca de “um lugar ao sol”. Trata-se de um horizonte utópico, mas que nos mantém em movimento.

Retomando as discussões sobre minha aproximação com a temática, no período da graduação, lembro-me que discussões realizadas em sala de aula, à luz da teoria crítica marxista, explicavam como nosso Projeto Ético-Político (PEP) era também um projeto de transformação de sociedade, vinculado às lutas da classe trabalhadora.

Nessa época, a universidade, com o compromisso de garantir a articulação entre as dimensões do tripé ensino, pesquisa e extensão, requisitado pelas Diretrizes Curriculares, divulgou a oferta de grupos de pesquisa com a oferta de bolsas. Logo fui buscar mais informações e saber quais eram as áreas de pesquisa. De cara, escolhi a educação. Uma das etapas da seleção era escrever uma carta de intenção. Nela discorri que queria conhecer mais essa política, saber que atribuições eram requisitadas aos assistentes sociais e, claro, falei da potencialidade que a educação tinha em “mudar vidas”.

Como bolsista, vinculada ao grupo de pesquisa e estudo, cujo objetivo era analisar o trabalho de assistentes sociais na política de educação, em particular, na educação profissional e tecnológica pude identificar algumas particularidades no trabalho de assistentes sociais, inseridas em um Instituto Federal, que por fim, se materializaram em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado: As dimensões técnico-operativa, teórico-metodológica e ético-política no trabalho do assistente social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

Diante desse breve relato, que descreve minha aproximação com a temática, digo que minhas inquietações não chegaram ao fim, e ainda bem, pois minhas interrogações expressam minha forma de estar no mundo, em busca por respostas e em constante movimento.

Agora, alguns anos depois, com mais rugas, um pouco mais de maturidade e aprofundamento teórico sobre o tema, vejo que aquela visão “salvacionista” que tinha quando iniciei a graduação é, o tempo todo, construída estruturalmente e propositalmente pela sociedade capitalista, para que as pessoas se tornem unicamente responsáveis por seus fracassos, ou seja, um modo simplista e meritocrático de descrever os fenômenos sociais que são, na verdade, expressões de um projeto societário.

Contra essa concepção tendenciosa, em que “[...] à educação é oferecido um status de salvadora de uma causa sem possibilidade de remissão, expressão do fetiche da instrumentalização dos indivíduos para o desenvolvimento próprio e da nação” (Silva, 2013, p. 132) estão as contribuições teóricas que apontam os limites dos discursos e das práticas educacionais que buscam a emancipação, pois “[...] ajustes parciais e melhorias marginais na ordem socio-reprodutiva existente não são suficientes para cumprir o desafio” (Mészáros, 2008, p. 108).

Hoje, vejo que meus pais não tiveram oportunidade de lutar por uma “vida melhor”, pois isso foi lhes roubado quando, ainda crianças, abandonaram a escola para ajudar no sustento do lar. Hoje, sei que não lhes faltou esforço, o que faltou para eles e falta, ainda hoje, para muitas pessoas, é condição objetiva de seguir no caminho da educação, pois apesar dos

avanços, esse ainda é um direito não universalizado, “[...] nessa perspectiva, compreendemos que não se deve pensar a educação e todos os outros direitos sociais e humanos de modo desvinculado das condições reais em que produzimos nossa existência” (Almeida; Rodrigues, 2020, p. 122).

Por tudo isso que trouxe até aqui, vejo que falar da educação é imperativo. Questionar a lógica salvacionista, questionar o desmonte da educação pública, questionar e expansão desenfreada do setor privado com vistas à mercantilização da educação superior, questionar, questionar e questionar. Não apenas para interpretar o fenômeno estudado, mas para que através da produção de conhecimento, possamos de alguma forma, contribuir para sua transformação.

De modo a compreender como esse processo de falar sobre a educação ocorre na formação de assistentes sociais, partimos da seguinte questão norteadora: qual concepção de educação a formação de assistentes sociais tem incorporado em seus currículos? Restringe-se a qualidade de política pública ou apresenta uma discussão ampliada acerca da temática?

O objetivo geral que orientou a pesquisa foi investigar como os currículos dos cursos de graduação em Serviço Social das universidades públicas do Nordeste têm discutido a educação. Os objetivos específicos foram identificar e analisar a presença da temática educação nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de graduação em Serviço Social das universidades públicas do Nordeste; Verificar como a educação aparece nos programas das disciplinas que discutem educação e que teoria fundamenta o componente curricular; Verificar as referências bibliográficas utilizadas para discussão da educação nos currículos dos cursos de graduação em Serviço Social das universidades públicas do Nordeste; Identificar e analisar a concepção de educação que fundamenta a formação de assistentes sociais das universidades públicas do Nordeste.

Este estudo vem, portanto, para adensar a contribuição teórica acerca da temática e se faz necessário na medida em que se alia ao compromisso de fortalecer o projeto de formação profissional e consequentemente a qualidade do trabalho profissional, tal como, demarcar o diálogo na categoria, que se afirma como contrária à sociabilidade do capital, e defende as práticas educativas que têm como horizonte a emancipação humana.

Para atingir os objetivos delineados, adotou-se como percurso metodológico os seguintes critérios de pesquisa: abordagem quanti-qualitativa, objetivos exploratórios e descritivos e, quanto aos procedimentos técnicos, levantamento de natureza bibliográfica e documental. Os documentos pesquisados foram os PPCs dos cursos de Serviço Social com destaque para os programas e ementas das disciplinas.

Os dados extraídos foram organizados e categorizados em quadros de modo a auxiliar a análise dos dados. O instrumento utilizado para análise de conteúdo foi a ficha técnica de investigação, elaborada com base nos objetivos específicos da pesquisa.

O universo da pesquisa compreendeu 16 (dezesesseis) cursos de graduação em Serviço Social ofertados em universidades públicas do Nordeste, das quais 11 (onze) são universidades federais e 4 (quatro) universidades estaduais.

Essa amostra foi definida a partir da análise quantitativa dos dados, através de uma pesquisa exploratória, a fim de identificar quantas universidades do Nordeste ofertavam o curso de graduação em Serviço Social. O Portal Eletrônico do Ministério da Educação (E-MEC) foi a fonte de consulta utilizada para realização desse levantamento. Após mapeamento e escolha do universo da pesquisa, o estudo seguiu para a segunda etapa de coleta de informações necessárias à condução do estudo.

A pesquisa documental teve como fonte de dados os Projetos Pedagógicos dos Cursos, com destaque para os programas das disciplinas e ementas das disciplinas. Tais fontes foram extraídas das páginas oficiais das universidades. Já a pesquisa bibliográfica, buscou referência e embasamento teórico nos autores que discutem a temática da pesquisa.

A presente dissertação possui em sua estrutura como o primeiro capítulo esta introdução, que apresenta o delineamento e justificativa da pesquisa, a aproximação com a temática e escolha do tema, o universo que constitui a pesquisa, os objetivos gerais e específicos, o método escolhido e os procedimentos efetuados para dar materialidade ao estudo.

O segundo capítulo realiza um breve resgate histórico acerca do processo de maturação e consolidação do Projeto Ético-Político Profissional enfatizando a importância das Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), constituídas em 1996, para legitimação da direção social estratégica assumida pela categoria, bem como para dar materialidade ao Projeto Ético-Político, com vistas à construção de uma nova ordem social. Apresenta ainda, os desafios que ameaçam a qualidade da formação acadêmica e conseqüentemente a operacionalidade desse projeto de sociedade emancipatório.

O terceiro capítulo versa sobre a educação e apresenta uma discussão ampliada dessa dimensão da vida social a fim de demarcar sua potencialidade de fornecer conhecimento de caráter revolucionário, a partir do lugar estratégico que ocupa na luta de classes. Descreve e caracteriza práticas educativas alternativas que se estendem ao caráter instrumental formativo para força de trabalho da política educacional formal e buscam superar a lógica

desumanizadora do capital. Discute, brevemente, sobre o sucateamento da política de educação superior, a fim de demarcar o que está em disputa: o controle mercantil e a hegemonia ideológica da educação, que tanto pode ser funcional a ordem vigente quanto pode ser caminho para construção de uma nova sociabilidade.

O quarto capítulo faz a investigação e análise de como a discussão da educação é contemplada nos currículos de graduação em Serviço Social das universidades públicas do Nordeste. Inicialmente caracteriza como estão configurados os cursos nas instituições de ensino. Em seguida faz a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, a fim de identificar e analisar como está configurada a temática da educação da tessitura dos textos dos PPCs. Realiza ainda, o mapeamento e análise das disciplinas que discutem a educação.

Por último, o quinto capítulo apresenta as considerações finais e as conclusões de análise sobre o conceito de educação que fundamenta a formação de assistentes sociais nas universidades públicas do Nordeste.

2 FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: O TRABALHO PROFISSIONAL DIRECIONADO PELO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO

Este capítulo tem por objetivo realizar uma breve introdução acerca dos caminhos que levaram a renovação e reconceituação do Serviço Social tradicional. O enfoque das discussões, entretanto, utiliza como marco temporal os anos 1990, período em que o Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social conquista hegemonia em decorrência, principalmente, da qualificação teórica e política da categoria.

Enfatiza a relevância do projeto formativo na consolidação da direção estratégica assumida pela profissão com destaque para a importância das Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, constituídas em 1996, na consolidação do Projeto Ético-Político, com vistas a construção de uma nova ordem social.

Versa, também, sobre os desafios e exigências à formação e ao trabalho profissional cujos esforços se voltam a garantir legitimidade e operacionalidade do Projeto Ético-Político, diante de um contexto desfavorável aos direitos, desencadeado pelo acirramento do capitalismo contemporâneo e seus rebatimentos no mundo do trabalho, núcleo central na constituição do ser social e, categoria histórica decisiva na apreensão do Serviço Social como profissão.

2.1 A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE PROFISSÃO ARTICULADO À OUTRA SOCIABILIDADE: O PROJETO ÉTICO-POLÍTICO E A DIREÇÃO EMANCIPATÓRIA

O projeto de formação profissional do Serviço Social, a partir das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, de 1996, assume como característica fundamental uma formação com capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, que tem como base teórica a perspectiva histórico-crítica fundamentada na tradição marxista.

Esse projeto de formação vem sendo maturado ao longo dos anos e tem no movimento de reconceituação o início do redimensionamento do perfil formativo e interventivo da profissão. A crítica ao Serviço Social tradicional surge em decorrência de um processo crítico de releitura profissional que entendia que as intervenções realizadas careciam de enriquecimento científico na análise da realidade social.

Essa necessidade de construção de um novo projeto profissional e atribuição científica ao exercício do trabalho desencadeia um processo de revisão crítica no Serviço Social, tendo sua tônica dominante na América Latina. A erosão do Serviço Social tradicional Brasileiro se dá, portanto, nos âmbitos de sua natureza e funcionalidade (Netto, 2005).

Assim, em meados da década de 1960 a categoria recusa a hegemonia conservadora de sua gênese, tal qual a suposta neutralidade política e ideológica do trabalho profissional e inicia a construção de ruptura com os referenciais orientadores do pensamento e da ação, os quais caracterizaram os anos iniciais da profissão. Este movimento da categoria, também, é impulsionado pela intensificação das lutas sociais, num contexto de mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais do período (Yazbek, 2009).

Segundo Netto (2005), face ao contexto histórico, a profissão caminha em direção a um processo de revisão global em diferentes níveis, pois o Serviço Social “tradicional” reproduz as formas tradicionais de intervenção profissional – paliativas, caritativas e assistencialistas, funcionais a autocracia burguesa, já não se adequava às necessidades modernizantes da ideologia nacional-desenvolvimentista. Face ao exposto, inicia-se o movimento de renovação da profissão, assim definido por Netto (2005, p. 131):

Entendemos por renovação o conjunto de características novas, que no marco das restrições da autocracia burguesa, o Serviço Social articulou, à base do rearranjo de suas tradições [...] procurando investir-se como instituição de natureza profissional dotada de legitimação prática, através de respostas a demandas sociais e da sua sistematização, e de valorização teórica, mediante a remissão às teorias e disciplinas sociais.

Netto (2005) assinala que a renovação da profissão sofreu forte influência do ciclo ditatorial e a confluência deste condicionalismo alterou significativamente a essencialidade do processo de renovação do Serviço Social. Com isso, esse movimento não foi um processo hegemônico, ele é marcado por divergências tanto das correntes e vertentes que o conformam, quanto do projeto alternativo que se buscava construir.

Esses esforços apontavam para a construção de um projeto de profissão articulado às lutas e movimentos sociais. O Serviço Social a partir dos anos finais da década de 1970 e durante os anos 1980 tem como desafio atribuir novos estatutos às dimensões constitutivas da profissão. Assim, a redefinição e ampliação das bases de reconhecimento profissional tornaram-se imprescindíveis no processo de construção de novas possibilidades para o exercício do trabalho profissional.

A aproximação com a corrente marxista e integração desta ao sistema universitário, nos diferentes níveis, em especial com a pós-graduação, associados ao acúmulo teórico – através da produção do conhecimento, são marcos que, no âmbito da pesquisa e da formação, consolidam novas bases teóricas e metodológicas da profissão e expressam a maturação profissional “[...] essa aproximação com o pensamento crítico de Marx ensejará um amadurecimento teórico-metodológico quanto à compreensão crítica da ética, dos projetos societários e do posicionamento que a profissão deve ter quanto à ordem vigente” (Maciel; Santos, 2020, p. 159).

O processo de consolidação da profissão explicitado através da direção crítica e do projeto profissional se conforma e se materializa a partir da década de 1980 nos instrumentos políticos e normativos-jurídicos de regulamentação da profissão e no arcabouço teórico-metodológico, os quais ratificam a compreensão do significado social da profissão, como uma especialização do trabalho coletivo, inserido na divisão social e técnica do trabalho.

No que concerne à formação acadêmica, o novo currículo mínimo de 1982, resultado do esforço da categoria em situar a profissão na ótica das relações de classe e, sobretudo em busca de “[...] apreender o significado social da profissão, a partir da divisão social e técnica do trabalho [...]” (Yazbek, 1984, p. 45), materializa o esforço coletivo em construir um projeto de formação numa perspectiva crítica alinhado às lutas sociais, bem como à realidade brasileira e, conseqüentemente, contrário ao projeto societário em curso..

Essa nova forma de pensar a formação, em consonância com a dinâmica social, apesar da significativa importância e dos avanços nela contidos apresenta interpretação equivocada do que seria o assistente social e sua funcionalidade, desconsiderando as configurações estruturais e conjunturais dos processos de trabalho, fato este que propicia dicotomia entre a profissão e os processos de trabalho que a conforma, por isso posteriormente o currículo mínimo de 1982 é revisto e durante os anos de 1994 a 1996 o debate acerca do tema é amplamente adensado. Os “[...] dados apresentados pela ABESS (1996) mostram que entre os anos de 1994 e 1996 aconteceram aproximadamente 200 oficinas locais, nas 67 Unidades Acadêmicas filiadas à ABESS, 25 regionais e duas nacionais” (Maciel; Santos, 2020, p. 162), a fim de construir coletivamente uma nova proposta para formação profissional inscrita nas relações sociais de produção e reprodução da vida social e interventiva no âmbito da questão social.

Com base nessa breve exposição, a apropriação de novas bases teóricas indica uma nova forma de decifrar e compreender a profissão como uma especialização do trabalho na sociedade, de modo a enfatizar que, “[...] o assistente social não realiza seu trabalho

isoladamente, mas como parte de um *trabalho combinado* ou de um *trabalhador coletivo* que forma uma grande equipe de trabalho” (Iamamoto, 2014, p. 63-64, itálicos da autora). Assim, o transitar da compreensão de prática profissional para trabalho profissional ratifica que o resultado do trabalho realizado por assistentes sociais situa-se no campo da reprodução e venda da força de trabalho, fato este que configura o Serviço Social enquanto atividade dependente do mercado e das instituições empregadoras.

Nessa perspectiva, no decorrer de toda a pesquisa, daremos prioridade à escolha do termo “trabalho profissional” em detrimento da expressão “prática profissional”, pois concordamos com as observações de Iamamoto (2014) ao pontuar que a compreensão do significado social da profissão, nos processos de produção e reprodução da vida social, supera a dicotomia entre o trabalho de assistentes sociais e as relações de trabalho que conformam a existência da profissão.

O caráter contraditório do próprio capitalismo constitui relativa autonomia aos assistentes sociais que, embora afirmem-se como sujeitos profissionais comprometidos com os princípios éticos e políticos do projeto profissional hegemônico, no embate entre interesses sociais antagônicos, não dispõem de total autonomia para direcionar o trabalho, exclusivamente, segundo suas intenções e princípios éticos e políticos. Como estratégia para alargamento dessa relativa autonomia a categoria, no seu conjunto, recorre a qualificação acadêmica-profissional para reafirmação do significado sócio-histórico e ideopolítico do Serviço Social que tem na questão social sua base de fundação sócio-histórica. Sobre essa questão, Iamamoto vai nos dizer que:

Na defesa de sua relativa autonomia, no âmbito dos espaços ocupacionais, o assistente social conta com sua qualificação acadêmico-profissional especializada, com a regulação de funções privativas e competências e articulação com outros agentes institucionais que participam do mesmo trabalho cooperativo, além das forças políticas das organizações dos trabalhadores que aí incidem (Iamamoto, 2015, p. 422).

Nesse sentido, a particularidade do Serviço Social como especialização do trabalho coletivo está organicamente vinculada às configurações da questão social e as formas como ela se expressa em cada contexto histórico, sendo assim, a questão social é constitutiva do desenvolvimento capitalista, e por isso, “[...] não se suprime a primeira conservando-se o segundo” (Netto, 2011, p. 157).

Assim, ao localizar a profissão no âmbito das relações sociais e dos processos de trabalho, os quais geram sua necessidade social, é primordial compreender as determinações

que circunscrevem o significado social da profissão, assim como a “essência” da intervenção profissional. Em outras palavras, é preciso situar o objeto de trabalho que demanda respostas técnico-instrumentais aos assistentes sociais, tendo em vista que “[...] *qualquer processo* de trabalho implica uma *matéria-prima* ou objeto sobre o qual incide a ação do sujeito, ou seja, o próprio trabalho que requer meios ou instrumentos para que possa ser efetivado” (Iamamoto, 2014, p. 61, itálicos da autora).

Ao definir que o objeto no qual incide o trabalho de assistentes sociais é a questão social, em suas múltiplas expressões, “na perspectiva aqui assumida, a *questão social* não se identifica com a noção de *exclusão social*, hoje generalizada, dotada de grande consenso nos meios acadêmicos e políticos” (Iamamoto, 2015, p.165, itálicos da autora), a profissão avança no entendimento do significado social da profissão enquanto especialização do trabalho coletivo no quadro das relações entre as classes sociais e o Estado. Logo, a base de fundação e matéria prima do Serviço Social é a questão social.

A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão (Carvalho; Yamamoto, 2008, p. 77).

Acreditamos que é sempre bom lembrar que, embora hegemonicamente o Serviço Social tenha rompido com o conservadorismo, não podemos afirmar que o conservadorismo foi superado, em sua totalidade, pois os influxos da perspectiva conservadora ainda, nos dias atuais, ameaçam a legitimação do Projeto Ético-Político e a direção social assumida pela categoria.

Retoma-se a contumaz crítica das frações conservadoras ao Serviço Social crítico e ao projeto ético-político que a ele se vincula. Reacende-se a defesa da perspectiva tecnicista-instrumental da profissão, alimentada pelo mercado e por uma formação alinhada a ele (aligeirada, flexibilizada e rebaixada) (Ortiz *et al.*, 2021, p. 255).

No plano normativo, o Código de Ética de 1986 demarca a maturidade teórica e política da categoria, direcionada por um projeto profissional comprometido com as lutas sociais e com potencialidade crítica para questionar a ordem vigente “[...] seus indiscutíveis avanços, que o tornaram um marco da história do Serviço Social no Brasil, se concretizaram

no domínio da dimensão política [...] coroando com o rompimento do conservadorismo na explicitação frontal do *compromisso profissional*. (Netto, 2009 p.154, itálicos do autor). Os valores fundantes, – Liberdade e Justiça social, coadunam com as aspirações coletivas da categoria, assim como com as alterações correntes da sociedade. Expressa, também, a ruptura com o conservadorismo e com a ética tradicional, sendo, portanto, o primeiro código de ética a negar a perspectiva conservadora.

Esse código de ética foi, posteriormente, revisado de modo a adequar os valores e intencionalidades da formação e do exercício profissional, tendo em vista que “[...] outras dimensões – éticas e profissionais – não foram suficientemente aclaradas” (Netto, 2009, p. 154), sendo, assim, substituído pelo atual Código de 1993¹, o qual reafirma os valores fundantes expressos no código de ética anterior e avança no sentido de afirmar o compromisso com a formação acadêmica qualificada e apontar subsídios para orientar o exercício do trabalho profissional articulado com um projeto de sociedade comprometido com a qualidade dos serviços prestados à população e, sobretudo, as lutas sociais.

O Código de Ética de 1993² reafirma as novas perspectivas ético-políticas construídas, coletivamente, as quais têm como cerne a apreensão da questão social tanto em suas expressões relativas às condições de vida da classe trabalhadora como em suas expressões nas formas de lutas e resistências gestadas no embate da relação antagônica entre capital e trabalho e que se espalha por toda sociabilidade capitalista. Além disso, o atual Código de Ética orienta, a partir dos valores e proposições nele contidos, a dimensão política, ética e a intencionalidade das ações profissionais.

Assim sendo, ao reconhecer a liberdade como valor ético central e assumir a defesa intransigente dos direitos humanos e recusa de todas as formas de autoritarismo e arbítrio, avança no entendimento de que a democracia, anteriormente tida como valor ético central, implica, antes de tudo, a liberdade e autonomia dos indivíduos sociais. Conforme destaca Netto (2013, p. 24):

Ao ser posta no Código como “valor ético central”, a liberdade funda todos os outros “princípios fundamentais” (por isto, não é acidental que seja o primeiro): é imediatamente fundante de sete dos outros (“defesa

¹ O Código de Ética do Assistente Social de 1993 contém 11 princípios éticos fundamentais os quais de forma articulada, entre valores e proposições, orientam nosso exercício profissional.

² A atual edição do Código de Ética do/a Assistente Social e da Lei nº 8.662/93, foi revista e ampliada, em 21 de janeiro de 2011, de modo a incorporar novas regras ortográficas da língua portuguesa, assim como à numeração sequencial dos princípios fundamentais do Código e, ainda, ao reconhecimento da linguagem de gênero, adotando-se em todo o texto a forma masculina e feminina, simultaneamente.

intransigente dos direitos humanos”, “ampliação e consolidação da cidadania”, “defesa do aprofundamento da democracia”, “empenho na eliminação de todas as formas de preconceito”, “garantia do pluralismo”, “opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária”, “exercício do Serviço Social sem ser discriminado” e mediatamente dos três restantes “posicionamento em favor da equidade e justiça social”, “articulação com os movimentos de outras categorias” e “compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população”.

As afirmações dos valores emancipatórios expressos, no atual código de ética, demarcam o compromisso ético-político da categoria com a defesa e a ampliação dos direitos sociais vinculados a um projeto radicalmente democrático e emancipatório, que se propõe à construção de uma nova ordem social, por conseguinte a unicidade entre teoria e prática no cotidiano do trabalho profissional se coloca como imperativa. A partir dessas premissas, a categoria vem construindo estratégias a fim de dar materialidade ao Projeto Ético-Político Profissional, germinado durante o processo de renovação profissional.³

Tais antecedentes históricos são a base do Projeto Ético-Político Profissional, que conquistou sua hegemonia na década de 1990, em decorrência, principalmente, da direção social crítica maturada nas últimas décadas. Este projeto reconfigura o estatuto da profissão e a intencionalidade das ações profissionais. Com clara dimensão política, ele orienta a formação teórica e técnico-interventiva da profissão e vem, ao longo da história, construindo uma dimensão hegemônica comprometida com a transformação social cuja direção aponta para uma nova ordem social.

O PEPP é, portanto, constituído por todas as dimensões que conformam a profissão e se expressa nos marcos normativos instituídos, a saber – Lei nº 8.662/1993 de Regulamentação da Profissão, Código de Ética Profissional de 1993, e Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social (1996), formuladas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS).

Neste sentido, o profissional do Serviço Social deve ser qualificado para colocar-se, nas dimensões ideopolítica e prática, em favor da materialização do Projeto Ético-Político, fato este que ultrapassa o cumprimento de um ordenamento jurídico e moral, mas que também envolve **“escolhas teóricas, ideológicas e políticas das categorias profissionais”**, por isso os

³ Em celebração aos 30 anos do Código de Ética comemorado em março de 2023 o conjunto CFESS-CRESS publicaram produções que recontam a história do Código de Ética e valorizam seus princípios, citamos como exemplo o curso “Ética em Movimento” instituído pelo conjunto CFESS/CRESS o qual tem por finalidade “[...] defender a qualidade dos serviços prestados por assistentes sociais e valorizar o trabalho profissional, sob uma direção ética que deve ultrapassar o aspecto legal de cumprimento de direitos e deveres e se reger sobre os princípios éticos do serviço social, orientando nessa perspectiva social e política, a atividade profissional” (CFESS, 2022, p. 4).

projetos profissionais têm sido designados por projetos ético-políticos (Netto, 2013, p. 50, **negrito do autor**).

A dimensão ético-política do projeto profissional traduz o compromisso político da profissão frente às condições concretas postas ao cotidiano. Podemos afirmar, assim, que o horizonte que a categoria vislumbra aponta para transformação social, e as orientações advindas do Projeto Ético-Político indicam o caminho a ser trilhado, cuja intencionalidade das ações suscita a plena liberdade e a emancipação humana.

Na direção do que foi posto, a concretude dos valores e princípios do projeto hegemônico profissional requisita “[...] consciência crítica teoricamente, fundamentada, sobre a realidade social e profissional. Consciência que exige distanciamento crítico do cotidiano, crítica dos valores e da moral e conexão com a luta das/os trabalhadoras/es, que expressem formas históricas de ampliação da liberdade” (CFESS, 2022, p. 67).

A efetivação desses princípios, portanto, não se realiza apenas nos espaços sócio-ocupacionais, a partir das intervenções e respostas profissionais, a ética profissional preconizada pelo Projeto Ético-Político Profissional se realiza em todas as relações produzidas socialmente.

Uma profissão, porém, não é um epifenômeno dos processos sociais em que se insere; não os “reflete” como se fora um “espelho”: a relação entre ela e tais processos é ativa, complexa e extremamente mediatizada – as determinações que os processos sociais (econômicos, históricos, políticos) impõem à intervenção dos assistentes sociais são refratadas na profissão (nas suas visões de mundo e de práticas) através de mediações da mais variada ordem (desde as teórico-ideológicas e culturais às institucionais) (Netto, 2013, p. 28).

Destarte, o Serviço Social renovado da década de 1990 é fruto de um contexto sócio-histórico em que o Projeto Ético-Político e as bases que o conformam dão estatuto jurídico legal as ações interventivas, nos diferentes espaços sócio-ocupacionais, de modo a ratificar a direção social nos termos do Projeto Ético-Político, conforme ratifica Netto (2009, p. 155):

Esquemáticamente, este projeto tem em seu núcleo o reconhecimento da *liberdade* como valor central – a liberdade concebida historicamente, como possibilidade de escolha entre alternativas concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. Conseqüentemente, *este projeto profissional se vincula a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem exploração/dominação de classe, etnia e gênero* (Itálicos do autor).

Na perspectiva assinalada, esse direcionamento ético-político reforça a preocupação com a qualidade dos serviços prestados o que, necessariamente, exige um projeto de formação profissional em conformidade com os princípios e valores defendidos pela profissão e comprometida com as lutas sociais na perspectiva da ampliação de direitos, bem como, comprometida com a construção de uma ordem societária sem dominação, exploração e discriminação de qualquer natureza.

Isso significa dizer que a trajetória da profissão não pode ser descrita de maneira endógena, restrita aos próprios muros, é preciso, portanto, situar as demandas que conformam a existência da profissão, tal qual, sua antagônica funcionalidade, dentro do sistema capitalista, imbricadas aos processos sócio-históricos e as relações de classe.

Como vimos, a partir do breve recorte sobre o processo de renovação e delineamento do projeto de profissão do Serviço Social Brasileiro, ao longo das últimas décadas, os fundamentos teórico-metodológicos, éticos-políticos e técnico-operativos se redimensionaram rompendo com o lastro conservador de sua gênese e através da qualificação acadêmica, pautada na fundamentação histórico-crítica, construiu uma nova base normativa, maturada na década de 1990.

Em termos de desdobramentos do Serviço Social brasileiro a partir dos anos 1990, tem-se uma maturidade dotada de solidez intelectual articulada ao projeto formativo inovador e à reestruturação do currículo e dos aparatos normativos. Nas palavras de Iamamoto (2014, p. 51) “[...] os assistentes sociais ingressaram nos anos 1990, como uma categoria que também é pesquisadora, reconhecida, como tal, pelas agências de fomento”.

A centralidade da investigação no processo formativo de assistentes sociais como forma de qualificação das dimensões teórica e técnica do trabalho profissional é fortalecida pela expansão dos programas de pós-graduação em Serviço Social, bem como pelo aumento da produção intelectual, essenciais na sustentação científica da renovação crítica da profissão.

O novo rumo ético-político assumido pelo Serviço Social brasileiro é resultado de um movimento coletivo cuja expressão revela uma nova identidade profissional muito mais próxima do movimento da realidade concreta e de apropriação teórico crítica capaz de construir estratégias objetivas e competentes e coerentes com o Projeto Ético-Político da profissão.

Contraditoriamente, é nesse contexto histórico de avanço e de ganhos profissionais em que se inicia a implementação do projeto neoliberal no Brasil. A década de 1990 é, portanto, marcada pela ascensão e consolidação do ideário neoliberal. Esse projeto se caracteriza, principalmente, através da regressão do Estado nas responsabilidades sociais, a fim de

garantir a manutenção de uma ordem que reproduz o domínio econômico do capital financeiro mundializado.

Ao assegurar as condições de produção e reprodução do capital, o Estado imprime uma direção social desfavorável à garantia de direitos, em especial, no âmbito dos direitos trabalhistas, tendo em vista que a superexploração do trabalho é impulsora do sistema capitalista e dela prescinde as demais formas de precarização das condições de vida.

O neoliberalismo é tanto um modo específico de racionalidade, quanto uma produção de sujeitos, uma “condução de condutas” e um esquema valorativo. Ele dá nome a reações políticas e econômicas historicamente situadas contra o keynesianismo e o socialismo democrático, assim como à prática mais generalizada de transformar em econômicas as esferas e atividades até então governadas por outras ordens de valor. Contudo, em suas diferentes encarnações em países, regiões e setores, em suas diferentes interseções com culturas existentes e tradições políticas, e, acima de tudo, em suas convergências e absorções de outros discursos e desenvolvimentos, o neoliberalismo toma formas diferentes e cria conteúdos e detalhes normativos diversos, diferentes idiomas. É globalmente onipresente, porém desunificado e desidêntico a si mesmo, no espaço como no tempo (Brown, 2018, p. 13-14).

Como sabemos, a redefinição do papel do Estado vem se configurando cada vez mais em direção às demandas e interesses do mercado, propiciando e favorecendo a hegemonia do projeto político neoliberal instituído no Brasil, mais efetivamente, a partir do Governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992).

As políticas públicas sociais, obviamente, são espaços privilegiados nesse processo, até porque o desmantelamento dos serviços públicos são parte desse projeto “A política de educação sofreu fortes ataques nesse processo, sobretudo a partir da gestão do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) com o sucateamento das instituições públicas de ensino fundamental, médio e superior” (Lima, 2017, p. 26).

Face ao exposto, embora a profissão avance em direção a uma perspectiva crítica alinhada às lutas sociais e comprometida com a efetivação do Projeto Ético-Político (PEP), o avanço das políticas de corte neoliberal repercute, também, na formação de assistentes sociais na medida em que implementam uma série de formulações e prerrogativas no campo da educação superior, as quais estabelecem modificações regressivas ao projeto de formação profissional

São perceptíveis as tentativas de descaracterização da proposta curricular do curso de Serviço Social elaborada em 1996, principalmente porque um processo formativo desqualificado inviabiliza o entendimento da direção social da profissão a qual propõe uma

nova ordem societária contrária aos interesses do capital e em favor da ampliação de direitos e emancipação humana.

