

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC SP
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

Lucélia da Silva Ferreira

**Escolha profissional: dilemas e desafios presentes na escolha dos estudantes
de curso de graduação em serviço social na cidade de São Paulo**

Doutorado em Serviço Social

**São Paulo
2021**

Lucélia da Silva Ferreira

Escolha profissional: dilemas e desafios presentes na escolha dos estudantes de curso de graduação em serviço social na cidade de São Paulo

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Serviço Social, sob a orientação da Prof.^a Dra. Mariangela Belfiore Wanderley.

São Paulo
2021

Aprovada em:19/11/2021.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Mariangela Belfiore Wanderley (Orientadora) -
PUC-SP

Dra. Cleci Elisa Albiero – UNINTER

Dra. Maria Lúcia Martinelli – PUC-SP

Dra. Rosangela Dias Oliveira da Paz – PUC-SP

Dra. Sandra Augusta Martine – FAPSS

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

E-mail: lu-celia.ferreira@hotmail.com

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

Ferreira, Lucélia da Silva
Escolha profissional: dilemas e desafios
presentes na escolha dos estudantes de curso de
graduação em serviço social na cidade de São Paulo. /
Lucélia da Silva Ferreira. -- São Paulo: [s.n.],
2021.
338p. il. ; cm.

Orientador: Mariangela Belfiore Wanderley.
Tese (Doutorado)--Programa de Estudos Pós-Graduados
em Serviço Social.

1. Escolha Profissional; . 2. Educação Superior;
. 3. Formação Profissional;. 4. Serviço Social;
Estudantes de Serviço Social.. I. Wanderley,
Mariangela Belfiore . II. Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós
Graduados em Serviço Social. III. Título.

CDD

DEDICATÓRIA

*Á todos que acreditam que sem educação, não
há transformação social.*

AGRADECIMENTO À CAPES

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 -
Número de processo 88887165164/2018-00

This work was carried out with the support of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel - Brazil (CAPES) - Financing Code 001 - Case number 88887165164/2018-00.

AGRADECIMENTOS

Agradecer aos que estiveram comigo nesta jornada, é reconhecer que não estive sozinha, que a construção é coletiva e que não é possível ser feliz sozinha. Muitos estiveram ao meu lado e acompanharam a concretização desse sonho!

Concluo esta tese, com o sentimento de gratidão pela vida, pela oportunidade de percorrer esse caminho ao lado de pessoas tão queridas e que tanto contribuíram para meu crescimento pessoal, profissional e como pesquisadora.

Os encontros nos cafés, nos seminários, nas salas de aula e nos eventos na PUC-SP, me proporcionaram vivências, aprendizados, inquietações, reflexões, trocas, abraços (saudades deles) que fez com que esse período se tornasse ainda mais significativo. Foi percorrendo os corredores da PUC-SP, desde a graduação, depois no mestrado e agora no doutorado, que persisto com a certeza de que sem a educação, nada se transforma. É por meio do conhecimento, da partilha, do reconhecimento do outro, da possibilidade de reflexão, do diálogo e do estudo que podemos contribuir para uma sociedade mais justa, mais igualitária. A educação transformou minha vida!

Nesse momento é inevitável a emoção ao recordar todo o tempo que estive na PUC-SP, faltam palavras para expressar a ebulição de sentimentos. São muitos! Um misto de felicidade pela conclusão deste importante ciclo acadêmico, de orgulho pela conquista, e, por outro lado a exaustão e densidade nessa trajetória. Foi uma jornada que implicou em escolhas, especialmente no último ano. Mesmo permanecendo em casa, em virtude da pandemia do Covid-19, foram muitas mudanças relevantes em nossas rotinas diárias, focada nos estudos, preparação de aulas, relatórios, reuniões, aulas on-line. A família vive com você tudo isso! Como angústias, lágrimas, ausências. Á eles, meus sinceros agradecimentos, são vocês que completam a minha vida e torna-se plena de sentidos, especialmente ao Sergio Cardoso, meu companheiro e ao nosso Lucca, o meu maior presente, afetuoso, doce, atraído pelas artes, ele representa o melhor de nós dois. Sempre me incentivando e repetidas vezes dizendo: mamãe você vai conseguir! Força mamãe!

Agradecer imensamente à minha querida orientadora, Mariangela Belfiore Wanderley, sem você não seria possível! Sou grata, pelas considerações, correções, orientações e paciência, que contribuíram para construção e finalização desse ciclo.

Não seria possível agradecer por esta conquista sem lembrar de todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Sem as provocações, reflexões e a generosidade da partilha do conhecimento, não seria possível chegar até aqui. Alguns me marcaram de forma especial, como a Prof.^a Maria Lúcia Martinelli, pela sua sensibilidade, simplicidade e generosidade ao partilhar conhecimento, nos chama pelo nome, faz com que nos sintamos únicos. Aprendi com ela recorrer a Fernando Pessoa nos momentos de angústia, quando parecia não ser possível concluir esse processo.

Agradeço à Alessandra Pesenti, Ana Laura Boechat Borges, Charles Toniolo, Eliana Ap. Francisco, Gisele Bovolenta, Roberta Moreno, Sandra Augusta e Silvia Maria T. Thomaz pela colaboração neste processo, pelo incentivo e palavras de otimismo.

Agradeço ao carinho, amizade, afeto de colegas e amigos com quem tive o privilégio de partilhar esta jornada, como a querida e afetuosa Perla, pelas orações (sei que foram muitas), pude perceber o cuidado de Deus comigo e com o meu sonho, obrigada por me fazer acreditar que era possível, sempre otimista, prestativa e por repetidas vezes me disse: Vai dar certo!

À Camile, doce, poética, sempre com palavras de incentivo, quantas conversas durante as madrugadas ao longo da escrita dessa tese.

Ao Amor Monteiro, pelas trocas, almoços e diálogos sempre tão agradáveis.

Aos queridos colegas do NEMESS - PUC-SP, em especial à Prof.^a Maria Lucia Rodrigues, que me acolheu desde o primeiro momento. É impossível não se sentir especial estando próxima a você, a quem nutro um profundo carinho e respeito, seria mais difícil sem o seu incentivo. Gratidão! Este núcleo me presenteou de tantas formas e pessoas, foram tão ricos os momentos de partilha.

À querida assistente do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da PUC-SP, Andreia Fazekas Canhetti, que nos atende com atenção e carinho, sempre disposta a colaborar, orientar. Obrigada!

Por fim, aos estudantes dos cursos de serviço social que contribuíram com esta pesquisa, desejo a todos que a profissão lhes proporcione muitos aprendizados e que se orgulhem ao dizer, *sou assistente social*.

*“A educação não transforma o mundo.
Educação transforma pessoas. Pessoas
transformam o mundo.”
(Paulo Freire, 1921-1997)*

FERREIRA, Lucélia da Silva. *Escolha profissional: dilemas e desafios presentes na escolha dos estudantes de curso de graduação em serviço social na cidade de São Paulo*. 338fls. Tese (Doutorado em Serviço Social). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021.

RESUMO

O objetivo, nesta tese, é discutir os fatores e as motivações para a escolha do curso de Graduação em Serviço Social de estudantes matriculados em Instituições de Ensino Superior (IES) na cidade de São Paulo. Trata-se de um momento privilegiado pois o processo de escolha profissional dos indivíduos é uma decisão que impõe profundas transformações nas relações sociais, profissionais e na trajetória de vida. No Serviço Social brasileiro, as características históricas evidenciam a escolha profissional relacionada à perspectiva da ajuda, vocação e religião. Com o intuito de identificar e analisar se tais características se sustentam na contemporaneidade, a pesquisa foi realizada por meio de levantamento bibliográfico e questionário *survey*, com 54 questões, aplicado de março de 2020 a janeiro de 2021. Participaram da pesquisa 155 estudantes, do primeiro ao nono semestre, especialmente do ensino presencial, matriculados em nove IES privadas; uma entidade privada comunitária situada na cidade de São Paulo; e uma pública federal, localizada na cidade de Santos/SP, escolhida devido à inexistência da oferta do curso de Serviço Social público na cidade de São Paulo. Os resultados da pesquisa revelaram que os estudantes de Serviço Social se mantêm, predominantemente, mulheres, trabalhadoras-estudantes, que fazem as escolhas profissionais permeadas pelas limitações e possibilidades que suas condições sociais, culturais e econômicas lhes permitem. Oriundas/os das classes subalternas, acessam os cursos universitários por critérios relacionados ao valor das mensalidades e à qualidade do estabelecimento de ensino, com a perspectiva de que a formação superior é a alternativa para mudar a qualidade de vida e obter ascensão profissional. A exigência da empresa é o fator de maior relevância na escolha profissional. Para alcançar êxito na manutenção, ou inclusão, no mercado de trabalho, as/os estudantes de Serviço Social buscam maneiras para concluir seus estudos, mesmo diante das diversidades cotidianas, como longos deslocamentos; desgastes físico, emocional; preconceitos; além dos altos custos com as mensalidades. Foram utilizados como fontes de informação, sobre a Educação Superior no Brasil, o Mapa do Ensino Superior Privado; as Sinopses de Relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade); e dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC). Considera-se que este estudo é um contributo à história do Serviço Social brasileiro, na medida em que colabora com indicadores, análises e informações relevantes para o processo formativo da nova geração de assistentes sociais.

Palavras-chave: Escolha Profissional; Educação Superior; Formação Profissional; Serviço Social; Estudantes de Serviço Social.

FERREIRA, Lucélia da Silva. *Professional Choice*: dilemmas and challenges present in the choice of students for undergraduate courses in Social Work in the city of São Paulo. 338fls. Thesis (Doctorate in Social Work). Postgraduate Program in Social Work at the Pontifical Catholic University of São Paulo.

ABSTRACT

The objective in this thesis is to discuss factors and motivations that lead the students matriculated in Higher Education Institutions (HEIs) in São Paulo City to choose bachelor's degree in Social Work. This is a privileged moment because the process of professional choice is a decision that brings deep transformations in social and professional relationships and in the life course. In Brazilian Social Work, the historical characteristics highlight the professional choice related to the perspective of help, vocation and religion. In order to identify and to analyze if these aspects correspond to the contemporary scenario, the research was carried out based on bibliographic search and through a survey questionnaire, with 54 questions, applied from March 2020 to January 2021. The participants of the study were 155 students from the first to the ninth semester of the undergraduate course on Social Work, mainly in presential modality, enrolled in nine private; a private community entity located in São Paulo city; and a federal public institution, located in Santos/SP, because there is not a public Social Work course in São Paulo city. The survey results point that Social Work students are, predominantly, women, student-workers, who make their professional choices influenced by the limitations and possibilities that their social, cultural, and economic conditions allow them. Coming from the lower classes, they access College Education based on criteria related to the amount of tuition fees and the institution quality, with the perspective that higher education is the alternative to change life quality and to conquer professional improvement. The company's requirement is the most relevant factor in professional choice. To achieve success in maintaining or getting a job in this area, Social Work students look for ways to finish their studies properly, even in the face of everyday adversities, such as long journeys; physical and emotional difficulties; prejudices; in addition to the high costs of tuition. The sources of information about Higher Education in Brazil used were as follow: the Map of Private Higher Education; the Synopsis of Reports of the National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira (Inep)/ National Student Performance Exam (Enade); and data released by the Education Ministry (MEC). This study is a contribution to the history of Brazilian Social Work, as it shows indicators, analysis, and relevant information for the training process of the next generation of Social Workers.

Keywords: Professional Choice; College Education; Professional Qualification; Social Work; Social Work Students.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS –	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS –	Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social
ANDES –	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAS –	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CEAS –	Centro de Estudos e Ação Social
CF –	Constituição Federal
CFESS –	Conselho Federal de Serviço Social
CNE –	Conselho Nacional de Educação
CNI –	Confederação Nacional da Indústria
CRESS –	Conselho Regional de Serviço Social
CFESS –	Conselho Federal de Serviço Social
EaD –	Ensino à Distância
ENADE –	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENESSO –	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
ENPESS –	Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social
FAPSS –	Faculdade Paulista de Serviço Social
FAPESP –	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FIES –	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI –	Fundo Monetário Internacional
FMU –	Faculdades Metropolitanas Unidas
GT –	Grupo de Trabalho
IES –	Instituições de Ensino Superior
LDB –	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDB –	Lei de Diretrizes e Bases
MEC –	Ministério da Educação
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES –	Instituição de Ensino Superior
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PUC-RJ –	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP –	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PPC –	Plano Pedagógico do Curso
PNAS –	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROUNI –	Programa Universidade para Todos
REUNI –	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras
SEMESP –	Associação Profissional das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos e Ensino Superior no Estado de São Paulo
TCLE –	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UBES –	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNE –	União dos Estudantes
UFRJ –	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura
UNIESP –	União Nacional das Instituições de Ensino Superior Privadas
UNICSUL –	Universidade Cruzeiro do Sul
UNICID –	Universidade Cidade de São Paulo
UNIFAI –	Centro Universitário Assunção
UNIFESP –	Universidade Federal de São Paulo
UNINOVE –	Universidade Nove de Julho

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Marcos Históricos no Ensino Superior Brasileiro de 1911 a 1961_____80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Matrículas no ensino Superior Público e Privado - 2018 -----	156
Gráfico 2: Distribuição do Percentual de Matrículas por Região na Rede Privada - 2018 -----	164
Gráfico 3: Matrículas no Ensino Superior x Unidade Federativa em 2019 -----	165
Gráfico 4: Quantidade de matrículas em cursos presenciais: rede pública e privada – 2009 a 2018 -----	167
Gráfico 5: Quantidade de matrículas em cursos Ead: rede pública – 2009 a 2018	168
Gráfico 6: Matrículas no Ensino Superior x Grau Acadêmico (Privado-azul) e (Público- vermelho) - 2018 -----	170
Gráfico 7: Concluintes do Ensino superior – Redes Pública (vermelho) e Privada (azul) -----	176
Gráfico 8: Concluintes do Ensino EaD – Redes Públicas e Privada -----	177
Gráfico 9: Grau de instrução x Empregabilidade -----	177
Gráfico 10: Grau de Instrução x Remuneração -----	178
Gráfico 11: Instituições de Ensino Representadas -----	188
Gráfico 12: Ano de Ingresso no Curso -----	189
Gráfico 13: Semestre em Curso -----	190
Gráfico 14: Período de duração do curso -----	190
Gráfico 15: Modalidade do Curso -----	192
Gráfico 16: Situação Financeira dos Estudantes -----	194
Gráfico 17: Presença da leitura no cotidiano dos estudantes -----	196
Gráfico 18: Principal Razão para Escolha da IES -----	197
Gráfico 19: Nível de satisfação com a coordenação de curso -----	207
Gráfico 20: Nível de satisfação com o conteúdo das disciplinas -----	208
Gráfico 21: Nível de satisfação com o corpo docente -----	208
Gráfico 22: Satisfação com os canais de comunicação -----	209
Gráfico 23: Sexo dos/as Estudantes -----	211
Gráfico 24: Quantas Horas de Dedicação aos Estudos -----	215
Gráfico 25: Cor ou Raça dos/as Estudantes -----	219
Gráfico 26: Políticas de Ação Afirmativa ou Inclusão Social -----	220
Gráfico 27: Identidade de Gênero dos/as Estudantes -----	223
Gráfico 28: Orientação Sexual dos/as Estudantes -----	225

Gráfico 29: Estado Civil dos/as Estudantes-----	226
Gráfico 30: Religião -----	227
Gráfico 31: Qual Religião se Identifica -----	227
Gráfico 32: Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos? -----	231
Gráfico 33: Qual a alternativa melhor descreve sua situação de trabalho -----	231
Gráfico 34: Que tipo de bolsa de estudos ou financiamento do curso você recebeu para custear -----	237
Gráfico 35: Auxílio Permanência-----	238
Gráfico 36: Participação em programas e/ou atividades curriculares no exterior --	240
Gráfico 37: Oportunidade de aprendizado de outro idioma na IES-----	241
Gráfico 38: Inserção no mercado de trabalho -----	242
Gráfico 39: Prestígio social da profissão -----	244
Gráfico 40: Valorização da profissão -----	245
Gráfico 41: Complementação da formação profissional-----	246
Gráfico 42: Adequação as aptidões pessoais -----	247
Gráfico 43: Desejo de ajudar o próximo -----	247
Gráfico 44: Indicação de profissional do Serviço Social ou amigo -----	249
Gráfico 45: Baixa concorrência para ingresso no curso -----	250
Gráfico 46: Participação em movimento social -----	251
Gráfico 47: Participação em movimento/instituição religiosa-----	251
Gráfico 48: Mensalidade Acessível -----	253
Gráfico 49: Influência da Família -----	253
Gráfico 50: Exigência da empresa que trabalha-----	254
Gráfico 51: Atendimento que teve nas políticas de assistência social ou outras políticas sociais-----	255
Gráfico 52: Não conseguir ingressar no curso que era a primeira opção-----	256
Gráfico 53: Segunda opção de curso-----	258
Gráfico 54: O que pretende fazer após a formação profissional -----	259

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Disciplinas obrigatórias do primeiro currículo mínimo -----	113
Quadro 2: Proposta de Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social -----	128
Quadro 3: Média de horas dedicadas aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos por pessoas ocupadas, por sexo (horas semanais)-----	212

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Por que Ingressou no Curso de Serviço Social?-----	59
Tabela 2: Fator principal para escolha do curso-----	65
Tabela 3: Expansão da educação superior brasileira de 1964 a 1984 -----	85
Tabela 4: Evolução das Matrículas dos anos de 1980 a 2019 -----	157
Tabela 5: Média de crescimento de matrículas por ano e períodos intercalados entre 1980 e 2019) -----	158
Tabela 6: Região e Índices de Matrícula x Relação Populacional no Ensino Superior – 2018 -----	162

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO-----	23
CAPÍTULO I -----	36
A ESCOLHA PROFISSIONAL: OS DESAFIOS E OS CAMINHOS PERCORRIDOS RUMO AO CURSO UNIVERSITÁRIO -----	36
1.1 A ESCOLHA PROFISSIONAL E A BUSCA PELA ASCENSÃO PROFISSIONAL -----	36
1.2 A ESCOLHA PELO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL -----	55
CAPÍTULO II -----	68
A EXPANSÃO MERCANTILIZADA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL-----	68
2.1 RESGATE HISTÓRICO DOS PRINCIPAIS MARCOS DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO-----	68
2.1.1 <i>A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL COM ENFOQUE NO ENSINO SUPERIOR</i> -----	80
2.2 REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968-----	83
2.3 O ENSINO SUPERIOR NOS MARCOS DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E NA LEI DE DIRETRIZES DE BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN), DE 1996 -----	87
2.3.1 <i>O ENSINO SUPERIOR NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E NA LDBEN, LEI Nº 9.394/1996</i> -----	89
2.4 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA REFORMULAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR-----	94
2.4.1 <i>O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E SUA MERCANTILIZAÇÃO</i> -----	100
CAPÍTULO III-----	107
A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL: DESAFIOS AO PROCESSO FORMATIVO -----	107
3.1 PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ASSISTENTES SOCIAIS BRASILEIROS: CAMINHOS PERCORRIDOS PELA PROFISSÃO -----	107

3.2 PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE ACORDO COM O MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO) -----	131
3.3 O PERFIL PROFISSIONAL QUE SE DESEJA FORMAR-----	138
 CAPÍTULO IV -----	 153
 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL-----	 153
 4.1 CENÁRIO DO ENSINO SUPERIOR: ESCOLHAS DOS ESTUDANTES BRASILEIROS-----	 153
 4.2 AS ESCOLHAS DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	168
 CAPÍTULO V -----	 153
 ESCOLHA PELO SERVIÇO SOCIAL: QUAIS FATORES MOTIVARAM OS ESTUDANTES NA CIDADE DE SÃO PAULO -----	 181
 5.1 A OPÇÃO PELO SERVIÇO SOCIAL: CONTEXTUALIZANDO OS FATORES E MOTIVAÇÃO PARA A ESCOLHA PROFISSIONAL -----	 182
5.2 DADOS REFERENTES À UNIVERSIDADE/FACULDADE QUE ESTUDA -----	189
5.3 LONGOS DESLOCAMENTOS, DESGASTE MENTAL, DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, PANDEMIA COVID-19, VULNERABILIDADE SOCIAL: SÃO ALGUNS DOS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS ESTUDANTES PARA PERMANECEREM NA FACULDADE-----	197
5.4 DADOS REFERENTES AO GÊNERO DOS ESTUDANTES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA: MULHERES PERMANECEM SENDO A MAIORIA NOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL -----	210
5.5 DADOS REFERENTES A COR OU RAÇA DOS ESTUDANTES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA: BRANCA PERMANECE SENDO A MAIORIA NOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL -----	219
5.6 DADOS REFERENTES A IDENTIDADE DE GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL DOS ESTUDANTES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA: CISGÊNERO E HETEROSSEXUAL DESTACAM-SE NOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL -----	223
5.7 DADOS REFERENTES A ESTADO CIVIL DOS ESTUDANTES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA: SOLTEIROS/AS DESTACAM-SE COMO A MAIORIA NOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL -----	226
5.8 DADOS REFERENTES A RELIGIÃO DOS ESTUDANTES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA: A MAIORIA DECLARA TER RELIGIÃO, CATÓLICOS E PROTESTANTES DESTACAM-SE COM PERCENTUAIS MAIS ELEVADOS NOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL -----	226

5.9 OS DESAFIOS PARA MANUTENÇÃO DA OUSADIA, DO SONHO E RESISTÊNCIA: DADOS SOBRE O PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES DE SERVIÇO SOCIAL -----	229
5.10 FATORES PARA ESCOLHA DO SERVIÇO SOCIAL: AJUDA AO PRÓXIMO NÃO É MAIS CONSIDERADO O MOTIVO PRINCIPAL, MAS A INDICAÇÃO DO CURSO, PARTICIPAÇÃO EM INSTITUIÇÕES RELIGIOSAS E EXIGÊNCIAS DA EMPRESA QUE TRABALHA, SE DESTACAM COMO PRIORITÁRIOS PARA A ESCOLHA DOS ESTUDANTES PELO SERVIÇO SOCIAL -----	242
5.10.1 INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO -----	242
5.10.2 PRESTÍGIO SOCIAL DA PROFISSÃO-----	244
5.10.3 VALORIZAÇÃO DA PROFISSÃO-----	244
5.10.4 COMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL -----	245
5.10.5 APTIDÕES PESSOAIS-----	246
5.10.6 DESEJO DE AJUDAR AO PRÓXIMO -----	247
5.10.7 INDICAÇÃO DE PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL OU AMIGO -----	249
5.10.8 BAIXA CONCORRÊNCIA PARA INGRESSO NO CURSO -----	249
5.10.9 PARTICIPAÇÃO EM MOVIMENTOS SOCIAIS -----	250
5.10.10 PARTICIPAÇÃO EM INSTITUIÇÃO RELIGIOSA -----	251
5.10.11 MENSALIDADE ACESSÍVEL-----	252
5.10.12 INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA -----	253
5.10.13 EXIGÊNCIA DA EMPRESA -----	254
5.10.14 ATENDIMENTO QUE TEVE NAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL OU OUTRAS POLÍTICAS SOCIAIS -----	255
5.10.15 IMPOSSIBILIDADE DE MATRÍCULA NA PRIMEIRA OPÇÃO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL -----	255
5.10.16 SEGUNDA OPÇÃO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL -----	257
5.10.17 O QUE PRETENDE FAZER APÓS A FORMAÇÃO PROFISSIONAL -----	258
CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	261
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	267
PORTAIS ACESSADOS -----	284
APÊNDICES-----	287

APÊNDICE I: QUESTIONÁRIO DA PESQUISA SOBRE A ESCOLHA
PROFISSIONAL DO/A ESTUDANTE DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL----- 287

APÊNDICE II: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 287

ANEXOS ----- 300

ANEXO I: PROPOSTA DE DIRETRIZES GERAIS PARA O CURSO DE SERVIÇO
SOCIAL DA ABEPSS DE 1996 ----- 300

ANEXO II: DIRETRIZES CURRICULARES ELABORADAS PELA EQUIPE DE
ESPECIALISTAS DE 1999----- 327

ANEXO III: DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE SERVIÇO
SOCIAL APROVADA PELO MEC EM 2002-----33287

INTRODUÇÃO

O momento que vivemos é um momento pleno de desafios. Mais do que nunca é preciso ter coragem, é preciso ter esperanças para enfrentar o presente. É preciso resistir e sonhar. É necessário alimentar os sonhos e concretizá-los dia a dia no horizonte de novos tempos mais humanos, mais justos, mais solidários (IAMAMOTO, 2012).

Esta tese privilegia a discussão sobre fatores que motivam a escolha dos estudantes pelo curso de graduação em Serviço Social, na modalidade presencial, em IES privadas, comunitária e pública na cidade de São Paulo. O tema nasceu das inquietações profissionais vivenciadas pela pesquisadora na docência e como gestora de equipes multiprofissionais na iniciativa pública e privada, que se aprofundaram no decorrer do processo de doutoramento.

Eleger este objeto para investigação tem suas origens num conjunto de observações empíricas, sucedidas da nossa prática docente no curso de Serviço Social em instituições privadas e pública municipal. As primeiras interações em sala de aula ocorriam em meio ao desejo de conhecer os estudantes e descobrir os motivos da escolha pela profissão de assistente social. Invariavelmente o desejo de ajudar o próximo, a vocação e religião, geralmente relacionados ao envolvimento nas atividades assistenciais, eram destaque entre as turmas, neste diálogo inicial. Solicitava então que se dirigissem a lousa e escrevessem o motivo da escolha, após a participação de todos, tínhamos um mural que ao término da aula, era fotografado e ao final do semestre, repetíamos o exercício, agora refletindo sobre o que era o Serviço Social. Nesse momento dificilmente a perspectiva da ajuda ao próximo, vocação ou religião retornavam a lousa com o mesmo destaque. É desse *lugar*, da sala de aula, que assentam os dilemas e desafios dos estudantes, os quais provocam inquietações desta assistente social que, modestamente, busca aperfeiçoar-se como pesquisadora. O aprofundamento e discussões a respeito das razões que motivam a escolha dos estudantes pelo Serviço Social, nos aproximaram de novas reflexões no tocante à expansão do ensino superior, vocação profissional, formação profissional, que proporcionaram e enriqueceram nosso processo no doutoramento.

Dada a complexidade, possibilidades e limites inerentes à escolha profissional, ingresso e permanência dos estudantes no ensino superior, sobretudo, os originários da classe trabalhadora, constatou-se que a perspectiva neoliberal para educação superior brasileira, está na vanguarda como analisa Laval (2019), em sua obra “A escola não é uma empresa”. O projeto neoliberal vigente, legitimado e conduzido com maior intensidade no governo Bolsonaro, empenha-se em perpetuar ações e discursos na direção de: a) contingenciamento de recursos financeiros, humanos e estruturais para as Universidades Públicas; b) incentivo à ampliação do ensino superior privado; c) medidas de redução do acesso da classe trabalhadora às Universidades Públicas, aplicando novos critérios para adesão do FIES; d) tentativa de mitigar a participação dos estudantes¹ mais pobres no Enem; d) difusão do discurso da meritocracia e competitividade no mercado de trabalho, naturalizando e minimizando a desigualdade social e o desemprego estrutural.

Nota-se nos pronunciamentos de todos os ministros da educação do governo Bolsonaro (até o momento), que a perspectiva de garantia de direitos e dever do Estado, não demonstra ser uma premissa considerada relevante para este governo. A preocupação do ministro se limita a temer pelo risco de novas concessões e inadimplência do FIES, penalizando mais uma vez os estudantes, que como cidadãos contribuem por meio dos seus impostos para manutenção das políticas públicas. Sem alternativas para acessar a educação superior pública, recorrem ao ensino privado na esperança de mudanças de vida, sobretudo, a obtenção do emprego.

Em um sistema de ensino mercadorizado como o brasileiro, que atinge todos os níveis da educação desde a básica ao superior, caminhamos na direção da lógica de mercado ao “pensar na pessoa como um recurso humano” e um consumidor que deve ser atendido” (LAVAL, 2019, p.67).

Na condição de empresas de educação, as práticas pedagógicas e curriculares, são redimensionadas conforme parâmetros financeiros, com disponibilidade de conteúdos mínimos, apostilados, massificados, pasteurizados, a educação é menosprezada e pratica-se o ensino modulado de acordo com a necessidade do novo

¹CF. Enem 2021 é o mais branco e elitista em mais de uma década.. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/09/enem-2021-e-o-mais-branco-e-elitista-da-decada.shtml> . Acesso em 18 set.2021

perfil de estudante: **trabalhador**, que procura agregar os estudos a sua rotina diária, para melhorar e/ou expandir suas condições de qualidade de vida.

A realidade suscita a necessidade de aprofundamento nas discussões e análises propostas nesta tese. As escolhas dos estudantes, diante desse contexto, não podem ser consideradas **neutras**, ao contrário, as possibilidades concretas: sociais, econômicas, culturais, raciais, que atravessam, limitam e condicionam suas escolhas. A classe trabalhadora diante das diversidades, da luta pela sobrevivência cotidiana, identifica na oportunidade de acesso ao ensino superior, a possibilidade de não **“fracassar” na vida**.

Ao nos aproximarmos da reflexão da escolha profissional, é inevitável a aproximação às velhas/novas determinações do trabalho, do ensino superior e da formação profissional. Como profissão o Serviço Social não está imune aos determinantes que atravessam o trabalho especializado (IAMAMOTO, 2012)

Destarte, para concretização da pesquisa a aproximação com os estudantes dos cursos de Serviço Social era essencial. Optamos pela utilização de meios de pesquisa como o questionário *survey*, pesquisa semiestruturada e roda de conversa reflexiva, que pudessem privilegiar esta aproximação, bem como, agregasse dados a respeito do perfil, se possuíam conhecimentos prévios sobre a profissão, a instituição de ensino, e quais os desafios e significados que o curso universitário/processo formativo lhes proporcionava, tais elementos aguçavam as descobertas que vislumbrávamos com a pesquisa.

A discussão sobre a formação profissional tem fecundo espaço e predominância em publicações de revistas especializadas na área de Serviço Social, entretanto, habitualmente não vinculada debates que promovam a escuta dos estudantes, sujeitos privilegiados do processo formativo. Atualmente cerca de 80% das matrículas do ensino superior estão nas instituições privadas, ou seja, as novas gerações de assistentes sociais formam-se majoritariamente no ensino privado. No ensino EaD, o curso de Serviço Social já esteve entre os cursos mais procurados, e em 2019, ocupava a terceira posição, em 2020 não aparece entre os quatros mais procurados, conforme os dados dos Mapas do Ensino Superior (2018; 2019; 2020), publicado anualmente pelo SEMESP². Estudos demonstram que os estudantes que

² Ver: <https://www.semesp.org.br/> . Acesso em 21 set.2021.

optam pelos cursos EaD, de maneira geral, são indivíduos mais maduros, que não tiveram a oportunidade de ingressar no ensino superior na juventude, trabalhadores-estudantes, com defasagem de ensino, alguns concluíram os estudos por meio do EJA – Educação de Jovens e Adultos, atraídos por mensalidades mais acessíveis, flexibilidade de horário e local para os estudos, demonstram ser os elementos que mais atraem este perfil estudantil. O processo formativo apresenta desafios e dilemas, os quais são enfrentados pelos estudantes de formas diferentes, de acordo com suas singularidades e repertórios de vida.

É na perspectiva de encontrar respostas às inquietações como: quais seriam os fatores que influenciam os estudantes na escolha pelo curso de Serviço Social. Há mudanças no perfil dos estudantes já apresentados em outros artigos e pesquisas? E ainda, quais seriam as suas perspectivas profissionais? E por fim, a solidariedade, vocação, ajuda ao próximo e proximidade com as igrejas católicas e protestantes seriam elementos decisivos nessa escolha? Com base nessas perguntas que delimitamos nosso objeto de pesquisa aos motivos que influenciam a escolha dos estudantes do curso de serviço social presencial das IES privadas, comunitária e pública na cidade de São Paulo.

O objetivo geral nesta pesquisa é de analisar os fatores que motivaram os estudantes dos cursos presenciais na escolha pela profissão de assistente social, por meio dos seguintes objetivos específicos: a) conhecer as características e demanda para cursos de Serviço Social; b) identificar os desafios para permanência e evasão dos estudantes; c) identificar quais as razões da escolha dos estudantes pelo curso de Serviço Social; d) identificar qual a identidade de gênero dos estudantes do curso de Serviço Social; e) Identificar a perspectiva cultural, religiosa e de classe social predominante entre os estudantes; f) identificar qual a avaliação dos estudantes com relação a qualidade do curso; e por fim, g) compreender qual a perspectiva profissional dos estudantes ao se formarem.

Iamamoto nos relembra que um dos maiores desafios para os assistentes sociais se relaciona a capacidade de “**decifrar a realidade** e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir de demandas emergentes no cotidiano. Enfim, ser um profissional propositivo e não só executivo” (2012, p.21, grifos nossos).

Concordamos com a afirmação, não podemos nos eximir da responsabilidade de contribuir com a construção da trajetória da profissão e das novas gerações de assistentes sociais que a perpetuarão por muito mais de 85 anos. O fomento da manutenção da pesquisa, é essencial na trajetória da re(construção) da história, não somente como contributo a memória, mas, como elemento de análise e (re)conhecimento do perfil profissional dos assistentes sociais ao longo da história da profissão.

Somos, assim, convocados não somente a decifrar a realidade mas a intervir nela, de forma criativa, propositiva, distanciando-se de perspectivas messiânicas e fatalistas, parafraseando Iamamoto.

No contexto atual a formação dos assistentes sociais, está prioritariamente efetivando-se na iniciativa privada mercantil, configurada estrategicamente para atender ao projeto neoliberal de educação. Os estudantes estão distanciando-se da experiência acadêmica que privilegia o tripé do ensino-pesquisa e extensão, que promove transformações, reflexões, exercício da democracia, fomento e valorização da ciência e a pesquisa, como elementos fundantes e colaborativos para transformação da sociedade. Este contexto nos leva a lembrar e refletir sobre as sábias palavras de Freire “*Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a realidade muda*” (2000, p.7).

