

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES  
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL**

**MAUREM DE CASTILHOS**

**"LUTAR PARA ESTUDAR, ESTUDAR PARA LUTAR": UM DEBATE ACERCA DO  
ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

**CAXIAS DO SUL  
2023**

**MAUREM DE CASTILHOS**

**"LUTAR PARA ESTUDAR, ESTUDAR PARA LUTAR": UM DEBATE ACERCA DO  
ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado do Curso de Serviço Social da Universidade de Caxias do Sul como pré-requisito para a obtenção do título de bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Profa. Ma. Laís Duarte Corrêa

**CAXIAS DO SUL  
2023**



## UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

### ATA DE ARGUIÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

Ao quarto dia do mês de julho de 2023, reuniu-se às 16h, no bloco E, sala 116, do Campus da Universidade de Caxias do Sul, a Comissão Examinadora, indicada pelo Colegiado do Curso de Serviço Social desta Universidade, integrada pelos seguintes membros: Prof.<sup>a</sup> Ma. Laís Duarte Corrêa; Prof.<sup>a</sup> Ma. Elizabeth Bertele; Prof.<sup>a</sup> Ma. Joana de Hamburgo para realizar a arguição do Trabalho de Conclusão de Curso da estudante Maurem de Castilhos, intitulado “**‘LUTAR PARA ESTUDAR, ESTUDAR PARA LUTAR’: um debate acerca do Ensino Superior no Brasil e a formação em Serviço Social**”, tendo por palavras-chave: Ensino Superior; Formação em Serviço Social; Formação Profissional, contabilizando um total de 109 páginas. Este trabalho foi orientado pela professora Ma. Laís Duarte Corrêa, tendo sido previamente entregue à Comissão Examinadora e avaliado de acordo com os critérios de avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso estabelecidos pelo Curso de Serviço Social, recebendo as seguintes notas:

(a) Nota do Desempenho do estudante no processo de orientação e construção do TCC (peso de 20 pontos): 20

(b) Nota do Trabalho Escrito (peso de 60 pontos): 60

(c) Nota da Apresentação Oral e Arguição (peso de 20 pontos): 20

Nota Final (a) + (b) + (c) = 100 transformada no código 4, conforme Regimento Interno da UCS.

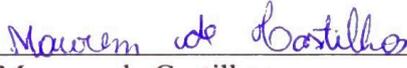
#### Comissão Examinadora:

  
Prof. Ma. Elizabeth Bertele

  
Prof. Ma. Joana de Hamburgo

  
Prof. Ma. Laís Duarte Corrêa  
(Orientadora)

#### Acadêmica:

  
Maurem de Castilhos

#### CAMPUS-SEDE

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 - Bairro Petrópolis - CEP 95070-560 - Caxias do Sul - RS - Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 - CEP 95020-972 - Caxias do Sul - RS - Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218.2100 - www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul - CNPJ 88 648 761/0001-03 - CGCTE 029/0089530

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço por estar viva, por ter conseguido passar pelo processo de graduação e por ter fé que os impossíveis desse período se tornaram possíveis. E especialmente, por não estar sozinha.

Agradeço à minha mãe, Nilza, por me criar uma pessoa responsável com aquilo que acredito, por me esperar diariamente às 23h30 quando eu voltava da universidade, por preparar a janta (e o almoço) todo dia para eu não precisar ocupar tempo com isso, por entender meus processos e correrias mesmo não concordando muito com as etapas. E por me amar incondicionalmente. Te amo mãe!

À minha irmã, Emanuela, por acreditar e se orgulhar de mim, mesmo me vendo pouco porque “a Maurem não para em casa” ou fazendo piada porque não entende minhas milhares de reuniões. Por ter confiado em mim pra ser a dinda da Antonella. Te amo vocês.

Ao meu pai, Santo, por estar disposto sempre que possível a ser o meu “uber particular” nas noites frias da UCS e por lembrar de mim todo dia, torcendo pra eu ter sucesso nesse processo de graduação. Por ter paciência por todos os nãoos que disse aos almoços e jantares oferecidos. Agora eu posso aceitar boa parte deles hehe.

Ao meu grupo de amigas Super Burras, que compartilhamos a Universidade, a militância, os trabalhos, as sinapses não feitas, os choros, as fotos de recorte e colagem no whatsapp, os momentos de não entender nada na aula, mas principalmente o carinho e confiança de trilhar um caminho juntas. Lu, Chris, Julinha e Dani, obrigada!

Às professoras que incansavelmente insistiram que a gente sempre foi capaz de realizar cada trabalho difícil desta graduação. E que sorriam e abraçavam-me ao cruzar pelos corredores.

Em especial à profe Bete, que foi imprescindível para que eu continuasse quando parecia que eu não ia dar conta de tudo, por acreditar em mim a cada novo semestre quando eu mesma não acreditei, por dar colo e ouvir os momentos de surto na UCS.

À profe Laís, por ensinar pra gente um novo modelo de ensino que não tenha como base um ensino que gera sofrimento, por entender as particularidades, rir e ouvir as demandas das estudantes militantes, que resolveram se enfiar em disputa de DCE em meio à produção de TCC, e por insistir que a gente ia conseguir dar conta de temas que eram tão amplos e tão bonitos.

Às profes Heloísa Teles e Evelise Lazzari, que marcaram os primeiros e últimos semestres da minha graduação, ensinando a leveza do processo e acreditando nas diversas possibilidades que eu poderia ser.

À equipe do CAMI São José, que cobriu vários perrengues das ausências, que zoou comigo e que acreditou que a gente seria “só um pouquinho mais inteligente”. Mas principalmente à Fabi, que permitiu que os processos fossem cumpridos, mesmo que interferisse diretamente nos horários de trabalho, que contribui de várias formas, inclusive pro Movimento Estudantil, por acreditar na luta que a gente constrói.

Aos amigos e amigas que não são da militância ou graduação, mas que acompanharam de longe. E de longe porque a Maurem simplesmente se tornou ausente durante os últimos anos, mas senti o afeto e carinho de vocês, aos que vieram, já foram, aos que vieram no meio do processo e ficaram. Mika e Tai, talvez vocês nem saibam, mas é uma alegria enorme ter vocês, espero que nos encontremos mais vezes agora.

Aos meus amigos e amigas da Fluência, que conheci, me aproximei, me afastei e aos que encontro com grande carinho num abraço apertado quando vejo. Saber que existe um lugar tão incrível quanto a Casa, foi pra mim, os mais sinceros momentos de respiro em meio ao caos que a graduação pode se tornar. Obrigada Ge e Jhow por cada aula de Breaking e Freestyle.

Um obrigada especial à Nathi Bighouse, que conheci no meio do caminho e que me ensinou e tem ensinado tanto sobre a arte da afetos, que faz eu acreditar em mim mesma, que se permite ser frágil e coloca esse lugar seguro pra mim. Amiga, te encontrar no meio do caos da vida foi um presente lindo, amo você.

À galera da ENESSO, que me formou o quadro militante que sou, me ensinou a dirigir os espaços e a me inserir com respeito e responsabilidade em cada tarefa. Mas que principalmente me apresentou TANTOS laços afetivos com pessoas de tantas cidades diferentes. O carinho por essa executiva e pelas pessoas que compuseram ela junto comigo, é imensurável! Obrigada ao meu amigo Léo, presentinho da Enelsson, que esteve do meu lado, segurando minha mãozinha, do início ao fim desse período de MESS, te amo amigo.

A mis camaradas da UJC, do PCB e dos demais coletivos! Como sou feliz por ter vocês! Amar e confiar em pessoas que eu nem conheço, não era uma realidade até ingressar nessa luta coletiva. Obrigada por confiarem em mim também, e por partilharem tantos afetos durante essa trajetória. Aqui, nós não acabamos, seguimos firmes na construção de uma Universidade Popular e rumo ao Socialismo!

Um agradecimento especial às/o camaramigas/o: Carelli e Juli, por terem paciência e esperar eu terminar esse longo processo pra gente poder fazer coisinhas juntas; Aline, por me ajudar com a tarefa que eu acho mais difícil e por me dar incentivos aleatórios; Henrique, Gabe e Rúbia, por terem participado da construção prática desse TCC, meus neurônios queimados agradecem.

Às minhas amigas e camaradas de UCS, UJC, MESS e VIDA, Rubi e Kelly, por me verem como alguém que importa, por estarem ao lado e serem minhas grandes companheirinhas de SSO, por ouvirem meus choros e por confiarem em mim pra chorar também. Meu amor e carinho por vocês só aumenta.

E meu último agradecimento vai pra minha companheirinha de graduação, de luta, de trabalho e de vida. Amiga Dani, você certamente se tornou uma irmã pra mim, te ter do lado é indescritível! Meu maior ganho nesse período com certeza foi ter você pra confiar, academicamente, e em tantas outras áreas depois. Cada processo vivenciado seria bem mais doloroso se você não estivesse junto. Obrigada por acreditar e me pôr no eixo quando eu saía, por confiar em mim e abrir a tua vida pra eu estar. Obrigada principalmente por continuar acreditando na gente, e por se deixar sentir as conversas difíceis que nos fortaleceram. Eu só sou quem sou hoje, porque tu foi, e é, exatamente assim. Obrigada por tudo amiga, te amo um tantão. E seguimos agora para os nossos novos rumos, juntas de novo e outra vez.

*Há hora de somar  
E hora de dividir.  
Há tempo de esperar  
E tempo de decidir.  
Tempos de resistir.  
Tempos de explodir.  
Tempo de criar asas, romper as cascas  
Porque é tempo de partir.  
Partir partido,  
Parir futuros,  
Partilhar amanheceres  
Há tanto tempo esquecidos.  
Lá no passado tínhamos um futuro  
Lá no futuro tem um presente  
Pronto pra nascer  
Só esperando você se decidir.  
Porque são tempos de decidir,  
Dissidiar, dissuadir,  
Tempos de dizer  
Que não são tempos de esperar  
Tempos de dizer:  
Não mais em nosso nome!  
Se não pode se vestir com nossos sonhos  
Não fale em nosso nome.  
Não mais construir casas  
Para que os ricos morem.  
Não mais fazer o pão*

*Que o explorador come.  
Não mais em nosso nome!  
Não mais nosso suor, o teu descanso.  
Não mais nosso sangue, tua vida.  
Não mais nossa miséria, tua riqueza.  
Tempos de dizer  
Que não são tempos de calar  
Diante da injustiça e da mentira.  
É tempo de lutar  
É tempo de festa, tempo de cantar  
As velhas canções e as que ainda vamos  
inventar.  
Tempos de criar, tempos de escolher.  
Tempos de plantar os tempos que iremos  
colher.  
É tempo de dar nome aos bois,  
De levantar a cabeça  
Acima da boiada,  
Porque é tempo de tudo ou nada.  
É tempo de rebeldia.  
São tempos de rebelião.  
É tempo de dissidência.  
Já é tempo dos corações pularem fora do  
peito  
Em passeata, em multidão  
Porque é tempo de dissidência  
É tempo de revolução.*

**Mauro Iasi**

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social tem como temática *O Ensino Superior no Brasil e a Formação Profissional em Serviço Social* e visa responder ao problema de pesquisa: *Como os desafios da atual configuração do Ensino Superior no Brasil são enfrentados pela categoria de assistentes sociais frente às suas incidências na Formação em Serviço Social?*. O objetivo geral busca compreender como os desafios da atual configuração do Ensino Superior no Brasil são enfrentados pela categoria de assistentes sociais frente às suas incidências na Formação em Serviço Social, a partir das construções da categoria profissional sobre a temática, visando, principalmente, produzir acúmulos acerca dos impactos sofridos pela formação superior. Como objetivos específicos têm-se: apresentar o marco histórico que configuram o Ensino Superior no Brasil na atualidade; identificar os desafios apresentados ao Ensino Superior para a classe trabalhadora brasileira; apresentar a relação histórica da Formação em Serviço Social e o Ensino Superior no Brasil; identificar os desafios impostos pela atual configuração da Educação Superior no Brasil à Formação em Serviço Social; apresentar os acúmulos da categoria profissional no enfrentamento e superação dos desafios no Ensino Superior. Sendo as questões norteadoras: Quais são os marcos históricos que configuram o Ensino Superior no Brasil na atualidade? Quais são os desafios apresentados ao Ensino Superior para a classe trabalhadora brasileira? Qual a relação histórica da Formação em Serviço Social e o Ensino Superior no Brasil? Quais são os desafios impostos pela atual configuração da Educação Superior no Brasil à Formação em Serviço Social? Como tem se dado o enfrentamento para superação dos desafios presentes no Ensino Superior pela categoria profissional?. Trata-se de uma pesquisa mista, orientada pelo método materialista histórico-dialético, destacando-se as categorias totalidade, contradição, historicidade e mediação. Da pesquisa bibliográfica, é realizada na Revista *Temporalis*, buscando artigos com o descritor *Formação Profissional*, entre os anos de 2012 e 2022, permitindo identificar o total de 76 trabalhos, que, aplicados os critérios de inclusão/exclusão de conter o descritor no título e não serem artigos de temas/locais específicos, manteve-se o total de 25 artigos para análise. Ainda, da pesquisa documental, utilizou-se base de dados de sites oficiais para acesso a legislações acerca do Ensino Superior no Brasil e da Formação em Serviço Social. Evidencia-se, que o Ensino Superior no Brasil é marcado por uma estrutura privatizada, elitizada e cada vez mais precarizada, que apresenta desafios à classe trabalhadora. É desta estrutura que emerge e se desenvolve a Formação em Serviço Social, a qual não está blindada a esses desafios, construindo estratégias para o seu enfrentamento. Considerando que o Serviço Social não sofre sozinho esses rebatimentos, também não irá enfrentá-los sozinho. Portanto, considera-se necessária, a mobilização constante da categoria com suas entidades representativas, articulada às mais diversas organizações da classe trabalhadora, pois quanto mais coletivizada for a luta pelo acesso, ampliação e garantia de direitos, maior será a aproximação da classe da sua emancipação do capitalismo, construindo assim, instituições de ensino gratuitas, com acesso universal e voltadas aos interesses da classe trabalhadora.

**Palavras-Chave:** Ensino Superior no Brasil; Formação em Serviço Social; Formação Profissional.

## LISTA DE SIGLAS

|                |   |
|----------------|---|
| <b>ABAS</b>    | Associação Brasileira de Assistentes Sociais                            |
| <b>ABC</b>     | Associação Brasileira de Ciências                                       |
| <b>ABE</b>     | Associação Brasileira de Educação                                       |
| <b>ABESS</b>   | Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social                      |
| <b>ABESS</b>   | Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social                       |
| <b>ABEPSS</b>  | Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social            |
| <b>AGSC</b>    | Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços                               |
| <b>AI</b>      | Ato Institucional   |
| <b>BM</b>      | Banco Mundial   |
| <b>CAPES</b>   | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior             |
| <b>CBAS</b>    | Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais                             |
| <b>CEAS</b>    | Centro de Estudos e Ação Social   |
| <b>CEDEPSS</b> | Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social |
| <b>CF</b>      | Constituição Federal  |
| <b>CFAS</b>    | Conselho Federal de Assistentes Sociais                                 |
| <b>CFE</b>     | Conselho Federal de Educação  |
| <b>CFESS</b>   | Conselho Federal de Serviço Social                                      |
| <b>CRAS</b>    | Conselho Regional de Assistentes Sociais                                |
| <b>CRESS</b>   | Conselho Regional de Serviço Social                                     |
| <b>DC</b>      | Desenvolvimento de Comunidade   |
| <b>DC</b>      | Diretrizes Curriculares   |
| <b>DCE</b>     | Diretório Central de Estudantes   |
| <b>EAD</b>     | Educação à Distância  |
| <b>EIR</b>     | Exército Industrial de Reserva  |
| <b>EMEC</b>    | Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior         |
| <b>ENADE</b>   | Exame Nacional de Desempenho do Estudante                               |
| <b>ENESS</b>   | Encontro Nacional de Estudantes de Serviço Social                       |
| <b>ENESSO</b>  | Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social                      |
| <b>ENPESS</b>  | Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social                    |

|               |  |
|---------------|--|
| <b>ERE</b>    | Ensino Remoto Emergencial  |
| <b>FIES</b>   | Fundo de Financiamento Estudantil                                      |
| <b>FMI</b>    | Fundo Monetário Internacional  |
| <b>FNCPS</b>  | Frente Nacional Contra a Privatização da Saúde                         |
| <b>GTP</b>    | Grupo Temático de Pesquisa   |
| <b>ICES</b>   | Instituições Comunitárias de Ensino Superior                           |
| <b>IES</b>    | Instituição de Ensino Superior   |
| <b>INEP</b>   | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| <b>LDB</b>    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                         |
| <b>MEC</b>    | Ministério da Educação   |
| <b>MESS</b>   | Movimento Estudantil de Serviço Social                                 |
| <b>MUP</b>    | Movimento por uma Universidade Popular                                 |
| <b>NEM</b>    | Novo Ensino Médio  |
| <b>OMC</b>    | Organização Mundial do Comércio  |
| <b>PCB</b>    | Partido Comunista Brasileiro   |
| <b>PCD</b>    | Pessoas com Deficiência  |
| <b>PEP</b>    | Projeto Ético-Político   |
| <b>PNE</b>    | Plano Nacional de Educação   |
| <b>PNE</b>    | Política Nacional de Estágios (ABEPSS)                                 |
| <b>ProUni</b> | Programa Universidade para Todos                                       |
| <b>PT</b>     | Partidos dos Trabalhadores   |
| <b>PUC</b>    | Pontifícia Universidade Católica                                       |
| <b>PUCRJ</b>  | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro                     |
| <b>PUCSP</b>  | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo                          |
| <b>PUCRS</b>  | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul                  |
| <b>REUNI</b>  | Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais          |
| <b>SENAC</b>  | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial                             |
| <b>SENAI</b>  | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial                            |
| <b>SESI</b>   | Serviço Social da Indústria  |
| <b>SINAES</b> | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior                     |

|               |   |
|---------------|---|
| <b>TCC</b>    | Trabalho de Conclusão de Curso                |
| <b>UB</b>     | Universidade do Brasil                        |
| <b>UDF</b>    | Universidade do Distrito Federal              |
| <b>UFA</b>    | Unidade de Formação Acadêmica                 |
| <b>UFF</b>    | Universidade Federal Fluminense               |
| <b>UFRJ</b>   | Universidade Federal do Rio de Janeiro        |
| <b>UJC</b>    | União da Juventude Comunista                  |
| <b>UnB</b>    | Universidade de Brasília                      |
| <b>UNE</b>    | União Nacional dos Estudantes                 |
| <b>UNESCO</b> | Organização das Nações Unidas para a Educação |
| <b>USP</b>    | Universidade de São Paulo                     |

## LISTA DE QUADROS

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Quadro 1 - Natureza das Instituições de Ensino Superior</b>                        | <b>45</b> |
| <b>Quadro 2 - Instituições de Ensino Superior</b>                                     | <b>48</b> |
| <b>Quadro 3 - Currículos apresentados aos Cursos de Serviço Social de 1936 a 1945</b> | <b>58</b> |
| <b>Quadro 4 - Núcleos de Fundamentação das novas Diretrizes Curriculares</b>          | <b>70</b> |
| <b>Quadro 5 - Vinculação dos Currículos e Projetos Políticos profissionais</b>        | <b>72</b> |

## LISTA DE TABELAS

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Tabela 1 - Resultados da Pesquisa Bibliográfica</b>  | <b>22</b> |
| <b>Tabela 2 - Vagas, Cursos, Modalidade de Ensino e Natureza das Instituições de Ensino Superior, ano de 2017</b> | <b>47</b> |
| <b>Tabela 3 - Desafios apresentados à Formação em Serviço Social</b>  | <b>76</b> |
| <b>Tabela 4 - Oferta do Curso de Serviço Social nas IES privadas e públicas nos anos de 2007 e 2023</b>           | <b>79</b> |
| <b>Tabela 5 - Oferta de Cursos de Serviço Social por região da ABEPSS</b>   | <b>81</b> |
| <b>Tabela 6 - Estratégias da categoria aos desafios à Formação em Serviço Social</b>                              | <b>83</b> |

## **LISTA DE FIGURAS**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Figura 1 - Desafios à Formação em Serviço Social</b>   | <b>77</b> |
| <b>Figura 2 - Estratégias de enfrentamento aos desafios apresentados à Formação em Serviço Social</b> | <b>85</b> |

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>1. INTRODUÇÃO: “LÁ NO FUTURO TEM UM PRESENTE PRONTO PRA NASCER”</b>  | <b>15</b>  |
| <b>2. “SE NÃO PODE SE VESTIR COM NOSSOS SONHOS, NÃO FALE EM NOSSO NOME”: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL</b>                                     | <b>25</b>  |
| 2.1. “PARTILHAR AMANHECERES, HÁ TANTO TEMPO ESQUECIDOS”: O SURGIMENTO DO ENSINO SUPERIOR E SUAS PRIMEIRAS IMPLICAÇÕES NO BRASIL   | 25         |
| 2.2. “TEMPOS DE DIZER QUE NÃO SÃO TEMPOS DE CALAR”: O ENSINO SUPERIOR NO SÉCULO XXI E SEUS DESAFIOS   | 41         |
| <b>3. “É TEMPO DE DISSIDÊNCIA, TEMPO DE REVOLUÇÃO”: A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL</b>  | <b>55</b>  |
| 3.1. “TEMPOS DE PLANTAR OS TEMPOS QUE IREMOS COLHER”: ELEMENTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL  | 55         |
| 3.2. “DIANTE DA INJUSTIÇA E DA MENTIRA. É TEMPO DE LUTAR”: BREVES CONSIDERAÇÕES DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO SÉCULO XXI, DESAFIOS E ESTRATÉGIAS                       | 73         |
| <b>3.2.1. Desafios apresentados à Formação em Serviço Social: análise dos artigos da Revista Temporalis (2012-2022)</b>   | <b>76</b>  |
| <b>3.2.2. Estratégias elaboradas pela categoria profissional diante dos desafios apresentados à Formação em Serviço Social: análise dos artigos da Revista Temporalis</b> | <b>83</b>  |
| <b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: “TEMPO DE CRIAR ASAS, ROMPER AS CASCAS, PORQUE É TEMPO DE PARTIR”</b>   | <b>90</b>  |
| <b>APÊNDICE I - Resultado da Pesquisa Bibliográfica</b>   | <b>105</b> |

## 1. INTRODUÇÃO: “LÁ NO FUTURO TEM UM PRESENTE PRONTO PRA NASCER”

*Quando os trabalhadores perderem a paciência  
Não terá governo nem direito sem justiça  
Nem juízes, nem doutores em sapiência  
Nem padres, nem excelências  
Uma fruta será fruta, sem valor e sem troca  
Sem que o humano se oculte na aparência  
A necessidade e o desejo serão o termo de equivalência  
Quando os trabalhadores perderem a paciência  
Mauro Iasi*

O trabalho que aqui se apresenta trata da produção acadêmica necessária para a conclusão do curso de Serviço Social da referida estudante, o qual tem como temática *o Ensino Superior no Brasil e a formação profissional em Serviço Social*.

Prates (2004) afirma que:

[...] escolher um tema significa uma opção, uma disposição de conviver com ele por algum período, as vezes longo; significa nos aprofundarmos no seu desvendamento, nos dispormos a ressignificá-lo quantas vezes seja necessário, a desestabilizar os conceitos que formulamos sobre ele ao longo do tempo, para posteriormente retomá-lo de forma superada [...] quando efetivamente nele nos reconhecemos, nos objetivamos, podemos dizer que o tema de pesquisa precisa ser instigador, mobilizador, precisa nos apaixonar. (PRATES, 2004, p. 125).

Neste sentido, ressalta-se que a definição da temática de um projeto ou trabalho está intrinsecamente relacionado ao processo singular de vivências individuais e coletivas da estudante, desenvolvidos, principalmente, durante o tempo de graduação, iniciando, neste caso, a sua construção concreta no último semestre de 2022. Dito isto, a escolha do tema partiu de algumas perspectivas que também desenham a justificativa deste trabalho. A primeira questão a ser pontuada é a inclusão de tal estudante em uma universidade comunitária, através do Programa Universidade para Todos (ProUni), de sua participação no Movimento Estudantil de Serviço Social (MESS), inserida na universidade e no curso referido, e de sua atuação em nível regional e nacional, na Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO).

A inserção no MESS se deu no ano de 2019, quando a estudante ingressou no Diretório Acadêmico do curso para acolher e lutar pelas demandas estudantis. Em 2020, em meio à Pandemia de COVID-19, assumiu-se a gestão regional da ENESSO, enquanto Coordenadora Regional, participando como Representante Discente da Comissão de Trabalho

e Formação Profissional, junto à Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e ao Conselho Regional de Serviço Social (CRESS/RS). Atualmente, representa a coordenação nacional da Executiva, construindo as pastas de Formação Profissional e Organização Geral, é representante da entidade na Frente Nacional Contra a Privatização da Saúde (FNCPS), está passando por processo de construção de uma Revisão Estatutária na Executiva Nacional, que deve ser apresentada e discutida no próximo Encontro Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESS) a ser realizado no segundo semestre de 2023.

Além disso, cabe pontuar que durante o processo de desenvolvimento deste Trabalho de Conclusão, a estudante continuou se mantendo orgânica nos espaços de atuação/militância política, participando ativamente da Conferência Local, Municipal e Estadual de Saúde, nesta última enquanto delegada titular. Ainda, passou pela organização da disputa de Diretório Central de Estudantes (DCE) e Diretório Acadêmico de Serviço Social da universidade, compondo, em ambas, a Comissão Organizadora Eleitoral dos processos, uma vez que entende a necessidade de articulação do Movimento Estudantil, mesmo após sua formatura e desligamento da Universidade, visando contribuir e auxiliar as/os estudantes que estão assumindo estas entidades nessa transição.

Ainda, destaca-se a inserção da acadêmica no Movimento por uma Universidade Popular (MUP), no qual atua desde início de 2020, considerando que a lógica estrutural de universidade privada/comunitária e suas diversas nuances, não correspondem de fato às demandas apresentadas pela classe trabalhadora. O MUP e as pessoas que o constroem fazem a defesa de bandeiras de luta que priorizam o acesso integral ao Ensino Superior, como por exemplo: a gestão universitária ser feita pela classe trabalhadora e a sua comunidade acadêmica de forma geral; a abolição dos vestibulares para ingresso na universidade; a ampliação de vagas e abertura de cursos presenciais, bem como a criação de campus universitários em locais afastados do centro; e, principalmente, o acesso e permanência gratuitos às universidades, tornando-as 100% públicas e populares.

Contudo, a participação da estudante no movimento estudantil, assim como a sua condição enquanto trabalhadora-estudante, permitiu que fosse possível identificar algumas dificuldades como: a precarização em massa dos cursos de Ensino Superior, justamente pela mercantilização da educação, e no caso das humanidades, que vêm sendo duramente combatidas nos últimos anos, não sendo consideradas importantes pelos grandes “tubarões da educação”.

Outra dificuldade corresponde ao acesso à universidade, seja por causa da existência de provas vestibulares, pelo alto valor das mensalidades, oferta de cursos apenas em um turno, ou ainda, os desafios de permanência nos estudos de mães estudantes por não ter onde deixar seus filhos e filhas durante o período de aula (especialmente no caso de mães jovens e sem rede de apoio). Neste caso, a universidade e o município não oferecem nenhuma forma de política de acessibilidade específica para acolher tal demanda. No entanto, cabe ressaltar que se há a demanda por Escolas de Educação Infantil, isto também é uma demanda pública, sobre a qual o município falha, tanto em inserir crianças na rede de educação infantil diurna, quanto falha na disponibilização de vagas para Escolas de Educação Infantil noturnas, que contemplem as demandas, especialmente, das mães estudantes e trabalhadoras, inclusive, para além das paredes universitárias.

Além disso, para as/os estudantes que conseguem o acesso, através de programas sociais ou com redução de disciplinas - considerando também o possível endividamento destas/es estudantes -, não são oferecidas políticas de permanência adequadas à classe estudantil. Entende-se por política de permanência a disponibilização de bolsas de estudo, um restaurante universitário acessível, a oferta de disciplinas em caso de turmas pequenas (ou durante todo o percurso universitário), acesso à escola de educação infantil durante o período de aulas (especialmente no período noturno), entre outras questões que facilitariam a vida das/dos estudantes trabalhadores/as neste quesito. As Instituições de Ensino Superior (IES) podem oferecer, mas se abstêm, inclusive sem posicionamentos mediante solicitações feitas pelo Movimento Estudantil.

Sobre esse último, acrescenta-se a própria deslegitimação do movimento estudantil por parte das IES. É importante pontuar que essa deslegitimação e perseguição ao movimento estudantil de forma geral, ocorre por todo o país, o que prejudica a atuação e inserção de muitos/as estudantes por conta de processos que são individualizadores e excludentes, nas próprias IES.

Nesse contexto, inserem-se os Cursos de Serviço Social, que são impactados diretamente tanto por conta de sua inserção no Ensino Superior, como também, na sociedade capitalista. Dessa forma, todos os desafios expostos acabam por incidir na formação de assistentes sociais por todo o país. Ora, se a profissão do Serviço Social emerge da Questão Social, a qual está diretamente relacionada ao capitalismo, e, ao mesmo tempo, intervém no enfrentamento das expressões produzidas por tal sistema, em uma breve lógica, o Serviço Social e Capitalismo estão em combate direto. Neste sentido, e considerando a realidade dos cursos hoje, ou o capitalismo acaba com a formação através da precarização constante dos

processos formativos, ou a profissão se “fortalece e respalda as ações profissionais na direção de um projeto em defesa dos interesses da classe trabalhadora e que se articula com outros sujeitos sociais na construção de uma sociedade anticapitalista” (CFESS, 2012, p. 14).

Foi o contexto supramencionado, vivenciado diretamente pela estudante, que a instigou a pesquisar o tema sobre o *Ensino Superior no Brasil e a formação profissional em Serviço Social*, uma vez que, frente aos desafios postos na realidade, trava as lutas junto às entidades estudantis e demais colegas pela construção de uma educação gratuita, laica, pública, de qualidade e acessível para todos/as, bem como a construção de uma universidade popular.