A partir desses elementos, a categoria vem, ao longo das décadas, construindo estratégias de fortalecimento e defesa da proposta de formação profissional, enquanto instrumento de legitimidade do Projeto Ético-Político, diante do espraiamento das políticas de corte neoliberal e avanço do conservadorismo que tanto ameaçam os direitos afiançados constitucionalmente quanto são nocivos ao futuro da profissão.

À luz dessas considerações, ressaltamos as Diretrizes Curriculares de 1996 enquanto instrumento de legitimidade e operacionalidade do Projeto Ético-Político. Ademais, destacamos, também, as alterações posteriores à proposta de 1996 e suas implicações na qualidade da formação e na direção ético-política da categoria.

Sobre o processo da proposta curricular do curso de Serviço Social, reformas, desafios impostos pela agenda neoliberal de desmonte e flexibilização da educação brasileira, em especial, a educação superior, e a direção social do projeto de formação profissional trataremos melhor na sequência.

2.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES DE 1996: A DIREÇÃO SOCIAL SUSTENTADA PELO PROJETO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Na seção anterior, falamos brevemente do processo de questionamento das referências teóricas-metodológicas e técnicas-interventivas do Serviço Social tradicional que culminou na definição de novas bases para fundamentar o atual projeto de formação profissional que confere uma direção social estratégica sustentada na construção e na defesa de uma nova ordem societária.

Esse projeto de formação profissional é, por conseguinte, resultado, essencialmente, do repensar coletivo, em torno das novas demandas postas à profissão e, especialmente, de questionamentos que, no âmbito da ação profissional, buscavam “[...] romper com o tradicionalismo no plano teórico-metodológico, no plano da intervenção profissional e no plano da formação” (Netto, 2005, p. 263).

Ao repensar seus rumos e perspectivas, o Serviço Social identifica a necessidade de novas bases para intervir de forma crítica e qualificada nos espaços de trabalho profissional,

Num esforço de situar o Serviço Social na ótica das relações de classe, que confrontam o desenvolvimento da sociedade brasileira. Buscando apreender

o significado social da profissão, a partir da divisão social e técnica do trabalho, o que supõem uma busca de historicizar a noção de profissão, situando-a como um dos elementos que participam da reprodução das classes sociais e do relacionamento contraditório entre elas (Yazbek, 1984, p. 45).

Assim, o currículo mínimo, elaborado em 1982, traduz a redefinição da direção social da profissão, ao romper com a tradição conservadora e se aproximar da perspectiva crítica, embasada no referencial teórico marxiano, e possibilita, dentre outras questões, a apreensão dos fenômenos sociais e suas mediações numa perspectiva dialética e de totalidade. Além disso, situa a profissão no bojo das relações sociais contraditórias, articulada com as lutas da classe trabalhadora.

Reafirma-se que, o currículo de 1982 representa um avanço na história da formação profissional, por contribuir significativamente no processo de amadurecimento teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo da profissão ao incorporar importantes avanços advindos do movimento de reconceituação e buscar subsídios teóricos críticos que garantem rigor teórico-metodológico e estatuto ético-político para responder às demandas postas à profissão, bem como fundamentar a direção social estratégica definida pela categoria.

Entretanto, algumas lacunas e equívocos precisaram ser retificados, por isso na década de 1990, uma nova revisão foi feita no currículo com o objetivo de aperfeiçoar as bases que dão sustentação ao Projeto Ético-Político profissional, resultando na construção das Diretrizes Curriculares, 1996, da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social⁴ (ABEPSS).

Posto isso, trataremos da formação profissional em Serviço Social a partir da análise das Diretrizes de 1996, defendidas pela ABEPSS e pelo conjunto CFESS-CRESS, as quais dão sustentação ao Projeto Ético-Político e à direção social estratégica da profissão.

A nova direção social assumida pela categoria, e anunciada nas Diretrizes de 1996, tem como requisito sintonizar a intervenção profissional à defesa de direitos da classe trabalhadora à luz do referencial crítico-dialético que compreende as relações sociais como articuladas às contradições inerentes a sociedade capitalista, numa perspectiva de totalidade. Conforme ratificado pelas Diretrizes, a “[...] adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade” (CFESS, 2022, p. 24).

⁴ Fundada em 10 de outubro de 1946, com a denominação de Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS), recebendo sua atual denominação por deliberação da Assembleia Geral no dia 10 de dezembro de 1998 (Art. 1º, parágrafo único do Estatuto da ABEPSS, 1998, p. 1).

Nesse sentido, o projeto de formação curricular busca contemplar traços da conjuntura brasileira de modo que favoreça a compreensão da sociedade, levando em consideração características particulares de cada região, as quais repercutem diretamente nas requisições profissionais e imprimem desafios ao trabalho profissional. Em função disso, o processo de formação acadêmica exige constante revisão e adequações a fim de aperfeiçoar a qualidade dos serviços prestados à população.

Em se tratando da estrutura curricular do projeto de formação acadêmica, os componentes curriculares, tanto os teóricos quanto os conhecimentos práticos, se estruturam de modo a incorporar às exigências contemporâneas sem perder de vista seu principal compromisso – formar profissionais com capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa capazes de realizar a leitura da realidade social com base em um “[...] rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção e reprodução da vida social” (ABEPSS, 1999, p. 3).

Ao suscitar importantes alterações nos campos do ensino, da pesquisa e, conseqüentemente, na intencionalidade do trabalho profissional de assistentes sociais, a proposta curricular avança no esforço de sintonizar a formação ao movimento da realidade social, situado na dinâmica das relações sociais, e articulado com as lutas da classe trabalhadora em que a questão social ocupa centralidade neste processo. Além disso, a proposta inclui matérias básicas e inaugura uma nova estrutura curricular apartada da lógica conteudista⁵.

Para tanto, a incorporação de conteúdos pode acontecer de forma direta, ou seja, através de conteúdo específico em forma de disciplina, ou de forma transversal, conforme aponta o documento da ABEPSS, “[...] flexibilidade e dinamicidade dos currículos plenos expressa na organização de disciplinas e outros componentes curriculares, tais como: oficinas, seminários temáticos, estágio, atividades complementares” (ABEPSS, 1999, p. 2).

A partir do exposto, as então novas diretrizes curriculares nacionais definem uma proposta curricular dos cursos de Serviço Social sustentada no tripé de conhecimentos constituídos em três núcleos de fundamentação para formação profissional, são eles: o Núcleo

⁵“ Tardif, Lessard e Lahaye em 1991 que vem complexificar a lógica conteudista, ao afirmar que a relação dos docentes com o saber não se reduz à transmissão de conhecimentos já constituídos, sendo a prática, expressão de múltiplos saberes, incorporados em âmbitos, tempos, espaços de socialização diversos. Este texto contribuiu para a demarcação de um novo idioma pedagógico na consciência de que a prática profissional está marcada por uma trama de histórias, culturas que ultrapassam a dimensão pedagógica *stricto sensu*” (Lelis, 2001, p. 53).

de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, o Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e o Núcleo de fundamentos do trabalho profissional⁶.

Essa lógica busca superar a fragmentação do ensino, na medida em que propõe, a partir desses três núcleos, articular eixos e conteúdos capazes de propiciar a apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade.

O perfil do bacharel em Serviço Social expresso nas Diretrizes Curriculares é descrito da seguinte maneira:

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, 1999, p. 1).

Face ao exposto, a formação profissional deve viabilizar a capacitação de competências e habilidades profissionais capazes de refletir sobre aspectos sociais que atravessam o cotidiano profissional e requisitam respostas às demandas expressas sob a forma de questão social, exigindo assim “[...] apreensão 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” (CFESS, 2022, p. 25).

A materialização dos componentes curriculares definida pelo projeto de formação profissional, presentes nas diretrizes do curso, dão concretude ao compromisso ético-político assumido pela profissão e apontam a intencionalidade das ações profissionais, cujo horizonte

⁶ **Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social**, que compreende um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para conhecer o ser social enquanto totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais para a compreensão da sociedade burguesa, em seu movimento contraditório; - **Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira** que remete à compreensão dessa sociedade, resguardando as características históricas particulares que presidem a sua formação e desenvolvimento urbano e rural, em suas diversidades regionais e locais. Compreende ainda a análise do significado do Serviço Social em seu caráter contraditório, no bojo das relações entre as classes e destas com o Estado, abrangendo as dinâmicas institucionais nas esferas estatal e privada; - **Núcleo de fundamentos do trabalho profissional** que compreende todos os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado. Tais elementos encontram-se articulados por meio da análise dos fundamentos do Serviço Social e dos processos de trabalho em que se insere, desdobrando-se em conteúdos necessários para capacitar os profissionais ao exercício de suas funções, resguardando as suas competências específicas normatizadas por lei (ABEPSS, 1999, p. 4-5).

é o comprometimento com as demandas da classe trabalhadora e a luta pela superação do projeto societário vigente.

Ao demarcar a questão social como elemento central, ordenador e transversal ao currículo, portanto, base para a formação profissional, a nova lógica curricular ratifica que a compreensão do significado social da profissão importa da análise crítica das relações sociais e dos processos de trabalho, os quais geram sua necessidade social na divisão social e técnica do trabalho como uma especialização do trabalho coletivo.

À face do exposto, não de forma aleatória a atual proposta de formação determina a centralidade e transversalidade da questão social como eixo articulador dos demais conteúdos que compõem a formação e o trabalho profissional. Tendo em vista que

[...] ela é indissociável da investigação permanente, condição para se imprimir agilidade e competência crítica ao desvendamento dos processos sociais, assim como elucidar as situações concretas vivenciadas pelos indivíduos sociais, na sua objetividade e subjetividade, que se apresentam como desafios aos profissionais de Serviço Social (Iamamoto, 2015, p. 184).

Nessa leitura, a definição da questão social como eixo ordenador da formação profissional e base para compreensão do significado social da profissão é, também, uma escolha política, tendo em vista que a questão social tanto expressa o conjunto das desigualdades decorrentes da relação capital/trabalho quanto consubstancia as lutas e resistências da classe trabalhadora.

A aproximação com a perspectiva crítica contribuiu para que a profissão avançasse na compreensão de que a questão social só poderia ser explicada a partir da centralidade do trabalho na constituição dos indivíduos sociais e das lutas de classe:

Assim, trabalho e formação profissional encontram-se estreitamente conectados na resposta a um desafio comum: o seu enraizamento na história contemporânea, de modo que qualifique o desempenho do assistente social e torne possível a atualização e a adequação do projeto ético-político do Serviço Social aos novos tempos, sem abrir mão de seus compromissos com a construção da cidadania, a defesa da esfera pública, o cultivo da democracia, parceria da equidade e da liberdade (Iamamoto, 2014, p. 11).

Ao tratarmos da categoria trabalho, é importante demarcar que conceito de trabalho fundamenta nossas discussões, na medida em que entendemos as transformações sociais e as formas de organização social, como resultado de uma construção histórica que pode ser explicada a partir da atividade produtiva do homem operando na natureza.

Em complementaridade ao exposto, recorreremos às palavras de Marx (2016) ao discorrer sobre trabalho como categoria ontológica fundamental da existência humana. Para Marx (2016), o trabalho assume diferentes formas na história dos homens e, conseqüentemente, as relações sociais também assumem novas formas, na medida em que os instrumentos e os meios de trabalho se modificam, pois:

O que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz. Os meios de trabalho servem para medir o desenvolvimento da força humana de trabalho, e, além disso, indicam condições sociais em que se realiza o trabalho (Marx, 2016, p. 213).

O trabalho é, desse modo, um processo dialético em que os seres humanos e a natureza participam. Assim, a ação do homem sobre a natureza constitui uma atividade pensada e planejada posta em ação para adequar à natureza às suas necessidades. Essa capacidade teleológica, conforme o autor é, justamente, o que distingue a ação do homem dos demais seres vivos, pois o homem produz racionalmente. Constitui-se, assim, uma atividade pela qual o homem transforma a natureza e, concomitantemente, a si próprio (Marx, 2016).

Logo, pensar o processo de formação profissional exige, necessariamente, a vinculação entre trabalho e suas manifestações na vida social. Para tanto, a consolidação desse princípio, supõe uma formação que estabeleça a apreensão crítica da dominação do capital sobre o trabalho e suas refrações, por isso o trabalho e a questão social ocupam centralidade na proposta de formação profissional. Sobre essa questão (Mercuri, 2020, p. 103) vai pontuar que:

[...] compreender a questão social é compreender a sociabilidade do trabalho capitalista como produto histórico do processo produção e reprodução da vida social na ordem do capital. Assim, a compreensão da questão social supõe a compreensão das relações e processos de trabalho estabelecidos na sociedade, considerando o trabalho como fundamento da sociabilidade e o caráter imprescindível das análises que desvelam as formas como os processos de trabalho realizam-se na história.

Atentando ao perfil definido pelo projeto profissional, expresso nas Diretrizes de 1996, é requisitado ao projeto de formação a capacidade de formar profissionais com competência técnica, teórica, ética e política, em que a ética, como princípio formativo, deve perpassar toda formação curricular (ABEPSS, 1996).

Posto isso, a centralidade da ética demarcada como um dos princípios formativos, ultrapassa a materialidade dos princípios fundamentais do código de ética. Parte da

compreensão da ética enquanto práxis, ou seja, como mediação na construção de um processo transformador e revolucionário, conforme corrobora Barroco (2009, p. 11):

Portanto, quando o indivíduo, determinado por condições sociais que convergem na direção de sua intervenção na realidade, e **motivado por valores emancipatórios**, pode ter possibilidade de estabelecer mediações com a sua particularidade, ascendendo à condição de sujeito ético, revela-se toda a importância da reflexão ética, **capaz de realizar a crítica da vida cotidiana, em sua dimensão moral, ampliando as possibilidades de realização de escolhas conscientes, voltadas ao gênero humano, às suas conquistas emancipatórias, à desmistificação do preconceito, do individualismo e do egoísmo, propiciando a valorização e o exercício da liberdade e do compromisso com projetos coletivos** (negritos nossos).

O projeto de formação acadêmica, maturado ao longo dos anos, se expressa de forma inovadora, e lança um “desafio político e uma exigência ética” (ABEPSS/CEDEPSS, 1996, p. 63) na direção do projeto profissional e materialidade do Projeto Ético-Político Profissional, tendo em vista que “[...] o que dá materialidade e organicidade à consciência ética dos profissionais é o pertencimento a um projeto profissional que possa responder aos seus ideais, projeções profissionais e societárias, enquanto profissionais, cidadãos e categoria organizada” (Barroco, 2009, p. 13).

Outro quesito importante, advindo da nova proposta de projeto de formação profissional, de 1996, diz respeito à centralidade das dimensões interventiva e investigativa, as quais buscam romper com equívoco da separação entre teoria e prática e juntas buscam garantir a unidade entre o ensino, pesquisa e extensão, a fim de dar concretude ao princípio da indissociabilidade preconizado nas Diretrizes Curriculares de 1996.

A partir dessa afirmação, a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), aqui entendidos como instrumentos **políticos, coletivos e deliberativos**, se volta à garantia em defesa da qualidade da formação e, por isso, deve orientar o desenvolvimento das atividades constituídas pelo tripé – ensino, pesquisa e extensão.

Nas palavras de Libâneo (2004, p. 56), “[...] o PPP é o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar”.

O processo de ensino-aprendizagem deve ser capaz de desenvolver atividades que instrumentalizem o/a aluno/a para responder aos desafios contemporâneos, “[...] por isso, a construção e o fortalecimento da identidade profissional precisam fazer parte do currículo e das práticas de formação inicial e continuada” (Libâneo, 2004, p. 47).

Nesta perspectiva, as dimensões que conformam a formação profissional devem ser norteadas por princípios do Projeto Ético-Político do Serviço Social, mas que também precisam de fundamentação teórico-metodológica, tendo em vista que [...] a efetivação de um projeto de formação profissional remete, diretamente, a um conjunto de conhecimentos indissociáveis, que se traduzem em Núcleos de Fundamentação constitutivos da Formação Profissional (ABEPSS, 2022, p. 26-27).

Para tanto, os componentes curriculares que compõem a estrutura curricular dos cursos devem “[...] refletir o atual momento histórico e projetar-se para o futuro, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos, como experiência concreta no decorrer da própria formação profissional” (ABEPSS, 2022, p. 28).

De maneira geral, é possível inferir a partir de tudo que foi dito até aqui, que o avanço da compreensão da profissão como especialização do trabalho coletivo, inserida na ótica das relações sociais, coloca o Serviço Social num espaço atravessado por contradições tensionadas pela luta de classes.

Nessa perspectiva, a defesa em torno da qualidade do projeto de formação materializado nas Diretrizes Curriculares, de 1996, para o curso de Serviço Social é uma luta que a categoria não pode se furtar, tendo em vista que a construção de estratégias pautadas na defesa das lutas da classe trabalhadora e, conseqüentemente, contrárias à ordem vigente, dependem, necessariamente, da dimensão formativa que deve orientar as estratégias da ação e formação profissional, de modo que possibilite que os profissionais de Serviço Social compreendam o significado social da profissão, com nítido caráter de classe, o qual através das respostas profissionais imprime a intencionalidade e a direção social assumida pela categoria.

Como vimos, nas últimas décadas, o debate em torno da formação em Serviço Social tem incorporado importantes discussões cujos esforços se empreendem para qualificação das competências e atribuições profissionais de modo que as ações profissionais estejam em consonância com o Projeto Ético-Político Profissional.

Entretanto, o avanço do projeto neoliberal imprime desafios ao projeto de formação profissional e busca, constantemente, descaracterizar a proposta básica de 1996, mas a categoria resiste, e de forma organizada e coletiva tem se mobilizado para contrapor os ataques que impõem a precarização e sucateamento do ensino, em favor de uma formação de qualidade alinhada aos interesses da classe trabalhadora.

Nesse sentido, citamos o Parecer nº 776 do CNE/CES, de 1997⁷ em que através dele diversas mudanças, condizentes às contrarreformas neoliberais, iniciadas na década de 1990, foram aprovadas e, associado a Lei nº 9.394 de 1996 - a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), alterações e resoluções posteriores, propiciaram o aprofundamento do processo de mercantilização da educação superior Brasileira e sucateamento da educação pública:

[...] modificações introduzidas no ordenamento jurídico a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996, que não apenas regulamentou maior espaço de autonomia para as mantenedoras e IES privadas, como ainda lhes permitiu assumir quaisquer das pessoas jurídicas admitidas no código civil brasileiro – incluídas aí as sociedades anônimas (S.A.). Essas modificações foram fundamentais para a entrada dos fundos e bancos de investimentos nas IES, a partir da conversão mercantil dessas instituições – agora em termos formais (Seki, 2020, p. 25).

Nesse ínterim, já havia sido construída uma proposta a fim de aperfeiçoar a formação de assistentes sociais e, em 1999, uma nova versão das Diretrizes Curriculares é elaborada por especialistas e encaminhada ao MEC, a qual propõe algumas alterações, consideradas necessárias, para situar a formação articulada aos processos de trabalho e proporcionar maior fundamentação à direção social maturada nas últimas décadas.

Sinteticamente, a proposta elaborada em 1999, embora muito se aproxime das Diretrizes de 1996, avança no sentido de demarcar o Serviço Social inserido em processos de trabalho e não como um processo de trabalho apartado dos demais. Nesse sentido, algumas matérias são incluídas ao projeto de formação e outras sofrem modificações em suas ementas, de modo a aproximar o processo formativo de assistentes sociais ao compromisso ético-político assumido pela categoria. Sobre essas mudanças, (Mercuri, 2020, p. 98) vai apontar que:

Dentre as alterações, relevantes para o aperfeiçoamento da proposta e para a adequação às exigências do MEC, referidas acima, estão as mudanças relativas às seguintes matérias que, no Parecer da Comissão de Especialistas da SESu/MEC de 1999, passaram a ser denominadas tópicos de estudo: a matéria Ciência Política foi substituída pelo tópico Teoria Política; a matéria Direito foi substituída pelo tópico Direito e Legislação; a matéria

⁷ Apresenta novas orientações para as diretrizes curriculares dos cursos em nível de graduação plena e estabelece que “as novas diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. Devem também pautar-se pela tendência de redução da duração da formação no nível de graduação” (MEC, 1997, p. 2).

Acumulação Capitalista e desigualdades sociais foi substituída pelo tópico Desenvolvimento Capitalista e Questão Social. Houve a inclusão de duas novas matérias também apresentadas sob a forma de tópicos, foram elas: Classes e Movimentos Sociais e Trabalho e Sociabilidade. Há diferenças também entre as ementas das matérias e dos tópicos. Mas, ao nosso ver, a alteração mais significativa consistiu em substituir a matéria Processo de Trabalho do Serviço Social pelo tópico Serviço Social e Processos de Trabalho.

Em suma, o novo direcionamento deste núcleo expressa o esforço da categoria em alinhar o projeto de formação profissional à direção social, demarcada nas normativas que compõem o PEPP, à luz da dinâmica da vida social e das particularidades que configuram e requisitam o Serviço Social como uma especialização do trabalho coletivo inscrita nos processos de trabalho em que se insere.

Na contramão dos avanços descritos até aqui, em 2002 a proposta de formação profissional, a qual é constantemente atravessada por interesses antagônicos e, intrínseca ao contexto histórico social e político que se condensa, sujeita às forças contraditórias que nela incidem, através da Resolução nº 15, integrante dos pareceres CNE/CES nº 492/2001 e nº 1.363/2001, homologado em 25 de janeiro de 2002, institui novas Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social.

Essa proposta é criticada, hegemonicamente, pela categoria, haja vista que, “[...] sofre forte descaracterização no que se refere à direção social da formação profissional, aos conhecimentos e habilidades considerados essenciais ao desempenho do assistente social” (Iamamoto, 2014, p. 616).

Com base nessa premissa, a proposta de formação de 2002, traz uma série de modificações que acirram tendências de desqualificação profissional, com destaque para uma nova concepção de perfil do bacharel em Serviço Social; a redefinição das competências e habilidades requeridas ao assistente social; condições para realização e duração mínima do estágio supervisionado; e, a supressão dos conteúdos necessários à formação de bacharéis em Serviço Social⁸.

As Diretrizes homologadas em 2002, realizam, assim, diversas substituições e alterações na proposta original, realizadas por especialistas no ano de 1999, que não coadunam com o significado sócio-histórico e ideopolítico da profissão que a categoria vem coletivamente construindo.

⁸ Para maior aprofundamento ver Iamamoto (2014) e Mercuri (2020).

Como vimos, as condições histórico-concretas que estabelecem, tanto as possibilidades, quanto os limites do projeto formativo proposto em 1996 são obstaculizadas pelo desmonte da educação superior, empreendido por uma série de medidas que conduzem para desmonte da educação superior pública, caracterizado nas formas de privatização das instituições públicas de ensino, mercantilização do ensino, aligeiramento da formação e incentivo ao ensino na modalidade de Educação à Distância.

Diante disso, a conciliação do projeto formativo com a direção social estratégica assumida pela categoria é requisito crucial para criar estratégias de enfrentamento e resistência ao avanço do conservadorismo e das orientações impostas pela agenda neoliberal que apontam para o desmonte da educação nos diferentes níveis e modalidades.

No caso específico do ensino superior, o processo de contrarreforma universitária privilegia o fortalecimento do empresariado da educação pois “[...] as mudanças curriculares estão profundamente vinculadas às políticas de ensino superior, hoje inseridas no contexto neoliberal de sucateamento, privatização e mercantilização do Estado e da Universidade” (Faleiros, 2000, p. 165). Isso nos permite inferir que as reconfigurações da educação superior brasileira, sob a condução de um governo neoliberal, operacionalizam uma dupla concepção de universidade “[...] uma concepção de universidade como instituição de ensino e, por outro uma universidade a serviço do padrão mercantil de produção de conhecimento” (Lima, 2013, p. 20).

Nessa perspectiva, muitos são os desafios que a proposta de formação elaborada, em 1996, enfrenta nos dias atuais, fato este que nos convoca, a criar estratégias em defesa da qualidade da formação profissional e cumprimento das Diretrizes Curriculares.

A entrada no século XXI, no que se refere ao contexto da política de educação superior (brasileira e mundial) e os seus rebatimentos na formação em Serviço Social demarcaram um cenário de risco para o recente projeto de formação na área, posto que alteraram um conjunto de elementos que configuram o ensino superior. No seu conjunto, expressam contradições e mediações que se traduzem na disputa pela direção a ser dada à política de educação superior e, nela, a concepção de educação como direito social. Fortes regressões na direção contrária a esta concepção vêm sendo feitas pelo Estado e o mercado, expressas pela presença massiva do setor privado na oferta deste nível de ensino e pela mercantilização desse direito, conformando, assim, a contrarreforma da educação (Lewgoy; Maciel, 2016, p. 24).

Destarte, a categoria tem massificado a luta pela efetivação de uma educação de qualidade que esteja em consonância com o Projeto Ético-Político Profissional o qual tem

como compromisso o trabalho profissional qualificado com rigoroso trato das competências ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa, empenho este que implica uma formação com [...] capacitação crítico-analítica que possibilite a construção de seus objetos de ação, em suas particularidades sócio-institucionais para a elaboração criativa de estratégias de intervenção comprometidas com as proposições ético-políticas do projeto profissional” (ABEPSS, 1996, p. 13).

A partir do exposto, a proposta de formação profissional constitui ferramenta político-pedagógica estratégica para efetivação e legitimidade do projeto ético-político do serviço social. Essa característica atribui caráter político ao projeto de formação acadêmica na medida em que defende a produção de um saber com finalidade social e ideológica contra-hegemônica estritamente vinculada aos interesses da classe trabalhadora, logo:

[...] é crucial ressaltar que a direção social impressa nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS caminha na contracorrente dos interesses de reprodução do capital, que privilegiam a formação de intelectuais de nível superior contribuintes com a difusão da sociabilidade colaboracionista, necessária ao atual estágio do capitalismo [...] (Pereira, 2022, p. 141).

Dado o caráter político do projeto profissional, seus princípios e valores divergem da ordem societária hegemônica:

A construção coletiva da proposta de formação acadêmica no Serviço Social norteia-se pela *defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade*, direcionada aos interesses da coletividade e enraizada na realidade regional e nacional; a universidade que cultiva razão crítica e o compromisso com valores universais; coerente com sua função pública, não limitada e submetida a interesses particulares exclusivo de determinadas classes ou frações de classe; *uma instituição a serviço da coletividade, que incorpore os dilemas regionais e nacionais como matéria da vida acadêmica*, participando da construção de respostas aos mesmos no âmbito de suas atribuições (Iamamoto, 2014, p. 625, itálicos nossos).

Em face do quadro delineado, a defesa por uma formação profissional de qualidade é um ato político e, por isso, nos colocamos politicamente em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade. Concordamos com Pereira (2022, p. 155) ao apontar que:

uma formação atravessada pela lógica mercantil, com turmas lotadas de alunos, professores horistas em precárias condições do exercício docente e sem a possibilidade concreta de realizar a valiosa dimensão da pesquisa: tais condições esvaziam a possibilidade de formação de profissionais críticos,

capazes de desvelar a realidade, sob a ótica e os interesses da classe trabalhadora.

Embora a realidade apresente uma conjuntura adversa aos direitos sociais e ao fortalecimento das políticas públicas em que “[...] a política de educação superior encontra-se sujeita às forças contraditórias que nela incidem [...] as forças que impulsionam a financierização da vida social [...]” (Iamamoto, 2014, p. 624), a categoria concentra um histórico de lutas e resistências em defesa das Diretrizes Curriculares de 1996 e, conseqüentemente, da formação com compromisso ético e político com a classe trabalhadora.

Colocar-se em defesa da educação num contexto de profundos retrocessos e ataques às políticas públicas sociais, conforme corrobora Raichelis (2021, p. 12-13), no trecho a seguir.

No Brasil, o golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016 radicalizou a crise e a ofensiva ultraneoliberal, em um cenário particular de avanço do campo abertamente conservador, reacionário e neofascista, como observaram em suas análises vários (as) autores (as) dessa coletânea. A velocidade dos desmontes operada pelo conjunto de ataques à legislação trabalhista, à previdência pública, à garantia de recursos do fundo público para financiamento das políticas sociais, bem como as medidas de ajuste fiscal, a exemplo da EC n. 95 de 2016, que congela gastos primários da União por 20 anos visaram, exclusivamente, repor as condições de superexploração da força de trabalho de trabalhadores e trabalhadoras, gerando um aumento exponencial de demandas e requisições para o Serviço Social, que tem no conjunto das políticas sociais o seu campo de atuação privilegiado, bem como no Estado, em suas três esferas de poder, notadamente municipal, seu maior empregador.

Além de um compromisso ético-político é, também, uma forma de ratificar e massificar a luta do conjunto CFESS/CRESS, os quais incitam por uma educação pública, presencial, laica, de qualidade e democrática em todos os níveis.

Concordamos com Mészáros (2008, p. 71), quando ele afirma que “[...] a educação para além do capital visa uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não é só factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como é também necessário e urgente”. Nesses termos, defendemos a discussão de práticas educativas, que ensejem uma direção emancipatória e de ruptura com a ordem burguesa, imperiosa na formação de assistentes sociais, cujo projeto profissional se sustenta na defesa e construção de uma nova ordem societária. Desse modo, a temática educação constitui categoria central deste trabalho e as discussões acerca do assunto serão discutidas com maior profundidade no capítulo seguinte.

3 A EDUCAÇÃO E SUA POTENCIALIDADE REVOLUCIONÁRIA E CONTRA-HEGEMÔNICA

O capítulo versará acerca da educação, para além do aspecto legal, e avançará na concepção de educação em seu sentido mais amplo, a fim de demarcar sua potencialidade de fornecer conhecimento de caráter revolucionário, a partir do lugar estratégico que ocupa na luta de classes, pois entendemos que esse debate é tarefa primordial para defender educação, dentro dos limites impostos pelo capital, como ferramenta na promoção de transformações sociais amplas.

Inicialmente, trataremos a educação em sentido amplo, articulando essa dimensão da vida social às lutas de classes e, por conseguinte, ferramenta estratégica na luta pela transformação da sociedade de classes à medida em que pode produzir consensos favoráveis à ordem vigente, como também pode ser caminho para construção de práticas emancipatórias.

Em seguida, discutiremos a educação como um direito social, alicerçado sob a forma de política pública. Ademais, verificaremos como o processo de contrarreforma da educação, o qual vem sendo conduzido historicamente no Brasil em favor do fortalecimento do setor privado, ameaça a garantia do direito ao ensino público gratuito e de qualidade.

3.1 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

O sentido amplo da educação permite que essa temática seja interpretada e discutida de diferentes formas e sob diversos campos de concepções e vertentes, assim sendo, cabe demarcar, desde já, a direção teórica que subsidia nossas discussões. Sob o ponto de vista da historicidade, da totalidade e da dialética, buscaremos apreender as especificidades da educação enquanto dimensão constitutiva da vida social e instrumento social político com potencialidade contra hegemônica.

Essa é uma tarefa complexa, pois há diferentes modos de conceber a educação. Sendo assim, intencionamos, ainda que de forma sucinta, esmiuçar práticas educacionais que apontem para uma perspectiva libertadora e de transformação social, que transcenda a educação formal, como sumariamente definida por Gadotti (2012, p. 8):

A educação formal é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível

nacional, com órgãos fiscalizadores do Ministério da Educação (Negrito do autor).

Indo além de como Gadotti (2012) define a educação formal, Libâneo (2018) vai defender que:

Formal refere-se a tudo que implica uma forma, isto é, algo inteligível, estruturado, o modo como algo se configura. Educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Neste sentido a educação escolar convencional seria tipicamente formal. Mas isso não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (vamos chamá-las de não convencionais). Entende-se, assim, que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal (Libâneo, 2018, p. 81).