Na elaboração desta, nos apoiamos em autores como: Christian Laval, Florestan Fernandes, István Mészáros, Larissa Dahmer Pereira, Katia Lima, Marilda Iamamoto, Maria Carmelita Yazbek, Maria Lúcia Martinelli, Mariangela Belfiore Wanderley, Ricardo Antunes, dentre outros, os quais contribuíram para definição, delimitação e fundamentação do problema que oportunizamos na tese.

A ampliação do acesso ao ensino superior na perspectiva expansionista mercantil no Brasil mira como foco estratégico no sucateamento da educação pública, na medida em que não destina os recursos necessários para sua manutenção e empenha-se em viabilizar medidas para expansão do ensino privado.

Nesse sentido, a pesquisa privilegia a reflexão quanto ao processo formativo, pela ótica de quem é alvo dela, os *estudantes*, escassos são os percursos metodológicos que concentram esforços nessa direção. Desse modo, esta tese se torna relevante, na medida em que, não debate somente a formação profissional

contemporânea, mas também convida o leitor a aproximar-se de indicadores que desvelam o perfil estudantil, de considerações importantes a respeito da avaliação e condução dos aspectos cotidianos da formação, na relação (ou não) com o corpo docente, coordenação de curso e IES; significados e expectativas futuras de/para atuação profissional que nos suscitem a empenhar esforços para debates pertinentes a respeito de velhos/novos caminhos que precisamos reavaliar na formação dos assistentes sociais. Tal esforço nos faz buscar de novos olhares, horizontes e pesquisadores dispostos a decifrar e intervir nos desafios e dilemas do presente, e enfrentá-los.

Consideramos que a pesquisa nesse sentido ganha um espaço de originalidade e contributo à profissão. Certamente não esgotamos o debate e não tínhamos esta intenção. Presumimos que a pesquisa proporcione (novas) inquietações, ao leitor e a pesquisadora, desejando que desperte o interesse de outros pesquisadores/as e terreno fértil no Serviço Social, como destaca Minayo (2004, p.27, grifos nossos) “[...] *o ciclo nunca se fecha, pois, toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior*”.

O estudo se caracteriza como um contributo ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, área de Serviço Social, na linha de pesquisa relacionada a Identidade, Formação e Prática.

Metodologia e Caminhos da Investigação³

Os caminhos metodológicos percorridos na pesquisa, contemplam a descrição, métodos e técnicas para coleta e análise de dados e apresentação dos sujeitos e universo em que a amostra incidu.

A perspectiva metodológica para a apreensão do objeto de estudo conta com a matriz teórico-metodológica do pensamento social crítico, que nos forneceu subsídios para a leitura crítica da realidade social, a compreensão do homem

³ É importante destacar que o caminho metodológico sofreu alterações devido a declaração realizada pela Organização Mundial da Saúde sobre o estado de elevada contaminação da pandemia causada pelo novo coronavírus (SarsCoV-2). Por meio do Decreto nº 64.879, de 20/03/2020, o Estado de São Paulo declara situação de calamidade pública decorrente da pandemia do Covid-19, que atinge o Estado de São Paulo, e dá providências correlatas. Assembleia Legislativa de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/193347>. Acesso em 19 set.2021

enquanto ser social e histórico que vive e se relaciona em meio as contradições presentes na sociedade capitalista.

O caminho teórico percorrido, tem a intenção de aproximação entre teoria e realidade, pressupondo que à luz da teoria nos fornece subsídios para o desvelamento de uma dada realidade e, por meio dela, são fornecidos subsídios para a compreensão do que nos propomos a realizar nesta pesquisa. A relação dialética entre teoria e realidade empírica, contribuiu para refletir, formular e nos aproximar das interrogações e inquietações presentes no processo de construção teórica, como destaca Minayo:

A teoria domina a construção do conhecimento através de conceitos gerais provenientes do momento anterior. Seu aprofundamento, de forma crítica, permite desvendar dimensões não pensadas a respeito da realidade que não é evidente e que não se dá: ela se revela a partir de interrogações elaboradas no processo de construção teórica (MINAYO, 2004, p.92).

Assim, realizamos inicialmente a pesquisa bibliográfica e documental, momento em que exploramos e levantamos dados e informações sobre os elementos escolhidos para investigação, como: sites do INEP, E-MEC, SEMESP, ABEPSS, *Revista Serviço Social e Sociedade*, *Revista Temporalis*, dentre outros. Este processo nos possibilitou percorrer algumas etapas, que contribuíram para escolha dos meios, estratégias e delimitação de **objeto, objetivos geral e específicos**. Em tais etapas, percorremos o seguinte percurso metodológico na trajetória investigativa, a saber:

- **Etapa 1**, fase exploratória, a qual como descrevemos nos aprofundamos no levantamento bibliográfico e documental;
- **Etapa 2**, escolhemos os elementos de investigação, o que nos possibilitou avançar para etapa seguinte;
- **Etapa 3**, delimitamos o objeto de estudo, objetivos geral e específicos, este sem dúvida, é um momento ímpar, pois nos proporciona a reflexão e análise quanto escolha dos instrumentos de coleta de dados que atenda a proposta de pesquisa; bem como possa ser acessível aos sujeitos da pesquisa;
- **Etapa 4**, destinou-se à escolha/construção do instrumento de coleta dos dados da pesquisa. Optou-se pela pesquisa *survey*, aplicada aos estudantes de Serviço Social, através de questionário contendo 54 questões⁴, sendo 52 fechadas e 2 abertas; planejou-se a realização de pesquisa semiestruturada

⁴ Mesmo nas questões fechadas, em 10 delas havia a opção “outros” em que era possível a inserção de resposta por escrito, caso nenhuma das alternativas contemplassem o participante.

com coordenadores de curso e pesquisa reflexiva qualitativa amostral com estudantes do curso de serviço social, os dois últimos instrumentos não puderam ser efetivados devido ao advento da pandemia do Covid-19.

- **Etapa 5**, este momento destinou-se à aplicação dos questionários, como teste piloto dos instrumentais, os quais realizamos de forma presencial com estudantes do curso de serviço social em faculdade no interior da cidade de São Paulo, onde a pesquisadora tem vínculo como docente.
- **Etapa 6**, dedicamo-nos à reflexão e análise do instrumental de pesquisa alvo do teste piloto, concomitantemente, as ponderações e provocações suscitadas nos encontros com a orientadora, fundamentais para o assento das expectativas e ansiedades desta iniciante pesquisadora.
- **Etapa 7**, no momento de retomada e reorganização da pesquisa, com o advento da pandemia causada pelo Covid-19, fomos atravessados por alguns impasses e decisões importantes que acarretaram mudanças de rumo. Não declinamos do objeto de estudo, entretanto, a realidade concreta da pesquisa, nos impunha limitações, sobretudo, as de aproximação com os sujeitos: coordenadores de curso e estudantes de serviço social, bem como, a impossibilidade de acesso à parte do acervo físico bibliográfico, levantado na primeira etapa da pesquisa. Tomados pela incerteza de uma doença altamente contagiosa e causou rapidamente colapsos sanitários de proporção mundial, um caos global estava posto!

Em 22 de março de 2020, decreta-se⁵ estado de calamidade pública no estado de São Paulo, as atividades presenciais nas universidades são suspensas e, as aulas remotas se apresentam como a alternativa possível para manutenção do ensino. Estudo e trabalho ganham centralidade nos espaços domésticos, antes destinado às relações familiares, espaço de descanso, torna-se a sala de aula, o escritório, o consultório médico, o divã do psicanalista, o público invade o privado. Vivemos durante alguns meses sob uma verdadeira simbiose em que não é possível distinguir as atividades do trabalho das pessoais/domésticas.

É diante desse cenário, que a pesquisa efetivamente acontece!

⁵ CF. Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020. Organização Pan-Americana da Saúde. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/coronavirus/quarentena/#:~:text=n%C2%BA%2064.967%2C%20de%208%2F5,22%20de%20mar%C3%A7o%20de%202020>. Acesso em 19 set. 2021.

Para substituir as entrevistas presenciais pelas ‘*online*’, realizamos contatos com coordenadores de curso e com a diretoria da ENESSO – Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social, no entanto, as incertezas e dificuldades de acesso à ‘internet’, plataformas digitais e dificuldade de manuseio não viabilizaram a execução. Remanejamos nossos esforços para divulgação da pesquisa *survey* (já planejada), por meio dos coordenadores de curso, com baixa adesão, recorremos a docentes de IES privadas e pública, de modo que pudéssemos coletar os dados necessários para conclusão da pesquisa. Tivemos êxito, nessa última alternativa, reconhecemos que a amostra seria ainda mais robusta sem os inesperados percalços e limitações de acesso aos recursos tecnológicos.

- **Etapa 8**, destina-se a continuidade da construção dos capítulos e coleta de dados. Momento de inflexão, busca e aquisição de bibliografias, em virtude da impossibilidade do acesso ao acervo físico existente na biblioteca da universidade.
- **Etapa 9**, compilação, análise e sistematização dos dados coletados. Momento de relevantes descobertas e reflexões, os dados quantitativos e qualitativos nos relevam com riqueza de detalhes o olhar/perspectiva dos estudantes, os significados que atribuem a formação, os desafios que enfrentam, aprofundados pela/na pandemia do coronavírus.
- **Etapa 10**, se concretiza na construção desta tese, com limites de possibilidades, diante das diversidades que ainda estão em curso, vivendo em estado pandêmico, os esforços foram dispendiosos e resultaram em aproximações e inquietações que avaliamos como relevantes ao Serviço Social, que se propõe “[...] muito mais do que descrever um objeto, busca-se conhecer trajetórias de vida, experiências sociais, o que exige uma grande disponibilidade do pesquisador e um real interesse em vivenciar esta experiência” (MARTINELLI, 1999, p.25).

Nesse sentido ao escolher os instrumentos e técnica de pesquisa, buscamos privilegiar uma alternativa que nos proporcionasse uma leitura qualitativa e quantitativa, considerando o objeto de estudo. A escolha da pesquisa *survey*, possibilitou o uso da abordagem qualitativa e quantitativa na amostra escolhida para estudo, permitindo compreender novos elementos relacionados as razões e fatores para escolha do curso de Serviço Social. O caminho escolhido confirma a afirmação

de Minayo (2004, p. 21), quando declara que a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com os significados de uma realidade social a partir da realidade vivida pelo ser humano”.

Realizada por amostragem, a seleção dos sujeitos da pesquisa, ocorreu após o levantamento realizado sobre a quantidade de Instituições de Ensino Superior – IES, na cidade de São Paulo⁶, que possuíam o curso de Serviço Social na modalidade presencial, considerando que a “[...] amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões” (MINAYO, 1992 apud MINAYO, 2004, p.43).

A pesquisa teve a participação de estudantes do 1.º ao 9.º semestre, especialmente no ensino presencial⁷, matriculados em 9 IES privadas, 1 privada comunitária e 1 pública federal, situadas na cidade de São Paulo, com exceção apenas da pública federal localizada na cidade de Santos – SP, a qual foi escolhida devido ausência do curso de serviço social em universidade pública na cidade de São Paulo. Encaminhada por docentes, coordenadores de curso e a pesquisadora aos estudantes via WhatsApp e por e-mail, chegamos à amostra de 176 estudantes participantes, que tiveram ciência e concordaram com TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido⁸. Quanto à exposição das *declarações* dos estudantes não identificamos a IES a que está vinculado, sinalizando tão somente o semestre, este cuidado, também foi efetuado com os dados quantitativos, não caracterizando os dados por IES privadas, comunitária e pública.

Após os dados coletados, as informações recebidas via formulário do (google) *forms*, foram tabuladas, categorizadas, analisadas. As respostas dissertativas, foram divididas em duas categorias: significados e desafios, que nos possibilitaram a análise do conteúdo e cruzamento com os dados quantitativos, promovendo ainda mais sentido aos resultados revelados, proporcionando novas reflexões e inquietações.

Foi por meio dessa perspectiva que buscamos estabelecer nosso percurso metodológico, nos aproximando dos significados, dos desafios, que desencadeiam

⁶ No momento da pesquisa levantamos a existência de 12 (doze) IES privadas com o curso de Serviço Social na modalidade presencial. Nosso universo de pesquisa compreendeu 10 (dez) IES privadas.

⁷ Tivemos uma pequena parcela de estudantes matriculados nas modalidades de ensino EaD (100%), híbrido e Semi presencial as quais estão demonstradas neste capítulo.

⁸ Disponível nos apêndices da tese.

em dilemas e se entrelaçam diante da complexidade, heterogeneidade e contradições presentes no cotidiano vivo, carregado de história.

Acreditamos que explanamos as informações referente ao percurso metodológico desenvolvido nesta tese e, na sequência destacamos alguns dos resultados obtidos, esperados e a estrutura da tese e capítulos desenvolvidos.

Consideramos que a pesquisa possibilitou conhecer os motivos da escolha e perfil dos estudantes de Serviço Social na cidade de São Paulo, sobretudo, acessar informações que responderam à pergunta de tese, bem como, atenderam os objetivos geral e específicos propostos ao estudo. Os quais foram divididos em 5(cinco) capítulos, a saber:

No **capítulo 1**, apresentamos e discutimos as determinações, representações e significados para jovens e adultos quanto à escolha profissional. Faz saber quais os fatores colaboram para o ingresso dos indivíduos em uma profissão e, conseqüentemente, a escolha por um curso universitário. As condições objetivas, o mercado de trabalho, ascensão profissional, o projeto de vida e o caminho percorrido até o ingresso na faculdade perpassa por trajetórias, dilemas, limitações e contradições presentes no cotidiano, que incidem para a escolha dos estudantes pelo curso de Serviço Social no Brasil.

As principais fontes e autores utilizados no capítulo foram: ABESS (1998); Almeida & Magalhães (2011); Almeida, Magalhães; Féres-Carneiro (2014); Antunes (2007); Ehrlich, Castro; Soares (2000); Ferreti (1988; 1992; 2008); Iamamoto (2008; 2010; 2014); Kober (2001; 2008; 2009); Netto (2020); Raichelis (1986; 2018); Simões (2009); Wanderley (2006); Yazbek (2009).

No **capítulo 2**, discorremos sobre as políticas educacionais brasileiras e suas reformas, no tocante ao ensino superior, perfazendo um breve resgate de seus principais marcos. A intrínseca relação entre as mudanças e exigências do mundo do trabalho, a crise estrutural sistêmica do capital e sua resposta ofensiva, via reestruturação produtiva, e a intervenção estatal, com o neoliberalismo e suas contrarreformas, entre elas as mudanças no ensino superior, entendendo, assim, que elas não são alheias às transformações mundiais e nacionais.

As principais fontes e autores utilizados no capítulo foram: Almeida (2000); Amaral (2009); Barros (1998) Azevedo (1976); Conselho Federal de Serviço Social

(2015); Constituição Federal de 1988; Cunha (2000; 2007a; 2007b; 2007c); Declaração de Bolonha (1999); Dourado (2010); Durham (2003); Fávero (1991; 2006); Lei de Diretrizes e Base (1961); Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1996; Leher (1999); Lima (2007); Maciel e Netto (2006); Maués (2004); Mattos (2011); Martins (2002; 2003; 2009); Mendonça (2000); Pereira (2008); Reforma Universitária (1968); Santos e Cerqueira (2009); Sampaio (2000); Saviani(2008); Silva Jr. & Sguissardi (2000; 2001; 2008); UNESCO (1988); Velloso (2000); Zoccoli (2012).

No **capítulo 3**, analisamos as perspectivas que a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social e o Ministério da Educação possuem em relação à formação profissional dos estudantes de Serviço Social. Nosso objetivo foi cotejá-las, indicando as concordâncias e divergências existentes na concepção da formação profissional do AS. Concluímos o capítulo articulando o debate aos desafios presentes na formação profissional, frente às portarias publicadas pelo Ministério da Educação especialmente a partir do ano de 2019, a exemplo da Portaria n.º 2117 de 19 de dezembro de 2019, que aumenta a carga horária do ensino à distância de 20% para 40% nos cursos presenciais de ensino superior.

As principais fontes e autores utilizados no capítulo foram: Abess (1979; 1996); Abepss (1996; 2014); Abramides (1989); Barroco (2003); Cardoso (2016); Chauí (1999); Diretrizes Curriculares da Abepss (1996); Lei n. 1.899 de Regulamentação da Profissão (1953); Cabral & Domingues (1994); III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais(1979); Conselho Federal de Serviço Social (1947; 2011); Faleiros (1989); Farage (2021) Iamamoto (2008; 2012; 2014); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394(1996); Lewgoy, Maciel e Reidel (2013); Lima (1984; 2017); Netto (2005); Oliveira (2018); Paula; Nacarat & Silva (2018); Raichelis (2018); Resolução nº 15 Mec (2002); Silva (1993; 1994; 1995); Parecer nº 412/1982; Piana (2009); Wanderley (1996;1998); Yazbek (2009); Werner (2010).

No **capítulo 4**, apresentamos e analisamos os dados censitários a respeito do cenário do ensino superior no Brasil, o perfil dos estudantes, suas escolhas profissionais, bem como seu crescimento no tocante das IES públicas e privadas que têm sido alvo de tensos debates em meio à fecunda expansão mercantilizada da educação, bem como, as informações constantes nos Mapas do Ensino Superior no Brasil e no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), os quais apresentam indicadores importantes que nos revelam um cenário de intensa

expansão do ensino privado em detrimento do público, o que demonstra a clara direção e atendimento às orientações e ditames dos organismos da macroeconomia internacional, cada vez mais distante da perspectiva do ensino público, gratuito, universal, laico e de qualidade.

As principais fontes e autores utilizados no capítulo foram: Antunes (2021); Abramides (2012); Carvalho & Waltenberg (2015); Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (2019); Farage (2021); Maia (2014); Macedo (2017; 2019; 2020); Mapa do Ensino Superior no Brasil (2019; 2020); Mota (2021); Laval (2019); Pereira (2019); Rodrigues (2007; 2008); UNESCO (2016).

No **capítulo 5**, apresentamos, discutimos e analisamos a pesquisa realizada com 155 estudantes de IES privadas, comunitária e pública, na cidade de São Paulo. Quais fatores contribuíram para a escolha dos estudantes pelo curso de Serviço Social. Através de questionário *survey*, a pesquisa amostral, realizada com os matriculados, especialmente na modalidade presencial do primeiro ao nono semestre, empenhou-se em saber quais os significados atribuem a profissão/curso; o perfil socioeconômico; tempo que dedicam ao estudo; a relação e avaliação dos desafios apresentados no processo formativo, que respondem à pergunta e objetivos específicos elencados nesta tese.

As principais fontes e autores utilizados no capítulo foram: Abramides (2016); Almeida (2007); Antunes (2021); ABEPSS (2021); Costa; Rodrigues (2020); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; Faleiros (2013); Fernandes (2020); Grener; Cerqueira (2017); Iamamoto (2008; 2012; 2014); Lima (2014); Martinelli (2006); Medeiros (2017); Menezes (2019); Mészáros (2008); Rolnik; Klintow (2011); Vargas; Paula (2012); Yazbek (2009).

Nas considerações finais realçamos ponderações sobre a pesquisa, seus achados e os sujeitos que promoveram a sua concretização, os *estudantes*. Desejamos que as reflexões aqui suscitadas, encontrem terrenos férteis, cultivados por pesquisadores comprometidos com o conhecimento, efetivando-se como um contributo ao processo formativo e a trajetória da sua história. *“O Serviço Social é uma profissão que tem um compromisso com a construção de uma sociedade humana, digna e justa”*. (MARTINELLI, 2006, p.12).

CAPÍTULO I

*Ninguém nasce feito: É experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.
(Paulo Freire).*

A ESCOLHA PROFISSIONAL: OS DESAFIOS E OS CAMINHOS PERCORRIDOS RUMO AO CURSO UNIVERSITÁRIO

Este capítulo visa apresentar e discutir as determinações, representações e significados para jovens e adultos quanto à escolha profissional. Busca saber quais os fatores colaboram para o ingresso dos indivíduos em uma profissão e, conseqüentemente, a escolha por um curso universitário. As condições objetivas, o mercado de trabalho, ascensão profissional, o projeto de vida e o caminho percorrido até o ingresso na faculdade perpassa por trajetórias, dilemas, limitações e contradições presentes no cotidiano. Ao final, trataremos dos motivos que incidem para a escolha dos estudantes pelo curso de Serviço Social no Brasil.

1.1 A escolha profissional e a busca pela ascensão profissional

Atualmente, são inúmeras as opções de cursos de nível superior oferecidos nas faculdades, centros universitários e universidades brasileiras. A revista Guia do Estudante 2019 apresenta informações sobre 234 profissões, mais de 16.000 cursos em cerca de 1500 Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas na região Sudeste.

Apesar das diversas informações disponíveis, a escolha profissional não nos parece algo fácil, nem mesmo uma decisão que possa ser tomada sem análise do contexto conjuntural mais amplo, dada a complexidade e as conseqüências que tal decisão é capaz de promover na vida dos sujeitos e nas relações sociais.

Entendemos que o ingresso no ensino superior tem um significado singular no processo de formação intelectual, nas relações sociais e nas perspectivas e possibilidades de ascensão e inserção profissional, na imagem social dos indivíduos e na representação social da profissão na sociedade. Mesmo com a presença de universidades públicas e políticas de incentivos à inclusão no ensino superior, como

FIES⁹, PROUNI¹⁰, e os financiamentos estudantis oferecidos pelas próprias IES privadas, muitos brasileiros continuam sem acesso ao ensino superior, especialmente aqueles oriundos das classes subalternas da sociedade.

Quando os jovens ou adultos se aproximam da conclusão do ensino médio, geralmente estão ansiosos na busca por um curso superior, perpassando por diversas questões conflitantes, desde aquelas relacionadas às possibilidades econômicas até às angústias referentes à escolha profissional.

A escolha do curso superior, e consequentemente da profissão, é um momento repleto de questionamentos:

[...] cada vez mais se aproxima a definição por um curso superior e uma profissão; o curso escolhido que supostamente seria realizador passa a ser colocado em questão e **perguntas sobre o que sou, o que quero, o que não quero**, etc, passam a atormentar a vida de jovens e inclusive de adultos. Podemos ainda assinalar a crise do emprego, onde carreiras profissionais são praticamente extintas levando trabalhadores de longa experiência a se perguntarem sobre o que podem fazer, quais suas possibilidades dentro desta nova ordem do mundo do trabalho. A angústia, as incertezas e todo tipo de conflitos surgidos sobre o que fazer, que opção tomar, qual a definição ou caminho a seguir [...] (EHRlich, CASTRO & SOARES, 2000, p.63, grifo nosso).

Destarte, esses e tantos outros dilemas interferem na escolha de uma profissão, e é sempre uma decisão imersa em uma arena de conflitos pessoais, familiares, culturais e econômicos. Além de não ser uma possibilidade que sempre esteve à disposição de todas as classes sociais, seu acesso, na Idade Média, estava atrelado à origem familiar, ao pertencimento à nobreza e à relação estabelecida com a estrutura hierárquica da Igreja. Somente a partir de tais condições era possível almejar uma escolha profissional, a qual muitas vezes já estava traçada de acordo com a posição social da família e suas tradições, como destaca Kober (2008, p. 26):

Escolher uma carreira ou uma profissão não foi sempre uma possibilidade que se apresentava aos jovens. Na Idade Média, o trabalho que viriam a desenvolver no restante da vida dependia estritamente da sua origem familiar; o nascimento determinava com exatidão as possibilidades futuras

⁹O **Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)** é um programa do Ministério da Educação do Brasil, destinado a financiar a graduação de estudantes matriculados em instituições privadas de educação superior. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

¹⁰O **Programa Universidade para Todos (Prouni)** é um programa do Governo Federal do Brasil, criado com o objetivo de conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior. Foi instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

numa sociedade dividida em nobres, plebeus e servos e em que a Igreja se aliava aos donos da terra na dominação dos demais segmentos sociais. Não havia ali escolha possível — o destino era traçado no berço. Os filhos dos nobres enfrentavam o destino de serem enviados para uma ordem religiosa, para compor a estrutura hierárquica da Igreja, ou organizar e comandar exércitos para garantir a posse ou a expansão da posse da terra. As mulheres eram, via casamento, a moeda de troca de acertos e arranjos entre as diversas famílias dominantes. Ao servo restava permanecer na condição de nascimento, numa sociedade na qual a mobilidade social inexistia. A tradição e a posição social de nascimento determinavam quem se era e quem se poderia ser.

E complementa que:

A aprendizagem de um ofício na Idade Média por aqueles que não eram filhos de nobres acontecia por meio da participação das crianças na vida dos adultos. Elas eram enviadas para outras famílias e confiadas a um mestre para que aprendessem um ofício e um modo de vida, em um tempo em que a vida privada e a profissão se confundiam (ARIËS, 1978 apud KOBER, 2008, p. 27).

Desse modo, é possível considerar que a possibilidade de escolha e acesso a uma carreira de nível superior na atualidade representa um avanço na compreensão a respeito da importância acerca da aprendizagem de um ofício na sociedade. Carregado de sentimentos diversos e contraditórios relacionados às escolhas que realizamos, sejam elas na juventude, quando o tempo parece correr a nosso favor, ou quando se está mais maduro, momento em que parece não ser mais possível cometer equívocos profissionais, pois não há mais tempo para isso, sendo a última “chance” de mudar a história profissional. No entanto *“[...] seja qual for o aspecto abordado, podemos dizer que é sempre da relação homem-trabalho que se está tratando, seja na escolha dos estudos, ou no [...] planejamento da carreira”* (SOARES, 2000, p. 24).

O trabalho ocupa um espaço privilegiado na vida dos indivíduos, pois ele *“[...] engendra a vida social e, ao mesmo tempo, é por ele determinado”* (FERRETTI, 1992, p. 83), o que reforça a importância da escolha profissional como uma decisão singular. Com o crescente exército de reserva¹¹, os sujeitos identificam no curso universitário

¹¹Conforme dados do IBGE (2021), o Brasil possui mais de 14 milhões de desempregados, sem contabilizar o número de desalentados (5,6 milhões) e dos trabalhadores informais ou intermitentes (cerca de 24 milhões). Atualmente já se trata a questão como um recorde de desemprego no Brasil. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em 21 set.2021

Em novembro de 2020, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) apresenta dados que demonstram um total de desempregados no país estimado em 14,1 milhões de pessoas. Dos estados pesquisados, a taxa subiu em 10%, com destaque para o Nordeste. Ainda de acordo com a matéria, os dados do IBGE informam que foram fechadas 883 mil vagas de emprego no terceiro trimestre. Ao mesmo tempo, a flexibilização das medidas de distanciamento social para conter a covid-19 levou um número maior de pessoas a procurar por novo trabalho. A combinação desses dois movimentos fez com que o número de desempregados aumentasse em 1,302 milhão de pessoas na comparação com o final do segundo trimestre. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao->

uma credencial necessária (mesmo que insuficiente) para inserção, permanência ou ascensão nos espaços de trabalho, ideia incorporada pelos estudantes, como reforça Kober (2009, p. 5):

As novas exigências do mercado de trabalho, seja no nível acadêmico, seja no nível do desenvolvimento de características pessoais, bem como a competitividade no trabalho e pelo trabalho levam o diploma universitário a tornar-se uma credencial necessária, embora insuficiente, para inserir-se no mercado. A necessidade de cursar uma faculdade torna-se uma ideia tão incorporada pelos jovens estudados que todos os entrevistados, das duas escolas, planejavam buscar uma carreira universitária.

Contudo, quando nos referimos à escolha profissional, mesmo tendo em vista questões objetivas no que se refere às exigências do mercado de trabalho, não podemos deixar de refletir sobre a identificação que a pessoa acredita ter com o curso escolhido. Alguns aspectos precisam ser considerados, tais como: as informações sobre a profissão, os espaços sócio-ocupacionais nos quais poderá atuar, o comportamento do mercado de trabalho com relação à área escolhida e a habilidade ou aptidão para exercer tal profissão.

Julgamos tais elementos de valorosa importância no processo de escolha, que não se esgota em si, mas adensa a reflexão sobre tema. Pode-se destacar os aspectos econômicos, as relações e representações sociais atribuídas às profissões, as expectativas familiares e demais condições concretas de inserção no mercado de trabalho, fatores que recaem na decisão e liberdade da escolha profissional.

Todos os fatores mencionados são carregados de significados e possuem diversificado valor para cada sujeito. A escolha profissional não pode ser compreendida de forma romantizada, como se o maior dilema recaísse sobre o encontro da profissão para a qual acredita estar vocacionado ou apto a exercê-la, em relação estreita com o projeto de vida ou profissional.

Podemos denominar os projetos como projeções a respeito de algo que está por vir; ou seja, quando se efetiva uma escolha profissional, os sujeitos idealizam uma série de ações e criam expectativas promissoras para as mudanças que a profissão poderá lhes proporcionar.

Para Almeida & Magalhães (2011, p. 211), “os projetos são elaborados em meio

a experiências socioculturais, a um conjunto de vivências e interações que não se pode deixar de levar em conta”.

Os projetos de vida ou projetos profissionais se relacionam fortemente às expectativas familiares, fator que pode ser percebido pelos sujeitos de diferentes maneiras. Se para alguns as escolhas são “naturais”, ou seja, as famílias já esperam que sigam as profissões que seus pais escolheram, para outros a escolha pode ter um significado de orgulho, superação e mudanças na trajetória da família, por ser o primeiro indivíduo a ter a oportunidade de cursar uma faculdade, rompendo a presença de baixa escolaridade familiar.

Em estudo elaborado por Almeida & Magalhães (2011), na PUC do Rio de Janeiro, as pesquisadoras discutiram teoricamente a elaboração de projetos de vida na contemporaneidade e a transmissão geracional da escolha da profissão na família, utilizando como base autores da Antropologia, Sociologia e Psicologia. As autoras, afirmam que a escola e família são elementos importantes neste contexto, especialmente quando a escolha é feita pelos jovens:

Vale ressaltar que a escola, pelo fato de ser o lugar onde o jovem passa grande parte do seu tempo e por estabelecer um vínculo mais duradouro com o indivíduo, constitui-se como um meio de forte influência no desenvolvimento de projetos de vida. Porém, mesmo diante das diversas transformações ocorridas nas configurações familiares na contemporaneidade, ainda é o âmbito familiar que proporciona um lugar próprio e distinto para o indivíduo e garante o sentido de pertencimento. É à família que o jovem retorna ao ter que escolher por uma profissão, pois sabe que é nela que encontrará um lugar de confiança e de conciliação (SANTOS, 2005), ainda que ele tenha a possibilidade de realizar uma escolha que não satisfaça sua família e que rompa com a tradição familiar (ALMEIDA; MAGALHÃES, 2011, p. 211).

Em outro estudo, Almeida, Magalhães & Féres-Carneiro (2014) procuram aprofundar-se na transmissão geracional da escolha da profissão na família por meio de uma pesquisa qualitativa, na qual foram entrevistados quinze sujeitos, de três gerações de cinco distintas famílias, que seguiram a mesma profissão – advogados, médicos, músicos, professores de teatro, psicanalistas.

Na pesquisa, as autoras afirmam que emergiram categorias como:

Naturalidade do processo de escolha profissional; a necessidade de diferenciação; o peso do nome e do sobrenome; a figura mítica familiar; liberdade de escolha na contemporaneidade; valores transmitidos no cotidiano; lealdade ao amor pela profissão.

A família é o núcleo que proporciona (ou deve proporcionar) aos indivíduos um lugar de segurança e sentido de pertencimento. Por isso a transmissão geracional é

algo que deve ser considerado, pois pode fazer com que se sigam repetições dos padrões familiares:

A transmissão geracional torna-se evidente através da repetição dos padrões familiares e é nessa transmissão que reside a sobrevivência e a perpetuação da família. Segundo Gaulejac (2009), a repetição, seja ela consciente ou inconsciente, de comportamentos, sintomas ou escolhas na família é uma manifestação do vínculo com as gerações anteriores e é de grande necessidade e importância para a construção do indivíduo enquanto sujeito. Ele precisa desse referencial porque é elemento constitutivo de sua identidade (ALMEIDA, MAGALHÃES; FÉRES-CARNEIRO, 2014, p. 455).

Nesses termos, a pesquisa expõe alguns trechos das entrevistas realizadas¹², nas quais os indivíduos afirmam que a escolha da profissão ocorreu como um processo “natural”, seguindo o caminho profissional do pai/mãe/avô/avó como algo já traçado para eles, “[...]Logo, para as famílias não foi surpresa essa escolha profissional dos membros. Segundo os participantes, coube a eles somente “aceitar” esse destino já traçado, naturalmente, sem grandes questionamentos.” (*Idem, ibidem*, p. 456).

A pesquisa também destaca que alguns dos entrevistados, apesar de considerarem a escolha profissional um caminho natural, pensaram em outras possibilidades de atuação antes de definirem suas carreiras. “[...] Estes apresentaram, inicialmente, alguma resistência em seguir a profissão dos pais/avós, ou seja, em aceitar esse legado dos pais” (*Idem, ibidem*, p. 457).

E há, também, indivíduos que buscam se diferenciar e que demonstram desconforto ao serem profissionalmente protegidos pela família, como um professor de teatro que afirma que “[...]sempre quis fazer a minha própria onda” (*Idem, ibidem*, p. 458).

Como podemos observar, a escolha profissional perpassa por diversos caminhos, os quais não são enfrentados da mesma forma por todas as pessoas. Assim, a prerrogativa de que são livres para escolha não pode ser considerada como uma premissa para todos, sem distinção.

A construção de projetos é repensada e sofre transformações, devido à própria dinâmica da sociedade e das relações sociais. Mesmo que se afirme que os sujeitos

¹² Os trechos das entrevistas realizadas foram publicados no artigo: Bacal, M. E. A., Magalhães, A. S., & Féres-Carneiro, T. (2014). Transmissão Geracional da Profissão na Família: Repetição e Diferenciação. *Psico*, 45(4), 454-462. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2014.4.15344>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/15344>. Acesso em 4 fev. 2021.

podem escolher de forma livre sua formação profissional, eles estão inseridos em um contexto que sofre influências em diversas esferas, social e familiar, e fatores como classe, geração, gênero e outros ocupam um espaço fundamental nesse processo (ALMEIDA; MAGALHÃES, 2011).