Isto posto, a fim de nortear as construções teóricas deste trabalho, apresenta-se como problema desta pesquisa: “Como os desafios da atual configuração do Ensino Superior no Brasil são enfrentados pela categoria de assistentes sociais frente às suas incidências na Formação em Serviço Social?”. A pergunta dá seguimento a partir dos objetivos geral e específicos e as questões norteadoras que se apresentam a seguir.

O objetivo geral, para a construção deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), “está ligado à uma visão global e abrangente do tema. Relaciona-se com o conteúdo intrínseco, quer dos fenômenos e eventos, quer das ideias estudadas.” (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 102). Neste caso, trata-se de compreender como os desafios da atual configuração do Ensino Superior no Brasil são enfrentados pela categoria de assistentes sociais frente às suas incidências na Formação em Serviço Social, a partir das construções da categoria profissional sobre a temática, visando, principalmente, produzir acúmulos acerca dos impactos sofridos pela formação superior.

Ainda, considerando os objetivos específicos para esta produção, os quais “apresentam [um] caráter mais concreto. Têm função intermediária e instrumental, permitindo, de um lado, atingir o objetivo geral e, de outro, aplicar este a situações particulares” (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 102). Trata-se, portanto, de: a) apresentar o marcos históricos que configuram o Ensino Superior no Brasil na atualidade; b) identificar os desafios apresentados ao Ensino Superior para a classe trabalhadora brasileira; c) apresentar a relação histórica da Formação em Serviço Social e o Ensino Superior no Brasil; d) identificar os desafios impostos pela atual configuração da Educação Superior no Brasil à Formação em Serviço Social; e) apresentar os acúmulos da categoria profissional no enfrentamento e superação dos desafios no Ensino Superior.

Para melhor desenvolver e estruturar este trabalho, utiliza-se de questões norteadoras, chamadas por Prates (2004) de *problematizações auxiliares*, que conduzirão os estudos e

construções realizados a fim de atingir os objetivos aqui citados. São elas: Quais são os marcos históricos que configuram o Ensino Superior no Brasil na atualidade? Quais são os desafios apresentados ao Ensino Superior para a classe trabalhadora brasileira? Qual a relação histórica da Formação em Serviço Social e o Ensino Superior no Brasil? Quais são os desafios impostos pela atual configuração da Educação Superior no Brasil à Formação em Serviço Social? Como tem se dado o enfrentamento para superação dos desafios presentes no Ensino Superior pela categoria profissional?

A metodologia define-se como “o ‘caminho do pensamento’ seguido pelo investigador. [...] sua escolha metodológica, que deve corresponder à necessidade e conhecimento do objeto. A partir daí define, [...], o método [...], as estratégias, as técnicas, os procedimentos”. (MINAYO, 2008, p. 187-188). Destaca-se o método e suas categorias, bem como o tipo de pesquisa utilizado para o levantamento das informações necessárias à construção deste trabalho.

O método utilizado é o materialista histórico-dialético, vinculado à teoria elaborada por Marx, que, para o autor Alvaro Alves (2010), constitui-se da seguinte forma:

É uma tese do marxismo, segundo a qual o modo de produção da vida material condiciona o conjunto da vida social, política e espiritual. É um método de compreensão e análise da história, das lutas e das evoluções econômicas e políticas. Marx parte da idéia de que em toda a história o homem não é uma imanência única: na idade antiga ou ele era escravo ou cidadão; na idade média era servo ou senhor; na idade moderna é proletário ou patrão, ou seja, ou ele detém os meios de produção ou vende sua força de trabalho. (ALVES, 2010, p. 3)

Desta forma, é impossível desvincular o trabalho escrito, ou qualquer outra construção no processo de graduação e/ou atuação profissional, da realidade social. Além disso, também se identificam as categorias que estão presentes neste método, que descrevem as possibilidades de intervenções, e, principalmente de entendimento, acerca do tema que será trabalhado.

Desta forma, as categorias do método não se desenvolvem de forma desarticulada. No entanto, poderão se destacar com mais afinidade neste processo de TCC, as de contradição, historicidade, totalidade e mediação.

Sobre a primeira categoria, esta pode ser entendida como:

[...] destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é

uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura. (CURY, 1985, p.30).

A *contradição* pode ser identificada na própria construção deste trabalho, a partir da própria realidade vivenciada na sociedade capitalista. Ao mesmo tempo em que o trabalho se propõe a apresentar as problematizações contidas no Ensino Superior, ele é construído por uma estudante inclusa neste formato de ensino. Há também a questão de que, todas, ou pelo menos grande parte das reflexões e construções feitas, são a partir de *um olhar para o futuro*, em contradição com uma realidade totalmente diferente da esperada.

Considerando a intrínseca relação do ser humano com o meio social e com toda a conjuntura em que se insere é fundamental que toda análise realizada seja a partir de uma visão que o situe em sua história.

Para a teoria marxista de ciência, essa categoria é essencial! Conforme Paulo Netto (2006b, p. 61): “[...] em Marx, a noção de historicidade, do ponto de vista ontológico e a noção reflexiva de história, são absolutamente abrangentes [...]”, por isso é absoluta no método (Método Histórico Dialético). Deste modo, ao situar um objeto a partir desta perspectiva não há como desvinculá-lo do contexto e do lugar de onde emerge, dos conceitos e significados, de sua temporalidade e espacialidade a que está vinculado ideologicamente, e de toda a estrutura dominante. (ANES, BERNARDES e FERREIRA, 2012, p. 120)

É necessário entender que a história está em constante construção. Assim, o Ensino Superior assim como a Formação em Serviço Social não é estática, pois se desenvolvem e se modificam inúmeras vezes em incontáveis tempos. Por isso, ao identificar tal categoria para a construção deste trabalho, ela permite resgatar e relacionar de modo dialético a contextualização histórica da política de Educação Superior e da Formação em Serviço Social no Brasil, para posteriormente situar a realidade e analisá-la criticamente em sua relação passado-presente-futuro.

Também se destaca o uso da categoria totalidade na construção deste trabalho, a qual está além de uma simples soma das partes que a constituem (KONDER, 2012). Ela é a articulação do todo, em conjunto, e não em partes isoladas.

Para trabalhar dialeticamente com o conceito de totalidade, é muito importante sabermos qual é o nível de totalização exigido pelo conjunto de problemas com que estamos nos defrontando; e é muito importante, também, nunca esquecermos que a totalidade é apenas um momento de um processo de totalização (que, conforme já advertimos, nunca alcança uma etapa definitiva e acabada). (KONDER, 2012, p. 38).

Ainda, a totalidade “pode ser compreendida como seu princípio epistemológico, plasmando-se no conjunto de relações que se pode identificar em torno de um fenômeno, ou seja, a perspectiva de totalidade objetiva apreender o objeto no marco das relações sociais concretas” (POLITZER, 1962, não paginado).

A partir desta categoria, evidencia-se especialmente a consideração de que os fatos não se dão de forma isolada. A partir da análise das contradições, dos desafios e perspectivas em relação ao Ensino Superior no Brasil, poderá ser feita análise de como tais questões implicam especificamente na Formação em Serviço Social, e como esta formação é defendida e articulada pela categoria profissional.

Sobre a quarta categoria pontuada para a articulação desta construção, considera-se a *mediação*, que nas palavras de Moraes e Martinelli (2012):

[...] é uma das categorias centrais da dialética, inscrita no contexto da ontologia do ser social e que possui uma dupla dimensão: ontológica - que pertence ao real, está presente em qualquer realidade independente do conhecimento do sujeito e reflexiva - elaborada pela razão, para ultrapassar o plano da imediatez (aparência) em busca da essência, necessita construir intelectualmente mediações para reconstruir o próprio movimento do objeto. (MORAES; MARTINELLI, 2012, p. 3)

A *mediação*, nos processos de trabalho que perpassam a Formação em Serviço Social, precisa se centrar em uma análise articulada entre a realidade social e as suas formas de intervenção, buscando aproximar as formulações cada vez mais de um processo constitutivo da práxis. Considerando imprescindível por ser, somente por meio desta categoria, que a formação profissional em Serviço Social e o Ensino Superior são possíveis de se articular de forma contínua.

A abordagem deste TCC refere-se a pesquisa quanti-qualitativa, que, de acordo com Martinelli (2008):

[...] pesquisar na perspectiva qualitativa, e sempre em interação com a pesquisa quantitativa, é contemplar de modo pacientemente impaciente o que se pretende pesquisar. É o exercício do olhar rigoroso, crítico, atento, é a busca do desvendamento crítico da realidade em análise, com vistas a uma intervenção mais qualificada (MARTINELLI, 2008, p.36).

Para Fonseca (2002, p.20) a “utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente”. Portanto, como estratégias de pesquisa quanti qualitativa, será utilizada a pesquisa bibliográfica e documental. A primeira

[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas (GIL, 2002 p.44)

Para a pesquisa bibliográfica, elegeu-se como fonte de consulta a Revista Temporalis, - um importante periódico da área de Serviço Social organizado pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) - entidade profissional que coordena e articula o projeto de Formação em Serviço Social no âmbito da graduação e pós-graduação. A pesquisa foi realizada de forma online, no sítio eletrônico da revista, utilizando-se do descritor “Formação Profissional” e do demarcador temporal entre 2012-2022.

Tal busca encontrou 76 artigos com o descritor selecionado, totalizando o contingente inicial de trabalhos para avaliação da sua utilização. Os achados foram submetidos aos seguintes critérios de exclusão/inclusão de artigos para posterior análise: o primeiro, considerou apenas aqueles com os descritores “Formação”; “Formação Profissional”; “Formação em Serviço Social” no título dos artigos; e, o segundo, excluindo produções relacionadas à particularidade de cidades, universidades, cursos e/ou temáticas diversas. A partir destes critérios, dos 76 artigos, 25 foram selecionados (Apêndice I) para a análise a ser apresentada neste TCC, especialmente ao que se refere aos desafios e estratégias apontadas pela categoria profissional à formação em suas produções.

Para ilustrar este processo de pesquisa bibliográfica, segue abaixo a Tabela 1, que apresenta este percurso:

**Tabela 1 - Resultados da Pesquisa Bibliográfica**

| <b>Pesquisa/Seleção</b>                | <b>Descritor</b>   | <b>Quantidades</b> |
|--|--|--------------------|
| 1ª Busca                               | Descritor “Formação Profissional”  | 76 Artigos         |
| Critérios de Seleção 1                 | Descritores “Formação Profissional”, “Formação em Serviço Social” e “Formação” no título | 41 Artigos         |
| Critérios de Seleção 2                 | Exclusão de artigos particulares (IES, Cursos, região, temática)                         | 16 Artigos         |
| <b>Total de Trabalhos para análise</b> |  | <b>25 Artigos</b>  |

Fonte: Tabela elaborada pela estudante com base no site da Revista Temporalis. Junho/2023.

Todos os artigos foram organizados em planilha de Excel, e, após a leitura dos artigos selecionados, foram identificados desafios e estratégias de resistência no âmbito da Formação em Serviço Social no Brasil, os quais foram posteriormente quantificados, separados e analisados para atingir os objetivos propostos neste Trabalho.

Vale ressaltar que além destes artigos selecionados por meio da pesquisa bibliográfica, outros materiais bibliográficos complementares, advindos tanto do processo de formação da estudante, quanto referências para a categoria profissional, foram utilizados.

Já sobre a pesquisa documental, que muito se assemelha a bibliográfica, Gil (2002) aponta que:

A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2002 p.45)

Os materiais coletados e utilizados na pesquisa documental são componentes dos sites oficiais das entidades da categoria, bem como da vivência e construção prática da ENESSO por parte dessa estudante. Nesta pesquisa, foram consideradas algumas notas de posicionamento das entidades em redes sociais, destacando principalmente a defesa da formação profissional e as críticas e considerações levantadas acerca do Ensino Superior, além de outras informações pontuais e pertinentes que foram localizadas. Também se utilizou de outros sites oficiais, como e-MEC, Planalto e sites dos Ministérios, como fontes de informação.

A estrutura deste trabalho está disposta em dois capítulos, intitulados de forma articulada com poemas do historiador, sociólogo, pesquisador e poeta Mauro Luis Iasi, visto a importância que seus textos tiveram nos processos e espaços formativos da estudante que aqui escreve. Antes de apresentar o primeiro capítulo, indica-se que esta introdução, intitulada *Lá no futuro tem um presente pronto pra nascer*, também seguiu essa organização, retomando o processo de construção deste Trabalho e sua relação dialética com a trajetória da estudante.

Seguido desta introdução, o primeiro capítulo está intitulado como *‘Se não pode se vestir com nossos sonhos, não fale em nosso nome’*: *a Educação Superior no Brasil*. O título refere-se ao processo histórico do Ensino Superior, advindo de contextos que não representam a classe trabalhadora a qual se insere a estudante (ou mesmo o autor do poema), mas que ainda assim, ousavam em *falar em nosso nome*. O capítulo está dividido em dois subitens: o primeiro apresenta o resgate histórico da construção do Ensino Superior no Brasil; o segundo

faz o resgate acerca do Ensino Superior na virada do século. Ambos apontam os desafios encontrados à Educação Superior durante esse processo

O segundo capítulo, nomeado como *‘É tempo de dissidência, tempo de revolução’*: *a Formação em Serviço Social*, também se divide em dois subcapítulos, que apresentam, respectivamente: o processo de formação histórica do Serviço Social até o final do século XX, e breves considerações históricas do novo século. Destacam-se as estratégias construídas pela categoria profissional frente aos desafios postos à formação, ambos identificados nos artigos analisados por meio da pesquisa bibliográfica. A referência da intitulação deste capítulo, retirado do mesmo poema de Iasi, aponta sobre a importância e necessidade da categoria profissional no processo de ruptura com as conjunturas históricas, e, principalmente, como identificação da necessidade de superação do modelo socioeconômico vigente.

Por último, apresenta-se as considerações finais sob o título: *‘Tempo de criar asas, romper as cascas, porque é tempo de partir’*. O verso escolhido do poema faz jus ao próprio momento de finalização do trabalho, considerando como um estado de movimento, tal como a dialética, ao referir-se aos processos de criação de algo que promove o voo e a ruptura de algo que mantém recluso. É tempo de partir mas não de parar. Apesar de encerrar o TCC, não o faz com as construções que virão após o rompimento da casca acadêmica e voo para os lugares já avistados, ou não. Na última parte deste trabalho são apresentadas todas as referências utilizadas na construção dessa pesquisa.

Para finalizar esta introdução, faz-se o convite para retomar o poema que intitulou os capítulos deste documento, e ressalta-se, mais uma vez, a inspiração dele para a estudante que aqui escreve nos espaços acadêmicos vivenciados no processo de formação.

## **2. “SE NÃO PODE SE VESTIR COM NOSSOS SONHOS, NÃO FALE EM NOSSO NOME”: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**

Neste capítulo, apresenta-se uma breve contextualização e resgate histórico acerca da criação dos primeiros cursos de Ensino Superior no Brasil, assim como o surgimento das primeiras universidades além de outros grandes marcos históricos para a Educação Superior no país desde o seu surgimento, articulados à realidade brasileira.

Desta forma, é importante pontuar que o capítulo está dividido em dois subcapítulos, considerando seus contextos históricos. O primeiro, corresponde ao processo de surgimento e registro dos primeiros cursos e instituições superiores, perpassando os momentos históricos apresentados nas conjunturas antes do século XXI. O segundo momento, apresenta as considerações históricas após a virada do século, já instituída a atual Constituição Federal de 1988 que legisla, dentre outros, sobre a Educação como direito social.

### **2.1. “PARTILHAR AMANHECERES, HÁ TANTO TEMPO ESQUECIDOS”: O SURGIMENTO DO ENSINO SUPERIOR E SUAS PRIMEIRAS IMPLICAÇÕES NO BRASIL**

No que se refere a este subtítulo, a escolha por ele se dá ao interpretá-lo como descritor deste momento do trabalho, ressaltando a categoria historicidade no processo de sua construção. Partilhar um histórico há tanto tempo esquecido para contextualizar a realidade do Ensino Superior, é uma necessidade. Diante disso, para que também seja possível analisar criticamente os desafios impostos ao Ensino Superior no passado e presente, apresenta-se os seus avanços e retrocessos nos diferentes períodos históricos no país.

Demarca-se, inicialmente, que os primeiros cursos de Ensino Superior no país surgiram no início do século XIX, com a chegada de Dom João VI. Trataram-se, dos cursos como: de engenharia da Academia Real da Marinha (1808); da Academia Real Militar (1810); o Curso de Cirurgia da Bahia (1808); de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro (1808); de Medicina (1809), também no Rio de Janeiro; de Economia (1808); de Agricultura (1812); de Química (química industrial, geologia e mineralogia, em 1817); e o Curso de Desenho Técnico (1818). Tais cursos se constituem de forma isolada, ou seja, sem a integração de áreas, e a estrutura de ensino começa a ser implementada de forma lenta e tardia apenas durante o século XX. (COSTA, 2018).

Sendo assim, somente no início do século XX, é fundada a primeira Universidade do Brasil, mais precisamente em 1920, pelo decreto nº 14.343, no estado do Rio de Janeiro. O surgimento da Universidade do Rio de Janeiro se deu para atender a uma demanda diplomática de conceder o título de doutor *honoris causa* ao rei da Bélgica que visitava o país. A estrutura desta universidade consistia na união da Escola Politécnica, Escola de Medicina e a Faculdade de Direito. No entanto, as instituições tinham seu funcionamento de forma isolada e sem integração de áreas. Segundo Oliven (2002), a Universidade do Rio de Janeiro era voltada mais ao ensino do que à pesquisa, tendo caráter elitista.

No que tange à criação da Universidade do Rio de Janeiro, esta ganhou notoriedade pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e Associação Brasileira de Ciências (ABC), entidades estas que destacaram conceitos e funções das universidades brasileiras<sup>1</sup>, em relação a sua autonomia e modelo de Ensino Superior a ser seguido em âmbito nacional. (SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019)

Observa-se que neste processo de formação do Ensino Superior, com o surgimento dos primeiros cursos superiores com a chegada de Dom João VI, na época, Príncipe-Regente de Portugal, e do surgimento da primeira universidade, se dão para atender a uma demanda diplomática ao Rei da Bélgica, identificando-se a conexão dos motivos da construção das instituições por demandas externas. Isto é, não por demandas de brasileiros originários ou naturalizados, não por demandas apresentadas conjuntamente visando a necessidade de formação qualificada para intervenção social, nem por demandas da classe trabalhadora, mas sim, pela demanda de uma classe burguesa que detinha (e ainda detém) os meios de produção.

Na década seguinte, mais precisamente no início dos anos 1930, o Estado brasileiro, “apesar de dependente econômica e culturalmente, criou serviços públicos básicos, incluindo os sociais, de par com a garantia de uma ordem jurídica que também regulava as relações entre capital e trabalho” (FURTADO, 1974 apud PEREIRA, 2022, p. 732) que se desenvolviam no país. Dito isso, foi em meio a uma reorganização social, econômica e política que, durante o governo de Getúlio Vargas, através de suas práticas populistas, que se instituíram as políticas sociais, dentre elas, a de educação. (PEREIRA, 2022).

Além deste marco importante para o país, foi ainda no governo de Getúlio Vargas que o Estatuto das Universidades Brasileiras foi aprovado, datando do ano de 1931. De acordo com este Estatuto:

---

<sup>1</sup> Os autores não pontuam quais são estes conceitos e funções das universidades brasileiras à época, bem como não foi objetivo deste trabalho abordar tais elementos.

[...] a universidade poderia ser oficial, ou seja, pública (federal, estadual ou municipal) ou livre, isto é, particular; deveria, também, incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Essas faculdades seriam ligadas, por meio de uma reitoria, por vínculos administrativos, mantendo, no entanto, a sua autonomia jurídica (OLIVEN, 2002, p. 3).

Neste documento, uma das prerrogativas é que as escolas e faculdades não funcionassem mais como *ilhas*, mas que suas áreas interagissem, uma articulação entre pesquisa e ensino. Durante esse período, também houve grande ênfase na construção de faculdades de Educação para formar professores especialistas que atuassem no ensino secundário, o que causou desconforto entre os educadores da Associação Brasileira de Educação (ABE), pois almejavam a implantação de universidades voltadas à pesquisa. (SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019)

Além disso, o estatuto das universidades, que rege nacionalmente as instituições, abre brecha para a intervenção mercadológica na educação, permitindo que as universidades sejam públicas ou privadas, colocando os mesmos critérios de implantação a ambas as naturezas institucionais. Vê-se assim, o momento em que o capitalismo identifica a sua hora de brilhar, lucrar com a Educação Superior, até então, não entendida como direito, apesar de ser uma política social, o que continuava limitando o acesso a este nível de ensino.

É ainda neste íterim que se reconhece, segundo Balbachevsk (2005), os primeiros registros e formas institucionais de um ensino de extensão para além da graduação no Brasil, que era exportada por professores estrangeiros. “A relação deste modelo envolvia um esquema tutorial entre um professor catedrático e um pequeno grupo de discípulos, que viriam a ser os futuros docentes dessas instituições.” (BALBACHEVSK, 2005 apud MORITZ; MORITZ; MELO, 2011, p. 4).

Para o contentamento dos profissionais da ABE, criou-se em 1934 a Universidade de São Paulo (USP), através do decreto nº 6283/34, a qual se tornou o maior centro de pesquisa do Brasil, tendo por finalidades:

- a. promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;
- b. transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida;
- c. formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;
- d. realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres. (SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019, p. 2)

Em 1935 foi criada a Universidade do Distrito Federal (UDF) que tinha como objetivo a renovação e a ampliação da cultura e os estudos desinteressados, dando lugar à atividade científica livre. No entanto, por ser contrária à forma de organização estrutural que o governo propunha, através do decreto nº 1.063/39 a UDF passou a integrar a Universidade do Rio de Janeiro, agora chamada Universidade do Brasil (UB), sendo centralizada por um projeto conservador criado pelo então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, no qual a universidade deveria ter um modelo único de ensino em todo o país (SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019).

Neste mesmo ano foi criado o primeiro curso de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que teve como objetivo formar professores licenciados e bacharéis, contemplando a demanda por especialização de profissionais para o ensino secundário. Nos anos que se seguiram, as Faculdades de Filosofia acabam sendo frequentadas por mulheres<sup>2</sup>, que almejavam ser professoras do ensino secundário (SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019).

Até aqui é possível notar que, apesar da criação do Estatuto das Universidades, os objetivos de cada IES variam, compartilham do objetivo de ensino e formação superior. No entanto, acerca dos temas, estrutura e atividades curriculares, não havia centralização<sup>3</sup>, o que se pode considerar como desafio para a qualificação das profissões de forma geral. Até então, também não havia nenhuma lei ou constituição que regulamentasse, de fato, a forma nacional da estrutura universitária ou os currículos profissionais, dando abertura para diversos projetos profissionais pautados na manutenção da lógica do capital de múltiplas formas.

Outro marco importante durante esse período histórico é a fundação da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 11 de agosto de 1937. Vale destacar que, neste mesmo ano, inicia a ditadura do Estado Novo de Vargas, que se torna uma ameaça também ao movimento estudantil, sendo, a UNE, reconhecida como entidade coordenadora e representativa do corpo discente dos estabelecimentos de Ensino Superior, através da lei decreto nº 4.105/42, pelo presidente Getúlio Vargas, decreto este que seria revogado em 1964 durante a Ditadura Civil Militar.

O registro de criação da UNE é algo muito importante e representativo, pois muitas, senão todas, as lutas travadas em defesa da educação serão construídas junto ou pelos próprios

---

<sup>2</sup> Mesmo reconhecendo a existência de desigualdade de gênero no acesso ao ensino superior no Brasil, e a importância de sua abordagem, não foi objetivo deste Trabalho.

<sup>3</sup> A centralização aqui se refere à produção de planos curriculares de ensino que abordassem os mesmos conteúdos programáticos que implicaram em cada profissão, assim como se dão as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996.

estudantes. Desde o surgimento da entidade para representar a mobilização estudantil, assim como antes e depois dela, a luta das/dos estudantes é legítima quando se pauta na defesa da educação e enfrentamento dos desafios. No decorrer do texto serão apresentados os momentos de criminalização do Movimento Estudantil pelas suas manifestações, mas há de se destacar desde já o desafio que é ser militante-estudante, desde a era Vargas. Por vezes, os vínculos institucionais do corpo docente não permitem (e são ameaçados pelas instituições) as manifestações políticas. A importância do Movimento Estudantil também se firma nisso. Não há vínculo empregatício com a instituição, portanto, para muitas/os estudantes, na luta por direitos, não há nada a perder, a não ser as correntes que as/os prendem ao sistema capitalista.

Neste contexto, também são criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1941, e o Serviço Social da Indústria (SESI), em 1946. Enquanto o primeiro terá a incumbência de organizar escolas de aprendizagem industrial e será um grande qualificador da força de trabalho juvenil, o segundo ficará responsável por estudar, planejar e executar medidas que contribuam para o bem-estar desses trabalhadores. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2010). Além destes, é também no ano de 1946 que é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). A criação destes serviços estava atrelada diretamente à necessidade condizente com o desenvolvimento industrial da metade do século XX, destacando um processo formativo de qualificação e constituição do exército industrial de reserva.

Em outras palavras:

O projeto nacional de industrialização do governo do presidente Getúlio Vargas passou a englobar a preocupação com o preparo do trabalhador para o mercado. Esse preparo vai acontecer com a participação efetiva dos empresários, que vão gerenciar, junto com o governo, os recursos captados de maneira compulsória (frequentemente através de descontos em folha de pagamento). Segundo Pochmann (2000), além dos cursos de formação de curta e média duração apresentados por instituições setoriais (SENAI e SENAC, por exemplo), coube ao governo a difusão de cursos técnicos de longa duração (escolas federais, estaduais e universidades). O autor ressalta que, com isso, o país passa a contar com um modelo de formação profissional ancorado em bases, organizacional e financeira, que tendem a operar com características bem distintas. (SILVA, 2010, p. 398)

Destarte, é possível entender que, há muito tempo a produção de mão de obra excessiva e qualificada é objetivo dos governos brasileiros, sejam ditatoriais ou desenvolvimentistas. Há uma preocupação em qualificar as/os trabalhadoras/es, mas apenas ao nível de estarem aptos/as a produzir cada vez mais mais-valia. Ou seja, não é uma formação que prevê o pensamento crítico acerca da realidade na qual se insere, mas que forma um perfil de trabalhador/a condizente com as necessidades do mercado de trabalho, inclusive,

colabora para que as ações coletivas de movimentações sociais em favor dos direitos sejam reduzidas. É possível perceber essa qualificação de mão de obra com a formação ampla de professoras/es na década anterior, que são formados/as para atuar no ensino secundário/médio, devido à expansão destes níveis de ensino no Brasil. Vale destacar que, apesar do aumento de professores/as formados/as junto com a expansão das instituições de ensino, isso não contempla, até hoje, a quantidade necessária destes/as profissionais no país.

Em 1946, com a rejeição da forma organizativa da Universidade do Distrito Federal, que assustava os conservadores, firmou-se o decreto nº 8.681, a fim de promover a *recristianização* das elites do país. Deu-se então o surgimento da primeira universidade católica do Brasil, a Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, tendo em seu currículo a presença do curso de cultura religiosa (SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019).

Ao final da década de 1940, o Ensino Superior no Brasil foi se desenvolvendo lentamente para um aumento do número de universidades. Conforme Sampaio (2000), foram criadas 18 universidades públicas e dez particulares de maioria confessional católica e presbiteriana, o que reflete muito acerca da doutrina estabelecida às e pelas Universidades. Destaca-se que na década de 1950, o Movimento Estudantil, novamente, manifestava-se em favor da garantia de uma educação de qualidade, lutando pela “reforma profunda de todo o sistema educacional” (SAMPAIO, 2000, p. 208). Ainda, “para o movimento estudantil, o mais importante era alterar toda a estrutura existente e romper com o modelo resultante dos compromissos com o Estado Novo.” (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 5). Os autores também destacam acerca das mobilizações da UNE nesta época, que reivindicavam a substituição de todo o setor privado de ensino.

Para evidenciar o exposto, conforme Pinto (2017):

O período de 1945 a 1968 assistiu à luta do movimento estudantil e de jovens professores na defesa do ensino público, do modelo de universidade em oposição às escolas isoladas e na reivindicação da eliminação do setor privado por absorção pública. Estava em pauta a discussão sobre a reforma de todo o sistema de ensino, mas em especial a da universidade. As principais críticas ao modelo universitário eram: a instituição da cátedra, a compartimentalização devida ao compromisso com as escolas profissionais da reforma de 1931 (que resistiam à adequação e mantinham a autonomia), e o caráter elitista da universidade. (PINTO, 2017, não paginado)

Ainda na década de 1950, em meio a um processo de mobilização e participação social, cabe-se pontuar acerca do surgimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tinha por objetivo o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior, e era composta por diferentes representantes dos órgãos do governo e entidades

privadas. Nos anos que se seguiram, a CAPES também possuiu seu período histórico de formação, segundo o site oficial do Ministério da Educação (2023):

Em 1952, a CAPES iniciou oficialmente seus trabalhos, avaliando pedidos de auxílios e bolsas. Em 1953 foram concedidas 54 bolsas e em 1954, 194. Em 1961, a CAPES passou a ser subordinada diretamente à Presidência da República e lá permaneceu até 1964, quando retornou à administração do Ministério da Educação e Cultura – MEC –, sob nova direção e na condição de Coordenação. No ano seguinte, 38 cursos *stricto sensu*, 27 de mestrado e 11 de doutorado, foram oferecidos no País. (BRASIL, 2023, não paginado)

Os anos se seguiram, no entanto, ainda com a expansão universitária de forma lenta e gradual, sendo que, em abril de 1960, ocorreu a transferência do Distrito Federal do Rio de Janeiro para Brasília. Por tal motivo, criou-se a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (que será chamada de Universidade Federal Fluminense - UFF), para alavancar o desenvolvimento econômico que sofria uma crise na agricultura, unindo a formação de engenheiros, médicos, dentistas e advogados. Segundo Souza, Miranda e Souza (2019), a criação desta Universidade também “buscou levantar a autoestima da população que estava baixa devido à transferência do Distrito Federal” (não paginado).