Na mesma direção apontada por Gadotti (2012); Libâneo (2018), e acrescentando outros elementos, Gohn (2006, p. 28) distingue três modalidades de educação:

A **educação formal** é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; **a informal** como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados; e a **educação não formal** é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (Negritos nossos).

A existência das práticas educativas não formais e informais surgem como formas de ratificar que as escolas não são os únicos espaços de ensino-aprendizagem e mostrar que uma educação que contribua ativa e radicalmente para um projeto de transformação social contrário ao capital é possível. Sobre essas práticas, Gadotti (2012) sistematiza algumas particularidades, as quais sugerem possibilidades de fazer a sociedade progredir em direção a formas mais evoluídas de existência humana:

1. Teorizar a prática para transformá-la. A prática como base para gerar pensamento. Os sujeitos populares como protagonistas do seu próprio aprendizado e atores de sua emancipação.
2. O reconhecimento da legitimidade do saber popular, da cultura do povo, suas crenças, numa época de extremado elitismo (academicismo sem prática social).
3. Um método de ensino e pesquisa que parte da leitura da realidade (leitura do mundo), da observação participante. Parte do concreto, o mundo vivido dos sujeitos e setores populares. Ensino-aprendizagem inseparável da pesquisa, da cultura popular e da participação da comunidade.
4. Uma teoria crítica do conhecimento, fundamentada numa antropologia (ser humano inacabado, incompleto, inconcluso): somos programados para aprender. Importância das condições de aprendizagem: ênfase nos processos e não nos resultados.
- 5.

Uma educação como prática da liberdade, condição para a vida democrática: educação como produção e não meramente como transmissão de conhecimentos; a educação como ato dialógico (recusa do autoritarismo), ao mesmo tempo rigoroso e imaginativo. 6. Uma ciência aberta às necessidades populares: a relevância social como critério de qualidade da ciência. 7. Harmonização entre o formal e não-formal. O direito à educação não é apenas direito de ir à escola, mas direito de aprender na escola e ter acesso a oportunidades de educação não formal (cinema, teatro, esporte, cultura, lazer [...]). 8. A utopia como verdadeiro realismo do educador, opondo-se ao fatalismo neoliberal que nega o sonho de outro mundo possível. 9. A educação como direito humano, direito de se emancipar, combinando trabalho intelectual com trabalho manual, reflexão e ação, teoria e prática, conscientização e transformação, a organização, o trabalho e a renda (economia popular solidária) (Gadotti, 2012, p. 24).

Essas práticas estão ligadas, essencialmente, à leitura crítica da realidade, em que a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos, o reconhecimento do saber popular e a educação como ato de resistência e de liberdade são condições para transformar a sociedade e, concomitantemente, construir condições para emancipação humana⁹. Além disso, embora cada uma apresente características específicas e diferentes concepções pedagógicas, assumem a formação de cidadãos críticos com potencialidade de transformar as relações sociais e de dominação.

A necessidade de um projeto de sociedade radicalmente contrário ao modelo hegemônico inspira práticas educativas que buscam superar a lógica desumanizadora do capital. Deste modo, situar historicamente a educação e apreendê-la a partir do seu caráter ontológico e constitutivo do ser social, é crucial para compreender o significado que a educação ganha na luta de classes e todo o conjunto de conceitos que gera em torno da sua potencialidade de criar práticas transformadoras e emancipatórias, pois “[...] se a educação ‘não pode tudo’, mesmo assim ela tem uma função importante a desempenhar, porque ela não só instrui socializando, como pode ser emancipadora, ao abrir espaços para a desmistificação da ideologia” (Aranha, 2012, p. 258).

Nessa visão, a educação se coloca num campo da vida social inacabado, em que a prática educativa se revela não como algo pronto e estático, mas sim como processo histórico em permanente construção, compreendida a partir de determinações de ordem econômica, social e política.

Saviani (2015), por exemplo, afirma que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos constituída através de processos sociais que envolvem todas as dimensões da vida

⁹ Na linha de conceptualização Freiriana a emancipação dos sujeitos acontece a partir da libertação, em comunhão, de uma vida desumanizada pela opressão e dominação social.

social. Na mesma direção de pensamento, Marx (1987) afirma que a categoria fundante do ser social é o trabalho, logo, podemos inferir que a educação e o trabalho são indissociáveis, pois todo ato de trabalho é também um processo educativo conforme defendido por Almeida (2008).

Esse processo dialético e ontológico de construção e de reconstrução, realizado pelo homem ao modificar a natureza, é um movimento carregado de intencionalidade, cuja ação aponta para uma finalidade. Nesse sentido, Gadotti (2012) destaca que é impossível desvincular o político do pedagógico, pois toda educação pressupõe um projeto de sociedade. Com base em Gadotti (2012) é legítimo inferir que não existe educação neutra.

A percepção de Gadotti (2012) se assemelha à Freire (1991, p. 20) ao apontar que:

[...] a educação é um ato político. Não há prática educativa indiferente a valores. Ela não pode ser indiferente a um certo projeto, desejo ou sonho de sociedade. Ninguém é educador por simples acaso. Ninguém forma por formar. Há objetivos e finalidades, que fazem com que a prática educativa transborde dela mesma.

Seguindo essa direção, Almeida (2013) expõe que a educação não pode ser restrita à função de política pública, haja vista o lugar de destaque que ocupa no âmbito das disputas ideológicas e políticas. Assim, elucidar as particularidades da educação requer considerar sua funcionalidade à ordem burguesa e, contraditoriamente, sua potencialidade de transformação.

Nesta direção, a concepção de educação em tela não se dissocia das estratégias de luta pela ampliação e consolidação dos direitos sociais e humanos, da constituição de uma seguridade social não formal e restrita, mas constitutiva desse amplo processo de formação de autoconsciência que desvela, denuncia e busca superar as desigualdades sociais que fundam a sociedade do capital e que se agudizam de forma violenta na realidade brasileira (CFESS, 2011, p. 22).

Endossando essa última posição, Mészáros (2008) afirma que a educação transformadora não se limita aos indivíduos, uma vez que ela precisa alterar as determinações estruturais que conformam o *ethos* social dominante e desvelar a “ordem natural estabelecida”, a qual é carregada de alienação.

Como bem destaca Freire (1997), a classe dominante se encontra no poder, pois as condições históricas as colocaram nessa posição e, portanto, somente a luta mudará o que está posto. Essa luta, convocada pelo autor, tem como principal arma a educação, dado que não há transformação sem o desvelamento da realidade social.

É exatamente neste ponto que se coloca a importância fundamental da educação enquanto ato de conhecimento, não só de conteúdos, mas da razão de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos, que explicam o maior ou menor grau de “interdição do corpo” consciente, a que estejamos submetidos (Freire, 1997, p. 53).

Nesse contexto, a ideologia burguesa comumente associa a educação formal ao *status* de salvacionista. Projetou-se, na política de educação, o ideário liberal de que sua principal, senão única, função é garantir ascensão social por meio da formação acadêmica e preparação para as atividades econômicas. Logo, a educação escolar formal circunscreve seu papel à função de garantir mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Conforme afirma Saviani (2011, p. 217),

enquanto a versão tradicional da concepção liberal de educação pôs o acento na formação da pessoa moral, isto é, o cidadão do Estado burguês, a versão moderna (escolanovista) pôs o acento na formação do indivíduo egoísta independente, membro ajustado da sociedade burguesa. É esta a educação básica, geral e comum que a burguesia foi capaz de propiciar à humanidade em seu conjunto.

Essa perspectiva, caracteriza o senso comum e as aspirações da burguesia em que a lógica centrada no progresso individual, desconsidera as forças e determinações sócio-históricas que envolvem as relações sociais e o significado da educação na sociedade capitalista. Nessa via de pensamento, a educação é a base para o processo de mudança social condicionando a esta, exclusivamente, operar meios de emancipação social.

À luz dessa problemática, Gadotti (2012) nos diz que a construção de “outro mundo possível” parece utópico, mas que a busca por ele nos coloca em ação em direção à emancipação social e humana e, esse movimento de busca por conhecimentos que extrapolam o progresso individual, é um caminho significativo. O intercâmbio de ideias entre Gadotti (2012) e Tonet (2014) demonstra que,

sem dúvida, é necessário que a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento historicamente sistematizado e acumulado, pois sem o patrimônio – cognitivo, tecnológico e artístico – amealhado até o momento pela humanidade, seria para ela impossível tanto iluminar o processo de sua libertação como construir uma outra e superior forma de sociabilidade (Tonet, 2014, p. 14).

Nesse sentido, a concepção mais ampla de educação nos mostra que o caminho para a emancipação humana perpassa por uma educação crítica contra-hegemônica, com vistas a

instrumentalizar os indivíduos para o pleno exercício de sua cidadania e a assegurar modos autônomos de pensar e agir (CFESS, 2013).

Numa linha de pensamento similar, Tonet (2014) propõe atividades educativas alternativas, de caráter emancipador e revolucionário, como caminho para construção de uma nova sociabilidade, considerando que os limites impostos à educação, pela ordem capitalista, tornam inviáveis a emancipação dentro da sociabilidade vigente. Para tanto, o autor aponta cinco requisitos necessários:

Conhecimento acerca do fim a ser atingido (a emancipação humana); (2) apropriação do conhecimento acerca do processo histórico e, especificamente, da sociedade capitalista; (3) conhecimento da natureza específica da educação; (4) domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados; (5) articulação das atividades educativas com as lutas, tanto específicas como gerais, de todos os trabalhadores (Tonet, 2014, p. 10).

Nessa direção, a concepção de educação defendida, hegemonicamente, pela categoria de assistentes sociais, claramente não se restringe à qualidade de política pública, já que se configura uma dimensão da vida social contribuir ativa e radicalmente para o projeto de transformação social democrática, cujo horizonte aponta para uma nova sociabilidade:

A educação, como dimensão da vida social, encerra as contradições que particularizam a vida social. Portanto, se a educação, sob o prisma do capital, se converte em um conjunto de práticas sociais que contribuem para a internalização dos consensos necessários à reprodução ampliada deste sistema metabólico, também e a partir dessa dinâmica é que se instauram as possibilidades de construção histórica de uma educação emancipadora, cujas condições dependem de um amplo processo de universalização do trabalho e da educação como atividade humana autorrealizadora (CFESS, 2011, p. 18-19).

Almeida (2005) enriquece esse enfoque ao conceber a educação como uma dimensão da vida social circunscrita num espaço de sociabilidade intrinsecamente articulada às forças produtivas e, por conseguinte, expressão das lutas sociais.

A educação pode ser tomada como um dos mais complexos processos constitutivos da vida social. A compreensão da educação como totalidade histórica ultrapassa em muito a abordagem da sua institucionalização nos marcos das ações reguladoras do Estado. A história da educação articula de modo não linear a relação entre as esferas privada e pública, grupal e comunitária, econômica e ideológica da vida em sociedade. Considerando, portanto, a educação como uma dimensão complexa e histórica da vida social, compreende-se a política educacional como uma dada expressão das lutas sociais, em particular, aquelas travadas em torno da disputa pela

hegemonia no campo da cultura que não pode ser pensada de forma desconexa da sua dinâmica particular com o mundo da produção (Almeida, 2005, p. 8).

Concordamos com as colocações dos autores e realizamos, ainda, uma articulação desse debate com a concepção de educação crítica e libertadora, por compor um espaço de possibilidade de ruptura com a ordem vigente e de construção de um projeto societário que tem como norte a emancipação humana. Numa perspectiva revolucionária, Freire (1992, p. 99) defende a ruptura de todas as amarras que impedem a humanização:

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz.

Destarte, Mészáros (2011) nos convida a contemplar alternativas educacionais distintas direcionadas a uma ordem societária diferente. O mesmo autor sustenta que o capital é irreformável e romper com a lógica do capital é o caminho para a emancipação humana. Em suas palavras, “[...] nenhuma tarefa emancipadora pode ser realizada sem uma mudança fundamental no terreno da formação” (Mészáros, 2011, p. 154). Desse modo, ações revolucionárias e emancipatórias devem, antes de tudo, romper com as estruturas de poder, levando em consideração que

a condição para a emancipação da classe trabalhadora é a extinção de todas as classes [...]. A classe trabalhadora, no curso do seu desenvolvimento, substituirá a velha sociedade civil por uma associação que excluirá as classes e seus antagonismos, e não haverá mais poder político propriamente dito, uma vez que o poder político é precisamente a expressão oficial do antagonismo na sociedade civil (Marx *apud* Mészáros, 2011, p. 77).

Nessa mesma linha de raciocínio estão as reflexões de Tonet (2014) as quais reforçam que não há como imaginar a emancipação humana na sociedade burguesa, a qual redimensiona todas as dimensões da vida social a serviço do capital.

Sendo a educação o elo entre manutenção da ordem estabelecida e ferramenta estratégica de transformação social, capaz de criar alternativas de processos emancipatórios na perspectiva de uma sociedade igualitária, a superação da ordem do capital só acontecerá a partir da luta coletiva “[...] em que a educação ocupe uma função central, tanto nas políticas públicas quanto nas relações humanas e sociais [...]” (Gadotti, 2012, p. 29).

É nessa perspectiva que entendemos a potencialidade da educação em colocar os sujeitos protagonistas de suas vidas capazes de criar formas de romper com estruturas desumanas. Esperar que, na ordem burguesa, a educação formal exerça a função de operar a transformação social é utópico, por isso, a ideologia neoliberal nos nega o sonho de outro mundo possível. Entretanto, a história da humanidade nos mostra que revoluções são viáveis e que o sonho de uma sociabilidade alternativa ao modelo em curso é mais provável do que acreditar que, na sociedade do capital, a emancipação humana aconteça.

Não podemos nos perder no debate sobre o local da educação, se é na escola ou fora dela (educação escolar versus educação não-escolar), sobre a modalidade da educação (se deve ser presencial ou a distância), se a educação deve ser formal, não-formal ou informal, profissional ou acadêmica. Não podemos nos desviar do foco, da causa que nos une. Antes de mais nada devemos discutir a educação que queremos, a sociedade que queremos (Gadotti, 2012, p. 29).

A partir dessas premissas, constata-se que é consenso entre os autores Gadotti (2012), Tonet (2014) e Mészáros (2008) que somente a partir da construção de uma nova ordem societária haverá emancipação.

Para os autores, práticas educativas que tomem a educação em sentido amplo, podem ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, pois: “[...] nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação expressa na frase: “[...] a aprendizagem é a nossa própria vida”. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais” (Mészáros, 2008, p. 53), embora não sejam condições suficientes, dado os limites insuperáveis postos pelo capital no tempo presente. A construção de uma nova ordem ou de “outros mundos possíveis” parece ser um chamado para aqueles que defendem a emancipação humana.

Como se pode ver, não se trata de algo vago e impreciso, nem de um simples horizonte nunca plenamente alcançável, mas de uma forma muito concreta e radicalmente nova de sociedade, enfim, de uma sociedade comunista. Os homens só poderão ser efetiva e plenamente livres, isto é, humanamente emancipados, em uma sociedade comunista, isto é, em uma sociedade livre de toda forma de alienação, exploração e dominação do homem pelo homem (Tonet, 2014, p. 11).

Frente às discussões empreendidas até aqui, entende-se que tomar a educação em sentido amplo significa colocá-la como uma dimensão da vida social, ao passo que da mesma forma que o caráter contraditório funda a sociedade burguesa, atravessa essa dimensão da

vida social e propicia, contraditoriamente, que ela também cumpra dois papéis – servir a produção e reprodução do capital e fornecer conhecimento de caráter revolucionário.

Com essa exposição, não defendemos e escolhemos uma ou outra como caminho possível. Ao contrário, pontuamos aqui que, embora a realidade seja cada vez mais adversa ao sonho de emancipação, “[...] a emancipação humana [...] representa o espaço onde os homens podem ser efetivamente livres, onde eles podem realizar amplamente as suas potencialidades e onde podem, de fato, ser senhores do seu destino” (Tonet, 2005, p. 482).

Há, no mundo, diferentes pessoas que, motivadas por diferentes concepções e cada uma a sua maneira, têm construído estratégias coletivas de transformação social e de emancipação humana às quais coadunam com o sonho, que também é nosso, de outros mundos possíveis, “[...] porque a realidade atual não é a única realidade possível e nem uma realidade imutável” (Gadotti, 2012, p. 24).

Perante o exposto, na subseção que segue, trataremos da educação na perspectiva do direito social sob a forma de política social pública, com ênfase na disputa pelo controle político, administrativo e ideológico do processo educativo.

3.2 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO DIREITO SOCIAL

A educação, neste trabalho, é tratada de maneira ampla. Por essa razão, embora nossas análises ultrapassem a esfera da política educacional, consideramos pertinente explicitar, sumariamente, algumas particularidades da educação que na forma de política social pública é atravessada por projetos antagônicos de sociedade.

Nesse sentido, aspectos da formação sócio-histórica brasileira, assim como as legislações que versam sobre o reconhecimento dos direitos sociais sob a forma de lei, são determinantes para compreender o contexto em que a educação brasileira foi construída e suas implicações na atualidade.

No caso específico do Brasil, sua formação histórico-social se constituiu atrelada a dois modelos de sociedade, a saber – escravista colonial, subordinada à economia colonialista e capitalista, subordinada ao imperialismo¹⁰. Percebemos, nessa lógica, que as desigualdades sociais são estruturais, forjadas desde o período escravista, de maneira que vêm, ao longo da história, se remodelando e se expandindo, seja pela força do sistema do capital, seja pela aceitação das classes dominadas, considerando a ideologia burguesa instrumento de

¹⁰ Para uma abordagem crítica consultar Moura (1984).

dominação e coerção social, tendo em vista que “[...] no capitalismo, a força das ideias tem função tão importante quanto a força física, numa espécie de relação autorreguladora entre ambas e que sustenta a hegemonia no poder” (Moreira, 2020, p. 174).

No contexto contemporâneo, essa combinação entre dominação e consentimento, associada às políticas econômicas de corte liberal, imprime condições objetivas favoráveis ao aprofundamento das desigualdades sociais e à expansão do capital financeiro “[...] acomodando, inclusive, os interesses mais arcaicos de determinadas frações de classe e a exclusão ou a busca do consenso passivo e/ou ativo dos trabalhadores não constituem fenômenos historicamente datados, mas são características inerentes à natureza das burguesias dos países capitalistas dependentes” (Lima, 2018, p. 3).

Diante disso, a compreensão do processo histórico de como o Brasil foi colonizado nos permite entender que as desigualdades e as contradições contemporâneas são estruturais e relacionam-se estritamente com a forma de integração do país na economia internacional – subordinada aos interesses econômicos e políticos dos países imperialistas.

Desse modo, na sociedade atual vivemos uma crise estrutural que vem sendo germinada desde os primórdios da sociedade, em que o aprofundamento das desigualdades econômicas, políticas e sociais são, por consequência, reflexos de como a sociedade vem se desenvolvendo para adequar as diferentes dimensões da vida social aos interesses da produção e da reprodução do capital e, além disso, de como o Estado brasileiro, comumente, se posiciona em favor do projeto burguês de sociabilidade. A compreensão dessas premissas é crucial para entender a dualidade em que o sistema educacional brasileiro foi forjado e suas implicações para a atualidade da educação no Brasil.

Ao recorrer aos antecedentes históricos da política de educação no Brasil¹¹, verificamos como sua trajetória é marcada por forte restrição social, sob influência política e econômica de cada época, em que o direito ao ensino esteve, por longos anos, restrito a uma parcela da população – que gozava de prestígio social e econômico.

Desse modo, ao longo da história, a educação destinada às classes populares foi “[...] uma educação domesticadora, elitista, reacionária, não raro em condições precárias, privando-as, assim de uma educação democrática, libertadora, transformadora e realmente de qualidade” (Souza; Santos, 2019, p. 01).

Embora o direito à educação seja pauta de luta da classe trabalhadora desde os primórdios do sistema educacional e, no decorrer dos anos tenha sido objeto de disciplina em

¹¹ Sobre a história da educação brasileira ver: Romanelli (1978); Ghiraldelli (1990; 2003); Aranha (2006); Hilsdorf (2003); Xavier, Ribeiro, Noronha (1994); Gadotti (1993); Cambi (1999); Pileti (1993).

Constituições brasileiras¹², anterior à vigente,¹³ optamos neste trabalho tratar do assunto a partir da redemocratização brasileira materializada na Constituição Federal (CF) de 1988, tendo em vista que a partir dela a educação passa a ser reconhecida como um direito social.

Nesse sentido, dentre as legislações que regulamentam o direito à educação no Brasil, elencamos três importantes aportes legais, instituídos após processo de redemocratização, que expressam significativos avanços relacionados ao direito educacional e referências nas produções teóricas que versam sobre a educação no Brasil.

Vale ressaltar que:

[...] por razões diversas, não se expressa na área da educação um consenso em torno da concepção de educação que orienta o trabalho do/a assistente social, como se pode identificar em outras áreas de atuação profissional. A própria produção teórica referida pelos/as assistentes sociais que responderam aos questionários já é reveladora de uma pluralidade peculiar ao campo educacional. Por outro lado, é possível observarmos que a tradição teórica, política e profissional no âmbito das políticas sociais contribui para um olhar particular no exame da educação e de seu entrelaçamento com as demais políticas públicas e com os direitos sociais e humanos (CFESS/CRESS, 2011, p. 38).

Assim, as normativas utilizadas para discutir a política pública de educação enquanto direito social e humano são: (i) a Constituição Federal de 1988; (ii) a Lei nº. 8.069 de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); e (iii) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Salientamos que a década de 1980 é marcada por uma série de transformações político-sociais. As conquistas democráticas posteriores à transição política se consubstanciam na Constituição Federal de 1988 (CF, 1988), que surge como resposta jurídica e institucional à luta da classe trabalhadora.

Dentre os direitos fundamentais preconizados constitucionalmente, a educação foi inserida no rol de direitos sociais através do Art. 205, o qual estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 99).

¹² Ferriz e Barbosa (2019) pontuam que a educação esteve como pauta nas demais Constituições brasileiras, a saber, em 1937, 1946 e 1967.

¹³ A Constituição em vigor, de 1988, é a sétima adotada no país. Para uma discussão mais aprofundada acerca da educação das cartas constitucionais brasileiras ver Vieira (2007)

Cabe ressaltar que, não obstante a gratuidade e a universalidade da educação brasileira ainda é utópica, embora estabelecida como direito fundamental. Desse modo, o que se busca é demarcar como a educação caracterizada como um direito social aparece nas previsões legais que ordenam e disciplinam os direitos fundamentais no Brasil.

A concepção ampliada de direitos sociais, demarcada pela CF de 1988, avança na direção de um sistema de proteção social para todos sob a responsabilidade primordial do Estado, com destaque para gratuidade do ensino público gratuito em estabelecimentos oficiais. Logo, ao reconhecer a educação como direito fundamental, universal e inalienável, o Estado se incumbe do dever de garantir meios de acesso e permanência, com igualdade de condições. Nesse viés, o mesmo aparato legal traz, em seu Art. 206, princípios norteadores para que esse direito seja consolidado:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988, p. 99).

Observamos que a necessidade de um projeto de sociedade democrática, inspirada pelos avanços sociais e pela transição política, suscitou uma série de legislações posteriores ao novo ordenamento jurídico, que ratifica os direitos fundamentais alicerçados constitucionalmente, bem como acorda com a perspectiva de reconhecimento dos cidadãos enquanto sujeitos de direitos.

Com base no exposto, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e concebe a educação como um direito inerente às crianças e aos adolescentes, indispensável para o pleno desenvolvimento e exercício da cidadania e, conseqüentemente, para o desenvolvimento integral. Face ao exposto, a educação passa a ser instrumento primordial para alargamento da cidadania do gozo e do exercício dos direitos fundamentais. Dessa maneira, em seu artigo 53, a Lei estabelece o seguinte:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de

sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019). Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (Brasil, 1990, p. 18).

Apesar dos avanços no campo dos direitos, vale lembrar aqui, que a década de 1990, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), presidente por dois mandatos consecutivos (1995-1998 e 1999-2003) é marcada pela ascensão do projeto neoliberal e, embora em seu mandato tenham sido criadas importantes políticas voltadas para educação nos diferentes níveis de ensino, é também no governo de FHC que se implementam medidas e reformas em favor do capital financeiro as quais acarretam profundas transformações na sociedade brasileira que repercutem significativamente na política educacional, em particular na educação superior.

Sobre esse processo, Pereira (2022, p.110) sintetiza da seguinte forma:

[...] nos governos FHC, a Constituição Federal de 1988 foi mantida na letra da lei, mas desmantelada no cotidiano da nação pela implementação fidedigna do ideário neoliberal: ajuste fiscal, privatização do patrimônio nacional, abertura desenfreada do mercado brasileiro, desregulamentação da legislação trabalhista e do mercado de trabalho e retirada intencional do Estado na execução e nos investimentos na área social.

Nesses termos, em meio a onda neoliberal que inundava as políticas públicas brasileiras, sob influência de organismos internacionais, em especial do Banco Mundial (Jung e Fossatti, 2018, p. 60 *apud* Almeida, 2015), em 1996 é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, importante legislação estruturante do sistema educacional brasileiro, mas que “[...] reveste-se de uma complexidade característica das tensões ideológicas da política brasileira até os dias atuais” (Jung e Fossatti, 2018, p. 54).

A referida lei reafirma o direito à educação em seu Art. 2º, quando determina que: “[...] a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Além disso, são apontados princípios em defesa do direito à igualdade de acesso e permanência e a favor do ensino público e de qualidade:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Brasil, 1996, p. 1).

A LDB de 1996 surge, assim, como um aparato jurídico norteador e estruturante do sistema educacional brasileiro e está em conformidade com os princípios preconizados tanto na CF (1988) como no ECA (1990). Para tanto, a normativa determina as responsabilidades dos Estados, Distrito Federal e Municípios no que tange à operacionalização da política educacional nos diferentes níveis e nas modalidades de ensino.

Cumprir assinalar, aqui, que a LDB desempenha um papel dentro da legislação que se estende ao caráter organizacional e disciplinar, pois inaugura uma concepção de educação que ultrapassa a esfera formal ao contemplar especificidades subjetivas dos sujeitos numa direção de integralidade e pluralidade.

Apesar dos avanços advindos da LDB, esse instrumento jurídico legal abre precedentes para expansão do setor privado mercantil no campo da educação superior, como também possibilita a transformação da educação em serviço comercializável com base em iniciativas governamentais que estabelecem prerrogativas para criação da educação na modalidade EAD¹⁴ e a partir de alterações posteriores, especificamente destacamos o, Decreto nº 2.494/1998¹⁵ (este com algumas correções feitas pelo do Decreto nº 2.561/1998¹⁶) e a Medida Provisória nº 1.477-39/1997, pilares que dão sustentação ao protagonismo do setor privado mercantil.

Face ao exposto, a educação, enquanto um direito social materializado nas normativas citadas, concretiza-se por meio de uma política pública social. Todavia, a universalização do acesso e permanência na educação, nos diferentes níveis e modalidades, é algo distante de ser

¹⁴ Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada (Brasil, 1996).

¹⁵ Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96) e define: Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (Brasil, 1998).

¹⁶ Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1998).

uma realidade, tendo em mente que as condições objetivas necessárias para alcançar esse direito social têm sido obstaculizadas pelo espraiamento do capital financeiro.

Isso significa que não somente o acesso, mas também as formas e inclusive os conteúdos a serem transmitidos serão, de alguma forma, e sem que isso implique a intencionalidade manifesta, clivados no sentido de favorecer a reprodução da sociedade burguesa. Todos os conhecimentos, os valores, os comportamentos, as ideias e as habilidades serão, de alguma forma, postos a serviço da continuidade burguesa (Tonet, 2014, p. 14).

Importa ressaltar que, na atual fase histórica do capitalismo, o ideário neoliberal reconfigura o papel do Estado, de modo que as políticas públicas são, cada vez mais, atravessadas pelo crescente processo de mercantilização dos direitos sociais, tratados, nesse caso, como “serviços” e acessados via mercado. A educação, assim, não fica à margem desse cenário.

Na subseção a seguir, faremos uma breve discussão acerca da disputa pelo controle político, administrativo e ideológico do processo educativo e a importância da classe trabalhadora fazer frente ao desmonte da educação empreendido pelo espraiamento do capital financeiro.

3.2.1 A educação pensada como uma política social pública: a quem interessa o desmonte da educação?

Colocar a educação no campo do direito e estender esse aspecto à sua potencialidade de promover práticas transformadoras, que busquem romper estruturas sociais desiguais, é um grande desafio na medida em que a educação consiste em um direito social ainda não universalizado. Além disso, um olhar histórico mostra que, submetida à lógica econômica, o ensino brasileiro atende, primordialmente, às necessidades do mercado e, por isso, é um dos mecanismos de perpetuação das desigualdades sociais, embora seja favorável aos interesses da classe trabalhadora. Logo:

De um lado, pode favorecer os interesses da burguesia; de outro lado, também pode fortalecer os interesses do proletariado. Daí porque o controle, não é só político e administrativo, mas também é ideológico, do processo educativo é de capital importância para que a burguesia possa manter-se como classe dominante. Daí, também, porque a luta contra esse controle é de grande importância para que o proletariado possa levar adiante o seu projeto societário (Tonet, 2014, p. 14).

Ora, se todas as dimensões da vida social, durante processo de valorização do capital, são transvestidas em aparatos viáveis à sua reprodução, a educação, reconhecida como estratégica ferramenta ideológica de coesão social antes do processo de mundialização do capital, passa a ocupar lugar de destaque no ideário neoliberal e, nesse sentido, torna-se importante campo de disputa entre projetos em confronto.

A disputa pelo sentido de público, que, pela reconfiguração do papel do Estado, tensiona o modelo da República (res publica) e do espaço da formação comum em uma nova visão de gestão pública neoliberal, que toma o privado como referência, uma vez que a própria distinção de público e privado se torna fluida (por exemplo, os modelos de **GESTÃO PARA RESULTADOS**, que não discutem o que significa resultado na escola pública); 2) A disputa pelos fundos públicos destinados à escola, na forma de produtos como currículos, avaliações e tecnologias, de modo que o princípio da gratuidade se torna condicionado a critérios de seletividade. Outro campo de disputa dos fundos públicos destinados à escola pública estatal é o discurso dos perigos da ideologia da revisão da laicidade (por exemplo, o ensino domiciliar e o **PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO**, que buscam desqualificar e destruir um projeto de escola pública e gratuita); 3) A disputa pelo **DIREITO À EDUCAÇÃO** que redimensiona a escola acessível, disponível, aceitável e adaptável (direito humano à educação), a um modelo contratual (consumo) de habilidades e competências que reduz a educação, um direito de cidadania, ao direito de aprendizagem (ver, por exemplo, a **BNCC** e a **REFORMA DO ENSINO MÉDIO**) (Corti; Cássio; Stoco, 2023, p. 27-28, negritos dos autores).

Nesse contexto, a contrarreforma do ensino, impulsionada pelo avanço do projeto neoliberal, acontece nos diferentes níveis e modalidades do sistema educacional, potencializando o desmonte da educação pública em favor do empresariamento da educação.

Para situarmos alguns elementos desse processo, realizaremos, nos limites deste trabalho¹⁷, a demarcação de alguns fenômenos centrais que expressam a reconfiguração do Estado e do financiamento público em detrimento das políticas sociais setoriais, particularmente da política educacional.

Embora a conjuntura política configurada a partir de 2016 apresente novos contornos à luta de classes no Brasil, a política de fortalecimento do setor privado e de empresariamento da educação vem sendo conduzida historicamente no Brasil, principalmente no que se refere à educação superior, tendo em vista que a exploração mercadológica nesse cenário não é um fenômeno recente.

¹⁷ Não é nosso objetivo, nesta pesquisa, fazer o detalhamento da política educacional ao longo da história.

A lógica privatizante e mercantilizada do ensino superior são fortalecidas por ações e programas que, embora tenham prerrogativas, ocultam a centralidade do fortalecimento do setor privado sob a anuência do Estado, como é o caso do (ProUni) (Lei n. 11.096/ 2005) (BRASIL, [2011]) e, especialmente, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (Lima, 2018, p. 9).