Para Kober, quando tratamos da liberdade de escolha profissional, há diferenças relevantes que a impactam, como a classe social, o preparo que antecede o ingresso na faculdade e outros, sendo necessário um olhar mais cuidadoso com esse processo:

O senso comum diria que jovens pertencentes a segmentos sociais economicamente mais favorecidos teriam toda a liberdade de escolha possível, pois poderiam optar por qualquer carreira, já que eles teriam a formação acadêmica necessária para passar nos vestibulares das melhores universidades, bem como os recursos financeiros para manter-se durante o curso, ou para pagar uma universidade privada, se assim o quisessem. Além disso, poderiam dedicar-se apenas aos estudos durante os anos de formação, o que permitiria um melhor desempenho profissional futuro. Já aqueles que vêm de famílias de menor renda não teriam o mesmo preparo para ingressar nas boas universidades e precisariam ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho, o que os forçaria a levar em consideração aspectos basicamente materiais na sua escolha profissional. Apesar de haver certa verdade no senso comum (e sempre há), é necessário olhar com mais cuidado esses processos (KOBBER, 2008, p. 6).

Inicialmente ao ingressar no ensino superior e realizar a escolha por determinado curso, o indivíduo o faz a fim de ter uma profissão que pretende exercer por toda vida, gerando benefícios materiais e imateriais, vislumbrando a possibilidade de um “salto” em sua formação, aumento de ganho salarial e a perspectiva de uma carreira. Desse modo, não nos parece incidente o ingresso no curso superior com o objetivo de abandoná-lo e ser mais assertivo em uma segunda graduação, com a finalidade de “corrigir” a escolha mal sucedida. Ao contrário, quando o estudante ingressa em um curso universitário, sua intenção é de concluí-lo e ter uma profissão, fatores que intensificam a relevância, seriedade e assertividade na escolha profissional.

De acordo com Boaventura Santos (1996, p. 198 *apud* Batista 1998, p. 30), o ingresso na Universidade alimenta a expectativa de que ela privilegia “[...] a preparação ampla para uma grande variedade de condições subsequentes imprevisíveis em detrimento de um treinamento específico para uma tarefa que daqui a cinco ou dez ou vinte anos pode já não existir”.

Esse momento não se trata apenas de uma mera preparação para o emprego, mas, sim, de uma formação humana capaz de vencer os desafios contemporâneos que, para Pedro Demo (1996, p. 154), inclui:

- a) capacidade de elaboração própria, de construção auto suficiente de projeto pedagógico criativo, de autonomia acadêmica;
- b) capacidade de conjugar teoria e prática;
- c) capacidade de constante atualização;
- d) capacidade de motivar atitudes emancipatórias;
- e) qualidade formal e política.

Para o autor (1996, p. 154): “a sociedade deposita na universidade a esperança de que ela seja a “vanguarda” do desenvolvimento, a esperança do futuro[...]”, e o mercado vai afirmar que: “É preciso qualificar-se!”. A educação, nessa perspectiva, faz parte dessa lógica, ao tornar-se cada vez mais distintiva. É preciso escolher bem a graduação e onde cursá-la, pois os diplomas têm o seu peso, e as universidades são tratadas como grifes que definem a qualidade da formação.

Sendo assim, a ação dos indivíduos ocorre em uma perspectiva que implica em determinações concretas e idealizações, que para Ehrlich Castro & Soares (2000, p. 74), “[...] Trata-se de uma “situação” concreta que determina certas possibilidades materiais e não-outras. O homem ao escolher, o faz sob certas condições dadas e não sob idealizações abstratas”.

E complementam afirmando que:

Diante de uma situação de escolha profissional, por exemplo, onde um jovem oscila entre escolher Engenharia ou Direito, o que podemos encontrar na situação que o levará a escolher uma ou outra coisa? Encontramos por um lado as ações concretas, desejos e exigências da família, dos amigos, enfim das relações dos outros com ele. Encontramos do mesmo modo o movimento concreto em função de um projeto e desejo de ser que encontra-se inseparavelmente ligado a estes outros objetivamente situados em relação a ele (EHRlich CASTRO; SOARES, 2000, p. 74).

Quando refletimos sobre as escolhas profissionais e as relacionamos às possibilidades concretas e condições dadas aos sujeitos, não podemos deixar de salientar que tais escolhas estão ligadas ao lugar social, à condição de classe e às relações vigentes presentes na sociedade quando se escolhe, que pode gerar exclusões diante de um cenário de pobreza e desigualdade social. Nesse sentido, Wanderley (2006, p. 149) nos ajuda a compreender a configuração da pobreza e exclusão social, fatores que impactam e limitam as escolhas dos sujeitos:

Entendemos que a pobreza e a exclusão social configuram-se como indicadores de um lugar social, de uma condição de classe, expressando relações vigentes na sociedade. São produtos dessas relações, produzindo

e reproduzindo a desigualdade, nos planos social, político, econômico, definindo para os pobres um lugar na sociedade. Essa é uma questão social recorrente que perdura desde o período da colonização no continente latino-americano. Trata-se, pois, de um processo de empobrecimento histórico e social, dado por determinantes econômicos, políticos e culturais, que tende a ser reproduzido mediante mecanismos que o reforçam e o expandem (WANDERLEY, 2006, p. 149).

A pobreza e a exclusão social são indicadores que produzem e reproduzem a desigualdade social e, sendo assim, são elementos que dificultam ou impedem o acesso ao ensino superior. Todavia, quando os sujeitos são inseridos no curso universitário na juventude, ou por vezes, tardiamente, na maturidade, ainda assim, muitas vezes não conseguem permanecer nos bancos da faculdade, devido às desigualdades que afetam todas as dimensões da sua vida social.

Na perspectiva individual, tais elementos parecem ser desconsiderados quando da crença nas aptidões, potencialidades, competição ou mesmo méritos que tais sujeitos podem ter ou desenvolver durante sua formação escolar. Assim, cabe a ele superar tais dificuldades e ascender profissionalmente por seus próprios meios, desconsiderando, então, as possibilidades concretas postas aos indivíduos, como reforçam Ehrlich, Castro & Soares.

Desconsidera-se com isso as possibilidades concretas que o indivíduo tem a disposição para se fazer de uma maneira ou de outra, dependendo de sua vontade e esforço individual, ou seja, unicamente de si mesmo, ter uma condição de vida confortável ou mesmo realizar-se em alguma profissão. Deste modo, explica-se sem nenhum constrangimento como alguns ascendem na escala social, já que se esforçam e têm aptidões para isso, enquanto **outros sobrevivem na miséria, pois certamente não se esforçaram tanto quanto podiam ou infelizmente não tinham aptidões para ocuparem outra situação social ou profissional** (EHRlich, CASTRO; SOARES, 2000, p. 64, grifo nosso).

Mesmo com a crescente desigualdade social vivenciada no Brasil, alimentam-se relações mercantis nas diversas esferas da vida cotidiana, como na educação, saúde, habitação e outras. E, concomitantemente, se observa a retração dos direitos sociais, “[...] os pobres apresentam-se destituídos de poder, trabalho e informação, para além dos indicadores clássicos de renda” (Op. cit.).

Na sociedade brasileira, os efeitos da pobreza são amplificados pela enorme distância entre os grupos sociais cravada pelas desigualdades sociais. Relatórios de diferentes organismos internacionais (BID, PNUD, por exemplo) **indicam o Brasil como um dos países mais desiguais do planeta** WANDERLEY (*Idem, ibidem*, p. 150, grifo nosso).

Diante de tamanha desigualdade que assola a população brasileira de forma cada vez mais adensada, a possibilidade de carreira, de ascensão profissional ou até mesmo de ter ou manter-se empregado parece ser algo de expressiva relevância, que

pode interferir na escolha do curso superior. Optando por qualificações atreladas a expectativa de rápida absorção no mercado de trabalho, como os cursos tecnológicos em detrimento às profissões que possuem maior identificação. Dessa maneira, a carreira e as preferências profissionais passam a ser ainda mais conflitantes, tendo em vista os escassos recursos individuais dos sujeitos.

Trata-se, portanto, de um fenômeno humano específico, qual seja, a definição ou redefinição profissional de sujeitos, com todos os conflitos inerentes a esta situação. Trata-se assim do sujeito em situação de escolha, de definição em relação **A. carreira ou possibilidades de trabalho** (EHRlich, CASTRO & SOARES, 2000, p. 63, grifo nosso).

Tal ideia é reforçada pela:

A crença de que o indivíduo basta a si próprio para desenvolver-se, para tornar-se este ou aquele sujeito, para assumir esta ou aquela posição social, para ter ou não uma profissão que o realiza, é o princípio do individualismo. Neste, o indivíduo é um ser que depende apenas de si mesmo e de seu esforço para ser o que é ou tornar-se aquele que deseja. **O individualismo se valendo da crença no caráter inato das aptidões, defende que estas potencialidades sejam desenvolvidas na competição com os demais.** Desse esforço competitivo resultam os **méritos pessoais de cada um e sua merecida ascensão social** (*Idem, ibidem*, p. 64, grifos nossos).

Estudos realizados por Ferretti, com a centralidade na análise dos serviços de Orientação Profissional, demonstram que as carreiras de trabalhadores oriundos das classes subalternas são marcadas pelo ingresso precoce no trabalho, fato este determinado pelas necessidades econômicas das famílias e pelas possibilidades concretas que se pode alcançar. As expectativas futuras, quando crianças e adolescentes, eram “[...] genéricas, limitadas e modestas” (FERRETTI, 1988, p. 159), bem como as expectativas de seus pais em relação a eles. Assim, as carreiras ocupacionais eram determinadas principalmente pelas oportunidades de trabalho que surgissem, levando a uma mobilidade de ocupações e de empregos disponíveis, e não por decisões e escolhas dos próprios trabalhadores¹³. Nesse sentido, Ferretti afirma que:

A própria qualificação profissional empreendida por esse conjunto de trabalhadores refletia um esforço de melhoria de oportunidades e de condições de vida, mas estava intrinsecamente relacionada às condições oferecidas pelo ambiente de trabalho: “as ‘carreiras’, ao invés de resultarem do desdobramento de um curso de formação técnico-profissional, decorrem das oportunidades oferecidas pela prática” (*Idem, ibidem*, p. 160).

Dessa forma, os modelos pedagógicos para a formação profissional caminham

¹³ “Um resultado semelhante foi encontrado por nós em pesquisa anterior, (KOBBER, 2004) com trabalhadores que frequentavam o curso supletivo. O esforço de qualificação não se referia a uma determinada carreira ou tipo de ocupação, mas à possibilidade de manter-se empregado e de continuar fazendo parte do jogo. São escolhas do possível” (*Idem, ibidem*, p. 53).

na direção de oportunizar aos estudantes um processo formativo que esteja “[...] adequado às novas demandas de aumento da competitividade, a níveis internacionais, e melhoria da qualidade do setor produtivo.” (CNI, 1993 apud MIRANDA & RODRIGUES, 2017, p. 100). A competitividade é vista como uma condição pedagógica para a formação profissional e, sendo assim, torna-se também um elemento relevante, que pode influenciar na escolha profissional dos indivíduos, destacadamente da classe que vive do trabalho.

Outrossim, cabe salientar que a inserção do Brasil no cenário internacional exige uma perspectiva de formação profissional que “[...] deve preocupar-se com a formação da cidadania e da produtividade, necessárias para todo o esforço de construção de uma sociedade democrática e competitiva” (*Idem*).

E reforça que:

[...] de fato, a valorização da educação, mas uma valorização *interessada*, como diria Gramsci. Isto é, a burguesia pretende valorizar a educação e a ciência que atendam aos interesses do parque industrial, em particular, e aos interesses do capital, em geral. Em outras palavras, a educação que convém à burguesia é aquela determinada pela busca de uma *Economia Competitiva*. (MIRANDA & RODRIGUES, 2017, p. 100).

Partindo dessas reflexões é possível afirmar que as escolhas profissionais que realizamos não são feitas de forma neutra; elas são condicionadas e têm relação com os valores, modo de vida, origem, condições econômicas e outras determinações, que as influenciam com novas possibilidades, como aponta Kober (2008, p. 54):

As escolhas não são, pois, feitas em um espaço neutro, como querem nos fazer crer os glamorosos anúncios de TV. O próprio gosto ou preferência por este ou aquele produto, estilo de vida ou modo de ser é fortemente marcado pela origem social, que produz, por meio do *habitus*, um esquema classificatório que vai ordenar as ofertas e possibilidades do mundo que se apresenta ao indivíduo.

Tal fato é reforçado pela alienação que todos nós indivíduos vivenciamos, e que afeta as escolhas dos trabalhadores, determinadas por um contexto econômico, social e cultural historicamente constituído. Dessa forma, em uma sociedade capitalista não é possível que o trabalhador reconheça como seu o produto do seu trabalho, sendo que os “[...] objetos produzidos pelo trabalho humano se convertem, devido a exploração, em algo que lhe é estranho, gerando uma espécie de inversão onde o resultado do trabalho volta-se contra o trabalhador” (EHRlich, CASTRO; SOARES, 2000, p. 70).

A exploração do trabalhador reforça a necessidade de torna-se

polivalente e desenvolver o maior número de competências que colabore para o aperfeiçoamento da sua capacidade técnica, que contribuiu mais fortemente com a lógica da expansão da reestruturação capitalista. Elementos que já estão em curso há várias décadas, no Brasil notadamente no governo de Getúlio Vargas (1930 a 1945), há uma expansão da escolarização, que colabora para este processo:

A história da educação brasileira, desde, pelo menos, a Era Vargas, 1930-45, pode ser analisada através da compreensão da necessidade intrínseca do modo de produção capitalista, na especificidade da formação social brasileira e de expansão da escolarização, tendo em vista a reprodução ampliada e a contínua reestruturação do capitalismo (MIRANDA; RODRIGUES, 2017, p. 100).

A expansão da escolarização manteve-se em curso nos anos 1990¹⁴, alicerçada a uma perspectiva neoliberal, cuja crença reforça fortemente a necessidade dos esforços individuais para as conquistas pessoais e a culpabilização desses sujeitos pelos seus insucessos profissionais, ou pela desigualdade social, fruto da sua incapacidade de empreender e criar alternativas para alcançar outras ou novas possibilidades de ascensão profissional.

Assim, a escolha pelo curso universitário perpassa a responsabilidade que ultrapassa a possibilidade de acesso ao ensino superior; este sujeito não pode “errar nessa escolha”, pois muitas vezes ele tem poucos recursos, não só econômicos, mas também de formação escolar básica, que o distancia cada vez mais do ensino superior, que requer preparação escolar, disponibilidade de tempo para os estudos e recursos financeiros que possam subsidiar sua subsistência na Universidade, os quais ele, como trabalhador-estudante, não possui.

Nesse sentido, ainda há a cobrança de que os sujeitos precisam ser desejados pelo mercado de trabalho, manter a empregabilidade, que tem sido compreendida como a capacidade individual de se inserir ou manter-se nos espaços ocupacionais, sendo este indivíduo capaz de agrupar um conjunto de habilidades e competências que o torna competitivo em disputas profissionais ou vagas de emprego. Existe um consenso ideológico em torno da noção de empregabilidade: quanto mais escolarizado o indivíduo se torna, maior sua possibilidade de ser empregável. Uma “noção que transfere a ele total responsabilidade sobre sua educação e qualificação e a consequente possibilidade de permanecer empregado” (KOBEL, 2001, p. 9).

¹⁴ Tratamos com mais profundidade sobre o tema no segundo capítulo, cuja discussão percorre “A expansão mercantilizada do Ensino Superior no Brasil”.

Dessa forma, cada um se torna o único responsável pelo seu próprio destino profissional.

De acordo com Ferretti (1992, p. 37, grifo nosso): “[...] a **realidade desmente o discurso liberal** uma vez que em nossa sociedade as pessoas não têm as condições básicas de sobrevivência garantidas para poderem escolher a profissão que desejam [...]”. E, Ehrlich, Castro & Soares (2000, p. 67) complementam que “[...] a necessidade de sobreviver é uma condição fundamental desconsiderada pela doutrina liberal, sendo esta condição econômica concreta, uma determinante essencial na vida do indivíduo e de suas possibilidades.”

Ferretti reforça que a necessidade de sobrevivência é um fator de elevada preponderância que sujeita os indivíduos às escolhas e oportunidades que lhes oferecem, para que não caiam no desemprego:

“[...] os fatores mais graves referem-se à própria condição de vida desses jovens e de suas famílias, que obrigam uma sujeição às oportunidades profissionais que se oferecem [...]”. Dados recentes têm destacado o progressivo aumento dos contingentes populacionais que são instados, em virtude de condições econômicas adversas, a sujeitar-se às oportunidades de trabalho oferecidas pelo subemprego para não caírem no desemprego. Assim sendo, pode-se dizer que a autonomia de escolha está comprometida, entendido o termo escolha como a implementação de sua preferência ocupacional. Todavia, apesar dessas progressivas restrições, proclama-se a liberdade de escolha profissional para todos (FERRETI, 1992, p. 41-42).

Como sabemos, o desemprego é estrutural na sociedade, escancarando as diferenças ocupacionais e salariais entre mulheres e homens, e evidenciando a baixa qualificação dos trabalhadores, que recaem em subempregos, empregos informais, intermitentes, alimentando a impossibilidade de qualificação. Sem recursos necessários, esses trabalhadores não dispõem de condições para mudar a realidade e continuam se mantendo e subsistindo com baixas remunerações. Kober (2008, p.7), reforça que esse comportamento é intensificado pelo desemprego estrutural e pelas diferenças e exigências advindas desse processo:

Tudo se passa como se não houvesse um desemprego estrutural, como se todos os postos de trabalho exigissem trabalhadores qualificados e como se não houvesse diferenças entre a inserção de homens e mulheres no mercado de trabalho. Fluidificam-se atribuições e responsabilidades dos cargos e valorizam-se os atributos comportamentais e pessoais. Trata-se de incentivar trajetórias individuais, sobre as quais se negociam, individualmente, salários, benefícios e promoções [...] (*Idem*).

Diante de tais elementos, fica evidente que as determinações sociais e as desigualdades presentes no mercado de trabalho são ignoradas pela perspectiva

neoliberal, que não os reconhece como determinantes para inserção ou permanência dos trabalhadores, bem como as diferenças étnicas, de gênero, de classe.

Abstraem-se, assim, relações sociais extremamente complexas e responsabiliza-se o indivíduo pela sua inserção ou não no mercado de trabalho.

Kober, quando trata da profissionalização e sua relação com o mercado de trabalho, nos alerta que:

É preciso lembrar que a profissionalização só atinge seus objetivos quando por meio dela se estabelece uma relação entre o trabalhador e o mercado de trabalho. As pessoas esperam, e são levadas cada vez mais a acreditar, **que a um determinado curso que façam corresponda uma certa posição dentro da empresa ou advenha uma ascensão na estrutura hierárquica.** No entanto, segundo Bourdieu e Boltanski, “o valor que recebem no mercado de trabalho depende tão mais estritamente de seu capital escolar quanto mais rigorosamente codificada for a relação entre diploma e cargo” (1998, p. 134), codificação que pouco ocorre no Brasil, onde não há essa regulamentação e há força de trabalho excedente. O que leva as empresas a poderem optar, como estão fazendo, por selecionar trabalhadores com qualificação muito superior àquela exigida pelo cargo em si (*Idem*, grifo nosso).

Tais elementos estão fortemente relacionados à nova morfologia do trabalho, com precarização, terceirização e flexibilização das leis trabalhistas¹⁵; a escolha profissional se torna ainda mais desafiante; os sujeitos precisam não só satisfazer seus desejos pessoais, da sua família, mas também do mercado. É preciso realizar a escolha por uma profissão que possa ter campo de trabalho em uma era cada vez mais excludente, desigual, seletiva e com direitos trabalhistas escassos.

Em junho de 2017, houve a aprovação da Reforma Trabalhista, que caracteriza um verdadeiro retrocesso dos direitos trabalhistas conquistados historicamente, intensificando e formalizando a precarização, e flexibilizando do trabalho, vigorando uma legislação que colabora com investidas de redução e inoperância dos direitos dos trabalhadores, evidenciando uma clara afronta e desmonte das proteções tão necessárias à classe que vive do trabalho.

Em cobertura realizada pelo Jornal da Unicamp em 30 de junho de 2017¹⁶, na

¹⁵ A Reforma Trabalhista de 2017 (Lei 13.467/2017) regulamenta diversas formas de trabalho e retrocede as garantias de direitos conquistados pelos trabalhadores em décadas passadas.

¹⁶ Matéria completa disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/06/30/reforma-trabalhista-representa-retrocesso-ao-seculo-xix>. Acesso em 19 jan. 2021.

abertura do seminário “Greve Geral de 1917¹⁷ – O Centenário da Greve Geral¹⁸, promovido pelo Arquivo Edgard Leuenroth (AEL)¹⁹ em 28 de junho de 2017, a desembargadora do trabalho aposentada Magda Biavaschi, o economista José Dari Krein, e o sociólogo Ricardo Antunes, declaram que: “o que se pretende com a reforma é promover o desmantelamento da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), conquistada pelos trabalhadores depois de muita luta”. E para Antunes (2017):

[...] o projeto reformista do governo federal constitui um grave ataque aos direitos dos trabalhadores, medida que não foi empreendida nem mesmo na ditadura militar. Desde 1970, nós estamos assistindo a uma contrarrevolução burguesa muito profunda. Chegamos ao período mais destrutivo da história do capitalismo, no qual a barbárie neoliberal vem promovendo o desmonte e a privatização de tudo o que for possível (*Jornal da Unicamp*, 30 jun. 2017).

Para José Dari Krein, docente do Instituto de Economia (IE) da Unicamp, tentativas de promover reformas trabalhistas sempre estiveram presentes na história do Brasil. Ademais, afirma que:

De tempos em tempos, o capital tenta adequar o trabalho a seus interesses e necessidades”, relatou. Isso vem ocorrendo desde a Primeira República, quando foram estabelecidos, ainda que de forma pontual e esparsa, alguns direitos trabalhistas, que abriram espaço para a posterior formulação da CLT. “Embora tenha representado um importante avanço e tenha ampliado a proteção ao trabalhador, a CLT ainda é uma legislação com baixo grau de efetividade. Ela foi e continua sendo muito burlada. Um exemplo disso é a existência de cerca de 15 milhões de brasileiros que trabalham sem carteira assinada (*Idem*).

E reforça, ainda, que:

[...] experiências do tipo, levadas a cabo em outros países, demonstram claramente que o desmonte dos mecanismos de proteção social do trabalho não gera emprego, como querem fazer crer os defensores de tal medida. “A geração de emprego depende de outros fatores, fundamentalmente daqueles relacionados à dinâmica da economia” (*Idem*).

No mesmo Seminário, Magda Biavaschi avalia que a aprovação da reforma significa a “[...] destruição dos mecanismos de proteção social conquistados pelos trabalhadores ao longo do tempo. E afirma que: “A CLT está imbricada na tessitura da sociedade brasileira. O que as elites brasileiras, que são bastante predatórias, estão

¹⁷ A Greve Geral de 1917 foi um movimento realizado pelos operários e comerciantes de São Paulo nos meses de junho e julho. Os trabalhadores reivindicavam melhores condições de trabalho e aumento de salário, e após cinco dias de paralisação geral, os trabalhadores tiveram suas reivindicações atendidas.

¹⁸ Evento na íntegra: <https://www.youtube.com/watch?v=7FwCqyGm3o8&feature=youtu.be>. Acesso em: 21 jan.2021.

¹⁹ Arquivo Edgard Leuenroth – Centro de Pesquisa e Documentação Social (AEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Disponível em: <https://www.ael.ifch.unicamp.br/institucional>. Acesso em: 21 jan.2021.

tentando fazer é destruir os direitos dos trabalhadores e, conseqüentemente, as instituições fiscalizadoras, como a Justiça do Trabalho” (*Idem*).

Sobre a flexibilização das leis trabalhistas poderem colaborar para abertura de novas vagas de trabalho, inclusive para os estudantes que estão em processo formativo e na busca pela conquista de uma profissão, a desembargadora aposentada, Magna Biavaschi, afirma que tais investidas do governo:

[...] faz parte da cartilha de um movimento mundial, perpetrado por um “capitalismo sem teias”. “Essa reforma representa um retrocesso aos tempos mais arcaicos do Brasil, nos quais os jagunços tinham vez. Além disso, é preciso deixar claro que, ao contrário do que apregoam o governo e o patronato, a reforma não cria empregos. Antes, os tornam ainda mais precários. Isso sem falar que a proposta de reforma tem grandes inconstitucionalidades, como a criação de obstáculos para que as pessoas tenham acesso à Justiça do Trabalho” (*Idem*).

Para Antunes, vivemos um momento da “uberização”²⁰ do trabalho, uma verdadeira era do “privilegio da servidão”, em que os sujeitos se sentem privilegiados por serem explorados pelo capital, obrigados a aceitar as precárias condições de trabalho, sem nenhuma garantia de direitos trabalhistas, em troca de baixas remunerações, para que possam ter acesso a condições mínimas de sobrevivência e fugir do desemprego²¹.

Em pleno século XXI, mais do que nunca, bilhões de homens e mulheres dependem de forma exclusiva do trabalho para sobreviver e encontram, cada vez mais, situações instáveis, precárias, ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego. Isto é, ao mesmo tempo que se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras **em escala global, há uma redução imensa dos empregos; aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas**, consequência da lógica destrutiva do capital que, conforme expulsa centenas de milhões de homens e mulheres do mundo produtivo (em sentido amplo), recria, nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, “flexível”, depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantêm trabalhando (ANTUNES, 2018, p. 25, grifo nosso).

Dessa forma, quando tratamos da escolha profissional, questões como a redução dos empregos e direitos trabalhistas, as novas modalidades de trabalho que privilegiam a lógica precarizada e informal, como destacadas por Antunes (2018), nos

²⁰ Termo utilizado por Antunes (2018), no livro intitulado “Privilegio da Servidão”, lançado pela editora Boitempo.

²¹ De acordo com dados do IBGE (2020), “Os empregados sem carteira assinada totalizaram 11,8 milhões de pessoas e os por conta própria somaram 24,3 milhões de trabalhadores no trimestre encerrado em agosto, os maiores contingentes da série histórica, iniciada em 2012”, além dos 4,7 milhões que desistiram de procurar trabalho. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://censo2020.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/25534-desemprego-cai-para-11-8-com-informalidade-atingindo-maior-nivel-da-serie-historica.html>. Acesso em 20 jan. 2020

fazem refletir sobre as condições de trabalho postas aos trabalhadores, e que atingem a todas as profissões. O trabalho no mundo capitalista assume a centralidade da vida, o que intensifica a necessária reflexão sobre a escolha profissional, tendo em vista o lugar que ela ocupa nas relações sociais, as quais estão permeadas de contradições, frutos de um sistema capitalista cada vez mais perverso. O autor procura apresentar a processualidade contraditória do trabalho, reforçando o sentido estruturante e desestruturante que ele ocupa para humanidade e esclarece que:

[...] o *sentido do trabalho* que estrutura o capital (o *trabalho abstrato*) é desestruturante para a humanidade, enquanto seu polo oposto, o *trabalho* que tem sentido estruturante para a humanidade (o *trabalho concreto* que cria bens socialmente úteis), torna-se potencialmente desestruturante para o capital. Aqui reside a *dialética espetacular do trabalho*, que muitos de seus críticos foram incapazes de compreender.

Mas é essa processualidade contraditória, presente no ato de trabalhar, que *emancipa e aliena, humaniza e sujeita, libera e escraviza*, que (re)converte o estudo do trabalho humano em questão crucial de nosso mundo e de nossa vida. Neste conturbado século XXI, o desafio maior é dar *sentido autoconstituente ao trabalho humano* de modo a tornar a nossa vida fora do trabalho também dotada de sentido.

Construir, portanto, um *novo modo de vida* a partir de um *novo mundo do trabalho*, para além dos constrangimentos impostos pelo sistema de metabolismo social do capital [...] (ANTUNES, 2018, p. 26).

Assim, ao realizar escolhas profissionais os indivíduos precisam não somente estar preparados para o exercício de uma determinada função na divisão sociotécnica do trabalho, mas também para as novas competências e habilidades que precisam fazer parte do processo de formação, no que tange às novas tecnologias na era digital, imprescindível para o exercício profissional. Há tempos se pensava na eliminação completa do trabalho realizado por humanos, em prol do ingresso das máquinas; hoje, como reforça Antunes (2018), estamos vivendo o proletariado de serviços²².

Ao contrário da eliminação completa do trabalho pelo maquinário informacional digital, estamos presenciando o advento e a expansão monumental do *novo proletariado da era digital*, cujos trabalhos, mais ou menos intermitentes, mais ou menos constantes, ganharam novo impulso com as TICs, que conectam, pelos celulares, as mais distintas modalidades

²² O proletariado dos serviços já atingiu o Serviço Social há algumas décadas, como aponta as dissertações de: GIAMPAOLI, Cristina. Contingências no Trabalho do assistente social nas empresas: o caso de consultorias empresariais. São Paulo: PUC SP, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/17577/1/Maria%20Cristina%20Giampaoli.pdf>. Acesso em 25 jan.2021. e AZEVEDO, Fernanda Caldas de. Consultoria empresarial: o serviço social posto à prova. São Paulo: PUC SP, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17626>. Acesso em 25 jan.2021

As dissertações acima realizam interessante discussão a respeito do trabalho precarizado, intermitente, desprovido de direitos sociais, e muitas vezes substituindo profissionais celetistas, assistentes sociais prestadores de serviço, atuando com baixas remunerações, como pessoa jurídica, atuando em consultorias de Serviço Social utilizando recursos próprios como telefone e residências que servem de escritórios (atuando em home office), a fim de manter-se “empregados”.

de trabalho. Portanto, em vez do *fim do trabalho na era digital*, estamos vivenciando o *crescimento exponencial do novo proletariado de serviços*, uma variante global do que se pode denominar *escravidão digital*. Em pleno século XXI (ANTUNES, 2018, p. 29).

Para o autor, em entrevista ao *Jornal Brasil de Fato*²³ publicada em 29 de abril de 2019, “Com o mundo da internet, todos podem ter um tipo de trabalho onde não tem mais limite de jornada, não tem mais dia e noite”; dessa forma, o processo de intensificação e exploração do trabalhador se torna mais denso e gradativamente vem sendo aceito de forma naturalizada no mundo do trabalho, alienando os sujeitos que não conseguem identificar qual é a sua jornada de trabalho e quais são suas horas vagas, pois o trabalho, o tempo de labor e o de descanso, se tornam um só e ocupam inclusive o mesmo espaço físico, o trabalho em “*home office*”. Nessa nova morfologia do trabalho, os trabalhadores são cobrados pela produtividade, e o tempo de dedicação ao trabalho é monitorado por meio do login, ao conectar o computador. Com o advento da pandemia da Covid-19²⁴, tal prática não somente se intensificou, como foi uma das alternativas para manutenção de atividades laborais, acelerando o movimento crescente do proletariado de serviços da era digital.

Ainda na mesma entrevista, em resposta à pergunta sobre qual seria o perfil do trabalhador brasileiro, Antunes afirma que:

Aqui a classe trabalhadora, além de trabalhar longas jornadas de trabalho, é paga abaixo dos níveis necessários para sobrevivência. Isso é o que a caracteriza. O que nós estamos vendo, nos últimos quarenta ou cinquenta anos, é uma explosão do setor de serviços. E uma explosão que se deve à privatização desse setor, ao fato dele gerar lucro, ao fato dele passarem a ser explorado pelas grandes corporações capitalistas, ao fato de que esse período marcou uma explosão do mundo informacional digital. O resultado é um novo proletariado de serviços da era digital (ANTUNES, 2019).

Para o autor, essas questões assolam todas as profissões, como médicos, advogados, entregadores, e podemos incluir os assistentes sociais, que são

²³Entrevista completa em *Brasil de Fato*. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/04/29/trabalho-precario-intermittente-e-a-antessala-do-desemprego-diz-ricardo-antunes>. Acesso em 18 jan. 2021.

²⁴ Para David Harvey (*apud* ANTUNES, 2020, p.14): “O Covid-19 exhibe todas as características de uma pandemia de classe, gênero e raça. Embora os esforços de mitigação estejam convenientemente ocultos na retórica de que “todos estamos juntos nesta guerra”, as práticas, em particular por parte dos governos nacionais, sugerem motivações mais sombrias. A classe trabalhadora contemporânea dos Estados Unidos (composta predominante por afro-americanos, latinos e mulheres assalariadas) enfrenta uma escolha horrível: a contaminação por cuidar dos doentes e manter meios de subsistência (entregadores de supermercado, por exemplo) ou o desemprego sem benefícios e assistência médica adequada”.

profissionais assalariados, majoritariamente, que sobrevivem da venda da sua força de trabalho, como outras profissões.

Como exemplo do aprofundamento e adensamento da era digital em todas as profissões, ele comenta a situação vivenciada por jovens médicos, advogados que possivelmente estão em início de carreira e as profissões de cuidado e outros:

Hoje, um jovem médico que é de família pobre vai ter que trabalhar em três ou quatro empresas de saúde para poder ganhar um salário que não é alto. Há jovens advogados perambulando como intermitentes nos escritórios para tentar uma causa. Agora imagine as profissões dos cuidados, as trabalhadoras domésticas, eletricitas, trabalhadores do Uber, entregadores do *iFood*. Toda essa massa de proletários que se esparrama a partir do mundo digital (ANTUNES, 2019).

Sendo assim, os trabalhadores que ingressam no mundo do trabalho ou os que precisam permanecer empregados, estão sujeitos à nova divisão internacional do trabalho, como aponta Antunes (2018, p. 30):

[...] a “longa transformação” do capital chegou à era da financeirização e da mundialização em escala global, introduzindo uma *nova divisão internacional do trabalho*, que apresenta uma clara tendência, quer intensificando os níveis de precarização e informalidade, quer se direcionando à “intelectualização” do trabalho, especialmente nas TICs. Não raro, as duas tendências se mesclam e sofrem um processo de simbiose.