O ano de 1961 teve dois grandes marcos. O primeiro, com a criação da Universidade de Brasília (UnB), com uma proposta inovadora voltada para a pesquisa, sendo a primeira universidade formada sem agrupar faculdades preexistentes, opondo-se ao modelo de universidade fragmentada daquela época (SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019). O segundo, foi com a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 4.024/61<sup>4</sup>), que reafirmava na prática o modelo tradicional das instituições de Ensino Superior. Nada mais que a própria contradição se mostrando a todo tempo na história.

Foi com a implantação da UnB e a grande participação de estudantes da UNE que debates como a autonomia universitária, participação da comunidade acadêmica, dedicação exclusiva de professores na universidade, a ampliação de vagas nas escolas públicas e os currículos flexíveis, começaram a ser alavancados no âmbito do Ensino Superior.

Até aqui, foi possível observar que havia um grande interesse - não da autocracia burguesa - de construir universidades voltadas para a pesquisa e ensino que articulasse as áreas e apresentasse uma perspectiva em relação à construção do Ensino Superior de forma a

---

<sup>4</sup> A LDB de 1961 regulamentava as Faculdades, Institutos Federais, Universidades e Centros Universitários, no entanto, tais regulamentações foram sendo revogadas, parcialmente, e substituídas pelas atuais de 1997 e 2017. No caso das duas primeiras IES, as regulamentações são revogadas a partir da Lei nº 5692/1971; já no caso das Universidades e Centros Universitários, a LDB no que tange à estas IES, é revogada a partir do Decreto 464/1969. Em todos os casos, permanecem em funcionamento a partir das diretrizes que norteiam-se pela nova LDB (Lei nº 9394/1996) e o Decreto nº 9235/2017 que regulamenta as IES.

traçar rumos, longos, possíveis, para uma lógica de universidade que contemplasse, de fato, a classe trabalhadora. Ocorre que, o auge da autocracia se dá em 1º de abril de 1964, com a instauração no país da Ditadura Empresarial-Militar, que coloca em xeque qualquer perspectiva qualitativa e de interesse popular para a Educação Superior.

Com o golpe de 1964, as universidades sofreram intervenção direta do governo, que buscava reprimir ações subversivas. Netto (2015) apresenta que é por meio do movimento operário e sindical, na cidade e no campo, com o movimento estudantil (especialmente na universidade, mas não só) que fazem-se os primeiros enfrentamentos ao regime, o que resulta, como se espera da ditadura, no decreto nº 4.464/1964<sup>5</sup> na repressão e criminalização do movimento estudantil. Conforme o autor,

[...] entre 1964 e 1968, a política educacional da ditadura materializou a sua intenção de controle e enquadramento implementando praticamente a destruição de instrumentos organizativos do corpo discente, promovendo um clima de intimidação no corpo docente [...] e, muito especialmente, reprimindo com furor inaudito as propostas, experiências, movimentos e instituições que ensaiavam e/ou realizavam alternativas tendentes a democratizar a política, o sistema e os processos educativos, vinculando-os às necessidades de base da massa da população. [...] era necessário exemplarizar os movimentos democráticos e populares abortando a inovadora projeção da Universidade de Brasília, exilando Paulo Freire, legalizando a União Nacional dos Estudantes (UNE), desmantelando o Movimento de Educação de Base (MEB). (NETTO, 2015, p. 82-83)

Neste ínterim, o ano de 1965 traz um marco histórico acerca da implantação formal dos cursos de pós-graduação no Brasil, a partir do Parecer nº 977, do Conselho Federal de Educação, chamado de *Parecer Sucupira*. Tal modelo viria a adequar a pós-graduação à nova concepção de universidade que surgia, buscando contemplar o apresentado no Art 69 da LDB de 1961:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos. (BRASIL, 1965, p. 7)

Nesse processo de regulamentação da pós-graduação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ganhou novas atribuições, além de

---

<sup>5</sup> O decreto nº 4.464/1964, que criminaliza o Movimento Estudantil e suas representações, principalmente revogando o decreto nº 4.105/42 que reconhece a UNE como entidade representativa, também há de passar por reformas e revogações, até a Lei nº 7.395/1985, que irá legitimar, novamente, as representações gerais, como a UNE, UEEs, DCEs e Centros/Diretórios Acadêmicos.

um orçamento próprio. Com isso, suas ações multiplicaram-se e a Instituição passou a trabalhar também com a qualificação dos professores das universidades brasileiras, contando com a participação da comunidade científica no processo (MORITZ; MORITZ; MELO, 2011).

O ano de 1968 é permeado por grandes fatos da história da educação brasileira. Em junho de 1968, o movimento estudantil organiza, de forma massiva, a *Passeata dos Cem Mil*, que tinha como principal objetivo protestar contra a ditadura presente, tendo como decorrência a morte do estudante secundarista Édson Luis de Lima Souto, assassinado por militares em março daquele ano.

Neste mesmo ano, especificamente em 28 de novembro de 1968, é aprovada a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/1968) que criou os departamentos, o sistema de créditos, o vestibular classificatório, os cursos de curta duração, o ciclo básico, e, estabelece a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. Tal reforma, apesar de elaborada para as instituições federais, acaba por atingir as instituições privadas, que tendem a se adequar pois dependiam do governo (SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019).

Além disso, conforme, Netto (2016):

A reforma universitária de 1968 [...] incorporou bandeiras, que eram bandeiras históricas do movimento estudantil, mas claro, neutralizou-as numa moldura interinamente funcional do projeto ditatorial. Notem, isso golpeou o movimento estudantil em dois planos: no plano político imediato, mas também no plano da organização das lutas estudantis, que só vão voltar à cena, durante a crise da ditadura. (NETTO, 2016, não paginado)

Cabe-se destacar aqui alguns desafios identificados nesse processo de implementação da Lei da Reforma Universitária: a criação dos vestibulares era materializada nas IES, esta que foi e sempre será uma das maiores portas fechadas para o acesso de estudantes às universidades. Isto porque, os vestibulares preveem uma lógica totalmente meritocrática, onde a aplicação de uma avaliação para acesso à universidade dita se as pessoas são ou não qualificadas para estarem em uma instituição de Ensino Superior. Há quem defenda que isso seria uma forma justa de acesso à educação *por esforço*, no entanto, isto de fato limita o acesso à quantidade ou qualidade de saberes. Além do mais, ao ampliar o número de profissionais graduados/as, aumenta-se a demanda por espaços de trabalho qualificados, ameaçando o mercado de trabalho, o qual se consolida por meio da manutenção do capital e não garante, de fato, o desenvolvimento profissional para além deste espaço de manutenção

ou exército de reserva, pois tais profissionais se encontrarão em empregos precarizados e/ou fora da sua área de formação.

Ainda, em contradição ao acesso às universidades, identifica-se os cursos de curta duração, que representam a urgência de profissionais formados para atuar nas fileiras do mercado para manutenção do capital. Requerem-se profissionais, mas não todos e nem de qualquer jeito ou classe social. Além disso, uma das maiores contradições encontradas nesta lei, é a concepção da indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão, muito defendido por profissionais, estudantes e pesquisadores, mas que é criado em meio a uma conjuntura ditatorial. Tal indissociabilidade será defendida ferrenhamente para que seja mantida e qualificada, inclusive no século seguinte.

Não para a surpresa de alguém, no dia 13 de dezembro de 1968, institui-se um dos decretos mais violentos da ditadura, o Ato Institucional nº 5, que tratava sobre a perseguição e tortura das pessoas que manifestassem-se contra a qualquer decisão do governo. O art 5º do AI-5 consistia na:

Art. 5º - A suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa, simultaneamente, em: I - cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função; II - suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais; III - proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política; IV - aplicação, quando necessária, das seguintes medidas de segurança: a) liberdade vigiada; b) proibição de freqüentar determinados lugares; c) domicílio determinado. (BRASIL, 1968, não paginado)

Os anos de 1968 e 1969 preparam um cenário educacional fortemente golpeado pelo regime autocrático burguês. Por meio do decreto nº 63.341/1968, que tratava sobre a expansão do Ensino Superior, as universidades expandiram-se massivamente. No entanto, este crescimento foi marcado por instituições de ensino privado, que foram criadas nas regiões mais afastadas das capitais e nas periferias das grandes cidades. Uma consideração importante a ser feita é que estas instituições possuíam um perfil de ensino, e não de pesquisa, como era defendido por profissionais que frequentaram/trabalharam nas primeiras universidades, e, de fato, organizaram um crescimento massivo de matrículas, mas não produziram conhecimento/pesquisa científica.

No entanto, mesmo com o crescimento do número de instituições e descentralização territorial, o perfil de estudantes que acessam as universidades continua sendo de caráter elitizado. Isto é, o fato de se ampliar o número de instituições, principalmente em cidades do interior, não significa a ampliação do acesso à classe trabalhadora no mesmo nível, uma vez que as IES privadas são as que ocupam este espaço, sendo praticamente inacessível. Netto

(2015) apresenta que o Estado instaurou mecanismos para a exclusão no interior do próprio sistema universitário (muito marcado pelo próprio ingresso a partir dos vestibulares), já indicado anteriormente. As universidades começam a ser utilizadas como instrumentos de investimentos para o setor capitalista, quadro que se agrava e inclusive permanece vinculado em grande parte das universidades nos períodos pós ditadura.

Ainda, Netto (2015) ressalta sobre a política educacional na época da ditadura que

[...] para o Ensino Superior não se submeteu à orientação dos interesses do grande capital apenas contendo o acesso à graduação e reduzindo a alocação de recursos públicos, liberados para investimento em áreas mais prioritárias para os monopólios: transformou, pela primeira vez na história brasileira, o Ensino Superior num setor para investimentos capitalistas privados rentáveis [...] o que impediu, por vários canais, que nelas fossem injetados vultuosos recursos públicos. (NETTO, 2015, p. 88)

Além disso, o autor também aponta que um dos maiores saldos da ditadura no sistema educacional, foi a degradação da rede pública de ensino, paralela a uma escala privatizante, inclusive no nível médio de ensino, especialmente com a transformação do Conselho Federal de Educação (CFE) em um organismo “controlado por *lobbies* privatistas, manipulação dos mecanismos do ‘crédito educativo’ ” (NETTO, 2015, p. 89).

Ainda, a ditadura causou uma neutralização das universidades. O sistema universitário passa a ser conformado por um ensino asséptico, que produz quadros irracionais/acríticos, cortando com os laços vivos, tensos e contraditórios que prendem a universidade aos movimentos da classe estudantil trabalhadora. Torna as universidades funcionais ao sistema capitalista. Sobre este perfil de instituição, afirma Netto (2015) que:

Esta universidade esvaziada, igualmente apta a produzir profissionais afeitos à lógica formal-burocrática que preside aos ordenamentos tecnocráticos na mesma escala em que modela atores orientados pela irresponsabilidade social do cinismo, esta universidade - que um juízo mais duro talvez não vacilasse em considerar domesticada e corrompida - foi a obra do regime autocrático burguês. (NETTO, 2015, p. 94)

Nesse aspecto, Leher (1998) discorre sobre a função ideológica da educação enquanto poderoso instrumento para o *alívio da pobreza* dos países periféricos, evitando explosões de insatisfação da população localizada na periferia capitalista e agora sem a promessa de integração à *nova ordem global*. Por intermédio de diversos documentos do Banco Mundial, Pereira (2022) demonstra como a educação opera uma verdadeira ação ideológica quando

busca apagar a luta de classes e afirma que a causa da pobreza é o não-acesso ao conhecimento.

Pode-se perceber que o Ensino Superior no Brasil é indissociável da sua história, permeada de contradições, em uma análise crítica a partir das categorias do método. A lógica privatista e mercadológica que passa a se desenvolver nesse nível de ensino - que inclusive também afeta os demais níveis -, advinda de um sistema ditatorial, impacta ainda hoje na vida da classe trabalhadora, especialmente de seus/suas estudantes, através das diversas contradições presentes, não só nas instituições que são responsáveis pela produção de conhecimento, como também nas mazelas que o capitalismo impõe à classe para serem enfrentadas.

Na sequência, já na década de 1970, no âmbito da graduação, foram criadas diversas leis e regulamentos (também revogadas posteriormente no final do século XX), que possibilitaram o crescimento do sistema nacional de Educação Superior, fundando, inclusive, várias faculdades isoladas que confirmava o insucesso de um modelo único de organização das universidades. (MORITZ; MORITZ; MELO, 2011).

Já no âmbito da pós-graduação, o Decreto nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974, institui o Conselho Nacional de Pós-Graduação, que tinha como atribuições elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação e propor as medidas necessárias à execução e constante atualização da Política Nacional de Pós-Graduação. Tal decreto é revogado em 1981, quando o Conselho é extinto e a competência do órgão passa a ser desempenhada pela CAPES.

Na década de 1980, começou-se a diferenciar as universidades de pesquisa e universidades de ensino. Sendo que, em relação à pesquisa, esta fica voltada ao desenvolvimento na pós-graduação. Iamamoto (2010) vai trazer, inclusive, posicionamento das entidades da categoria acerca disso:

O ensino universitário tende a ser reduzido “ao treinamento, à transição de conhecimentos e ao adestramento que marcam o ensino pasteurizado, fragmentado e parcializado”, como já denunciavam as entidades da categoria, em 1999 (ABESS/CFESS/ENESSO, 1999). A pesquisa tende a deslocar-se exclusivamente para a pós-graduação, predominantemente situada nas universidades públicas. Elas são responsáveis por mais de 90% da pesquisa básica e aplicada desenvolvida no País, conforme informa o MEC, além da qualificação docente, em nível de mestrado e doutorado (Portal do MEC, 2007). (IAMAMOTO, 2010, p. 437)

Para os autores Moritz, Moritz e Melo (2011), a pós-graduação, neste contexto de diversas legislações sendo alteradas o tempo todo, fica determinada a seguir o modelo implantado aos demais cursos de Ensino Superior, composto de uma combinação de cursos,

créditos, exames e uma tese e dissertação supervisionadas. Foi nesta época que a pós-graduação dividiu-se em duas categorias: *stricto sensu* e *lato sensu*. A primeira está voltada para carreira acadêmica, e, a segunda, para quem trabalha em outras organizações ou outras atividades profissionais, estabelecendo também as categorias de mestrado e de doutorado, sem que, na época, a primeira seja obrigatoriamente um requisito para a segunda.

Nesta década também, o Banco Mundial (BM) “passou a exigir dos países periféricos, para a liberação de empréstimos, condicionalidades de ordem estrutural (e não mais setorial), com as reformas educacionais inseridas no processo de ajuste estrutural das economias periféricas” (PEREIRA, 2022, p. 50). Nesta época, o Banco Mundial passa a defender um ensino fundamental/secundário privatizado, destacando a universidade pública como um espaço privilegiado, tendo como objetivo do ensino a qualificação para o mercado de trabalho e a formação de profissionais que fossem flexíveis a este mercado. (PEREIRA, 2022)

Ainda nos anos 80, mais precisamente em 1988, promulgou-se a Constituição Federal, a qual, entre tantas outras coisas, “consagrou a autonomia universitária, estabeleceu a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, garantiu a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, assegurou o ingresso por concurso público e o regime jurídico único” (SAVIANI et al, 2004, p. 51).

A Constituição Federal foi um dos principais marcos históricos no processo de saída da ditadura e redemocratização do Brasil e nela se asseguram direitos sociais às/aos brasileiros, entre eles, a educação. No entanto, como toda *boa lei brasileira*, a garantia em seus escritos não legitima a materialização dessas leis como garantia plena à classe trabalhadora, fazendo jus à frase de que existem “abismos entre o país real e o país legal” (YAZBEK, 2001, p.37).

Além disso, as políticas públicas sociais, definidas e construídas em uma lógica burguesa, atuam em favor dos direitos sociais de todas as pessoas cidadãos no Brasil. No entanto, como nem tudo são flores, atuam também, contraditoriamente, para que a classe trabalhadora tenha o acesso mínimo aos seus direitos sociais, apenas para que continuem sobrevivendo à lógica capitalista e garantindo a manutenção do capital.

Nos anos 1990, o Banco Mundial, que é um dos principais responsáveis pela manutenção do sistema capitalista no mundo e influenciador dos processos de mercantilização - não só da educação como das diversas políticas públicas -, passa a adotar um discurso de que: é somente através da educação que os países pobres podem alcançar a globalização (PEREIRA, 2022). Segundo a mesma autora, neste contexto o BM:

[...] passou a advogar a tese de que a educação básica deveria ser prioridade, porque prevê a equidade e tem um retorno social mais rápido (como a queda na taxa de natalidade e a melhoria nos índices de saúde da população, o que diminui os gastos estatais); e a exigir reformas educacionais na América Latina, com mais recursos para o ensino fundamental, reforma da formação tecnológica e privatização da Educação Superior. Uma das estratégias para a reforma educacional é a transformação da imagem dos professores numa corporação atrasada, desencadeando um processo de fragmentação do sistema educacional - por meio da autonomia da escola e das universidades -, fragilizando a organização sindical docente e abrindo o caminho para o processo de privatização da Educação Superior sem resistências dos movimentos sociais. (PEREIRA, 2022, p. 50)

Não bastasse os processos de precarização da educação desenvolvidos até aqui, em 1995, os países membros da Organização Mundial do Comércio (OMC) assinaram o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS), que incorporava vários setores, colocava os direitos sociais conquistados através de lutas da classe trabalhadora, reordenados em uma lógica de lucro. Isto é, a educação passa a não mais ser um direito, e volta a ser um serviço de compra e venda. Em 2003, órgãos defensores da educação como direito, fizeram um abaixo-assinado internacional para tentar reverter o acordo. No entanto, grandes instituições como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), não tinham interesse nessa reversão, mantendo a educação como mercadoria em grande parte dos países (PEREIRA, 2022).

Retornando à década de 90, no ano de 1995, ocorre a posse do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), o qual surge com um governo de políticas neoliberais, apresentando uma nova forma de sociabilidade à população que começava a andar após o fim da ditadura. No entanto, acerca do neoliberalismo, é importante destacar suas principais características e como elas incidem na política de Educação Superior, sendo o chamado *trinômio neoliberal*, conforme definição das autoras Behring e Boschetti (2008) definidos como: a *focalização*, a *descentralização* e a *privatização*.

Sobre a *focalização*, pode-se apresentar principalmente as ações pontuais do Estado para manter a ordem do capital, como na implantação de Políticas Sociais que não atendem a integralidade das necessidades da classe trabalhadora, e assim, mantém a classe subalterna sempre no mesmo nível. Ações focais são feitas para *ajudar aos que precisam, mas* somente para que possam continuar produzindo, e quando não, estarem disponíveis no exército de reserva. Esta *focalização* também destaca o acirramento das expressões da Questão Social, uma vez que as demandas que advêm desta relação conflituosa entre capital e trabalho, não são supridas. Tal acirramento também está ligado à crise do capital, a qual prejudica diretamente à classe que produz.

Diante disso, entende-se que o Estado, e o governo que estará vigente, deverá suprir as demandas que forem postas pelo próprio andar da carruagem capitalista. No entanto, como bem realiza a segunda dimensão do trinômio neoliberal, o Estado descentraliza suas ações, se desresponsabilizando do papel de controle social que deveria exercer para garantir o acesso pleno aos direitos do povo. Essa descentralização geralmente é acompanhada de terceirizações e precarização das relações de trabalho, em qualquer âmbito profissional.

Não bastasse essa *desordem ordenada* - desordem de retirada dos direitos sociais, ordenada por objetivo da classe dominante que lucra com todos os processos -, a terceira dimensão do neoliberalismo, é a privatização, que será outra das maiores armadilhas para se desenvolver uma sociabilidade brasileira legitimada na precarização do trabalho e da vida social.

Desta forma, é a partir do governo FHC que ocorre no Brasil a segunda grande expansão universitária, aos mesmos moldes da primeira. Ou seja, ampliando as diversas instituições de Ensino Superior, com ou sem qualificação adequada para atuarem, garantindo os preceitos básicos para que as instituições privadas dessem continuidade e ampliassem a sua oferta de ensino.

As autoras Antunes e Lemos (2018) apresentam ainda que o aumento/expansão universitária, principalmente do setor privado, faz jus à desresponsabilização do Estado em relação ao Ensino Superior, evidenciando a lacuna existente da oferta de vagas neste nível de ensino, o que possibilita o investimento lucrativo do capital em transformar a educação em serviço. Assim, a ampla expansão do Ensino Superior, especialmente de universidades privadas, é reflexo de uma política neoliberal que vinha se desenvolvendo a fim de ampliar o contingente de cursos vendidos e lucros com a política de educação.

Foi neste mesmo governo que, em 1996 criou-se a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que apresenta como direito o acesso à educação básica, compreendida em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, mas, mesmo como direito garantido, não acaba com a privatização, apenas torna a educação básica como obrigatória e oferece à população o acesso público - por vezes, sem dar conta das demandas. No âmbito da Educação Superior não a entende como um direito social universal, mas estabelece diretrizes de funcionamento, apresentando a substituição de currículos mínimos por diretrizes curriculares, tirando a obrigatoriedade de disciplinas na formação profissional, não as garantindo no percurso formativo de cursos superiores. Além disso, apresenta a divisão das naturezas das instituições, diferenciando-as entre públicas e privadas, conforme apresentado no Quadro 1, e, ainda traz consigo a incumbência do Poder Público no

incentivo ao desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis.

No ano de 1997 cria-se a Lei 2207, que regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, disposições contidas na LDB de 1996, especialmente em relação às Universidades e Centros Universitários. No entanto, no mesmo ano, tal Lei é revogada a partir do Decreto nº 2306/1997, trazendo outras disposições para o Ensino Superior, no entanto, contidas na atual LDB.

O ano de 1999, marcando o final do Século XX, destaca na sua história a criação de um dos programas que virão a ser um grande marco para o acesso de estudantes ao Ensino Superior, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) que se constitui em “um programa de financiamento destinado a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação – MEC.” (BRASIL, 2001, p. 4), criado pela MP nº 1.827/1999, regulamentado pelas Portarias MEC nº 860/1999 e 1.386/1999, e Resolução CMN 2647/1999.

O FIES será porta de acesso de parte da classe trabalhadora às instituições de Ensino Superior. No entanto, o que é escondido por defensores do Fundo, é que ele também se tornará um dos maiores motivos de endividamento da classe estudantil-trabalhadora. Com a promessa de pagamento completo da graduação após o término do curso, quando já estiver atuando na área, muitas/os estudantes compram o discurso e de fato ingressam e concluem a graduação. Porém, a realidade de inserção no mercado de trabalho após a formatura não se dá na mesma realidade e proporção das dívidas, colocando muitos/as profissionais em situação de desemprego ou subemprego aceitando condições de trabalho precárias para pagar as parcelas do FIES e ainda assim, não tendo condições materiais e financeiras de quitar o financiamento.

Desta forma, é necessário ressaltar, para finalizar este subitem, que os desafios impostos à classe trabalhadora para ingresso e permanência no Ensino Superior - e no mercado de trabalho depois dele- não são realizados em condições saudáveis, nem de forma qualificada. Todo este resgate histórico, anterior ao século XXI, apresenta e reafirma que, as pessoas às quais as IES são voltadas não são as pertencentes à classe que tudo produz neste sistema socioeconômico vigente, e que, apesar do tempo de ditadura ter se findado, muitos reflexos e cicatrizes sociais ainda permanecem, impactando diretamente nas instituições de ensino, e por consequência na sociedade que utiliza tais instituições.

Os últimos acontecimentos do século apontam perspectivas para que as políticas educacionais se tornem mais acessíveis, considerando que, com a implementação da CF de 1988 e das políticas de ampliação do acesso ao ensino superior, mais pessoas poderão ingressar nas IES. No entanto, é neste próximo subitem que pode ser observado que tudo o que se tornou esperança acaba se esvaindo em descrédito com a população, que acaba percebendo que a forma de construir o governo ainda não se pauta nas demandas sociais e populares.

## 2.2. “TEMPOS DE DIZER QUE NÃO SÃO TEMPOS DE CALAR”: O ENSINO SUPERIOR NO SÉCULO XXI E SEUS DESAFIOS

A virada do século dá um respiro à classe trabalhadora, deixando para trás os anos que se antecederam, de repressão, tortura e sofrimento. A Constituição (1988) representa, além do exposto anteriormente, a garantia do direito de ser e estar, em liberdade. No entanto, Iasi (2019) nos alerta, e é por isso que assim se intitula este novo subcapítulo, que, apesar dos ares esperançosos, não são tempos de calar, ainda se têm muita luta para travar, para que de fato a construção de um Ensino Superior da/para a classe trabalhadora seja de fato materializado.

Neste ano de 2001, o Governo Federal implementa a Lei 3860/2001, revogando a Lei que regulamenta as IES acerca de artigos específicos da LDB, mas que também dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. No entanto, esta também será revogada pelo Decreto nº 5773/2006.

Seguindo a lógica de organização das IES, as estratégias para a educação nesta década tinham por objetivo a diversificação das instituições de Ensino Superior. No entanto, foram capazes de garantir as diretrizes privatizantes da educação através de uma política de qualificação do ensino. Dentre essas estratégias, adota-se pelo Brasil, em 2003, as bases organizadas no documento do Banco Mundial denominado “Construir sociedades de conhecimento: novos desafios para a educação terciária”. (MORAES, 2016)

Diante disso, de 2003 à 2016, com a entrada dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, apresenta-se uma expectativa em relação ao fortalecimento das universidades públicas e gratuitas, além da ampliação de acesso e a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. No entanto, o que vem a se desenhar durante esses anos de governo é a manutenção dos investimentos na

Educação Superior privada, em detrimento de algumas entradas nas IES públicas, dando sequência ao projeto neoliberal.

Como apresenta Moraes (2016) acerca das reformas educacionais aplicadas pelos governos PT:

[...] suas reformas deram continuidade ao governo anterior, através de um discurso de democratização desse ensino, que, se analisado profundamente, demonstra o aprofundamento de ações e a construção de novas estratégias de fortalecimento da educação como serviço, além de um processo de certificação dos alunos e não de formação profissional com qualidade. (MORAES, 2016, p. 113)

Com o objetivo contraditório de ampliar o acesso às universidades públicas (criando novas instituições, inclusive) prezando pela manutenção do giro de capital, ocorre na educação brasileira uma abertura para o capital estrangeiro com a compra de pacotes educacionais viabilizadores da educação à distância.

Nesse período, estava em vigor (até 2010), o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE). O instrumento foi criado em 2001, e, em síntese, teve como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001).

Nesta senda, no ano de 2004 aprova-se uma das leis que mais vai gerar debate entre as/os militantes que lutam por acesso, permanência e conclusão às universidades sem utilização de estruturas meritocráticas: a Lei nº 10.861, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o qual estabelece a organização de avaliações da instituição, dos cursos e das/dos discentes, através do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE).

Neste momento, cabe destacar acerca dessa forma de avaliação, as suas problemáticas enquanto desafios à Educação Superior. Primeiramente, a implantação de uma prova que avalia a apreensão de conteúdos gerais acerca do curso que está em andamento, pressupõe que todas/os estudantes tenham que decorar integralmente os conteúdos programáticos, e não considera que as instituições e seus/suas docentes possuem a autonomia relativa de reorganizar os planos curriculares e referências de formas diferentes. Além disso, pressupõe também que a totalidade de estudantes pode ser enquadrada em uma única forma de

avaliação, através de questões optativas de múltipla escolha, negligenciando as formas diferentes de ensino-aprendizado e as condições particulares do corpo estudantil, incluindo as Pessoas com Deficiência.

Outra questão é que, a forma de avaliação do ENADE pressupõe uma avaliação em massa de estudantes por curso para identificar *o nível* de ensino de cada instituição, onde a IES recebe um conceito de acordo com os resultados das/dos estudantes que realizaram a prova. A contradição deste processo encontra-se em avaliar as/os estudantes da mesma forma, sem respeitar as particularidades, ao mesmo tempo em que o conceito obtido pela escola será necessário para publicizar institucionalmente a qualidade dos cursos ofertados. Assim, as/os estudantes são submetidos a uma prova avaliativa que não mede de fato o ensino de qualidade.

Na sequência dessa linha histórica, bem como das leis que dão concretude à reforma universitária, tem-se em 2005, a Lei nº 11.096, que implementa o Programa Universidade para Todos (ProUni), que tratará de uma

[...] generosa ampliação de isenção fiscal para as instituições privadas de Ensino Superior, com a finalidade de conceder bolsas de estudos integrais ou parciais para estudantes de graduação ou cursos sequenciais, em instituições privadas do Ensino Superior, que passam a ter isenção de tributos, através desse acordo com o Governo Federal. (MORAES, 2016, p. 114)

O ProUni foi um grande responsável pelo crescimento do número de matrículas em universidades privadas. No entanto, além da contradição de investimentos em recursos e acesso às universidades privadas, os cursos de graduação disponibilizados nestas IES para inserção, na época da sua implementação, eram considerados os piores, segundo o ENADE (CISLAGHI, 2019). Cabe pontuar que a contradição também existe na estrutura de governo, que cria a expectativa de investimento na Educação Superior pública, mas amplia vagas com a oferta de bolsas na educação privada. Privilegia, assim, o repasse de recursos financeiros públicos para a iniciativa privada em detrimento das federais públicas ao mesmo tempo em que, também significa a possibilidade de inserção de milhares de estudantes no Ensino Superior.

Outra iniciativa dos governos PT, foi a regulamentação da modalidade de ensino a distância (EAD), com início de funcionamento amplo a partir de 2006, como uma alternativa pedagógica, que se baseia em padrões de desenvolvimento de outros países. (MORAES, 2016). Tal iniciativa segue a linha política de neoliberalismo implantada pelo governo que o

antecedeu. Essa regulamentação, entra em vigor a partir do Decreto 5.773/2006 que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo aqui o Ensino à Distância.