Nesse panorama, o governo de Michel Temer¹⁸ é marcado pelo caráter ultraconservador, de privilegiamento dos setores privados e de intensificação das desigualdades econômicas, políticas e sociais, levando à alteração e constituição de um capitalismo muito mais neoliberal e agressivo aos direitos.

Na atualidade, a redefinição do Estado se manifesta de diferentes formas, em especial, a partir de duas vias fundamentais, quais sejam: a privatização e as chamadas reformas estruturais. Ao analisar o atual contexto brasileiro, Druck (2021) aponta que o Brasil vive um “ajuste fiscal permanente”, que se materializa por meio da flexibilização, terceirização e precarização do trabalho, além do desmantelamento dos serviços públicos, em particular, nos campos da saúde e da educação. Em outras palavras, o Estado, sob a ideologia neoliberal, vem construindo um conjunto de elementos para embasar a manutenção do capital de maneira permanente e duradoura:

[...] para além da natureza mais geral do Estado capitalista como um estado de classe, as ações e políticas do executivo, apoiadas pela maioria do legislativo, evidenciam não só essa natureza, como reafirmam os “trilhos neoliberais” defendido pela agenda de reformas pautada num permanente “ajuste fiscal”, que transfere recursos públicos para os rentistas e defende corte de salários dos funcionários públicos e o congelamento de salários, carreira e concursos (Druck, 2021, p. 21).

No caso da educação superior, esse sucateamento se caracteriza, em específico, face às formas de aligeiramento da formação profissional, a desresponsabilização do Estado frente ao financiamento das instituições públicas, ao ensino na modalidade à distância e à expansão desenfreada da educação superior privada.

Além da LDBEN e do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado - instrumentos jurídico-legais fulcrais para a expansão do setor privado-mercantil brasileiro no campo da educação superior - destacamos o Decreto nº 2.306, de 17 de agosto de 1997, que possibilitou, efetivamente, a transformação da educação em serviço comercializável (Pereira, 2022, p. 128).

¹⁸ Michel Temer assumiu a presidência do Brasil durante os anos de 2016 a 2018, após o golpe de 2016 que culminou no impeachment da então Presidenta eleita Dilma Rousseff.

Nessa perspectiva, a qualidade da educação, nos diferentes níveis e modalidades, tem sido ameaçada pelo desmonte das políticas públicas e impulsionada por um projeto de sociedade que investe no protagonismo do setor privado mercantil.

A partir do exposto, citamos a Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016, levando em consideração que institui um novo regime fiscal, em vigor por vinte anos, o qual congela os investimentos na área social, nela compreendida também a educação. Essa emenda representa um movimento em curso de avanço do capital e de ataque aos direitos sociais, fato que indica a “precarização como regra” uma tendência futura. Como reitera Druck (2017, p. 1):

O desmantelamento dos direitos sociais e trabalhistas é uma ofensiva do Capital e do seu governo que se consubstancia em diferentes projetos de lei e emendas constitucionais, além de votações do STF em matérias da área do trabalho. As chamadas “reformas” são todas para destruir o que o movimento dos trabalhadores conquistou durante décadas. [...] As consequências são a “precarização como regra”, pois todas as pesquisas desenvolvidas nos últimos 25 anos mostram a associação permanente entre terceirização e precarização do trabalho.

Logo, essa dimensão da vida social, a depender das relações de força que a conformam, se ressignifica, pois “[...] sob o prisma do capital, se converte em um conjunto de práticas sociais que contribuem para a internalização dos consensos necessários à reprodução ampliada deste sistema metabólico” (CFESS, 2011, p. 19).

A educação atende, assim, ao modo de produção capitalista ao qualificar mão de obra para o trabalho e, contraditoriamente, é importante ferramenta no processo de construção de caminhos emancipatórios e de superação da ordem vigente. Mézáros (2008, p. 45) enriquece esse enfoque quando pontua que:

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.

No mesmo sentido de Mészáros (2008), acrescentando outros elementos, está a perspectiva apontada pelo CFESS (2014, p. 20-21):

A política educacional não se estrutura como forma de assegurar modos autônomos de pensar e agir. Mas se reveste hoje, sob a marca das inversões que são necessárias à reprodução do sistema metabólico do capital, em um processo de ampliação das formas de acesso e permanência em diferentes níveis e modalidades educacionais: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional e tecnológica, educação de jovens e adultos, educação especial e educação superior, a partir do desenvolvimento de programas assistenciais, incentivo à contratação de crédito e forte transferência de recursos do fundo público para a burguesia educacional.

Feitas essas teorizações, retomamos a questão que fundamenta essa seção: a quem interessa o desmonte da educação? a resposta parece ser bem clara quando se historiciza as fases da contrarrevolução neoliberal no Brasil em que fica evidente a disputa entre dois projetos antagônicos de sociabilidade, de um lado estão os setores combativos da classe trabalhadora e de outro um projeto burguês de mercantilização da vida e destruição dos direitos historicamente conquistados.

O desmonte da educação é, por conseguinte, um projeto e interessa àqueles que lucram com a transformação dos direitos em mercadoria, em específico, o direito à educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada. Interessa aqueles que compreendem o caráter ideológico da educação e a potencialidade em produzir conhecimento revolucionário ou favorável à manutenção e reprodução do sistema vigente.

Logo, não por acaso assumimos o desafio de identificar e analisar qual o lugar que a educação tem ocupado nas estruturas curriculares dos cursos de Serviço Social e quais conhecimentos teórico-práticos estão sendo construídos no processo de formação acadêmica tendo em vista o lugar que a educação ocupa na luta de classes.

A luta de classes nunca foi tão convocatória e, “[...], portanto, é imperativo assumir o lado dos/as trabalhadores/as na luta de classes e recusar qualquer perspectiva conciliatória ou de neutralidade” (Silveira, 2018, p. 8), pois:

[...] o trabalho de assistentes sociais não se desenvolve de forma neutra no contexto de uma sociedade de classes, que cotidianamente penaliza usuários/as com a desigualdade social, e em um país cujo ajuste estrutural do Estado resvala contra os direitos sociais conquistados pelos/as trabalhadores/as. Os princípios construídos pela profissão se materializam no cotidiano pelo reconhecimento de que temos um lado e de que, na sociedade de classes, não há empate (CFESS, 2017, p. 5).

Isso significa dizer que a defesa intransigente da educação deve estar atrelada à luta por um ensino que estimule a reflexão crítica, orientada para a emancipação humana e referenciada a partir da integralidade histórica que coloque o ato educativo como uma ação e reflexão sobre o mundo (Freire, 1987).

Nesse contexto, ressaltamos a importância de se pensar práticas educacionais articuladas a um sistema público, laico, gratuito e de qualidade, capaz de fomentar estratégias e processos emancipatórios, tarefa esta que a categoria profissional não pode se furtar.

É preciso que essa discussão se fortaleça no âmbito das unidades de formação, de modo que o debate acerca do tema seja cada vez mais adensado e socializado. Vale salientar que a ação é necessária, a fim de (i) refutar o senso comum e a lógica neoliberal, que atribui unicamente à educação a responsabilidade pelo progresso individual, e (ii) contrapor a desvalorização dessa dimensão da vida social, enquanto ferramenta estratégica, no processo de construção de caminhos emancipatórios e na luta revolucionária.

Desse modo, incumbimo-nos de identificar e analisar os currículos de Serviço Social das universidades públicas do Nordeste e a interlocução com a temática da educação. Para atingir o objetivo proposto, no capítulo subsequente, realizaremos as análises e as discussões necessárias.

4 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE ASSISTENTES SOCIAIS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS E A DISCUSSÃO DA EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DO CURRÍCULO

Esse capítulo faz a análise da formação de assistentes sociais, em nível de graduação, nas universidades públicas do Nordeste, a partir da proposição curricular presente nos Currículos Pedagógicos dos cursos de Serviço Social e a interlocução com a temática educação.

Inicialmente, consideramos importante caracterizar as instituições de ensino pesquisadas, a fim de conhecer como estão estruturados os cursos de graduação em Serviço Social nos nove estados que compõem a região Nordeste do Brasil. Em seguida, com o intuito de atingir o objetivo desta pesquisa faremos a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, bem como dos programas das disciplinas a fim de identificar e analisar como a formação de assistentes sociais das universidades públicas do Nordeste propõem, no âmbito do currículo, a discussão da educação.

4.1 A TEMÁTICA EDUCAÇÃO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO NORDESTE

Antes de adentrarmos na análise dos PPCs de graduação em Serviço Social das universidades públicas do Nordeste, tecemos algumas considerações iniciais sobre o percurso metodológico e delineamento da pesquisa.

A pesquisa buscou identificar e analisar a discussão da educação nos currículos dos cursos de graduação em Serviço Social das universidades públicas do Nordeste. O universo da pesquisa compreendeu 16 universidades públicas distribuídas nos nove estados que compõem a região Nordeste – Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe.

As universidades pesquisadas foram: Universidade Federal de Alagoas (UFAL) *Campus* Aristóteles Calazans Simões e *Campus* Arapiraca; Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB); Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Universidade Federal do Rio

Grande do Norte (UFRN); Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Estadual de Pernambuco (UPE); Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Para desenhar o percurso de análise, estabeleceu-se como objetivo principal investigar como os currículos dos cursos de graduação em Serviço Social das universidades públicas do Nordeste têm discutido a educação. Nesse contexto, a pesquisa foi dividida em duas partes, a fim de atingir os objetivos geral e específicos deste estudo.

A primeira parte da investigação buscou identificar e analisar a presença da temática educação nos PPCs dos cursos de graduação em Serviço Social das universidades públicas do Nordeste. Salienta-se que, os Projeto Pedagógicos são documentos que sistematizam informações necessárias à implantação e/ou revisão curricular do curso de graduação em Serviço Social, na respectiva instituição de ensino, sendo o resultado de uma construção coletiva de docentes, discentes e profissionais do Serviço Social. Nesse documento, devem constar informações relativas à trajetória da implantação e aprovação do curso, proposta e organização pedagógica, objetivo do curso, perfil dos egressos, metodologia de ensino e avaliação e a estrutura do departamento/colegiado do curso de Serviço Social.

Na sequência, buscou-se verificar como a educação aparece nos programas das disciplinas que discutem educação e que teoria fundamenta o componente curricular, verificar quais as referências bibliográficas são utilizadas para discussão da educação nos currículos dos cursos de graduação em Serviço Social das universidades públicas do Nordeste e, finalmente identificar e analisar a concepção de educação que fundamenta a formação de assistentes sociais das universidades públicas do Nordeste.

A fim de viabilizar o alcance dos objetivos do estudo, adotou-se como percurso metodológico os seguintes critérios de pesquisa: abordagem quanti-qualitativa, objetivos exploratórios e descritivos e, quanto aos procedimentos técnicos, levantamento de natureza bibliográfica e documental.

Segundo Gil (2008) a pesquisa documental assemelha-se à pesquisa bibliográfica, entretanto é elaborada a partir de materiais que não receberam qualquer tipo de tratamento e, deste modo, podem ser utilizados conforme objetivos da pesquisa. De forma semelhante Fonseca ressalta que,

a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas,

relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (Fonseca, 2002, p. 32).

A pesquisa documental teve como fonte de dados os PPCs, com destaque para os programas e as ementas das disciplinas. Tais fontes foram extraídas das páginas oficiais das universidades. Já a pesquisa bibliográfica, buscou referência e embasamento teórico nos autores que discutem o tema estudado tais como Almeida (2005; 2007; 2008; 2013; 2019; 2020; 2022), Freire (1975;1987;1991; 1992; 1997), Gadotti (2012), Iamamoto (2008; 2014; 2014; 2015), Mészáros (2008; 2008; 2011), Netto (1999; 2005; 2005; 2009; 2011; 2013), Pereira (2012;2022), Saviani (1999; 2015), Tonet (2005; 2014), dentre outros.

Para atingir os objetivos aqui delineados, escolheu-se utilizar duas abordagens simultâneas reunindo, assim, os métodos qualitativos e quantitativos para coleta e análise dos dados, pois assim como delineado por Creswell (2010) esses métodos de abordagem oferecem aporte entre si. Em vista disso, a escolha da abordagem quanti-qualitativa foi adotada, pois alinha-se com os objetivos deste estudo, na medida em que, além da necessidade da obtenção de informações quantitativas, paralelamente realizou-se a interpretação e descrição das particularidades que conformam o objeto de pesquisa.

A análise do conteúdo foi empregada para investigação e interpretação dos dados coletados. Sobre esse processo, Bardin (2016, p. 76) nos diz que o tratamento dos dados facilita a interpretação dos elementos, de modo a identificar pontos em comum ou de divergência que favoreçam a classificação das informações, pois conforme o mesmo autor “[...] o processo classificatório possui uma importância considerável em toda e qualquer atividade científica”.

A delimitação da escolha pelas universidades públicas se dá como forma de resistência ao avanço dos projetos conservadores e mercantilizados da educação pública superior, na medida em que nos colocamos contra o sucateamento da educação e em defesa de uma educação pública, gratuita, laica, estatal e socialmente referenciada. Em razão disso, acreditamos que situar a produção do conhecimento no cerne das lutas da classe trabalhadora e das demandas sociais, além de um compromisso ético-político é, também, base para a superação da realidade, na medida em que buscamos dar visibilidade ao tema e, concomitantemente, fomentar estratégias e processos de transformação.

A escolha pelo recorte territorial do Nordeste ocorre em decorrência da região dispor de um grande número de universidades públicas que ofertam o curso de graduação em

Serviço Social, pois em termos estatísticos, conforme dados disponibilizados pela plataforma do E-MEC o Nordeste possui a segunda maior oferta do País¹⁹.

Além disso, é a região de formação da pesquisadora o que torna o interesse de conhecer e analisar as particularidades das instituições de ensino mais provocativo, na medida em que, enquanto mulher negra e nordestina que se orgulha de suas raízes, acredita e defende que a educação é um lugar social com potencialidade de criar práticas emancipatórias e processos de transformação da realidade e, não por acaso, a temática educação tem sido foco de interesse e pesquisa desde a graduação.

Em linhas gerais, a região Nordeste é composta por nove estados e é a segunda maior região do Brasil em extensão territorial. Abriga cerca de 54.644.582 habitantes, sendo a segunda região mais populosa do Brasil perdendo apenas para o Sudeste, conforme registro populacional divulgado pelo último censo (IBGE, 2022).

A região Nordeste, conforme informações disponíveis do site do E-MEC, possui 17 (dezessete) instituições públicas que ofertam o curso de Serviço Social, sendo 12 (doze) instituições federais, incluindo 1 (um) Instituto Federal que possui o curso de graduação em Serviço Social e 4 (quatro) universidades estaduais. Considerando que a Universidade Federal de Alagoas possui dois *campi* distintos que ofertam o curso de Serviço Social, há no Nordeste 17 (dezessete) cursos de Serviço Social em instituições públicas.

Apesar do curso de Serviço Social do Instituto Federal do Ceará (IFCE)²⁰ ser ofertado por uma instituição pública federal, não fará parte das nossas análises tendo em vista que esse trabalho propõe a análise, somente, dos cursos de graduação das universidades públicas do Nordeste²¹.

Após escolha do universo da pesquisa, o estudo seguiu para segunda etapa de mapeamento e coleta dos dados necessários à análise aqui proposta. Com base na metodologia empregada, de posse dos 16 (dezesseis) PPCs, ementas e programas das disciplinas, partimos

¹⁹ No ano de 2023, o quantitativo de cursos públicos presenciais de Serviço Social, em atividade, conforme “consulta avançada” feita na plataforma E-Mec era o seguinte: A região Sudeste lidera o ranking de oferta com (19 cursos), seguido das regiões Nordeste (17 cursos), Sul (14 cursos), Norte (7 cursos) e Centro-Oeste (3 cursos).

²⁰ Os Institutos Federais são instituições, pluricurriculares e multicampi (reitoria, *campi* avançados, polos de inovação e polos de educação a distância), especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional, oferta os diferentes tipos de cursos de EPT, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação *stricto sensu* (MEC, 2024, p. 1).

²¹ De acordo com o Decreto nº 5.773/06, as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são credenciadas como: I - faculdades; II - centros universitários; e III - universidades. As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano (MEC, 2024, p. 1).

para leitura exploratória a fim de mapear as disciplinas que discutem a temática educação, bem como identificar e analisar a discussão da educação nos PPCs dos cursos.

Salientamos que a Universidade de Pernambuco (UPE) não disponibiliza o PPC na página oficial da instituição, inclusive, encaminhamos e-mail ao Departamento de Serviço Social solicitando o documento, mas não obtivemos retorno da instituição de ensino. As análises foram feitas tendo por referência o Parecer CEE/PE N° 112/2017 – CES o qual aprova o reconhecimento do curso e apresenta a proposta curricular para o curso de Serviço Social, mas dispõe de informações bem resumidas e, apesar de conter a matriz curricular do curso não apresenta as ementas e os programas das disciplinas.

De modo a auxiliar a análise das informações, foram utilizadas na busca as seguintes palavras-chave: “educação”; “educacional”, “política”. A partir disso foi feita a leitura atenta, a fim de identificar como os PPCs, ementas e programas das disciplinas contemplam o objeto da pesquisa.

A região Nordeste, tal como explicitado anteriormente, possui 15 (quinze) universidades públicas que ofertam o curso de Serviço Social, das quais 11 (onze) são universidades federais e 4 (quatro) universidades estaduais. Considerando que a Universidade Federal de Alagoas possui dois *campi* distintos que ofertam o curso de Serviço Social, há no Nordeste 16 (dezesesseis) cursos de Serviço Social em universidades públicas²², conforme apresenta a Tabela 1.

Tabela 1 – Universidades públicas no Nordeste que ofertam o curso de Serviço Social

			(Continua)
Estado	Instituição	Natureza	Total
AL	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Federal	2
	<i>Campus</i> Aristóteles Calazans Simões		
	<i>Campus</i> Arapiraca		
BA	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Federal	2
	Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB)		
CE	Universidade Estadual do Ceará (UECE)	Estadual Federal	2
	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)		
MA	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Federal	1

²² Dados coletados no segundo semestre do ano de 2023, no site do <https://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>. Buscamos em “consulta avançada”; Curso “Serviço Social”; Modalidade “presencial”; Gratuidade do curso “sim”; Situação “em atividade”; Cursos por Unidade Federativa.

Tabela 1 – Universidades públicas no Nordeste que ofertam o curso de Serviço Social

		(conclusão)	
Estado	Instituição	Natureza	Total
PB	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Federal	3
	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Federal	
	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	Estadual	
PE	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Federal	2
	Universidade Estadual de Pernambuco (UPE)	Estadual	
PI	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	Federal	1
RN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Federal	2
	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)	Estadual	
SE	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Federal	1
TOTAL			16

Fonte: Elaboração própria com base no E-MEC (2023).

A tabela revela que o número de universidades públicas por estado não se relaciona diretamente a dimensão demográfica e populacional, haja vista que os estados que possuem a maior oferta do curso de Serviço Social em universidades públicas não estão entre os maiores da região.

O estado da Bahia, por exemplo, o segundo mais populoso do Brasil²³, até o ano de 2008 não contava com nenhum curso público de Serviço Social em funcionamento. Atualmente, possui 2 (duas) universidades federais com a oferta do curso, uma na capital – Salvador, a UFBA e outra no Recôncavo Baiano na cidade de Cachoeira, a UFRB.

De forma semelhante, o estado de Alagoas também conta com a oferta de 2 (dois) cursos de Serviço Social, sendo 1 (um) curso na capital – Maceió, UFAL *Campus* Aristóteles Calazans Simões e o outro no interior do estado na cidade de Palmeiras dos Índios – UFAL *Campus* Arapiraca.

O estado do Ceará possui 2 (dois) cursos de graduação em universidades públicas, 1 (um) é ofertado por uma universidade estadual, a UECE e outro curso, recém inaugurado, é concedido pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, universidade pública federal, com natureza jurídica de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação “[...] possui quatro unidades principais: *Campus* da Liberdade, *Campus* das Auroras e Unidade Acadêmica dos Palmares, no Ceará, e o *Campus* dos Malês, localizado na Bahia” (UNILAB, 2024, p. 1), entretanto, o curso de Serviço Social, somente, é ofertado na unidade acadêmica dos Palmares no Ceará.

²³ Dados divulgados pelo Censo do IBGE no ano de 2023.

Pernambuco e Rio Grande do Norte, assim como o Ceará, possuem dois cursos de graduação em universidades públicas, dos quais 1 (um) é ofertado por uma universidade estadual e outro federal, são eles respectivamente: UFRN, UERN e UFPE e UPE.

Os estados do Maranhão, Sergipe e Piauí contam, somente, com uma universidade federal, sendo elas: a UFMA, a UFS e a UFPI. O estado da Paraíba difere dos demais, pois é o único da região Nordeste que possui o curso de Serviço Social em 3 (três) universidades públicas, das quais 2 (duas) são federais (UFPB e UFCG) e 1(uma) estadual (UEPB).

Após mapeamento do quantitativo de instituições de ensino, buscou-se saber como estavam estruturados os cursos de Serviço Social nas universidades públicas pesquisadas. A princípio, buscamos investigar as referidas informações:

- Ano de criação do curso;
- Ano de implementação do PPC mais recente;
- Turno de funcionamento do curso;
- Quantidade de vagas ofertadas anualmente;
- Carga horária total do curso e,
- Tempo de integralização do curso.

As informações foram extraídas das páginas oficiais dos cursos, assim como, nos PPCs e site do E-MEC.

Tabela 2 – Linha do Tempo de criação dos cursos de Serviço Social nas universidades públicas do Nordeste

(Continua)

Instituição / Sigla	Ano de criação (1)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	1940
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	1945
Universidade Estadual do Ceará (UECE)	1950
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	1952
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	1953
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	1957 ²⁴
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	1959
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)	1965
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	1968

²⁴ Inicialmente, é criada a Escola de Serviço Social Padre Anchieta, inaugurada em 1957. O curso de Serviço Social é parte constitutiva da estrutura da Universidade Federal de Alagoas somente em 1972.

Tabela 2 – Linha do Tempo de criação dos cursos de Serviço Social nas universidades públicas do Nordeste

Instituição / Sigla	Ano de criação (1)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	1969
Universidade Federal do Piauí (UFPI)	1977
Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB)	2007
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	2008
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	2009
Universidade Estadual de Pernambuco (UPE)	2013
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)	2022

Fonte: Elaboração própria com base nos PPCs e site do E-MEC (2023).

(1) Os anos referem-se ao período de aprovação dos cursos no âmbito das respectivas universidades e não de início das aulas.

Conforme indica a tabela 2, nota-se que o curso mais antigo de Serviço Social do Nordeste está localizado no estado de Pernambuco o qual completou 83 (oitenta e três) no ano de 2023. O curso de Serviço Social da UFPE foi institucionalizado no ano de 1940 e permaneceu sendo o único curso público do estado até 2013 quando foi criado o curso de Serviço Social na Universidade Estadual de Pernambuco (UPE).

O estado do Ceará contempla um dos cursos mais antigos do Nordeste, ofertado através da UECE, inaugurado há 74 (setenta e quatro) anos. É também no Ceará que está localizado o mais recente curso de graduação em Serviço Social da região Nordeste, criado em 2022, na UNILAB.

Outro aspecto relacionado à criação dos primeiros cursos de Serviço Social na região Nordeste que merece destaque, diz respeito ao fato de que, a criação do curso de Serviço Social da UFPE remonta às origens constitutivas da profissão, inaugurado na década de 1940, mas conforme podemos ver na tabela, é somente a partir da década de 1950 que a oferta de cursos de graduação em Serviço Social nas universidades públicas do Nordeste é ampliada com a criação de mais 5 (cinco) cursos naquela mesma década, pois até então o curso de Serviço Social, através de instituições públicas na região Nordeste, era oferecido somente em 2 (duas) universidades públicas, sendo elas a UFPE (1940) e a UFRN (1945).

Ou seja, somente após quase duas décadas da institucionalização da profissão no Brasil que alguns estados do Nordeste passam a contar com cursos de graduação em Serviço Social em universidades públicas. Sobre essa questão, Silveira (2022) justifica que aspectos

determinantes da influência do capitalismo tardio brasileiro repercutiram de forma diferente nas regiões brasileiras e como consequência, observam-se tendências peculiares no âmbito da formação e institucionalização do Serviço Social no Nordeste. Ao reconstruir a evolução das escolas de Serviço Social o autor sinaliza:

No Nordeste, supomos que o desenvolvimento do Serviço Social tende a se expressar através de uma periodização na qual se localiza entre as décadas de 1940-1950 o estágio que marca sua emergência ou gestação – balizada pela criação das primeiras escolas na maioria dos estados (Silveira, 2022, p. 22).

Nessa perspectiva, o mesmo autor ressalta, ainda, que o desenvolvimento combinado e desigual do sistema capitalista no Brasil ocorreu de maneira diferente nas regiões brasileiras, refletindo não apenas na institucionalização e formação profissional como também no objeto de intervenção da profissão, a questão social, que segundo Silveira (2022) possui características típicas da realidade de cada região. No caso específico do Nordeste, ele aponta três causas:

(1) As consequências sociais e políticas da mecanização da agricultura e da agudização do latifúndio; (2) o atraso econômico, exploração e pauperismo extremo das regiões sertanejas, dominadas pela economia algodoeira-pecuária; e (3) as colisões políticas e iniquidades sociais geradas pela exploração operária no âmbito tipicamente manufatureiro (Silveira, 2022, p. 27).

Na mesma direção, Santos *et. al.* (2012, p. 257) afirmam que fatores, associados à herança escravista, traçam aspectos distintos nas expressões da questão social do Nordeste brasileiro, pois “[...] a profunda desigualdade social e a concentração de renda são características brasileiras que se exacerbam no Nordeste e confluem para construção do panorama atual dessa região [...]”, fato este que propicia um acirramento da desigualdade social em decorrência, principalmente, da forma como o Brasil foi colonizado, sob a exploração da força de trabalho, inicialmente, escrava e, por conseguinte, por meio da superexploração da mão de obra voltada para produção de excedente da mais-valia, nos moldes do capitalismo industrial.

Soma-se a isso a forma de inserção do Brasil no capitalismo internacional – subordinado e periférico – “[...] na qual o Nordeste assume posição desfavorável em meio ao processo de modernização brasileiro”. Nas palavras dos autores:

Pressupõe-se, portanto, que **os nordestinos não se beneficiaram do desenvolvimento econômico nacional desta fase, implicando no acirramento das desigualdades sociais que, a partir daí, passam a ser muito mais acentuadas nesta região que nas demais do país, quando observadas de modo comparativo** (Santos *et. al.* 2012, p. 252, negrito dos autores).

A oferta de cursos de graduação em Serviço Social, através das instituições de ensino superior pública no Nordeste, embora seja hoje a segunda maior do Brasil, ficando atrás apenas da região Sudeste²⁵ está longe de acompanhar o ritmo de crescimento do ensino privado, principalmente da modalidade EAD. A predominância do setor privado mercantil no ensino superior do País tem como base de incentivo os programas focais como Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)²⁶ e Programa Universidade Para Todos (Prouni)²⁷, os quais são sustentados pela ação Estatal de manter incentivos e isenções tributárias e fiscais ao setor privado em detrimento do fortalecimento da educação superior pública. “Estabeleceu-se as condições necessárias para a formação de um robusto mercado educacional, caracterizado pela concentração e centralização de capitais e a formação de oligopólios” (Araújo, 2023, p. 5).

Com efeito, as ações de estímulo à mercantilização da educação e a combinação de políticas governamentais voltadas para expansão da oferta de cursos, via setor privado, se expressam a partir do desproporcional número de cursos privados de Serviço Social em comparação à oferta de cursos públicos no Brasil. No Caso específico dos estados do Nordeste, mapeamos os seguintes dados:

Tabela 3 – Quantidade de cursos de Serviço Social no Nordeste por estado e modalidade
(Continua)

Estado	Privados-Presenciais	Universidades Públicas	Modalidade EAD
Alagoas	6	2	33
Bahia	41	2	50
Ceará	28	3	48

²⁵ No ano de 2023, o quantitativo de cursos públicos presenciais de Serviço Social, em atividade, conforme “consulta avançada” feita na plataforma E-MEC era o seguinte: A região Sudeste lidera o ranking de oferta com (19 cursos), seguido das regiões Nordeste (17 cursos), Sul (14 cursos), Norte (7 cursos) e Centro-Oeste (3 cursos).

²⁶ O FIES, criado a partir da Lei nº 10.260/2001 (Brasil, 2001), é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação de estudantes matriculados em IES privadas.

²⁷ O PROUNI foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005 (Brasil, 2005), e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior.

Tabela 3 – Quantidade de cursos de Serviço Social no Nordeste por estado e modalidade

(conclusão)

Estado	Privados-Presenciais	Universidades Públicas	Modalidade EAD
Maranhão	20	1	37
Paraíba	8	3	34
Pernambuco	26	2	40
Piauí	17	1	30
Rio Grande do Norte	14	2	30
Sergipe	6	1	24
Total	166	17	326

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do E-MEC (2024)

A tabela 3 apresenta dados que foram consultados no site no E-MEC, em que se percebe o elevado número de instituições de ensino privadas, principalmente na modalidade de ensino à distância, em todos os estados do Nordeste, números que refletem o descompasso entre o avanço da educação pública e a expansão do setor privado-mercantil da educação superior.

Quando comparado o quantitativo de cursos públicos e privado-presenciais percebe-se a exorbitante discrepância, pois conforme dados extraídos na página do E-MEC, atualmente existem 166 (cento e sessenta e seis) instituições privadas no Nordeste com a oferta do curso de Serviço Social e, em contrapartida, apenas 17 (dezessete) universidades públicas.

Revela ainda, a “explosiva” expansão do setor privado da educação superior na modalidade EAD, que acontece em nível de Brasil²⁸. No caso específico do Nordeste, foram identificados 326 (trezentos e vinte seis) cursos de Serviço Social ativos no ano de 2024. Acreditamos que esse número de cursos, espalhados por todo o Nordeste, em que só a Bahia concentra 50 (cinquenta) deles, se dá pelo fato dessa modalidade de ensino proporcionar o acesso à educação superior às pessoas que, já inseridas no mercado de trabalho, necessitam de flexibilidade de horários para conciliar trabalho e estudo.

²⁸ Os dados anuais do Censo da Educação Superior, organizado pelo INEP, demonstram a tendência de crescimento no número de ingressantes e matriculados na modalidade EaD, nos últimos anos. No ano de 2020, o número de ingressantes em cursos Ead ultrapassou a modalidade presencial com 2.008.979 ingressantes em EaD, contra 1.756.496 nos cursos presenciais. No censo de 2021, a tendência se repetiu e a diferença de matrículas se ampliou entre as duas modalidades, com 2.477.374 matrículas em cursos EaD, contra 1.467.523, em cursos presenciais (Araújo, 2023, p. 7).

Além disso, colocada como mercadoria, a oferta do curso EAD possui menor custo quando comparada às instituições de ensino privadas presenciais²⁹, conforme ratifica (Giolo, 2018, p. 87): “[...] a concentração das matrículas nos cursos de licenciatura, tecnológicos, administração e serviço social mostram a intenção que sempre regeu a expansão da EAD: atingir as classes populares”.

Como consequência, “[...] a vivência acadêmica discente traz assim como marca um empobrecimento intelectual: a formação restringe-se ao ensino tutorial, não abarcando as dimensões fundamentais da pesquisa e extensão e a proximidade efetiva de docentes produtores de conhecimento ao longo da formação” (Pereira, 2012, p. 41). Corroborando a explanação de Pereira (2012), Giolo (2018) vai declarar que “[...] o método da EAD está assentado no isolamento do aluno e em sua autonomia, em seu autodidatismo”.

Essa tendência privatista em que a educação é convertida em mercadoria não pode passar despercebida ao se debater a formação profissional, tendo em vista que o Projeto Ético-Político se afirma a partir do projeto formativo. Desse modo, o adensamento teórico analítico na formação, articulado ao tripé ensino-pesquisa-extensão, se faz impreterível.