O autor acrescenta ainda que:

Um resultado forte de tais tendências é que, ao contrário da retração ou descompensação da lei do valor, o mundo do capital vem assistindo a uma forte ampliação de seus mecanismos de funcionamento, incorporando novas formas de geração de trabalho excedente (presentes nos trabalhos terceirizados ou pautados pela informalidade etc.), ao mesmo tempo que expulsa da produção um conjunto significativo de trabalhadores (incluindo jovens qualificados e ultra qualificados, muitos dos quais pós-graduados) que não encontram emprego em seus países. Isso sem falar dos enormes contingentes de imigrantes menos qualificados, cujos novos fluxos migratórios (Sul-Norte, Norte-Sul, Sul-Sul, Norte-Norte e Leste-Oeste) aumentam os bolsões de trabalhadores sobrando, descartáveis, subempregados e desempregados. O resultado dessa processualidade é que, em todos os espaços possíveis, os capitais convertem o trabalho em *potencial* gerador de mais-valor, o que inclui desde as ocupações, tendencialmente em retração em escala global, que ainda estabelecem relações de trabalho pautadas pela formalidade e contratualidade, até aquelas claramente caracterizadas pela informalidade e flexibilidade, não importando se suas atividades são mais intelectualizadas ou mais manuais (*Idem*).

Tal cenário afeta diretamente as relações de trabalho, bem como as escolhas profissionais, o curso superior eleito, a instituição de ensino, mesmo com a sinalização de que, na atualidade, a qualificação superior não é mais o único ou o principal elemento garantidor da inserção e permanência no mercado de trabalho.

As novas condições de trabalho afetam a classe trabalhadora que vende a sua

força de trabalho em troca de salário, como destaca Antunes (2018, p. 30):

Um desenho contemporâneo da classe trabalhadora deve englobar, portanto, a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda de sua força de trabalho em troca de salário, seja na indústria, na agricultura e nos serviços, seja nas interconexões existentes entre esses setores, como na agroindústria, nos serviços industriais, na indústria de serviços etc. Dadas as profundas metamorfoses ocorridas no mundo produtivo do capitalismo contemporâneo, o *conceito ampliado de classe trabalhadora*, em sua *nova morfologia*, deve incorporar a totalidade dos trabalhadores e trabalhadoras, cada vez mais integrados pelas cadeias produtivas globais e que vendem sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário, sendo pagos por capital-dinheiro, não importando se as atividades que realizam sejam predominantemente materiais ou imateriais, mais ou menos regulamentadas.

Essas condições irão, sem dúvida, influenciar nas escolhas profissionais dos estudantes, que se deparam com uma lógica de venda da sua força de trabalho a partir das suas qualificações profissionais, sendo cada vez mais exploradas, em um cenário de constante competição.

Nessa perspectiva, não é possível desvencilhar a escolha profissional do retorno que tal profissão irá proporcionar, seja ela no âmbito social, da remuneração, ou preferência e/ou aderência ao mercado.

Diante de tais elementos, nos questionamos sobre quais seriam os fatores que influenciam os estudantes na escolha pelo curso de Serviço Social. Há mudanças no perfil dos estudantes já apresentados em outros artigos e pesquisas? Quais seriam as perspectivas profissionais identificadas por esses sujeitos ao realizar essa escolha profissional? A solidariedade, vocação, ajuda ao próximo e proximidade com as igrejas católicas e protestantes seriam fatores decisivos nessa escolha?

Esses questionamentos norteiam nossa pesquisa e nos impulsionam na busca por pistas, caminhos percorridos pelos estudantes na atualidade, e nos incitam, como docentes, a estar permanentemente em construção/reconstrução na direção de uma formação comprometida com a qualidade e com o preparo de profissionais aptos a dar respostas aos mais diversificados desafios presentes no mundo do trabalho.

1.2 A escolha pelo curso de Serviço Social

Quando examinamos especificamente o Serviço Social, avaliamos que as questões intrínsecas ao mundo do trabalho e os demais dilemas, conflitos e contradições também estão presentes e afetam a escolha dos indivíduos pela profissão.

Apesar das parcas informações a respeito dos fatores que incidem na escolha dos estudantes, a história da profissão nos confirma que o Serviço Social se estabelece inicialmente como profissão que prioriza a formação da família e do indivíduo por meio de intervenções individuais e coletivas na busca por soluções para o atendimento de necessidades materiais, alicerçando tais ações em uma perspectiva de apostolado das famílias, justificando a desigualdade social como algo relacionado a um problema moral e religioso, sob forte influência da Igreja Católica, como afirma Yazbek:

Relação que vai imprimir à profissão caráter de apostolado fundado em uma abordagem da “questão social” como um problema moral e religioso e **numa intervenção que prioriza a formação da família e do indivíduo para solução dos problemas e atendimento das suas necessidades materiais, morais e sociais** (YAZBEK, 2009, p. 4, grifo nosso).

Desde a década de 1930, quando o Serviço Social chega ao Brasil, até os dias atuais, transformações teóricas, metodológicas e operativas significativas vêm ocorrendo. Inicialmente, podemos identificar um Serviço Social ainda não institucionalizado²⁵, fortemente influenciado pela Igreja Católica, que incentivava ações sociais junto aos segmentos mais vulneráveis; com pouca intervenção do Estado na questão social, em um momento em que se constituía a classe operária brasileira, necessária ao desenvolvimento das primeiras fábricas instaladas nos centros urbanos, modificando a realidade de vida e relações de e com o trabalho.

A classe que vive do trabalho é assolada com a superexploração, que gera uma massa de trabalhadores condenados a níveis de vida absolutamente inferiores ao da subsistência. Os empregadores, por sua vez, conhecedores da pobreza maciça da classe, a sujeitava às condições precárias de trabalho, aproveitando-se dessas condições.

O Serviço Social surge como uma resposta do Estado e da Igreja, a fim de minimizar as mazelas oriundas da questão social, objetivando maior lucratividade dos donos dos meios de produção, que precisavam manter os trabalhadores sob controle, inibindo articulações, manifestações e greves. A profissão era utilizada como um instrumento de controle e ajustamento dos indivíduos.

Atualmente percebe-se a profissão presente em diversos espaços sócio-ocupacionais privados, públicos e do terceiro setor, atuando diretamente com a

²⁵ O Serviço Social é regulamentado como profissão em 1957.

contradição entre o capital e o trabalho, em terreno de disputas (IAMAMOTO, 2010) e tensão entre reprodução das desigualdades e produção da rebeldia e resistência, interferindo diretamente nas relações sociais cotidianas e no atendimento às variadas expressões da questão social.

Em espaço arenoso e com diferentes desafios, o assistente social precisa estar cada vez mais qualificado, buscando alternativas e estratégias de atuação profissional que possam garantir a efetivação dos direitos sociais das classes subalternizadas.

Convidado na Webinar promovida pelo Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa (ISSSL), integrado na Universidade Lusíada (Portugal), em comemoração aos 85 anos do Curso de Serviço Social, em 20/10/2020²⁶ o Prof. Dr. José Paulo Netto, além de apresentar a retrospectiva da gênese da profissão e a importância da participação dos assistentes sociais e demais trabalhadores nas lutas sociais travadas ao longo dos anos para as conquistas de direitos sociais, afirma que os assistentes sociais na atualidade são chamados para enfrentar diversos desafios que não se restringem somente à execução de políticas, mas também voltam-se ao planejamento, elaboração e gestão, o que requer uma formação que possibilite o desenvolvimento destas competências. Em suas palavras, declara que é preciso “[...] ir além de suas funções executivas[...]” e reafirma que: “[...] o Serviço Social é profissão!”, e deve se beneficiar do conhecimento das demais ciências para o desenvolvimento do seu trabalho. Para Netto, o assistente social precisa ter competências políticas, teóricas e técnicas, as quais ele precisa dominar. Ademais, afirma o domínio das competências técnicas que marcam a profissão, pois, conforma avalia Netto, é fundamental ao profissional estar pronto para fornecer respostas qualificadas às demandas existentes (mas não se ater somente a elas) e emergentes na sociedade, além de ter a capacidade de compreender o significado político-social de suas ações. Destaca que estamos formando um assistente social para trabalhar de 30 a 40 anos, por isso ele precisa estar preparado para antecipar demandas e para respondê-las politicamente, teoricamente e tecnicamente. Complementa dizendo que:

O desafio do Serviço Social hoje é um desafio que lhe é peculiar e enquanto profissão institucionalizada, mas é um desafio que envolve a continuidade da nossa sociedade nos mesmos parâmetros em que ela se ergueu até agora. O Serviço Social acumulou forças e eu tenho a convicção de que vai responder a elas. Neste momento eu vejo o Serviço Social ameaçado até

²⁶ Disponível para acesso na íntegra em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZFJumNAJpBA&t=696s>. Acesso em 26 jan.2021

pelo barateamento dos cursos, da vulgarização dos cursos, quase que sendo reduzido ao que ele já foi, uma profissão de segunda categoria, segunda linha, isso foi revertido [...]. Estou convencido de que o Serviço Social irá vencer esses desafios (NETTO, 2020).

Cabe, então, um desafio para o processo formativo dos assistentes sociais, ou seja, a reflexão e apreensão pelos estudantes dos conhecimentos teóricos, metodológicos, éticos e operativos, de modo a capacitá-los ao exercício profissional, a conhecer a realidade social e intervir nela, distanciando-se das armadilhas do militância, messianismo, teorismo e tecnicismo (IAMAMOTO, 1998).

Reconhecemos os árduos desafios presentes no mercado de trabalho e nas contradições vigentes no sistema capitalista, que não só busca desarticular a classe trabalhadora, mas sufocá-la em todos os sentidos. Não nos furtamos a afirmar que os constantes ataques à flexibilização da CLT, além de intensificar a lucratividade dos que detém os meios de produção/vagas de trabalho, também legitima armadilhas que adensam o desgaste físico, emocional e enfraquece os espaços de luta, como sindicatos, organizações e movimentos de classe, propiciando um terreno fértil para a desvalorização da escolha dos trabalhadores por cursos universitários.

Quando retrocedemos à gênese da profissão e refletimos sobre as contradições presentes no cotidiano profissional e no mercado de trabalho, nos indagamos se seria possível afirmar que a escolha pela profissão continua sendo motivada e/ou atrelada à influência das Igrejas, das religiões ou do desejo de ajuda ao próximo?

Para nos auxiliar neste percurso, é necessário que façamos um retrocesso de algumas décadas.

Em enquete realizada pela Profa. Dra. Raquel Raichelis²⁷ com estudantes do 1º ano do Curso de Serviço Social na década de 1980, foram geradas sistematizações e reflexões a respeito das razões que os impulsionaram na escolha do curso.

No artigo, a autora, além dos resultados da enquete, apresenta parte da pesquisa intitulada “*Valores e Serviço Social*”, realizada em 1968²⁸ pela Associação

²⁷ Material disponível no artigo publicado pela revista Serviço Social e Sociedade, nº 22 de 1986, no texto intitulado “A imagem Social do Serviço Social e os valores que veicula”.

²⁸ Destacamos os dados de uma pesquisa realizada em 1968 pela então ABESS, hoje ABEPSS, com o objetivo de apresentar dados da pesquisa realizada com estudantes de Serviço Social em que algumas das perguntas estavam relacionadas ao porquê da escolha do curso.

Brasileira de Ensino de Serviço Social-ABESS²⁹, com a participação de 25% dos estudantes matriculados em 40% das escolas de Serviço Social brasileiras, em que são apresentados dados que nos ajudam a conhecer os fatores que impulsionaram a escolha dos estudantes pelo curso. Uma das perguntas questionava: “por que você ingressou no curso de Serviço Social?”, cujas respostas demonstraram os motivos para a escolha:

Tabela 1: Por que Ingressou no Curso de Serviço Social?

MOTIVOS	%
Gostou da profissão; gosta de lidar com pessoas.	13,7
Achou que tinha vocação; meio de se realizar.	34,8
Vontade de ser útil; querer ajudar os outros.	23,2
Para arranjar melhor emprego	1,3
Teste de orientação profissional	3,5
Por influência de outra AS	3,7
Para ampliar conhecimentos	4,5
Por exclusão das outras profissões	5,3
Outras	5,0
Sem resposta	5,0
TOTAL	100,0

Fonte: ABESS, 1968 apud RAICHELIS, 1986, p. 73

Como se pode observar, as respostas com maior incidência foram às relacionadas a **vocação**³⁰, com 34,8%; **vontade de ser útil e querer ajudar os outros**, com 23,2%; e **gosta de lidar com pessoas**, com 13,7%.

Para Raichelis (1986, p. 73), os motivos relacionados à escolha têm representações simbólicas e valores relacionados à vocação de servir ao outro, que tangenciam a vocação pessoal e altruísmo, afirmando que:

²⁹ A ABESS foi criada em 1946, então denominada Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social, após uma década da implantação do primeiro curso de Serviço Social no Brasil na PUC-SP. Em Convenção de 1979, após o Congresso da Virada, assume a tarefa de coordenar e articular o projeto de formação profissional, transformando-se em Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social. Na metade da década de 1990, ABESS altera seu nome para Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), justificada em função da defesa dos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e da articulação entre graduação e pós-graduação, aliada à necessidade da explicitação da natureza científica da entidade, bem como a urgência da organicidade da pesquisa no seu interior, hoje por meio dos Grupos Temáticos de Pesquisa e da Revista Temporalis.

³⁰ De acordo com Raichelis (1986, p. 72): “Encontra-se implícita nessa apreensão do Serviço Social a ideia de “missão”, quase de “apostolado leigo” que exige um desprendimento dos interesses imediatos e materiais em função de objetivos humano-sociais.”

[...] verifica-se a afirmação inicial de que os **motivos que levam à procura da carreira de Serviço Social relaciona-se às representações contidas no plano das vantagens simbólicas que a profissão veicula**. Não são valores do tipo utilitário que movem a escolha do curso, **mas sim a realização de um ideal**, guiada pela vocação pessoal que se funda em valores altruístas de “servir ao outro (grifos nossos).

Os exemplos colaboraram para nos aproximar dos motivos pelos quais se escolhe o curso de Serviço Social. As informações demonstram que, na ocasião, a profissão ainda permanecia no ideário dos estudantes como uma atividade profissional relacionada ao cuidado, ajuda, solidariedade, apostolado e qualidades “naturais”. Para Raichelis (1986), é como se a profissão estivesse em posição diferenciada em relação as demais profissões assalariadas, não havendo a necessidade de formação profissional, enfatizando qualidades pessoais como requisitos de maior relevância para o exercício da profissão de assistente social, concluindo que:

[...] utilidade social da profissão, que se coloca acima da posição dos segmentos assalariados das classes médias que dependem da profissionalização como forma de inserção no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, é comum verificar-se uma ênfase num conjunto de qualidades “naturais” requeridas para o desempenho profissional: sensibilidade, altruísmo, abnegação, afetividade, aceitação, seriedade, capacidade de amor ao próximo, desinteresse pessoal, espírito de luta, perseverança comunicabilidade, equilíbrio emocional etc. (*Idem, ibidem*, p. 73-74).

Nesses termos, é possível observar que os atributos “naturais” se destacam como elementos importantes na escolha da profissão, como: a sensibilidade, afetividade, altruísmo e outras, qualidades atribuídas mais fortemente ao gênero feminino, que historicamente se assemelha às profissões de “cuidado”, como as de enfermeira, cuidadora, professora, ocupações majoritariamente exercidas por mulheres.

Transcorrida algumas décadas a autora avalia que tais características, nomeadas por ela como “definidoras” da profissão, ainda estão presentes na atualidade - a vocação, valorização de qualidades pessoais e morais -, como também “[...] apelo ético, religioso ou político como justificativa de seu engajamento; discurso altruísta e desinteressado [...]”. (RAICHELIS, 2018, p. 31).

E salienta que:

[...] no desenvolvimento do Serviço Social profissional, a presença da histórica tensão entre “valores da profissão” e os papéis “que objetivamente lhe foram alocados resultou numa hipertrofia dos primeiros na autorrepresentação profissional – resultando num voluntarismo que, sob

formas distintas, é sempre flagrante no discurso profissional (*Idem, ibidem*, p. 31-32).

É relevante destacar que, se a escolha profissional pelo Serviço Social é desencadeada por elementos como os que relacionamos, presentes desde a gênese da profissão, cabe-nos uma reflexão sobre o processo formativo dos estudantes e quais caminhos teóricos, metodológicos, éticos e políticos estão sendo percorridos na formação profissional destes, que elegem a vocação e demais atributos pessoais como fatores para escolha. Ademais, parece ser uma profissão que atrai mais o interesse das mulheres, o que talvez possa incidir na perspectiva do cuidado, da ajuda ao próximo, da disposição para escuta, qualidades socialmente atribuídas ao gênero feminino.

Em relação à existência significativa de mulheres na profissão, ainda de acordo com os dados da pesquisa realizada pela ABESS, no Serviço Social brasileiro 94,2% dos profissionais eram do gênero feminino,

[...] cuja base social é constituída majoritariamente por segmentos das classes médias em grande parte socializados dentro de princípios éticos, morais e cristãos, oriundos, na maioria das vezes, da militância em movimentos de cunho confessional (RAICHELIS, 1986, p. 74).

As aproximações realizadas pela ABESS (1968), no sentido de conhecer as razões que motivaram a escolha da profissão, trouxeram elementos que demonstraram a presença marcante da perspectiva vocacional, com forte influência de valores cristãos e humanistas, em um contexto profissional alicerçado na assistência, na ajuda, em que o assistente social seria um agente da caridade.

Para Iamamoto, a ideologização do Serviço Social na perspectiva do servir expressa uma frágil identificação com a profissão e colabora para a pouca clareza que se tem sobre uma atividade socialmente determinada na divisão do trabalho:

[...] a visão do curso de Serviço Social, idealizada e informada por um discurso humanista deslocado de bases históricas, expressa a escassa clareza do que é a profissão como atividade socialmente determinada na divisão do trabalho. Esta ideologização do Serviço Social dentro da mística de servir incorpora a imagem tradicionalmente plasmada deste exercício profissional e expressa uma frágil identificação com a profissão por parte do aluno que busca o curso de Serviço Social. **Este fato pode ser verificado no duplo fenômeno observado: de um lado tem-se uma valorização da profissão segundo princípios ético-morais, e de outro, verifica-se o precário reconhecimento do fazer profissional frente a outras carreiras consideradas de maior relevo na sociedade como a medicina, engenharia etc.** (IAMAMOTO, s/d apud RAICHELIS, 1986, p.75, grifo nosso).

Na ocasião, se identificou a presença de um conjunto de representações a respeito da profissão, sendo uma delas relacionada ao entendimento dos estudantes

sobre a profissão e seu significado, cuja compreensão que reverberava era a de que a profissão era em: “[...] **especial guiada por valores nobres**” (RAICHELIS, 1986, p. 72, grifo da autora).

Na pesquisa, outros elementos também são destacados pelos estudantes e podem nos elucidar a respeito de outras representações sociais, simbolismos e qualidades atribuídas a profissão, como:

[...] uma “**profissão bonita**” (para usar a expressão dos próprios estudantes) que se volta para a “**ajuda aos necessitados**”, plena de valores edificantes que engrandecem aqueles que a ela se dedicam. Encontra-se implícita nessa apreensão do Serviço Social a ideia de “missão”, quase de “apostolado leigo” que exige um desprendimento dos interesses imediatos e materiais em função de objetivos humano-sociais (RAICHELIS, 1986, p. 72, grifos nossos).

Já outros discentes declararam que a motivação para ingresso no curso ocorreu devido ao “olhar comunitário”, identificando na profissão uma missão de vida ou ainda uma vocação para “cuidar ou ajuda o próximo”. Tais elementos reforçam parâmetros existentes na gênese da profissão, direcionados a prática voluntarista e caritativa.

Uma síntese elaborada pela autora reforça a presença de valores humanitários relacionados à profissão, uma vez que quando pergunta: “**por que escolheu o curso de Serviço Social?**”, as respostas mais frequentes foram:

“**auxílio** à pessoa humana”
 “**assistência** aos necessitados”
 “**doação** aqueles que necessitam de **ajuda**”
 “**satisfação** encontrada na **ajuda** à alguém”
 “**vontade de ser útil**, independente da remuneração”
 “realização pessoal na **ajuda** ao próximo”
 “**vocação** para ser assistente social”
 “contribuição para **melhorar a vida das pessoas** e da sociedade”
 “**assistência** às pessoas carentes”
 “vontade de conhecer melhor as pessoas e o mundo para **solucionar problemas**”
 “na **ajuda** aos outros **ajuda-se** a si mesmo” (*Idem*, grifos nossos)

Como podemos observar, as palavras *auxílio*, *assistência*, *satisfação*, *doação*, *vontade ser útil*, *vocação*, *melhorar a vida das pessoas*, *solucionar problemas* e *ajuda* estão presentes nas respostas dos estudantes quando questionados sobre o “porquê da escolha”, sendo **ajuda** a mais mencionada, presente em cinco das onze respostas.

As representações citadas não nos parecem apenas palavras, mas significados profundamente enraizados e atribuídos à profissão desde a sua gênese e que, mesmo

ao final dos anos 1980, ainda estavam presentes no ideário dos estudantes de Serviço Social e, conseqüentemente, da sociedade.

Mesmo que a assistência social seja uma das mediações históricas presentes na gênese da profissão e utilizada como uma espécie de estratégia social, por meio do governo ou Estado para minimizar as expressões da questão social, tal fato não pode acarretar distorções à profissão (IAMAMOTO, 2014). O reconhecimento de atributos relacionados à vocação, caridade, ajuda ao próximo por parte dos estudantes reforça a necessidade de reflexão sobre a imagem e significado da profissão no processo formativo.

Para Raichelis (1986), tais elementos não podem ser ignorados ou obscurecidos durante este processo, sendo necessário que se revele e explique o significado da profissão na sociedade de classes:

[...] Ao contrário, as motivações iniciais que orientam a procura do curso de Serviço Social, estimuladas sobretudo pela imagem social da profissão, devem ser desvendadas, teórica e historicamente, através da explicação do significado social da profissão na sociedade de classes (*Idem, ibidem*, 1986, p. 76).

E complementa que:

Essas representações acerca do Serviço Social têm raízes sociais profundas, e seu desvelamento não pode esgotar-se apenas no reconhecimento das inclinações subjetivas daqueles que o procuram. Há uma forte determinação social nesta escolha, permeada pela origem de classe de seus agentes e pela sua participação no jogo das forças sociais. Assim, é necessário captar essa determinação nas suas expressões coletivas, sob a pena de reduzir a análise a interpretações moralizantes e psicologizantes (*Idem*).

O conhecimento sobre os fatores que influenciam a escolha dos estudantes pelo Serviço Social, seu perfil e os significados que atribuem à profissão, as determinações sociais políticas, econômicas e culturais que incidem sobre tais preferências, são elementos necessários, que contribuem para o contínuo conhecimento e aperfeiçoamento da profissão, e sua ausência leva a:

[...] reforçar-se uma visão endógena, em que as profissões são classificadas e descritas a partir de como elas mesmas se autorrepresentam, suprimindo-se as determinações sociais, políticas, econômicas e culturais que incidem nas práticas individuais e coletivas dos sujeitos profissionais (SILVEIRA, 2013 apud RAICHELIS, 2018, p. 35).

Observa-se que tais questões estão presentes nas reflexões coletivas, como no 7º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), realizado em maio de 1992, ocasião em que se destacou a importância do debate sobre a formação profissional e necessidade em conhecer o perfil dos estudantes de Serviço Social:

Neste evento, foram apresentadas teses que não só abordaram questões macroscópicas e/ou históricas sobre problemas de formação profissional, mas ainda teses voltadas às questões da prática, supervisão e estágio, expectativas e demandas da formação em áreas específicas da prática e **relacionadas ao perfil do alunado** (ABESS, 1998, p. 165, grifo nosso).

A necessidade de se conhecer as motivações para a escolha do curso e perfil dos estudantes de Serviço Social é destaque novamente na década de 1990, no roteiro de revisão curricular do curso, elaborado pelo grupo de trabalho (GT)³¹, designado pela presidência da ABESS, que elegeu questões a serem pesquisadas, como:

[...] caracterização do alunado que procura dar conta de problemas relacionados às gerações que frequentam a graduação: faixa etária, predominância do sexo feminino, **motivações para escolha do curso de Serviço Social**, perspectivas de exercício profissional, inserção sócio-política do estudante, condições sócio-econômicas e culturais do vestibulando etc. (SILVA. *et al.*, 1998, p. 155, grifo nosso).

O roteiro apresentado pelo GT destaca diversos pontos como: 1) Contexto Internacional e Nacional; 2) Universidade; 3) Perfil das IES de Serviço Social; 4) Mercado de Trabalho do Assistente Social; 5) Profissão; 6) Perfil Docente; 7) Perfil do Alunado; 8) Currículo; 8.1) Pressupostos; 8.2) Objetivos do Curso; 8.3) Conteúdos; 8.4) Disciplinas; 8.5) Ementas; 8.6) Carga horária(créditos); 8.7) Grade curricular; 8.8) Grade horária semanal; 8.9) Pré e co-requisitos; 8.10) Sistema de avaliação institucional; 8.11) Processo de ensino-aprendizagem; 8.12) Relação acadêmico-administrativa; e 8.13) Supervisão de estágios.

No item sete, referente ao perfil do alunado, o GT destacou a importância de se ter as seguintes informações a respeito do alunado de Serviço Social:

- Condições sócio-econômicas e culturais;
- Faixa etária;
- Predominância do sexo feminino;
- **Motivações para a escolha do curso;**
- Perspectivas de exercício profissional;
- Inserção sócio-política (SILVA. *et al.*, 1998, p. 155, grifo nosso).

Nos anos de 2006 e 2007, com financiamento da FAPERJ³², o Lab-10 da Universidade Federal do Rio de Janeiro realizou uma pesquisa com os estudantes de Serviço Social do Rio de Janeiro, de universidades públicas e privadas, cujas descobertas resultaram no livro “Gênero, origem social e religião: os estudantes de

³¹ O grupo de trabalho era composto pelos professores: Ademir Alves da Silva (PUC-SP), Jeanete Martins de Sá (PUC-Campinas), Mariangela Belfiore Wanderley (PUC-SP), Maria Rachel Tolosa Jorge (PUC-SP), Maria Rosângela Batistoni (PUC-SP) e Rosa Maria Ferreira Pinto (Unisantos).

³² SIMÕES, Pedro. Gênero, origem social e religião: os estudantes de serviço social do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: E-papers, 2009.

Serviço Social do Rio de Janeiro”. As informações coletadas nos aproximam de dados a respeito da escolha do curso, que apontam que 60% a 70% o fizeram devido a alguma informação adquirida sobre a profissão.

Quando questionado sobre qual foi a primeira opção do estudante no vestibular, cerca de 80% a 90% optaram pelo Serviço Social. Contudo, há uma outra informação que nos parece um tanto conflituosa, quando retrata que 30% dos estudantes pesquisados afirmam que optaram pela formação sem ter noção do que o profissional de Serviço Social faz e onde atua, e 15% estão na profissão, mas gostariam de seguir outras carreiras.

Tais elementos permitem afirmar que aproximadamente metade dos entrevistados (44,2%) ingressou no curso desconhecendo a profissão e/ou desejando ingressar em outra formação universitária.

Os estudantes que participaram da pesquisa, quando questionados sobre os fatores principais para escolha do curso, assim se manifestaram:

Tabela 2: Fator principal para escolha do curso³³

Fatores	1999	2006-2007
Adequação às Aptidões Pessoais	48,2%	45,1%
Atende ao Desejo de Ajudar o Próximo	11,0%	15,5%
Curso indicado por Profissionais da Área ou Amigo	8,9%	7,5%
Baixa Concorrência no Vestibular	7,2%	3,5%
Não consegui Entrar em Outro Curso	5,5%	1,8%
Participação em Movimento Social	4,8%	5,1%
2ª opção	3,2%	1,8%
Mercado de Trabalho	2,7%	7,6%
Contemplação da Formação Profissional	2,5%	3,8%
Participação em Movimento Religioso	1,7%	1,7%
Prestígio Social da Profissão	1,4%	2,2%
Outro	2,9%	4,3%

Fonte: SIMÕES (2009, p. 164)

³³ Em 1998, iniciou a pesquisa com os estudantes a partir do levantamento do perfil discente. Em 1999, participaram 696 estudantes de 4 instituições (UERJ, UFRJ, Veiga de Almeida e PUC-RJ), os dados foram sistematizados e utilizados para fundamentação da tese de doutoramento do autor. Em 2005, é submetido outro projeto à Faperj. Em 2006 e 2007, foram pesquisadas 5 instituições (UERJ, PUC-RJ, Veiga de Almeida, Unisuam e Castelo Branco) com 1.257. Somando as duas pesquisas participaram 1.953 estudantes de Serviço Social.

De acordo com o levantamento apresentado por Simões (2009), destacam-se os fatores como: *adequação às aptidões pessoais*, que em 1999 representou 48,2% e em 2006-2007, 45,1%; e *atende ao desejo de ajudar o próximo*, com 11% e 15,5% respectivamente, o que reforça fatores já apresentados em pesquisas anteriores.

Observa-se no Serviço Social a falta de discussões mais aprofundadas sobre as motivações em relação a escolha do curso, sendo este um elemento que consideramos importante para o desvelamento da imagem social da profissão na atualidade e, conseqüentemente, do perfil dos estudantes que se interessam pela formação profissional, o que recai diretamente na reflexão em relação à formação universitária. Tal fato tem se apresentado desafiante com a flexibilização, massificação e adequação das normas de mercado, redirecionando os rumos da universidade brasileira, como aponta Iamamoto:

A pulverização e massificação da formação universitária voltada à sua adequação às “demandas flexíveis do mercado” estimulam o reforço de mecanismos ideológicos direcionados à submissão dos profissionais às “normas do mercado”, parte da estratégia do grande capital na contenção das contradições sociais e políticas condensadas na *questão social*. Os desdobramentos envolvem um processo de despolitização da categoria, decorrentes ainda, isolamento do processo de ensino envolvido no EaD e falta de experiências estudantis coletivas na vida universitária. A questão central não é exclusivamente a modalidade de ensino à distância, que pode se mostrar como uma técnica eficaz em diferentes situações se tratada com qualidade acadêmica e direção intelectual e política. Assim não se trata simplesmente de uma recusa ingênua da tecnologia do ensino a distância, mas de compreendê-la no conjunto das diretrizes norteadoras da reforma do ensino superior, capitaneada pela sua privatização e pela lógica da lucratividade que redireciona os rumos da universidade brasileira (IAMAMOTO, 2014, p. 441).

A aproximação aos estudantes por meio de pesquisa também é reconhecida por Pedro Demo (1996) como um fator relevante, que colabora para o conhecimento das necessidades educativas. Por meio da sua realização em torno dos alunos são descobertas demandas insatisfeitas, frustradas ou não atendidas, que fundamentam ações dirigidas para constante qualificação do processo de formação.

Dados que nos forneçam um panorama sobre as motivações dos estudantes para escolha do curso de Serviço Social e, conseqüentemente, do perfil contemporâneo, colaboram com a contínua avaliação que devemos realizar sobre o processo formativo diante das diversas mudanças de cenário educacional, político, econômico e social. Em tempos de crescente desigualdade e exclusão social, as escolhas não nos parecem algo tão simples, havendo a necessidade de considerar os diversos elementos contraditórios que os permeiam. “Os homens fazem sua própria

história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhe foram transmitidas assim como se encontram” (MARX, 2011, p. s/n).

As escolhas profissionais, em um cenário de expansão mercantilizada do ensino superior, apontam desafios expressivos quanto à formação dos assistentes sociais e nos provocam a refletir sobre as orientações, reformas e legislações educacionais que nortearam os rumos da educação superior brasileira.

No próximo capítulo discutiremos como se caracterizou esta expansão, a que moldes e sob quais orientações ela vem sendo implantada, recuperando elementos históricos que avaliamos relevantes para a compreensão do cenário contemporâneo na educação universitária.

CAPÍTULO II

“Conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão”
“Paulo Freire).

A EXPANSÃO MERCANTILIZADA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Neste capítulo discorreremos sobre as políticas educacionais brasileiras e suas reformas, no tocante ao ensino superior, perfazendo um breve resgate de seus principais marcos.

Ao estudarmos as políticas educacionais para o ensino superior no Brasil, precisamos compreender a relação intrínseca entre as mudanças e exigências do mundo do trabalho, ou seja, a crise estrutural sistêmica do capital e sua resposta ofensiva, via reestruturação produtiva, e a intervenção estatal, com o neoliberalismo e suas contrarreformas, entre elas as mudanças no ensino superior, entendendo, assim, que elas não são alheias às transformações mundiais e nacionais.

2.1 Resgate histórico dos principais marcos do ensino superior brasileiro

O primeiro estabelecimento de ensino superior brasileiro é datado de 1572, com a criação dos cursos de Filosofia e Teologia pela Companhia de Jesus¹, instituição que estava vinculada a Portugal. O ensino superior português esteve vinculado até o século XVI à Universidade de Coimbra, passando para a Companhia de Jesus³⁴, que se responsabilizou pelo controle do ensino público em Portugal e, posteriormente, no Brasil.

A coroa portuguesa insistiu, por séculos, em manter a dependência com a

³⁴ Segundo Maciel e Neto (2006), a Companhia de Jesus, ordem religiosa formada por padres, foi fundada por Inácio de Loyola em 1534, em pleno desenrolar do movimento de reação da Igreja Católica contra a Reforma Protestante, podendo ser considerada um dos principais instrumentos da Contrarreforma nessa luta. Tinha como objetivo parar o avanço protestante da época, utilizando-se de duas estratégias: a educação dos homens e dos indígenas; e a ação missionária, por meio das quais procuraram converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas. Os jesuítas, como foram nomeados e ficaram reconhecidos, tornaram-se uma poderosa e eficiente congregação religiosa, expandindo-se numericamente, bem como enveredando-se para fins educacionais, e não apenas para a pregação, confissão e catequização. A educação ocupou um dos lugares mais importantes entre as suas atividades.

Universidade de Coimbra, por meio dos colégios jesuítas, enquanto as colônias espanholas, na América Latina, já contavam com universidades. Entendia-se que a criação de universidades na colônia e, conseqüentemente, dos estudos e da produção de conhecimento ali postos, poderia articular e promover ideias independentistas (CUNHA, 2000, p. 152).

O método educacional jesuítico perdurou até o século XVIII, com a Reforma de Pombal, quando o ensino passou a ser responsabilidade da Coroa Portuguesa e a metodologia eclesiástica dos jesuítas foi substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica (AZEVEDO, 1976).