Tem-se neste período a ampliação de matrículas nesta modalidade de ensino assim como a abertura de cursos também se dá pelo Ensino à Distância<sup>6</sup> que apresenta uma falsa ideia de democratização do acesso ao Ensino Superior, mas que de fato é o reflexo da falta de vagas nas universidades públicas e gratuitas (ANTUNES; LEMOS, 2018). A educação EAD, alguns anos à frente - durante o período de pandemia da COVID-19-, irá escancarar as suas mais diversas problemáticas. Entre elas, a falsa ideia de democratização do acesso ao Ensino Superior, pelo menos de forma qualitativa. Ao mesmo tempo,

No ano de 2007 é implantado o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), através do Decreto nº 6.096/2007 que tem por diretrizes no seu Art 2º:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de Educação Superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da Educação Superior com a educação básica. (BRASIL, 2007, não paginado)

A realidade do REUNI apresenta um avanço para a construção de IES inserida em uma lógica privada. Isto é, onde as universidades se submetem a metas mercantilizadas, com estruturas precárias de trabalho das/dos docentes e demais trabalhadores destas instituições, além de contar com uma escassez de financiamento para assistência estudantil que de fato possibilite a permanência dos/das discentes nos cursos de graduação e pós-graduação (COSTA, 2018). Não bastasse o contínuo investimento dos recursos públicos no setor

---

<sup>6</sup> O Ensino à Distância é apresentado como possibilidade viável à graduação apenas com a implementação da LDB em 1996, sendo a regulamentação desta modalidade de ensino apenas em 2005, com o Decreto n. 5.622. No entanto, já nas primeiras décadas do século XX é possível identificar as primeiras formas de Ensino à Distância, com cursos de idiomas via rádio ampliando para cursos profissionalizantes (CORRÊA *et al*, 2021). Segundo os mesmos autores, assim como o Ensino Superior nasce elitizado, “conclui-se que os cursos à distância, inicialmente, possuíam um público também elitizado, com acesso a rádio, telefone, datilógrafo, e alfabetizados, características distantes da maioria da população.” (CORRÊA *et al*, 2021, p. 96)

privado, agora a proposta do governo é fazer com que as Universidades Federais funcionem, estruturalmente, na mesma lógica que as privadas, reforçando o estigma falacioso de que a educação privada é mais qualitativa que a educação pública.

Na continuidade do governo petista, no ano de 2013, também se regulamentam as IES de natureza comunitária pela Lei nº 12.881/2013, que dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Considera-se essa legislação nada mais do que uma nova forma de vender cursos porém com a nomenclatura de *sem fins lucrativos* em algumas das instituições.

Cabe sintetizar aqui acerca das três naturezas que materializam a organização das Instituições de Ensino Superior no Brasil até o momento atual, descrevendo-as no Quadro 1, a seguir, as principais características de cada uma.

**Quadro 1 - Natureza das Instituições de Ensino Superior**

| <b>Natureza da IES</b> | <b>Descrição</b>  |
|------------------------|---|
| Comunitária            | “São consideradas ICES as organizações da sociedade civil brasileira, que possuem, conforme previsto na Lei nº 12.881/2013, cumulativamente, as seguintes características: (i) estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público; (ii) patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público; (iii) não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título; (iv) aplicam integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais; (v) mantêm escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão; (vi) possuem transparência administrativa, nos termos dos arts. 3º e 4º da Lei nº 12.881/2013; e (vii) preveem a destinação do patrimônio, em caso de extinção, a uma instituição pública ou congênera.” (BRASIL, 2023, não paginado) |
| Privada                | “Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III - capacidade de autofinanciamento” (BRASIL, 1996, não paginado)  |
| Pública                | Uma instituição pública é uma instituição mantida pelo governo de acordo com sua esfera federal, estadual ou municipal.<br>“assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público” (BRASIL, 1996, não paginado)  |

Fonte: quadro elaborado pela estudante a partir da LDB (1996) e MEC (2023). Maio/2023.

Acerca da natureza das instituições é importante sobre quem e ao que estas estão voltadas com seu trabalho e atuação. Dentre os vários fatores que desafiam a inserção do público nestas instituições, um deles faz jus ao modelo de ensino básico acessado por estes/as estudantes ao longo de sua trajetória. Onde estudantes advindos da rede privada de ensino fundamental/médio, possuem maior aprovação nos vestibulares de Universidades públicas, do que estudantes que advêm de escolas públicas. Isso pode ser percebido como um reflexo do passado, onde as autoras Antunes e Lemos (2018) apontam que no Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária da década de 1970, era evidenciada a “adoção de estratégias diversas, no sentido de encurtar o tempo de escolarização de estudantes pauperizados, uma vez que seria inútil prolongar uma formação que não almejasse o Ensino Superior, dadas as insuficiências desse público para tal” (CUNHA, 1977 apud ANTUNES; LEMOS, 2018, p. 18).

Nos anos que se seguiram, a política neodesenvolvimentista foi tendo continuidade através dos diversos programas sociais de acesso à educação, sempre priorizando a mercantilização do ensino. Sendo que no ano de 2014, estabelece-se a PNE para o decênio 2014-2024.

A autora Ana Paula F. Agapito (2016) afirma que a PNE:

[...] visa aumentar em 50% o número de matrículas nas instituições públicas de educação profissional técnica de nível médio. Em relação a meta nº 12, pretende-se elevar a taxa bruta de matrículas na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33%, da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e a expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, nas IES públicas e 60% dessas matrículas serão destinadas para as IES privadas. (AGAPITO, 2016, p. 135-136)

Pode-se observar, a partir do próprio planejamento da PNE, a priorização de inserção das matrículas no setor privado de ensino. Além disso, outro ocorrido muito importante no ano de 2016 e que impacta diretamente, não só na política de educação como nas políticas sociais de forma geral, é a implementação da Emenda Constitucional nº 95, a chamada *PEC da morte* aplicada pelo ex-presidente Michel Temer após assumir a presidência no impeachment golpista de Dilma Rousseff. Tal medida que congelou o teto de gastos orçamentários em 20 (vinte) anos, gerando muitos saldos negativos, especialmente nos anos de pandemia a partir de 2020.

Porém, especificamente sobre a educação, aponta-se:

A constituição determina um percentual mínimo de aplicação de recursos com ações e serviços públicos de saúde, que corresponde a 15% da receita líquida, no caso da União. [...] Para a educação, os gastos mínimos com a manutenção e desenvolvimento do ensino devem ser de 18% da receita de impostos, no caso da União e 25% da receita de impostos e transferências para estados e municípios. A Emenda acaba com isso e abre espaço para disputa entre áreas por fatias do orçamento. Ela compromete o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014 que previa que em 2019, deveria ser atingido o índice de 7% do PIB em investimento em educação, e em 2024, alcançar o patamar de 10%. A partir da lei de teto de gastos, as metas do PNE estão inviabilizadas. (BRASIL DE FATO, 2018, não paginado)

Pode-se perceber, portanto, que continua-se precarizando a educação em todos os seus níveis, com destaque ao Ensino Superior, priorizando somente o que gera maior lucro aos detentores do capital, e se for lucro imediato e contínuo, melhor ainda.

Neste sentido, apresenta-se na Tabela 2, com dados coletados pelo Ministério da Educação (MEC) no Censo da Educação Superior de 2017, sendo estes os mais atualizados. A partir dessa coleta, é possível acompanhar os fluxos das instituições sobre: sua quantidade; se IES pública ou privada; os cursos disponíveis; número de matrículas; número de vagas; número de ingressantes, tanto no ensino presencial quanto à distância; e os impactos do que, até então se expôs neste Trabalho no âmbito das IES. No quadro, as vagas estão subdivididas em privadas e públicas, sendo que na primeira estão incluídas as comunitárias.

**Tabela 2 - Vagas, Cursos, Modalidade de Ensino e Natureza das Instituições de Ensino Superior, ano de 2017**

|   |                   | <b>Total Geral</b> | <b>IES Públicas</b> | <b>IES Privadas</b> |
|---|-------------------|--------------------|---------------------|---------------------|
| <b>Número de Instituições</b>                 |                   | <b>2.448</b>       | <b>296</b>          | <b>2.152</b>        |
| <b>Cursos</b>                                 |                   | 35.380             | 10.425              | 24.955              |
| <b>Matrículas</b>                             |                   | 8.652.441          | 2.352.232           | 6.300.209           |
| <b>Nº Vagas em Cursos de Graduação</b>        | <b>Total</b>      | 10.779.086         | 823.843             | 9.955.243           |
|   | <b>Presencial</b> | 6.075.252          | 688.767             | 5.386.485           |
|   | <b>EAD</b>        | 4.703.834          | 135.076             | 4.568.758           |
| <b>Nº Ingressantes em Cursos de Graduação</b> | <b>Total</b>      | 3.226.249          | 589.586             | 2.636.663           |
|   | <b>Presencial</b> | 2.146.318          | 500.385             | 1.645.933           |
|   | <b>EAD</b>        | 1.073.043          | 86.540              | 986.503             |

Fonte: Tabela elaborada pela estudante com base nos dados do Censo da Educação Superior do MEC (2017), em maio/2023.

Sobre os dados destacados na Tabela 2, é possível identificar que, não só a oferta de cursos em instituições privadas é maior do que a oferta nas públicas (7,64% públicas e 92,36% nas privadas), como o número de matrículas e ingressantes também se sobressaem às IES não pagantes (18,3% nas públicas e 81,7% nas privadas). Também há de se observar que o maior contingente de oferta de cursos na modalidade EAD são em IES privadas (97% das vagas), mas, a procura por cursos de graduação na modalidade presencial é maior, seja em instituições públicas ou privadas.

Atualmente, acerca do Ensino Superior e diante de todos os momentos históricos apresentados até aqui, considerando que as últimas leis e decretos que regulamentam a educação no Ensino Superior são do ano de 2017, vale destacar a legislação atual da Educação Superior, objeto deste momento de trabalho, a qual é regulada pela Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), e o Decreto nº 9.235/2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de Educação Superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Abaixo, segue o Quadro 2, comparativo acerca das leis que regulamentam e organizam as Instituições de Ensino Superior no Brasil, bem como quais IES que eram reconhecidas anteriormente e as que ainda são vigentes de acordo com as legislações atuais.

### Quadro 2 - Instituições de Ensino Superior

(continua)

| <b>Instituição</b> | <b>Histórico de Leis/Decretos</b>                  | <b>Organização/Estrutura</b>  |
|--------------------|--|---|
| Faculdades         | Lei nº 4024/1961<br>Revogada pela Lei nº 5692/1971 | Reafirma as já existentes Faculdades, que objetivavam a formação profissional em somente uma Área/Curso de Ensino Superior.<br>O termo “Faculdade” continua sendo utilizado nas demais leis e decretos, inclusive na vigente de 2017, por se referenciar em uma estrutura individual de formação, como eram estabelecidas as IES antes da primeira LDB. |
|                    | Lei nº 9394/1996<br>(vigente)                      | Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.  |
|                    | Decreto nº 9235/2017<br>(vigente)                  | Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de Educação Superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.   |

(continuação)

|                       |   |  |
|-----------------------|---|--|
|                       |   | <p>“Art. 15. As IES, de acordo com sua organização e suas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas para oferta de cursos superiores de graduação como:</p> <p><b>I - faculdades;</b><br/>         II - centros universitários; e<br/>         III - universidades.” (BRASIL, 2017, não paginado)</p>   |
| Faculdades Integradas | <p>Lei nº 3860/2001<br/>         Revogada pelo decreto nº 5773/2003</p>     | <p>Faculdades integradas são instituições com propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado.</p> <p>“Art. 7. Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de Ensino Superior do Sistema Federal de Ensino, classificam-se em:</p> <p>I - universidades;<br/>         II - centros universitários; e<br/> <b>III - faculdades integradas</b>, faculdades, institutos ou escolas superiores.” (BRASIL, 2001, não paginado)</p>   |
| Universidades         | <p>Lei nº 4024/1961<br/>         Revogada pelo Decreto nº 464/1969</p>      | <p>A lei que regulamenta as primeiras Diretrizes e Base da Educação Nacional, prevê que as universidades sejam constituídas pela reunião de cinco ou mais estabelecimentos de Ensino Superior (considerando centros universitários, faculdades, escolas/institutos)</p>  |
|                       | <p>Lei nº 2207/1997<br/>         Revogada pelo Decreto-Lei nº 2306/1997</p> | <p>As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, atendendo ainda, ao disposto no art. 52 da Lei nº 9.394, de 1996.</p>   |
|                       | <p>Lei nº 9394/1996<br/>         (vigente)</p>                              | <p>Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.</p> <p>“Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:</p> <p>I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;<br/>         II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;<br/>         III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.</p> <p>Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.” (BRASIL, 1996, não paginado)</p> |

(continuação)

|                                  |   |   |
|----------------------------------|---|---|
|                                  | Decreto nº 9235/2017 (vigente)                          | Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de Educação Superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.<br><br>“Art. 15. As IES, de acordo com sua organização e suas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas para oferta de cursos superiores de graduação como:<br>I - faculdades;<br>II - centros universitários; e<br><b>III - universidades.</b> ” (BRASIL, 2017, não paginado) |
| Centros Universitários           | Lei nº 4024/1961 Revogada pelo Decreto-Lei nº 464/1969  | Prevê-se que o Ensino Superior seja também ministrado em cooperação com institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional.   |
|                                  | Lei nº 2207/1997 Revogada pelo Decreto-Lei nº 2306/1997 | Determina-se que centros universitários são instituições de Ensino Superior que abrangem uma ou mais áreas do conhecimento.   |
|                                  | Lei nº 9394/1996 (vigente)                              | Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.  |
|                                  | Decreto nº 9235/2017 (vigente)                          | Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de Educação Superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.<br><br>“Art. 15. As IES, de acordo com sua organização e suas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas para oferta de cursos superiores de graduação como:<br>I - faculdades;<br><b>II - centros universitários; e</b><br>III - universidades.” (BRASIL, 2017, não paginado)  |
| Institutos ou Escolas Superiores | Lei nº 4024/1961 Revogada pela Lei nº 5692/1971         | Os institutos de educação eram voltados para o ensino básico. Além dos cursos de grau médio também ofereciam cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.  |
|                                  | Lei nº 9394/1996 (vigente)                              | “Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:<br>I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as   |

(conclusão)

|  |                                   |   |
|--|-----------------------------------|---|
|  |                                   | primeiras séries do ensino fundamental;<br>II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;<br>III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.”<br>(BRASIL, 1996, não paginado)   |
|  | Decreto nº 9235/2017<br>(vigente) | “Art. 99. Os diplomas de cursos de graduação serão emitidos pela IES que ofertou o curso e serão registrados por IES com atribuições de autonomia, respeitada o disposto no art. 27 e conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.<br>§ 1º As universidades, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os Centros Federais de Educação Tecnológica registrarão os diplomas expedidos por eles próprios e aqueles emitidos por instituições de Ensino Superior sem autonomia.”<br>(BRASIL, 2017, não paginado) |

Fonte: quadro elaborado pela estudante com base nas Leis nº 4024/1961; Lei nº 5692/1971; Lei nº 9394/1996; Lei nº 2306/1997; Lei nº 3860/2001; Lei nº 2207/1997 e Decretos nº 464/1969; Decreto nº 5773/2003; Decreto nº 9235/2017. Abril/2023.

Considerando o Quadro 2, pode-se identificar os diferentes tipos de Instituições que contemplaram e contemplam o Ensino Superior no Brasil. As faculdades e faculdades integradas correspondiam à oferta de cursos superiores apenas voltados ao ensino. As primeiras, tinham apenas uma área/curso de atuação e as segunda, podiam ter um ou mais cursos/áreas, sendo organizadas por um único regimento, atualmente, as IES compreendem apenas à *faculdade*, uma vez que passam a ser *centros universitários* somente se contemplados outros critérios.

No caso das universidades e centros universitários, estes compreendem quase a mesma estrutura de organização, integrando mais de um curso e áreas do conhecimento, tendo equipe docente contratada, oferecendo ensino, pesquisa e extensão. A diferenciação entre essas instituições, segundo as leis que estão em vigência para a organização das instituições são: os centros universitários que precisam ter um quinto do corpo docente contratado em tempo integral, enquanto as universidades precisam ter um terço, e; os centros devem apresentar, no mínimo, oito cursos de graduação reconhecidos e terem obtido conceito satisfatório na avaliação externa *in loco* realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), enquanto as universidades solicitam o número mínimo

de 60% dos cursos de graduação passando por tal avaliação, podendo ser um processo de reconhecimento devidamente protocolado no prazo regular.

Sobre os institutos ou escolas superiores, atualmente as IES que correspondem a tal formato organizativo compreendem os Institutos Federais de educação, os quais atuam na formação básica, técnica e tecnológica, oferecendo cursos de qualificação profissional, técnicos e em alguns campus, oferecendo cursos de licenciatura e graduação.

Nos anos que se seguiram, especificamente em 2020, ocorreu um dos maiores marcos históricos do século até então, a pandemia por COVID-19, que matou mais de meio milhão de pessoas somente no Brasil, fruto este, do (des)governo de Bolsonaro, que também escancarou e aprofundou muitas das problemáticas apresentadas nas políticas sociais. A não revogação da EC 95, anteriormente mencionada, apresenta diversos entraves no tratamento com a COVID-19 nos mais diversos setores do país e assim, se direciona ao governo a responsabilidade pelas mortes ocorridas com tanta intensidade.

Especificamente em relação à educação, as instituições de ensino, de todos os níveis e naturezas, cancelaram as aulas presenciais e aqui entra um dos maiores divisores entre a diferenciação da qualificação e investimento no setor público e privado. As instituições privadas, especialmente as IES, começaram a reorganizar suas aulas de maneira remota em 15 dias após o início do período de isolamento. Já as IES públicas iniciaram tal processo apenas em agosto (5 meses após o início do isolamento), através do programa que se chamou Ensino Remoto Emergencial (ERE). A implementação destes formatos de ensino, muito defendidos pelas instituições por *não serem a mesma coisa que o EAD*, mas sim um formato *presencial síncrono*, reafirma e legitima muitas brechas para o fortalecimento do Ensino à Distância nas instituições, o que ocorreu em muitas universidades, especialmente privadas, com a permanência de disciplinas remotas, inclusive, após o retorno presencial às aulas.

Em 2021, grande parte das instituições de ensino começaram a retornar às atividades presenciais regulares. Contudo, considerando diversos planos de contingência e protocolos de cuidado em relação à prevenção da doença, com diminuição de turmas, aulas híbridas, higienização constante e distanciamento físico. Tal processo também se tornou moroso até que fossem flexibilizadas as medidas de cuidado, após o aumento do número de pessoas vacinadas e a diminuição do número de contágios, sendo somente em 2022 que, de fato, se deu o retorno presencial integral, com a retirada de utilização de máscaras de forma gradual também.

Vale destacar que durante o período de ensino remoto - que em algumas instituições ocorreu desde o início de 2020 até final 2022 -todas as faixas etárias de estudantes foram

responsabilizados pelo seu próprio aprendizado, ou, como no caso das crianças, responsabiliza-se frequentemente a rede familiar. Os demais estudantes necessitaram se reorganizar cotidianamente para conseguir dar continuidade aos estudos, visto o acompanhamento docente dificultoso no formato virtual, o que gerou muitos impactos na forma (e qualidade) de aprendizagem a longo prazo.

Retomando os pontos centrais do resgate realizado até aqui e considerando os desafios impostos ao Ensino Superior, inclusive acerca do seu surgimento, é possível identificar esses traços ainda presentes de forma muito latente na estrutura de Ensino Superior que temos hoje. Apesar de existirem diversas universidades federais/públicas pelo país, elas não dão conta de contemplar a ampla gama de estudantes que necessitam do acesso e desejam sua formação e profissionalização. Sobra, assim, para a iniciativa privada fornecer os cursos de forma *mais acessível* - acessível considerando a questão de localização e custo das universidades.

O próprio ingresso na universidade através de vestibulares ou provas já é algo contraditório, que barra a entrada de muitas/os estudantes da classe trabalhadora, -uma vez que, por estudarem (na grande maioria das vezes) na rede de ensino público, tem um primeiro acesso a uma educação (na grande maioria das vezes) sucateadas, (a exemplo do Novo Ensino Médio-NEM, proposto para 2023<sup>7</sup>) - e oferece maior *facilidade* de acesso as/os jovens que conseguiram estudar em instituições privadas ou realizar cursos pré-vestibulares pagos. Esta não é a realidade da ampla maioria dos/das estudantes que apelam ao ProUni ou FIES (financiamentos estudantis) para acessar a universidade.

Em síntese, os maiores desafios do século, sem dúvida, são a precarização da Educação Superior pública e a mercantilização do Ensino Superior em diversos âmbitos: seja na venda de cursos, seja na estruturação das IES federais conforme a lógica privada (como prevê o REUNI). O sistema estrutural capitalista impõe desafios que se desmembram em vários processos, os quais vão desembocar precarizando a educação de múltiplas formas.

Sobre esses desafios, podem ser identificados: a falsa ideia de garantia de direitos, que são previstos em Lei mas que na verdade, muitos, não se materializam; a dificuldade das IES conseguirem realizar a articulação entre pesquisa, ensino e extensão, uma vez que a realidade

---

<sup>7</sup> O NEM, que é parte da Contrarreforma do Ensino Médio entendida como um conjunto de políticas educacionais com o objetivo de embrutecer as juventudes e forjar gerações de trabalhadores ainda mais precarizados e superexplorados, apresenta propostas curriculares que desqualificam a formação profissional dos/das discentes deste nível de ensino, descartando disciplinas que antes eram obrigatórias e inserindo novas disciplinas que não precisam de formação graduada específica para serem aplicadas, possibilitando a contratação de profissionais com salários barateados de formação aligeirada e tornando obsoletos/as profissionais formados/as há anos para atuar, especificamente, nos níveis de ensino da educação básica. Além de precarizar os planos de ensino que passam a apresentar propostas acríticas e que não permitem à totalidade de estudantes o pensamento coletivo, crítico e organizado acerca da sua própria realidade. (CASTRO; MARQUES, 2022)

da classe estudantil trabalhadora não prevê a materialidade para essa constante articulação, onde estudantes precisam optar entre os espaços de inserção; modelos institucionais de educação que são pautados em uma lógica de ensino-aprendizagem centradas no repasse de informações de forma igual a todas/os estudantes, por vezes desconsiderando as particularidades de estudantes Pessoas com Deficiência (PCDs) e até mesmo a realidade social de cada estudante.

Além disso, um desafio identificado nas IES é o seu caráter autoritário em relação às demandas estudantis reais. As decisões são tomadas, na ampla maioria das vezes, de forma unilateral pelas universidades - salvo algumas exceções que realmente integram as representações discentes nos espaços do Conselho Universitário, mas que ao fim, a decisão é sempre da IES. Ainda, pode-se considerar a forma reduzida e precária de acesso às instituições, sendo pautadas no acesso via programa social ou via vestibular.

Apresentando os desafios postos ao Ensino Superior no Brasil a partir deste breve resgate histórico acerca de alguns marcos históricos e legais considerados fundamentais para a sua compreensão, o próximo capítulo apresenta um resgate acerca dos rebatimentos desse processo na formação profissional em Serviço Social no Brasil, assim como os seus desafios na área profissional e as estratégias de resistência construídas frente a eles.

### **3. “É TEMPO DE DISSIDÊNCIA, TEMPO DE REVOLUÇÃO”: A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL**

Este capítulo apresenta uma análise histórica da Formação Profissional do Ensino Superior no Brasil, seus desafios atuais e os enfrentamentos realizados pela categoria profissional. Considera-se a Formação em Serviço Social intrínseca à realidade social na qual a própria profissão se inscreve e não há como descolar a sua realidade da sua história de construção, nem como desvincular da análise dos processos formativos que percorreram o Ensino Superior no Brasil.

Este capítulo se subdivide em duas partes. A primeira apresenta breves considerações históricas acerca do surgimento da Formação em Serviço Social até a implementação das Diretrizes Curriculares, que serão a base para implementação do Projeto Ético-Político Profissional. O segundo subitem apresenta algumas considerações acerca da formação na virada do século XXI bem como (e principalmente), a explanação das estratégias de enfrentamento aos desafios apresentados à Formação Profissional, a partir da pesquisa bibliográfica

#### **3.1. “TEMPOS DE PLANTAR OS TEMPOS QUE IREMOS COLHER”: ELEMENTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL**

Considerando o processo histórico do Serviço Social junto à formação social brasileira, é possível identificar muitos rebatimentos do passado em momentos deste percurso. As/Os profissionais que vivenciaram cada período plantaram os tempos que são colhidos hoje, aos que chegam, e, numa linha sucessiva de fatos e acontecimentos, sempre é tempo de colher o passado de quem veio antes, mas também, de plantar o futuro que colheremos depois.

Nesse sentido, é preciso resgatar o que foi plantado. E para tanto, busca-se as origens da Formação em Serviço Social, que remonta à data de 1936 quando surge a primeira escola de Serviço Social no Brasil no estado de São Paulo. Tal escola é fundada pelo Centro de Estudos e Ação Social (CEAS) e tinha por atividades a orientação para “a formação técnica especializada de quadros para a ação social e a difusão da doutrina social da igreja” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 183-184).

A autora Maciel (2006) enfatiza, acerca da criação desta Escola, que:

As bases fundamentais para a criação dessa escola tiveram orientação da Escola de Serviço Social de Bruxelas e, por isso, a influência européia (francobelga), sob orientação tomista, é a primeira repercussão doutrinária na formação dos assistentes sociais brasileiros. Assim, o profissional era formado a partir de diretrizes ético-religiosas, levando em conta as suas características pessoais e a sua boa-vontade. (MACIEL, 2006, p. 89)

Isto posto, pode-se afirmar que “a implantação do Serviço Social não foi, portanto, uma iniciativa governamental, embora tenha recebido seu apoio, nem foi a maturação do movimento assistencial. Sua implantação deveu-se ao interesse de lideranças e instituições de inspiração católica” (BULLA, 2008, p. 6).

Outro aspecto relevante a ser mencionado é o perfil das primeiras estudantes da Escola de Serviço Social criada. Tratava-se de um núcleo fundamentalmente feminino, “originado majoritariamente do sistema de ensino mantido pela Igreja e das modernas obras sociais; [...] a partir de moças e senhoras da sociedade, isto é, pertencentes aos setores abastados da sociedade[...]” (IAMAMOTO, CARVALHO, 2010, p.216).

A classe social na qual se vinculavam as chamadas pioneiras do Serviço Social não se difere daquela inserida nos cursos superiores do país, visto que este nível de ensino, conforme apontado já no capítulo anterior, era também ocupado pela classe dominante. Outro aspecto a ser ressaltado a partir do exposto, é a influência franco-belga na gênese da profissão, o que evidencia a importação de moldes externos a serem seguidos e no direcionamento destes para a sociedade.

Neste sentido, Iamamoto e Carvalho (2010) mencionam algumas características atribuídas à influência europeia como “o autoritarismo, o paternalismo, o doutrinário e a ausência de base técnica” (p. 215), na intervenção profissional. Nessa perspectiva, acrescenta-se que, neste mesmo período, a Questão Social, “era considerada uma doença social dos indivíduos, passível de controle através de práticas reformadoras do caráter.” (MACIEL, 2006, p. 89).

No ano seguinte a criação da primeira escola, surge, em 1937, a Escola de Serviço Social no Rio de Janeiro. A criação, segundo Closs (2015), foi mobilizada pela realização de *semanas sociais* promovidas pela Ação Católica carioca.

A criação particular destas últimas escolas, com participação mais direta das instituições públicas, como Juizado de Menores e órgãos públicos vinculados à saúde, relaciona-se diretamente com o contexto do Rio de Janeiro, tendo em vista esta cidade possuir um maior desenvolvimento da infraestrutura de serviços públicos. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2012).

Diante do exposto, considerando a concepção de *questão social* como doença, bem como a relação com órgãos públicos de saúde e com o Juizado de Menores, Maciel (2006) observa as incidências diretamente na Formação em Serviço Social que recebia forte influência da Medicina e do Direito.

No entanto, é importante ressaltar que a criação das primeiras escolas, não corresponde ao início da profissão de fato, mas sim “revela momentos específicos de um processo de maturação que atinge um ponto qualitativamente novo, quando a profissão começa a colocar sua própria reprodução de modo mais sistemático” (CASTRO, 2011, p. 35).

Assim sendo, é importante mencionar a relação desse processo de maturação profissional com o contexto de implantação das políticas sociais no governo getulista. Conforme já referido no capítulo anterior, a década de 1940, que registra o avanço das instituições sociais no Brasil em decorrência do avanço da indústria, onde ocorre a criação das instituições assistenciais e conseqüentemente a institucionalização da profissão (IAMAMOTO; CARVALHO, 2010), assim como instituições, como SENAI, SESI e SENAC, vinculadas ao patronato.

A implantação e desenvolvimento destas instituições sociais passa a demandar profissionais formados. Neste sentido, registra-se também a implantação de outras Escolas de Serviço Social pelo Brasil, como em Pernambuco (1940); Paraná (1944); Rio Grande do Sul (1945); e, Rio Grande do Norte (1945) (IAMAMOTO; CARVALHO, 2010).

Tendo em vista o avanço das Escolas e o aumento da demanda por profissionais, ampliou-se os espaços sócio-ocupacionais do Serviço Social, que, por sua vez, deparou-se com novos desafios e novas indagações, dando abertura para a incorporação de aspectos técnicos na formação e no trabalho profissional (SILVA, 2014).