Dando prosseguimento à caracterização dos cursos, quanto à carga horária mínima, estipulada pela Resolução nº 2 - CNE/CES de 18 de julho de 2007,³⁰ de 3.000 mil horas para integralização curricular, dentre as instituições de ensino superior pesquisadas, apenas 2 (duas) apresentam carga horária muito superior à estabelecida para o curso de Serviço Social.

As instituições que se destacam pela significativa carga horária dos cursos são: UFAL *Campus* Arapiraca, condicionada ao cumprimento, por parte do discente, da carga horária mínima de 3.550 (três mil quinhentos e cinquenta) horas e a UECE com o requisito de 3.502 (três mil quinhentos e duas) horas para integralização curricular.

No que diz respeito ao turno de oferta do curso, 6 (seis) universidades ofertam o curso apenas no turno diurno - UFBA, UFAL (*Campus* Aristóteles Calazans Simões), UFMA, UFCG, UFPE e UFRN, - evidencia-se nesse recorte que 10 (dez) entre as 16 (dezesseis) instituições de ensino ofertam o curso nos períodos diurno e noturno, sendo elas: UFRB,

²⁹ “A propaganda e as promoções que as instituições fazem nos seus sites não deixam dúvidas. A título de exemplo, a Unopar anuncia o processo seletivo para 2018 acompanhado da informação de que a primeira mensalidade será a partir de R\$ 59,00 ([https:// vestibular. unoparead.com.br/](https://vestibular.unoparead.com.br/)); a Unip a distância promete mensalidades a partir de R\$149,00, sendo que a primeira será de, apenas, R\$ 60,00 ([https://www.unip. br/ead](https://www.unip.br/ead)). A Rede Laureate no Brasil divulga mensalidades a partir de R\$159,00 ([https://www.eadlaureate. com.br](https://www.eadlaureate.com.br)). Além dos valores reduzidos, as instituições acenam com sistemas próprios de bolsas, créditos educativos e financiamentos de diferentes modalidades” (Giolo, 2018, p. 87).

³⁰Dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. É complementada, posteriormente, pelo Parecer CNS/CES nº 08 de 2007, que altera a carga horária mínima estipulada para o curso de Serviço Social para 3.000 horas.

UFAL (*Campus Arapiraca*), UFPB, UPE, UFPI, UERN, UECE, UEPB, UFS e UNILAB, tendência que nos permite inferir que isso se deve ao intuito de atender a demanda de acesso aos estudantes já inseridos no mercado de trabalho, de modo a propiciar condições que possibilitem ao aluno, que também é trabalhador, ingressar na educação superior.

Sobre a duração para integralização curricular do curso, todas as universidades pesquisadas exigem tempo mínimo de 4 (quatro anos). Outra característica que merece ser realçada, corresponde ao fato de que o estado da Paraíba, embora esteja entre os menores estados da região Nordeste em termos demográficos e populacionais³¹, concentra junto ao estado cearense o maior quantitativo em termos de oferta em instituições públicas, mantendo 3 (três) instituições públicas, das quais 2 (duas) são federais e 1 (uma) estadual.

Ainda como informação complementar, verificou-se que oito das 15 (quinze) universidades públicas estão localizadas nas capitais dos estados, principalmente as instituições de ensino mais antigas, a saber: UFRN, UFPE, UPE, UFAL *Campus Aristóteles Calazans Simões*, UFPI, UFBA, UFMA e UECE.

Relativo à expansão da educação superior pública com a oferta de cursos no interior do estado, especialmente a partir dos anos 2000, tem relação com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)³² e com o Programa Expandir (Programa de Expansão da Educação Superior Pública) os quais possibilitaram a ampliação do número de cursos e vagas nas universidades federais.

Embora essa ampliação tenha sido acompanhada de contradições e desafios, passíveis de críticas, tendo em vista que fortaleceu a oferta do ensino público com o aumento do número de vagas e ampliou a quantidade de cursos nas universidades públicas, não propiciou premissas necessárias para essa oferta, na medida em que o quadro funcional de docentes, técnicos/administrativos e ampliação da infraestrutura das universidades não foram adequados

³¹ Conforme dados divulgados pelo último censo no ano de 2023, os dados populacionais dos nove estados que compõem a região Nordeste são os seguintes: Bahia: Em 2022, a população era de **14.141.626** habitantes e a densidade demográfica era de 25,04 habitantes por quilômetro quadrado; Pernambuco: Em 2022, a população era de **9.058.931** habitantes e a densidade demográfica era de 92,37 habitantes por quilômetro quadrado; Ceará: Em 2022, a população era de **8.794.957** habitantes e a densidade demográfica era de 59,07 habitantes por quilômetro quadrado; Maranhão: Em 2022, a população era de **6.776.699** habitantes e a densidade demográfica era de 20,56 habitantes por quilômetro quadrado; Paraíba: Em 2022, a população era de **3.974.687 habitantes** e a densidade demográfica era de 70,39 habitantes por quilômetro quadrado; Piauí: Em 2022, a população era de **3.271.199** habitantes e a densidade demográfica era de 12,99 habitantes por quilômetro quadrado; Rio Grande do Norte: Em 2022, a população era de **3.302.729** habitantes e a densidade demográfica era de 62,54 habitantes por quilômetro quadrado; Alagoas: Em 2022, a população era de **3.127.683** habitantes e a densidade demográfica era de 112,38 habitantes por quilômetro quadrado; Sergipe: Em 2022, a população era de **2.210.004** habitantes e a densidade demográfica era de 100,74 habitantes por quilômetro quadrado. (IBGE, 2023).

³² Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007).

conforme a demanda, todavia não podemos desconsiderar o impacto na expansão e acesso ao ensino superior brasileiro. A título de informação, todas as universidades aqui pesquisadas aderiram ao REUNI. Sobre essa questão, o PPC do curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) traz a seguinte análise:

Nos últimos anos vivenciamos uma expansão territorial da UERN de forma desordenada e contraditória que, ao mesmo tempo em que contribuiu com a universalização do acesso à educação superior pública, expôs a fragilidade do financiamento que é garantido a UERN e a visão dominante no meio das forças políticas do RN sobre a universidade: a total falta de respeito a sua autonomia financeira e didático-pedagógica (UERN, 2013, p. 148).

O número de vagas ofertadas anualmente é bastante variado, mas a menor concessão por semestre é da UPE, a qual disponibiliza 40 (quarenta) vagas por ano. A UECE e a UEPB são as instituições de ensino que mais disponibilizam vagas anualmente, pois oferecem 160 (cento e sessenta) ao ano, divididas entre os turnos diurno e noturno.

Outro aspecto importante que não pode passar despercebido, relaciona-se à reestruturação das normas e à atualização dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos em que, a partir das análises, foi possível observar que as duas universidades públicas do estado da Bahia, a UFRB e a UFBA permanecem com o mesmo PPC, constituídos logo após a criação dos cursos, há quase 16 anos.

Além disso, apenas 8 (oito) PPCs têm menos de 10 anos, a saber, UNILAB, UFAL *Campus* Arapiraca e UFAL *Campus* Aristóteles Calazans Simões, UFMA, UFPB, UPE, UECE e UFRN. Esse dado chama a atenção na medida em que se espera que a proposta de formação profissional, a partir da estrutura curricular do curso, esteja atualizada não apenas para responder às exigências contemporâneas como também para qualificar a formação profissional. Tais informações estão compiladas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Caracterização dos cursos de Serviço Social das universidades públicas do Nordeste³³

Instituição	Município	Ano de criação do curso	Ano do PPC	Turno	Vagas anuais	CHC	Integralização Curricular Mínima
UFBA	Salvador	2008	2008	Diurno	90	3000h ³⁴	8 semestres
UFRB	Cachoeira	2007	2007	Diurno e Noturno	100	3002h	8 semestres ³⁵
UFAL	Maceió	1957	2019	Diurno e Noturno	140	3154h	8 semestres
	Palmeiras dos Índios	2007	2018	Diurno	50	3550 h	8 semestres
UFMA	São Luís	1953	2016 ³⁶	Diurno	80	3000 h	8 semestres
UFPB	João Pessoa	1952	2017	Diurno e Noturno	100	3000h	8 semestres
UFPE	Recife	1940	2009	Diurno	120	3100 h	8 semestres
UPE	Palmares	1940	2016	Diurno e Noturno	40	3220h	8 semestres
UFPI	Teresina	1977	2012	Diurno e Noturno	100	3225h	8 semestres
UERN	Mossoró	1965	2013	Diurno e Noturno	46	3000h	8 semestres
UFCEG	Sousa	2009	2014	Diurno	100	3000h	8 semestres
UECE	Fortaleza	1950	2017 ³⁷	Diurno e Noturno	160	3502h	8 semestres
UEPB	Campina Grande	1959	2016	Diurno e Noturno	160	3000h	8 semestres
UFRN	Natal	1945	2019	Diurno	102	3090h	8 semestres
UFS	São Cristóvão	1968	2010	Noturno	80	3210h	8 semestres
UNILAB	Redenção	2022	2020	Diurno e Noturno	80	3065h	8 semestres

Fonte: Sistematização própria com base nos PPCs (2024).

Após essas considerações sobre as instituições de ensino pesquisadas, o olhar nesse momento se direciona ao Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos. De modo a auxiliar a

³³Legenda: Projeto Pedagógico do Curso (PPC); Carga Horária do Curso (CHC).

³⁴ O PPC aprovado em 2008 propõe carga horária total de 3.278 horas, entretanto para cumprir a exigência do Conselho Nacional de Educação que através da Resolução nº 07/2018 define 10% da carga horária dos cursos destinadas às atividades de extensão, a Resolução nº 02/2021 regulamenta a nova carga horária básica dos componentes curriculares para os cursos de graduação em que a nova carga horária total para integralização curricular do curso de Serviço Social da UFBA a partir da matriz curricular de 2023.2 reduziu a carga horária do curso para 3000 horas.

³⁵ O PPC do curso de 2007 possibilita o cumprimento da integralização curricular no tempo mínimo de 3 anos (7 semestres), mas no ano de 2010 por meio da Resolução nº 005/2010 que dispõe sobre a alteração na carga horária do curso de graduação em Serviço Social da UFRB, altera o texto da Resolução 0011/2007 e estabelece novo período mínimo de integralização curricular de 4 anos (8 semestres).

³⁶ A estrutura curricular do curso de Serviço Social da UFMA, desde a implementação do curso, foi alterada 6 vezes, respectivamente: 1966, 1980,1990, 1996 e 2016.

³⁷ A estrutura curricular do curso de Serviço Social da UECE, desde a implementação do curso, foi alterada 3 vezes, respectivamente: 1990, 2006 e 2017.

análise das informações, foram utilizadas na busca as seguintes palavras-chave: “educação”; “educacional”, “política”.

Embora a formação contemple diferentes dimensões que fundamentam e organizam o ensino superior constituída pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, é importante demarcar que, ao tratar da formação profissional de assistentes sociais, nossas análises se restringem aos conteúdos presentes nos currículos de formação dos cursos de Serviço Social das universidades públicas do Nordeste.

Dados os limites da pesquisa, não analisaremos os campos de estágio, os grupos de pesquisa e os trabalhos de conclusão de curso, relacionados à temática educação, os quais também compõem o processo de formação acadêmico profissional. Tal observação é crucial na medida em que consideramos as demais dimensões do processo de formação acadêmica tão importantes quanto aos conteúdos representados na forma de componentes curriculares teóricos. Entretanto, como já colocado, o limiar de tempo e as condições objetivas para realização de uma análise mais completa impede que tal tarefa seja realizada, nesse momento.

O termo educação, como já esperado, está presente em todos os Projetos Pedagógicos. Desse modo, é possível encontrar diferentes abordagens sobre educação, em especial, discussões que versam sobre a educação na forma da política pública de nível superior. Nos PPCs, o debate histórico-conceitual da educação é, comumente, utilizado para fundamentar a proposta de formação, definições legais sobre o ensino superior, construção do Projeto Político Pedagógico, bem como contextualizar, a partir do arcabouço jurídico-político, o direito à educação.

Ao aplicar o filtro “educação” selecionamos as tendências que mais apareciam nos PPCs. Verificamos que a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é uma normativa citada em 13 (treze) PPCs: UFAL (*Campus Arapiraca*), UERN, UECE, UEPB, UFAL *Campus Aristóteles Calazans Simões*, UFMA, UFPE, UFPI, UFRN, UNILAB, UFCG, UFRB e UFPB.

Acreditamos que isso ocorre por se tratar de um aparato jurídico orientador que estabelece e disciplina a educação nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Vejamos alguns exemplos de como a normativa aparece:

Já sob a vigência de um novo arcabouço jurídico-político, com a Constituição federal de 1988, em 20 de dezembro de 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394). Em 03 de abril de 2001 (Parecer nº 492) e em 13 de dezembro do mesmo ano (Parecer nº 1.363) são aprovadas as diretrizes curriculares para o Curso de Serviço Social (UFPI, 2012, p. 14).

Instituição Federal de Educação Superior, pluridisciplinar de ensino, pesquisa e extensão, vinculada ao Ministério de Educação (MEC), mantida pela União, com autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial assegurada pela Constituição Federal, pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 e por seu estatuto (aprovado pela Portaria do MEC nº 4067, de 29 de dezembro de 2003) e Regimento Geral (homologado pela Resolução nº 01/2006-CONSUNI/CEP), complementados pelas resoluções de seus órgãos de deliberação superior (UFAL, 2019, p. 8).

Alicerçada nas ideias da descentralização, flexibilidade e pluralidade do ensino, a proposta ora apresentada ancora-se nos princípios promulgados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (20/11/1996) (UFRB, 2007, p. 6).

Assim, o Projeto Pedagógico de Serviço Social, bacharelado, busca se adequar de forma ampla, às exigências legais das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Serviço Social no Brasil. Para tanto, está em consonância com o que define a Lei de Regulamentação da Profissão de Assistente Social e respectivo Código de Ética Profissional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, bem como com o que define o Conselho Nacional de Educação (CNE) (UNILAB, 2020, p. 19).

Os termos “Educação Superior” ou “Ensino Superior” também aparecem com frequência nos currículos, sendo encontrado em 10 (dez) PPCs: UFAL *Campus* Arapiraca, UFAL *Campus* Aristóteles Calazans Simões, UERN, UECE, UEPB, UFMA, UFRN, UNILAB, UFCG e UFPB.

O debate em defesa da educação pública presente nos PPCs reafirma o compromisso do projeto de profissão, que também é um projeto de sociedade, com valores éticos e políticos, conforme exemplos a seguir:

[...] a implementação das diretrizes enfrenta o impacto da reforma do ensino superior, em curso no país, nos seus diversos aspectos como: crescimento dos cursos privados e na modalidade de ensino a distância, tecnificação do saber e sua vinculação imediata com as forças produtivas, aligeiramento da formação acadêmica e maior precarização do trabalho docente (UERN, 2013, p. 24).

A revisão curricular se estruturou em torno de três eixos principais: a) as determinações político-estruturais decorrentes da incorporação de medidas reformistas e contrarreformistas de viés conservador que tem sido adotada pelos diferentes governos brasileiros a partir dos anos 1990; b) as repercussões de tais medidas, no contexto da Política de Educação, particularmente na educação de nível superior com a intensificação do processo de mercantilização e privatização do ensino; c) e, sobretudo, a necessidade de discutir e estruturar formas de enfrentamento a estas questões reafirmando o imperativo de um projeto que preconiza uma educação emancipatória fundamentada numa opção ética, política, teórica e metodológica (UFMA, 2016, p. 12).

Os direitos e prerrogativas historicamente conquistados pela classe trabalhadora ao longo de um século de luta (saúde, educação, seguridade social pública, etc.) saem da esfera do direito para se tornarem mercadorias (UFRN, 2019, p. 27).

Com vistas à formação de profissionais capazes de responder às demandas tradicionais e emergentes da sociedade brasileira, assim como ensejar uma formação superior com capacidade de leitura crítica dos processos históricos, em sua totalidade, há obrigatoriedade da incorporação de temáticas que discutam aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, nos currículos dos cursos de graduação, das diferentes áreas do conhecimento, a fim de:

[...] apreender a complexidade de um país historicamente marcado pela dependência, com marcas escravocratas e patriarcais profundas e, portanto, homofóbicas, cujas elites (diferentes frações da burguesia) não se preocuparam, historicamente, com o mínimo de democratização social. Aqui, as marcas do latifúndio, da monocultura e do regime escravocrata não são marcas que ficaram no passado: atravessam as gerações e imprimem à educação limites para sua efetiva democratização (Pereira, 2020, p. 93).

Posto isso, termos como “Educação ambiental”; “Educação em direitos humanos”; “Educação para as Relações Étnico-raciais”, “Educação em libras”, “Educação permanente”, “Educação especial”, “Educação para surdos” são comumente encontrados nos Projetos Políticos Pedagógicos, mais especificamente em 10 (dez) PPCs — UFAL *Campus* Arapiraca, UFAL *Campus* Aristóteles Calazans Simões, UFCG, UFMA, UNILAB, UFRN, UERN, UPE, UECE, UFPB. Quando abordados na tessitura dos textos dos PPCs aparecem da seguinte forma:

A Educação em Direitos Humanos na UFAL se baseia nas orientações da Resolução CNE/CP nº. 01/2012, a qual a define, em seu Art. 2º, como um dos eixos fundamentais do direito à educação, referindo-se “ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas” (UFAL *Campus* Arapiraca, 2018, p. 33).

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 01/2004, que institui Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o 30 Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social – CCJS/UADSS - UFCG - PB Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e África, as componentes curriculares que contemplam este conteúdo são: Formação Social no Brasil, Antropologia e Sociologia II, como Componentes Curriculares Obrigatórios e Cultura Brasileira, como componente curricular Optativo (UFCG, 2013, p. 29-30).

[...] nota-se a necessidade de inserir no processo educativo do curso de serviço social as discussões sobre educação ambiental, na visão da interdisciplinaridade. O trabalho interdisciplinar de educação ambiental se caracteriza pela ampliação do espaço social e visa a disseminação crítica dos conhecimentos socioambientais, culturais e políticos, articulando-os à realidade local, nacional e global, com a formação cidadã e ética (UFAL *Campus* Aristóteles Calazans Simões, 2019, p. 42).

O CSS considera em seu Projeto Político Pedagógico as discussões em torno das questões: étnicos raciais, educação ambiental, educação em direitos humanos, relações de gênero, pessoa com deficiência e Libras como fundamentais para o processo de formação profissional em Serviço Social (UFMA, 2016, p.18).

Em conformidade com a Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999 e Decreto nº 4.281 de 25 de junho de 2002, a integração da Educação Ambiental é contemplada no curso de Serviço Social, abordando as temáticas Políticas de Educação Ambiental através das disciplinas Políticas Sociais, Questão Urbana e Rural e Gestão Socioambiental (UNILAB, 2020, p. 37).

Embora a incorporação dos temas seja uma exigência que se estende a todos os cursos de graduação, um ensino que dê centralidade aos processos estruturais contemporâneos, que são estritamente vinculados à formação histórica da sociedade brasileira, conforma com os princípios éticos-profissionais do Serviço Social na medida em que ratifica a “[...] opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero” (CFESS, 1993, p. 24), bem como cumpre com o compromisso ético-profissional “[...] com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional” (CFESS, 1993, p. 24).

A discussão acerca da obrigatoriedade da inclusão de atividades extensionistas nos currículos dos cursos de graduação também está presente, na maior parte dos PPCs. Nota-se a preocupação das universidades em consolidar uma formação profissional de qualidade com garantia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Enfatizando a necessidade de ratificar o papel e responsabilidade social das Instituições Superiores de Ensino, especialmente, via extensão universitária e suas implicações no processo de formação acadêmico-profissional e de transformação social, tem-se como desafio central o cumprimento dos princípios fundantes da formação profissional, conforme previstos nas Diretrizes Curriculares:

- i. Flexibilidade de organização dos currículos plenos.
- ii. Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social.
- iii. Adoção de uma teoria social crítica, que possibilite a apreensão da totalidade

social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade. iv. A superação da fragmentação e pulverização de conteúdos na organização dos currículos plenos. v. O estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos centrais. vi. A garantia de padrões de qualidade idênticos nos cursos diurnos e noturnos. vii. O caráter interdisciplinar do projeto de formação profissional. viii. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. ix. O exercício do pluralismo na vida acadêmica e profissional, sem confundir-lo com o ecletismo. x. A ética como princípio formativo, perpassando toda a lógica curricular. xi. A indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional (ABEPSS, 1996, p. 6-7).

Ao pensarmos o projeto de formação profissional em Serviço Social que tem como horizonte a consolidação de um projeto profissional de caráter ético-político e democrático, o estímulo as atividades de pesquisa e extensão são uma exigência quando se defende o fortalecimento de um *ethos* profissional crítico fundado na historicidade. Em relação a isso, Guerra (2009, p. 702) defende que:

[...] a pesquisa garante o estatuto de maioria intelectual para a profissão: além de possibilitar aos seus protagonistas uma contribuição efetiva às diversas áreas de conhecimento, permite-nos conectarmos (através de múltiplas mediações) às demandas da classe trabalhadora – precondição para a construção de novas legitimidades profissionais.

Logo, as atividades extensionistas, as pesquisas científicas e os campos de estágio são formas de construir um perfil profissional mais próximo da realidade concreta vinculado a uma perspectiva transformadora, conforme ratifica a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), nº 7/2018 que estabelece as Diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regulamenta as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, para tanto institui o seguinte princípio:

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (MEC, 2018, p. 1-2)

As atividades acadêmicas de extensão por intermédio da Resolução supracitada cujo regimento busca, também, assegurar uma das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de

Educação (PNE)³⁸, o qual, dentre outras questões, estabelece que as Instituições de Ensino Superior devem obrigatoriamente “[...] assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014, p.74). Para análise de como isso é contemplado nos PPCs, selecionamos algumas amostras:

A Coordenação do Curso de Serviço Social estimula as iniciativas de pesquisa e extensão, primando pela indissociabilidade com o ensino, de forma a possibilitar uma formação que ultrapasse as fronteiras livrescas, do processo de ensino e que oportunize a produção do conhecimento, pela via da pesquisa e do contato e intervenção junto às comunidades, grupos, movimentos e organizações sociais etc (UFPI, 2012, p. 104).

Atividades formativas básicas que visam dar relevância às ações de pesquisa, extensão: produção acadêmica, bem como estimular a participação em eventos acadêmicos (encontros, seminários, congressos e outros) e visitas monitoradas. São atividades definidas no plano acadêmico do curso, realizadas fora do horário de aulas e de caráter obrigatório (UFBA, 2008, p. 20).

Este Projeto Pedagógico tem por objetivo instituir o Curso de Serviço Social regido pelos princípios que orientam uma formação profissional de qualidade com base no tripé ensino, pesquisa e extensão (UFCEG, 2013, p. 11).

Garantir uma formação abrangente que articule ensino, pesquisa e extensão, e que possibilite a capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa do Assistente Social (UFPB, 2017, p. 4).

A universidade está atuando nas áreas de Agricultura, Energia e Tecnologias de Desenvolvimento Sustentável, Formação Docente, Gestão Pública e Saúde Coletiva. Existindo, ao mesmo tempo, apoio à formação integral dos alunos por meio da articulação entre ensino-pesquisa-extensão, gerando programas formativos com abordagens trans e interdisciplinares (UNILAB, 2022, p. 9).

O PNE é um documento que define compromissos colaborativos entre os entes federativos e as instituições de ensino para avanço da educação brasileira, quando citado, na tessitura dos projetos, relaciona-se às metas para educação superior brasileira ou aparece como base legal de fundamentação do PPC. A discussão acerca da normativa é abordada em 3

³⁸ O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, é um instrumento de planejamento que orienta a execução e o aprimoramento da política de educação nos diferentes níveis de ensino e modalidade e tem vigência de 10 (dez) anos.

(três) PPCs — UFAL *Campus* Aristóteles Calazans Simões, UFRN, UFMA, da seguinte forma:

O PNE 2014 em sua Meta 12 inscreve que as ações das políticas de educação trabalharão para: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas no segmento público (UFAL, 2019, p. 171-172).

Ressalte-se que o curso cumprirá o percentual de 10% de carga horária de Extensão em componentes curriculares específicos, a ser regulado por resolução específica do curso, no prazo máximo determinado pela legislação, em conformidade com a resolução nº 07/CNE-MEC, de 18 de setembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta o disposto na meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) (UFRN, 2019, p. 59).

BASES LEGAIS DE FUNDAMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação [...] (UFMA, 2016, p. 17).

Apesar de não ser foco de nossas análises, dada a delimitação temática do nosso estudo, os campos de estágio, grupos de pesquisa e extensão, que discutem a educação, não serão analisados neste trabalho, todavia não podemos deixar de citar como a interlocução entre o tripé ensino-pesquisa-extensão e a temática educação aparece nos PPCs.

Nesse sentido, observamos que alguns PPCs, ao tratarem do estágio curricular supervisionado, atividade obrigatória para obtenção do diploma, trazem a educação como espaço socioinstitucional de capacitação para o exercício profissional. Outrossim, também identificamos a existência de grupos de pesquisa e atividades de extensão que têm como linhas de pesquisa a educação, vejamos alguns exemplos:

Áreas de Estágio, Seguridade Social, Educação, Habitação, Jurídica, Sindicatos, Questão Agrária, Áreas Específicas (Núcleos de Estudos e Pesquisas da UERN e FASSO) (UERN, 2013, p. 88).

Outro projeto de extensão ainda em andamento no DESES é Educação, Pobreza e Desigualdade Social no Estado do Maranhão, desenvolvido pelo GPETISS, sob a coordenação da Profa. Dra. Marli Alcântara Ferreira Moraes. Além de especialização e extensão, o projeto desenvolve também atividades de pesquisa na temática estudada pelo grupo (UFMA, 2016, p. 85).

Grupo de Estudos Políticas Públicas e Exclusão social e Observatório Juventude, Educação Profissional e Trabalho – GEPPES LINHAS DE PESQUISA: • Políticas Públicas, Educação e Desenvolvimento Social • Trabalho, Educação e Juventude (UECE, 2017, p. 9).

Outro ponto que merece destaque diz respeito à discussão da educação como campo de trabalho para assistentes sociais, fato este que demonstra o quanto a categoria está alinhada ao comprometimento de dar materialidade às suas competências e atribuições profissionais nos diferentes espaços sócio-ocupacionais, essa discussão aparece nos PPCs da seguinte forma:

A atuação do Assistente Social é mediatizada pela prestação de Serviços Sociais em Instituições Públicas e Privadas, Entidades e Organizações Populares, de natureza político sindical ou organizações não governamentais (ONGs) que implementam políticas setoriais e assistenciais tais como: Educação, Trabalho, Seguridade (Saúde, Previdência e Assistência Social), Habitação, Assistência ao Idoso, à Criança e ao Adolescente, à mulher, dentre outros segmentos populacionais. Atua ainda na administração dos Serviços Sociais, elaboração de projetos, diagnósticos e pesquisas na área de Serviço Social, planejamento social, orientações individuais e trabalhos comunitários. Dessa maneira, a atuação do Assistente Social se desenvolve propondo e implementando políticas de caráter público ou privado, as quais respondam ao direito de acesso dos segmentos populacionais aos serviços e benefícios conquistados histórica e socialmente e assegurados na forma de direitos inscritos em leis ou formulados na forma de política, projetos, planos e programas sociais nas mais diferentes áreas de atendimento (UECE, 2017, p. 02).

Com vistas ao enfrentamento das expressões da questão social, os assistentes sociais: Analisam, elaboram, coordenam e executam planos, programas e projetos para viabilizar os direitos da população e seu acesso às políticas sociais, como a saúde, a educação, a previdência social, a habitação, a assistência social e a cultura (UEPB, 2016, p. 36).

Formar profissionais críticos e competentes, capazes de compreender e intervir nas diferentes dimensões que compõem o cenário de sua atuação, realizando uma prática fundada em princípios éticos e humanísticos comprometidos com a transformação social da realidade local e nacional. Esses profissionais atuarão principalmente nas áreas de educação, saúde, trabalho, justiça, previdência e assistência (crianças, adolescentes, idosos, família, etc.) e objetivam, ainda, a inserção ativa dos usuários de Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho (UFRB, 2007, p. 10).

O/a assistente social graduado/a pelo Curso de Serviço Social da Unidade Educacional de Palmeira dos Índios, dada a formação generalista proposta nesse PPC, pode atuar em: Instituições públicas ou privadas que implementem políticas sociais nas áreas de Seguridade Social (Previdência Social, Assistência Social e Saúde); Instituições públicas e privadas que implementem ações nas áreas de Educação, Meio Ambiente, Sócio-Jurídica,

Habitação, Segurança Pública, Lazer, Cultura, Trabalho, Desenvolvimento Urbano e Rural; Movimentos sociais urbanos e rurais; Organizações sociais e não-governamentais; entidades filantrópicas; Diversos setores organizacionais de empresas privadas ou públicas (UFAL, 2018, p.19).

Identificamos, também, que embora o termo educação esteja, habitualmente, associado à concepção de educação como uma política pública, na maioria dos PPCs, foi possível encontrar, em 1 (um) Projeto Pedagógico, uma percepção mais ampliada da educação com direcionamentos emancipatórios, éticos e políticos. Vejamos:

[...] e, sobretudo, a necessidade de discutir e estruturar formas de enfrentamento a estas questões reafirmando o imperativo de um projeto que preconiza uma educação emancipatória fundamentada numa opção ética, política, teórica e metodológica (UFMA, 2016, p. 12).

Sendo os Projetos Políticos Pedagógicos documentos que orientam e organizam a formação profissional, tomando como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação e resoluções posteriores, nota-se o esforço e comprometimento das instituições em propiciar uma formação crítica e de qualidade, capaz de formar profissionais dotados de competência teórico-metodológica, ético política e técnico-operativa.

No caso específico dos cursos de Serviço Social, soma-se a necessidade de um projeto de formação que incorpore discussões emergentes no cenário sociopolítico, necessárias a compreensão crítica da dinâmica da vida social, que expressam as contradições resultantes da relação antagônica entre capital e trabalho e que impõem desafios para intervenção profissional que, cada vez mais, exige embasamento ético e político para construção de respostas profissionais coerentes aos princípios e valores do projeto profissional hegemônico. Nessa direção, a discussão empreendida por Veiga (2004, p. 25) revela que:

O projeto político-pedagógico é mais do que uma formalidade instituída: é uma reflexão sobre a educação superior, sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor e a prática pedagógica que se realiza na universidade. O projeto político-pedagógico é uma aproximação maior entre o que se institui e o que se transforma em instituinte.

Os argumentos expostos pelo autor permitem inferir que os PPCs aludem ao engajamento com a formação discente qualificada, crítica e atenta às exigências do mundo contemporâneo. Frente à discussão empreendida até aqui, foi possível notar que a discussão

sobre educação é construída de diferentes maneiras nos PPCs dos cursos de graduação em Serviço Social das universidades públicas da região Nordeste.

Apesar de citarem normativas em comum, que tratam da política de educação, no aporte teórico que fundamenta a elaboração do documento, cada curso apresenta uma forma própria de dar ênfase à temática sem perder de vista o comprometimento com a qualidade da formação de seus discentes, assim como, com a efetivação do Projeto Ético-Político Profissional.

Na direção do que foi posto até o momento, vimos que, de maneira geral, a discussão da educação, presente nos PPCs dos cursos de graduação em Serviço Social do Nordeste, está centrada, principalmente, nas normativas jurídicas que ratificam a política educacional brasileira.

Nesse sentido, ao buscar compreender o lugar da educação na formação de assistentes sociais, no âmbito dos currículos, a partir da tessitura textual dos PPCs, identificamos que ao contemplar, dentre outros pontos, o objetivo do curso, perfil do discente, bem como a organização curricular do curso, o tema educação é apresentado sob três formas de apreciação.

A primeira forma de apreciação contempla a abordagem da educação na forma de política pública, e, por conseguinte, traz discussões sobre a contextualização sócio-histórica dessa política apresentando o arcabouço jurídico que fundamenta e operacionaliza a política educacional brasileira, com ênfase na educação superior. Para fundamentação teórica acerca do assunto, as universidades recorrem ao arcabouço jurídico-político que compreende o conjunto de leis, resoluções e documentos que respaldam a educação superior e a formação em Serviço Social, com destaque para as Diretrizes Curriculares de 1996 e a Constituição Federal de 1988.