Segundo Maciel e Netto (2006), Pombal, inspirado nos ideais iluministas, empreendeu uma profunda reforma educacional, através do Alvará de 28 de junho de 1759, introduzindo as seguintes medidas: total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de “diretor de estudos”; introdução das aulas régias³⁵; realização de concurso para escolha de professores para ministração das aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio.

A reforma educacional tornou-se alta prioridade na década de 1760, marcando um período de consolidação e amplificação das reformas iniciadas durante a década anterior. Estas incluíam a estruturação de um novo sistema de educação pública para substituir o dos jesuítas, expulsos em 1759.

Segundo Almeida (2000), ao expulsar os jesuítas e oficialmente assumir a responsabilidade pela instrução pública, a Reforma Pombalina não pretendia apenas modificar o sistema e os métodos educacionais, mas colocá-los a serviço dos interesses políticos do Estado.

³⁵ A criação das aulas régias marcou o surgimento do ensino público oficial e laico, visto que, até então, a educação formal em todos os seus níveis estava sob o controle da Igreja, que também detinha grande influência sobre outras áreas da cultura, como as artes e a impressão de livros. A posição-chave ocupada pelos jesuítas e a crescente influência destes nos assuntos seculares contrariavam os pressupostos das reformas empreendidas por Pombal, que possuíam um caráter marcadamente secularizador e regalista, inspirado pelo ideário ilustrado da época. O que estava em causa não era, portanto, a Igreja em seu sentido espiritual, mas seu papel no terreno cultural do contexto português da época (FALCON, 1989, p. 423-424; 432 apud Brasil, Portal Ministério da Justiça e Segurança Pública).

No Brasil, as consequências do desmantelamento da organização educacional jesuítica e a não-implantação de um novo projeto educacional foram desastrosas, pois, somente em 1776, dezessete anos após a expulsão dos jesuítas, é que se instituíram escolas com cursos graduados e sistematizados. Constatase que, de maneira geral, no Brasil não há uma continuidade nas propostas educacionais implantadas. A expulsão dos jesuítas e a total destruição de seu projeto educacional podem ser consideradas como o marco inicial.

Somente em 1808, com a chegada da corte portuguesa ao Rio de Janeiro, “foram criadas algumas escolas superiores isoladas, que na verdade eram escolas profissionais, uma vez que tinham o atributo de formar um contingente profissional para atender às necessidades da coroa” (MATTOS, 2011, p. 75).

Mediante a necessidade de modificar o ensino superior herdado do modelo português, surge uma nova forma “sob o signo do Estado nacional, dentro ainda dos marcos da dependência econômica e cultural, aos quais Portugal estava preso, respectivamente, à Inglaterra e à França” (CUNHA, 2000, p. 153). Assim, o pensamento que norteou o ensino superior neste período foi o da burguesia francesa, conhecido como modelo napoleônico. Esse modelo estabeleceu a criação das escolas isoladas, caracterizando-se por uma organização não-universitária, mas profissionalizante, centrada nos cursos ou faculdades com a finalidade de formar os burocratas que atuavam nos quadros administrativos do Estado.

Em 1822, com a independência política, não houve mudança no formato do sistema de ensino, nem sua ampliação ou diversificação. A elite detentora do poder não vislumbrava vantagens na criação de universidades. A ampliação do ensino superior, limitado às profissões liberais em poucas instituições públicas, era contida pela capacidade de investimentos do governo central, e dependia de sua vontade política. Mas, relativamente, é nesse período que o ensino superior adquire certa relevância:

Durante todo o período imperial (1822-1889), o ensino superior ganhou mais densidade. Cátedras se juntaram em cursos que, por sua vez, viraram academias, mas o panorama não se alterou substancialmente. Toda a prosperidade da economia cafeeira não foi capaz de modificar os padrões do ensino superior, a não ser parcial e indiretamente, pela construção de estradas de ferro, que demandavam engenheiros (*Idem, ibidem*, p. 155).

As contradições do ensino superior estavam postas na realidade brasileira: por um lado avanços significativos com a criação de Institutos isolados; por outro lado,

marcas de uma educação superior elitizada, que vão persistir em toda a realidade e trajetória histórica da educação, criando dificuldades no acesso e que visavam atender os desígnios da classe que estava no poder, reforçando a ideia de que os cursos superiores contribuíam para a manutenção do *status quo*.

No que tange a educação superior, poucas iniciativas concretas vieram a se efetivar no Brasil Império – muitas vezes limitadas à regulamentação das que já existiam. Várias propostas emergiram durante o Império, para a criação de universidades no Brasil, mas sempre eram vetadas pelo governo central (MENDONÇA, 2000).

A educação superior segue sob responsabilidade exclusiva do Estado, com financiamentos advindos de doações, mensalidades dos alunos, matrículas, entre outros, até o ano de 1879 quando, mediante o Decreto nº 7.247 de 19 de abril, surge a possibilidade de implantação do ensino privado em todo o país, com a abertura das “Faculdades Livres” (AMARAL, 2009). Ressalta-se que o grande legado educacional, do período imperial para o republicano, foi o federalismo educacional e a falta de uma política de educação para as classes populares. Assim, constatamos que o nosso sistema de ensino superior foi organizado e gestado com maior ou menor intervenção do Estado, conforme a conveniência da parcela da classe dominante no poder.

Em 1891, com a Reforma Benjamin Constant³⁶, houve uma grande expansão do ensino superior, alimentada pela facilitação das condições de ingresso, sendo que as medidas adotadas mostraram um certo dinamismo, promovendo um processo de aceleração que tinha por premissa atender tanto às elites insurgentes, bem como ao “mercado” que se formava (CUNHA, 2000).

Assim, constata-se que:

O resultado dessas medidas foi uma grande expansão do ensino superior, alimentada pela facilitação das condições de ingresso. Assim, no período que vai da reforma de 1891 até 1910, foram criadas no Brasil 27 escolas superiores: nove de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia; oito de Direito; quatro de Engenharia; três de Economia e três de Agronomia. (*Ibidem, ibidem*, p. 158).

³⁶ A Reforma Benjamin Constant, instituída pelo Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, teve como particularidade a montagem de uma diretriz educacional que abrangia todos os níveis de ensino. O nível secundário foi o mais atingido, e o Ginásio Nacional – até 1889 tido como Imperial Colégio de Pedro II e, a partir de 1911, novamente Colégio Pedro II – foi o mais afetado pelas alterações previstas pelo novo arranjo, que modificaram substancialmente o plano original.

A iniciativa privada criou seus próprios estabelecimentos de ensino superior, graças à possibilidade legal disciplinada pela Constituição da República de 1891 e à iniciativa das elites locais e confessionais católicas.

Em 1911, a Reforma Rivadávia Corrêa³⁷ é estabelecida em razão da não concordância de certa parcela da sociedade na crescente transformação do Ensino Superior brasileiro, com a facilitação do acesso, através da multiplicação de escolas e da alteração das condições de ingresso. As resistências a esse processo se evidenciavam, resultando em uma reforma de ensino que tem como premissa a concepção da utilização da educação superior como instrumento de discriminação social, conforme afirma Cunha (2000, p. 159):

A função desempenhada pelo sistema educacional escolar, como fonte fornecedora de diplomas garantidores da posse dos conhecimentos "apropriados" aos cargos conferidores de maior remuneração, prestígio e poder, chegou a ser ameaçada por aquele processo de expansão/facilitação: os diplomas das escolas superiores tendiam a perder raridade e, em consequência, deixavam de ser um instrumento de discriminação social eficaz e aceito como legítimo. [...] Em suma, induzidos pela ideologia do *bacharelismo*, os jovens das classes dominantes e das camadas médias buscavam obter, de qualquer maneira, um diploma superior, qualquer que fosse.

A Reforma Rivadávia veio envolta na roupagem do liberalismo político e do positivismo ortodoxo, em que o Estado limitou e diminuiu seu papel: não se fiscalizavam as escolas; não havia exames oficiais; e entrava em eclipse a prova de capacidade para o exercício profissional. Todas as iniciativas postas pela reforma não foram capazes de deter a expansão do Ensino Superior, pelo contrário, apenas possibilitaram seu avanço.

Em 1915, com o Decreto 11.530, conhecido como a Reforma Carlos Maximiliano³⁸, ocorreu uma nova reviravolta na condução do Ensino Superior

³⁷ A Reforma Rivadávia, Decreto 8.659, de 05 de abril de 1911, foi levada a termo pelo Governo Federal, entre os anos de 1911-1915. Por meio dela, o governo do presidente Hermes da Fonseca, tendo como Ministro da Justiça o jurista Rivadávia Corrêa, ambos seguidores da doutrina positivista, buscou o fim do status oficial do ensino. Baseando-se em uma interpretação discutível de um artigo da Constituição de 1891, o governo, por meio de um decreto presidencial, apoiado pelos parlamentares, determinou que as escolas de ensino secundário e de Ensino Superior perderiam seu status de oficial e passariam a ser entidades corporativas autônomas. Com isso, o Estado perdeu a titularidade do monopólio da validade oficial dos diplomas e certificados, e tal prerrogativa passou a ser dessas entidades. O ensino livre seria o remédio para os considerados "maus catedráticos", para a contenção desenfreada de diplomas, de fraudes e de instalações precárias dos estabelecimentos. Um conselho superior de ensino funcionaria como as atuais agências reguladoras, órgão máximo da administração federal da educação (CURY, 2009).

³⁸ Convidado pelo Dr. Wenceslau Braz Pereira Gomes para auxiliar o seu governo presidencial, iniciado em 15 de novembro de 1914, aceitou a pasta da Justiça e Negócios Interiores, sendo nomeado na referida data. Grande auxiliar do governo em época bem agitada, em vista da guerra mundial, Carlos

brasileiro. Essa reforma buscou corrigir as distorções da reforma anterior, determinando quase que totalmente o cancelamento das alterações de 1911. Criaram-se exames de vestibular aos cursos superiores e a obrigação da conclusão do curso secundário para o ingresso nas faculdades. O Ensino Superior recuperou a oficialização, colocando limites estreitos à equiparação (concedendo-a por meio de rigorosa inspeção) e resolvendo, assim, o problema da expansão, controlando-a com a criação do vestibular e a obrigatoriedade do diploma do secundário para a matrícula no superior.

A expansão do Ensino Superior continuou sua marcha, tanto em número de estabelecimentos, quanto em número de alunos (CUNHA, 2000).

O Decreto 16.782-A, de janeiro de 1925, apresentou uma nova reforma, a Reforma João Luiz Alves, conhecida por Lei Rocha Vaz³⁹. Essa reforma tinha um cunho reacionário e conservador, completando o ciclo da educação elitista, não aceitando as ideias da Escola Nova, mantendo o controle ideológico sob a égide do Estado. Essa reforma alterou o currículo de alguns cursos de graduação, instituiu número de vagas aos cursos (definidos pelo diretor), ou seja, o vestibular passaria a ser discriminatório e classificatório, com o argumento de diminuir a demanda por alguns cursos e aumentar a procura por outros. Tais alterações elitizariam ainda mais a educação superior, visto que diminuiria o acesso aos alunos a esse nível de ensino. Cunha (2007a) denominou esse processo de “movimento contenedor”. Esse movimento,

foi iniciado pela introdução dos exames vestibulares (exames de admissão), em 1911; aperfeiçoado pela exigência de certificados, em 1915; e burilado pela limitação de vagas e a introdução do critério classificatório na lei 1925 (*Idem, ibidem*, p.172).

Maximiliano, nos quatro anos de sua gestão, deixou bem evidenciada a ação que exerceu, conforme se verifica dos três relatórios que apresentou ao Chefe do Governo, e dos decretos que referendou constantes da Coleção de Leis. Dotado de grande cultura e brilhante inteligência, organizou vários serviços, dentre eles o alistamento e processo eleitoral, e o ensino secundário e superior da República. Informações. Disponíveis em:

<http://www.stf.jus.br/portal/ministro/verMinistro.asp?periodo=stf&id=230>>. Acesso em 30 jan.2021.

³⁹ Verificamos que esta reforma não ficou conhecida com o nome do ministro (João Luiz Alves), mas sim com o nome de seu redator, o catedrático Juvenil da Rocha Vaz. Esta Reforma, mesmo que timidamente, avança em todos os níveis de ensino e cria o Departamento Nacional de Ensino em substituição ao Conselho Superior de Ensino, com o decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/conifex/anais/EDU/edu2014.htm>. Acesso em 30 jan.2021.

Destarte, essas características direcionaram as políticas de educação da década de 1930, fundamentadas pelo surgimento: “[...] de duas políticas educacionais opostas: a liberal e a nacionalista.” (*Idem, ibidem*, 2007b, p. 206).

Segundo o autor, a política educacional liberal tem sua perspectiva firmada no liberalismo – mantendo em sua gênese os princípios da liberdade, da propriedade, da igualdade e da democracia. Nesta perspectiva, a educação se apresenta como desencadeadora do desenvolvimento nos talentos individuais e em suas vocações. Há uma propagação ideológica da liberdade, estimulada pela competição e pelo individualismo – deslocando a responsabilidade pelos ganhos e pelas perdas à capacidade do indivíduo, o que justifica e naturaliza os privilégios e a manutenção do *status quo*.

Nessa perspectiva, a escola assumiu um caráter utilitarista na formação dos jovens, comum à ideologia capitalista, contribuindo decisivamente para justificar a emergência do aumento das escolas particulares, especificamente no ensino superior.

Já na segunda perspectiva, a política de educação de cunho nacionalista imprimiu características de uma política educacional autoritária e de um Estado centralizador. Sob essa perspectiva, a educação passou a ter um papel nos direcionamentos do rumo da nação, a partir da formação moral dos sujeitos e de sua consciência cívica. E, por assim dizer, a elite cultural tornou-se responsável pela propagação dessa ideologia, como: “[...] centro de elaboração ideológica e núcleo de irradiação do pensamento nacional que ela sublima e coordena” (CUNHA, 2007b, p. 252).

O predomínio da corrente autoritária contou com o apoio da Igreja Católica que defendia padrões de comportamento, os quais deveriam ser seguidos na “manutenção da ordem”, o que convinha também à corrente liberal, propiciando, assim, a estreita relação entre ambas.

Nesse período, ocorreu a Reforma Francisco Campos⁴⁰ que, em relação ao ensino superior, destaca alguns marcos históricos nas políticas educacionais, que

⁴⁰ Nome da primeira reforma educacional de caráter nacional, realizada no início da Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Francisco Campos. Essa reforma foi marcada pela articulação junto aos ideários do governo autoritário de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”. Dentre algumas medidas dessa reforma estava a criação do Conselho Nacional de Educação e organização do ensino secundário e comercial. A Reforma Francisco Campos dividia o curso secundário em dois ciclos de cinco e dois anos,

expressaram direcionamentos do Estado com vistas ao controle: a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930, e do Conselho Nacional de Educação, além da elaboração do Estatuto das Universidades – Decreto 19.851/31, em 1931.

O Estatuto das Universidades estabeleceu padrões de organização didático-administrativo ao ensino superior. Cunha (2007b) sinaliza que,

o Estatuto admitia duas formas de organização do ensino superior: a universidade, forma própria deste ensino, e o instituto isolado. A universidade poderia ser oficial ou livre. A oficial seria aquela mantida pelo governo federal ou pelo estadual. A universidade livre seria mantida por fundações ou associações particulares (*Idem, ibidem*, p. 263).

Em contraposição a centralidade das políticas educacionais do governo federal, emergiu o Movimento Escola Nova⁴¹, no ano de 1932, lançando, em seu manifesto, proposições que evidenciavam a função tríplice da universidade, quais sejam: criadora do saber, transmissora de conhecimento e popularizadora do saber (MENDONÇA, 2000). Denota-se um aspecto fundamental que diferencia da nítida tendência profissionalizante apresentada pelo governo: a importância da pesquisa na perspectiva da qualidade da educação.

A Reforma Francisco Campos não respondeu às expectativas dos intelectuais da Educação e um dos exemplos dessa insatisfação foi o Manifesto dos Pioneiros⁴². Este documento, elaborado por grandes educadores desse momento histórico, como Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e tantos outros em 1932, traduz-

respectivamente; o primeiro fundamental, e o segundo complementar, orientado para as diferentes opções de carreira universitária. As universidades também sofreram uma nova orientação, voltada para a pesquisa, difusão da cultura e maior autonomia administrativa e pedagógica (MENEZES, 2001).

⁴¹ A Escola Nova, movimento de educadores europeus e norte-americanos, organizado em fins do século XIX e rechaçado pela elite brasileira, propunha uma nova compreensão das necessidades da infância, e questionava a passividade a qual a criança estava condenada pela escola tradicional. A Escola Nova teve seus fundamentos ligados aos avanços científicos da Biologia e da Psicologia. Era uma proposta que visava a renovação da mentalidade dos educadores e das práticas pedagógicas. A introdução de ideias e técnicas novas, como os métodos ativos, a substituição das provas tradicionais pelos testes, a adaptação do ensino às fases de desenvolvimento e às variações individuais, foram algumas das novidades da Educação Nova.

⁴² Um dos objetivos fundamentais deste Manifesto (1932), inspirado nas ideias do educador baiano Anísio Teixeira (1900-1971), era conseguir a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissionalizante para os pobres e o ensino acadêmico para as elites. O Manifesto apresentou suas próprias teses para o Ensino Superior, com a criação de universidades de tal maneira organizadas e aparelhadas, que pudessem desenvolver sua tríplice função: elaborar e criar ciência, transmiti-la e popularizá-la. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Redigido por Fernando de Azevedo, o texto foi assinado por 26 intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho Hermes Lima e Cecília Meireles (RIBEIRO, 1998).

se num verdadeiro manifesto em prol da Escola Pública gratuita, laica e universal. Ele defendia ainda a ampliação profissional e técnica, bem como a formação de pesquisadores. Zoccoli (2012, p. 61) afirma:

A crítica feita pelo manifesto em relação às políticas de educação, então vigentes, referia-se à educação imediatista e utilitarista do ensino, sendo oportuno destacar que levantou a questão, ainda atual, do contínuo descaso do governo no que dizia respeito a uma remuneração que possibilite ao professor as suas manutenção e dignidade. Além disso, denunciou a necessidade existente na época de formar professores, em todos os seus graus, no ensino superior.

O governo getulista instituiu e definiu os aspectos legais que deveriam ser seguidos pelas instituições que propusessem o ensino superior no Brasil, mas não dispôs de nenhuma determinação legal a respeito das escolas autônomas e de iniciativa privada. Assim, segundo Santos e Cerqueira (2009), é no período do governo getulista, de 1930 a 1945, que o setor privado, especialmente o confessional, se organiza e fortalece.

O ensino superior, durante a ditadura Vargas, se estruturou dentro do modelo conservador, instalando-se o sistema dualista na educação brasileira, estabelecendo, de um lado, o ensino profissional e o Sistema S⁴³, que atendia aos pobres e, do outro, o ensino regular para os filhos da elite.

Entre os anos de 1934 e 1945, Gustavo Capanema⁴⁴ esteve na condução do Ministério da Educação. Ele promoveu as reformas conhecidas como Leis Orgânicas

⁴³ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); e Serviço Social de Transporte (SEST). A criação desses organismos e de suas fontes de receita remonta de meados da década de 1940, e apenas a quatro delas (SESCOOP, SENAR, SEST e SENAT) foram instituídas após a Constituição Federal de 1988. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br>. Acesso em 30 jan.2021.

⁴⁴ Foi o homem que representou a política e os ideais do Estado Novo na cultura e na educação brasileira. Capanema foi ministro da Educação e Saúde de Vargas, entre os anos de 1934 a 1945, quando realizou obras importantes, entre as quais se destaca a criação de órgãos nacionais como a Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) e o Instituto do Livro. Seu ministério tinha, entre outras atribuições, a de formular um projeto cívico-pedagógico para engendrar um "novo homem brasileiro". A reforma do Estado, da sociedade e do homem eram projetos que deveriam caminhar juntos. Educação, saúde e cultura eram pilares para a execução deste ideário, acentuadamente nacionalista. Foi também durante a sua gestão que a reforma do ensino secundário se efetivou, com a promoção do ensino técnico e profissionalizante que, por meio de convênios com entidades empresariais, deram origem ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Disponível em: <http://www.educacaopublics.rj.gov.br>. Acesso em 30 jan.2021.

do Ensino. A Reforma Capanema, vivenciada em um período de transição, teve como meta propor uma legislação para todo o ensino, com o objetivo de controlar e orientar a educação no país. Capanema, no meio de um debate acirrado entre os que defendiam a centralização pelo Estado na condução do ensino superior laico e os que afirmavam os princípios católicos na formação de profissionais liberais, posicionou-se favorável à abertura das Faculdades Católicas, que dariam origem à criação das Universidades Católicas.

O sistema educacional desse período manteve e acentuou o dualismo, separando a educação acadêmica para a elite e a educação profissional para as camadas populares. A legislação pertinente criou condições para que este sistema se transformasse em algo de discriminação social, o que se reproduz, de certa maneira, até os dias atuais.

Nesse sentido, segundo Cunha (2000), o período de 1930 a 1945 se encerra com um quadro bastante diverso no que se refere às instituições de ensino superior no Brasil.

No período do pós-Segunda Guerra Mundial e com a Constituição de 1946, de perfil liberal e democrático, a educação ganhou novo destaque, com a liberdade de ensino e a garantia de direitos individuais inalienáveis. Com base na nova Constituição, o então ministro da educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão de educadores com a finalidade de estudar e propor um projeto de reforma geral da educação nacional, com o governo federal custeando e controlando, através do Ministério da Educação, as faculdades estaduais e privadas.

Os processos de federalização⁴⁵ e de modernização do ensino superior foram

⁴⁵A federalização do ensino superior no Brasil surge como possibilidade, por meio de dispositivos legais, pela primeira vez na década de 1950, sendo acelerada na década seguinte, ora fruto de iniciativas dos quadros políticos e das elites locais, ora de propostas oriundas do próprio poder central, a federalização. Nesse sentido, as representações da federalização de instituições de ensino superior no Brasil mostraram-se, num primeiro momento, pautadas pela iniciativa de formação de um sistema federal que concentrou instituições públicas como as responsáveis pelo fornecimento de quadros científicos e intelectuais para a sociedade, respondendo à ideologia desenvolvimentista presente nos anos de 1960, que cunhou os sentidos de tecnocracia e burocratização dessas instituições públicas vinculadas ao Poder Público. Aspectos como a organização universitária nos moldes do funcionalismo público também foram adotados, porém garantindo, ao mesmo tempo, a consolidação de uma rede de instituições representadas em todos os estados da federação, pautadas pela primazia nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, gratuidade e autonomia, o que as diferenciava das demais instituições de ensino superior. Num segundo momento, a universidade pública e a federalização são vislumbradas como fortalecimento dos espaços público-institucionais da educação superior, garantindo, assim, a reafirmação da educação pública como dever do Estado e como direito social, contribuindo, então, para a identificação das universidades federais como espaços possíveis de consolidação da democracia e

responsáveis pelo aumento da oferta pública gratuita e da tentativa de sincronizar a educação com as necessidades do desenvolvimento econômico e social.

Segundo Amaral (2009), com a queda do Estado Novo (1945), o Brasil tinha o quantitativo de 181 instituições, e um total de 37.548 matrículas. Com o processo de federalização até o início do Regime Militar, em 1964, o número de instituições chegou a 404, com 142.386 matrículas. Complementando que,

A grande expansão ocorrida de 1945 a 1964, mais de 120% de expansão no número de instituições e quase 280% no número de matrículas ocorreu basicamente no setor público, uma vez que cada unidade da federação passou a contar em suas respectivas capitais, com uma universidade pública federal (*Idem, ibidem*, p. 10).

Destarte, dentre todas essas mudanças e ideias houve a criação e organização de instituições e organismos públicos e privados que influenciaram, nesse período, o ensino superior no Brasil, no intuito de produzir e assessorar a burguesia no seu desenvolvimento, bem como difundir a ideologia dominante, a saber:

- 1948 – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), como fruto de um movimento de afirmação do pensamento científico, bastante motivado pela chegada ao país de grandes cientistas europeus;
- 1951⁴⁶ – Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), criado pela Lei nº 1.310, foi assim nomeado até 1974, quando passou a ser chamado de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (ainda CNPq), tendo por finalidade promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento, concedendo bolsas de estudo, de capacitação e pesquisa que permitiram a estudantes e pesquisadores levar a cabo seus projetos;

a serviço dos interesses nacionais, refletindo diretamente as propostas políticas apresentadas pelo último período governamental. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_a21d4309882a4980e5f8ef846a2d7a94. Acesso em 30 jan.2021.

⁴⁶ O CNPq foi criado pela Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951, com a denominação de Conselho Nacional de Pesquisas. O art. 1º, §1º dessa lei atribuiu ao Conselho personalidade jurídica própria e o subordinou diretamente à Presidência da República. Em 6 de novembro de 1974 a Lei nº 6.129 transformou o Conselho Nacional de Pesquisas no atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e reformulou sua configuração jurídica, atribuindo personalidade jurídica de direito privado, sob a forma de fundação. Desde a edição do Decreto nº 91.146, de 15 de março de 1985, o CNPq é vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia (atual MCTIC). Seu estatuto mais recente foi aprovado pelo Decreto nº 8.866, de 3 de outubro de 2016.

- 1951 – Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES⁴⁷, que foi criada seis meses depois da criação do CNPq, por iniciativa de Anísio Teixeira, e tinha como foco inicial a formação especializada de professores no exterior, mediante bolsa de estudo;
- 1955 – criação do Ministério da Educação e Cultura (MEC)⁴⁸;
- 1955 – criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)⁴⁹.

As décadas de 1940 e 1950 foram de muitas lutas pelo acesso ao ensino superior, tanto por parte da União Nacional dos Estudantes – UNE (1937) –, como dos professores, trazendo a público várias questões, a saber: a problemática dos excedentes, a flexibilidade na realização do vestibular, e as leis de equivalência. Essas demandas vão possibilitar a elaboração do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1948, promulgado após 13 anos, em 1961.

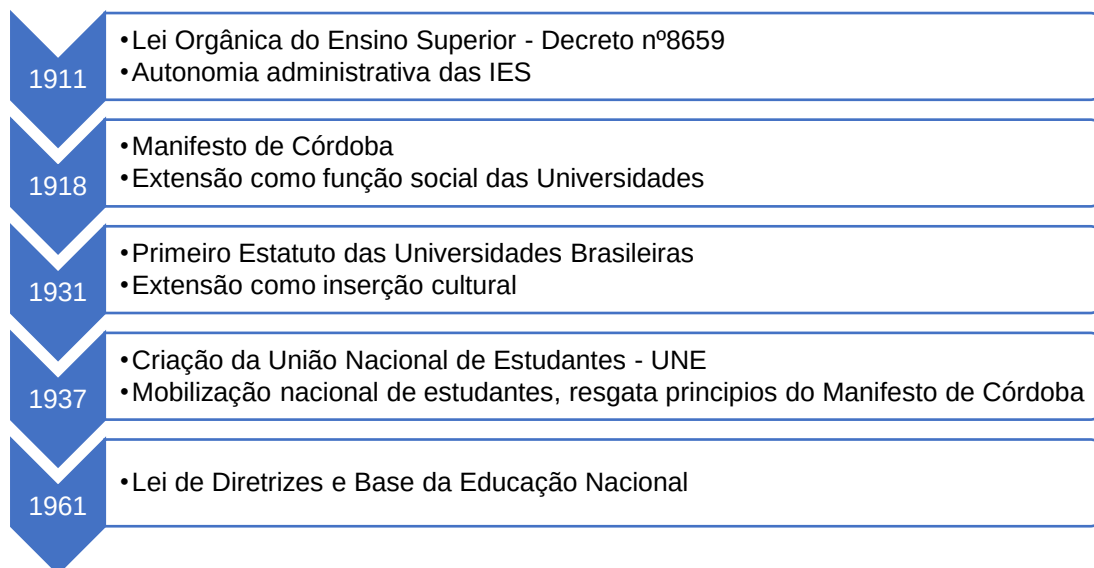
⁴⁷ A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes –, foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país". Foi instituída no início do segundo governo Vargas, e a retomada do projeto de construção de uma nação desenvolvida e independente era palavra de ordem. A industrialização pesada e a complexidade da administração pública trouxeram à tona a necessidade urgente de formação de especialistas e pesquisadores nos mais diversos ramos de atividade: de cientistas qualificados em física, matemática e química a técnicos em finanças e pesquisadores sociais. O professor Anísio Spínola Teixeira é designado secretário-geral da Comissão. Autonomia, informalidade, boas ideias e liderança institucional tornaram-se marcas dos primeiros anos da Capes. Em 1961, a Capes subordina-se diretamente à Presidência da República. Em 1953, foi implantado o Programa Universitário, uma linha de atuação da Capes junto às universidades e institutos de ensino superior. Com a ascensão militar em 1964, o professor Anísio Teixeira deixa seu cargo e uma nova diretoria assume a Capes, que volta a se subordinar ao então Ministério da Educação e Cultura. A partir de 1965 passa a elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas à pós-graduação e, a partir daí, sua história se confunde com a da pós-graduação no país. A Capes é reconhecida como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação Stricto Sensu, em 1981, pelo Decreto nº 86.791. É também reconhecida como Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao sistema nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>.

⁴⁸ O Ministério da Educação e Cultura foi criado em 1930 com a denominação de Ministério da Educação e Saúde Pública, que congregava atividades pertinentes à educação, saúde, meio ambiente e esporte. No ano de 1953 ocorre a desvinculação do Ministério com a autonomia da área da Saúde, e surge então o Ministério da Educação e Cultura, sob a sigla conhecida como MEC. Ver portal do MEC, disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171. Acesso em 30 jan.2021.

⁴⁹ Esse órgão, criado em 1955, é vinculado ao MEC para ser um centro permanente de altos estudos políticos e sociais pós-universitários que pudessem propagar as ideias desenvolvimentistas na perspectiva de construção da ideologia com vistas a orientar e fortalecer a burguesia em seu processo de desenvolvimento econômico, social e cultural. Sendo assim, tinha como principal função a elaboração e irradiação das ideias desenvolvimentistas na difusão da ideologia do Estado durante o período de Juscelino Kubitschek – extinto após o golpe militar, em 1964.

Este período resume um importante marco histórico no ensino superior brasileiro, destacados durante o percurso realizado:

Figura 1: Marcos Históricos no Ensino Superior Brasileiro de 1911 a 1961



Fonte: Elaborado pela autora

2.1.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com enfoque no Ensino Superior

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabeleceu, em seu art. 6º, que caberia ao “Ministério da Educação e Cultura exercer as atribuições do poder público federal em matéria de educação, formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem”.

Segundo Dourado (2010), a LDBN trouxe autonomia às universidades, mas diante de um contexto sob os determinantes do capital, contraditoriamente restringiu-a, submetendo-as à regulamentação do Conselho Federal de Educação – CFE⁵⁰.

⁵⁰ A primeira tentativa de criação de um Conselho na estrutura da administração pública na área de educação aconteceu na Bahia, em 1842, com funções similares aos “boards” ingleses e, em 1846, quando a Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados propôs a criação do Conselho Geral de Instrução Pública. A ideia de um Conselho Superior somente seria objetivada em 1911 (Decreto nº 8.659, de 05/04/1911), com a criação do Conselho Superior de Ensino. A ele seguiram-se o Conselho Nacional de Ensino (Decreto nº 16.782-A, de 13/01/1925), o Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 11/04/1931), o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação (Lei nº 4.024, de 20/12/1961), os Conselhos Municipais de Educação (Lei nº 5692, de 11/08/1971) e, novamente, Conselho Nacional de Educação (MP nº 661, de 18/10/94, convertida na Lei nº 9.131/95). O atual Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, foi instituído pela Lei 9.131, de 25/11/95, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov/index.php>. Acesso em 29 jan.2021.

Nesse sentido, mesmo a LDBN tendo avançado na efetivação do acesso ao ensino superior, não significou que ela estava isenta de contradições.

Assim, nesse período, no tocante ao ensino superior é imprescindível considerar a promulgação da LDBEN, a criação do Conselho Federal de Educação e a elaboração do Plano Nacional de Educação, que propunham a inclusão de parte dos estudantes que terminavam o ensino médio. A organização e implementação desse sistema estratégico garantiu de fato a centralização pela União do processo de controle e fiscalização, a expansão da escola privada e a vinculação da educação ao desenvolvimento econômico.

O golpe civil-militar (1964) iniciou um novo período na história do Brasil, alterando de forma abrupta e radical o processo em curso na sociedade. No que se refere ao ensino superior, Martins enfatiza que:

Após o golpe de 1964, permanecia entre estudantes e professores um clima de insatisfação com a estrutura universitária existente. Em várias instituições, alunos e professores realizaram “**cursos paralelos**”, expressando sua discordância com relação aos currículos existentes. Paralelamente, os estudantes se mobilizaram diante da incapacidade do ensino público para absorver os alunos aprovados nos vestibulares. Em 1960, 29 mil estudantes não conseguiram vagas nas instituições para as quais tinham sido aprovados, número que aumentou para 162 mil em 1969. A questão dos “**excedentes**” constituiu-se num constante foco de tensão social (MARTINS, 2009, p. 19, grifos do autor).

A demandas pela educação superior aumentou substantivamente, desencadeando tensionamentos no interior da sociedade, tanto pela necessidade de vagas, como pela adaptação curricular posta pelas medidas inspiradas nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, então dispostos pela LDBN de 1961. Tais questões exigiram medidas urgentes. Entre essas medidas destacavam-se, sobretudo, os planos de assistência técnica estrangeira, que contribuíram sensivelmente na Lei de Reforma Universitária, quais sejam: os acordos MEC-USAID; o Plano Atcon; bem como uma avaliação brasileira expressa pelo Relatório Meira Matos⁵¹, como argumenta Fávero (2006, p. 5):

⁵¹ Os acordos MEC-USAID e o Plano Atcon foram medidas desenvolvidas a partir da busca por consultores nos Estados Unidos que pudessem traçar as diretrizes desse nível de ensino na realidade brasileira. Já o Relatório Meira Matos (esse nome é atribuído ao Presidente da Comissão que desenvolveu este estudo) adveio de um longo estudo realizado por uma comissão brasileira, mas que também possuía pontos de convergência com as proposições sinalizadas pelos acordos norte-americanos.

O plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID; o Plano Atcon (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968). Concebida como estratégia de hegemonia, a intervenção da USAID na América Latina se processa de modo integrado, nos anos 60, em várias áreas e sob três linhas de atuação: assistência técnica; assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA, além da assistência militar, concretizada pela vinda de consultores militares norte-americanos ao Brasil e do treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como do fornecimento de equipamentos militares.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), nesse ínterim, assimilou de forma distorcida as reivindicações do movimento estudantil e dos professores mais progressistas, dos anos de 1960, sendo as universidades objeto de ingerência direta do governo federal. Em 1965, o MEC convidou o consultor americano Rudolph Atcon, que realizou estudo propondo a implantação de modelo empresarial de estrutura administrativa universitária. Houve também o estudo da Comissão Meira Matos, instituída pelo governo para analisar as questões estudantis, bem como o Grupo de Trabalho Interministerial para estudo e implantação da Reforma Universitária, instituído por decreto federal, em 1968, e constituído por membros do Ministério da Educação (o ministro o presidia), do Ministério da Fazenda, do Ministério do Planejamento, do Congresso Nacional e membros das universidades (BARREYRO, 2008). Muitos professores foram afastados, principalmente na Universidade de Brasília, como também foram criadas as Assessorias de Informação nas instituições federais de Ensino Superior, com a intenção de coibir as atividades de caráter “subversivo”, tanto de professores quanto de estudantes.

Os acordos MEC-USAID, inicialmente assinados em 1965, visavam promover a reforma da educação superior brasileira, a partir da assessoria técnica norte-americana. Para tanto, argumentavam a necessidade de adaptação das políticas de educação superior aos pressupostos da “modernidade”. Segundo Fávero abrangiam “[...] três linhas de atuação: assistência técnica; assistência financeira traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA, além da assistência militar [...]” (1994, p. 152). Nesse acordo foi constituída uma comissão, Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EAPES), composta de educadores brasileiros e americanos. Sendo assim:

A competência atribuída à Eapes pelo convênio era bastante ampla. Ela não só faria o cotejo da realidade diagnosticada com **“um sistema ideal de ensino superior para o Brasil”**, definindo a direção da transformação de acordo com as necessidades de desenvolvimento do país, como também faria sugestões em termos de currículos, métodos didáticos e programas de

pesquisa; estruturas de organização e provimento dos quadros de pessoal docente, administrativo e de pesquisa; e de outras questões não menos vitais para o ensino superior (CUNHA, 2007c, p. 162, grifo do autor).

Já o Decreto nº 62.024, de 29 de setembro de 1967, estabelece uma comissão especial com a finalidade de propor medidas relacionadas com os problemas estudantis. Essa Comissão, conhecida como Comissão Meira Matos e que posteriormente publicou um relatório assim também nomeado, foi presidida pelo coronel Meira Matos, do Corpo Permanente da Escola Superior de Guerra. Tal relatório chegou a uma conclusão básica e fundamental: “A problemática da educação brasileira precisa ser submetida a uma reformulação total. Precisa renovar-se e dinamizar-se” (FÁVERO, 1991, p. 52).

A necessidade de uma Reforma da Educação Superior, bem como a racionalização das universidades públicas, emergiu como ponto de convergência entre as três propostas. No que tange à racionalização,

A educação superior deveria ter objetivos práticos e adaptar seus conteúdos às metas do desenvolvimento nacional [...]. O objetivo a ser alcançado era obter o máximo de atendimento da demanda com menor custo financeiro. A reformulação do ensino superior deveria pautar-se por uma racionalização dos recursos e orientar-se pelos princípios de flexibilidade estrutural [...]. (MARTINS, 2009, p. 20).

A influência norte-americana sobre o Ensino Superior brasileiro se fez sentir de forma acentuada neste momento. Nesse sentido, essa concepção foi amplamente difundida a partir da Reforma Universitária de 1968, atingindo a estrutura organizacional e as finalidades de todo o Ensino Superior.

O ensino superior passa a ser visto sob o viés tecnicista na lógica do mercado, adequado aos interesses do capital, com forte tendência ao capital internacional, predominantemente norte-americano. A educação assumiu uma configuração voltada à formação profissional e passou a subordina-se à ditadura, reputando a capacidade de gerenciamento dessa área somente aos militares e aos técnicos norte-americanos.

2.2 Reforma Universitária de 1968

A Reforma Universitária foi publicada no Decreto-Lei nº 5.540, em 28 de novembro de 1968, simbolizando a vontade de uma política educacional dotada de um sentido centralizador e, ao mesmo tempo, de abertura da universidade brasileira, focando a expansão privada do ensino superior. Ela produziu efeitos importantes no ensino superior brasileiro; modernizou uma parte significativa das universidades

federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma. Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. Para atender a esse dispositivo, criou-se uma política nacional de pós-graduação, expressa nos planos nacionais de pós-graduação, e conduzida de forma eficiente pelas agências de fomento do governo federal. Sua implantação impulsionou posteriormente um vigoroso programa de iniciação científica, que tem contribuído para articular pesquisa e ensino de graduação, e impulsionado a formação de novas gerações de pesquisadores (VELLOSO, 2000; MARTINS, 2003, 2002; BARROS, 1998).

Embora a Reforma Universitária tenha sido elaborada e efetivada “de cima para baixo”, ou “imposta” pelo governo sem discussão, é inegável a sua centralidade para o ensino superior brasileiro naquele período e até os dias atuais. Ela recuperou algumas reivindicações dos estudantes da década anterior, mas sua lógica foi estabelecida de acordo com o modelo socioeconômico do governo, que precisava ampliar o acesso ao ensino superior.

O ensino superior tornou-se uma relevante estratégia de reprodução e ampliação da classe média, importante mercado consumidor no modelo de desenvolvimento econômico associado ao capital internacional, e fonte de legitimidade do regime militar-autoritário (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001). Assim, se confirma o histórico processo de elitização da educação superior pública, que gera um *apartheid* social, reforçando a lógica de acesso restrito a quem comumente possui condições socioeconômicas favoráveis na sociedade capitalista.

O período militar foi percentualmente responsável pela maior expansão na educação superior brasileira, em especial do setor privado, conforme podemos constatar na tabela que segue:

Tabela 3: Expansão da educação superior brasileira de 1964 a 1984⁵²

Ano	Nº. Total de Matrículas	Matrículas públicas		Matrículas privadas	
		Número	%	Número	%
1964	142.386	87.665	61,6	54.721	38,4
1974	937.593	341.028	36,4	596.565	63,5
1984	1.399.539	571.879	40,9	827.660	59,1

Fonte: AMARAL, 2009, p.11.

Esses dados comprovam a expansão da educação superior com ênfase no ensino privado, que supera as matrículas do ensino público em mais de 50%.

Dourado acrescenta que,

a expansão no período pós-64 e na década de 1970 foi marcadamente com o predomínio dos estabelecimentos privados [...] já a expansão do ensino público foi tímida e, majoritariamente, consistiu em expansão intra-instituições com pequena expansão das redes, através da criação de novas escolas (2001, p. 31).

Cunha complementa que,

a modernização do ensino superior empreendida pela reforma universitária de 1968 destinava-se a colocar a universidade a serviço da produção prioritária de uma nova força de trabalho requisitada pelo capital monopolista organizado nas formas estatal e privada “multinacional” (2007c, p. 12).

Podemos constatar que a educação se tornou um negócio, tendo a Reforma Universitária, nos marcos legais, a mola propulsora para expansão, a partir do crescimento sem precedente e desordenado. A Reforma Universitária de 1968, nos marcos das políticas de educação superior na realidade brasileira, por um lado sinalizou continuísmos do período anterior, e por outro trouxe rupturas e avanços.

Referidos avanços reforçaram a compreensão da universidade enquanto espaço de produção do conhecimento. As decorrências, contudo, trouxeram contradições que demarcaram as políticas de educação superior na nova arquitetura delineada, tendo como referência o modelo norte-americano, com viés tecnicista e compreendendo a educação sob a lógica empresarial. Para tanto, ocorreu um estímulo à expansão das IES privadas, propagado enquanto única resposta às demandas apresentadas pela sociedade diante da problemática dos excedentes. Tais

⁵² De 1964 a 1984 ocorreu um aumento de 883% no total de matrículas. Nas Universidades públicas houve aumento de 552% e nas privadas 1.413% no mesmo período (AMARAL, 2009, p. 11).

configurações propiciaram uma dualidade na educação superior entre as IES com natureza e caráter diferentes, gestando um terreno fértil para a diferenciação institucional.

O ensino superior público permaneceu sustentando o caráter elitista⁵³, enquanto o ensino superior privado “dava conta do resto”, de modo a ampliar a quantidade de vagas e o lucro, mas não a qualidade da formação, o que se intensificou na atualidade⁵⁴.

O ensino superior privado que surgiu após a Reforma de 1968 tendeu a ser qualitativamente distinto, em termos de natureza e objetivos, do que o existente no período precedente. Tratava-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional. Esse novo padrão, enquanto tendência, subverteu a concepção de ensino superior ancorado na busca da articulação entre ensino e pesquisa, na preservação da autonomia acadêmica do docente, no compromisso com o interesse público, convertendo sua clientela em consumidores educacionais (ALTBACH, 2005; MARGINSON, 2007 apud MARTINS, 2009, p.17).

O legado do regime militar consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista de educação⁵⁵. Esta resistiu às críticas às quais foi alvo nos anos de 1980 e mantém-se como hegemônica, tendo orientado a elaboração da nova LDB,

⁵³ Há pesquisas hoje que já demonstram que os estudantes de classes subalternas vêm ocupando as vagas em Universidades Públicas, contudo, ainda enfrentam diversas dificuldades para arcar com custos como moradia, livros, alimentação, novas tecnologias, dentre outros, que fazem parte do cotidiano dos estudantes. A pesquisa intitulada “*V Pesquisa do Perfil Sócio Econômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais*”, de 2019, demonstra que: a comunidade de graduandos das universidades federais brasileiras é formada por 54,6% de mulheres. Mais de 50% têm idade entre 20 e 24 anos e 78,1% se declararam heterossexuais. Além disso, 51,2% da população pesquisada é negra. Disponível em: <<https://www.ufes.br/conteudo/pesquisa-nacional-apresenta-o-perfil-dos-estudantes-de-graduacao-das-universidades-federais>>. Acesso em 02 fev.2021

⁵⁴ Lamentavelmente temos acompanhado as diversas investidas das empresas de educação, que intensificam as estratégias para obtenção de lucro, substituindo professores por tecnologias que, por exemplo, realizam correções de trabalhos e provas a partir das leituras de algoritmos, como revelado em matéria publicada pelo Jornal Folha de São Paulo, em 02 de maio de 2020: “Faculdades da Laureate substituem professores por robô sem que alunos saibam”; de acordo com a matéria, os professores eram orientados a não informar aos alunos que os trabalhos e provas estavam sendo corrigidos pela tecnologia artificial e, dessa forma, os estudantes imaginavam que estavam realizando interações com professores mas, no entanto, era com robôs. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/faculdades-da-laureate-substituem-professores-por-roboto-sem-que-alunos-saibam.shtml>. Acesso em 02 fev.2021

⁵⁵ Essa visão produtivista terá efeitos até os dias atuais, com a expansão acelerada do ensino superior. Tal expansão será discutida no capítulo que trata da Expansão do Ensino Superior e perfil dos estudantes.

promulgada em 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001 (SAVIANI, 2008).

2.3 O ensino superior nos marcos da Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996

A década de 1980 foi de crise econômica e transição política, o que culminou em uma nova Constituição, em 1988, e, logo no início da década seguinte, na eleição direta para presidente. No período, tanto o setor público quanto o privado foram atingidos pela estagnação no ensino superior, porém os reflexos da crise econômica causaram maior efeito no setor privado.

O ensino superior público brasileiro sofreu muito com a crise econômica que se abateu sobre a América Latina e com a crise política paralela ao processo de abertura democrática. Conforme afirma Dourado (2001), o sistema federal de educação superior passou por anos de subfinanciamento; caos administrativo; crise de autoridade; desvalorização social; e manifestos em longas, frequentes e frustrantes greves de estudantes, docentes e servidores técnico-administrativos.

Dessa forma, ocorreu uma desaceleração da expansão do ensino superior, surgindo críticas contundentes sobre a qualidade do ensino privado por parte de várias associações profissionais e de outros segmentos da sociedade civil. Nesse sentido, o governo, por meio de seus órgãos competentes, adotou medidas legais com o propósito de suspender temporariamente a criação de novos cursos nos estabelecimentos existentes.

Na década de 1980, foram criados vários cursos noturnos, que promoviam e facilitavam o acesso de uma demanda reprimida de antigos egressos do ensino médio e dos cursos supletivos, oriundos da classe trabalhadora, que não puderam ingressar na idade adequada ao ensino superior, por conta da sua própria inserção no mercado de trabalho. Esse público via no aumento do nível de escolaridade a promessa de ascensão ocupacional, quiçá de “classe social”. Além disso, o ensino privado noturno fazia poucas exigências em termos de rendimento escolar, facilitando o ingresso dessa população.

Segundo Durham (2003), em 1986, 76,5% das matrículas no ensino superior se concentravam no setor privado. As universidades federais resistiram à implementação de cursos noturnos, com um percentual de apenas 16% das

matrículas, o que é extremamente contraditório, haja vista o discurso que exaltava a democracia e o compromisso com as classes populares.

Ainda nos anos de 1980, o setor privado ampliou-se por processos de fusão e incorporação de estabelecimentos menores, no intuito de fugir ao controle do Conselho Federal de Educação – CFE. Começava, então, uma grande competitividade entre as instituições privadas, provocada, principalmente, pela escassez de candidatos, em que as universidades e os grandes estabelecimentos levavam vantagem em relação às faculdades menores.

Há de se considerar ainda que o modelo adotado no período da ditadura civil-militar, com enfoque tecnicista, inspirado nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade foi sendo questionado, possibilitando retomar as ideias de que era preciso radicalizar na construção da democracia, na prática social e ir além da denúncia e da crítica aos resultados do período da ditadura sobre a sociedade.

As organizações de oposição⁵⁶, que já na década de 1970 reivindicavam mudanças no sistema educacional, passaram a exigir a constituição de um sistema social de educação orgânico no qual “se firmou a concepção de educação pública gratuita como direito público subjetivo e dever do Estado concedê-la” (ZOCCOLI, 2012, p. 83).

Foi a proposta do Fórum da Educação na Constituinte à Assembleia Nacional Constituinte, de maio de 1987, que consubstanciou os princípios que nortearam o que está posto na Constituição Federal de 1988, artigo 207: defesa do ensino público e gratuito; autonomia; democratização das universidades. Esses princípios já

⁵⁶ São essas: *Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope: uma entidade de caráter político-acadêmico, originária do movimento dos educadores na década de 1970, que tem como contribuição histórica significativa para o movimento da formação a concepção de **base comum nacional**, cujos princípios norteadores vêm sendo construídos permanente e coletivamente no interior do movimento de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação.* Disponível em: <<https://blogdaanfope.wordpress.com/about/>>.; **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED**: fundada em 16 de março de 1978, é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a esses programas e demais pesquisadores da área; tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Disponível em: www.anped.org.br/sobre-anped>.; **Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN**: fundado em 19 de fevereiro de 1981, é um sindicato brasileiro, com sede em Brasília (DF) e seções sindicais nos locais de trabalho, que representa professores de ensino superior e ensino básico, técnico e tecnológico no país. O ANDES-SN é filiado à Central Sindical e Popular Conlutas – CSP-Conlutas. Ainda sob a pressão do regime empresarial-militar (1964-1985), o ANDES-SN preocupou-se em não apartar o trabalho acadêmico da realidade social, vinculando, na prática, a luta dos docentes às lutas de outros trabalhadores. Disponível em: <portal.andes.org.br/imprensa>.

compunham o projeto formulado pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), no início da década de 1980. O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é apontado como premissa para avaliação da qualidade acadêmica das instituições de Ensino Superior, baseado na negação das desigualdades sociais, apontando o papel social do Ensino Superior na construção de uma sociedade democrática e igualitária.

Entretanto, ainda com as conquistas e direitos sociais postos na Constituição Federal de 1988, bem como um novo paradigma para o ensino superior brasileiro, passou a se discutir um conjunto de medidas de adequação do modelo brasileiro aos padrões internacionais de modernização do Estado e da economia ao projeto neoliberal.

Apesar dos processos de redemocratização, o ensino superior, na sua trajetória histórica, contribuiu e contribui para a manutenção da ideologia e dos privilégios da classe dominante, a despeito da promulgação da Constituição Federal de 1988. O legado da modernização conservadora empreendida pela autocracia burguesa se faz explicitar ainda hoje no ensino superior brasileiro, por meio: da vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado; do favorecimento da privatização do ensino; da implantação de uma estrutura organizacional que se consolidou e se encontra em plena vigência; da institucionalização da pós-graduação. Essa herança do regime militar consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista de educação. Esta resistiu às críticas a que foi alvo nos anos de 1980 e mantém-se como hegemônica, tendo orientado a elaboração da nova LDB, promulgada em 1996, e do Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001. O ideário neoliberal esteve posto nesse período, ora explícito, ora velado. Apesar da redemocratização, vivenciamos uma conjuntura perversa que não nos possibilitou a efetivação da tão almejada transformação social.

2.3.1 O Ensino Superior na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN, Lei nº 9.394/1996

A Constituição Federal de 1988, apresenta a educação como o primeiro direito social expresso em seu artigo 6º (dos direitos Sociais), enquanto dever de Estado, garantido pela universalização no que tange à gratuidade dos estabelecimentos públicos oficiais em qualquer nível de ensino. No que se refere ao ensino superior, prevalece a premissa de produção do conhecimento de forma integrada ao ensino, ou

seja, o princípio da indissociabilidade pesquisa-ensino, acrescido de um novo elemento, a extensão. Ademais, desdobraram avanços significativos à educação superior: autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades. Contudo, assim como em outras áreas, a educação também apresenta as contradições postas na realidade brasileira: com direitos apresentados formalmente, mas que têm, em sua efetivação, os determinantes estruturais e conjunturais, sobretudo os direcionamentos da ofensiva neoliberal.

Tais questões reforçam e reiteram a diferenciação institucional, bem como a diversificação das fontes de financiamentos. Segundo Sguissardi, a diferenciação institucional,

trata-se da 'tese' de que a educação superior baseada no princípio da associação ensino, pesquisa e extensão seria, a curto e médio prazo, inviável teórica e financeiramente, disto decorrendo, em outras palavras, a recomendação de estabelecer-se de modo claro e oficial a dualidade institucional *universidades de pesquisa* – que associaria ensino-pesquisa-extensão – e, *universidades de ensino*, no caso presente representado pelas IES não universitárias [...] (SGUISSARDI, 2000, p. 48, grifos do autor).

No que tange à diversificação das fontes de financiamento,

Reporta-se à tese de que o conhecimento propiciado pelo ensino superior deve ser visto cada dia mais como investimento produtivo [...] mercadoria de interesse individual negociável no mercado de trocas, disto decorrendo, portanto, a recomendação de que o Estado, enfraquecido pelo *déficit* público, gradativamente se afaste (ainda mais) da manutenção deste nível de ensino [...] educação, mormente superior, seria um serviço público não exclusivo do Estado (*Idem*).

O processo de diversificação e diferenciação institucional, portanto, vem ao encontro das prerrogativas sinalizadas pela ofensiva neoliberal, sob a justificativa de maior flexibilidade entre as IES, possibilitando uma heterogeneidade e diversidade entre as universidades. Nessa perspectiva, a privatização apresenta-se como alternativa à redução dos gastos com a educação superior.

Os artigos da CF que tratam do ensino superior encontram-se no Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, da Educação, no artigo 205, em que se afirma:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Mediante o exposto, enquanto dever do Estado, em todas as instâncias e níveis, o ensino tem como base os princípios de: igualdade de condições para acesso

e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar; gestão democrática do ensino público; garantia de padrão de qualidade; piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública.

Já o artigo 207 trata especificamente do Ensino Superior, quando expõe:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996);

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996).

Vale ressaltar, ainda, que no artigo 209 é previsto que o ensino (não informa em que instância) é livre à iniciativa privada, desde que atendidas às condições de cumprimento das normas gerais da educação nacional, bem como mediante autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. Portanto, a lógica da privatização está posta e autorizada na própria Constituição Federal – CF.

O artigo 211 destaca que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino, sendo de responsabilidade da União a organização do sistema federal de ensino e dos territórios, financiando as instituições de ensino públicas federais e exercendo “a função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

Ainda nessa seção, no artigo 212, estabelece-se como se dará a distribuição dos encargos educacionais, ou seja:

União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniência de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

No inciso 3º desse artigo faz-se elucidar que a “distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e

equidade, nos termos do plano nacional de educação” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

No artigo 213, que dispõe sobre os recursos públicos, esses serão destinados às escolas públicas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas⁵⁷ que comprovem sua adequação à lei. Esses recursos poderão ser investidos ainda em atividades de pesquisa, de extensão e de fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica, conforme disposto no inciso 2º, em redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015.

Os avanços incorporados à CF de 1988 foram de extrema relevância, mas contrariaram os padrões internacionais de modernização do Estado e da economia, cabendo destacar que o sentido da globalização e do neoliberalismo perpassaram todo o processo de implementação da própria Constituição.

Nesse contexto é sancionada a nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional⁵⁸, tendo como expoente prioritário a “dobradinha”: expansão e privatização. Segundo Sguissardi, a LDBEN é uma “[...] espécie de guarda-chuva jurídico que possibilitou a edição de diversos decretos normatizadores imbuídos dessas recomendações.” (SGUISSARDI, 2008, p. 1000). Ou ainda, pelo decreto 2.306/97⁵⁹, que “[...] reconhecia a educação superior como um bem de serviço comercializável, isto é, como um objeto de lucro ou acumulação, uma mercadoria-educação ou a educação-mercadoria⁶⁰, de interesses dos empresários da educação [...]” (*Idem, ibidem*, p. 1001).

⁵⁷ Escola comunitária: tem como princípio básico da escola comunitária o dever estar comprometida com a realidade social e a busca de resultados, nunca com ideologia. Escola confessional: refere-se à escola vinculada ou pertencente a igrejas ou confissões religiosas. A escola confessional baseia seus princípios, objetivos e forma de atuação numa religião, diferenciando-se, portanto, das escolas laicas. Escola Filantrópica: instituição de educação que presta serviços à população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração.

⁵⁸ A LDBEN, nº 9.394/96, também conhecida como Reforma Darcy Ribeiro. O texto contido nesta lei expressou a correlação de forças vigente naquele contexto, visto ter sido aprovado sorrateiramente, após um longo processo de discussão entre duas propostas antagônicas. Uma construída abertamente em conjunto com diversos segmentos da sociedade civil organizada, conhecida como Projeto Jorge Hage. A outra proposta, que foi basilar na constituição da LDB de 1996, foi elaborada pelos então senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa, e orquestrada pelo MEC; teve seu projeto sancionado de forma obscura, permeada por vários tensionamentos entre diversos interesses políticos, sociais e econômicos.

⁵⁹ Essa lei dispõe sobre a regulamentação e organização da Educação Superior; porém revogada pelo decreto 3.860/01.

⁶⁰ Sguissardi reporta-se à Rodrigues (2007) para analisar esse processo de mercadorização da educação superior; segundo o autor as IES possuem duas formas de serem vistas, “educação-

No que tange o Ensino Superior, a LDBEN, no artigo 9º, dispõe que a União se responsabilizará por:

- VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;
 - VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;
 - IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (Vide Lei nº 10.870, de 2004)
- § 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

Já o artigo 45 dispõe que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. Nesse aspecto, há toda uma regulamentação sobre a caracterização das instituições de Ensino Superior privadas e como elas devem se adequar juridicamente.

Vale ressaltar que os desdobramentos dessa flexibilização na educação superior são reorganizados e adaptados pelo Decreto nº 5.773/06, que reduz a organização da educação superior em três formatos: Universidades, Centros Universitários e Faculdades⁶¹.

Já o artigo 46 indica como deve ocorrer o processo de autorização e o reconhecimento de cursos, e ainda a determinação dos prazos de validação para os processos, definida pela Lei nº 10.870/2004.

Na LDBEN, nos seus 15 artigos, em vários parágrafos e incisos que tratam especificamente da educação superior podemos perceber o quanto ela foi complementada/ adequada/ alterada, reafirmando o posicionamento do Estado no controle e avaliação dos cursos, subsidiados, infelizmente, por interesses do mercado, inclusive das agências internacionais, e não da qualidade.

mercadoria” e a “mercadoria-educação”, enquanto estratégias do capital para se autovalorizar (SGUISSARDI, 2008)

⁶¹ A Universidade reafirma o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Os Centros Universitários caracterizam-se como instituições pluricurriculares que abrangem uma ou mais áreas do conhecimento e são reconhecidas pela excelência no ensino, mas não desenvolvem pesquisa; apesar de possuírem as mesmas prerrogativas de autonomia das Universidades. Já as Faculdades caracterizam-se por cursos isolados, com vistas apenas à formação ao mercado de trabalho. (MANCEBO; SILVA JÚNIOR, 2004). Ver PNE. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 03 fev.2021.

Ao analisarmos o que foi exposto e fazendo a relação com os dias atuais, vê-se que, embora todo o desenvolvimento das concepções, das legislações, das políticas, da estrutura de organização e funcionamento, a educação e, especialmente, o Ensino Superior, ainda sofrem com as conveniências e indiferenças do Estado quando do uso desse ensino para atender não apenas o interesse dos capitalistas, os empresários e grandes corporações da educação, mas também o próprio capital, formando profissionais basicamente executores de tarefas.

2.4 Os organismos internacionais na reformulação do ensino superior

A Constituição Federal de 1988, como já exposto, nasceu na “contramão” do ideário vigente, qual seja: a globalização e o neoliberalismo. A década de 1990 caracterizou-se pela lógica das contrarreformas do Estado, que favoreceram as relações com os credores e agências internacionais, e que passaram a exercer influência efetiva na condução das políticas brasileiras.

Os países latino-americanos vivenciaram momentos de crise e, com isso, passaram a depender cada vez mais de financiamento internacional e a se submeter a propostas dos organismos, em especial os de financiamento. Essas propostas foram de: incentivo à educação privada, a fim de diversificar a fonte de financiamento; de reestruturação da gestão, estabelecendo procedimentos obrigatórios para obter recursos, como implementação de sistema de certificação, autoavaliação e avaliação externa; e de participação do setor produtivo nos Conselhos.

Os organismos internacionais envolvidos com o sistema de ensino superior podem ser classificados em financeiros e de recomendação. Destacamos que os principais organismos financeiros são o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional – FMI, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. No que tange aos principais organismos de recomendações, citamos a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Organização Mundial do Comércio – OMC, Organização das Nações Unidas – ONU, e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL. Esses organismos têm suas próprias diretrizes e nem sempre concordam entre si; produzem estudos, estatísticas, documentos que tiveram e todavia têm um papel preponderante na organização do

próprio sistema político, econômico, social, educacional, e no que nos é importante, do Ensino Superior brasileiro.

Nesse sentido, apontamos alguns dos principais influenciadores internacionais do ensino superior brasileiro:

- **Fundo Monetário Internacional – FMI:** foi criado pelos líderes mundiais no final da Segunda Guerra Mundial. Como o Banco Mundial, nasceu na Conferência de Bretton Woods, em 1944, e como organismos especializados da ONU (art. 63 da Carta da ONU), em 1947. Visava a cooperação econômica em suas versões monetária e financeira, com o intuito de controlar as finanças dos países, ou seja, com a tarefa de assegurar estabilidade econômica global. Exerceu e exerce pressão internacional sobre os países que não contribuem para a manutenção da demanda global, concedendo recursos somente aos países que se engajam em políticas como corte de gastos, aumento de impostos e elevação de taxas de juros para retração da economia. Assim, seus objetivos básicos eram e são: fomentar a cooperação monetária internacional; facilitar a expansão e o crescimento equilibrado do comércio internacional; fomentar a estabilidade cambial e ajudar a estabelecer um sistema multilateral de pagamentos para as transações correntes entre os países membros;
- **Banco Mundial – BM:** foi criado em 1944 como um Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento, juntamente com o FMI, como parte de um esforço para financiar a reconstrução da Europa após a Segunda Guerra Mundial. Os objetivos do BM eram e são: contribuir para a reconstrução e o desenvolvimento dos territórios de seus Estados membros e estimular o desenvolvimento dos meios e fontes de produção nos países de escasso desenvolvimento; fomentar inversões privadas de capital no estrangeiro e complementá-las; promover um crescimento equilibrado, no longo prazo, aumentando a produtividade, elevando o nível de vida e melhorando as condições de trabalho em seu território. Em 1970, como parte do programa de diminuição da pobreza, o setor educativo foi incorporado. Nos anos de 1980 participou das ações visando minorar os riscos para os países credores da crise da dívida externa dos países devedores; e, na década de 1990, em especial nos países em desenvolvimento, contribuiu com os esforços de concepção e ação para garantir os profundos ajustes impostos pelo ideário neoliberal e,

então, sintetizados pelo Consenso de Washington⁶²: busca de equilíbrio orçamentário, abertura comercial, liberalização financeira, desregulamentação do mercado interno e das relações de trabalho, redução dos gastos públicos e privatização de empresas e serviços estatais ou públicos. No que se refere ao Ensino Superior, um documento produzido pelo BM, em 1994, *La Enseñanza Superior - Las lecciones derivadas de la experiencia*, ressaltava a importância da educação superior para o desenvolvimento econômico e social, argumentando que os investimentos realizados contribuíam para aumentar a produtividade do trabalho e a produzir um maior crescimento econômico no longo prazo;

- **Organização Mundial do Comércio – OMC – e Acordo geral de comércio e serviços – GATS⁶³**: a OMC surgiu oficialmente em 1995, estabelecendo a regulamentação do comércio entre os países-membros e fornecendo uma estrutura para negociação e formalização de acordos comerciais além de um processo de resolução de conflitos, assegurando que os acordos fossem cumpridos. No que tange à educação superior, o tratamento dado era decorrente da visão desta como um serviço. Sob os auspícios da OMC, com a criação do GATS, as regras multilaterais para comercialização internacional de serviços surgiram, estimulando, dentre outros, o comércio de serviços de Ensino Superior, uma indústria que envolvia bilhões de dólares, incluindo recrutamento de estudantes internacionais, estabelecimento desde campi universitários no estrangeiro, a franquias e educação à distância;
- **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE**: foi criada em 1948 como Organização Europeia de Cooperação Econômica –

⁶² Consenso de Washington foi uma recomendação internacional elaborada em 1989, por economistas de instituições financeiras situadas em Washington D.C, como o FMI e o BM, fundamentadas no texto do também economista John Williamson, contendo um conjunto de grandes medidas que se compõem em regras básicas para promover o ajustamento macroeconômico dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades. Essas medidas ficaram conhecidas por terem se tornado a base do neoliberalismo nos países subdesenvolvidos, uma vez que depois do Consenso de Washington os EUA e, posteriormente, o FMI adotaram as medidas recomendadas como obrigatórias para fornecer ajuda aos países em crise e negociar as dívidas externas. As recomendações do Consenso de Washington se remetiam à reforma fiscal; à abertura comercial; à política de privatizações; e à redução fiscal do Estado. Caso os países se recusassem a cumprir essas normas, encontrariam dificuldade em receber investimentos externos e ajuda internacional por parte dos EUA e do FMI.

⁶³ O Acordo Geral sobre Comércio em Serviços (AGCS) – ou *General Agreement on Trade in Services Agreement* (GATS), em sua sigla em inglês –, reduziu o setor educacional, especialmente o Ensino Superior, a um serviço comercial qualquer, a ser normatizado com base nas regras gerais do comércio, o que afeta não só a concepção da educação como um direito social, mas também a identidade e a soberania dos países.

OECE – e em 1961 passou a ser denominada OCDE, a partir da entrada dos Estados Unidos e do Canadá, tendo como fim ser um fundo econômico. Em 1970, ao criar o Comitê de Educação, dispôs como pressuposto que a ciência é a força-motriz do desenvolvimento. Assim, na Conferência de Washington, em 1987, a OCDE publicou o documento *Education at a Glance*⁶⁴, sobre a qualidade do ensino, utilizando-se de indicadores, reunindo-os em categorias: indicadores de entrada, indicadores de resultados, indicadores de processo e indicadores de recursos humanos e financeiros;

- **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO**⁶⁵: foi formada em 1945 e oficializada em 1946 pela união de 20 países na Conferência de Londres. O objetivo principal da UNESCO era contribuir para a paz e segurança do mundo, promovendo colaboração entre nações por meio de educação, ciência, cultura e comunicação. Desde a década de 1990 a UNESCO elabora agenda de intercâmbios para a educação superior. A agenda da UNESCO também recomenda critérios de avaliação e financiamento, como o estabelecimento de mecanismos de certificação, bonificações por produtividade acadêmica, critérios bem definidos e constantes para financiamento da educação, e sugere a diversificação das fontes de financiamento.

A missão do ensino superior, segundo a UNESCO, era a de servir aos indivíduos e à sociedade por meio do trabalho, da pesquisa, da formação e relacionamento com outros setores da sociedade, para contribuir para o crescimento e desenvolvimento do país.

⁶⁴ No Brasil, conforme site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), a publicação *Education at a Glance* é resultado de um estudo realizado anualmente pelo Programa de Indicadores dos Sistemas Educacionais (INES), com o objetivo de apresentar a coleta de dados educacionais internacionais em temas como o impacto da aprendizagem, o investimento financeiro, o acesso à educação, o contexto de aprendizagem, a organização das escolas, etc. A elaboração do EAG é subsidiada pelos indicadores gerados a partir das coletas de dados conduzidas pelas instâncias INES. Os indicadores divulgados no EAG permitem aos formuladores e gestores de políticas educacionais compararem seus sistemas educacionais com os de outros países e, juntamente com a OCDE, refletir sobre os esforços empreendidos em políticas educacionais. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/education-at-a-glance>. Acesso em 10 fev.2021.