Tais indagações, conforme Silva (2014, p. 120), “não derivaram somente de mero ato voluntário, mas responderam também às determinações sociais nos âmbitos nacional e internacional”. Explica-se que essa incorporação técnica se deve à influência norte-americana decorrente da Pós Guerra Mundial e um contexto em que assistentes sociais brasileiros/as viajavam para os Estados Unidos buscando ampliar estudo e conhecimento, por meio de intercâmbios. Conforme explica-se a seguir:

A partir de 1945, a hegemonia do pensamento europeu, no ocidente, é substituída, progressivamente, pela influência norte-americana. Os Estados Unidos passam, após a II Guerra Mundial, a consolidar a sua economia e a expandir sua influência econômica notadamente na América Latina, onde impôs a ideologia do planejamento para o desenvolvimento, passando a ter um controle econômico e político, principalmente através dos programas de assistência técnica e ajuda

financeira. Nesse contexto, o Serviço Social brasileiro passa a receber influência do Serviço Social norte-americano, com o retorno das assistentes sociais que foram se especializar naquele país com bolsas de estudo resultantes de convênios[...] (SILVA, 1995 apud CARDOSO, 2006, p. 164)

No entanto, mesmo com a influência externa - que se pressupõe uma *melhoria* -, a formação profissional ainda era centrada em uma concepção terapêutica da Questão Social, tratando suas expressões como um desajustamento e construção de cada indivíduo. (MACIEL, 2006). Este entendimento acerca da Questão Social se dá por conta da aproximação da profissão com a teoria positivista, que, nas palavras de Yazbek (2009):

É a perspectiva positivista que restringe a visão de teoria ao âmbito do verificável, da experimentação e da fragmentação. Não aponta para mudanças, senão dentro da ordem estabelecida, voltando-se antes para ajustes e conservação. Particularmente em sua orientação funcionalista, esta perspectiva é absorvida pelo Serviço Social, configurando para a profissão propostas de trabalho ajustadoras e um perfil manipulatório, voltado para o aperfeiçoamento dos instrumentos e técnicas para a intervenção” (YAZBEK, 2009, p. 6)

Dessa forma, o Serviço Social brasileiro começa a ser tecnificado, por conta deste contato com o Serviço Social norte-americano, sendo tais propostas conservadoras com aporte na teoria social positivista. Neste contexto, a reorientação da profissão passa a ser focada no desenvolvimento do sistema capitalista e técnicas como o *Serviço Social de Casos* e posteriormente *Serviço Social de Grupos e Comunidade* começam a ser desenvolvidas. Acrescenta-se também que as exigências de qualificação dos espaços sócio-ocupacionais se dava com o objetivo de atender às demandas do Estado, que se encontrara no processo de implementação de políticas sociais (YAZBEK, 2009).

Nesta perspectiva, tendo em vista a centralidade dessa discussão neste Trabalho, realiza-se a análise dos currículos dos cursos superiores das Escolas de Serviço Social dos anos de 1936 até 1945, a partir das disciplinas curriculares, sintetizada no Quadro 3 a partir de pesquisa realizada por Cardoso (2006).

### Quadro 3 - Currículos apresentados aos Cursos de Serviço Social de 1936 a 1945

(continua)

| Ano  | Disciplinas Curriculares   |
|------|--|
| 1936 | Sociologia; Psicologia; Higiene; Anatomia; Estatística; Serviço Social; Enfermagem; Higiene Industrial   |
| 1937 | Sociologia; Higiene; Psicologia; Anatomia; Direito; Serviço Social; Técnica; Enfermagem; Moral; Estatística; Direito do trabalho; Psicotécnica |

(conclusão)

|             |   |
|-------------|---|
| <b>1938</b> | Economia; Sociologia; Higiene do Trabalho; Psicologia; Anatomia; Direito; Serviço Social; Enfermagem; Moral; Estatística; Direito do trabalho; Direito do menor; Higiene  |
| <b>1939</b> | Economia; Sociologia; Higiene; Psicologia; Anatomia; Direito; Serviço Social; Técnica; Enfermagem; Português; Lógica; Moral; Estatística; Psicologia dos anormais; Higiene do trabalho; Puericultura; Direito do menor; Psicotécnica  |
| <b>1940</b> | Economia; Sociologia; Higiene; Psicologia; Direito; Serviço Social; Moral; Religião; Estatística; Higiene do trabalho; Puericultura; Direito do menor; Psicotécnica; Direito do Trabalho; Psiquiatria; Orientação; Ética Profissional; Pedagogia  |
| <b>1941</b> | Economia; Sociologia; Higiene; Psicologia; Direito; Serviço Social; Moral; Religião; Estatística; Puericultura; Direito do menor; Psicotécnica; Psiquiatria; Ética Profissional; Pedagogia; Curso familiar; Anatomia; Enfermagem; Orientação Profissional   |
| <b>1942</b> | Economia; Sociologia; Higiene; Psicologia; Direito; Serviço Social; Moral; Estatística; Higiene do trabalho; Puericultura; Direito do menor; Psicotécnica; Psiquiatria; Orientação Profissional; Ética Profissional; Pedagogia; História do Serviço Social; Direito Administrativo; Obstetrícia; Anatomia; Psicologia do adolescente  |
| <b>1943</b> | Economia; Sociologia; Higiene; Psicologia; Direito; Serviço Social; Moral; Estatística; Puericultura; Direito do menor; Psiquiatria; Orientação Profissional; Ética Profissional; Pedagogia; Psicologia do adolescente; Religião; Higiene Pré-natal; Serviço Social de menores; Correspondência; Direito do Trabalho; Contabilidade   |
| <b>1944</b> | Sociologia; Higiene; Psicologia; Direito; Serviço Social; Moral; Estatística; Puericultura; Direito do menor; Psiquiatria; Ética Profissional; Pedagogia; Religião; Higiene Pré-natal; Serviço Social de menores; Direito do Trabalho; Economia; Política; Psicotécnica   |
| <b>1945</b> | Sociologia; Higiene; Psicologia; Direito; Serviço Social; Moral; Estatística; Puericultura; Direito do menor; Psiquiatria; Ética Profissional; Pedagogia; Religião; Higiene Pré-natal; Serviço Social de menores; Direito do Trabalho; Psicotécnica; Pesquisa social; Administração e problemas econômicos; Psicologia do adolescente; Serviço Social de grupo; Pedagogia; Organização social da comunidade; Serviço Social da Indústria; Higiene do Trabalho; Contabilidade; Administração |

Fonte: Quadro elaborado pela estudante com base em Cardoso (2006). Junho/2023.

Sobre estes currículos, a autora destaca a introdução da disciplina de ética profissional, que entra num viés de normalização da profissão sem extinguir a tradicionalidade. Isso se materializa, por exemplo, mantendo a disciplina de Moral nos currículos (CARDOSO, 2006)

a fim de “dar-lhes uma sólida formação ética e nelas desenvolver as qualidades naturais que requer a carreira social, tais como o amor ao próximo, o ideal de fazer o bem, a capacidade de dedicação, o desinteresse pessoal, o critério e o senso prático na ação.” (YAZBEK, 1980, apud CARDOSO, 2006, p. 161). Em suma:

Podemos notar que as disciplinas estudadas nos dez primeiros anos do curso de Serviço Social no Brasil, embora se alternando a cada ano, mantém uma identidade enquanto projeto pedagógico e estão em total consonância com o que vimos sobre o projeto profissional hegemônico no período (em verdade, único) - o Projeto Tradicional. (CARDOSO, 2006, p. 158).

Na sequência, são criadas, em 1946: a Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS) e a Associação Brasileira de Assistentes Sociais (ABAS). Ambas entidades desempenharam um papel muito importante no processo de construção e desenvolvimento do Serviço Social no Brasil, a primeira terá como objetivo: “promover intercâmbio e colaboração entre as escolas filiadas e promover a adesão a um padrão mínimo de ensino” e “desenvolverá uma campanha constante para o reconhecimento e institucionalização do ensino e da profissão” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 348-349). Já a ABAS, segundo os mesmos autores, se propõe a “promover o aperfeiçoamento e a garantia do nível da profissão de Assistente Social” (Ibidem, p. 349). Esta entidade, em 1947, em São Paulo, estabeleceu o Primeiro Código de Ética Profissional das/dos Assistentes Sociais Brasileiros/as. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014)

Segundo Closs (2015), a década de 1950, é marcada por um período

[...] de introdução do DC [Desenvolvimento de Comunidade]<sup>8</sup> no Brasil, a partir do estímulo da Organização das Nações Unidas (ONU) a estas práticas, momento em que são publicadas as primeiras obras brasileiras sobre o tema, cuja orientação teórica assenta-se em pressupostos positivistas, tal como o tripé de ação “indivíduo/família/comunidade”, privilegiando a educação da mulher, bem como as noções funcionalistas de integração, que ressaltam a cooperação da comunidade com vistas ao equilíbrio social, na qual a participação é concebida dentro dos estritos limites da localidade. (CLOSS, 2015, p. 69)

A época também é marcada pela regulamentação do ensino em Serviço Social, promulgada pela Lei nº 35.311/1954, que destaca como finalidades do curso:

---

<sup>8</sup> Pode-se destacar que, apesar do Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade terem sido introduzidos na década de 1940 na formação em Serviço Social, o desenvolvimento de comunidade possuiu, segundo Aguiar (2011), quatro fases de organização: a primeira e segunda no período de implantação das escolas e com algumas experiências em comunidade; a terceira, compreendida entre 1956-1964, assumindo uma postura desenvolvimentista, muito por conta do início do governo de Juscelino Kubitschek, rompendo em 1964 e engajando para a quarta fase, que compreenderá ao processo de reconceituação do Serviço Social Brasileiro.

I – Promover a formação de pessoal técnico habilitado para a execução e direção do Serviço Social; II – Aperfeiçoar e propagar conhecimentos e técnicas relativas ao Serviço Social; III – Contribuir para criar ambiente esclarecido que proporcione a solução adequada dos problemas sociais (BRASIL, 1954, não paginado)

Realiza-se também a criação do primeiro currículo mínimo para o curso de Serviço Social, através da Lei nº 1.899 de junho de 1953, que dispõe sobre os objetivos do ensino do Serviço Social, sua estruturação e ainda as prerrogativas dos portadores de diplomas de Assistentes Sociais e Agentes Sociais, a qual, definia como disciplinas de estudo no mínimo:

Art. 3º [...] I - Sociologia e Economia Social; Direito e Legislação Social; Higiene e Medicina Social; Psicologia e Higiene Mental; Ética Geral e Profissional.  
II - Introdução e fundamentos do Serviço Social: Métodos do Serviço Social; Serviço Social de Casos - de Grupo - Organização Social da Comunidade: Serviço Social em suas especializações; Família - Menores - Trabalho - Médico.  
III - Pesquisa Social. (BRASIL, 1953, não paginado)

A instituição do primeiro currículo mínimo propõe uma alteração curricular bastante diferente dos currículos profissionais desenvolvidos até então para os cursos nas IES. As disciplinas apresentadas a partir de 1953 voltavam-se mais para o social, para o estudo e aprimoramento/regulação da profissão do que para a manutenção geral da sociedade em si. Aproximava-se então, de uma profissão que deveria saber um pouco de todas para dar conta das demandas sociais. Porém, muito se aproximava de um Serviço Social terapêutico, como até então parecia ser, se comparado ao último currículo de 1945 (CARDOSO, 2006; MACIEL, 2006; CLOSS, 2015).

Tal projeto de formação vincula-se ao projeto profissional tradicional/conservador do Serviço Social que se configura como:

[...] uma identidade com a teoria positivista, mesmo que ainda incipiente, visto que a formação dos profissionais era marcada fortemente pelos traços do neotomismo e da doutrina social da Igreja católica, assim, podemos dizer que tem referências teórico-doutrinárias e não claramente teórico-metodológicas. Sua base ético-filosófica é a ética tradicional, baseada nos valores humanista-cristãos e, politicamente compromissada com o projeto conservador numa ação profissional que reproduzia a manutenção do sistema capitalista, através de atitudes fundadas na lógica da coersão social, do assistencialismo, do apaziguamento e da adequação do indivíduo à sociedade e suas normas. (CARDOSO, 2006, p. 79)

Na década de 1960, acontecem mudanças político-institucionais na organização das Escolas de Serviço Social, as quais passarão a ser inseridas no quadro das Universidades,

impulsionadas pela reforma educacional da ditadura, que possuía caráter conservador e contraditório em relação às demandas educacionais. (NETTO, 2015).

Durante este período nascia o segundo currículo mínimo, que teve seu parecer em 1962 (Nº 286/62) e Resolução em 23/04/1964 (Nº 512/64), estabelecendo doze disciplinas básicas como currículo mínimo para todos os cursos de Serviço Social no Brasil: Introdução ao Serviço Social; Serviço Social de Casos; Serviço Social de Grupos; Desenvolvimento e Organização da Comunidade; Administração em Serviço Social; Psicologia; Sociologia; Pesquisa Social; Economia Social; Direito; Ética; Higiene e Medicina Legal (CARDOSO, 2006). Esse currículo apresenta a mesma linha política de projeto que o primeiro, assim como a sua revisão, conhecida como terceiro currículo, construído em 1970, trazendo um projeto modernizador de ética tradicional/conservadora.

Observa-se que a emergência desse currículo se atrelava ao contexto de implementação de um novo modelo socioeconômico e político, desenhado pela Ditadura de 1964. Contexto este em que se origina o denominado Movimento de Reconceitualização na América Latina que, dentre seus objetivos, pretendia superar os marcos tradicionais nos quais a profissão se apoiara até então – conservador e vinculado a elite e empresariado. Como afirma Faleiros (1987), “a ruptura com o Serviço Social tradicional se inscreve na dinâmica de rompimento das amarras imperialistas, de luta pela libertação nacional e de transformação da estrutura capitalista excludente, concentradora, exploradora” (FALEIROS, 1987, p. 51)

Netto (2015) traz que para detectar a erosão do Serviço Social *tradicional* são relevantes 3 elementos: o primeiro trata-se do reconhecimento de que profissão ou se sintoniza com as demandas de uma sociedade em crescimento e mudanças ou arrisca-se a ver seu trabalho profissional em segundo plano; o segundo, aborda a necessidade de aperfeiçoar o apanhado conceitual técnico, científico e cultural dos profissionais; e o terceiro, aponta sobre a reivindicação de funções na programação e implementação de projetos, para além de responsabilidades executivas em seu desenvolvimento. (NETTO, 2015).

Tais elementos também serão destacados por Silva (2009) ao apontar a necessidade de ruptura com o conservadorismo que deu origem à profissão exigindo a “necessidade de construção de uma nova proposta de ação profissional, tendo em vista as demandas e os interesses dos setores populares que constituem, majoritariamente, a clientela do Serviço Social” (SILVA, 2009, p. 72)

Ainda, segundo Maciel (2006), o Movimento surgiu a partir de indagações de profissionais que não compartilhavam da mesma prática profissional, compromisso e consciência social, objetivando redefinir a profissão para adequá-la de fato, à realidade social

a partir de uma visão crítica, questionando a orientação positivista da profissão. Além disso, segundo a mesma autora, esse movimento negou o modelo profissional advindo dos Estados Unidos, passando a considerar os interesses populares da classe trabalhadora. (MACIEL, 2006).

O Movimento de Reconceituação se expressa no Brasil a partir do Movimento de Renovação, que apresenta três vertentes: modernizadora, de reatualização do conservadorismo e de intenção de ruptura.

A *Perspectiva Modernizadora*, é a primeira expressão do processo de renovação do Serviço Social no Brasil. Encontra matizes diversificadas em inúmeros trabalhos de profissionais e docentes e não há questionamentos com relação à estrutura social. A principal preocupação é com o avanço da teorização do Serviço Social, a qual deveria se ajustar ao contexto sócio-econômico da realidade brasileira (NETTO, 2015). É marcada pelas abordagens funcionalistas, estruturalistas e sistêmicas, direcionada para modernização conservadora, com ênfase para o desenvolvimento social e do enfrentamento da pobreza pela ótica da integração social. (NETTO, 2004). “É uma modernização do projeto tradicional, não rompendo com este em sua essência, mas dando-lhe uma nova roupagem, ou seja, trata-se de uma continuidade desse projeto, constituindo-se assim, no mesmo projeto, somente com características modernizadas” (CARDOSO, 2013, p. 135-136)

Já a *Perspectiva de Reatualização do Conservadorismo*, tem uma característica marcante. A exigência e valorização da elaboração teórica, aqui, tem como necessidade um esforço sistemático para organizar conhecimentos e aprofundar práticas profissionais. É uma vertente que recupera componentes de uma herança conservadora da profissão. Que se reclama nova e repudia, simultaneamente, os padrões vinculados tanto ao positivismo quanto às referências ao pensamento dialético (NETTO, 2015). Entretanto, “retoma desse a vinculação com a doutrina social da igreja e a defesa de valores conservadores tradicionais, com ênfase na centralidade da pessoa e na ação profissional por meio da ajuda psicossocial” (CARDOSO, 2013, p. 145).

A *Perspectiva de Intenção de Ruptura* surge num quadro de estrutura universitária brasileira na primeira metade de 1970. Nessa perspectiva, há uma oposição ao tradicionalismo do Serviço Social, passando-se a questionar sua vinculação histórica com os interesses do bloco de poder (NETTO, 2015). Parte de uma leitura da sociedade onde homens e mulheres são sujeitos históricos e sociais, pertencentes a uma das classes e há um superdimensionamento da dimensão política deste projeto e sua intervenção profissional (CARDOSO, 2006). “Sua marca será o posicionamento político frente ao Estado autoritário

burguês na luta pelo fim da ditadura e na referência de construção de um projeto anticapitalista. Será informada pelo pensamento marxista, rompendo com a ética tradicional da profissão” (CARDOSO, 2013, p. 181).

Cabe-se destacar que, contraditoriamente, é no contexto repressivo no âmbito das universidades construídas para corresponder aos interesses da ditadura (NETTO, 2016), que emerge a possibilidade de ruptura com o conservadorismo. Ressalta-se que essa perspectiva, é a única, dentre as três mencionadas pelo autor, que, de fato, busca esse rompimento.

Visto que essas perspectivas ocorrem de forma concomitante e não de forma cronológica, e que possuem diferentes expressões tanto no âmbito da formação, quanto do trabalho, busca-se apresentar os currículos mínimos e as mudanças no âmbito da formação, tendo em vista este ser o objeto deste Trabalho.

Neste sentido, retoma-se que, o segundo currículo mínimo, citado anteriormente, é revisado em 1970 pelo Parecer nº 242/70, o qual previu a duração do curso de Serviço Social com no mínimo três e no máximo cinco anos de duração, totalizando a carga horária mínima de 2500 horas. Também, este currículo reorganiza as disciplinas em dois ciclos: básico e profissional. O parecer também descreverá o conteúdo/ementa que cada disciplina deverá obedecer no desenvolver da formação. É possível identificar, a partir da análise dos currículos que eles mantêm a mesma orientação de projeto pedagógico e vinculação com um Projeto Profissional de perspectiva modernizadora, tendo apenas alterações no conteúdo programático. (CARDOSO, 2006).

Do ponto de vista do direcionamento dos currículos, percebemos a vinculação a teoria positivista e a uma ação conservadora apontando uma prática profissional ainda na perspectiva do ajustamento e do enquadramento social, o que demonstra a “defesa” da moral dominante e nenhum processo de reflexão crítica que possibilitasse desmistificar essa moral, pelo contrário, incorporando-a em sua ação profissional como um dos seus aportes/suportes. (CARDOSO, 2006, p. 170)

Estes currículos se alinham a uma Ética Profissional também tradicional e conservadora, apresentada por Cardoso (2013) como:

[...] um determinado modo de ser que se vinculou ao modelo societário capitalista, no máximo na busca de uma suposta humanização do mesmo. Um modo de ser pautado em valores humanista-cristãos, que se traduziu em ações moralizadoras e em códigos de ética que direcionam a ação profissional conservadoramente. [...] modo de ser que se orientou por ações frequentemente preconceituosas, moralizadoras e que, de modo geral, resultaram na vinculação à manutenção do modelo capitalista e de uma perspectiva societária conservadora. (CARDOSO, 2013, p. 152) Ele se traduz nos Códigos de Ética de 1947, de 1965 e de 1975, que trarão

em seus artigos orientações claras para a atuação profissional com base nesses valores e referências de intervenção (p. 166)

Ainda na década de 1970, são criados os primeiros programas de pós-graduação em Serviço Social no país. Sendo o primeiro, em 1971, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Depois, o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e, em 1976, o Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) em 1977. (GARCIA; NOGUEIRA, 2017).

Nesta década ocorre uma grande expansão, não só dos cursos de graduação como já destacado, mas também, dos cursos de pós-graduação. Dito isso, um dos principais desafios deste período era o reduzido corpo docente com formação qualificada para atuar em tais cursos. (GARCIA; NOGUEIRA, 2017). As mesmas autoras afirmam que a insuficiência de cursos de mestrado e doutorado “demarcava a premência de ampliação de mestres e doutores em Serviço Social. [...] A configuração do corpo docente era, assim, uma questão relevante que se apresentava à abertura dos primeiros cursos de mestrado da área.”(GARCIA; NOGUEIRA, 2017, p. 149).

No que tange à formação graduada, o quarto currículo mínimo só será implementado após o Congresso da Virada, ou seja, o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), realizado em 1979, que foi um “marco da ruptura pública e coletiva da categoria dos assistentes sociais com posições conservadoras” (ABRAMIDES; CABRAL, 2019, p. 36). O Congresso da Virada se inscreveu na história como um marco da continuidade da luta contra a ditadura militar, contemplando um amplo número de estudantes e profissionais, bem como de outras/os companheiros/as de luta na época. As autoras destacam ainda que:

O III CBAS acontece no período da (re)organização dos movimentos sociais, de redemocratização do país, durante a crise da autocracia burguesa, em que se retoma a organização sindical das/dos assistentes sociais, no interior do sindicalismo classista, com mobilizações e greves, por seus interesses imediatos e históricos, articulados às lutas contra a ditadura civil-militar, anticapitalista e anti-imperialista. (ABRAMIDES; CABRAL, 2019, p. 37)

Ainda, é importante destacar que a organização do III CBAS evidenciou um caráter nitidamente conservador e autoritário por parte do Conselho Federal de Assistentes Sociais (CFAS) - hoje CFESS -, com projeção regional no Conselho Regional de Assistentes Sociais (CRAS) de São Paulo - hoje CRESS -, afirmando que os conselhos:

[...] tomaram decisões sem nenhuma consulta à categoria, o que vai se refletir: em um número restrito de participantes, na quase inexistência de participação de estudantes, na condução fragmentária das temáticas, no alto custo do congresso, no convite e homenagem a figuras políticas alinhadas com a ditadura militar [...] desconhecendo que o momento da sociedade brasileira era o da retomada das lutas sociais, sindicais e populares, nas quais a organização político-sindical da categoria se inseria e parcela significativa da categoria já se engajara. (ABRAMIDES; CABRAL, 2013, p. 42)

Por tal motivo o III CBAS é conhecido como Congresso da Virada, pois as/os profissionais assistentes sociais assumiram a direção política do espaço, com a realização de assembleias diárias de deliberação de seu rumo. Este momento perfila a direção social da profissão onde “a categoria se reconhece como parte da classe trabalhadora, inscrita na divisão sociotécnica do trabalho, em sua condição de assalariamento, participe do trabalho coletivo, cujo compromisso assumido é com a classe trabalhadora na luta por seus interesses imediatos e históricos.” (ABRAMIDES; CABRAL, 2013, p. 41).

A partir do Congresso da Virada, a ABESS assume a tarefa de coordenar e articular o projeto de formação profissional, mudando seu nome para Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social. Destas movimentações, na ABESS, se realizava o debate sobre a necessidade de construção de um novo projeto de formação profissional que promovesse a ruptura com o conservadorismo e o tradicionalismo da profissão, sendo assim, o 4º currículo mínimo de Serviço Social, foi aprovado em agosto de 1982 pelo Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 412/82. (ABRAMIDES; CABRAL, 2019; MACIEL, 2006).

As autoras, Abramides e Cabral (2019) apresentam o currículo mínimo como um projeto que:

[...] compreende a profissão como produto histórico, inscrita na divisão sociotécnica do trabalho e o profissional em sua condição de assalariamento, participe do trabalho coletivo, cuja ação se efetiva no âmbito das relações entre as classes sociais e suas frações, e destas com o Estado brasileiro. (ABRAMIDES; CABRAL, 2019, p. 40)

O parecer do CFE apresenta a descrição de cada disciplina a ser trabalhada, assim como nos currículos anteriores. No entanto, este novo currículo, de 1982, deveria possibilitar

O exercício e sistematização de uma prática voltada para uma realidade objetiva; a utilização do relacionamento como instrumento da prática do Serviço Social; a compreensão da participação social no contexto institucional do homem como ser histórico; a utilização da pesquisa como instrumento da prática profissional; a utilização da metodologia do Serviço Social. (ABESS apud MACIEL, 2006, p. 97)

O currículo de 1982 rompeu com o ensino do *Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade*, buscando interpretar a profissão e possibilitar uma formação firmada na apreensão da própria realidade (MACIEL, 2006). Além disso, ele amplia a formação profissional para além de *ensinar a fazer*, compreendendo o Serviço Social inserido em uma totalidade, apontando a necessidade de bases teóricas e investigativas (CARDOSO, 2006). No entanto, ainda que o novo currículo estivesse aprovado em 1982, a sua implementação mais intensa deu-se a partir de 1984/1985. (QUIROGA, 1992 apud CARDOSO, 2006)

O currículo de 1982 valorizou a presença de uma pluralidade de elementos a serem contemplados pela profissão, tais como a busca pela efetiva capacitação teórica dos profissionais, das estratégias incentivadoras de uma real aliança da profissão com os trabalhadores e do entendimento de que a formação está situada no interior das relações de classe. Portanto, é somente nessa proposta de formação que o Serviço Social vai expressar um entendimento mais claro do seu objeto de trabalho, uma intenção política para sua ação e uma busca por fundamentos teóricos e metodológicos para a sua intervenção. (MACIEL, 2006, p. 98)

Este quarto currículo mínimo é representado por um projeto de ruptura. Ao afirmar isto, diz-se que este traz uma nova concepção de formação profissional, apoiada em outra perspectiva teórica (a tradição marxista) e com outro direcionamento político. Segundo a autora Cardoso (2006), trata-se de um currículo inscrito no projeto profissional de intenção de ruptura cuja:

[...] teleologia aponta para a transformação social, com o reconhecimento da necessária vinculação do Serviço Social às classes trabalhadoras e movimentos sociais na construção de tal transformação. Suas dimensões política e ética pautam-se na perspectiva emancipatória explicitada pela assunção do compromisso com a classe trabalhadora e a demarcação da historicidade dos processos sociais. Tem como referência teórica o materialismo histórico-dialético que lhe traz a visão do Serviço Social como especialização do trabalho coletivo e, portanto, o assistente social como classe trabalhadora, que é contratado pela burguesia para atender as demandas da classe trabalhadora, tendo nesse projeto papel fundamental na organização e conscientização dessa classe. [...] Nesse projeto profissional a Questão Social é vista como o conflito entre capital e trabalho, e o trabalho profissional deve levar em conta tal conflito compreendendo seu papel no fortalecimento e na organização da classe trabalhadora, o que se expressou inicialmente por uma visão politicista, depositando à profissão um papel que não é seu: a revolução social. (CARDOSO, 2013, p. 194)

Neste mesmo contexto, na esfera da organização acadêmico-científica, segundo Closs (2015), a ABESS iniciou um processo de democratização e politização da entidade, onde é aprovado um novo estatuto e amplia-se a participação de estudantes e supervisores no espaço da entidade. Ainda, a autora expressa a forte atuação da entidade na promoção de debates acerca do novo currículo mínimo, destacando a criação de cadernos da ABESS, como

instrumento de compartilhamento de debates travados pela categoria com destaque para a formação profissional. (BRAVO, 2009)

Para além disso, no âmbito da pós-graduação, alguns docentes vinculados aos cursos, mobilizaram para a criação de uma associação desvinculada da ABESS. Porém, mesmo com os esforços da categoria em efetivar a articulação da graduação e pós-graduação, priorizando a pesquisa como elemento central da formação, as divergências com a entidade foram superadas com a criação do Centro de Documentação e Pesquisa em Política Social e Serviço Social vinculado à ABESS (ABREU, 2008; BRAVO, 2009 apud CLOSS, 2015).

Segundo Closs (2015, p. 89), no início dos anos 1990, a ABESS “articula um amplo processo de debates em torno da formação profissional que culmina na construção das atuais diretrizes curriculares, aprovadas na assembleia geral da ABESS/CEDEPSS em 1996 (cf. cap. 2)”. Isto é, todas as considerações realizadas pela categoria, seja estudante ou docente, foram discutidas e abordadas de forma mais profunda com o objetivo de embasar a construção das diretrizes curriculares formadas na década de 1990, que se tornam vigentes nos dias atuais.

Contudo, vale lembrar que nessa época, os grandes financiadores do capital, entre eles o Banco Mundial, passaram a investir na precarização das políticas públicas, e entre elas, a de educação. É neste processo que também ocorre a segunda grande expansão universitária, onde as IES passam a ser instituídas em várias cidades. Contudo, por vezes de forma desqualificada e na maioria delas através do ensino privado.

Com isso, e considerando o Serviço Social no seu processo de busca pela ruptura com o conservadorismo, pode-se situar os cursos de graduação de tal profissão como inseridos na contradição do Ensino Superior. É válido considerar que o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, onde a produção social e a apropriação de seus frutos mantém-se monopolizada por uma parte da sociedade, se destaca durante esse processo de ruptura, a partir do momento em que os profissionais passam a requerer que o Serviço Social faça uma análise da realidade de forma crítica e por isso há a demanda de construção de nova proposta curricular.

Durante esse processo de busca pelo rompimento com o projeto vigente até então, a categoria profissional organizou-se e apontou mudanças significativas, realizando reformulações no Código de Ética de 1986 e posteriormente de 1993. Cardoso (2006) destaca sobre esse último que ele:

[...] reafirma o compromisso com os trabalhadores, propõe um projeto de superação da ordem burguesa e aponta, como mediação desencadeadora deste projeto, o

exercício profissional competente. Esta competência é entendida no âmbito teórico-prático, ético-político e técnico-operativo. (CARDOSO, 2006, p. 99)

No mesmo ano de criação das Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), aprova-se no fórum da Oficina Nacional da ABESS, as Diretrizes Curriculares da profissão, nascendo também o que será chamado de Projeto Ético-Político, traz algumas mudanças, sem no entanto, romper com o projeto tradicional. Iamamoto (1998) vai apontar que a relação entre a continuidade e a ruptura dos projetos profissionais se dá no sentido de “manter as conquistas já obtidas, preservando-as (continuidade); mas também, uma relação de ruptura, em função das alterações históricas que se verificam no presente, da necessidade de superação dos impasses profissionais vividos e condensados na categoria profissional” (IAMAMOTO, 1998, p. 51).