Nessa seara, os PPCs demarcam a importância do projeto de formação profissional para legitimação da direção social estratégica assumida pela categoria, a partir do movimento de reconceituação. Destacam os rebatimentos da contrarreforma do ensino superior, conduzida historicamente pelo projeto burguês neoliberal, que comprometem a qualidade da formação acadêmica e, conseqüentemente, a consolidação do Projeto Ético-Político Profissional.

A segunda forma, na tessitura dos textos dos projetos, traz a educação como espaço sócio-ocupacional de assistentes sociais. Para tanto, citam a educação como campo de atuação e/ou apresentam a educação como campo de estágio.

A terceira forma de apreciação, embora a discussão esteja centrada em apenas um PPC, da UFMA, diz respeito à perspectiva emancipatória ética e política da educação.

Frente às premissas apontadas, a conclusão dessa primeira análise permite inferir que há uma tendência em privilegiar a discussão sobre educação configurada na forma de uma política social pública setorial.

Para embasamento teórico os cursos recorrem, especialmente, às normativas que regulamentam a educação no Brasil e, apesar de situar a educação no campo da luta de classes e de disputa entre projetos antagônicos, não avançam conceitualmente na promoção de debates que apontem para um projeto educacional alternativo de ruptura com o capitalismo.

Para aprofundar essa discussão, cerne do nosso estudo, na subseção a seguir serão analisados os programas das disciplinas que compõem a temática pesquisada, a fim de identificar e analisar que conceito de educação, a partir da oferta de disciplinas, a formação de assistentes sociais tem facultado aos estudantes de graduação das universidades públicas do Nordeste.

4.2 ANÁLISE DOS PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS E O ENSINO DA EDUCAÇÃO: QUE CONCEITO DE EDUCAÇÃO O SERVIÇO SOCIAL TEM DISCUTIDO?

Para avançar na análise, a fim de responder os objetivos deste estudo, agora o foco estará voltado à análise dos programas das disciplinas que discutem educação. Inicialmente, analisamos as fontes documentais - matriz curricular e programas das disciplinas, buscando identificar a temática educação. Realizamos a busca a partir do título e proposta dos conhecimentos e conteúdos curriculares expressos em seus ementários, sendo consideradas palavras correlatas ao tema educação. Realizamos, ainda, a análise da bibliografia sugerida, de disciplinas que poderiam abrigar conteúdos relativos à temática pesquisada.

Os dados obtidos revelam que, atualmente, existem 41 (quarenta e um) componentes curriculares que discutem o tema educação nos currículos de graduação em Serviço Social nas universidades públicas do Nordeste. Essas informações estão sistematizadas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Componentes curriculares dos cursos de Serviço Social nas universidades públicas do Nordeste que discutem o tema educação³⁹

(continua)

Instituição	Componentes	Carga horária	Natureza
UERN	Política Educacional e Serviço Social	60 h	Optativa
	Fundamentos Socioeconômicos da Educação	60 h	Optativa
	Organização da Educação Municipal.	60 h	Optativa
	Legislação Social	45 h	Optativa
	Estado e Políticas Públicas	60 h	Optativa
	Relações de gênero e sexualidade na educação	60h	Optativa
UERN	Sociologia da educação	60h	Optativa
	Política Educacional e Serviço Social	60 h	Optativa
	Fundamentos Socioeconômicos da Educação	60 h	Optativa
	Organização da Educação Municipal.	60 h	Optativa
	Legislação Social	45 h	Optativa
	Estado e Políticas Públicas	60 h	Optativa
UFRB	Relações de gênero e sexualidade na educação	60h	Optativa
	Sociologia da educação	60h	Optativa
	Política Social I	85 h	Obrigatória
	Educação e espaços não formais de aprendizagem	34 h	Optativa
UNILAB	Educação popular e movimentos populares	34 h	Optativa
	Sociologia da educação	68 h	Optativa
	Tópicos em Educação e Saúde	68 h	Optativa
	Políticas Sociais, Diversidade e Direitos Humanos	45h	Optativa
UFAL	Indicadores Sociais	45 h	Optativa
	<i>Campus</i> Aristóteles Calazans Simões	72 h	Optativa
	Estado, classes sociais e movimentos sociais	54 h	Obrigatória
	Seminário de Políticas Sociais Setoriais	120 h	Optativa
	Gestão, financiamento e controle das políticas públicas	72 h	Eletiva
	Trabalho e Serviço Social	54 h	Optativa
	Educação em Direitos Humanos	54h	Optativa
	<i>Campus</i> Arapiraca		
	Serviço Social e educação (tópicos especiais)	54 h	Optativa
	Seminário Temático de Políticas Sociais II	72 h	Eletiva
Classes Sociais e Movimentos Sociais	72 h	Eletiva	

³⁹ Os currículos dos cursos de graduação além de apresentarem disciplinas obrigatórias poderão oferecer, para fins de enriquecimento na formação acadêmica, disciplinas eletivas e/ou optativas.

Disciplinas Obrigatórias: Definem-se como disciplinas obrigatórias um conjunto de estudos e atividades correspondentes a um programa desenvolvido num período letivo, com número de créditos prefixados que deve ser cursado com assiduidade e aproveitamento para a conclusão do curso.

Disciplinas Optativas: Definem-se como disciplinas optativas a disciplina de livre escolha do aluno de um elenco oferecido para o curso, que complementam a formação profissional, numa determinada área ou subárea de conhecimento, que permitem ao aluno iniciar-se numa diversificação do curso. Deve constar na matriz curricular na respectiva fase que será cursada.

Disciplinas Eletivas: As disciplinas eletivas são componentes curriculares que o estudante terá a possibilidade de escolher, conforme a oferta das disciplinas no semestre, a ser decidido pelo Colegiado do Curso.

Quadro 2 – Componentes curriculares dos cursos de Serviço Social nas universidades públicas do Nordeste que discutem o tema educação

(conclusão)

Instituição	Componentes	Carga horária	Natureza
UPE ⁴⁰	Educação em Direitos Humanos Educação popular- Educação e Cultura Popular Serviço Social e Educação	54 h 60 h 60 h	Optativa Obrigatória Optativa
UFBA	Tópicos Especiais em Serviço Social: O Trabalho do assistente social em tempos de pandemia da COVID-19 Educação Popular em áreas de reforma agrária (ACCS) ⁴¹	68 h 68 h	Optativa Optativa
UFCEG	Não possui	—	—
UFMA	Educação Popular e Serviço Social Política de Educação e Serviço Social	60 h 60 h	Obrigatória Optativa
UFPI	Processos de Trabalho do Serviço Social I ⁴²	60 h	Obrigatória Optativa
UFPB	Política de Educação no Brasil Educação Popular e Serviço Social Educação em relações étnico-raciais	60 h 60 h 45h	Optativa Optativa Optativa
UFPE	Política Social II Oficina Temática	60 h 60 h	Obrigatória Eletiva
UFS	Educação Popular Movimentos Sociais e Serviço Social	60 h 60h	Optativa Optativa
UECE	Política Social Setorial II	68 h	Eletiva
UFRN	Serviço Social e Processos de Trabalho	60 h	Obrigatória
UEPB	Tópicos especiais em Educação Política Social II	60 h 60 h	Eletiva Obrigatória

Fonte: Elaboração própria com base nos PPCs e programas das disciplinas dos cursos de graduação em Serviço Social das universidades públicas do Nordeste (2023).

Os dados extraídos foram organizados e categorizados em quadros de modo a auxiliar a análise dos dados. O instrumento utilizado foi a ficha técnica de investigação, elaborada com base nos objetivos específicos da pesquisa. Consideramos pertinente classificar quais componentes tratam especificamente da temática educação e quais componentes discutem o tema de forma transversal.

⁴⁰ O PPC do curso não está disponível na página oficial da instituição, foi possível obter o Parecer CEE/PE nº 112/2017 – CES o qual aprova o reconhecimento do curso e apresenta a proposta curricular para o curso de Serviço Social. Desse modo, o documento apresenta a matriz curricular, descreve as disciplinas obrigatórias e eletivas, mas não fornece as ementas e o conteúdo programático.

⁴¹ Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade (ACCS) é um componente curricular, modalidade disciplina, de cursos de Graduação e de Pós-Graduação, com carga horária mínima de 17 (dezesete) horas semestrais, em que estudantes e professores da UFBA, em uma relação multidirecional com grupos da sociedade, desenvolvem ações de extensão no âmbito da criação, tecnologia e inovação, promovendo o intercâmbio, a reelaboração e a produção de conhecimento sobre a realidade com perspectiva de transformação. Resolução nº 1/2013 (CONSEPE-UFBA).

⁴²Presente na Estrutura curricular 2024.1 Ementa disponível somente na página oficial da instituição. Ofertada a partir do 3º período.

No intuito de direcionar e organizar as informações, dividimos três eixos temáticos para categorização e análise dos dados: (i) Disciplinas que discutem a educação como uma política pública; (ii) Disciplinas que discutem a educação como campo de trabalho de assistentes sociais; e (iii) Disciplinas que discutem o sentido amplo da educação.

Em relação ao primeiro eixo temático, identificamos que a discussão da educação, configurada como uma política social pública gerida pelo Estado, aparece tanto de maneira transversal em componentes que discutem as políticas públicas quanto na forma de disciplina específica que tem ênfase na educação. Para dialogar com essas questões, entende-se ser necessário apresentar, ainda que genericamente, o conceito de política social que subsidia nossas discussões:

As políticas sociais e a formatação de padrões de proteção social são desdobramentos e até mesmo respostas e formas de enfrentamento – em geral – setorializadas e fragmentadas às expressões multifacetadas da questão social no capitalismo, cujo fundamento se encontra nas relações de exploração do capital sobre o trabalho (Behring; Boschetti, 2019, p. 51).

Também, em se tratando do assunto, Faleiros (1990) assevera que as políticas sociais são espaços de lutas para garantias dos direitos sociais, Carvalho e Yamamoto (2008) reportam-se ao fato de que as políticas sociais possuem caráter contraditório, pois ao mesmo tempo em que atendem aos interesses do capital, atendem também às necessidades da classe trabalhadora. Na esteira das considerações apresentadas e, acrescentando outros elementos Behring, reitera:

As políticas sociais são concessões/conquistas mais ou menos elásticas, a depender da correlação de forças na luta política entre os interesses das classes sociais e seus segmentos envolvidos na questão. No período de expansão, a margem de negociação se amplia; na recessão, ela se restringe. Portanto, os ciclos econômicos, que não se definem por qualquer movimento natural da economia, mas pela interação de um conjunto de decisões ético-políticas e econômicas de homens de carne e osso, balizam as possibilidades e limites da política social (Behring, 2009, p. 19).

Feitas essas considerações, passa-se para análise de como a educação, no âmbito de uma política social setorial, aparece nos currículos. A partir da análise da matriz curricular, documento que organiza a matriz curricular e a oferta de disciplinas, percebemos que essa discussão aparece, tanto na forma de disciplinas obrigatórias, quanto optativas, através de disciplinas específicas – voltadas exclusivamente para discussão da temática, ou de forma

transversal – como uma linha de discussão dentro do componente. Posto isso, inicialmente faremos a análise de como a educação aparece de forma transversal nos currículos dos cursos.

Os cursos de Serviço Social da UFRB, da UEPB, da UECE e da UFPE, por exemplo, possibilitam o acesso à temática da educação de forma transversal nas disciplinas denominadas “Política Social”, “Política Social II” ou “Política Social Setorial II”. As ementas apresentam a discussão da seguinte forma:

Disciplina: Política Social Setorial II. **Ementa:** Contextualização sócio-histórica das políticas setoriais no Brasil e o papel dos sujeitos na luta pelos direitos sociais. Direitos sociais no Brasil e a implementação das políticas sociais para crianças e adolescentes, juventudes, mulheres, idosos, população LGBT. Políticas de educação, cultura, habitação. Políticas afirmativas. Análise da organização e financiamento destas políticas no contexto contemporâneo (UECE, 2016, p1).⁴³

Disciplina: Política Social II. **Ementa:** As políticas sociais no Estado capitalista e a questão da cidadania. Políticas sociais e sua relação com o serviço social. As relações entre Estado, sociedade civil e diferentes esferas de governo na formulação de políticas sociais. O estudo das políticas brasileiras de educação. Família, infância e juventude, idoso e cidades (UFRB, 2007, p.52).

No caso específico da UEPB e da UFPE, as ementas das disciplinas intituladas: “Política Social II” trazem a seguinte descrição:

Disciplina: Política Social II. **Ementa:** As políticas setoriais e a legislação social brasileiras. O papel das políticas sociais na constituição da esfera pública e o significado do debate público e privado. A ofensiva neoliberal e as novas formas de regulação social (UEPB, 2016, p. 100).

Disciplina: Política Social II. **Ementa:** Políticas setoriais no Brasil: processo de constituição, operacionalização e tendências recentes. (UFPE, 2009, p.64).

Embora não citem a política de educação, diretamente, apresentam as expressões “políticas sociais” e “políticas setoriais”, logo, fomos analisar as bibliografias utilizadas para ensino dos componentes a fim de verificar se legislações que versam sobre a educação eram utilizadas. Importa pontuar que tal procedimento de análise foi empregado em todas as disciplinas que tratam das políticas sociais. Vejamos:

⁴³ Na página oficial da universidade está disponível o programa de disciplinas (2016.2 a 2023.1). O programa da disciplina Política Social II, disponível na página oficial, apresenta uma proposta de ensino diferente da ementa apresentada no PPC do curso de 2017.

BRASIL, Constituição de 1988. Lei nº 8.742/93, Lei Orgânica da Assistência Social/LOAS. Leis nº 8.080 e 8.142/90, Lei Orgânica da Saúde/Sistema Único de Saúde-SUS. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (UFPE, 2009, p. 64, Negrito nossos).

Legislação Social brasileira atualizada (Estatuto da Criança e Adolescente/ECA; Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Lei de Diretrizes e Bases/LDB da Educação; Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei Orgânica da Assistência Social/LOAS; Lei nº 8.742 de 07 de dezembro de 1993. Lei Orgânica da Saúde/LOS – Lei nº 8.080 de 19 de setembro de 1990 (UEPB, 2016, p. 100, negritos nossos).

O que nos leva a inferir que a educação é uma temática trabalhada pelos componentes, tendo em vista que a LDB, o ECA e a CF de 1988 fazem parte do conteúdo a ser desenvolvido. Após leitura atenta das propostas de ensino presentes nessas ementas, tal como, observação e leitura da bibliografia básica utilizada, é possível ressaltar que as disciplinas dão ênfase ao conceito de educação apresentado nas normativas que regulamentam o direito à educação no Brasil, a saber, CF de 1988, LDB de 1996 e o ECA de 1990.

Por conseguinte, associam o acesso aos direitos sociais como condição para exercício da cidadania. Propõem a “Contextualização sócio-histórica das políticas setoriais no Brasil e o papel dos sujeitos na luta pelos direitos sociais” (UECE, 2016, p. 1), de modo a ratificar que os direitos sociais são produtos históricos das lutas sociais e que, embora os direitos civis e sociais estejam assegurados constitucionalmente, ainda assim, estão no centro das lutas, que se dão na esfera do Estado e da sociedade civil, entre dois projetos de sociedade antagônicos. Percebe-se, assim, que as abordagens das disciplinas, ao discutir os direitos sociais buscam sustentação teórica no campo jurídico-normativo e suas bases de sustentação legal.

Nesse ínterim, merece destaque que, embora a educação integre o rol das políticas sociais brasileiras, alguns cursos, ao tratarem das políticas sociais, se limitam à discussão das políticas que compõem o tripé da seguridade social, a saber – Saúde, Assistência Social e Previdência Social. Nesse contexto, observamos as ementas das disciplinas dos cursos da UERN, da UFPI e da UFCG. Do mesmo modo, analisamos também as referências utilizadas a fim de identificar se a disciplina apresenta alguma discussão da educação, mas verificamos que não há menção de nenhuma legislação ou referência bibliográfica que sugira a presença da temática, conforme podemos ver:

Disciplina: “Política Social II”. **Ementa:** Formulação, gestão e avaliação das políticas sociais no Brasil. Legislação da Seguridade Social – saúde, assistência social e previdência (UERN, 2013, p. 54).

Disciplina: “Política Social III”. **Ementa:** Seguridade social na realidade brasileira: concepções e políticas setoriais. Assistência social, saúde e previdência. As leis orgânicas, processos de gestão, formas de financiamento e controle social. (UFPI, 2012, p. 77).

Disciplina: “Política Social I”. **Ementa:** Capitalismo, liberalismo e a gênese da política social. Política social, Estado capitalista e a reprodução da força de trabalho. Capitalismo monopolista e Estado de bem-estar: cidadania, direitos sociais e política social. A trajetória da política social brasileira no século 20. A Constituição de 1988 e a proteção social brasileira: as políticas de assistência, saúde e previdência (UFCG, 2013, p. 81).

Outrossim, os demais cursos da UFBA, da UFRN, da UFS, da UNILAB, da UPE, da UFAL *Campus* Arapiraca e *Campus* Aristóteles Calazans Simões, UFMA, UFPB e da UPE restringem-se a discussão da emergência, concepção, desenvolvimento e natureza das políticas sociais no Estado brasileiro, com ênfase na seguridade social e no capitalismo em sua fase monopolista.

Interessa pontuar que, historicamente a categoria, através do conjunto CFESS-CRESS, vem se posicionando em favor da concepção ampliada de Seguridade Social na qual empreende o reconhecimento da política de educação como integrante da Seguridade Social. Tal posicionamento é coerente com a luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade com cobertura universal a partir do que propõe a Carta Maceió (2000) e ratificada no relatório final do encontro nacional do conjunto CFESS/CRESS (2022, p. 21):

Defesa do projeto ético-político e da Seguridade Social Ampliada, com a reafirmação da concepção de Seguridade Social como um padrão de proteção social amplo, universal, redistributivo, de responsabilidade estatal e que incorpore as políticas de saúde, previdência social, assistência social, educação, moradia, alimentação, trabalho, lazer, segurança, transporte, cultura, entre outras, conforme explicitada na Carta de Maceió.

Nesse imperativo, é preciso que a formação acadêmica esteja coerente com as pautas da categoria, em que situar a educação com outras áreas das políticas sociais é uma exigência no processo de formação profissional de assistentes sociais que têm nas políticas sociais espaços privilegiados do trabalho profissional.

A fim de descobrir se a primeira tendência observada – dar ênfase ao conceito de educação apresentado nas normativas que regulamentam o direito à educação no Brasil – CF de 1988, LDB de 1996 e o ECA de 1990 –, partimos para análise das demais disciplinas que discutem educação como uma linha de discussão transversal no componente. Trouxemos como exemplos, as seguintes disciplinas:

Disciplina: “Estado e Políticas Públicas”. **Ementa:** As ciências sociais e a análise do Estado no final do século XX. Conceitos e problemáticas emergentes. A crise do Estado. Os atores políticos e as reformas econômicas. A crise fiscal. O neoliberalismo. As políticas públicas de educação e saúde. Perspectivas das políticas públicas (UERN, 2013, p.177).

Disciplina: Seminário Temático de Políticas Sociais Setoriais. **Ementa:** Caracterização das políticas sociais setoriais e por segmento implementadas pelo Estado capitalista brasileiro, suas funções e dinâmicas específicas, configuradas no âmbito dos objetivos econômicos e políticos específicos. (UFAL *campus* Aristóteles Calazans Simões, 2019, p. 108).

Disciplina: “Políticas Sociais, Diversidade e Direitos Humanos”. **Ementa:** Contextualização sócio histórica das políticas setoriais no Brasil e o papel dos sujeitos na luta pelos direitos sociais. Direitos sociais no Brasil e a implementação das políticas sociais para crianças e adolescentes, juventudes, mulheres, idosos, população LGBT. Políticas de educação, cultura, habitação. Políticas afirmativas. Análise da organização e financiamento destas políticas no contexto contemporâneo (UNILAB, 2020, p. 71).

Disciplina: Seminário Temático de Políticas Sociais Setoriais **Ementa:** Caracterização das políticas sociais setoriais implementadas pelo Estado capitalista brasileiro, evidenciando suas funções e dinâmicas específicas nas áreas de gestão, controle e financiamento, configuradas no âmbito dos objetivos econômicos e políticos que lhe são inerentes. **Conteúdo Programático:** Política Educacional: caráter da sua concepção na Carta Constitucional de 88. Função estratégica na contemporaneidade. O paradigma da empregabilidade. A dimensão não-universalista da educação pública brasileira. As funções econômicas da escola. Propostas atuais implementadas pelo MEC: sintonia com flexibilização neoliberal Financiamento. Propostas de gestão e de controle. Políticas Sociais do Trabalho: principais referências da intervenção estatal e pública na esfera do trabalho (UFAL *campus* Arapiraca, 2018, p. 78).

Ademais, é possível verificar nas ementas a proposta de discussões que aludem sobre o avanço do neoliberalismo e suas contrarreformas, conduzidas pelo ajuste fiscal permanente, em detrimento dos direitos sociais da classe trabalhadora, problematizando, especialmente, o impacto na reconfiguração da política de Educação Superior e o intenso aprofundamento da privatização e da precarização das universidades públicas.

À luz dessa problemática, cabe recuperar as considerações apresentadas por Druck (2021, p. 23) em que denuncia as medidas do governo, especialmente a partir do golpe de 2016, como formas de “[...] aprofundar as contrarreformas – do trabalho, previdenciária e do Estado – na defesa de um permanente ajuste fiscal, responsabilizando os gastos sociais do governo com as políticas públicas de educação, saúde, segurança, assistência social, etc. e os agentes executores dessas políticas – os funcionários públicos”.

Logo, o debate teórico e crítico acerca do aprofundamento do neoliberalismo e suas implicações para política de educação superior tem ocupado lugar de destaque no processo

formativo de assistentes sociais. Ampliando a discussão apreendida, Portes e Portes (2017, p. 226) propõem que:

O adensamento teórico-analítico deve possibilitar ao futuro profissional tomar a realidade social como referência para construir as respostas interventivas de modo a atender às demandas socialmente postas no cotidiano profissional, levando em consideração as condições sob as quais o exercício profissional se materializa, refletindo acerca das requisições do mercado de trabalho e das condições objetivas de trabalho; a configuração das políticas sociais e sua funcionalidade nos marcos de uma sociedade capitalista; as demandas profissionais e a necessidade de sua reconstrução para o atendimento das necessidades apresentadas pelos sujeitos atendidos pelo assistente social.

A análise da proposta de ensino dessas disciplinas revelou, em linhas gerais, que quando associada ao campo das políticas públicas, a discussão sobre educação tende a ser reduzida às particularidades sócio-históricas do surgimento e da configuração contemporânea da política educacional. Nota-se, assim, que as disciplinas propõem a apreensão crítica das particularidades da política educacional, compreendida como direito ainda não universalizado, de modo a situar os debates às transformações em curso, operacionalizadas pelo projeto neoliberal, de ataque aos direitos sociais.

Há de se ressaltar que, essas discussões são de suma importância, pois ao “[...] tratar da política educacional é preciso referenciar o conjunto de áreas que são reguladas em termos das práticas e conhecimentos legais e educacionais socialmente reconhecidos hoje enquanto arcabouço institucional desta política” (Almeida, 2007, p. 4). Todavia, os debates propostos não ampliam a perspectiva para a compreensão da educação como uma dimensão da vida social, voltada para a construção de uma nova hegemonia, que apontem para um projeto educacional alternativo de ruptura com o capitalismo e para a construção de uma nova forma de sociabilidade.

No que diz respeito às disciplinas que tratam, especificamente, da educação, percebemos que elas podem se relacionar aos eixos dois e três de análise, na medida em que, além de tratar da trajetória histórica da política educacional, apresentam uma discussão ampla de educação e/ou versam sobre educação como espaço sócio-ocupacional de assistentes sociais. Dessa forma, não há como separar quantitativamente disciplinas por eixos, pois a análise qualitativa revela confluência entre eles. Avaliemos um exemplo de como isso acontece:

Disciplina: Tópicos Especiais em Educação. **Ementa:** Contextualização histórica da Política Educacional Brasileira. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96): perspectivas atuais da educação brasileira. Universalização da Escola pública, democrática e com qualidade social. O trabalho do Assistente Social na educação (UEPB, 2016, p. 107).

Na continuidade da análise, identificamos que dentre as disciplinas que versam, especificamente, sobre a política de educação o curso da UERN apresenta como proposta de ensino a discussão e análise da organização, gestão e financiamento da política de educação:

Disciplina: Organização da educação Municipal. **Ementa:** O município e a educação escolar. O município como instância administrativa. Plano Municipal de Educação. Organização do sistema Municipal de Ensino. A escola como centro da educação municipal (UERN, 2013, p. 174).

Essa discussão é de extrema relevância para formação de assistentes sociais, principalmente após a implementação da Lei nº 13.935/2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica em que a efetiva garantia de profissionais, por meio de concursos públicos, está comprometida frente “às ofensivas de retrocesso, tal como observado na Lei nº 14.276/2021, que altera a Lei nº 14.113/2020⁴⁴ e retira assistentes sociais e psicólogos/as dos 70% (setenta por cento) dos recursos anuais destinados à remuneração dos/as profissionais da educação básica e os/as coloca na alíquota de 30%, destinada à prestação de serviços” (CFESS, 2023, p. 17).

À luz dessa problemática, convém destacar que o reconhecimento da atuação de assistentes sociais na educação deve vir associado ao entendimento das legislações que asseguram a prática profissional nos espaços educacionais, conforme sugere Amaro (2021, p. 21):

É, assim, de fato, prioritário que o assistente social realize a análise contextual e institucional da educação em nível **macro** (bases legais – incontornavelmente, a Constituição Federal e a LDB –, políticas e programas nacionais, parâmetros curriculares nacionais, relatórios do MEC/Inep relativos a indicadores da realidade educacional) e **micro** (tendo por referência a unidade educacional que se insere) buscando compreender os processos de surgimento, implantação e expansão relativos à oferta da atividade/serviço educacional naquela comunidade, com ênfase na interpretação dos aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos e regionais que condicionam e explicam as relações pedagógicas, sociais, comunitárias, de trabalho e de gestão que se organizam naquele espaço educacional.

⁴⁴ Lei 14.113, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), as/os assistentes sociais e psicólogos/ os foram inseridas/os no inciso II, do artigo 26, sendo autorizadas/os a receber seus proventos como as/os demais profissionais da educação (CFESS, 2023, p.10).

Importa pontuar que, ao mapear as informações necessárias a esse estudo, encontramos no rol de disciplinas, de todos os cursos, a proposta da discussão acerca do Fundo Público e do financiamento da seguridade social. Avançando nas análises, identificamos, ainda, que a principal referência bibliográfica para desenvolvimento do assunto é a obra intitulada “O fundo público e a Seguridade Social no Brasil” de Evilásio Salvador⁴⁵.

Esse livro é sem dúvida umas das referências mais importantes para os profissionais que atuam no campo dos direitos e, de forma alguma, intencionamos desconsiderar sua respeitável contribuição, entretanto, sabe-se que as discussões realizadas na obra privilegiam a análise histórica da seguridade social brasileira.

No que diz respeito à bibliografia utilizada para ensino dos componentes, percebemos que a análise do debate sobre educação, no campo das políticas públicas, presente nas disciplinas, revela, de modo geral, que as principais referências utilizadas para discussão da temática são a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 as quais são os pilares da educação como direito social no Brasil.

Ademais, as universidades citam regimentos e resoluções próprias que organizam e regulamentam o curso de Serviço Social, assim como resoluções do MEC relacionadas a educação superior em nível de graduação.

Ao avançarmos para o segundo eixo de análise, que consiste na educação como campo de trabalho de assistentes sociais, identificamos que, assim como na discussão das políticas públicas, há uma tendência nos currículos de formação, em privilegiar as políticas da assistência, previdência e saúde como espaço sócio-ocupacional de assistentes sociais, o que não significa que essa temática não seja contemplada nos currículos, ao contrário, percebemos um número significativo de cursos que tratam da educação como campo de trabalho de assistentes sociais.

Como forma de exemplificar o exposto, elencamos os cursos de graduação os quais ofertam disciplinas que discutem a educação como espaço de trabalho de assistentes sociais,

⁴⁵ Economista formado pela Universidade Federal de Santa Catarina (1995), mestre em Política Social pela Universidade de Brasília - UnB (2003), doutor em Política Social pela UnB (2008) e pós-doutor em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor na Universidade de Brasília (UnB) na graduação em Serviço Social e no Programa de Pós-graduação em Política Social (Mestrado/Doutorado). Bolsista Produtividade do CNPq. Líder do FOHPS (núcleo de estudos e pesquisas sobre Fundo Público, Orçamento, Hegemonia e Política Social). Autor, entre outras publicações, do livro *Fundo Público e Seguridade Social no Brasil*. Tem dezenas de artigos publicados sobre orçamento público, tributação, seguridade social e financiamento das políticas sociais. Desenvolve pesquisa na área de Fundo Público, Política Social, Financeirização, Orçamento público e financiamentos de políticas e programas sociais.

são eles: UFBA, UERN, UFRN, UEPB, UFRB, UFPB, UPE⁴⁶, UFPI, UFAL e *Campus Arapiraca*⁴⁷.

A princípio, selecionamos as 4 (quatro) disciplinas que tratam especificamente do trabalho de assistentes sociais na educação. Analisemos:

Disciplina: Política de educação e serviço social. **Ementa:** O debate teórico-conceitual da educação. Análise da política educacional brasileira, considerando suas peculiaridades no Maranhão. O exercício profissional no campo da educação, destacando modalidades e tendências do processo educativo e o significado histórico da atuação profissional (UFMA, 2016, p.63).

Disciplina: Política educacional e serviço social. **Ementa:** As diferentes concepções de educação. A educação como política pública no contexto da luta de classes. Desafios contemporâneos para a educação no Brasil. A relação entre o Serviço Social e a política educacional (UERN, 2013, p.70).

Disciplina: Tópicos especiais em educação. **Ementa:** Contextualização histórica da Política Educacional Brasileira. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96): perspectivas atuais da educação brasileira. Universalização da Escola pública, democrática e com qualidade social. O trabalho do Assistente Social na educação (UEPB, 2016, p.107).

Disciplina: Tópicos especiais em serviço social: o trabalho do assistente social em tempos de pandemia da COVID-19. **Ementa:** Temas emergentes em Serviço Social. Apresentação de análises inovadoras em Serviço Social. Aprofundamentos de temas específicos do Serviço Social. Apresentação de pesquisas ou estudos na área de Serviço Social. Objetivos específicos: Provocar a reflexão sobre temas pertinentes ao trabalho do assistente social na política de educação em tempos de pandemia da COVID-19 (UFBA, 2019, p. 2⁴⁸).

Posteriormente, selecionamos as disciplinas que discutem de forma transversal a educação como campo de trabalho, vejamos como o debate é contemplado quando aparece como uma linha de discussão dentro do componente curricular:

⁴⁶ Disciplina intitulada “ Serviço Social e educação” presente na grade dos componentes eletivos com carga horária total de 60 horas. Ementa não disponibilizada pela instituição de ensino (UPE, 2017, p. 5).

⁴⁷ A Disciplina denominada “ Oficina de Estágio em Serviço Social II” tem por objetivo apresentar as atribuições e habilidades do fazer profissional nos diferentes espaços ocupacionais. Na bibliografia complementar, utilizada para ensino do componente, cita o documento “ Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação” o que nos leva inferir que a discussão da educação como campo de trabalho de assistentes sociais é contemplada no componente curricular de caráter optativo e carga horária total de 54 horas (UFAL *campus* Aristóteles Calazans Simões, 2019, p. 138).

⁴⁸ Ementa da disciplina disponibilizada pela docente que ministrou a disciplina no Semestre Letivo Suplementar em 2020.