⁶⁵ As coletas de dados da Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (do inglês, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) – são conduzidas pelo Instituto de Estatísticas da Unesco – UIS. Entre as coletas de dados das quais o Brasil participa encontram-se as coletas do questionário Educational Attainment, sobre a população por nível de escolaridade, e do Literacy Statistics, sobre a população alfabetizada e não-alfabetizada. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/unesco>. Acesso em 10 fev.2021.

A pesquisa e a educação superior têm sido temas presentes nos fóruns internacionais promovidos pela UNESCO, o que tem contribuído enormemente para análise e debates sobre a educação superior, tanto regional como internacionalmente. As conferências regionais da UNESCO (de 1996 a 1998) identificaram as principais causas e efeitos do processo de mutação que tem afetado a Educação Superior. São eles: mundialização, internacionalização, regionalização, democratização, massificação, marginalização, fragmentação e tecnologia. Nesse sentido, constata-se acentuada defasagem e diferenças na educação superior entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

A UNESCO publicou, em 1998, um documento de extrema relevância para o ensino superior, resultado das discussões em todos os continentes: a Declaração Mundial sobre a educação superior no Século XXI: visão e ação; marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior⁶⁶;

- **Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID:** foi fundado em 1959 como instituição de desenvolvimento, oferecendo programas de empréstimos e cooperação técnica para projetos de desenvolvimento econômico e social aos países latino-americanos. Foi e é a principal fonte de financiamento multilateral para projetos de desenvolvimento, bem como de promoção do comércio e integração regional na América Latina e no Caribe. O BID avaliou as discrepâncias do Ensino Superior na América Latina e no Caribe e, diante disso, concentrou-o em quatro funções: liderança acadêmica, que visa a pesquisa de alta qualidade para preparação de elites intelectuais; educação profissional, que visa o preparo para funções específicas e trabalhos em pesquisa e extensão que requerem educação formal; educação técnica, constituída por programas de curta duração para preparar profissionais para cargos médios no mercado de trabalho e pesquisas relacionadas ao desenvolvimento tecnológico e científico do país; e educação superior em geral;
- **Conferência das Nações Unidas para o Comércio e Desenvolvimento – UNCTAD/ONU:** foi fundada em 1964, quando os países em desenvolvimento

⁶⁶ Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998. Conferência Mundial sobre Educação Superior – UNESCO, Paris, 9 de outubro de 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educacao/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em 10 fev.2021.

ganharam força e conseguiram criar na ONU a Conferência das Nações Unidas para o Comércio e Desenvolvimento – UNCTAD –, que foi fundamental para a aprovação, em 1974, do documento “Nova Ordem da Economia Internacional”, que visava mais cooperação, trocas, solidariedade, respeito às culturas, religiões e políticas. Uma das consequências foi a abertura de mercados, e uma mercantilização da Educação.

Desse modo, além da influência e até ingerência dessas agências internacionais, em 1998, na Europa, surgiu uma proposta de unificação dos diversos sistemas de educação superior, visando a criação de um Espaço Europeu de Educação Superior, clivado de matizes político-econômicos. Nesse ano os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido assinaram a Declaração da Sorbonne. Em 1999, os ministros de 29 países europeus assinaram a Declaração de Bolonha, concordando com o estabelecimento, até 2010, de um espaço europeu de educação superior coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de outros países. Esse sistema seria a possibilidade de promoção da mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos, e para a obtenção de maior compatibilidade e de maior comparabilidade, insistindo-se na harmonização e na necessidade da coordenação de políticas, na promoção da dimensão europeia dos currículos, na cooperação internacional, na mobilidade e no intercâmbio, bem como na cooperação no “setor da avaliação da qualidade, tendo em vista vir a desenvolver critérios e metodologias que sejam passíveis de comparação” (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999). A Declaração de Bolonha propõe a criação de uma política pública de educação superior supranacional, tendo objetivos, princípios e linhas de ação que, acertadas por todos os envolvidos, regeria os caminhos da educação superior de cada um deles em âmbito, também, nacional.

A exemplo do contexto da reforma da educação superior europeia, os currículos foram formatados de acordo com a definição de competências gerais e específicas, estabelecidas por meio de um modelo conhecido como Tuning Educational Structures in Europe. Bolívar (2009, p. 107-108 apud Araújo; Silva; Durães, 2018, p. 9), explica que o Tuning Educational Structures in Europe:

[...] tem servido de modelo para o projeto das titulações no processo de convergência de Bolonha. [...] De acordo com “os perfis profissionais” determinam-se as competências vinculadas e, por sua vez, a seleção do conhecimento, sendo que os conteúdos são determinados em função das competências (objetivos) de cada perfil profissional. Os objetivos, em nível

geral ou específico, devem ser expressos nos termos das competências, as quais permitem capacitar para um determinado exercício profissional (no Primeiro Ciclo – Graduação) ou para a especialização e a investigação (Segundo Ciclo – Pós-graduação).

Em síntese, os organismos internacionais apostaram na educação, especificamente no ensino superior, como investimento. Com o apoio desses organismos estabeleceu-se um consenso que associava a educação ao desenvolvimento econômico e ao aumento da produtividade dos países.

Os economistas da educação, tomando por eixo as teorias do capital humano desenvolvidas a partir dos anos 1960, reforçavam o valor econômico da educação como base ao pleno emprego e à geração de altas taxas de rentabilidade social e privada. Essa concepção teve um papel importante na elaboração das diretrizes para o ensino superior. Nos documentos oficiais apontava-se a necessidade de nova reforma, no sentido de dar racionalidade e eficiência ao sistema, princípios fundamentais da agenda multilateral. Novos conceitos foram introduzidos à agenda de reformas: avaliação, autonomia universitária, diversificação, diferenciação, flexibilização, privatização.

2.4.1 O Ensino Superior brasileiro e sua mercantilização

Os organismos multilaterais – BM, OMC e UNESCO – tiveram papel fundamental no delineamento das políticas sociais nos países da América Latina, dando ênfase ao Brasil. Em decorrência da crise do capital que se adensou na década de 1970, contribuíram como intelectuais da burguesia, para difundir variadas estratégias de manutenção da sociabilidade do capital, sendo a política educacional um alvo de diversas alterações/intervenções.

O ensino superior esvaziado das características de direito, e posto na condição de um “serviço”, com a força do neoliberalismo, a partir da década de 1990, expande-se para o privado, na sua forma mais eficaz. Esse processo resultou na disseminação desenfreada de cursos e vagas universitárias do ensino superior na esfera privada, e na implementação da modalidade de ensino a distância, no sentido de galgar um novo nicho mercadológico em países da periferia do capital.

Nesse sentido, denotamos que dois elementos marcantes revelam o caráter do ensino superior no país:

a) o ensino superior foi e ainda é pensado sob um viés elitista, na medida em que se mantém a escolarização desigual: para a classe trabalhadora e pauperizada, fomenta-se um ensino desvinculado da universidade pública presencial, que é o lócus privilegiado do tripé educacional de ensino, pesquisa e extensão, mesmo com todos os ataques de que tem sido alvo no país atualmente;

b) a política de educação esteve (está) a serviço e responde aos interesses do grande capital, haja vista que, fazendo a análise da perspectiva do tipo de ensino ofertado em países da periferia do capitalismo, resta um ensino precário e sucateado, cujo objetivo é favorecer a lucratividade dos grandes grupos educacionais, criando-se as condições para a educação tornar-se um grande negócio.

Outrossim, é importante observar que a década de 1990 foi o período em que se efetivaram tentativas de submeter a necessidade de crescimento econômico do Brasil às mudanças em curso no mundo, iniciando-se um grande processo regressivo no que se refere aos direitos sociais explicitados na Constituição Federal de 1988, as contrarreformas neoliberais, arquitetadas e monitoradas pelos organismos internacionais, conforme já elucidamos anteriormente.

Segundo Silva Jr e Sguissardi (2001), o governo brasileiro desenvolveu um processo de contrarreforma do Estado que atingiu e atinge ainda hoje o ensino superior brasileiro, a partir de um conjunto de ações consentidas e realizadas pelas autoridades educacionais, que direcionam o ensino a mera mercadoria. A inserção capitalista dependente⁶⁷ do Brasil na economia mundial e a natureza da burguesia brasileira são dois elementos teóricos e políticos, fundamentais para apreensão da gênese e do desenvolvimento do ensino superior.

Fazendo uma retrospectiva histórica do ensino superior brasileiro, segundo afirma Durham (2003), entre 1889 e 1918 foram criadas 56 novas escolas superiores, na sua maioria privadas: instituições católicas e de iniciativas de elites locais. Portanto, a diversificação do Ensino Superior brasileiro, presente até os dias de hoje, tem seus primórdios nesse período, ou seja, instituições públicas e leigas, federais ou

⁶⁷ “Fernandes (1975) trabalha dialeticamente duas dinâmicas na construção do conceito de capitalismo dependente: as leis gerais que regem o padrão de desenvolvimento capitalista inerente ao capitalismo monopolista e, ao mesmo tempo, as especificidades da formação econômico-social brasileira na divisão internacional do trabalho, na qual o Brasil estará inserido como exportador de matéria-prima e importador de bens de consumo, de capitais e de técnicas produzidos nos países centrais” (Lima e Pereira, 2009)

estaduais, ao lado de instituições privadas, confessionais ou não. Esse movimento se desenvolveu e perdurou até os anos de 1930.

Segundo Sampaio (2000), no Brasil, em meados dos anos de 1930, o setor privado respondia por aproximadamente cerca de 40% das matrículas e por 60% das instituições de Ensino Superior, em sua maioria confessionais. Esse quadro alterou-se drasticamente, passando por processos de certa estagnação e ampliação, conforme o contexto histórico.

Ora, a primeira grande expansão do ensino superior deu-se em meados dos anos de 1960, com a urbanização e o avanço da industrialização, e a pressão de diversos segmentos da sociedade. Foi promulgada a LDBEN de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que reconhecia a organização do sistema em moldes não universitários, favorecendo a proliferação de escolas isoladas; ao mesmo tempo instituindo o Ministério da Educação (MEC), e os mecanismos de controle na relação ensino superior e mercado (SAMPAIO, 2000).

De acordo com Sampaio (2000), em 1980, o setor privado já predominava, respondendo por 63% do total das matrículas e por 77% dos estabelecimentos de ensino superior no país. O setor privado organizou-se para o atendimento da demanda de mercado, crescendo muito rapidamente, em detrimento inclusive da qualidade do serviço oferecido.

Os Estados nacionais, tanto no centro quanto na periferia do sistema capitalista, realizaram um reordenamento de suas ações no âmbito das políticas econômicas e sociais, ampliando o setor privado e favorecendo novos espaços lucrativos, como a área da educação superior (Lima, 2007; Pereira, 2008). O neoliberalismo instituiu um Estado Mínimo na efetivação dos direitos sociais conquistados no processo de redemocratização do Brasil e materializados com a promulgação da Constituição Federal de 1988, ditando redirecionamentos e reformas no âmbito das Políticas Públicas, sobretudo na Política de Educação Superior.

Nessa direção, a privatização do ensino superior no Brasil é reflexo dos ajustes adotados a partir das determinações capitalistas na contemporaneidade. Pereira (2009) afirma que, no contexto de aprofundamento do projeto neoliberal, políticas sociais, como saúde, previdência e educação – antes implementadas por meio da ação estatal e com cunho universal –, foram relegadas a último plano, com ações

focalistas dos Estados e, ao mesmo tempo, ampla abertura para a exploração mercadológica de tais necessidades sociais. Saúde, previdência e educação passaram a ser concebidas como “serviços”, cujos objetivos pautam-se na lógica mercantil e têm como finalidade última a obtenção do lucro.

Segundo Lima (2007), a privatização do ensino público superior e a distribuição de verba pública para o setor privado, tanto laico como confessional, foi mantida, direta ou indiretamente, pela própria Constituição Federal de 1988. A expansão do acesso ganha nova racionalidade nos anos de 1990, através de dois mecanismos básicos: a explosão do setor privado e a privatização interna das instituições de ensino superior (IES) públicas.

A política de educação superior do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), via a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), representa um complexo desmonte das conquistas constitucionais para a educação superior no país, criando o suporte para viabilizar a reforma educacional. Em seu art. 7º, ao abordar a questão de o ensino ser livre à iniciativa privada, afirma que este deve se autofinanciar, mas não com exclusividade, possibilitando as chamadas parcerias público-privadas entre Estado e IES privadas, por meio das isenções fiscais. O artigo 20 flexibiliza as modalidades de instituições privada em: filantrópicas, comunitárias, confessionais. Entre esses desmontes encontra-se claramente o da autonomia universitária, que passa a ser caracterizada conforme a matriz neoliberal, utilizada como forma de desresponsabilizar o Estado frente às universidades, que devem valer-se da sua autonomia para buscar financiamentos junto ao mercado.

Destarte, as primeiras regulamentações pós-LDB datam do período FHC, a saber: Decreto Nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e a Portaria do MEC nº 301, de 07 de abril de 1998, mas o aprofundamento dessa modalidade se deu no governo Lula. No caso dos cursos de Serviço Social, a modalidade EaD será implantada a partir de 2006⁶⁸.

Ademais, nos dois mandatos de FHC (de 1995 a 1998 e de 1999 a 2003), o MEC transformou-se em uma “[...] máquina produtora de portarias que mexeram

⁶⁸ Cf. PEREIRA, Larissa Dahmer. Expansão dos cursos de Serviço Social na modalidade EaD: direito à educação ou discriminação educacional? SER Social, Brasília, v.14, n.30, p.30-49, 2012.

profundamente com a estrutura do ensino no país” (NETTO, 2000, p. 25), o que se manteve durante o governo Lula.

A proposta de reforma da educação superior do governo Luís Inácio da Silva⁶⁹, Lula, continuou aderindo a fundamentações ideológicas, conforme cita Souza (1991), sugeridas por organismos multilaterais, representados pelo FMI, Banco Mundial e pela Organização do Comércio, que se sustentam em concepções neoliberais. Utilizando de imposições condicionantes, os organismos acima citados impulsionaram a adesão dos países periféricos, sobretudo o Brasil, à lógica da reforma universitária. As orientações desses organismos imprimem a tendência à educação superior meramente tecnicista e não universitária, dissociada do *tripé ensino, pesquisa e extensão*; uma educação pobre para pobres, de pouco investimento e através de cursos flexíveis, de curta duração e híbridos.

O governo petista de Lula (de 2003 até 2006, e de 2007 até 2011) foi marcado por uma combinação do incentivo e expansão do ensino privado e ampliação da rede pública, configurando-se, dentro do ideário neoliberal, numa concepção de democratização da educação e do acesso ao ensino superior.

Assim, tanto no governo Lula, quanto no governo de Dilma Rousseff (01/01/2011 a 31/08/2016), as mudanças estruturais foram significativas no que tange a educação de nível superior, melhorando o acesso para pessoas oriundas das camadas populares, quebrando o ciclo geracional em muitas famílias das periferias pelo Brasil afora. Este acesso deu-se através da implementação de alguns programas, como o “REUNI”⁷⁰ e o PROUNI⁷¹. Compreende-se que os governos de Lula e Dilma adotaram como referencial para as reformas sociais em curso, uma política de

⁶⁹ Ex-sindicalista e ex-metalúrgico brasileiro, principal fundador do Partido dos Trabalhadores, foi o 35º presidente da República Federativa do Brasil entre 2003 a 2011.

⁷⁰ Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) - apresentado por Decreto Presidencial (6096/07), o REUNI propunha um contrato de gestão entre o Governo Federal e cada universidade federal, condicionando a alocação de verba pública ao aumento do número de matrículas na graduação. O programa, de fato, viabilizou o aumento do número de estudantes de graduação e a expansão da infraestrutura pela criação de novos cursos e unidades de ensino, entretanto, tal expansão precarizada ocorreu sem a alocação de verba pública suficiente para o término das obras e para a realização de concursos públicos para docentes e técnicos-administrativos, gerando a intensificação e a precarização das condições de trabalho nas universidades federais (Lima, 2012).

⁷¹ Programa Universidade para Todos (PROUNI) - é um programa do Ministério da Educação, criado pelo governo federal em 2004, que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

estabilidade voltada para o crescimento da economia do país. No entanto, é importante considerar que o discurso da política para equidade, iniciado ainda no governo de FHC, ganhou destaque no governo Lula, com a ampliação das áreas de abrangência das políticas sociais. Diante desses aspectos, o governo Dilma, pareceu seguir na mesma direção, por meio de um discurso baseado na sustentabilidade da economia, em detrimento da redistribuição de renda.

Pereira (2007) aponta que, além do setor educacional tornar-se um campo de interesses econômicos para o capital, há ainda a propagação do discurso ideológico, feito pelos organismos internacionais, de que a ampliação do acesso à educação é uma possibilidade para o enfrentamento dos níveis de pobreza e para o desenvolvimento dos países subdesenvolvidos. “[...] Para ideologias dominantes, o melhor antídoto para os males decorrentes do desemprego é a educação elementar e a formação profissional [...]” (LEHER, 1999, p. 26).

Outrossim, constata-se que a organização universitária no Brasil foi direcionada na tomada da educação como mercadoria, a partir de um discurso ideológico de que a ampliação das instituições e de cursos privados em detrimento de baixo investimento na ampliação das Universidades Públicas favorece a democratização do acesso, e de que o aumento dos níveis de educação são importantes ferramentas no alívio do desemprego e da pobreza, bem como para o desenvolvimento do país.

A Educação à Distância apresenta-se como uma modalidade que ganha ênfase na “reforma universitária”, uma vez que a ampliação do número de vagas se dá excepcionalmente por meio dela, que passa a ser apontada como uma estratégia de “democratização” do acesso ao ensino superior. Maués (2004) diz: “[...] A educação à distância aparece como a outra ponta do “redesenho” do ensino superior [...] A ampliação de vagas por meio da EAD parece ser a única solução e a menos cara que o governo está encontrando para “engordar” seus índices de alunos no 3º grau [...] (p. 25).

Nesse sentido, o aumento quantitativo da utilização das novas tecnologias da informação e comunicação deram base à informatização da educação, propiciando flexibilidade de horários, formação aligeirada sem pesquisa e extensão, com docentes muitas vezes em condições precárias de trabalho, pouca discussão e reflexão coletiva em sala de aula, e favorecimento do aumento acelerado de inserção no Ensino

Superior. Por outro lado, essas novas tecnologias podem ser utilizadas a favor do projeto societário que se quer instituir, através do estabelecimento e ampliação do universo informacional e da rede de relações.

Desse modo, por trás do discurso da democratização de acesso ao Ensino Superior, considerando a ampliação da oferta do ensino a distância, há uma estratégia política de legitimação, porque se dá em nome da democratização do acesso ao ensino superior como forma de chegar ao emprego, o que tem um forte poder de mobilização na sociedade brasileira, que está entre as mais desiguais do planeta em todos os acessos. Historicamente, “[...] na verdade é a forma do governo brasileiro corresponder aos parâmetros internacionais de competitividade e atratividade, no contexto da mundialização, no mesmo passo em que reproduz seu projeto político” (CFESS, 2015, p. 16).

Diante desse cenário contemporâneo, qual seria o perfil estudantil? Quem são os estudantes, quais escolhas profissionais têm atraído os que acessam o ensino superior?

Buscamos no Mapa do Ensino Superior no Brasil e Enade, indicadores, dados estatísticos que traçam e oferecem pistas a respeito dos caminhos e escolhas realizadas pelos estudantes do ensino superior brasileiro. Não objetivamos esgotar a discussão, mas contribuir para reflexões que avaliamos como essenciais, sobretudo após março de 2020, quando se decreta o estado de calamidade pública devido a pandemia mundial causada pelo vírus SARS-CoV-2, que ficou conhecido como coronavírus, causador da doença Covid-19. Tal questão não se restringe tão somente a uma crise sanitária, mas também se destaca por escancarar as desigualdades sociais e exclusão social vivenciadas por tantos estudantes, que devido a escasso acesso à internet e equipamentos eletrônicos, foram fortemente prejudicados em seu processo formativo. A educação foi afetada em todos os níveis de formação, expondo notadamente as fragilidades intrínsecas às classes subalternas. Apesar dessa discussão não ser alvo desta tese, não se pode menosprezar tais fatos que sobrevêm o processo de desenvolvimento desta pesquisa.

No próximo capítulo discutiremos sobre perspectivas que a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social e o Ministério da Educação possuem em relação à formação profissional dos estudantes de Serviço Social.

CAPÍTULO III

*“A intermitência do sonho é que nos
permite suportar os dias de trabalho”.
(Pablo Neruda)*

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL: DESAFIOS AO PROCESSO FORMATIVO

Este capítulo tem o objetivo de analisar as perspectivas que a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social e o Ministério da Educação possuem em relação à formação profissional dos estudantes de Serviço Social.

A partir da leitura e análise das Diretrizes Curriculares elaboradas pela ABEPSS e modificadas pelo MEC, nosso objetivo neste capítulo é cotejá-las, indicando as concordâncias e divergências existentes na concepção da formação profissional do AS.

Compreendemos que ambos possuem objetivos claros a respeito das competências e habilidades que o estudante de Serviço Social deve possuir ao concluir seu processo formativo. Entretanto, tais objetivos seriam os mesmos, ou temos contradições entre as perspectivas?

Finalizamos o capítulo articulando esta discussão aos desafios presentes na formação profissional, frente às portarias publicadas pelo Ministério da Educação especialmente a partir do ano de 2019, a exemplo da Portaria nº 2117 de 19 de dezembro de 2019, que aumenta a carga horária do ensino a distância de 20% para 40% nos cursos presenciais de ensino superior.

3.1 Perspectivas da formação profissional dos assistentes sociais brasileiros: caminhos percorridos pela profissão

O Serviço Social já percorreu uma trajetória de mais de 80 anos⁷² no Brasil e muitos foram os sujeitos que protagonizaram a construção e reconstrução desta profissão, considerando que sua concepção se dá como parte e expressão da realidade e que por meio dela se transforma. O projeto formativo profissional dos assistentes sociais ao longo deste trajeto foi sendo transformado e ganhando novos

⁷² Considera-se aqui 15 de fevereiro de 1936 como implantação da primeira Escola de Serviço Social no Brasil, na cidade de São Paulo.

objetivos, sentidos e desafios, muitos adversos à sua gênese. As ponderações realizadas se propõem a resgatar sucintamente esses períodos, que compuseram a profissão e a formação dos assistentes sociais brasileiros.

O surgimento de uma profissão caracteriza-se pela sua necessária presença na sociedade, a fim de executar determinada atividade que tem um propósito definido, ou seja, possui uma necessidade social⁷³. Uma profissão só existe porque tem algo a dizer sobre mundo, os fenômenos, as relações sociais, seus modos e formas de intervenção; ela tem utilidade.

As particularidades que propiciaram o seu surgimento no Brasil estão intrinsecamente relacionadas às transformações sociais, econômicas e políticas do país, nas décadas de 1930 e 1940, que corroboram para concepção de uma profissão cuja gênese se vincula à ação social da Igreja Católica que, à época, buscava profissionalizar mulheres provenientes da burguesia para ações caritativas e assistencialistas. A questão social era compreendida como um problema moral, religioso, de desajustamento social.

Inicialmente sob influência do ideário franco-belga, a formação profissional objetivava “[...] compreender a realidade social com um olhar voltado para a dita normalidade, as disfunções, perturbações e patologias às quais os indivíduos estavam sujeitos para que o profissional pudesse intervir na cura [...]” Cardoso (2016, p. 438).

A partir de orientações doutrinárias com base no pensamento de São Tomás de Aquino (séc. XII), a formação profissional se aproxima do tomismo⁷⁴ e do neotomismo⁷⁵, que terão presença marcante na atuação profissional das primeiras assistentes sociais. Como afirma Yazbek (2009, p. 4):

Os referenciais orientadores do pensamento e da ação do emergente Serviço Social tem sua fonte na Doutrina Social da Igreja, no ideário franco-belga de ação social e no pensamento de São Tomás de Aquino (séc.XII): o tomismo e o neotomismo (retomada em fins do século XIX do pensamento tomista por

⁷³ Não nos propomos a aprofundar a discussão sobre o tema das profissões que não são mais necessárias no cenário atual, contudo, podemos destacar algumas delas como a de datilógrafo, ferreiro, dentre outras que, com o passar dos anos, perderam a sua utilidade social, sendo extintas do mundo do trabalho.

⁷⁴ Referência ao pensamento filosófico de São Tomás de Aquino (1225), um teólogo dominicano que escreveu obra filosófica caracterizada por uma perspectiva humanista e metafísica do ser que vai marcar o pensamento da Igreja Católica a partir do século XIII. Merece destaque na obra de S. Tomás a Suma Teológica.

⁷⁵ O neotomismo, ou neoescolástica, foi um movimento impulsionado pelo Papa Leão XIII (1810-1903), que pretendia simultaneamente fazer renascer o tomismo (sistema filosófico de São Tomás de Aquino) e conciliá-lo com a filosofia e a ciência moderna.

Jacques Maritain na França e pelo Cardeal Mercier na Bélgica tendo em vista “aplicá-lo” às necessidades de nosso tempo).

Dessa forma, historicamente a formação profissional se consolida alicerçada em referências do pensamento conservador da Igreja Católica, que conjuntamente com a classe dominante legítima e institucionaliza a profissão, utilizando as encíclicas papais para manutenção das orientações moralizadoras que balizavam os comportamentos da população e sua forma de viver.

Sendo um curso inicialmente destinado somente a mulheres, com pouca expressividade e interesse do gênero masculino, uma vez que a profissão de assistente social se correlaciona, desde a sua gênese, à perspectiva de vocação e “cuidado”, e talvez por essa razão tenha se vinculado tão fortemente ao gênero feminino⁷⁶. Características estas encontradas não somente no Brasil mas, também, em outros países.

Não somente é justificável a ação feminina social como ainda é indispensável [...] **Não tem a mulher, na sociedade a missão de educar? Imaginem a restauração da família sem a cooperação da mulher: a remodelação da mentalidade**, de hábitos e de costumes que irão depois influir na economia e nas leis do país, tem de ser, toda ela, trabalho da mulher, em qualquer classe de sociedade (IAMAMOTO, 1998, p. 172, grifo nosso).

Discursos semelhantes a este, são apresentados na Tese de Maria Keihl, intitulada de “Trabalho da Mulher Fora do Lar”, em 1940, na 4ª Semana de Ação Social:

[...] A mulher é feita para compreender e ajudar. **Dotada de grande paciência, ocupa-se eficazmente de seres fracos**, das crianças, dos doentes. A sensibilização torna-se amável e compreensiva. É por isso, particularmente indicada a servir de intermediária, a estabelecer e manter relações (*Idem*, grifo nosso).

O perfil profissional esperado se relacionava a aspectos morais, éticos, de obediência aos credos religiosos e deveres profissionais, pontos presentes no primeiro Código de Ética Profissional, aprovado em 29 de novembro de 1947, que descreve como deve ser a conduta profissional das assistentes sociais, presentes na introdução e na seção de deveres, nos itens 1,5 e 7:

I – Moral ou Ética pode ser conceituada como a ciência dos princípios e das normas que se devem seguir para fazer o bem e evitar o mal.
1. Cumprir os compromissos assumidos, respeitando a lei de Deus, os direitos naturais do homem, inspirando-se, sempre em todos seus atos profissionais, no bem comum e nos dispositivos da lei, tendo em mente o juramento prestado diante do testemunho de Deus.

⁷⁶ Na pesquisa que realizamos com os estudantes de Serviço Social para esta tese, a presença do gênero feminino ainda é mais marcante.

5. Manter uma atitude honesta, correta, procurando aperfeiçoar sua personalidade e dignificar a profissão
7. Manter situação ou atitude habitual de acordo com as leis e bons costumes da comunidade (CFESS, 1947, p. 1).

Como vimos inicialmente, atuando numa perspectiva conservadora e sob a ótica da doutrina social da Igreja Católica, os assistentes sociais, possuíam uma formação profissional com a presença de disciplinas⁷⁷ relacionadas à economia doméstica, higiene, primeiros socorros, dentre outras, o que fazia sentido face às necessidades e demandas emergentes apresentadas aos profissionais à época. Além de:

Estudo das necessidades individuais, triagem dos problemas, concessão de ajuda material, aconselhamentos, inserção no mercado de trabalho, triagem, visitas domiciliares, encaminhamentos, aulas de tricô e outros trabalhos manuais, atividades voltadas à educação ou a orientações sobre moral, higiene, orçamento, entre outros (PIANA, 2009, p. 91).

Na década de 1940 inicia-se um processo de revisão da profissão, que passa a estar voltada a seu caráter profissional/científico e à busca de tecnicidade e instrumentalização técnica, valorizando o método, desvinculando-se dos princípios neotomistas e se aproximando a pressupostos funcionalistas da sociologia conservadora norte-americana, por meio dos estudos elaborados especialmente pela assistente social norte-americana Mary Richmond⁷⁸, incorporando na formação profissional disciplinas como Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade.

Ainda nessa década, com a ampliação da aproximação do Serviço Social, não somente por meio do Estado e das organizações assistenciais, mas também pelas instituições geridas pela burguesia, a exemplo do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SESI (Serviço Social da Indústria), os cursos implantam disciplinas relacionadas ao trabalho, ao “menor”⁷⁹ e contabilidade. Em 1945⁸⁰, ocorre a inclusão da disciplina de Serviço Social da Indústria, que para

⁷⁷ Para leitura aprofundada sugerimos o livro: “Relações Sociais e Serviço Social”, de Raul Carvalho e Marilda Iamamoto, da editora Cortez, que trata de toda a história do Serviço Social no Brasil.

⁷⁸ Em Resenha intitulada “Visita amigável entre os pobres: um manual para trabalhadores da caridade, de Mary Ellen Richmond”, o autor Charles Toniolo trata das publicações “Diagnóstico social” [Social Diagnosis] e “O que é Serviço Social de Caso” [What is Social Casework], que foram traduzidos para vários idiomas, o autor apresenta a assistente social norte americana que contribuiu para construção do Serviço Social. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n136/0101-6628-sssoc-136-0583.pdf>. Acesso: 14 mar. 2021

⁷⁹ Não utilizamos o termo “menor” no Serviço Social desde 1990, quando sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 de 13 julho de 1990).

⁸⁰ Para Cardoso (2016, p. 439): “Podemos notar tal influência no currículo de 1945, com as disciplinas de Serviço Social de Grupo e Organização Social da Comunidade. No entanto, entendemos que tal influência ganhará expressividade em nível nacional, demonstrando a hegemonia dessa perspectiva, a partir do currículo mínimo de 1953”.

Cardoso se caracterizava como “[...] uma estratégia da Igreja Católica para estabelecer uma aproximação junto à classe trabalhadora, num processo de recristianização e de atendimento aos interesses da burguesia” (2016, p. 438).

As mudanças ocorridas no interior do Serviço Social se relacionam sobretudo a elementos sociais e econômicos presentes na conjuntura mundial e brasileira, o que exige da profissão a presença de um novo perfil profissional, incidindo em novas perspectivas formativas. Como destaca Silva (1995, p. 40):

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.

E complementa afirmando que, além da mudança de perfil profissional, há também a alteração da população atendida, ampliando o número de pessoas atendidas e o vínculo profissional dos assistentes sociais:

Também se diferencia no que diz respeito à população atendida, quando antes uma pequena parcela da população tinha acesso aos serviços das obras assistenciais privadas, agora um maior número do proletariado tem acesso às incipientes políticas sociais criadas pelo Estado. Essa mudança substancial altera também o vínculo profissional, pois o Estado e o empresariado passam a ser os grandes empregadores de Assistentes Sociais, dando um contorno diferenciado ao exercício profissional (PIANA, 2009, p. 90).

Para Silva (1994), é importante analisar a história do Serviço Social brasileiro, situado no contexto das relações sociais, e considerar os esforços dos profissionais na construção de respostas no âmbito da profissão que atendessem às diversidades de demandas presentes nas diferentes conjunturas. Desse modo, os estudantes em processo formativo eram preparados para compreender as expressões da questão social:

Os “problemas sociais” são concebidos como um conjunto de “disfunções sociais”, julgados moralmente segundo uma concepção de “normalidade” dada pelos valores cristãos. A tendência ao “ajustamento social”, a psicologização da questão social, transforma as demandas por direitos sociais em “patologias”; com isso, o Serviço Social deixa de viabilizar o que eticamente é de sua responsabilidade: atender às necessidades dos usuários, realizar objetivamente seus direitos (BARROCO, 2003, p. 94).

Observa-se que os projetos pedagógicos de ensino eram ofertados de acordo com o movimento e requisições da sociedade. Desse modo, a profissão foi se atualizando, ao longo dos anos, face às demandas e desafios emergentes. Assim, a identidade profissional, ao longo da história, vai sendo construída e reconstruída, passando por momentos de maior aproximação à doutrina social da Igreja e práticas mais conservadoras ou tradicionais, e momentos de revisão, modernização e rompimento com preceitos antes estabelecidos pela categoria profissional.

A década de 1950⁸¹ é marcada pela regulamentação do exercício da profissão e implantação do currículo mínimo, promulgado na Lei n. 1.899, de 13 de junho de 1953⁸², elementos que irão colaborar para abertura e ampliação do mercado de trabalho para os assistentes sociais, bem como o espaço de trabalho no ensino de Serviço Social, no que denominamos hoje de área sociojurídica, nas empresas, além das políticas públicas.

No art.2º da referida lei define-se a finalidade do ensino do Serviço Social, afirmando que a formação deveria ser capaz de:

- I - prover a formação de pessoal técnico habilitado para a execução e direção do Serviço Social;
- II - aperfeiçoar e propagar os conhecimentos e técnicas relativas ao Serviço Social;
- III - contribuir para criar ambiente esclarecido que proporcione a solução adequada dos problemas sociais (BRASIL, 1953, s/p).

Fica estabelecido, no primeiro currículo mínimo, o período de formação de no mínimo de 3 anos, de ensino teórico e prático, estágios supervisionados e realização de trabalho final de exclusiva autoria do aluno. No art. 5º, descremina as disciplinas do currículo mínimo, divididas por séries, 1ª, 2ª e 3ª, como segue no quadro:

⁸¹Cf. Lei nº 3.252, de 27 de agosto de 1957. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3252-27-agosto-1957-354707-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso: 03 abr.2021.