O novo Currículo de 1996, orientado pelas diretrizes curriculares, mantém uma interlocução crítica com o Currículo de 1982; trata, sobretudo, de preservar seus avanços, reafirmando-os, e superar suas lacunas expressando traços de continuidade e ruptura; tendo-se clareza, acima de tudo, de que deve ser constantemente avaliado, diante das exigências impostas pela realidade sócio-histórica, estrutural e conjuntural que incidem sobre a profissão e o profissional. (ABRAMIDES, 2019, p. 61)

É importante pontuar que as diretrizes que norteiam a profissão hoje são formuladas a partir de uma *tentativa* de ruptura e não da ruptura em si. Quando Iamamoto e Abramides trazem acerca da continuidade dos projetos, reafirmam que esta continuidade se dá na preservação de conquistas e avanços obtidos anteriormente. Apresentam também a necessidade de continuidade de luta por um processo de rompimento, com o que ainda restou de incoerente à profissão e ao novo Projeto Ético-Político que vem se formando.

Cardoso (2013) vai afirmar sobre esse novo projeto profissional, chamado Ético-Político “a sua vinculação à perspectiva emancipatória, tendo como teleologia a contribuição na transformação social, o que pressupõe a defesa da construção de outra ordem social sem opressão ou dominação de classe, etnia ou gênero” (Ibidem, p. 204).

Para dar materialidade ao impacto desse novo projeto de formação profissional advindo das novas Diretrizes, a ABESS define núcleos de fundamentação, que têm o objetivo de contribuir sob diferentes ângulos para a elucidação das muitas e particulares expressões da Questão Social, bem como do estatuto profissional (ABESS, 1996). Sobre os núcleos de fundamentação, estão sintetizados no Quadro 4, a partir da exposição de Maciel (2006).

**Quadro 4 - Núcleos de Fundamentação das novas Diretrizes Curriculares**

| <b>Núcleo</b>   | <b>Objetivo/Descrição</b>  |
|---|--|
| <b>NÚCLEO 1 -<br/>Fundamentação<br/>Teórico-Histórica das<br/>Configurações<br/>Socioeconômicas,<br/>Culturais, Políticas e<br/>Teóricas do Ser Social</b>                    | “responsável pelo tratamento do ser social como totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais da vida social que serão particularizados nos outros dois núcleos. Objetiva a compreensão deste ser social, a partir do processo de constituição e desenvolvimento da sociedade burguesa, situando o trabalho como eixo central de reprodução da vida social”   |
| <b>NÚCLEO 2 -<br/>Fundamentos da<br/>Particularidade da<br/>Formação Sociohistórica<br/>da Sociedade Brasileira<br/>Inserida na Divisão<br/>Internacional do<br/>Trabalho</b> | “trabalha com o conhecimento da constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira, na sua configuração dependente, urbano industrial nas diversidades regionais e articulada à particularidade da história nacional. Objetiva o conhecimento dos padrões de produção, gestão e organização do trabalho; da constituição de Estado Brasileiro; das relações estado-sociedade civil; do significado do Serviço Social no seu caráter contraditório; os diferentes projetos políticos existentes na sociedade brasileira e a análise conjuntural desta sociedade em articulação com as manifestações da Questão Social” |
| <b>NÚCLEO 3:<br/>Fundamentação do<br/>Trabalho Profissional</b>   | “é responsável pela compreensão do Serviço Social como uma forma de especialização do trabalho social, determinado por sua inscrição na divisão sociotécnica do trabalho e situado no quadro do capitalismo monopolista. Objetiva a especificação dos processos de trabalho desenvolvidos pelo Assistente Social (objeto, meios, resultados, conteúdos = seu ethos); a apreensão das matrizes do pensamento social que influenciaram a profissão, implicando reconstrução, análise da produção teórico-metodológica do Serviço Social e suas respectivas práticas.”  |

Fonte: quadro construído pela estudante com base em Maciel (2006). Maio/2023.

Cardoso (2006) também apresentará algumas considerações acerca das diretrizes curriculares, inclusive trazendo o parecer nº 492/2001 que explicita que os núcleos de fundamentação englobam um conjunto de conhecimentos e habilidades que se especifica em atividades acadêmicas. São considerados conhecimentos necessários à formação profissional sendo essas atividades desdobradas em várias propostas pedagógicas nos componentes curriculares.

Nessa perspectiva, Abramides (2009) compreende que as diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social “significam um avanço na consolidação do PEP; [e] por outro lado o Ministério da Educação e Cultura, ao aprová-las, ceifou os conteúdos dos tópicos de estudos, fragilizando a concepção de formação profissional” (p.65). Isso porque, retomando

Cardoso (2006), embora elas sejam referenciadas como as *diretrizes curriculares de 1996*, a discussão nacional se dá desde 1994, sendo a sua aprovação em 1996 em Assembleia Geral Extraordinária da ABEPSS e seu encaminhamento ao MEC em 1997.

Além disso, somente em 2001 o Conselho Nacional de Educação emitirá pareceres, que efetivamente estabelecem as diretrizes para o curso de Serviço Social aprovados apenas em 2002, e a proposta original sofreu substantivas alterações (ABREU, 2007). Um dos exemplos dessa mudança, citados por Iamamoto (2012, p.43) foi: “o perfil de bacharel em Serviço Social onde constava ‘profissional comprometido com os princípios e valores norteadores do Código de Ética do Assistente Social’, que foi retirado e substituído por ‘utilização de recursos da informática’”, e entre outros.

Uma das principais diferenças entre os currículos mínimos e as diretrizes é que os currículos deveriam ser seguidos em todas as IES, enquanto as diretrizes dão bases gerais, mas não definem disciplinas ou conteúdos a serem aplicados (CARDOSO, 2006). Esse fator, ao mesmo tempo que imprime autonomia para os cursos, também torna os seus currículos vulneráveis às profundas contrarreformas no Ensino Superior.

Portanto, a defesa da Formação em Serviço Social afiançada no projeto original das Diretrizes Curriculares para a Formação em Serviço Social de 1996,

[...] requer a luta sistemática da categoria na consolidação de nosso projeto, definido pela ABEPSS. Necessita ser debatido e articulado à luta mais ampla em defesa do ensino público, laico, gratuito, de qualidade universal, presencial, no âmbito do Ensino Superior, que desde o governo FHC vem estabelecendo a contrarreforma do ensino, voltada para a privatização e mercantilização da educação seguindo o receituário do FMI e do Banco Mundial. Historicamente, o ensino no Brasil sempre esteve voltado para as reformas de interesses do capital; nossa análise, porém, se dirige aos desafios, a partir da década de 1990, com a implantação do neoliberalismo no país. (ABRAMIDES, 2019, p. 65)

Dito isso, é necessário entender que o processo constante de defesa de um Projeto Ético-Político Profissional caberá à toda categoria a qual reconhece e pertence, pois uma vez que entendendo a importância da profissão como necessária ao país, é dever amplo lutar para consolidá-la e qualificá-la cada vez mais.

A fim de sistematizar a relação entre os currículos mínimos e diretrizes curriculares com os projetos e éticas profissionais, elaborou-se o Quadro 5 a seguir:

**Quadro 5 - Vinculação dos Currículos e Projetos Políticos profissionais**

(Continua)

| Currículo                                  | Projeto   | Ética Profissional   |
|--|---|--|
| <p><b>Currículos 1ª Escola</b></p>         | <p><b><u>Projeto Tradicional:</u></b><br/>primeira elaboração do conservadorismo no Serviço Social do país; aponta para a construção de uma sociedade capitalista mais humanizada, atendendo aos interesses das classes dominantes; valores humanista-cristãos com base no neotomismo; base teórica doutrinária e positivista; vinculação com projeto societário capitalista e pensamento conservador.<br/>(CARDOSO, 2013, p. 121-122)</p>                      | <p><b><u>Ética Tradicional/ Conservadora:</u></b><br/>“Tem sua base de análise e compreensão de mundo no pensamento neotomista. no conservadorismo e no positivismo, sofrendo também influência do personalismo de Mounier em meados de 1970. Em decorrência dessas orientações, essa referência ética elege valores humanista-cristãos, como pessoa humana, perfectibilidade da pessoa humana. bem comum, autodeterminação e integração social, orientando a ação profissional ao enquadramento, ajustamento e correção das condutas de maneira disciplinadora, em uma abordagem focada na individualização e moralização da Questão Social, em consonância com o ethos burguês e sob forte influência da doutrina social da Igreja Católica.”<br/>(CARDOSO, 2013, p.166)</p> |
| <p><b>Currículos 1953, 1964 e 1970</b></p> | <p><b><u>Projeto Modernizador:</u></b><br/>nova vertente de elaboração do conservadorismo; modernização do tradicionalismo; ordenamento e integração social, mas ainda reafirmando a proposta capitalista; valores humanista-cristãos; busca da perfectibilidade humana; referência teórica o positivismo; projeto expressa tecnicismo, cientificismo e conservadorismo.<br/>(CARDOSO, 2013, p. 143)</p>  |  |
| <p><b>Currículo 1982</b></p>               | <p><b><u>Projeto de Ruptura:</u></b><br/>contexto de renovação do Serviço Social; teleologia aponta para a transformação social, com a vinculação da profissão às classes trabalhadoras e movimentos sociais; dimensões político e ética pautadas na emancipação da classe trabalhadora; base teórica o materialismo histórico-dialético; Questão Social vista como conflito entre capital e trabalho; projeto anticapitalista.<br/>(CARDOSO, 2013, p. 194)</p> | <p><b><u>Ética de Ruptura/ Emancipatória:</u></b><br/>“Tem sua base de análise na compreensão de mundo no materialismo histórico-dialético, em uma perspectiva emancipatória. Decorrente dessa perspectiva elege valores emancipatórios como liberdade, plena expansão dos indivíduos sociais, democracia, cidadania e equidade social, orientando a ação profissional à luta pela emancipação política e humana, em uma abordagem livre de preconceitos e juízos de valor, defendendo os direitos humanos contra toda e qualquer forma de discriminação e opressão, bem como na defesa dos direitos sociais. Para tanto, explícita ainda, o necessário</p>  |
| <p><b>Diretrizes Curriculares 1996</b></p> | <p><b><u>Projeto Ético-político:</u></b><br/>atual projeto hegemônico; dimensões político e ética pautadas na emancipação da classe</p>   |  |

(Conclusão)

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <p>trabalhadora; incorporação de categorias analíticas: práxis, contradição, mediação, entre outras; Serviço Social como especialização do trabalho coletivo e assistente social como classe trabalhadora; grande e qualitativo amadurecimento teórico; reorganização das entidades da categoria com participação nos espaços de elaboração de políticas sociais.<br/>(CARDOSO, 2013, p. 212)</p> | <p>compromisso profissional com a competência e o aprimoramento, e, ainda, com o usuário no jogo de correlação de forças institucionais.”<br/>(CARDOSO, 2013, p.226)</p> |
|--|---|--|

Fonte: quadro elaborado com base em referências da autora Cardoso (2006 e 2013). Maio/2023.

Em síntese, utilizando-se como referência a autora Cardoso (2006), ressalta-se aqui algumas articulações. Enquanto os currículos da 1ª escola de Serviço Social possuíam um Projeto Tradicional, os currículos de 1953, 1964 e 1970 assumiram um Projeto Modernizador. A semelhança entre ambos se dava na questão em que a ética profissional era a Tradicional e Conservadora. Já no currículo de 1982 o Projeto que se apresentava era o de Ruptura e, com as Diretrizes Curriculares de 1996 assume-se um Projeto Ético-Político. Destes dois últimos, a semelhança é que ambos possuíam uma relação com uma postura ética de ruptura e emancipatória, ainda presente no desenvolvimento profissional dos dias atuais.

Porém, mesmo com a implantação de um projeto profissional pautado numa construção ético-política que tem por objetivo a ruptura com o conservadorismo e tradicionalismo, os desafios impostos à formação profissional não diminuíram, no entanto, agora há instrumentos que podem ser utilizados para enfrentamento das demandas que oprimem a classe trabalhadora. Desta forma, o subcapítulo a seguir apresenta a atualidade da formação profissional após a virada do século.

### 3.2. “DIANTE DA INJUSTIÇA E DA MENTIRA. É TEMPO DE LUTAR”: BREVES CONSIDERAÇÕES DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO SÉCULO XXI, DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

A conjuntura que se apresenta a este novo período para a sociedade brasileira é de alguns avanços, mas também de incontáveis desafios e contradições. Uma conjuntura que percorreu por duas décadas de governos que fizeram suas devidas promessas por garantia dos

direitos sociais, implantados na Constituição Federal de 1988, mas que são regidos pela manutenção do sistema capitalista, estimulando a venda do que é público. No entanto, como disse Mauro Iasi - e assim se intitula este subitem -, diante da injustiça e da mentira, é tempo de lutar. Portanto, não só de desafios se faz a história, aqui se apresentam os desafios e as estratégias da categoria profissional, a partir da pesquisa bibliográfica construída para este Trabalho de Conclusão.

Muitos desafios foram, e são, constantemente apresentados a esta profissão, em seu processo de luta e consolidação na inscrição de uma sociedade cuja estrutura se dá em governos neoliberais, que fazem o possível para dificultar ainda mais o trabalho das/dos assistentes sociais. Destacam-se, neste período de virada/início de século, cinco governos: Fernando Henrique Cardoso, Lula da Silva e Dilma Rousseff (destituída por um Golpe na metade do seu segundo mandato, mas que não será aberto neste trabalho) (ABRAMIDES; CABRAL, 2019), acrescentando-se ainda: Temer e Bolsonaro.

Destaca-se aqui que mesmo que nos últimos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), tenha-se incorporado programas sociais para ampliação do acesso às universidades, como o PROUNI e o FIES, não é possível que se deixe cair em um discurso de que os programas foram algo de todo positivo. Pelo contrário, como já destacado na primeira parte deste trabalho, a política executada por tais governos é pautada em uma política de conciliação de classes, no entanto, sempre em favorecimento do capital. Os programas irão investir financiamento público em universidades privadas, ou seja, ampliam o acesso mas não tornam o Ensino Superior um direito social. Tampouco universaliza-se esse acesso à classe trabalhadora. Em forma de barganha, criam-se vagas no setor privado que causam uma competição meritocrática e/ou endividamento às/aos integrantes da classe trabalhadora.

Além disso, as autoras Abramides e Cabral (2019, p. 51) apresentam que durante o período destes governos, “os movimentos sociais hegemônicos estabeleceram, ainda mais fortemente, a prioridade da luta institucional, em detrimento da luta social, por meio da democracia participativa, dos conselhos de direitos, secundarizando a luta autônoma dos movimentos sociais”. Isso é a pura materialização da deslegitimação velada dos movimentos sociais para a burocratização das ações, causada por governos eleitos pelo povo - por uma democracia burguesa.

Isto tem a ver com o Serviço Social ao passo que a nova formação do PEP se dá por muita movimentação social e política da categoria profissional, que partiu de uma conjuntura política ditatorial e conservadora, construindo um projeto que não era apreciado por todos, mas que trouxe alguns avanços para a profissão, como por exemplo, a possibilidade de

posicionamentos públicos e críticos acerca das divergências com as formas de execução das políticas públicas e sociais. Ainda, independente dos avanços, a mobilização da classe trabalhadora ainda é afetada. Em 2010, por exemplo, a ENESSO retira do seu estatuto a representação da UNE como entidade representativa de seus/as estudantes, uma vez que tal entidade aderiu por grande tempo a política de conciliação que não representa as/os estudantes que, conforme os fundamentos do código de ética optam por “um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero” além de construir sua luta para a “articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos/as trabalhadores/as” (CFESS, 2012, p. 24). Ou seja, novamente, apesar de um governo de esquerda no poder, o Serviço Social nada contra as marés da conjuntura.

Ainda sobre a primeira década do século, marcada pela intensificação da ampliação do ensino privado em detrimento do público, além da mercantilização do Ensino Superior de forma geral, cabe ressaltar o crescimento do número de vagas nas IES do país, especialmente nos Cursos de Serviço Social. É a década em que ocorre a implementação do Ensino à Distância (2006) e a conseqüente expansão universitária sem expandir de forma correspondente o número de instituições de ensino.

Segundo Maciel (2006), nesta década a Formação em Serviço Social encontra-se com muitas demandas e desafios, além da necessidade de construção coletiva de estratégias para enfrentamento destes. A autora destaca que:

A Formação em Serviço Social encontra-se, no presente momento, demandada e desafiada a refletir acerca deste conjunto de profundas e significativas alterações que estão ocorrendo na universidade e que tem como um dos seus pilares a proposta de reforma universitária em curso no país. A forma como a profissão construiu as suas diretrizes curriculares, na última década, aponta para o terreno fecundo que o seu debate pode produzir na sua própria área de conhecimento e, também, no processo de formação profissional. Entretanto, no que se refere às estratégias para o enfrentamento do momento presente, no interior da universidade, há poucos indicativos de que isto esteja ocorrendo de forma ampla e visível, pois os dados que emergiram dos depoimentos de gestores e docentes apontam que ainda estamos em um processo de reconhecimento dessas alterações e vivenciando, na prática, os impactos que o reordenamento institucional das universidades vem impondo ao processo de trabalho docente e à formação profissional. Urge que sejam criadas estratégias políticas para o enfrentamento desse momento ímpar das instituições de Ensino Superior.” (MACIEL, 2006, p.174)

Desta forma, seguindo o exposto pela autora, neste momento do Trabalho de Conclusão, apresenta-se os desafios postos à Formação em Serviço Social no Brasil.

### 3.2.1. Desafios apresentados à Formação em Serviço Social: análise dos artigos da Revista Temporalis (2012-2022)

Considerando os objetivos deste trabalho, neste subitem serão apresentados os desafios postos à Formação em Serviço Social, identificados na pesquisa bibliográfica realizada na Revista Temporalis entre os anos 2012 e 2022, a partir de 25 artigos selecionados. Por meio de um levantamento nos artigos, sem quantificar repetição na mesma bibliografia, identificou-se um total de 55 desafios, os quais foram contabilizados e dispostos na Tabela 3, com destaque aos 10 mais citados.

Tais desafios identificados tornam-se, por vezes, secundarizados entre si mesmos, uma vez que advém de um leque desmembrado da conjuntura capitalista. Diante disso, foi realizada uma breve análise de alguns dos destacados como relevantes à formação, bem como apresentados os dados encontrados.

**Tabela 3 - Desafios apresentados à Formação em Serviço Social**

| <b>Desafio identificado</b>           | <b>Artigos Citados</b> | <b>%</b> |
|---------------------------------------|------------------------|----------|
| Capitalismo                           | 25                     | 100%     |
| Questão Social                        | 19                     | 76%      |
| Privatização da Educação              | 18                     | 72%      |
| Mercantilização da Educação           | 17                     | 68%      |
| Ensino à Distância                    | 16                     | 64%      |
| Conservadorismo                       | 14                     | 56%      |
| Neoliberalismo                        | 14                     | 56%      |
| Precarização das Relações de Trabalho | 14                     | 56%      |
| Expansão Universitária                | 13                     | 52%      |
| Precarização da Educação              | 13                     | 52%      |
| Outros (45 desafios)                  | 145                    | 12,8%*   |

\*calculada a média sobre o número de artigos que são citados os desafios.

Fonte: tabela elaborada pela estudante com base na seleção de artigos contidos no Apêndice I deste TCC. Junho/2023.

Sobre a Tabela 3, é possível identificar que os dez desafios mais citados nos artigos estão localizados em pelo menos metade das produções, enquanto os demais se apresentam, em média, em pouco mais de 3 dos trabalhos ou 12,8% das produções totais. Essa questão

pode ser um registro de evidência das múltiplas demandas apresentadas ao Ensino Superior brasileiro e vivenciados, principalmente, pela classe trabalhadora que acessa, ou tenta acessar, as IES em qualquer que for a natureza da instituição.

No entanto, antes de adentrar na análise destes dez desafios mais citados, importa mencionar que, para a sua representação, criou-se uma nuvem de palavras a partir da quantificação destes desafios, representada na Figura 1, na qual os 45 desafios não constantes na Tabela 3, também são apresentados.

**Figura 1 - Desafios à Formação em Serviço Social**



Fonte: Imagem elaborada pelo site “Infogram” a partir do levantamento feito nos artigos selecionados da Revista Temporalis. Junho/2023.

Inicia-se esta contextualização a partir do desafio mais citado entre os artigos, o **capitalismo** (25). Este que desmembra todos os desafios impostos, perpassando por todos os artigos avaliados nesta construção e que caracteriza o motivo da existência de todos os desafios acerca do Ensino Superior e também dos desafios mais gerais e específicos da vida particular da classe trabalhadora. A partir disso, apresenta-se os demais desafios mais destacados dentre os artigos, pincelando sobre os outros que apresentaram-se poucas vezes.

Sobre a **questão social** (19), intrinsecamente relacionada ao **capitalismo** justamente por ser definida como conflito entre capital e trabalho, é citada nestas produções como sendo uma demanda profissional a ser trabalhada, cujas expressões impactam diretamente a classe trabalhadora. Desta forma, a vivência dessas expressões limitam a inserção ou permanência

do Ensino Superior, além de incidir na produção de conhecimento acerca do tema. Além do mais, é a disputa entre capital e trabalho que incide na disputa pelo fundo público, o que também repercute no (des/sub)financiamento do ensino superior nas IES públicas ou privadas.

Neste contexto estrutural do sistema capitalista, uma das políticas de governo que vem sendo desenvolvida desde o governo FHC, é o **neoliberalismo (14)**, que segue sendo implementado nos governos petistas, e que, ao mesmo tempo que materializa também dissolve direitos, contribuindo para a **manutenção da ordem capitalista (6)**.

Neste contexto faz-se importante destacar o trinômio neoliberal, quais sejam: a *focalização*, a *descentralização* e a *privatização*, já citado anteriormente no desenvolvimento deste trabalho. A partir dessas condições impostas, é que se parte o restante da apresentação dos desafios apresentados à formação. Iniciando pelo processo de **mercantilização da educação (17)**, o qual ocorre de forma simultânea com a sua **precarização (13)** e **privatização (18)**.

Sobre estes desafios já discorre-se também acerca de todas as **contrarreformas da educação (13)** que ocorreram desde a regulamentação da primeira IES e que se seguiu de forma gradual, entre avanços e retrocessos, a implementação de políticas que materializam tais desafios. Vale-se retomar aqui os resgates históricos já feitos nos dois capítulos deste trabalho, onde apresenta-se o início da formação da Educação Superior e da Formação em Serviço Social. Alguns pontos devem ser considerados: a) a Educação Superior foi criada para suprir demandas da classe dominante, portanto, não era acessível à classe trabalhadora desde sua fundação; b) quando começa-se a estruturar as IES para receber, mesmo que em baixa quantidade, estudante-trabalhadores, entra o período de ditadura, a qual restringiu o acesso novamente, desta vez com a obrigatoriedade de vestibulares e outros critérios seletivos, permitindo que a educação passe a ser vista e considerada uma mercadoria; c) um tempo após o período ditatorial, muitas lutas sociais foram travadas, a categoria profissional encontrava-se articulada, e mudanças começaram a acontecer: construiu-se um Projeto Ético-Político Profissional que pretende romper com o tradicionalismo/**conservadorismo (14)** e a educação agora era garantida pela Constituição Federal como direito.

Mas calma, isso é só para não dizer que não falou-se das flores<sup>9</sup>. Tais acontecimentos foram reais, com muitos esforços e fracassos, mas foram. No entanto, com a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (7)** de 1996, promulgada e dentre seus tantos artigos que balizam a educação básica, contém o artigo que cria a brecha para a

---

<sup>9</sup> Tal frase faz referência à música de Geraldo Vandré, cuja letra aponta frases de esperança às mobilizações sociais e populares no período da ditadura.

formação de escolas e IES privadas - por tal motivo que a LDB é vista neste trabalho como um desafio, uma vez que abre possibilidades que precarizam ainda mais o Ensino Superior brasileiro. Além disso, ao mesmo tempo que prevê autonomia dos cursos com a substituição de currículos mínimos pelas diretrizes curriculares, também torna a formação vulnerável frente às contrarreformas operadas no Ensino Superior.

A partir disso, há uma **expansão universitária (13)** desenfreada, com a fundação de diversas instituições em cidades mais afastadas, mas quase nenhuma pública. Essa privatização em massa passa a gerar lucro aos grandes financiadores, que passam a investir cada vez mais capital privado na educação, inclusive por parte dos governos que estão na gestão do país.

Os governos neoliberais veem na educação uma grande oportunidade de compra e venda e geração de capital *fácil* e a partir disso fazem o que já se espera (hoje): a construção de programas sociais para acesso da classe trabalhadora ao Ensino Superior - como o **PROUNI (5)** e o **FIES (5)**. No entanto, esses programas englobam apenas as IES privadas, ignorando-se as condições materiais e subjetivas do acesso para além das mensalidades e o superendividamento de estudantes-trabalhadores. Isto é, passa-se a investir recurso público em IES não públicas, precarizando as instituições federais e ampliando cada vez mais as instituições que vendem cursos de formação. Dentre os cursos *vendidos* encontram-se os de Serviço Social, que apesar da luta, não conseguiu fugir da realidade de inserção na conjuntura e estrutura capitalista do Brasil.

Um comparativo pode inclusive ser feito entre a disponibilização do Curso de Serviço Social no ano de 2007 e no ano atual (2023), conforme Tabela 4, construída com dados coletados a partir de Iamamoto (2010) e portal do e-MEC (2023):

**Tabela 4 - Oferta do Curso de Serviço Social nas IES privadas e públicas nos anos de 2007 e 2023**

|  | <b>2007</b><br><b>(site do E-MEC)</b> | <b>2023</b><br><b>(site do E-MEC)</b> |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Cursos em IES Privadas/Comunitárias              | 207                                   | 412                                   |
| Cursos em IES Públicas                           | 46                                    | 65                                    |
| <b>Total de cursos de Serviço Social no país</b> | <b>253</b>                            | <b>477</b>                            |

Fonte: tabela criada pela estudante com base em pesquisa no site do E-MEC e referenciado em Iamamoto (2010). Maio/2023.

Essa mercantilização do ensino, de forma regulamentada em lei no ano anterior (2006), encontra aquilo que virá a ser o maior aliado do capital e das instituições privadas de todos os tempos: o **Ensino à Distância (16)** - sobre tal modalidade de ensino, também são apresentados dados e considerações acerca das suas contradições e ameaças à Educação. A partir disso, não só há um crescimento massivo de cursos, matrículas e vagas nas IES, como a maior parte dessas IES são privadas e oferecem cursos no formato remoto. Dentre os dados apresentados na Tabela 4, a autora Iamamoto (2010) destaca que 84% das vagas oferecidas para o Curso de Serviço Social situam-se em instituições privadas, sendo somente 16% em IES públicas. Além disso, pontua também que o EAD, em apenas dois anos de implementação, já ocupava 30% do total das vagas ofertadas. (IAMAMOTO, 2010).

As autoras Pereira, Ferreira e Souza (2014) apresentam o crescimento das vagas do EaD e como se estenderam ao longo dos anos. Acerca do Serviço Social, teve-se um salto de zero vagas no EaD em 2006, para 51.836 em 2007, seguidas de 30.331 no presencial. Já em 2008, foi o ano com o maior número, contabilizando 159.594 vagas no EaD e 33.703 no presencial. Ainda contextualizam que nos anos seguintes, os números do EaD foram diminuídos, mantendo-se superiores ao presencial, no entanto em decaída, enquanto na segunda modalidade há um crescimento baixo e contínuo em suas vagas. (PEREIRA; FERREIRA; SOUZA, 2014).

Acerca dos dados apresentados na Tabela 4, no ano de 2023, comparando com 2007, pode-se identificar uma ampliação de 99% dos cursos de Serviço Social ofertados em IES privadas/comunitárias e de 44% dos cursos em IES Públicas, sendo este total correspondente a uma ampliação de 88% dos cursos de Serviço Social em 16 anos no Brasil. Isso se dá principalmente por conta da ampliação de instituições privadas. No entanto, um ponto a ser destacado neste contexto é a mercantilização deste curso profissional, uma vez que, ao mesmo tempo em que o Serviço Social não se torna lucrativo e ameaçando de extinção em muitas universidades presenciais, ele é ampliado em uma modalidade de ensino precária, e por vezes, desqualificada. Isso prejudica não só o curso de modo geral, que terá como desafio o fortalecimento do PEP, como também, a formação de profissionais<sup>10</sup> sem a devida compreensão de tal projeto, na ampla esmagadora das vezes.

Outro desafio encontrado à Formação em Serviço Social é a consolidação do Projeto Ético-Político construído pouco antes da virada do século. Acompanhado da dificuldade de implementação e materialização das Diretrizes Curriculares nas universidades privadas e na

---

<sup>10</sup> Destaca-se que a crítica aqui exposta não é contra os profissionais, mas sim, em relação à precarização da formação nesta modalidade de ensino.

difícil articulação dos conteúdos das disciplinas com os núcleos de fundamentação pré-estabelecidos. Assim, a ABEPSS é a entidade responsável por fazer o processo de acompanhamento dos cursos e escolas, e aqui cabe outro comparativo, conforme regiões da ABEPSS, entre IES que oferecem o curso de Serviço Social em 2023, e quantas delas estão filiadas à entidade, conforme dados disponíveis no site da entidade.

**Tabela 5 - Oferta de Cursos de Serviço Social por região da ABEPSS**

|                     | <b>Total de UFAs por região<br/>(E-MEC, 2023)</b> | <b>UFAs filiadas à ABEPSS<br/>(ABEPSS, 2023)</b> |
|---------------------|---|--|
| <b>Norte</b>        | 72  | 7  |
| <b>Nordeste</b>     | 128   | 14   |
| <b>Centro-Oeste</b> | 22  | 4  |
| <b>Leste</b>        | 69  | 15   |
| <b>Sul I</b>        | 47  | 17   |
| <b>Sul II</b>       | 67  | 18   |
| <b>Total</b>        | <b>405</b>  | <b>75</b>  |

Fonte: tabela criada pela estudante com base no site da ABEPSS. Maio/2023.