Disciplina: Processos de trabalho do Serviço Social I. **Ementa:** O trabalho do Assistente Social em diferentes espaços sócio-ocupacionais: no âmbito das políticas públicas e no espaço sócio-ocupacional estatal/governamental (seguridade social: saúde, previdência social e assistência social; sociojurídico; educação; agrário e outros). Atribuições e competências. Instrumentos técnico-operativos, procedimentos e técnicas. Trabalho interdisciplinar e em redes sócio-institucionais. Experiências profissionais nas diversas políticas pública (UFPI, 2024, p. 1).⁴⁹

Disciplina: Serviço social e processos de trabalho. **Ementa:** O trabalho em sua dimensão ontológica. Serviço Social como especialização do trabalho coletivo. A inserção do Serviço Social em processos de trabalho: as particularidades dos campos de inserção profissional. As particularidades dos diversos espaços ocupacionais dos assistentes sociais: saúde, assistência social, previdência social, empresas privadas e estatais, infância e juventude, educação, sócio-jurídico, assessoria a conselhos e movimentos sociais etc (UFRN, 2019, p. 1⁵⁰).

Disciplina: Educação e movimentos populares. **Ementa:** O serviço social e os princípios educativos na ação profissional. A dimensão pedagógica da prática do serviço social. Movimentos populares e os desafios da educação popular. A interlocução entre movimentos populares, educação e prática do serviço social. Tendências teóricas da sociologia da educação. Educação como processo social. Educação como reflexão crítica sobre a prática educação social, definição e as diversas esferas da educação social no Brasil e sua interlocução com o serviço social. Compreensão crítica das propostas sócio-educativas brasileiras (UFRB, 2007, p. 66).

Desse recorte, destacamos a UFCG, universidade a qual, apesar de trazer na tessitura do PPC a seguinte descrição dos campos de atuação para assistentes sociais:

“[...] movimentos sociais, organizações públicas e privadas, por meio da criação, implantação, gestão e supervisão de políticas, planos, programas e projetos sociais, nas áreas de seguridade social (previdência, saúde, assistência social), como também **na área educacional**, habitacional, do meio ambiente e demais políticas que envolvam a área social” (UFCG, 2013, p. 17, negritos nossos).

Não apresenta na matriz curricular nenhuma disciplina voltada para discussão da educação. Os cursos da UNILAB, da UFS, UFAL, *campus* Aristóteles Calazans Simões e da UECE não trazem a discussão da educação como espaço ocupacional de assistentes sociais na tessitura dos PPCs e, não foram identificadas disciplinas destinadas a esse fim.

⁴⁹ Ementa da disciplina disponível na página oficial da universidade no relatório da estrutura curricular 2024.1, ofertada no 3º semestre do curso.

⁵⁰ Ementa da disciplina disponível na página oficial da universidade no relatório da estrutura curricular 2019.2, ofertada no 3º semestre do curso.

Vale lembrar, que esses dados podem ser maquiados pela ausência da temática nos títulos, nas referências bibliográficas e/ou por conta da não atualização das matrizes curriculares. Outro exemplo, diz respeito à possibilidade da temática ser discutida na disciplina denominada “Tópicos Especiais” que abriga conteúdos diversos e em que o enfoque da disciplina, geralmente, altera durante os semestres, como é o exemplo da UFBA, em que ofertou a disciplina “Tópicos especiais em serviço social: o trabalho do assistente social em tempos de pandemia da COVID-19” nos anos de 2019 e 2020, mas atualmente o foco da disciplina é outro.

Ao analisarmos os ementários dos componentes curriculares, que versam especificamente sobre o Serviço Social e Educação, percebemos que o debate sobre educação, como espaço ocupacional de assistentes sociais, é associado à discussão teórico-conceitual da política de educação, além disso, as ementas sugerem a apreensão das particularidades e dos desafios contemporâneos que atravessam esse campo de atuação profissional. A centralidade da educação no campo da luta de classes e a defesa por uma educação pública, gratuita e de qualidade também são assuntos sugeridos nas ementas.

Já as ementas das disciplinas que tratam da temática de maneira transversal realizam um debate mais generalista acerca das particularidades dos diversos espaços ocupacionais dos assistentes sociais e dão ênfase à categoria trabalho e ao Serviço Social como especialização do trabalho coletivo.

Nesse gesto de análise, há de se destacar, por oportuno, a forma como a UFRB contempla a discussão sobre a relação entre Serviço Social e Educação. A discussão aparece numa disciplina que versa sobre movimentos sociais, logo, a interlocução da Educação e Serviço Social aparece de maneira mais ampliada em que a dimensão pedagógica do trabalho de assistentes sociais é ressaltada, inclusive, percebe-se a valorização da dimensão educativa do trabalho do assistente social como parte integrante nos processos de luta e organização social.

O reconhecimento da questão social como objeto de intervenção profissional oportuniza a inserção de assistentes sociais nos mais variados espaços ocupacionais e políticas sociais, inclusive na educação, tendo em vista que “[...] as expressões da questão social como objeto de intervenção do Serviço Social também circunscrevem historicamente a política de educação e, por essa razão, revela-se como um espaço dinâmico e fecundo ao exercício profissional” (Ananias; Gonçalves, 2020, p. 76).

Sem a pretensão de esgotar as reflexões sobre o papel e contribuição de assistentes sociais na educação, os quais têm como lócus de atuação diferentes áreas de concentração da

política educacional⁵¹ – a exemplo da educação básica pública e privada, da educação profissional e tecnológica e da educação superior – trazemos as contribuições teóricas de Almeida e Ferriz (2019) os quais sistematizam produções de diversos autores sobre as principais requisições e funções de assistentes sociais no âmbito educacional:

No âmbito da **educação básica**, o assistente social é demandado para atuar, na **educação pública**, com a “[...] prevalência das respostas se situa no campo dos problemas sociais e escolares: drogas; diferentes manifestações da violência; *bullying*; evasão escolar; ‘dificuldades de aprendizagem’; ‘fracasso escolar’; pobreza e falta de acesso aos serviços sociais [...]” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2011, p. 44, grifos do autor), bem como na articulação com os conselhos tutelares e instâncias de controle social. Já na **educação privada**, em sua maioria, confessional, o/a profissional é requisitado para a execução da política de concessão de bolsas de estudos, tomando como base a Lei nº 12.101/2009 (Lei da Filantropia) que determina a proporcionalidade de concessão de uma bolsa de estudos a cada cinco alunos pagantes. Assim sendo, “[...] estes profissionais têm como atribuição coordenar o processo de concessão da bolsa filantrópica e identificar as famílias que se encontram com perfil socioeconômico para usufruir do direito à bolsa”. (OLIVEIRA, 2016, p. 11) **No campo da educação profissional e tecnológica e da educação superior**, os/as profissionais do Serviço Social são desafiados a enfrentar as diversas refrações de uma política educacional orientada por critérios do mercado. (SILVA, 2012) Entretanto, não se pode negar o crescimento do número de assistentes sociais nestes espaços através da realização de concursos públicos em universidades federais e institutos federais (Almeida; Ferriz, 2019, p. 19-20).

Sobre as tendências mais gerais do trabalho de assistentes sociais no Nordeste, Ferriz e Barbosa (2019) elencam algumas particularidades, tomando como referência as diferentes modalidades da educação, vejamos:

a) O assistente social na política de educação na região Nordeste atua historicamente nos processos de acesso e permanência dos estudantes, resguardadas as peculiaridades de cada modalidade da educação: educação básica, educação profissional e tecnológica e educação superior; b) Na

⁵¹ O sistema educacional brasileiro é dividido em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº. 9.394/96), passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio (Brasil, 1996). Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 2017, p. 22). Etapas da Educação Básica: Quanto às etapas correspondentes aos diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional, a Educação Básica compreende: I – a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até três anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de dois anos. II – o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de nove anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos cinco anos iniciais e a dos quatro anos finais; III – o Ensino Médio, com duração mínima de três anos (MEC, 2013, p. 36).

educação básica há a presença de assistentes sociais em escolas municipais e estaduais, em escolas privadas/confessionais/filantrópicas, em escolas comunitárias, em secretarias de educação – estaduais e municipais – e em projetos específicos voltados à educação inclusiva; c) Há semelhança nos trabalhos desenvolvidos pelos assistentes sociais das universidades públicas e dos institutos federais, pelo fato de ambos se pautarem no Programa Nacional de Assistência Estudantil; d) Na educação superior e na educação profissional, a relação do número de assistentes sociais para o número de estudantes ainda é bem complicada, revelada pelo número reduzido de profissionais nos institutos federais – em boa parte dos institutos federais há um profissional por *campus* – e até mesmo pela ausência de profissionais em algumas universidades; e) O assistente social na política de educação está inserido em processos de trabalho em equipes multi e interdisciplinares, isto é, mediante a articulação com outros profissionais, principalmente, pedagogos e psicólogos (Férriz; Barbosa, 2019, p. 48).

À vista disso, a Lei nº. 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, cumpre um importante papel de regulamentar e demarcar, em nível federal, a inserção de profissionais do Serviço Social na rede básica de ensino, entretanto, muitos ainda são os desafios a serem superados, em especial a luta para implementação da referida lei e ampliação do quantitativo de profissionais do Serviço Social nos diferentes níveis e modalidades do sistema educacional.

Nesse contexto, a construção de um projeto de formativo que dialogue com profissionais que vão atuar no enfrentamento das expressões da questão social, que se manifestam de diferentes formas, inclusive no âmbito educacional, é imperativo quando se vislumbra uma formação de qualidade. Nesses termos, defendemos uma formação acadêmica que contemple subsídios que apontem “[...] a direção de intervenção crítica que coaduna com uma concepção mais alargada de educação como um bem público, direito da população e situado no campo da proteção social” (CFESS, 2023, p. 31).

Para efetivação deste objetivo, Amaro (2021) disserta sobre a importância da ampliação da literatura que discute a educação como campo de trabalho de assistentes sociais e aponta como essa lacuna pode fragilizar a consolidação desse espaço sócio-ocupacional,

[...] o Serviço Social conquistou e segue ampliando sua inserção em espaços sócio educacionais públicos e privados de todos os níveis de ensino, mas precisa fortalecer sua qualidade e competência profissional para saber identificar e poder responder às especificidades do seu trabalho nesse locus; condição fundamental à sua ressonância, legitimação e expressão profissional no âmbito educacional (Amaro, 2021, p. 19).

Sobre esse desafio, o CFESS (2023, p. 34) indica, dentre outras ações, a necessidade da “[...] oferta de disciplinas que tenham como conteúdo o Serviço Social na política de

educação, seja nos cursos de graduação, seja na pós-graduação *lato sensu* [...]” como forma de instrumentalizar para o trato da questão social nos espaços educacionais.

Sobre as referências utilizadas, identificamos que para interlocução do Serviço Social e Educação, os cursos recorrem com frequência ao autor Ney Luiz Teixeira de Almeida⁵², e suas importantes contribuições teóricas, para debater as particularidades da atuação de assistentes sociais no âmbito educacional, bem como para defender a qualidade e gestão democrática dessa política. Diante do exposto, o autor foi citado em 5 (cinco) PPCs, sendo eles: UFAL *campus* de Arapiraca, UERN, UEPB, UFMA e UFPB.

Acreditamos que isso ocorre por conta do autor, além de ser um dos pioneiros a tratar da análise do Serviço Social e Educação, contribuindo inclusive na assessoria e organização do documento intitulado: Subsídios para atuação de Assistentes Sociais na política de educação (CFESS, 2013), importante arcabouço teórico que fundamenta a atuação do assistente social na política educacional, representa também, na atualidade, uma referência quando se discute o assunto.

Cumpramos salientar que, a principal referência teórica utilizada para discussão do Serviço Social e a Educação, do professor Ney Luiz Teixeira, é a obra intitulada “O Serviço Social na Educação” elaborada nos anos 2000. De lá pra cá, o autor publicou diversas outras contribuições teóricas, tão importantes quanto, mas que não aparecem nos PPCs.

Além disso, há uma produção recente e considerável de publicações e pesquisas realizadas sobre a interface entre o Serviço Social e a Educação que não são citadas. Salienta-se que isso reflete a defasagem dos PPCs, tendo em vista que a categoria tem produzido importantes publicações sobre o assunto.

O estudo de Martins (2022)⁵³, líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Sobre o Serviço Social na Educação (GEPESSE⁵⁴), identificou cerca de 358 teses e dissertações voltadas à

⁵² Professor adjunto da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Assistente social graduado (1986) pela Faculdade de Serviço Social (FSS) da UERJ. Mestre (1996) em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutor (2010) em Educação pela UFF. Pós-doutor (2012) em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Membro do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da FSS/UERJ. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área da Educação (GEPESSE).

⁵³ Através de uma pesquisa bibliográfica de dissertações e teses presentes no Banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos repositórios de pesquisas dos programas de pós-graduação das universidades (estaduais, federais e pontifícias universidades católicas) do Brasil,

⁵⁴ Grupo de estudo e pesquisa fundado no ano de 2017 cujo objetivo consiste em aprofundar o estudo sobre o trabalho do Assistente Social no âmbito da Política de Educação de modo a contribuir com a ampliação do conhecimento, no meio acadêmico e profissional, referente a esta temática, que não é suficientemente discutida na formação profissional do Assistente Social.

análise e discussão sobre a interface Serviço Social e Educação, distribuídos nas cinco regiões do país. Essas informações foram sistematizadas e publicadas em relatório de pesquisa, o qual apresenta os seguintes dados:

As regiões com os maiores quantitativos de trabalhos pesquisados sobre a produção do conhecimento na área de Serviço Social na Educação foram a região Sudeste com 146 (cento e quarenta e seis) trabalhos e a região Sul com 124 (cento e vinte e quatro). Na região Nordeste foram encontrados 35 (trinta e cinco) trabalhos, seguida da região Centro-Oeste com quarenta trabalhos e, por fim, a região que apresentou a menor incidência de produções foi a Norte com treze trabalhos. Totalizando 358 (trezentos e cinquenta e oito) produções (Martins, 2022, p. 1-2).

Como podemos observar, ao longo das últimas décadas, as discussões voltadas ao trabalho de assistentes sociais na educação têm sido amplamente pautadas, muitas são as contribuições teóricas que buscam contribuir com a qualificação dos debates sobre o assunto. Entretanto, esses dados não refletem a realidade dos PPCs pesquisados.

Ainda em relação aos autores citados para discussão do trabalho de assistentes sociais na educação, na sequência, em proporção menor, estão as autoras Marcela Mary José da Silva citada pela UFMA, UFRB e UFPB; Sarita Amaro citada pela UFMA e o documento denominado “Subsídios para atuação de Assistentes Sociais na política de educação” citado pela UEPB e UFPB.

Partimos agora para o terceiro e último eixo temático em que buscaremos identificar como a discussão ampliada sobre educação é apresentada nos currículos a partir da oferta de disciplinas. De acordo com o referencial teórico adotado para conceituar o sentido amplo de educação, que se estende à qualidade de política pública, há de se ressaltar, por oportuno, a descrição realizada por Almeida (2020, p. 123):

Pensamos, assim, a educação em seu significado mais amplo, envolvendo os processos socioinstitucionais, as relações sociais, familiares e comunitárias que fundam uma educação cidadã, articuladora de diferentes dimensões da vida social e constitutiva de novas formas de sociabilidade, nas quais o acesso aos direitos sociais e o reconhecimento e efetivação dos direitos humanos são cruciais. Nesta perspectiva a educação não pode ser tomada apenas em seu sentido estrito, apenas como política pública, muito embora ela cumpra um papel de suma importância na trajetória das conquistas e mudanças sociais.

Compreendemos assim, que a educação é uma dimensão da vida social que circunscrita aos ditames da ordem burguesa capitalista torna-se instrumento de legitimação e perpetuação da ordem vigente. Entretanto, contraditoriamente, ao ser parte integrante da

dinâmica da vida social é, também, espaço de construção de práticas e caminhos emancipatórios, por isso a disputa pelo controle político, e sobretudo, ideológico da educação.

Essa proposição pedagógica transformadora que defendemos, é fortemente influenciada pela pedagogia crítica na perspectiva de Paulo Freire a qual trata-se de uma proposta com vista à emancipação de todas as formas de opressão e dominação social, advinda de uma educação problematizadora, tendo em conta sua natureza substantiva e sua capacidade de conscientização crítica político-social, que contribui decisivamente para que os indivíduos superem o intelectualismo alienante e a falsa consciência do mundo destilados pela educação bancária (Freire, 1975).

Mészáros (2008) corrobora o que propõe Freire (1975) ao apontar que “[...] apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam com a lógica mistificadora do capital” (Mészáros, 2008, p. 48).

No capítulo que dedicamos ao sentido amplo de educação recorremos a Gadotti (2012) para falar das diferentes perspectivas e práticas educacionais não-formais e informais as quais, a partir de uma ótica social transformadora, conjecturam, cada uma a sua maneira, a conscientização crítica para tornar os sujeitos protagonistas do seu próprio aprendizado e atores de sua emancipação. Afirma-se, nesse sentido, que:

Cada uma tem uma evolução particular, se transformando ao longo da história, assumindo novos campos de atuação, uma assumindo mais a causa ecológica, outra a questão de gênero, os direitos humanos; ora uma se aproxima mais do estado e outra se afasta, uma se assume mais como educação formal e outra mais como educação não-formal; uma pode estar mais próxima da esfera pastoral, outra da esfera sindical, uma mais ligada aos movimentos sociais e populares e outra atuando mais em governos democráticos e populares (Gadotti, 2012, p. 10).

Nesse contexto, ao analisar as disciplinas que tratam da educação, em sentido amplo, identificamos que, como enunciado por Gadotti (2012), “[...] as propostas pedagógicas sejam elas não-formais e informais, embora tenham um objetivo comum, o compromisso ético-político com a transformação da sociedade desde uma posição crítica, popular, política, social e comunitária, assumem uma causa e/ou uma proposta pedagógica” (Gadotti, 2012, p. 11).

Partindo desse pressuposto, identificamos três tendências: (i) Tratar a temática a partir da interlocução com a educação popular e os movimentos sociais; (ii) Articular as relações sociais de gênero, sexo, patriarcado, classe, raça e etnia e educação e; (iii) Caracterizar os espaços não formais de aprendizagem, debater educação como processo social e seu papel na luta de classes. Obviamente, as discussões se interligam, mas é possível observar que ênfase a disciplina propõe discutir.

Referente à primeira tendência, apresentamos as seguintes disciplinas encontradas:

Disciplina: Educação Popular e Serviço Social. **Ementa:** História e conceitos da Educação Popular. Os elementos constituintes da Educação Popular: conscientização, práxis, participação, diálogo, cidadania, emancipação, entre outros. A articulação do Serviço Social com a educação popular no movimento de renovação da profissão. A importância da educação popular para o serviço social hoje a partir de uma perspectiva crítica (UFPB, 2017, p. 4).

Disciplina: Educação Popular e Serviço Social. **Ementa:** Fundamentos para compreensão da educação popular. Processo de construção histórica da educação popular no Brasil, destacando: diferentes concepções, experiências significativas e refundamentação da educação popular no novo contexto. A Educação Popular como alternativa metodológica e político pedagógica para o Serviço Social (UFMA, 2016, p. 59)

Disciplina: Oficina temática. **Ementa:** A discussão pedagógica como instrumento para o exercício profissional cotidiano. A educação popular e seu processo de renovação nos anos 1990. A eco pedagogia. Trazer a realidade para a sala de aula, desenvolvendo nos alunos a reflexão crítica acerca de questões contemporâneas e conjunturais da sociedade brasileira e mundial; exercitar a prática da contextualização sócio-histórica da formação e do exercício profissional; situar o aprendizado da prática profissional (o qual não se resume ao estágio curricular) no processo da formação profissional (UFPE, 2009, p. 151).

Disciplina: Educação Popular. **Ementa:** Movimentos sociais e educação popular. Democracia participativa e poder popular. Organizações não-governamentais e Estado. A participação do intelectual nos processos de organização popular. Alternativas de educação popular no Brasil (UFS, 2010, p. 11).

Disciplina: Política de Educação no Brasil. **Ementa:** Resgate histórico da política educacional do país; situação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a reforma do sistema educacional brasileiro, avanços e retrocessos; ênfase no papel da gestão democrática na educação. E a educação popular como modelo de educação alternativo e crítico ao sistema de educação bancária (UFPB, 2017, p. 50).

Como podemos observar nas ementas, há uma forte tendência em articular o Serviço Social, a Educação Popular e os movimentos sociais. Além disso, as disciplinas também apresentam a Educação Popular como um projeto educacional alternativo ao modelo de educação formal bancária hegemônica.

A articulação entre educação popular, movimentos sociais e o Serviço Social não é algo recente e teve forte influência no processo de renovação, direção estratégica assumida pela categoria e construção do Projeto Ético-Político, conforme ratificam Abreu *et. al.* (2011, p. 230), “[...] a mobilização e a educação popular constituíram eixos centrais nas propostas pedagógicas que respaldam os avanços e consolidação do projeto ético-político da profissão nos anos 1980, pautado na perspectiva de emancipação da classe trabalhadora.”

Segundo Gadotti (2012, p. 14) “[...] um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia, baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana”.

A proposta dessa prática social e pedagógica se conforma a partir da relação dialógica entre sujeitos e seus territórios, do vínculo construído a partir da produção e troca de saberes que contribuam não apenas para realizar a leitura do mundo, mas também pensar formas coletivas de interferir nele, assim “[...] a Educação Popular é aquela não destinada ao ‘povo’ como sujeito amorfo, sem história, mas sim aos segmentos da classe trabalhadora que, apartados do fruto do trabalho, resistem” (Santos, 2020, p. 207).

Esse posicionamento de respeito à cultura e ao saber popular é que muito aproxima a dimensão educativa que caracteriza a função pedagógica da intervenção profissional de assistentes sociais à educação popular, tendo em vista que essa relação dialética e dialógica entre educação popular e o Serviço Social é traduzida em intervenções profissionais democráticas e impulsionadoras da consciência crítica, tal como defende a linha de conceptualização freiriana.

Por conseguinte, levando em conta a dimensão político-pedagógica inerente ao trabalho de assistentes sociais, é imperativo que a formação estreite a relação entre Serviço Social, educação popular e movimentos sociais, a fim de garantir:

Uma prática pedagógica de orientação teórica capaz de formular coletivamente dissensos e novos consensos de perspectiva contra-hegemônica, pela qual as contradições do senso comum sejam enfrentadas via um diálogo – horizontal, respeito, democrático – que se realiza enquanto unidade reflexão-ação” (Moreira, 2022, p. 168).

Como mencionado previamente, a relação entre Serviço Social, Educação Popular e movimentos sociais não é algo recente, tendo esta, inclusive, influenciado no processo de reconceitualização e renovação crítica do Serviço Social brasileiro.

Sendo assim, a contribuição do Serviço Social parte da potencialidade que a profissão tem de, no âmbito das intervenções profissionais, promover alternativas junto à população usuária, orientadas para a mobilização e organização popular, incentivo do protagonismo social e estímulo à participação ativa nos espaços de controle social. Conforme, ratificado pelo (CFESS, 2012, p. 10):

Uma dimensão de intervenção coletiva junto a movimentos sociais, na perspectiva da socialização da informação, mobilização e organização popular, que tem como fundamento o reconhecimento e fortalecimento da classe trabalhadora como sujeito coletivo na luta pela ampliação dos direitos e responsabilização estatal.

Essa dimensão interventiva do Serviço Social ganha, ainda mais, relevância considerando a atualidade do debate e sua importância em um contexto de redefinições das políticas sociais e ataque aos direitos públicos, em que o exercício dessa competência profissional se configura uma exigência ética, “[...] o desafio reside na ampliação e no fortalecimento das lutas sociais e democráticas, fazendo chegar à população usuária as possibilidades de fortalecimento da sua auto-organização como classe” (Santos; Elpídio, 2020, p. 115).

Posto isso, apresentamos as disciplinas que versam sobre o assunto:

Disciplina: Ação interdisciplinar em áreas de reforma agrária. **Ementa:** Se propõe a ser um ponto de encontro teórico, interdisciplinar para tratar de questões agrárias e agrícolas, reforma agrária, agroecologia, economia solidária, educação do campo e tecnologia social, educação popular, educação do Movimento e Teoria pedagógica histórico crítica, considerando o trabalho profissional dos futuros estudantes em áreas de reforma agrária, com movimentos populares em educação do campo (UFBA, 2017, p. 1).

Disciplina: Classes Sociais e Movimentos Sociais. **Ementa:** As teorias sobre classes sociais e a estrutura de classes na sociedade brasileira. Classes sociais e sujeitos coletivos: partidos, sindicatos, movimentos e organizações populares. Os movimentos operários e insurrecionais no século XIX. Debate teórico acerca dos movimentos sociais contemporâneos. Movimentos sociais e suas relações de classe, gênero, raça e etnia. A educação popular e sua contribuição para o fortalecimento dos movimentos sociais. O Serviço Social na relação com os movimentos sociais (UFAL *campus* Arapiraca, 2018, p. 66).

Neste caminho, fica evidente o compromisso com a dimensão teórico-política que o projeto de formação profissional busca, continuamente, aperfeiçoar a fim de unir rigor teórico-metodológico e a condução de um exercício profissional sintonizado com a dinâmica da sociedade, em que:

O currículo é a afirmação e reafirmação da cultura e de um projeto de sociedade em disputa nas instituições de ensino, portanto é um campo de lutas. Nele estão contidos os valores, ideais e concepções que se quer reproduzir ou superar (Almeida; Damasceno, 2022, p. 70).

Posto isto, podemos dizer que a materialização do PEP conjectura o engajamento profissional junto aos movimentos sociais e as lutas da classe trabalhadora. Desse modo, a Lei de Regulamentação da Profissão - Lei nº 8.662 apresenta como competência profissional “[...] prestar assessoria e apoio aos movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais, no exercício e na defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade” (CFESS, 2012, p. 45). A atuação profissional junto aos movimentos sociais como condição fundamental de constituição e reconhecimento dos sujeitos coletivos é reforçada pelo código de ética profissional quando traz como um dos direitos: “[...] apoiar e/ou participar dos movimentos sociais e organizações populares vinculados à luta pela consolidação e ampliação da democracia e dos direitos de cidadania” (CFESS, 2012, p. 34).

Nesta seara, partimos para a segunda tendência identificada ao mapear o sentido amplo de educação nos currículos dos cursos de graduação em Serviço Social do Nordeste: a articulação das relações sociais de gênero, sexo, patriarcado, classe, raça e etnia e educação. Além da exigência das matérias básicas, os PPCs devem, ainda, atentar-se às resoluções instituídas, após implementação das diretrizes, as quais buscam reafirmar o compromisso da formação face às exigências da contemporaneidade e apresentam conteúdos que devem ser incluídos nos currículos dos cursos, a saber⁵⁵ Resolução nº 1, de 14 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Resolução nº 2, de 15 de junho de

⁵⁵ Resolução nº.2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECP_N22012.pdf?query=CURRICULO. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf RESOLUÇÃO CNE/CES 15, DE 13 DE MARÇO DE 2002 Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES152002.pdf>

2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e determina a inclusão da disciplina Libras nos currículos dos Cursos de Graduação; Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos.

Nesse recorte, poderíamos incluir, ainda, educação de surdos, educação em libras, educação ambiental e educação em direitos humanos, pois como já sinalizado, são temáticas obrigatórias nos currículos de graduação. Entretanto, dada à especificidade de cada uma dessas temáticas, consideramos não selecionar essas disciplinas para efeito desta pesquisa, embora estejam presentes nos currículos.

Percebe-se os esforços da categoria em garantir uma formação profissional crítica com finalidade social, buscando assim incorporar no currículo discussões para refutar os sistemas de privilégios estabelecidos por padrões de gênero, raça, classe e etnia que acirram as desigualdades e opressões no interior da própria classe trabalhadora.

A educação, considerada aqui tanto na sua dimensão formal/escolar quanto na não formal, tem um papel fundamental nessa possibilidade de transformação ao analisar como se estabelecem as relações de gênero/relações sociais de sexo nas instituições; ao questionar normas e valores sexistas/machistas/racistas; ao propor novos símbolos (Rodrigues, 2022, p. 82).

Assim sendo, entende-se que a formação acadêmica e o projeto profissional são expressões de um projeto de sociedade defendido pela categoria que tem como condição substancial um fazer profissional pautado em princípios éticos e políticos:

Insistimos que uma intervenção profissional que articula práticas antiopressivas e antirracistas tem como condição indispensável a concordância e apreensão dos princípios ético-políticos a que se vincula a profissão, neste caso a defesa intransigente da liberdade e do combate a todas as formas de discriminação e preconceito. A partir dos compromissos ético-políticos defendidos coletivamente pela profissão, o/a assistente social poderá aprofundar competências teórico-metodológicas e técnico-operativas de forma a contribuir com uma sociedade mais justa (Almeida; Damasceno, 2022, p. 74).

É imprescindível ressaltar que, ao assumir o compromisso de garantir uma formação com rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social as universidades devem incorporar no currículo discussões que refutam os sistemas de

privilégios estabelecidos por padrões de gênero, raça, classe e etnia que acirram as desigualdades e opressões no interior da própria classe trabalhadora, tendo em vista que “essas estratificações têm, não somente raízes históricas, como também se apoiam no papel mais (os mais fortes) ou menos (os mais fracos) importante cumprido por esses diferentes estratos sociais em determinada circunstância do processo de reprodução do capital” (Mészáros, 2011, p. 149).

Em se tratando da importância da formação propiciar subsídios capazes de problematizar criticamente a função da educação e desvelar sua potencialidade de fomentar conhecimento de caráter revolucionário, a partir do lugar estratégico que ocupa na luta de classes, adentramos na terceira tendência identificada utilizando de exemplos as disciplinas dos cursos da UERN e da UFRB:

Disciplina: Fundamentos Sócio Econômicos da Educação. **Ementa:** A vida em Sociedade como objeto de investigação científica. Abordagens a respeito de classe social, grupo social e fato social. Infra-estrutura e superestrutura político-jurídica e ideológica: condicionamentos e mediações. A relação Educação e Trabalho: Significados e desafios. A Educação como fenômeno pluridisciplinar e sua interface com as perspectivas socioeconômicas (UERN, 2013, p.172).

Disciplina: Sociologia da Educação. **Ementa:** Análise dos principais paradigmas da sociologia da educação. Articulações e mediações entre educação e sociedade. Reflexão acerca de práticas educativas formais e não formais – práticas sociais cotidianas – tendo como referência norteadora as instituições sociais, o processo de socialização e a educação contra-hegemônica (UERN, 2013, p.173).

Disciplina: Educação e espaços não formais de aprendizagem. **Ementa:** Conceito e contexto da Educação e espaços alternativos de aprendizagem. A educação não formal no quadro da legislação brasileira. Os caminhos da educação popular. Espaços alternativos e outras modalidades de educação. A educação formal e informal como espaço político de luta pela hegemonia. Relação entre educação e desigualdade social. Os processos de ensino aprendizagem no nas modalidades da educação informal (UFRB, 2007, p.65).

Disciplina: Sociologia da Educação. **Ementa:** Compreender a relações entre sociedade e educação tomando como referência as correntes sociológicas que fundam as bases teóricas para a prática educacional. Educação como processo social. Educação como reprodução das relações sociais. Educação como expressão de poder, como controle, disciplina (UFRB, 2007, p.77.).

Nota-se que as disciplinas buscam estabelecer relação entre a educação, sociedade e Estado, apresentar espaços alternativos de aprendizagem e demarcar como a educação, como dimensão da vida social, é tensionada pela luta de classes. Ao apresentar “espaços alternativos

e outras modalidades de educação” (UFRB, 2007, p. 65) buscam referenciar as práticas educativas que suscitam a construção de uma nova ordem social e, para tanto, é imprescindível demarcar “a educação formal e informal como espaço político de luta pela hegemonia” (UFRB, 2007, p. 65). A hegemonia que está em disputa é aquela que assegura a manutenção e reprodução do sistema social vigente em que a educação é um importante mecanismo de controle ideológico na medida em que se configura “como expressão de poder, como controle, disciplina” (UFRB, 2007, p. 77)

Um projeto educacional antagônico deve, portanto propiciar a “reflexão acerca de práticas educativas formais e não formais – práticas sociais cotidianas – tendo como referência norteadora as instituições sociais, o processo de socialização e a educação contra-hegemônica” (UERN, 2013, p. 173).