Acerca da Tabela 5, pode-se visualizar, principalmente, a discrepância em quantidades das Unidades de Formação Acadêmicas que são filiadas à ABEPSS e as que não são. Isso reflete principalmente na mercantilização do Ensino Superior de forma geral, mas também do curso de Serviço Social, ao entender que as IES filiadas são as IES que, em sua maioria, construirão as entidades, nos três âmbitos de representação (ABEPSS, CFESS/CRESS, ENESSO), contendo alguns casos isolados de estudante ou profissional que dispõe-se individualmente neste representação.

Entendendo que a ABEPSS tem por finalidade, dentre tantas, no seu inciso III do Art 2º: “Contribuir para a definição e redefinição da formação do assistente social na perspectiva do projeto ético-político profissional do Serviço Social na direção das lutas e conquistas emancipatórias” (ABEPSS, 2017, p. 2) e que as escolas filiadas tem por direito participar de forma efetiva das atividades que constituem as finalidades gerais da ABEPSS e cumprir as normas estatutárias da entidade, entende-se que a desfiliação das UFAs pode ser intencional e política, uma vez que não se assume a responsabilidade acadêmico profissional com a Formação em Serviço Social de acordo com as suas especificidades, livrando-se do “fardo” de cumprir requisitos definidos por entidades que não representam a totalidade das IES. Por outro lado, para muitos cursos universitários com um contingente consideravelmente pequeno

de estudantes, os valores para pagamento anual à ABEPSS pelas instituições - que são os mesmos para todas - acabam sendo relativamente altos, fator impeditivo para a manutenção da filiação ou mesmo para a sua efetivação. Assim, é possível observar a despolitização em massa tanto dos cursos de Serviço Social quanto das/dos profissionais que se formaram nesses cursos, considerando inclusive os diversos desafios apresentados nos cursos da modalidade de Ensino à Distância, os quais possuem diversas problemáticas no tocante ao desenvolvimento qualitativo do processo de ensino.

Além disso, sobre o desafio de **articulação do tripé de ensino, pesquisa e extensão (6)**, são encontradas dificuldades na ausência da pesquisa, que acaba sendo reduzida à realização do Trabalho de Conclusão de Curso. A extensão é identificada apenas se considerada a realização dos estágios, sendo a formação voltada ao ensino de disciplinas (que por vezes fogem da regulamentação). (GUERRA; BACKX; REPETTI, 2013).

No tocante a este desafio, menciona-se que durante o processo de formação da estudante que escreve este Trabalho foram realizados diversos debates em que se aponta a importância dessa articulação constante para a apreensão integral do processo formativo-profissional. Ressalta-se que todas as entidades da categoria defendem veementemente a indissociabilidade entre este tripé. No entanto, a realidade conjuntural brasileira se insere em um sistema capitalista de educação mercantilizada, que não permite que tal articulação aconteça de forma efetiva. Muito se refere, principalmente, à inserção da estudante em universidade privada/comunitária e movimento estudantil, pois o tempo de vida diário não contempla de fato as demandas entre trabalho, MESS, ensino, pesquisa e extensão, sendo necessário optar durante o período de formação pelos pontos que mais podem se encaixar à realidade de cada estudante.

Tal processo formativo mercantil passa a estruturar o Ensino Superior a partir de formações acríticas, com caráter conservador, desvinculadas das lutas coletivas sociais, neutralizando a Questão Social e **despolitizando os movimentos populares (1)**, a fim de construir uma **formação aligeirada (6)**, com **baixo acesso (7)** da classe trabalhadora às IES, e a **ausência de políticas de permanência (3)** efetivas, que deem conta de garantir o início e fim da formação institucional com qualidade. Formando **profissionais imediatistas (5)** e generalistas, que não se vinculam à realidade social à qual se inserem. Além disso, tais profissionais passam frequentemente pela **precarização das relações de trabalho (14)**, dentro e fora das IES, com vínculos empregatícios fragilizados e flexíveis, contando com uma **autonomia relativa (2)** quase nula para garantir a permanência no emprego, ou ainda,

arriscarem-se a entrar para o EIR por não aceitar as relações institucionais estabelecidas, que por vezes, ferem os princípios ético-políticos aos quais lutam a categoria profissional.

A partir dos desafios supramencionados, Abramides e Cabral (2019) apontam:

Os desafios postos à formação profissional em Serviço Social na atualidade se expressam concretamente nas relações sociais vivenciadas tanto individualmente, por profissionais e estudantes como parte da classe trabalhadora, quanto coletivamente como categoria representada nas organizações profissionais. Tais desafios projetam a profissão para o futuro, exigindo, no presente, a análise das determinações do passado que permitiram a construção da direção social do Projeto Ético-Político Profissional.” (ABRAMIDES; CABRAL, 2019, p. 77)

Diante disso, cabe às/aos estudantes e profissionais de Serviço Social, inseridas/os nesta realidade e propensos/as a vivenciar toda a precarização, sucateamento e mercantilização que a estrutura capitalista impõe a estas instituições, defender seu processo formativo e a execução de seu trabalho profissional com qualidade e compromisso com um projeto ético-político emancipatório, visando a construção de uma nova ordem societária onde tais relações impostas pelo capitalismo não mais existirão.

### **3.2.2. Estratégias elaboradas pela categoria profissional diante dos desafios apresentados à Formação em Serviço Social: análise dos artigos da Revista Temporalis**

Para os desafios apresentados à Formação em Serviço Social (alguns já citados no item anterior), foram identificados, nos 25 artigos publicados na Revista Temporalis e selecionados neste trabalho, as estratégias de resistência já desenvolvidas, ou que podem vir a se desenvolver, para seus enfrentamentos. Das 49 estratégias identificadas, apresenta-se abaixo a Tabela 6, que aponta as 10 mais citadas nas produções, quantificando-as por artigo em que aparece (e não em quantidades de vezes).

**Tabela 6 - Estratégias da categoria aos desafios à Formação em Serviço Social**

(Continua)

| <b>Estratégia identificada</b>         | <b>Artigos Citados</b> | <b>%</b> |
|--|------------------------|----------|
| Diretrizes Curriculares                | 24                     | 96%      |
| Articulação das Entidades da Categoria | 16                     | 64%      |

| (Conclusão)                          |    |     |
|--------------------------------------|----|-----|
| ABEPSS Itinerante                    | 7  | 28% |
| Lutas Coletivas                      | 7  | 28% |
| Articulação com Movimentos Sociais   | 6  | 24% |
| Grupos Temáticos de Pesquisa ABEPSS  | 6  | 24% |
| REUNI                                | 6  | 24% |
| Campanhas das Entidades da Categoria | 5  | 20% |
| FIES                                 | 5  | 20% |
| PROUNI                               | 5  | 20% |
| Outros (39 estratégias)              | 49 | 5%* |

\*calculada a média sobre o número de artigos que são citadas as estratégias.

Fonte: tabela elaborada pela estudante com base na seleção de artigos contidos no Apêndice I deste TCC. Junho/2023.

Pode-se observar que a estratégia das **Diretrizes Curriculares (DC)** aparecem em quase todos os artigos analisados (24), por ser uma das políticas componentes do projeto ético-político. É por meio dela que as/os profissionais materializam tal projeto profissional, especialmente nos espaços institucionais de ensino. Por muito tempo o Curso de Serviço Social não seguiu uma estratégia curricular que de fato pensasse as demandas da classe trabalhadora e suas possibilidades de intervenção. É a partir das DCs que a reorganização do trabalho profissional formativo se torna possível e defende uma proposta de formação alinhada a um projeto anticapitalista.

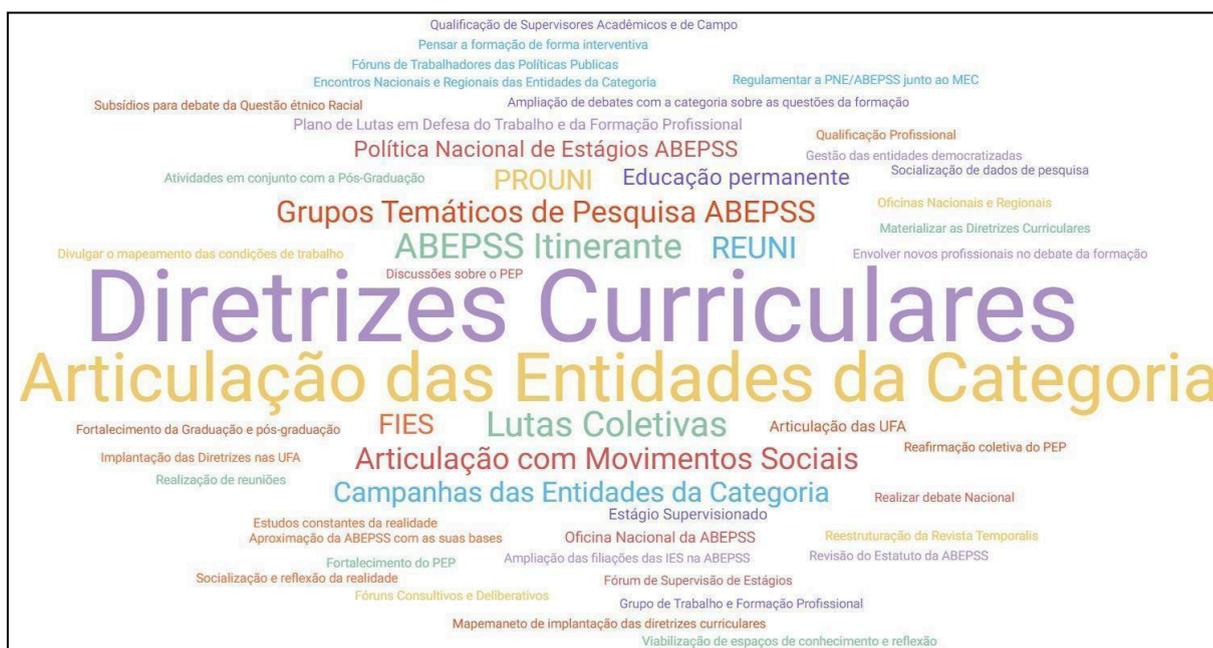
As demais estratégias, mesmo que também sejam destacadas na Tabela 6 com números consideráveis, entram em processo de diminuição acerca da apresentação quantitativa em números de artigos. Identifica-se que os desafios são maiores do que as estratégias alcançadas. Isto é, mesmo que a quantidade de suas localizações em quantidades totais sejam aproximadas, a aparição de vezes em que são encontradas junto aos artigos selecionados são menores. Enquanto os desafios se destacam dezenas de vezes nessas produções, as estratégias apresentam-se em grau muito menor. Com exceção das duas primeiras estratégias citadas na Tabela 6, que são indispensáveis para a articulação de qualquer outra em vários âmbitos profissionais, as demais apresentam um número de apresentações menor do que os dez desafios mais citados.

Esta diferenciação também pode ser considerada um desafio. No entanto, apesar das diferenças quantitativas entre ambos, tais estratégias são fortes o suficiente para dar conta da

superação de muitos desafios encontrados pelo caminho. Já outras, apenas serão contempladas com a superação do sistema capitalista.

Assim, na Figura 2 abaixo, apresenta-se visualmente todas as 49 estratégias encontradas nos artigos selecionados e analisados, para ilustrar as construções da categoria profissional em relação ao enfrentamento dos desafios que permeiam a formação.

**Figura 2 - Estratégias de enfrentamento aos desafios apresentados à Formação em Serviço Social**



Fonte: Imagem elaborada pela autora no site “Infogram” a partir do levantamento feito nos artigos selecionados da Revista Temporalis. Junho/2023.

Diante de todos desafios apresentados e contabilizados no levantamento de dados feito pela estudante, chega-se o momento de apresentar de fato: as estratégias desenvolvidas pela categoria profissional frente aos desafios impostos à Educação Superior e a articulação com a Formação em Serviço Social.

Desta forma, inicia-se apresentando a estratégia mais identificada nos artigos, a qual faz referência direta às **Diretrizes Curriculares (DC) da ABEPSS** de 1996. O fato das DC estarem sendo aqui tratadas como estratégia direta e não como metodologia para fortalecer outras estratégias é porque, é a partir delas que o projeto de formação profissional tem uma direção a ser seguida. Sem as diretrizes, muitos dos desafios anteriores poderiam, inclusive, sequer serem questionados. É por ter esta base teórico-política que a estudante se ancora nela como sendo a principal.

A formação profissional sofreu diretamente com a implementação da LDB (1996) alguns anos depois da implementação desta e das DCs, por conta da sua associação com as políticas neoliberais propostas pelos governos no Brasil no início do século (ABREU, 2013). A mesma autora ainda destaca que a aprovação das Diretrizes do MEC “já anunciavam a visão reducionista e pragmática dos organismos internacionais presentes na política de Ensino Superior que se efetivará a partir deste período” (Ibidem, p.119).

Pode-se dizer que o mesmo ocorre com a **Política Nacional de Estágios (4)**, que é criada pela ABEPSS para referenciar, de forma responsável e ética, o estágio supervisionado em Serviço Social, visto que o processo de eadização da educação se torna um grande problema ao que tange a formação profissional. A PNE da ABEPSS, assim como as Diretrizes Curriculares da Associação, são importantes subsídios frente à descaracterização do MEC no que tange à formação profissional. Sendo assim, as leis que regulam a formação são dadas, prioritariamente, pela ABEPSS, como forma de enfrentamento à realidade de precarização do Ensino Superior.

Sendo assim, a ABEPSS também organizará outras atividades que são tidas como estratégias da categoria profissional, por serem espaços formativos, que capacitam as/os profissionais a atuarem no enfrentamento das demandas apresentadas pela conjuntura à classe trabalhadora nos mais diversos espaços sociais. De exemplo, cita-se a **ABEPSS Itinerante (7)**, que possibilita a socialização de reflexões no contexto contraditório de precarização da educação e avanço das conquistas emancipatórias (ABREU, 2013). O objetivo do Projeto ABEPSS Itinerante é:

Fortalecer as estratégias político-pedagógicas de enfrentamento à precarização do Ensino Superior, por meio da difusão ampla dos princípios, conteúdos e desafios colocados para a consolidação das Diretrizes Curriculares como instrumento fundamental na formação de novos profissionais, na direção do plano de lutas em defesa do trabalho e da formação e contra a precarização do Ensino Superior. (ABEPSS, 2023, não paginado)

Além disso, outras estratégias apontadas nos artigos analisados, são a realização das **Oficinas Nacionais e Regionais da ABEPSS (2)**, a construção do **Plano de Lutas em Defesa do Trabalho e da Formação Profissional (2)** e a organização e construção orgânica do **Fórum em Defesa do Trabalho e Formação com Qualidade (1)**. Esses espaços são formativos e deliberativos, organizados pela ABEPSS, em conjunto com as demais entidades da categoria, a fim de elaborar ações e estratégias que contemplem a realidade das instituições de ensino no âmbito da Formação em Serviço Social. Tem como objetivo qualificar ainda

mais as instituições que a profissão se insere, e ampliar a participação de profissionais e estudantes nos processos de pensar a formação profissional como um todo.

Além disso, a ABEPSS é constituída pelos **Grupos Temáticos de Pesquisa (6)**, que são divididos em *subtemas* que visam contemplar os debates que são ou não trabalhados dentro da sala de aula. Esses grupos produzem acúmulos acerca dos temas: Trabalho, Questão Social e Serviço Social; Política Social e Serviço Social; Serviço Social: Fundamentos, Formação e Trabalho Profissional; Movimentos Sociais e Serviço Social; Questões Agrária, Urbana, Ambiental e Serviço Social; Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Feminismos, Raça/Etnia e Sexualidades; Ética, Direitos Humanos e Serviço Social, e; Serviço Social, Geração e Classes Sociais.

Sobre os GTPs,

[...] foram criados em 2010 no Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS), realizado no Rio de Janeiro, com o intuito de servirem de base para criação de redes de pesquisadores e interlocuções entre pesquisas, no sentido de se tornarem um espaço estratégico de resistência ao produtivismo, ao isolamento entre os pesquisadores e à precarização da formação seja na graduação e na pós-graduação, pela via do fortalecimento da pesquisa e da produção de conhecimento na área de Serviço Social. Várias ações vêm sendo realizadas desde então pelas comissões coordenadoras dos sete GTPs para implementar essa iniciativa nas consecutivas gestões da ABEPSS. (MAURIEL, 2017, p. 263)

Desta forma os GTPs vêm desenvolvendo amplas pesquisas sobre as temáticas organizadas em cada um, as quais perpassam a realização e apresentação de trabalhos, e também, nos Encontros Nacionais de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS).

Entendendo o fundamento de defender o código de ética e o projeto profissional junto às demais profissões que também compactuam dele, ainda se baseiam outras grandes estratégias, são elas: a **articulação entre as entidades da categoria (16)**, através de espaços de formação política, posicionamentos; **campanhas coletivas (5)**; e, também, a **articulação com Movimentos Sociais (6)**, que debate e trabalha, especialmente, nas questões de combate às opressões. Destaca-se que essa última temática é trabalhada de forma muito superficial no processo de graduação do Serviço Social em muitas IES, especialmente nas privadas, em decorrência das mudanças nos Planos de Execução Curriculares, direção a partir de uma concepção privada de ensino, entre outros. Nesta perspectiva, são lacunas que podem ser trabalhadas por meio da inserção do MESS e nas mais diversas **lutas coletivas (7)** e populares.

Ao entender que o Serviço Social não deve, não pode e não vai fazer a construção de uma sociedade livre de opressões sozinho, é imprescindível que a articulação das entidades e

dos movimentos sociais ocorram de forma simultânea e contínua, uma vez que é somente através da luta coletiva que se tem chances de enfrentar as armadilhas do capital que se articulam para precarizar ainda mais a vida da classe trabalhadora em todos os âmbitos.

Ainda sobre essas articulações, cabe destacar que, para a ausência de debates acerca das diversas opressões presentes na sociedade e geradas pelo capitalismo, a ABEPSS desenvolve construções que servem de subsídios para debates nos espaços de formação profissional, direcionando a construção de ações relacionadas a essas temáticas. Esse é o caso do artigo encontrado na pesquisa bibliográfica que menciona os “**Subsídios para o debate sobre a questão étnico-racial na Formação em Serviço Social**” (1).

Pode-se pontuar, a partir do método materialista histórico-dialético a contradição presente nos **programas sociais de acesso à universidade**, como o **PROUNI (5)**, **REUNI (6)** e **FIES (5)**, que, ao mesmo tempo que citados como desafios, também podem ser entendidos como estratégias de resistência. Mesmo considerando que são apenas migalhas de oportunidades e vagas disponibilizadas, por muitas vezes até aqui, foram a única forma em que filhos e filhas da classe operária puderam acessar o Ensino Superior, especialmente pontuando e problematizando as contradições de tais programas que utilizaram para esse acesso. A consciência crítica desenvolvida no processo de formação é importante para o desenvolvimento de profissionais éticos e responsáveis. Também neste trabalho, mais precisamente no capítulo 1 e início deste subcapítulo, são apresentadas críticas acerca dos programas sociais e como rebatem nas demandas de formação.

Outras estratégias adotadas pela categoria profissional, são as de **qualificação profissional e estudantil (2)**, a partir de estudos constantes da realidade, realizando **espaços de reuniões (1)** e de conhecimento e reflexão. Acrescenta-se também a construção de **mapeamentos (1)** e a socialização de tais dados coletados à toda categoria, reforçando a importância da pesquisa sobre a realidade para, a partir dela, construir estratégias. Ocorre que a incidência acerca desta possibilidade é pequena devido às dificuldades de realização de pesquisa em diversas IES; a **ampliação de debates (1)** com a categoria sobre as questões da formação; e a construção de **fóruns de debates e supervisões (1)**, que pensam a formação de forma interventiva entre seus/suas participantes, também permitem qualificar as estratégias frente a dados de realidade apresentados por seus/suas participantes.

Para melhor materialização desta qualificação profissional, o CFESS possui uma **Política de Educação Permanente (4)** que constitui-se de uma proposta de formação e qualificação profissional, de forma crítica e contínua. Ainda, Nascimento e Oliveira (2016):

A Educação Permanente no exercício profissional constitui-se uma possibilidade, para pensar o fazer profissional e sua dimensão investigativa como o processo contínuo de aprendizagem que se dar por meio da reflexão crítica sobre os processos de trabalho, tendo em vista que a formação não se encerra na academia, a construção dos saberes sobre a ação profissional na dinâmica social exige um aprimoramento intelectual. (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016, p. 154)

Ora, se considerar que a atuação profissional se dá num constante processo de adaptação às diversas conjunturas, pensar a educação de forma permanente é pensar também o trabalho em Serviço Social cada vez mais qualificado a partir de seus princípios éticos. Tal proposta apresentada pelo CFESS é uma estratégia direta contra a precarização do ensino, que na realidade de hoje encontra-se submetido às mazelas do sistema capitalista que só conduz para sua própria manutenção. Pensar a formação permanente, é garantir que os quadros profissionais não caiam no imediatismo, mas sim, permaneçam refletindo de forma crítica e articulada com a realidade social.

Ainda, considera-se que a construção da profissão através do período de graduação e após ela, produzem conhecimentos e estratégias de enfrentamento à forma como estrutura-se esta sociedade. As entidades da categoria profissional (conjunto CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO) colocam-se firmemente na luta contra a precarização do ensino. O plano curricular de disciplinas do curso, proposto a partir dos núcleos de fundamentação definidos pelas Diretrizes Curriculares - também já destacados neste trabalho, especialmente no Quadro 4 do segundo capítulo -, propõe a construção de um aparato teórico que dê viabilidade crítica para a formulação de estratégias de um ensino qualitativo.

Entende-se destas estratégias de enfrentamento, que são contínuas, até que se vençam os desafios. Até que novos desafios surjam e novas possibilidades de enfrentamento sejam elaboradas também. O Serviço Social articulado com a realidade que se insere, permanece em compromisso ético com a superação da ordem hegemônica capitalista, e pela construção de uma sociedade emancipada e emancipadora.

Dito isso, encerra-se este capítulo, considerando que o Serviço Social possui muita força para articular e mobilizar muitas lutas coletivas, sempre objetivando o rompimento total com essa sociedade inserida num sistema explorador. No entanto, ainda são necessárias muitas articulações para além da profissão para que se tenha forças suficientes para emancipar a classe trabalhadora.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: “TEMPO DE CRIAR ASAS, ROMPER AS CASCAS, PORQUE É TEMPO DE PARTIR”**

Diante da temática *Ensino Superior no Brasil e a formação profissional em Serviço Social*, e do objetivo geral de “compreender como os desafios da atual configuração do Ensino Superior no Brasil são enfrentados pela categoria de assistentes sociais frente às suas incidências na Formação em Serviço Social, a partir das construções da categoria profissional sobre a temática, visando, principalmente, produzir acúmulos acerca dos impactos sofridos pela formação superior”, e dos objetivos específicos de: a) apresentar o marcos históricos que configuram o Ensino Superior no Brasil na atualidade; b) identificar os desafios apresentados ao Ensino Superior para a classe trabalhadora brasileira; c) apresentar a relação histórica da Formação em Serviço Social e o Ensino Superior no Brasil; d) identificar os desafios impostos pela atual configuração da Educação Superior no Brasil à Formação em Serviço Social; e) apresentar os acúmulos da categoria profissional no enfrentamento e superação dos desafios no Ensino Superior. Desta forma, sintetiza-se, brevemente, o que foi abordado neste TCC.

Identificou-se acerca do Ensino Superior no Brasil, em seu primeiro período histórico, até o final do século XX: a criação do Ensino Superior e das instituições para suprir demandas da classe burguesa; a estruturação das universidades de formas muito diferentes, não havendo base curricular comum entre os mesmos cursos em diferentes universidades e divergindo em suas metodologias de ensino, inclusive com propostas em perspectivas culturais, o que era visto como um problema de grandes magnitudes pelo Estado.

Pontua-se que a Era Vargas cria o estatuto das Universidades, como documento único norteador, mas que limitava a atuação nas IES à lógica imposta conjunturalmente. É neste período que se abriram brechas para privatização da Educação Superior no Brasil. Em contrapartida, é neste mesmo momento histórico que surgem os programas de pós-graduação e intensificam-se as pesquisas nas Instituições de Ensino Superior.

Ressalta-se também a mobilização do Movimento Estudantil, acerca da contrariedade à privatização do ensino, somadas às lutas de profissionais e pesquisadores/as. Algo também muito marcante deste período histórico é a ampliação do acesso ao Ensino Superior visando a formação de profissionais, formados/as de forma aligeirada através de cursos básicos e encurtados, para atuar nos setores industriais, ou, para manter ativo/existente o Exército Industrial de Reserva (EIR).

As universidades continuam inovando seus métodos de ensino e pesquisa, as mobilizações sociais continuaram crescendo e ocorre então a implementação da Ditadura, retirando os direitos políticos de toda a população brasileira. Período em que ocorre grande repressão a manifestações contra o regime ditatorial, e que também implementa a Lei de Reforma Universitária, a qual estabelece a inserção dos vestibulares, os cursos de curta duração e implementa a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão.

Ao decorrer do século também se apresenta: a continuidade das lutas sociais, apesar da repressão do regime ditatorial; período de expansão universitária que entra em contradição com o aumento de vagas em instituições de natureza privada; a precarização do ensino na rede pública e a neutralização das universidades no quesito político.

Apesar da destituição e precarização em massa das IES, começa-se a organizar algumas pequenas conquistas que darão origem aos direitos sociais nos dias atuais, tais como a Constituição Federal de 1988, a implantação da LDB em 1996 e a criação do FIES em 1999 - considerando todas as críticas e contradições presentes em cada uma e já descritas no desenvolvimento deste Trabalho.

Pensando na articulação entre períodos históricos e relação da Formação em Serviço Social com o Ensino Superior, identifica-se ainda, que a origem da Formação em Serviço Social, que data junto às primeiras escolas, no ano de 1936, se dá em meio ao governo populista-autoritário de Vargas. Pode-se lembrar, acerca destas considerações, que a origem se deu por via de demandas sociais identificadas por moças das classes dominantes, que desenvolveram movimentos e ações assistenciais e tradicionais para tentar supri-las.

Essa lógica caritativa se estende por boa parte do período formativo (quase 20 anos depois da criação da primeira escola). Os planos curriculares apresentaram um projeto político tradicional, pautados em um conservadorismo que voltava à profissão para atender às necessidades das classes dominantes, tendo como base teórica o positivismo.

Vale destacar também que, durante esse período histórico dos currículos das primeiras escolas, as diretrizes profissionais eram muito pautadas em experiências advindas de países exteriores, com o objetivo de importar metodologias de ensino, o que também seguia para um direcionamento de manutenção ordem social vigente.

Ao tempo que o EIR era qualificado nos espaços de aprendizagem, o Serviço Social insere-se nestes mesmos processos, contribuindo para a manutenção da sua construção, considerando-se aqui a institucionalização da profissão. Este foi também o período de ampliação do número de escolas de Serviço Social, visto a demanda por profissionais formados.

Durante as próximas décadas, foram construídos os currículos de 1953, 1964 e 1970, que apresentaram projetos políticos à profissão voltados para uma perspectiva modernizadora. Este projeto tinha por objetivo a modernização do tradicionalismo, ainda pautado em objetivos conservadores e tecnicistas, onde a Questão Social era vista como *desajustamento*.

Durante este espaço de tempo, o Serviço Social, passando pelo período da Ditadura Empresarial Militar, onde a categoria profissional organiza-se e integra o Movimento de Reconceituação Latino Americano, por meio do Movimento de Renovação do Serviço Social no Brasil, este que apresentou três perspectivas: modernizadora, reatualização do conservadorismo e intenção de ruptura.

O Congresso da Virada, ocorrido em 1979, foi um divisor de águas no que tange à construção do novo currículo mínimo. O congresso possuía em sua metodologia organizacional muitas falhas que destacavam apoio à conjuntura política ditatorial, as/os profissionais presentes assumiram a direção do espaço e remodelaram sua estrutura, legitimando o compromisso com a classe trabalhadora.

Deste movimento surgem as elaborações profissionais que geraram o quarto currículo mínimo, em 1982, que pautou o projeto profissional de ruptura, e, por consequência visava romper com as bases que até então se desenhavam, pautando a Questão Social como um conflito entre capital e trabalho e também defendendo um projeto anticapitalista.

No entanto, apenas em 1996, a ABESS (hoje ABEPSS) consegue desenvolver as Diretrizes Curriculares, que dão a base principal ao processo formativo da profissão, constituindo um projeto ético-político que reforçou as rupturas do currículo de 1982 mas também, pautava a emancipação da classe trabalhadora.

A partir dessas considerações, e entendendo a realidade conjuntural brasileira conectada à formação profissional em Serviço Social, considerou-se os resgates teóricos na virada do século que, pela relação intrínseca da formação com o Ensino Superior brasileiro, se apresentam na história com os mesmos aspectos e desafios.

Ao contrário dos cursos superiores de formação, o Serviço Social se apresenta desde o início como uma resposta a demandas da realidade. De início, sob uma forma extremamente focalizada, caritativa e tradicional-conservadora, mas ainda assim, para algo que não necessariamente suprir as demandas da elite. No entanto, através das lutas coletivas da categoria, e articuladas com os movimentos sociais, foi possível construir currículos que objetivam romper com o conservadorismo presente na profissão.

Desta forma, sendo a profissão de Serviço Social inscrita na realidade histórica da sociedade brasileira, a mesma sofre com todas as ameaças apresentadas à Educação Superior,

sofrendo os rebatimentos da intensificação da Questão Social em suas diversificadas expressões.