Por último, realizamos o mapeamento e análise das referências mais recorrentes. O movimento de análise conduz para o entendimento de que a vasta obra de Paulo Freire é a principal referência das disciplinas que versam sobre a educação popular, bem como da potencialidade emancipatória da educação, sendo citado em sete cursos de graduação: UFRB, UFRN, UERN, UFMA, UFAL *campus* Arapiraca, UFBA e UFPE.

Para caracterizar perspectivas atuais de educação em espaços formais e não-formais assim como fomentar debates acerca de uma educação contra-hegemônica, os cursos da UFMA, UFPB, UFRB, UEPB e UERN recorrem às obras de Moacir Gadotti.

Quando se discute a história dos movimentos sociais e as lutas sociais, a autora Maria da Glória Gohn é a principal referência sendo citada nas seguintes universidades: UAL *campus* Arapiraca, UNILAB, UFPE, UFPB e UFAL *campus* Aristóteles Calazans Simões.

Ivo Tonet é requerido para falar sobre educação, transformação social, e emancipação humana, sendo citado nos cursos da UFAL *campus* Arapiraca, UFPI, UFCG, UFRB, UFPB, UEPB e UFAL *campus* Aristóteles Calazans Simões.

István Mészáros é sempre requerido para embasamento teórico quando se discute a educação como caminho de ruptura com a ordem social vigente, sendo citado pelos cursos da UFBA, UERN, UEPB, UFRN, UFCG, UNILAB, UFMA e UFPB.

A partir dos objetivos estabelecidos para realização deste estudo, constata-se de um modo geral que a educação, a partir da oferta de disciplinas, ocupa um lugar importante nos currículos. Apontamos, com entusiasmo, que as discussões propostas na forma de disciplinas se estendem a qualidade de política pública e proporcionam aos graduandos em Serviço Social análise crítica e ampliada dessa dimensão constitutiva da vida social.

A análise dos dados permite identificar padrões que se repetem tanto nos PPCs como nas disciplinas dos cursos. O primeiro padrão diz respeito à centralidade das políticas sociais que compõem o tripé da seguridade social - Saúde, Assistência Social e Previdência Social - quando se discute políticas públicas e espaços sócio-ocupacionais de assistentes sociais.

O segundo padrão relaciona-se à escolha teórico-metodológica utilizada para a discussão sobre educação, configurada como uma política social pública setorial, em que os cursos recorrem com frequência às normativas que regulamentam a educação no Brasil - a CF de 1988, a LDB de 1996 e o ECA de 1990 - o que implica uma discussão restrita e conservadora da educação, haja vista que o projeto educacional hegemônico tem como base estrutural um sistema desigual, excludente, elitista, explorador e desumanizador.

Ademais, identificamos, a partir da proposição de disciplinas, a incipiência da temática educação nos currículos da UNILAB, da UFBA, da UFCG, da UECE e da UFPI. Em contrapartida, destacamos os cursos da UERN, da UFRB, da UPE, da UFPB e da UPE por serem as universidades que mais ofertam disciplinas sobre a educação, abrangendo os três eixos temáticos: educação na forma de política pública, educação como espaço sócio-ocupacional de assistentes sociais e disciplinas que apresentam uma discussão ampliada da educação e conjecturam um projeto educacional contra-hegemônico de ruptura com a ordem vigente.

Importa pontuar, que as análises realizadas têm por base os documentos disponibilizados pelas universidades que podem não retratar a realidade atual, sendo assim, não existe o objetivo de esgotar, neste trabalho, a realidade das universidades, pois entendemos que todo conhecimento produzido é relativo, dada à historicidade e dinamicidade próprias da realidade concreta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A configuração do Projeto Ético-Político do Serviço Social, germinado no processo de renovação da profissão e maturado na década de 1990, se materializa nas Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), de 1996, tal como no arcabouço político-normativo da profissão – Lei de Regulamentação da Profissão e o Código de Ética de 1993.

Face ao exposto, esse projeto tem valores e princípios éticos que orientam tanto a formação quanto o exercício profissional e, sobretudo, conferem uma direção social estratégica para profissão, conforme retrata Netto “[...] conseqüentemente, *este projeto profissional se vincula a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem exploração/dominação de classe, etnia e gênero*” (Netto, 2009, p. 155, Itálicos do autor).

Inscrita na ótica das relações sociais a profissão, ironicamente, participa de um movimento contraditório que, graças à irracionalidade inerente ao próprio capital, possibilita a produção e reprodução dos interesses da ordem vigente, assim como permite a construção de estratégias político-profissionais em consonância com os pressupostos norteadores do projeto ético-político do Serviço Social. Iamamoto (2015)

A temática central desta pesquisa levou a uma discussão em torno das práticas educativas, alternativas ao modelo de educação formal, que são coerentes com os valores e princípios do Projeto Ético-Político do Serviço Social, que se declara radicalmente contrário ao capital.

Sobre essa questão, Almeida (2008) convida-nos a adensar o debate em torno de qual educação defendemos, tendo em vista que um projeto de sociedade radicalmente contrário ao modelo econômico hegemônico inspira práticas educativas que ultrapassam a esfera da educação formal, pois segundo o autor, ainda que a educação escolarizada seja um espaço que atende, primordialmente, aos interesses e perpetuação do sistema capitalista, é também um lugar propício à construção de processos emancipatórios, embora por si só não consiga transformar as estruturas que mantêm a classe dominante no poder. Em virtude disso, Mézáros (2008) defende que pensar a transformação do quadro social implica, antes de tudo, romper com a lógica do capital.

Na percepção de Saviani (1999, p. 69), “[...] uma sociedade mais humana deve, necessariamente, suprimir os antagonismos de classe”. Nesse sentido, podemos refletir sobre essa afirmação à luz do referencial marxista, o qual relaciona a luta de classes inerente ao

modo de produção capitalista, em que a educação, contraditoriamente, tanto atende aos meios de produção e reprodução do capital quanto pode ser instrumento para a transformação social.

Assim, a educação formal, embora não seja, exclusivamente, responsável por fornecer subsídios ideológicos funcionais ao modo de reprodução capitalista, dela emana valores que legitimam os interesses dominantes “[...] as formas de sociabilidade típicas da sociedade do capital só se sustentam a partir de um amplo processo de alienação, que colocam pelo avesso às relações sociais, ao se apresentarem ampla e disseminadamente como relações de troca, orientadas para o mercado” (CFESS, 2014, p. 17). Por consequência, pensar em outras possibilidades de ensino é colocar-se em movimento e em direção à transformação da realidade.

Deste modo, situar historicamente a educação e apreendê-la a partir do seu caráter ontológico e constitutivo do ser social são cruciais para compreender o significado que a educação ganha na luta de classes e todo o conjunto de conceitos que gera em torno da sua potencialidade de criar práticas transformadoras e emancipatórias. Assim, elucidar as particularidades da educação requer considerar sua funcionalidade à ordem burguesa e, contraditoriamente, sua potencialidade de transformação. Nesta perspectiva, o reconhecimento e a compreensão de atividades educativas alternativas, de caráter emancipador e revolucionário, como caminho para construção de uma nova sociabilidade, no processo formativo de assistentes sociais se coloca como uma exigência ética e política.

Nessa trilha de análise, os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de graduação expressam a identidade profissional e o projeto de sociedade que o curso idealiza. Diante do exposto, definiu-se como objetivo geral deste estudo analisar como os cursos de graduação em Serviço Social das universidades públicas do Nordeste contemplam a discussão da educação nos currículos.

É sempre bom lembrar que, as Diretrizes Curriculares da ABEPSS dos cursos de Serviço Social preconizam um currículo comum, todavia, cada universidade tem autonomia na construção da grade curricular e escolha dos componentes a serem ofertados aos discentes, desde que respeitado o cumprimento de conteúdos necessários para formação e trabalho profissional de assistentes sociais, os quais se desdobram nos três Núcleos de Fundamentos constitutivos da formação profissional. Desse modo, não podemos afirmar que a educação é consubstanciada, de modo igual, por todos os cursos pesquisados. Evidentemente, cada universidade tem sua realidade própria, pois a construção do PPC implica a consideração das particularidades locais e regionais que cada instituição está inserida.

Igualmente, não se pode dizer que a incipiência da temática nos currículos, a partir da análise dos PPCs e dos programas das disciplinas, caracterize um debate frágil ou superficial acerca da educação, pois é muito possível, por exemplo, que a discussão seja trabalhada, com profundidade, através da oferta de um grupo de pesquisa, da inserção em campos de estágio no âmbito educacional e/ou a partir da elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso.

Ressalvadas as particularidades do objeto de estudo, as descobertas de análise revelam que a relação dialógica entre o projeto de formação e a educação é algo que a categoria identificou como imperativo, há tempos. À vista disso, percebe-se que os currículos vêm buscando formas para que a educação não ocupe espaço superficial ou insuficiente no processo formativo de assistentes sociais.

No contexto das análises realizadas, identificamos que a concepção de educação que fundamenta a formação de assistentes sociais nas universidades públicas do Nordeste não se resume à discussão da educação na forma de uma política pública setorial. Apesar de tal aspecto revelar o comprometimento das universidades em proporcionar aos discentes, dos cursos de graduação em Serviço Social, debates críticos e propositivos que demarquem os interesses antagônicos que atravessam essa dimensão da vida social, bem como demarcar práticas educativas alternativas à educação formal que conjecturam um projeto educacional de ruptura com a ordem vigente, isso não significa que algumas lacunas não tenham sido observadas.

Um dado importante, advindo do processo de pesquisa, que não podemos deixar de pontuar, diz respeito à defasagem dos PPCs. O estudo evidencia o quanto a atualização desses documentos é necessária quando se defende uma formação com compromisso ético-político e sustentação teórico-metodológica para construção de respostas às demandas tradicionais e contemporâneas revestidas em expressões da questão social.

Na esteira dessas considerações, em resgate ao que foi pontuado no segundo capítulo desse trabalho, sabemos que o Projeto Ético-Político tem como um dos pilares, o arcabouço teórico-metodológico o qual, constantemente, é adensado pela categoria num esforço de apreender a realidade sob as bases de uma teoria crítica.

Não obstante, elencamos a segunda lacuna, identificada no processo de análise dos dados, a qual revela um preocupante panorama em que importantes produções teóricas, que versam sobre o Serviço Social e a educação, acumuladas pela categoria, ao longo das últimas décadas, não compõem o rol de referências bibliográficas das disciplinas analisadas o que reflete a defasagem dos PPCs.

Nesse horizonte, entendemos que o projeto de formação é a expressão de um projeto societário com proposições emancipatórias que exigem, portanto, interlocução crítica com as literaturas para apropriação e ampliação de debates condizentes com um projeto social contra-hegemônico que a categoria vem, historicamente, construindo “[...] em suma, trata-se de um *projeto* que também é um *processo*, em contínuo desdobramento” (Netto, 2009 p. 155, Itálicos do autor)

Os resultados dessas análises revelaram, ainda, uma tendência que se repete tanto nos PPCs quanto na oferta de disciplinas - o debate sobre a educação, especialmente, sob a forma de uma política pública social setorial.

Sobre essa tendência, entendemos que a discussão da política educacional constitui um debate imperioso na formação de assistentes sociais, na medida em que essa política vem, ao longo dos anos, se configurando, cada vez mais, importante campo de trabalho de assistentes sociais, por isso é fundamental que a categoria, desde a graduação, tenha acesso a informações que versem acerca das particularidades dessa política na égide da totalidade social, para respaldar o próprio trabalho profissional, assim como apreender as especificidades que conformam a educação como um relevante campo de disputa mercantil e ideológico.

Entretanto, ainda que essa dimensão da vida social esteja caracterizada na forma de política pública, entendemos que as discussões sobre o assunto não podem ser restritas às normativas que regulamentam esse direito na forma da lei. É preciso que o debate venha acompanhado de reflexões que demarquem os determinantes sócio-históricos e seu significado social na sociedade capitalista.

Em linhas gerais, percebemos que a formação tem buscado contemplar diferentes proposições e vertentes que refletem, de maneira crítica, a natureza das práticas educacionais, seus determinantes sócio-históricos e os desdobramentos na sociedade. Nesse sentido, as disciplinas que discutem o sentido amplo da educação, buscam, sobretudo, demarcar a existência de projetos educacionais alternativos, que transcendem a educação formal escolarizada, cujo objetivo primordial é a criação de uma nova ordem social radicalmente livre.

Não obstante, vale ressaltar que este estudo apresentou algumas limitações, como a falta de atualização dos PPCs, tal como já referido anteriormente, e a dificuldade em obter os documentos necessários para a concretude da pesquisa. Nesse sentido, cabe registrar que ao realizar o levantamento bibliográfico necessário à construção e fundamentação teórica dessa pesquisa, assim como o mapeamento das produções já existentes sobre a temática, percebemos que não há, até a data de conclusão dessa dissertação, pesquisas voltadas à

análise dos PPCs de graduação em Serviço Social com ênfase na análise acerca da atualização desses importantes documentos.

Ao passo que se fecha este trabalho, ainda há muito a ser discutido, desse modo como contribuições futuras, esperamos que as discussões aqui iniciadas sirvam para provocar e instigar novas pesquisas e estudos que venham dar visibilidade à importância da formação acadêmica contemplar a discussão sobre educação em seu significado mais amplo e apresentar propostas educacionais alternativas de ruptura com a ordem em curso

Embalados no caráter revolucionário da educação e do nosso projeto ético-político profissional concluímos com a seguinte constatação: apesar de todas as limitações que a sociedade capitalista imprime às práticas educativas, sejam elas formais, não formais ou informais, e apesar do contexto adverso aos anseios emancipatórios, a educação será sempre a melhor escolha.

REFERÊNCIAS

- ABESS. O Processo da Formação Profissional do Assistente Social. **Caderno ABESS**, n. 1. São Paulo: Cortez Editora, 1986.
- ABEPSS/CEDEPSS. Proposta básica para o projeto de formação profissional. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 50, p. 143-171, abr. 1996.
- ABEPSS. **Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social**. Cadernos ABESS, São Paulo, n. 7, 1997.
- ABEPSS, CFESS. As entidades do Serviço Social Brasileiro na defesa da formação profissional e do projeto ético-político. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 108, p. 785-802, out./dez. 2011.
- ABREU, M.M.; OLIVEIRA, H.C. de; FARAGE, E. 2011. **Assistência social, mobilização e educação popular**. In: Seminário nacional “O trabalho do (a) assistente social no SUAS”, Brasília, 2011.
- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- ALMEIDA, M. S.; DAMASCENO, H. J. Racismo, educação e Serviço Social: desafios em tempos de pandemia da covid-19. In: FÉRRIZ, A. F. P.; MOREIRA, C. F. N.; MARTINS, E. B. C.; ALMEIDA, N. L. T. de (Orgs.). **Tijolos contra muros: contribuições críticas do Serviço Social na educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.
- ALMEIDA, N. L. T. de. **A educação como direito social e a inserção dos Assistentes Sociais em estabelecimentos educacionais**. Cartilha – O Serviço Social e a Política Pública de Educação. Minas Gerais, 2005. SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. Proposta da ANDES.
- ALMEIDA, N. L. T. de.; RODRIGUES, M. C. P. O campo da educação na formação profissional em Serviço Social. In: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. de (Orgs.). **Serviço Social e Educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.
- AMARO, S. **Serviço Social na Educação: bases para o trabalho profissional**. Florianópolis: Editora UFSC, 2001.
- ANANIAS, D. L. M.; GONÇALVES, M.C.V. O exercício profissional do assistente social na política de assistência estudantil. In: SANTOS, V. N.; GONÇALVES, M. C. V. **Exercício profissional e formação em Serviço Social numa conjuntura adversa**. – São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2020.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e Brasil. 3ª ed. (revista e ampliada). Editora Moderna. São Paulo, 2006.
- ARAÚJO, R. S. de. Financeirização do ensino superior privado mercantil: a atuação da Cogna/Kroton educação no estado da Paraíba: Financialization of private mercantile higher education: the performance of Cogna/Kroton educação in the state of Paraíba. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7550>. Acesso em: 6 fev. 2024.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROCO, M. L. S. Fundamentos éticos do Serviço Social. *In*: CFESS. **Serviço Social: Direitos sociais e competências profissionais**. Unidade III. Brasília: CFESS, v. 1, 2009.

BEHRING, E.; BOSCHETTI, I. **Política Social: Fundamentos e história**. 9º ed. São Paulo: Cortez Editora, 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993**. Regulamenta a profissão de assistente social e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 jun. 1993. Seção 1, p. 8742.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: [s.n.], 20 dez. 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Brasília: DF, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.396**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parecer CNE/CES nº 776, aprovado em 03/12/1997**. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>. Acesso em 12 dez. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997**. Dispõe sobre o valor total anual das mensalidades escolares e dá outras providências. Brasília, DF: [s.n.], 8 ago. 1997.

BRASIL. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF: [s.n.], 10 fev. 1998.

BRASIL. **Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998**. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: [s.n.], 27 abr. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares elaboradas pela equipe de especialistas de 1999**. Disponível em: < http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311140412406970.pdf >. Acesso em 19 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parecer CNE/CES 492 de 03/04/2001- Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social**. Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50. Poder Executivo, Brasília, DF, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parecer CNE/CES 0583 de 04 de abril de 2001**. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Diário Oficial da União de 7/12/2001, Seção 1, p. 25. Poder Executivo, Brasília, DF, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **RESOLUÇÃO CNE/CES 15, DE 13 DE MARÇO DE 2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES152002.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e determina a inclusão da disciplina Libras nos currículos dos Cursos de Graduação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CES 2 de 18 de junho de 2007.** Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de junho de 2007, Seção 1, p. 6. Poder Executivo, Brasília, DF, 2007. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012.** Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22012.pdf?query=CURRICULO.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **RESOLUÇÃO CNE N 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018.** Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72018.pdf.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.

BROWN, W. **Cidadania Sacrificial: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade.** Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018.

CARVALHO, R.; IAMAMOTO, M. V. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). **Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais.** Brasília: CFESS, 1993.

Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) (Org.). **Projeto ético político e exercício profissional em serviço social: os princípios do código de ética articulados à atuação crítica de assistentes sociais.** Rio de Janeiro: CRESS, 2013. 134 p.

Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação.** Brasília, 2014.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social é notícia - Informativo do Conjunto.** CFESS-CRESS, ano 3, n. 3, maio 2017.

Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). **Diálogos do cotidiano – Assistente social: Reflexões sobre o trabalho profissional.** Caderno 4 CFESS, Brasília (DF), 2023.

CORTI, A. P.; CÁSSIO, F.; STOCO, S. (Orgs.). **Escola pública: práticas e pesquisas em educação**. Santo André, SP : Editora UFABC, 2023

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DRUCK, G. **A tragédia neoliberal, a pandemia e o lugar do trabalho**. *In: O Social em Questão* – ano XXIV- nº49 – Jan a Abr/2021. p. 11-34

FALEIROS, V. P. **A política social do Estado capitalista**. São Paulo: Cortez, 1990.

FÉRRIZ, A. F. P.; BARBOSA, M. Q. **Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação**. Salvador: EDUFBA, 2019.

FÉRRIZ, A. F. P.; MOREIRA, C. F. N.; MARTINS, E. B. C.; ALMEIDA, N. L. T. de (Orgs.). **Tijolos contra muros: contribuições críticas do Serviço Social na educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril de 2003.

GADOTTI, M. Educação popular, Educação social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: Domínio Epistemológico**, v. 18, n. 2, 2012. UNB – Universidade Católica de Brasília. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3909/2386>. Acesso 02 de out. de 2023.

GENTILLI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002. 3ª edição. 279 p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOLO, J. Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v.34, n.1, p.73-97, jan.2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932018000100073&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 06 de jan de 2024.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação de políticas Educacionais**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, 2006, p. 27-38.

GUERRA, Y. A dimensão investigativa no exercício profissional. *In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Unidade VI: Pesquisa e produção do conhecimento na área de Serviço Social. CFESS/ABEPSS: Brasília, 2009, p. 701-718.

IAMAMOTO, M. V. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 120, 2014.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social**. Iguatú-CE: IFCE, 2013. Disponível em: <https://ifce.edu.br/iguatu/menu/cursos/superiores/bacharelados/servico-social/pdf/ppp-atualizado.pdf>

JUNG, H. S.; FOSSATTI, P. Duas décadas de LDB 9394/96: Gênese, (des)caminhos, influência internacional e legado. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n.3, p. 53-65, Setembro/Dezembro 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Paulo-Fossatti-3/publication/336454529>

KOIKE, M. M. Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais. *In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD-UNB, 2009.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *In: Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001. p. 43-58.

LEWGOY, A. M. B. **Supervisão de estágio em serviço social: desafios para formação e exercício profissional**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Editora alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. **Revista Inter Ação**, v. 16, n. 1/2, p. 67-90, 2 out. 2018.

LIMA, J. B. de. O projeto profissional do Serviço Social em debate: entre a intenção de ruptura e as tendências do neoconservadorismo. **Revista Temporalis**, Brasília (DF), ano 17, n. 33, jan./jun. 2017.

LIMA, K. Expansão da Educação superior brasileira na primeira década do novo século. *In: PEREIRA, L.; ALMEIDA, N. L. T. de. (orgs). Coletânea Nova de Serviço Social*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. p. 11-34.

LIMA, K. Educação superior em tempos de contrarrevolução neoliberal. *In: XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social*. **Anais**, v. 1, n. 1 (2018).

LIMA, W. G. Política pública: discussão de conceitos. **Revista Interface** (Porto Nacional), Porto Nacional, n. 05, p. 49-54, out. 2012.

MACEDO, R. S. *et. al.* (Orgs.). **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2012. 301 p. (Escritos formaceanos em perspectiva).

MACIEL, R.S.; SANTOS, V.N. Expansão de cursos EaD em Serviço Social: desafios ao projeto de formação profissional. *In: SANTOS, V. N.; GONÇALVES, M. C. V. Exercício profissional e formação em Serviço Social numa conjuntura adversa*. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2020.

MARTINS, E. B. C. (No prelo). **Relatório de Pesquisa: A Produção do Conhecimento sobre a interface Serviço Social e Educação nos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social e Educação**. 2022. 45 p.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011. p. 1-8

MARX, K. **O Capital - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital**. Tradução Reginaldo Sant'Anna. 31ª ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2016.

MERCURI, C. Serviço Social, diretrizes curriculares e formação profissional. *In: SANTOS, V. N.; GONÇALVES, M. C. V. Exercício profissional e formação em Serviço Social numa conjuntura adversa*. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2020.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Filosofia, ideologia e ciência social**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, C.F.N. Reflexões teórico-práticas sobre o fazer pedagógico de assistentes sociais. *In: FÉRRIZ, A. F. P.; MOREIRA, C. F. N.; MARTINS, E. B. C.; ALMEIDA, N. L. T. de* (Orgs.). **Tijolos contra muros: contribuições críticas do Serviço Social na educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022. p. 157-171

MOREIRA, C. F. N. Serviço Social na educação básica: particularidades do trabalho concreto de assistentes sociais no cenário carioca. *In: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. de* (Orgs.). **Serviço Social e Educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

NETTO, J. P. A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea. *In: CFESS/ABEPSS; CEAD/UNB* (Org). **Crise contemporânea, questão social e Serviço Social. Capacitação em Serviço Social e política social**. Brasília: CEAD/UNB, 1999.

NETTO, J. P. **Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós – 64**. 8ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NETTO, J. P. O Movimento de Reconceituação: 40 anos depois. *In: Revista Serviço Social & Sociedade*. n. ° 84, ano XXVI. São Paulo: Cortez, 2005.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, J. P. Liberdade: o valor ético central do Código (três notas didáticas). *In: CRESS/RJ (org.). Projeto ético político e exercício profissional em Serviço Social: os princípios do código de ética articulados à atuação crítica de assistentes sociais*. Rio de Janeiro CRESS/RJ, 2013. p. 20-28. Disponível em: <https://www.cressrj.org.br/wp-content/uploads/2020/05/cartilhas-projeto-etico-politico-e-exercicio-profissional-em-servico-social-os-principios-do-codigo-de-etica-articulados-a-atuacao-critica-de-assistentes-sociais.pdf>. Acesso em 15 de out de 2023.

ORTIZ, F.G. *et al.* A centralidade da questão social para o serviço social brasileiro. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 21, n. 42, p. 246-260, jul./dez. 2021

PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. de. **Serviço Social e Educação**. Rio de Janeiro. Cortez/CLACSO, 2001

PEREIRA, L. D.; Expansão dos cursos de Serviço Social na modalidade de EAD: direito à educação ou discriminação educacional? **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 30-49, jan./jun. 2012.

PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. de (Orgs.). **Serviço Social e Educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

PEREIRA, L. D. **Educação e Serviço Social: da Igreja ao empresariado**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

PORTES, M. F.; PORTES, L. F. A formação profissional em Serviço Social no Brasil: uma trajetória construída por avanços e desafios. **Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. EM PAUTA, Rio de Janeiro, v. 15, n. 40, p. 213-227, 2º Semestre de 2017.

POTT, A.; CAMPIGOTTO, I.; JOHN, Z. (Orgs.). **Escola, ensino e inovação: experiências de aprendizagem por muitas mãos**. Itapiranga. Editora Schreiber, 2022

RAICHELIS, R.; ARREGUI, C. C. O trabalho no fio da navalha: nova morfologia no Serviço Social em tempos de devastação e pandemia. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 140, p. 134-152, jan./abr. 2021.

RAMOS, S. A construção de Projetos Coletivos: refletindo aspectos do Projeto Profissional do Serviço Social. **Revista Temporalis**, Ano III, n° 5, 2002.

RAMOS, S. A prática na formação profissional em Serviço Social: tendências e dificuldades. **Revista Temporalis**, n°14, ano VII. São Luis: ABEPSS, Julho a dezembro de 2007.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2012.

SANTOS, A. M. **Serviço social na educação: Um estudo das atribuições profissionais em escolas públicas municipais**. 2019. 172 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, PUCRS.

SANTOS, C. M.; ELPIDIO, M. H. Desafios do estágio supervisionado na atualidade. *In*: SANTOS, V. N.; GONÇALVES, M. C. V. **Exercício profissional em formação profissional em Serviço Social numa conjuntura adversa**. – São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2020. p. 107-120.

SANTOS, J. S. ET AL. “Questão Social” no Brasil: O nordeste e a atualidade da questão regional. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 12, n. 24, p. 239-261, jul./dez. 2012.

SANTOS, V. N.; GONÇALVES, M. C.V. **Exercício profissional e formação em Serviço Social numa conjuntura adversa**. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2020.

SEKI, A. K. **Contribuições sobre a financeirização do Ensino Superior no Brasil**. *In*: SANTOS, Vera Núbia; GONÇALVES, Maria da Conceição Vasconcelos. Exercício profissional em formação profissional em Serviço Social numa conjuntura adversa. – São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2020. p. 21-44.

SILVA, M. M. J. da. **Serviço Social na Educação: teoria e prática**. São Paulo: Editoria Papel Social, 2013.

SILVA, T. T. da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVEIRA JÚNIOR, A. A. Crise econômica, luta de classes e Serviço Social no Brasil. **Revista Katálysis**, Volume: 21, Número: 1, Publicado: 2018

SILVEIRA JÚNIOR, A. A. **O serviço social na particularidade do Nordeste (1940-1980)**. 144 p. Curitiba: CRV, 2022.

SOUZA, I. L. **Serviço Social na educação: saberes e competência necessárias no fazer profissional**. Natal, 2008. 249 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Centro de Ciências Sociais Aplicadas.

SOUZA, J. C. S. de; SANTOS, M. C. Contexto histórico da educação brasileira. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 12, 25 de junho de 2019.

Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/contexto-historico-daeducacao-brasileira>. Acesso em: 09 jan. 2024.

TONET, I. **Atividades educativas emancipadoras**. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 9–23, 2014. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.9i1.0001. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5298>. Acesso em: 28 nov. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (UEPB). Projeto Político-Pedagógico do Curso de Serviço Social, 2016. Disponível em: <https://sistemas.uepb.edu.br/carelatorios/RelatorioPPC?id=6&rl=RelatorioPPC>.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UFC). **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social**. (UECE), 2009. Disponível em: <https://www.uece.br/cesa/servico-social/servicos-e-informativos/projeto-pedagogico-do-curso/>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social**. Instituto de Psicologia. Salvador, BA, 2006. Disponível em:
https://ips.ufba.br/sites/ips.ufba.br/files/ppc_vigente_23066.01714708-09.pdf

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB) **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social, 2017**. Disponível em:
https://sigarq.ufpb.br/arquivos/2020033227199621458475c5ff431cd8b/Resoluo_N10_2017_SERVIO_SOCIAL.pdf

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). *Campus Arapiraca*. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social, 2018**. Disponível em:
<https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-arapiraca/ppc-servico-social-2018.pdf>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social, 2019**. *Campus Aristóteles Calazans Simões*. Disponível em:
https://fsso.ufal.br/graduacao/servico-social/documentos/projeto-pedagogico/copy_of_ppc-2019/view

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG). **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social, 2014**. Disponível em:
http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res_16072014.pdf

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPB). **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social, 2009**. Disponível em:
<https://www.ufpe.br/documents/20194/0/PROJETO+PEDAGOGICO+2.pdf/5cfd033b-8132-4751-a697-9bfc3dadbfca>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS) **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social, 2010**.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN) **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Serviço Social, 2013**. Disponível em:
https://www.uern.br/controldepaginas/proegprojetospedagogicos/arquivos/4225ppc_servia%C2%A7o_social_2013.pdf

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social, 2016**. Disponível em:
<http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/ci4HborbVfrktRv.pdf>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI). **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social, 2012**.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO BAIANO (UFRB). **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social, 2007**. Disponível em:
https://www.ufrb.edu.br/cahl/images/PPC_SS_UFRB_1.pdf

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social, 2019**. Disponível em:
https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=2000068

VASCONCELOS, A. M. de; ALMEIDA, N. L. T. de; VELOSO, R. (Orgs.). **Serviço Social em tempos ultraneoliberais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

VEIGA, I. P. A. **Educação Básica e Educação Superior: projeto político pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

YAZBEK, M. C. *et al.* Projeto de revisão curricular da Faculdade de Serviço Social da PUC-SP. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 14, p. 39-73, 1984.

YAZBEK, M. C. O significado sócio-histórico da profissão. *In*: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

APÊNDICE A – FICHA TÉCNICA DE INVESTIGAÇÃO: COMPONENTES CURRICULARES

FICHA TÉCNICA DE INVESTIGAÇÃO: COMPONENTES CURRICULARES
<u>Identificação</u>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Título e código do componente. 2. Carga horária 3. Semestre de oferta 4. Tipo de oferta Obrigatória () Optativa () Eletiva ()
<u>ANÁLISE DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</u>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Que concepção de educação aparece no conteúdo programático do componente? 2. A educação é a temática central da disciplina ou o conteúdo aparece como uma linha de discussão dentro do componente? 3. Que referenciais bibliográficos fundamenta o ensino do componente? 4. Autores, referências na área da educação e do Serviço Social na educação, são utilizados para o ensino do componente curricular? 5. O componente discute a relação entre Serviço Social e educação como espaço sócio-ocupacional de assistentes sociais?

**APÊNDICE B - FICHA TÉCNICA DE INVESTIGAÇÃO – PROJETO POLÍTICO DO
CURSO**

FICHA TÉCNICA DE INVESTIGAÇÃO: PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO
<u>Identificação</u>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Nome da instituição de Ensino 2. Ano de Criação do curso 3. Ano do Projeto Pedagógico 4. Quantos PPCs a instituição já teve? 5. Carga horária do curso 6. Turno do curso 7. Quantos componentes o curso dispõe sobre a temática da educação?
<u>ANÁLISE DO PPC</u>
<ol style="list-style-type: none"> 1. A discussão sobre educação aparece no texto do PPC? 2. Que concepção de educação o PPC apresenta? 3. A discussão sobre educação é ampla ou restringe-se às bases legais que fundamentam o direito à educação superior no Brasil? 4. O PPC cita a educação como campo de estágio ou espaço sócio-ocupacional para o assistente social? 5. Que referenciais bibliográficos fundamentam a discussão da educação?