Passando pelos primeiros anos, em meio a governos que atuavam sob uma perspectiva neoliberal é que, em 2006, implantou-se o maior desafio aos cursos formativos do Ensino Superior: o Ensino à Distância. Este, foi a porta de entrada de dezenas de milhares de estudantes na graduação. Tem-se então, mais uma vez, uma ampliação do ensino superior pelas instituições privadas de ensino, agora também com a qualidade de ensino extremamente reduzida. O curso de Serviço Social, infelizmente, não conseguiu fugir desta lógica mercadológica. Tanto que, em dados apontados neste trabalho, pode-se observar a ampliação de vagas e número de matrículas, mas também a diferença gritante entre profissionais formadas/os em 4 anos depois (tempo mínimo de duração do curso) - em 2007, o curso de Serviço Social na modalidade à distância apresentou 51.836 vagas para ingresso, já os/as concluintes nesta modalidade em 2011 (4 anos depois), foram 4.574. Ou seja, apesar da ampliação destas matrículas ocorrerem em grande escala, a formação no curso não se deu da mesma forma, o que se pressupõe que muitas/os estudantes desistiram da continuidade nesta modalidade de ensino.

Já em 2007, o REUNI é implantado, com a promessa de qualificação das Universidades Federais, no entanto, tal plano pressupunha a implantação de uma lógica privada nestas IES, sendo na sua estruturação do corpo docente, escassez de recursos para assistência estudantil que possibilitasse a permanência das/dos discentes em qualquer curso de graduação ou pós-graduação.

Sendo assim, o Serviço Social, inserido nesta lógica, também encontra os desafios apresentados à esta Educação Superior e os enfrenta. No entanto, as estratégias de enfrentamento que são pensadas para o Serviço Social, são planejadas de acordo com as especificidades deste curso, e não para os cursos de graduação e pós-graduação de forma geral.

Dito isso, foram apresentados desafios e estratégias, a partir dos materiais analisados na pesquisa bibliográfica, especificando quais foram (e são) os desafios e estratégias construídas pela categoria profissional, sendo suas principais mobilizações pautadas nas lutas coletivas da categoria profissional e a articulação com movimentos sociais, priorizando a formação política acerca de diversas temáticas e construindo espaços de deliberações práticos para que as estratégias sejam de fato materializadas pela categoria profissional.

Entende-se, a partir do exposto que as principais incidências da atual configuração do ensino superior na Formação em Serviço Social se dão principalmente em dois pontos: o

primeiro deles é pela formação ocorrer em sua maior parte nas Instituições de Ensino Superior, sofrendo todos os reflexos que estas instituições irão ter; e a segunda, que se trata em articular, principalmente, a mediação a partir das defesas feitas pela profissão, diante das contradições existentes nessas IES. Não é porque a profissão está inserida nestes espaços e conjunturas que deve se manter *neutra* e sentindo tais reflexos, mas sim, deve compreender a realidade e fazer enfrentamentos gerais e específicos para a manutenção de um processo formativo crítico e de qualidade.

É possível identificar, a partir da análise dos materiais separados na pesquisa bibliográfica e por meio do processo de formação da própria estudante que escreve este TCC, que a profissão não é blindada contra qualquer dos desafios impostos direta ou indiretamente à ela. Isso acarreta uma constante de criação de estratégias para a superação de desafios que acabam prejudicando a formação de qualidade.

Ainda, acerca dos resultados possíveis de identificar nesse TCC, para além das respostas às questões norteadoras, é importante destacar a discrepância entre os desafios e estratégias encontrados em relação à formação profissional e ao Ensino Superior. Quando se questiona sobre as estratégias darem conta das demandas e desafios apresentados, é importante considerar o fato de que, o Serviço Social sozinho, mesmo que extremamente articulado entre suas entidades da categoria, não irá dar conta.

Isso se refere, principalmente, aos desafios estarem intrinsecamente ligados ao sistema capitalista, rompendo com a visão endógena do Serviço Social como *salvador* das demandas apresentadas à classe trabalhadora. Portanto, a necessidade de articulação coletiva é a única possibilidade viável para a superação integral dos desafios, e principalmente, a destituição do capitalismo.

Vale-se considerar que a campanha do CFESS de 2023 prevê como tema *Serviço Social, uma profissão necessária para o Brasil* e concorda-se com isso, pois é esta profissão que atua diretamente com as tantas expressões da Questão Social e que visa, em seu código de ética, a construção de uma nova ordem societária. No entanto, é necessário pontuar também, que esta é uma profissão contraditória, ao passo em que se insere em instituições que relativizam a sua autonomia, e por vezes, contribuem indiretamente para a manutenção da ordem capitalista.

Ainda assim, entendendo que o projeto ético-político profissional está em disputa, e é possível identificar essa disputa nos artigos selecionados, é necessária uma dupla articulação, para manter a profissão viva, seja no seu trabalho nos mais diversos espaços sócio-ocupacionais, seja na defesa da manutenção dos cursos presenciais e de qualidade.

Deve-se executar de forma crítica e responsável as Diretrizes Curriculares que norteiam essa formação.

Pode-se pontuar também, a importância da produção de conhecimento, que é o gerador de acúmulos acerca das pesquisas e experiências em relação aos mais diversos enfrentamentos de cada conjuntura social. É por meio destes materiais disponibilizados pela categoria que é possível construir análises que permitem articular passado, presente e somar-se a projeções futuras na defesa de um Projeto Ético-Político vinculado à realidade social.

A partir disso, uma das principais considerações a ser feita no final deste TCC, é uma das estratégias apresentadas pela categoria profissional nos artigos analisados da pesquisa bibliográfica: a mobilização da categoria com suas entidades (ABEPSS, CFESS/CRESS e ENESSO) e junto aos mais diversos movimentos sociais populares, a fim de unificar a luta dos/das trabalhadores/as de todas as categorias. Quanto mais ampla e unida for a luta pelo acesso, ampliação e garantia de direitos, maior será a aproximação da classe da sua emancipação de todas as amarras impostas pelo capitalismo, Construindo IES realmente condizentes com os interesses da classe trabalhadora.

Ainda, faz-se importante pontuar, de que forma este TCC contribuiu para a formação profissional da estudante que aqui escreve, especialmente para seus espaços de inserção militante. Por isso, pode-se reconhecer que o conhecimento acerca das estruturas institucionais e ampla gama de legislações que permearam o Ensino Superior desde sua formação, possibilitam o entendimento acerca deste nível de ensino na atualidade.

Além disso, e considerando a construção do Movimento por uma Universidade Popular, é perceptível a necessidade de ampliação do movimento para tantas IES a nível nacional, construindo pautas, lutas e ações que visem garantir o acesso à educação de qualidade à toda classe trabalhadora.

O compromisso do Serviço Social diante do seu projeto ético político, prevê uma sociedade sem exploração do homem pelo homem, com seus seres emancipados, e luta pela defesa de universidades gratuitas, laicas, populares, com ensino de qualidade, socialmente referenciadas e com garantia de acesso e permanência para todas e todos, sem distinção de qualquer tipo. Defender este projeto-ético político é o maior dos desafios, considerando que os tantos outros incidem para dificultar a sua materialidade. No entanto, é compromisso obrigatório de toda/o e qualquer estudante ou profissional que acredita e se coloca para construir esta profissão, nos mais diversos âmbitos da formação social, política e humana.

## REFERÊNCIAS

ABEPSS/CEDEPSS. **Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro: 1996.

ABEPSS. **Estatuto da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**. Vitória/ES: 2017. Disponível em: <<https://www.abepss.org.br/estatuto-2>>. Acesso em 29 mai. 2023.

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa; CABRAL, Maria do Socorro Reis. **Congresso da virada e o Serviço Social hoje: reação conservadora, novas tensões e resistências - 40 anos do “Congresso da Virada”**. São Paulo: Cortez, 2019.

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. **O projeto ético-político do Serviço Social brasileiro: ruptura com o conservadorismo**. São Paulo: Cortez, 2019.

ABREU, Mariana Maciel. Apresentação da Revista Temporalis. **Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social: sobre o processo de implementação**. Revista Temporalis, n. 14. Ano VII, jul-dez.2007.

ABREU, Maria Helena Elpidio. **A experiência da “ABEPSS itinerante”: a atualidade do projeto de formação profissional frente à contrarreforma da educação**. Revista Temporalis, n. 25. ano 13. Brasília (DF): 2013.

AGAPITO, Ana Paula Ferreira. **Ensino Superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade**. Revista Temporalis, n. 32, ano 16. Brasília (DF): 2016.

AGUIAR, Antônio Geraldo de. **Serviço Social e Filosofia: das origens a Araxá**. 6a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Alvaro Marcel. **O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade**. Revista de Psicologia da UNESP 9(1), 2010.

ANES, Rodrigo Roncato Marques; BERNARDES, Cyntia Aparecida de Araújo; FERREIRA, Ione Mendes Silva. **A Categoria Historicidade nas Pesquisas Sobre Professores no Centro Oeste. Revista do programa de pós-graduação em educação**. Campo Grande: 2012.

ANTUNES, Andressa Elisa Martos; LEMOS, Esther Luíza de Souza. **A contrarreforma no Ensino Superior brasileiro: determinantes históricos**. Temporalis, Brasília (DF), n. 35, 2018.

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. Cap V. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL DE FATO. **Emenda 95, o enfraquecimento do pacto social**. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <[brasildefato.com.br/2018/10/03/emenda-95-o-enfraquecimento-do-pacto-social](http://brasildefato.com.br/2018/10/03/emenda-95-o-enfraquecimento-do-pacto-social)> Acesso em 08 mai. 2023.

BRASIL. Diretoria de Transferência de Benefícios - DIBEN. Superintendência Nacional de Distribuição de Serviços ao Cidadão - SUDEL. **Relatório de Gestão: Financiamento Estudantil - FIES**. 2001. Disponível em:

<[https://www.gov.br/mec/pt-br/media/auditorias/processos\\_fies/fies\\_relatorio\\_de\\_gestao\\_2000.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/auditorias/processos_fies/fies_relatorio_de_gestao_2000.pdf)> Acesso em 08 mai. 2023.

BRASIL. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC**. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/>> Acesso em 02 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939**. Dispõe sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1063-20-janeiro-1939-349215-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 12 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.105, de 11 de fevereiro de 1942**. Reconhece a União Nacional dos Estudantes como entidade coordenadora e representativa dos corpos discentes dos estabelecimentos de ensino superior. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/De14105.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14105.htm)> Acesso em 15 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)> Acesso em 25 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.681, de 15 de janeiro de 1946**. Dispõe sobre a congregação, em universidade livre, das Faculdades Católicas de Direito e de Filosofia e da Escola de Serviço Social. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8681-15-janeiro-1946-416552-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 20 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934**. Cria a Universidade de São Paulo. Disponível em: <<https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/225246/decreto-6283-34>>. Acesso em 14 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 63.341, de 1º de Outubro de 1968**. Estabelece critérios para a expansão do ensino superior. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63341-1-outubro-1968-404684-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 05 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 73.411, de 4 de Janeiro de 1974**. Institui o Conselho Nacional de Pós-Graduação. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-73411-4-janeiro-1974-421858-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 07 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível

em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm)> Acesso em 30 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920.** Institui a Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>>. Acesso em 12 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001.** Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3860.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm)> Acesso em 30 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>> Acesso em 25 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969.** Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/del0464.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0464.htm)> Acesso em 20 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997.** Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2207.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2207.htm)> Acesso em 20 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997.** Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2306.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2306.htm)> Acesso em 20 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)> Acesso em 30 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em 12 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>> Acesso em 20 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110260.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm)> Acesso em 13 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm)> Acesso em 10 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm)> Acesso em 25 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15540.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm)> Acesso em 04 mai. 2023.

BRASIL. **Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968.** O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-05-68.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm)> Acesso em 05 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)> Acesso em 09 mai 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013.** Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112881.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112881.htm). Acesso em 20 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)> Acesso em 25 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964.** Dispõe sobre os Órgãos de Representação dos Estudantes. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/l4464.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4464.htm)> Acesso em 01 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituições Comunitárias.** Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/pet/400-secretarias-112877938/seres-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superio-1288707557/20837-instituicoes-comunitarias>> Acesso em 08 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **CAPES: História e Missão.** Disponível em:

<<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>> Acesso em 02 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2017.** Brasília: 2018.

Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-ultimo/file>> Acesso em 08 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Número de pós-graduandos cresce no Brasil**. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/2583-sp-2021081601>> Acesso em 01 mai. 2023.

BRASIL. **Parecer nº 977/65**. Definição dos Cursos de Pós-Graduação (Parecer Sucupira). Disponível em:

<<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>> Acesso em 02 mai. 2023.

BRAVO, Maria Inês Souza. **O significado político e profissional do Congresso da Virada para o serviço social brasileiro**. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n.100, p. 679-708, out./dez., 2009.

BULLA, Leonia Capaverde. **O contexto histórico da implantação do Serviço Social no Rio Grande do Sul**. Revista Textos & Contextos Porto Alegre v. 7n. 1 p. 3-22. jan./jun. 2008.

CARDOSO, Priscila Fernanda Gonçalves. **Havia uma ética no meio do caminho? A afirmação da necessária centralidade da ética na formação profissional dos assistentes sociais**. Tese de doutorado à PUCSP. São Paulo: 2006.

CARDOSO, Priscila Fernanda Gonçalves. **Ética e Projetos Profissionais: os Diferentes Caminhos do Serviço Social no Brasil**. Campinas/SP: Papel Social, 2013.

CASTRO, Matheus Rufino; MARQUES, Gabriel Rodrigues Daumas. **Reforma do Ensino Médio: a falácia do direito à escolha**. Rio de Janeiro: 2022. Disponível em:

<<https://pcb.org.br/portal2/28323>> Acesso em 18 jun. 2023.

CASTRO, M. M. **História do serviço social na América Latina**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CEFET-MG. Diretoria de Graduação. **Perguntas e Respostas sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE)**. Disponível em:

<<https://www.dirgrad.cefetmg.br/ensino-remoto-emergencial-ere/perguntas-e-respostas-sobre-o-ere/>> Acesso em 09 mai. 2023.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. **A trajetória histórica do Ensino Superior no Brasil: expansão e privatização da ditadura aos governos do PT**. Revista Ser Social: Brasília, v. 21, n. 44. 2019.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Código de Ética do/a Assistente Social - Lei 8662/93**. 10ª. ed. rev. e atual. - Brasília: 2012.

CLOSS, Thaisa Teixeira. **Fundamentos do Serviço Social: Um estudo a partir da produção da área**. Tese de Doutorado à UFRGS. Porto Alegre: 2015.

CORRÊA, Michele Viviane Godinho. **Passeata dos cem mil**. Site: InfoEscola. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/historia-do-brasil/passeata-dos-cem-mil/>> Acesso em 02 mai. 2023.

CORREIA, Laís Duarte *et al.* **A política de educação no Brasil: um “Museu de Grandes Novidades”**. Alterações político-econômicas contemporâneas na América Latina: o caso do Brasil, Cuba e Chile. Editoras: Alexa Cultural: São Paulo/ Edua: Manaus. 2021.

COSTA, Fabiana Maria. **As particularidades do Ensino Superior brasileiro nos marcos do capitalismo dependente**. Temporalis, Brasília (DF), n. 35, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

ENESSO. Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social. Região VI. **Materiais de Formação: ABC do MESS**. PR/SC/RS: 2022

FALEIROS, V. P. **Confrontos teóricos do movimento de Reconceituação do Serviço Social na América Latina**. Revista Serviço Social & Sociedade, n. 24, ano VIII. São Paulo, Cortez: 1987.

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

GARCIA, Maria Lúcia Teixeira; NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. **Reflexões sobre a pós-graduação em Serviço Social no Brasil através do perfil dos docentes**. Revista Katálysys. Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 145-154, maio/ago. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e Formação Profissional**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Projeto Profissional, Espaços Ocupacionais e trabalho do (a) assistente social na atualidade**. CFESS. Atribuições privativas do/a assistente social em questão. 1ª Ed Ampliada. Brasília, 2012.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, R. de. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 41 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IASI, Mauro Luis. **Meta Amor Fases: Coletânea de Poemas**. Editora Raízes América, São Paulo: 2019.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

LEHER, R. **Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza.** São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Tese de Doutorado, 1998.

MACIEL, Ana Lúcia Suárez. **Universidade em crise: uma travessia necessária para a formação em Serviço Social.** Tese de doutorado à PUCRS. Porto Alegre, 2006

MARTINELLI, M. L.. **Pesquisa qualitativa: um caminho para intervenção profissional. O Social em Questão.** Ano XI, no. 19, 2008.

MAURIEL, Ana Paula Ornellas. **Os Grupos Temáticos de Pesquisa da ABEPSS na relação entre pós-graduação e graduação.** Revista Katálisis, n. 2. Florianópolis: 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 11ª ed., 2008.

MORAES, Josiane; MARTINELLI, Maria Lúcia. **A importância da categoria mediação para o Serviço Social.** XX Seminário Latinoamericano de Escuela de Trabajo Social. São Paulo: 2012.

MORAES, Carlos Antonio de Souza. **Os desafios do novo século à formação em Serviço Social.** Temporalis, Brasília (DF), n. 31, 2016.

MORITZ, Gilberto de Oliveira; MORITZ, Mariana Oliveira; MELO, Pedro Antonio de. **A Pós-Graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos.** XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, 2011.

NASCIMENTO, Chrislayne Caroline dos Santos; OLIVEIRA, Carla Montefusco de. **Educação permanente e Serviço Social: apontamentos sobre a formação profissional.** Revista Temporalis, n. 31, ano 16. Brasília(DF): 2016.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

NETTO, José Paulo. **O Movimento de Reconceituação: 40 anos depois.** Revista Serviço Social e Sociedade. n 84, ano XXVI. São Paulo: Cortez, 2005.

NETTO, José Paulo. **9º Seminário Anual de Serviço Social.** Youtube Editora Cortez: 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JNpmYmBKTFQ>> Acesso em 04 mai. 2023.

OLIVEN, A. C. **Histórico da educação superior no Brasil.** In: SOARES, M. S. A. (Org.). A educação superior no Brasil. Porto Alegre: Unesco, 2002.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Educação e Serviço Social: da Igreja ao empresariado.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2012.

PEREIRA, Larissa Dahmer; FERREIRA, Andreza Telles dos Santos; SOUZA, Andréa Cristina Viana de. **Análise comparativa entre expansão dos cursos de Serviço Social EAD e presenciais.** Revista Temporalis. Brasília (DF), n. 27, 2014.

PINTO, Ana Cristina Cruz; MATOS, Maria Almerinda de Souza. **O Ensino Superior no Brasil: Uma Digressão Histórica**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ed 06. Ano de 2017.

POLITZER, Georges. **Princípios Fundamentais de Filosofia**. São Paulo: Fulgor, 1962.

PRATES, Jane Cruz. **O planejamento da pesquisa social**. In: Temporalis. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Ano 4, nº 7 (jan-jun de 2003). Porto Alegre: ABEPSS, 2004.

RODRIGUES, Aline de Andrade; MANFROI, Vania Maria. **A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: um debate a partir dos princípios do método**. III Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Política Social. Florianópolis: 2019.

SAMPAIO, H. **Ensino Superior no Brasil – o setor privado**. São Paulo, Hucitec, 2000.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustaquio Amazonas de. **Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes**. IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis/SC: 2009.

SAVIANI, D.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIM, V. T.; ALMEIDA, J. S. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, Ivone Maria Ferreira da. **Questão Social e Serviço Social no Brasil: fundamentos sócio-históricos**. 2.ed. São Paulo: Papel Social, 2014.

SILVA, Luciano Pereira da. **Formação profissional no Brasil: o papel do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI**. Scielo: 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/his/a/TNb6QN6cW3XMGDQtdX9dNw/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 09 mai. 2023.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **O Serviço Social e o Popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura**. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos; SOUZA, Fabiano dos Santos. **Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: CEDERJ, 2019.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Os fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social brasileiro na contemporaneidade**. In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS; ABEPSS. 2009. p. 1-27. Disponível em: <<https://www.cressrn.org.br/files/arquivos/ZxJ9du2bNS66joo4oU0y.pdf>> Acesso em 04 jun. 2023.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Pobreza e exclusão social: expressões da Questão Social no Brasil**. Revista Temporalis, ano 2, n. 3. Brasília: 2001.

### APÊNDICE I - Resultado da Pesquisa Bibliográfica

#### Quadro de artigos encontrados na pesquisa bibliográfica e utilizados na construção deste TCC

Descritor utilizado para a pesquisa: “Formação Profissional”  
Revista: Temporalis

| Edição   | Ano  | Título  | Autores  | Palavras-Chave   |
|--|------|---|--|--|
| v. 16 n. 31 (2016):<br>Formação Profissional<br>em Serviço Social                          | 2011 | <b>OS DESAFIOS DO NOVO SÉCULO À<br/>FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL</b>  | Carlos Antonio de Souza<br>Moraes  | Neoliberalismo do Século<br>XXI; Política de Educação<br>para o Ensino Superior;<br>Formação Profissional em<br>Serviço Social     |
| v. 16 n. 31 (2016):<br>Formação Profissional<br>em Serviço Social                          | 2011 | <b>MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO<br/>SUPERIOR BRASILEIRA E A<br/>FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO<br/>SERVIÇO SOCIAL</b>                                      | Cynthia Santos Ferrarez  | Educação Superior; Formação<br>Profissional; Serviço Social  |
| v. 16 n. 32 (2016):<br>Serviço Social:<br>fundamentos, formação<br>e trabalho profissional | 2013 | <b>Privatização e precarização da política de<br/>educação superior no Brasil – impactos<br/>para a formação profissional em Serviço<br/>Social</b> | Lucimara Perpétua dos<br>Santos Benatti; Patrícia<br>Soraya Mustafa              | Neoliberalismo; Política de<br>Educação Superior no Brasil;<br>Formação Profissional em<br>Serviço Social; Privatização;<br>ABEPSS |
| v. 16 n. 31 (2016):<br>Formação Profissional<br>em Serviço Social                          | 2013 | <b>EDUCAÇÃO PERMANENTE E<br/>SERVIÇO SOCIAL: APONTAMENTOS<br/>SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b>   | Chrislayne Caroline dos<br>Santos Nascimento;<br>Carla Montefusco de<br>Oliveira | Educação Permanente;<br>Serviço Social;<br>Formação  |
| v. 13 n. 25 (2013):<br>Educação em crise e   | 2013 | <b>A EXPERIÊNCIA DO PROJETO ABEPSS<br/>ITINERANTE: A ATUALIDADE DO</b>  | Maria Helena Elpidio<br>Abreu  | Serviço Social; Formação<br>Profissional; Diretrizes   |

|   |      |  |   |  |
|---|------|--|---|--|
| perspectivas de organização política  |      | <b>PROJETO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL FRENTE À CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO.</b>   |   | Curriculares; Projeto ABEPSS Itinerante; Contrarreforma do ensino  |
| v. 19 n. 38 (2019): Serviço Social, Movimentos Sociais e as Lutas Sociais   | 2013 | <b>CRÍTICA ÀS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL</b>   | Everton Melo da Silva   | Ensino Superior; Formação profissional ; Metodologias Ativas; Relação teoria e prática; Pragmatismo        |
| v. 16 n. 31 (2016): Formação Profissional em Serviço Social   | 2013 | <b>FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: FUNDAMENTOS E DESAFIOS ÉTICO-POLÍTICOS</b>                                     | Amanda Guazzelli; Ana Livia Adriano                                 | Diretrizes Curriculares; Formação Profissional; Conservadorismo contemporâneo; Projeto Ético-Político      |
| v. 17 n. 33 (2017): 20 anos de Diretrizes Curriculares, 70 de ABEPSS e 80 de Serviço Social no Brasil. Formação e trabalho profissional: reafirmando as diretrizes curriculares da ABEPSS | 2016 | <b>Reflexões sobre a dimensão técnico-operativa na formação em serviço social</b>  | Priscila Fernanda Gonçalves Cardoso; Dorothea de Assis Schimidt Doi | Serviço Social; Dimensão Técnico-Operativa; Trabalho Profissional; Formação Profissional em Serviço Social |
| v. 16 n. 32 (2016): Serviço Social: fundamentos, formação e trabalho profissional   | 2016 | <b>As Diretrizes Curriculares da ABEPSS e os valores éticos e políticos para a formação profissional em Serviço Social</b> | Tales Willyan Fornazier Moreira; Lesliane Caputi                    | Serviço Social; Formação Profissional; Diretrizes Curriculares da ABEPSS; Projeto Ético-Político           |
| v. 16 n. 31 (2016):   | 2016 | <b>PENSAMENTO PÓS-MODERNO E</b>  | Yashmin Michelle  | Pensamento Pós-Moderno;  |

|   |      |  |  |  |
|---|------|--|--|--|
| Formação Profissional em Serviço Social   |      | <b>FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL</b>   | Ribeiro de Araujo;<br>Cristiane Maria Marinho  | Formação profissional; Teoria Marxista; Pluralismo                               |
| v. 16 n. 31 (2016):<br>Formação Profissional em Serviço Social                  | 2016 | <b>FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: DE QUE SE TRATA?</b>   | Alzira Maria Baptista<br>Lewgoy; Carina Berta<br>Moljo; José Fernando<br>Siqueira da Silva; Maria<br>Luduina de Oliveira e<br>Silva; Raquel Santos<br>Sant'ana | Não se aplica  |
| v. 16 n. 31 (2016):<br>Formação Profissional em Serviço Social                  | 2016 | <b>O PROJETO DE FORMAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL E AS INFLEXÕES DO PENSAMENTO PÓS-MODERNO</b>                                    | Cleomar Campos da<br>Fonseca   | Serviço Social; Formação Profissional; Diretrizes Curriculares; Direção Social   |
| v. 13 n. 25 (2013):<br>Educação em crise e perspectivas de organização política | 2016 | <b>O LUGAR DA PESQUISA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: ALGUMAS QUESTÕES A PARTIR DOS RELATÓRIOS DAS REGIONAIS DA ABEPSS</b>      | Yolanda Guerra; Sheila<br>Backx; Gustavo Repetti   | Formação profissional; Diretrizes Curriculares; Dimensão investigativa; Desafios |
| v. 13 n. 25 (2013):<br>Educação em crise e perspectivas de organização política | 2016 | <b>A TRANSVERSALIDADE DO ENSINO DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL E O PROJETO ABEPSS ITINERANTE</b> | Cláudia Mônica dos<br>Santos; Francisca Pini   | Formação Profissional; Serviço Social; Ensino da prática                         |
| v. 18 n. 36 (2018):<br>ÉTICA, DIREITOS HUMANOS E SERVIÇO SOCIAL                 | 2017 | <b>SUBSÍDIOS PARA O DEBATE SOBRE A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL</b>                                 | ABEPSS   | Não se aplica  |
| v. 18 n. 36 (2018):   | 2017 | <b>A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL</b>  | Suellen Bezerra Alves  | Formação Profissional;   |

|   |      |   |  |  |
|---|------|---|--|--|
| ÉTICA, DIREITOS HUMANOS E SERVIÇO SOCIAL  |      | <b>NO PERÍODO NEODESENVOLVIMENTISTA DE DILMA ROUSSEFF: OS ENTRAVES PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA</b>   | Keller   | Serviço Social; Esgotamento do Neodesenvolvimentismo   |
| v. 11 n. 22 (2011): 65 anos de Abess/Abepss   | 2018 | <b>Os desafios da formação profissional na gestão 2005-2006</b>   | Ana Elizabete Mota   | Não se aplica  |
| v. 22 n. 44 (2022): Serviço Social na América Latina: história, projetos e direção ético-política | 2018 | <b>DESAFIOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL EM TEMPOS DE CONSERVADORISMO REACIONÁRIO</b>   | Cristiana Costa Lima   | Conservadorismo reacionário; Pensamento pós-moderno; Formação profissional; Projeto ético-político |
| v. 20 n. 40 (2020): As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social                   | 2019 | <b>PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL</b>   | Evelyne Medeiros Pereira; Sthefanny Thays Santos Guimarães; Danielle Oliveira Cardoso Santos | Formação Social Brasileira; Formação Profissional; Serviço Social                                  |
| v. 13 n. 25 (2013): Educação em crise e perspectivas de organização política                      | 2019 | <b>A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL: CONTEXTO, CONFORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA ÚLTIMA DÉCADA</b>                                    | Alzira Maria Baptista Lewgoy; Ana Lucia Suarez Maciel; Tatiana Reidel                        | Formação Profissional; Produção do Conhecimento; Serviço Social                                    |
| v. 11 n. 22 (2011): 65 anos de Abess/Abepss   | 2020 | <b>A formação profissional e o fortalecimento do Serviço Social como área de conhecimento: estratégias e desafios da Abepss no biênio 2007-2008</b> | Marina Maciel Abreu  | Não se aplica  |
| v. 21 n. 41 (2021): Crise do capital e pandemia:  | 2020 | <b>DESAFIOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL CRÍTICA EM TEMPOS</b>  | Priscila Fernanda Gonçalves Cardoso;   | Formação Profissional;   |

|   |      |  |   |  |
|---|------|--|---|--|
| impactos na formação e no exercício profissional em Serviço Social  |      | <b>DE PANDEMIA, NEOLIBERALISMO E CONSERVADORISMO</b>   | Giovanna Canêo  | Serviço Social; Pandemia de COVID-19; Conservadorismo  |
| v. 17 n. 33 (2017): 20 anos de Diretrizes Curriculares, 70 de ABEPSS e 80 de Serviço Social no Brasil. Formação e trabalho profissional: reafirmando as diretrizes curriculares da ABEPSS | 2020 | <b>Serviço social e a formação profissional</b>  | Jussara Maria Rosa Mendes; Alzira Maria Baptista Lewgoy; Ana Paula Mauriel; Maria Liduína de Oliveira e Silva | Não se aplica  |
| v. 19 n. 38 (2019): Serviço Social, Movimentos Sociais e as Lutas Sociais   | 2021 | <b>A REALIDADE BRASILEIRA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE ASSISTENTES SOCIAIS</b>                                | Lucas Bezerra; Evelyne Medeiros; Leonardo Nogueira  | Formação social brasileira; Pensamento social brasileiro; Fundamentos do Serviço Social; Formação profissional |
| v. 20 n. 39 (2020): Serviço Social e a Assistência Social: trajetórias e tendências   | 2022 | <b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL: A INDISSOCIABILIDADE ENTRE FORMAÇÃO E TRABALHO PROFISSIONAL</b> | Mônica Freitas Ferri  | Estágio supervisionado; Trabalho profissional; Formação profissional   |