⁸² A lei, além de definir o currículo mínimo, também regulariza os cursos de Serviço Social, emissão de diploma, dentre outras especificidades. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/99314-regulamenta-a-lei-nu-1-889-de-13-de-junho-de-1953.html>. Acesso 24 abr.2021

Quadro 1: Disciplinas obrigatórias do primeiro currículo mínimo

1ª Série	2ª Série	3ª Série
Sociologia	Economia Social	Administração de Obras Sociais
Ética Geral	Legislação Social	Organização Social da Comunidade
Psicologia	Ética Profissional	Pesquisa Social
Estatística	Higiene Mental	
Noções de Direito	Pesquisa Social	
Higiene e Medicina Social	Atividade de Grupo	
Introdução ao Serviço Social	Organização Social na Comunidade	
Serviço Social de Casos		
Serviço Social de Grupos		

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com dados extraídos da Lei nº 1.899, (1953, s/p)

Para ingresso no Curso de Serviço Social, além de outras condições, havia a necessidade de apresentar atestado de idoneidade moral, atestado de sanidade física e mental; e para os homens acrescentava-se prova de estar em dia com as obrigações do serviço militar, o que demonstra permanência da manifestação conservadora da época, desde o processo de ingresso na formação.

A formação profissional naquele período ainda estava fortemente vinculada a abordagens individualizadas, por meio de ação psicologizante e responsabilização do indivíduo pelo seu destino social.

Na década de 1960, há emergência de uma nova prática profissional, sobretudo entre os anos de 1961 a 1964. Nasce no Brasil “[...] uma perspectiva crítica ao Serviço Social “tradicional”, quando setores da categoria profissional dos assistentes sociais esboçam algumas tentativas de novas experiências de vinculação aos processos e lutas por mudanças” (SILVA, 1994, p. 81). Essas mudanças questionavam o objeto de intervenção profissional direcionada às disfunções individuais e sociais, voltando os objetivos para integração social, “[...] não se verificando divergências entre os objetivos institucionais e os profissionais; no terreno do conhecimento, a Doutrina Social da Igreja cede lugar para correntes psicológicas, principalmente psicanálise [...]” (*Idem, ibidem*, p.82). E as sociológicas, principalmente o positivismo e o funcionalismo, serviram como base para disciplinas de Serviço Social de Caso e Grupo, dando margem à adoção de novas perspectivas que envolviam a comunidade, utilizando novas técnicas para reuniões com a população.

Tais aproximações com novas técnicas não foram capazes de distanciar a formação profissional de práticas tradicionais que para Silva seguiam “[...] os valores norteadores da profissão eram ainda de caráter humanista e a formação profissional passava a se pautar pela busca do avanço técnico, na perspectiva do ajustamento do indivíduo numa sociedade harmônica” (1984, p.12-3 apud Silva, 1994, p. 83).

Em 1962, após onze anos da aprovação do primeiro currículo mínimo, por meio do parecer nº.286/1962 e resolução nº.512/1964, foram estabelecidas doze disciplinas como básicas do novo currículo mínimo: 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, 2016).

Um pequeno grupo, influenciado pelo novo posicionamento dos cristãos de esquerda, defendia mudanças estruturais e práticas, com análises mais críticas, o que abriu caminho para o Desenvolvimento de Comunidade (DC)⁸³:

A nova postura permitiu que se registrasse, no período de 1960-1964, a prática desse pequeno grupo de assistentes sociais que valendo-se de uma análise crítica da sociedade, percebeu as contradições conferindo um caráter político, crítico e classista, inserindo-se no contexto do desenvolvimento nacional, **numa dimensão macrossocietária, e em função de mudanças estruturais, fazendo com que as comunidades passem a ser vistas como uma realidade constituída de forças antagônicas regidas por relações sociais de dominação** (AMMANN, 1987:98), e a participação vem a ser percebida como luta pela hegemonia das classes subordinadas. (Idem, 1987:99). Neste período, os assistentes sociais, comprometidos com essa nova perspectiva, muitos assumindo o posicionamento dos cristãos de esquerda, engajaram-se no MEB, organizado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB -, voltando-se, inicialmente, para um trabalho de alfabetização, e depois para a animação popular, além do trabalho de sindicalização e o de cultura popular de Paulo Freire (SILVA, 1994, p. 83, grifo nosso).

Contudo, esse processo é freado em virtude dos fundamentos do novo regime político, vinculado ao pensamento católico conservador, a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, por meio de teorias geopolíticas antimarxistas, afetando profundamente o país e o rumo dos movimentos políticos emergentes, resultando na desmobilização num momento em que havia assistentes sociais que atuavam “numa

⁸³ “O desenvolvimento de Comunidade como disciplina foi introduzida no currículo de Serviço Social em 1945, ministrada no segundo ano com a epígrafe “Organização Social da Comunidade” e operacionalizada de forma a preparar técnicos capazes de promover a racionalização entre recursos e necessidades localizadas” (CABRAL & DOMINGUES, 1994, p. 142). Em 1982, a disciplina volta a fazer parte do currículo mínimo.

perspectiva norteadada pela busca de construção de um compromisso explícito do Serviço Social com os interesses dos setores populares” (ibidem, p. 84)

A profissão foi, então, sendo desafiada a propor novas estratégias de organização, mobilização e resistência frente a investidas violentas do regime militar de cerceamento das liberdades de expressão, manifestação cultural, política e partidária contrárias a ordem vigente. Com o golpe militar que culminou na Ditadura Civil-Militar em 1964⁸⁴, há um rompimento dos processos democráticos de governança, bem como das iniciativas dos assistentes sociais de aproximação dos setores populares

É relevante considerar que a ditadura militar foi marcada por períodos heterogêneos e processos bem demarcados, os quais Silva assim classifica: o primeiro de 1964 a 1968, que caracteriza a “definição das bases do Estado de Segurança Nacional, formulação de novos mecanismos de controle, reforma constitucional e a institucionalização do Novo Estado e sua grande crise em 1967-1968 [...]” (ibidem, p. 83), momento em que se institui o mecanismo de opressão mais duro da ditadura militar o Ato Institucional nº5⁸⁵. O segundo de 1969 a 1974, que classifica como “o mais duro”, com forte opressão aos denominados “subversivos” à ordem, e o terceiro de 1974 a 1985, em que os militares, os principais atores da linha de frente, são gradativamente retirados da cena política (SILVA, 1994).

A autora destaca que, apesar da conjuntura opressiva vigente no regime militar não favorecer a liberdade de discussão crítica, o Serviço Social se manteve no debate sobre a qualificação da formação e atuação profissional, afirmando que:

O Serviço Social brasileiro foi bastante marcado por essa conjuntura. Contraditoriamente, enquanto teve freada, no início do novo regime, a sua vertente crítica emergente foi bastante reforçada do ponto de vista profissional, à medida que obteve um grande impulso quantitativo, com a expansão do mercado de trabalho, e qualitativo, decorrente do amplo debate empreendido, no meio profissional, sobre questões de teoria e de método do Serviço Social, ainda que, numa visão modernizadora, cientificista e tecnicista (*Idem, ibidem*, p. 84).

⁸⁴ A ditadura Civil-Militar no Brasil teve duração de 21 anos (1964-1985).

⁸⁵ Intensificado pela instituição do ato mais duro da Ditadura Civil-Militar, chamado AI-5, ou Ato Institucional nº 5, em 13 de dezembro de 1968, durante o governo de Artur da Costa e Silva, com 12 artigos, dentre os quais se decretava estado de sítio no país, fechamento do Congresso Nacional, proibição de habeas corpus em casos de crimes políticos, dando plenos poderes ao Presidente da República para demitir servidores públicos, confiscar bens privados, intervir nos estados e municípios. Um momento de dura perseguição às igrejas e movimentos de esquerda.

Mesmo diante de inúmeras dificuldades para o exercício das expressões individuais e coletivas, os assistentes sociais, impulsionados pela inquietação interna e pelo Movimento de Reconceituação em curso na América Latina, iniciado na década de 1960, encontram estratégias para repensar a direção social da profissão, por meio de encontros e seminários, como os ocorridos em Araxá⁸⁶, Teresópolis⁸⁷, Sumaré⁸⁸ e Boa Vista⁸⁹, que marcam a história da profissão por propiciar profundos debates sobre a formação profissional e a crítica às práticas tradicionais, os quais permitiram “[...] canalizar as insatisfações acumuladas pelos profissionais que foram progressivamente se conscientizando sobre as limitações, tanto teórico-instrumentais como político-ideológicas colocadas pelo assistencialismo” (LIMA, 1984, p. 11 apud SILVA, 1994, p. 84).

No Brasil, o Movimento de Reconceituação⁹⁰, também denominado Movimento de Renovação do Serviço Social, questionava as práticas profissionais conservadoras, objetivando uma clara intensão de ruptura e renovação na formação e prática profissional, alinhada a uma perspectiva crítica.

⁸⁶ Realizado em Araxá (MG), entre os dias 16 e 26 de março de 1967, onde, com o objetivo teorizar sobre o Serviço Social em face de realidade brasileira, 38 assistentes sociais, a convite do Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais (CBCISS), elaboraram proposições sobre a metodologia da profissão.

⁸⁷ Realizado em 1970, o Seminário de Teresópolis (RJ) pode ser considerado o cristizador da vertente modernizadora. Organizado pelo CBCISS, esse seminário tinha como propósito analisar a questão da metodologia profissional do Serviço Social. Orientada por uma documentação prévia, a comissão organizadora do evento elaborou um roteiro de trabalho que priorizava um estudo sobre a metodologia do Serviço Social face à realidade brasileira. O roteiro, intitulado “Metodologia do Serviço Social”, incluía os seguintes pontos: 1) teorização do diagnóstico e da intervenção em Serviço Social — a intervenção em Serviço Social, a teoria do diagnóstico e da intervenção em Serviço Social, o diagnóstico social; 2) diagnóstico e intervenção em nível de planejamento, incluindo situações globais e problemas específicos; 3) diagnóstico e intervenção em nível de administração; 4) diagnóstico e intervenção em nível de prestação de serviços diretos a indivíduos, grupos, comunidades e populações. Estavam presentes mais de 100 assistentes sociais.

⁸⁸ Seminário de Sumaré/SP, 1978. Tem o mesmo objetivo que os dois anteriores (perspectiva fenomenológica). Ocorreu em 20 e 24 de novembro de 1978, com a participação de 25 pessoas (9 estavam no Seminário de Araxá e 7 estavam em Teresópolis). O Seminário debate alguns temas, dentre eles a discussão sobre fenomenologia e o marxismo. Os assistentes sociais já tratam as instituições como espaços contraditórios de atuação profissional.

⁸⁹ Seminário do Alto da Boa Vista, ocorreu em novembro de 1984, com a presença de 23 profissionais e 1 estudante, dos quais 1 estava de Araxá, 2 em Teresópolis e 3 em Sumaré. Foram discutidos os fundamentos que instrumentalizaram a prática dos assistentes sociais e como isso era ensinado nas Universidades. Este seminário tinha o objetivo de analisar a documentação produzida nos seminários anteriores e produzir um novo documento com tais análises.

⁹⁰ O Movimento de Reconceituação ocorre de 1965 a 1975, é compreendido por Iamamoto (2010, p. 205), como um momento “dominado pela contestação ao tradicionalismo profissional, implicou um questionamento global da profissão: de seus fundamentos ídeo-teóricos, de suas raízes sociopolíticas, da direção social da prática profissional e de seu *modus operandi*”, é um processo que intenciona dar ao Serviço Social uma prática mais eficaz, que busque caminhos em novos fundamentos teórico-metodológicos.

Silva (1994) salienta que os esforços nessa direção se caracterizavam como ainda mais desafiantes, sobretudo no período de 1968 a 1974⁹¹, marcado pela repressão a setores populares organizados, os considerados inimigos do regime ditatorial, o que propiciou a abertura de espaços mais conservadores, sendo a clandestinidade o único meio de sobrevivência das organizações populares.

O currículo mínimo, aprovado em 1962, sofre novas alterações e revisão no ano de 1970, por meio do Parecer nº. 242/1970 e Resolução s/n do Conselho Federal de Educação. No Art.1º define o ciclo básico constituído das matérias: Sociologia; Psicologia; Economia; Direito e Legislação Social; Teoria do Serviço Social; e o ciclo profissional: Serviço Social de Casos; Política Social; Ética Profissional; Serviço Social de Grupo; Serviço Social de Comunidade (Cardoso, 2016).

Para Cardoso, os três currículos (1953, 1964 e 1970) “mantêm a mesma direção e não rompem com a perspectiva presente nos primeiros currículos da Escola de São Paulo”. E complementa afirmando que:

Fica-nos evidente a vinculação dessa proposta curricular ao projeto modernizador, na busca da cientificidade da profissão e do fazer técnico, a preparação profissional para saber trabalhar com indivíduos, grupos e comunidades, como se o que diferenciava a intervenção profissional do assistente social de outras profissões fossem as técnicas e os instrumentos, e que para cada tipo de abordagem o profissional precisasse saber desenvolver uma metodologia própria de trabalho. A teoria como algo a ser “aplicado” na prática pelo assistente social. A preparação do assistente social focada no fazer, numa prática pragmática que dê resposta às demandas sociais a partir de uma competência operacional, com a supervalorização das técnicas e instrumentos (*Idem, ibidem*, p. 443).

Assim, a formação profissional passa a ser pautada pela modernização e busca pela eficiência. No entanto,

[...] começa a ser inserida a perspectiva marxista, no contexto do Serviço Social brasileiro, inicialmente representada pelo estruturalismo, cuja principal influência foi de Althusser, especialmente mediante a concepção das instituições vistas como aparelhos ideológicos do Estado, seguindo a tendência do Movimento de Reconceituação, em nível continental, naquele momento de negação da prática institucional, com ênfase na militância política. É conveniente destacar que essa concepção não se restringiu ao âmbito do Serviço Social, mas influenciou a todas as profissões circunscritas ao social, bem como às práticas políticas em geral, encontrando campo fértil na realidade política de autoritarismo da ditadura militar em seu período mais duro (SILVA, 1994, p. 88).

⁹¹ No 43º Encontro Nacional CFESS-CRESS, realizado na cidade de Brasília-DF, de 18 a 21 de setembro de 2014, foi lançado um vídeo fruto do “Projeto Serviço Social, memórias e resistências contra a ditadura”, reunindo alguns depoimentos de assistentes sociais que, na luta pela democracia e pela liberdade, tiveram seus direitos violados pelo Estado brasileiro e sofreram todo tipo de violência. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yFEo29Aqcn8>. Acesso em 10 fev.2020.

O amadurecimento das discussões e as transformações que provocaram no interior da profissão repercutem na realização do Congresso da Virada⁹² (1979)⁹³, iniciativa que marca a história da profissão pela ousadia em repensar de forma crítica a prática profissional, a formação dos assistentes sociais, as respostas dadas às demandas emergentes que irão colaborar na construção do Projeto Ético Político Profissional vigente. A aproximação de teorias críticas como o marxismo gera produção de análises na perspectiva de totalidade, historicidade e criticidade. É por meio do III CBAS que se materializa o evento que pode ser considerado um momento singular e significativo para a profissão, concretizado pela articulação na captação da insatisfação dos profissionais, estudantes pelas entidades sindicais combinado as assembleias permanentes de discussão da prática, como destaca Abramides:

[...] entidades sindicais sob a coordenação da CENEAS captam a insatisfação dos profissionais e estudantes presentes, e dão direção ao Congresso que referenda as assembleias permanentes como fórum de discussão da prática, do significado da profissão no contexto da divisão social e técnica do trabalho referenciado no modo de produção capitalista e do projeto profissional articulado aos interesses dos trabalhadores (ABRAMIDES, 1989, p. 34).

Ressalta-se que o III CBAS se caracteriza não somente como um congresso de/ou para assistentes sociais, mas marca, sobretudo, o significativo momento de clara expressividade quanto à mobilização política dos profissionais, questionando o regime ditatorial, se posicionando na defesa da redemocratização e contrários a opressão e exploração dos trabalhadores e usuários das políticas sociais.

Este posicionamento se mantém presente nos encaminhamentos realizados pelo conjunto CEFAS/CRAS, em que um grupo de profissionais responsáveis pela organização do III CBAS substitui a mesa de honra composta por representantes oficiais do governo militar por trabalhadores que homenageariam pessoas que morreram e lutaram pela classe trabalhadora. Como afirma Faleiros (1989, p. 119):

⁹² O processo de rearticulação política referenciado pelo movimento grevista sindical a partir de 1978, sobretudo as greves do ABC paulista, tiveram influência marcante em relação aos posicionamentos da categoria dos assistentes sociais (SILVA, 1994, p. 92)

⁹³ “O III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais ocorreu em 19 de setembro de 1979 no Anhembi, na cidade de São Paulo. configura a materialização desse processo. Conhecido como Congresso da ‘Virada’, ocorrido em 1979, constitui-se no mais importante marco histórico e político do Serviço Social brasileiro. Foi a partir deste, que a categoria, dinamizada pelas lutas da classe trabalhadora, ao enfrentar a hegemonia com o conservadorismo, iniciou a construção de um projeto profissional de ruptura com o conservadorismo da profissão” (LIMA, 2017, p. 20). Para leitura mais aprofundada se sugere a leitura dos materiais editados em comemoração aos 30 anos do Congresso: Revista Serviço Social & Sociedade n. 100 da editora Cortez, intitulada: 30 anos do Congresso da Virada, organizado pelo CFESS.

A organização oficial do Congresso, estabelecida pelo CEFAS, foi reestruturada pela assembleia geral, em que predominava a ação das associações profissionais (A- PAS). Nessa reestruturação, a comissão de honra, constituída por ministros de Estado, foi substituída pelos trabalhadores brasileiros, e na sessão de encerramento, em vez de ministros, falaram líderes operários metalúrgicos e dos movimentos populares pela anistia e contra o custo de vida.

No período de 1975-1979, a formação dos assistentes sociais continua sendo alvo de importantes discussões no interior da categoria, preconizada pela ABESS⁹⁴, que repercute a pauta sobre o novo currículo mínimo na Convenção Nacional na cidade de Natal em 1979⁹⁵, por meio de proposta que rompia com a divisão do ensino em Serviço Social de Caso, de Grupo e de Comunidade, na defesa da revisão curricular como necessidade histórica. Como destaca a ABESS:

[...] colocou a revisão do currículo e da formação profissional como uma necessidade histórica, contextualizada pela crise da ditadura, pela reorganização da sociedade, pelas especificidades da universidade brasileira, deixando patente o esforço de tratar o exercício profissional no interior da dinâmica da sociedade brasileira nos anos 80 (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 145).

Cardoso (2016) avalia que nos três currículos mínimos aprovados em nível nacional, entre 1936 e 1982, a formação profissional se manteve atrelada ao pensamento social da Igreja Católica, atuando por meio de práticas tradicionais no momento em que a profissão estava em processo de consolidar-se. Nesta perspectiva avaliava-se a “necessidade da criação de metodologias próprias de atuação na procura de bases científicas e técnicas para o seu desenvolvimento, com suporte da teoria positivista, consolidando um “arranjo teórico-doutrinário” (*Idem, ibidem*, p. 444).

⁹⁴ A ABESS foi criada em 1946, então denominada Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social, uma década após a instalação do primeiro curso de Serviço Social no Brasil, a Escola de Serviço Social do CEAS - SP. A entidade acadêmico-científica completou 70 anos em 2016. Em convenção de 1979, após o Congresso da Virada, assume a tarefa de coordenar e articular o projeto de formação profissional, transformando-se em Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social. A criação do Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social (CEDEPSS), na década de 1980, veio atender às novas demandas potencializadas com o surgimento dos Programas de Pós-Graduação, a partir de 1972. Em 1996, houve a mudança do seu nome para Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), justificada em função da defesa dos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e da articulação entre graduação e pós-graduação, aliada à necessidade da explicitação da natureza científica da entidade, bem como pela urgência da organicidade da pesquisa no seu interior, hoje por meio dos Grupos Temáticos de Pesquisa e da Revista Temporalis. (ABEPSS disponível em: <http://www.abepss.org.br/historia-7>. Acesso em: 15 ago. 2020).

⁹⁵ Em 1979 é criada a *Revista Serviço Social & Sociedade*, por sugestão de um grupo de assistentes sociais de São Paulo, aceita pela editora Cortez & Moraes, hoje Cortez Editora; cria-se mais um espaço para publicação de livros com temáticas do Serviço Social (SILVA, 1994).

Após diversas reflexões sobre o tema, o currículo mínimo é aprovado pelo Conselho Federal de Educação, em 1982, tornando obrigatório sua implantação em todos os cursos de Serviço Social.

Eram os anos finais da ditadura militar e o contexto de luta pela redemocratização brasileira permanecia como pauta de luta para os opositores ao regime. A profissão continua a receber novas demandas e, para respondê-las, adota-se o marxismo como eixo crítico e de reflexão, impulsionando os assistentes sociais à elaboração de novas respostas profissionais, processo este que foi marcado por significativas alterações nos campos do ensino, da pesquisa e da organização política dos assistentes sociais:

Esse processo resultou em “[...] significativas alterações nos campos do ensino, da pesquisa e da organização político-corporativa dos assistentes sociais [...]” (IAMAMOTO, 2014, p. 615) e deram sustentação a um novo projeto de profissão, calcado no referencial crítico-marxista que foi denominado Projeto Ético-Político do Serviço Social. Desse modo, a década de 1980 representou um marco no debate sobre os fundamentos do Serviço Social, no Brasil. Nesse período, foram construídos aportes teórico-metodológicos norteadores para um projeto acadêmico-profissional inspirado na teoria social crítica marxista, que compreende a configuração da sociedade e a história a partir das classes sociais e suas lutas (PAULA, NACARAT, SILVA, 2018, p. 157).

Ainda na década de 1970, as transformações no âmbito da formação profissional continuam, e novos espaços de discussão acadêmica são criados, a partir da implantação da pós-graduação, inicialmente com o mestrado, e posteriormente, na década de 1980, com a primeira turma de doutoramento em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Trata-se de um momento de grande efervescência quanto à organização dos assistentes sociais presentes nos diversos espaços sócio-ocupacionais, tais como em políticas públicas, empresas privadas e movimentos sociais que repercutem na revitalização dos organismos do Serviço Social;

[...] dimensão política-organizativa, dá-se uma revitalização profunda nos organismos básicos do Serviço Social brasileiro, provocando contradições, divergências e lutas na Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social – ABESS – e no Conselho Federal de Assistentes Sociais – CFAS (Congresso Federal de Assistentes Sociais), a reativação das entidades sindicais e pré-sindicais em todo país, culminando com a criação da ANAS, em 1983; a revigoração do movimento dos estudantes de Serviço Social, dentro das lutas estudantis universitárias em geral, e a participação política co-partidária de assistentes sociais (SILVA, 1994, p. 95).

Diante das repercussões do Movimento de Reconceituação, há uma aproximação de estudantes e profissionais dos movimentos de luta pelos direitos

sociais e retomada da democracia, propiciando o crescimento de discussões no interior da categoria. Em virtude da conjuntura ditatorial ainda presente, os anos 1980 se tornam propícios para o adensamento da busca pela ruptura com as práticas tradicionais na formação e prática profissional.

Para Cardoso (2016, p. 445) aquele foi um momento importante para o Serviço Social, em que as entidades da categoria buscaram:

[...] novos direcionamentos e reorganizam seu papel na relação com os assistentes sociais e as instituições. Nesse contexto, a Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (Abess) organiza um processo de revisão curricular amplo, profundo e articulador das diferentes escolas de Serviço Social durou anos e culminou em um novo currículo mínimo em 1982, expressando a hegemonia dessa perspectiva em seus conteúdos e a inflexão teórica e política na formação acadêmico-profissional.

O que Iamamoto (2014, p. 614), complementa, afirmando que:

O currículo mínimo expressa um processo de transição, parte da resistência acadêmica e política tanto à ditadura militar implantada no país (1964-85) quanto ao *Social Work*, em sua difundida trilogia, composta por Serviço Social de caso, de grupo e de comunidade.

É nesse percurso histórico que os estudantes, assistentes sociais e entidades da categoria avançaram na direção da perspectiva que deu lugar ao que hoje denominamos Projeto Ético-Político, vinculado à defesa intransigente da classe trabalhadora e abrindo caminho para nova proposta de diretrizes curriculares e a aproximação com a tradição marxista. A concepção apresentada no Parecer n. 412/1982⁹⁶, irá considerar que:

[...] a formação do profissional de Serviço Social tem, como referência básica, o homem como ser histórico de uma realidade em que os relacionamentos emergem, principalmente, da correlação de forças e contradições produzidas pela dinâmica da realidade social. [...] Torna-se, portanto, fundamental capacitar o aluno para compreender e analisar de forma crítica a realidade histórico-estrutural e o contexto institucional, onde se processa a prática do Serviço Social, habilitando-o a propor e operar alternativas de ação. [...] Trata-se, por conseguinte, de uma formação que se situa no plano da reflexão, tendo em vista o desencadear de um processo de capacitação. Nesta perspectiva, a formação acadêmica pressupõe:

- 1) Um conhecimento básico enfatizando a ciência do homem e da sociedade.
- 2) Um conhecimento profissionalizante dos fundamentos teóricos do Serviço Social e suas relações com esses sistemas, assim como uma estratégia de ação que estude a prática das intervenções do Serviço Social com base nas referências teóricas mencionadas (Parecer nº 412/1982, p. 2).

⁹⁶ Parecer n. 412/82 e Resolução n. 6, de 1982, do Conselho Federal de Educação. Para leitura na íntegra, acesse: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd010113.pdf>. Acesso em 10 fev.2020.

Na década de 1990, alicerçada em uma perspectiva crítica, a ABEPSS elabora uma proposta com novas diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social, aprovada em 8 de novembro de 1996, por Assembleia Geral Extraordinária, e aprimorada em 1999 pela Comissão de Especialistas:

[...] fruto de um amplo e diversificado debate acadêmico em oficinas locais, regionais e nacionais. Estas trazem um amadurecimento da compreensão do significado social da profissão, apontam para a consolidação de um projeto de profissão vinculado às demandas históricas da classe trabalhadora e implementam uma lógica inovadora, que supera as fragmentações do processo de ensino e aprendizagem, combatendo a falsa dicotomia entre o ensino teórico e o ensino prático no Serviço Social (PAULA, NACARAT; SILVA, 2018, p. 158).

As novas diretrizes propõem uma formação profissional renovada, alinhada às exigências contemporâneas, que para Netto se faziam necessárias devido à mudança de perfil dos profissionais de Serviço Social, afirmando que:

Sinteticamente, o fato central é que, no curso deste processo, mudou o perfil do profissional demandado pelo mercado de trabalho que as condições novas postas pelo quadro macroscópico da autocracia burguesa faziam emergir: exigia-se um assistente social ele mesmo “moderno” – com um desempenho onde traços “tradicionais” são deslocados e substituídos por procedimentos “racionais” (NETTO, 2005, p. 123).

Diante da mudança do perfil profissional demandado pelo mercado de trabalho, o Serviço Social passa a se aproximar de disciplinas de outras áreas do conhecimento como da sociologia, psicologia, antropologia, por meio de uma postura crítica (NETTO, 2005).

Nesse sentido, as diretrizes curriculares da ABEPSS de 1996⁹⁷ são fruto do processo de amadurecimento da profissão que avança no sentido de propor uma formação, sucedendo uma nova estrutura, com a presença de valores, como da liberdade, democracia, respeito, que ganham materialidade no Código de Ética do/a Assistente Social⁹⁸.

⁹⁷ “Entre 1994 e 1996 foram realizadas aproximadamente 200 (duzentas) oficinas locais nas 67 Unidades Acadêmicas filiadas à ABESS, 25 (vinte e cinco) oficinas regionais e duas nacionais” (ABEPSS, 1996 p. 3).

⁹⁸ No Código de Ética do/a assistente social, de 1993, estão presentes 11 princípios fundamentais, que consistem: I. Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais; II. Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo; III. Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras; IV. Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida; V. Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática; VI. Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente

A partir dessa perspectiva, as diretrizes elaboradas pela ABEPSS propõem um percurso formativo composto por disciplinas, núcleos de pesquisa, seminários temáticos, atividades complementares, estágios obrigatórios supervisionados⁹⁹ que proporcionem ao estudante uma base teórica, metodológica e ético-política que subsidie a reflexão crítica e o desenvolvimento de estratégias, colaborando para o enfrentamento e desafios presentes no exercício profissional cotidiano do assistente social nos diferentes espaços ocupacionais e no enfrentamento das diversificadas expressões da questão social. Para a ABEPSS as diretrizes curriculares caracterizam um novo avanço ao curso de Serviço Social, que assegure uma formação que:

[...] estabeleça um patamar comum, assegurando, ao mesmo tempo, a flexibilidade, descentralização e pluralidade no ensino em Serviço Social, de modo a acompanhar as profundas transformações da ciência e da tecnologia na contemporaneidade. Os novos perfis assumidos pela questão social frente à reforma do Estado e às mudanças no âmbito da produção requerem novas demandas de qualificação do profissional, alteram o espaço ocupacional do assistente social, exigindo que o ensino superior estabeleça padrões de qualidade adequados (ABEPSS, 1996, p. 4).

As diretrizes curriculares objetivam orientar a direção da formação dos assistentes sociais, sugerindo caminhos a serem percorridos, mirando na qualificação e preparação dos estudantes na apreensão das particularidades presentes no sistema capitalista, que repercutem na realidade brasileira. E, ainda, para a percepção e leitura crítica das demandas sociais, compreendendo o significado social da profissão; “[...]e o desvelamento das possibilidades de ações contidas na realidade e no exercício profissional que cumpram as competências e atribuições legais” (ABEPSS, 2014, p. 02-03).

Este processo de qualificação profissional pressupõe que o estudante, ao final da formação bacharelada¹⁰⁰, esteja teoricamente capacitado e tenha desenvolvido

discriminados e à discussão das diferenças; Código de Ética Princípios Fundamentais; VII. Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual; VIII. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero; IX. Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos/as trabalhadores/as; X. Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional; XI. Exercício do Serviço Social sem ser discriminado/a, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física. O Código de Ética do/a assistente social vigente entrou em vigor em 13 de março de 1993 e está disponível na íntegra em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em 28 ago. 2020.

⁹⁹ 15% da carga horária total do curso é destinado ao estágio obrigatório.

¹⁰⁰ Os cursos de Serviço Social podem ter duração de 3 anos a 5 anos, a depender da IES escolhida, precisando garantir no mínimo o cumprimento de 3 mil horas.

habilidades e competências capazes de fornecer respostas e criar estratégias de atendimento às demandas apresentadas pelos usuários, nas diversas situações do cotidiano profissional.

As diretrizes curriculares de 1996 explicitam a defesa de um novo projeto de formação, em uma direção compromissada com as “dimensões interventivas e investigativas como princípios formativos e condição central da formação profissional e da relação teoria-realidade” (ABESS, 1997, p. 63). Aperfeiçoando os currículos anteriores, há uma nova lógica curricular com base na articulação, reflexão, conhecimentos práticos e teóricos que se concretizam na formação de um profissional através de “um conjunto de conhecimentos indissociáveis que se traduzem em núcleos de fundamentação, constitutivos da formação profissional” (ibidem, p. 63).

O projeto de formação profissional, naquele momento, se articula à concretização do projeto profissional que possui claramente uma posição ética e política pautada no *Projeto Ético-Político* alinhado à perspectiva emancipatória da classe trabalhadora, à defesa intransigente dos direitos sociais, na busca de uma outra ordem societária mais igualitária, menos excludente e desigual, tendo na liberdade seu valor central e na democracia seu princípio fundamental. Tais elementos estão explicitados no Código de Ética Profissional de 1993, na legislação que regula o exercício profissional (Lei 8662/93) e nos parâmetros da formação acadêmica (Diretrizes Curriculares Nacionais de 1996), que juntos dão sustentação aos valores, atribuições e competências defendidos pelo Serviço Social, e que devem estar presentes no projeto pedagógico de ensino das IES.

Para Wanderley, as diretrizes estabelecem um patamar comum e proporcionam ao Serviço Social o acompanhamento das transformações da ciência e da tecnologia, além da necessidade de mudanças na qualificação profissional frente aos novos desafios assumidos pela questão social.

As diretrizes estabelecem um patamar comum, assegurando, ao mesmo tempo, a flexibilização e descentralização do ensino em Serviço Social, de modo a acompanhar as profundas transformações da ciência e da tecnologia na contemporaneidade. Os novos perfis assumidos pela questão social frente à reforma do Estado e às mudanças no âmbito da profissão requerem novas demandas de qualificação do profissional, alteram o espaço ocupacional do Assistente Social, exigindo que o ensino superior estabeleça padrões de qualidade adequados (WANDERLEY, 1996, p. 6).

Contudo, é relevante destacar que a construção das novas diretrizes curriculares se apresentava em momento de ofensiva neoliberal, em cenário de

expansão do ensino superior, sobretudo privado¹⁰¹, o que tornava ainda mais desafiante sua implantação e execução por parte das IES.

Diante desse cenário, a ABEPSS apresenta as diretrizes curriculares como uma nova base ao processo formativo, capaz de superar a fragmentação do processo ensino-aprendizagem e contribuir para uma *intensa* convivência entre professores, alunos e sociedade, “[...] este é, ao mesmo tempo, um desafio político e uma exigência ética: construir um espaço por excelência do pensar crítico, da dúvida, da investigação e da busca de soluções (ABEPSS,1996, p. 9).

Os desafios apresentados se concretizam por meio dos planos pedagógicos de ensino elaborados pelas IES, que possuem papel fundamental na condução do processo de formação dos estudantes. Cabe às IES, então, a responsabilidade pela sua viabilização e efetivação, com a intenção de que corroborem com a oferta de respostas às exigências contemporâneas, como afirma Wanderley (1998, p.6 apud TINTI, 2015, p. 79):

A ela [universidade] cabe responder pela exigência de contemporaneidade através do ensino, pesquisa e extensão que realiza [...]. A ela cabe construir respostas acadêmicas expressas em seus projetos curriculares, que se traduzem na necessidade de se articular formação universitária e mercado profissional. Articulação esta que não se confunde com a simples adequação à dinâmica reguladora do mercado, numa perspectiva meramente instrumental. Há necessidade sim de conhecimento e sintonia com o mercado profissional e, ao mesmo tempo, um distanciamento crítico deste, que permita a construção de projetos educacionais analíticos e inovadores, que apontem alternativas viáveis coerentes com os compromissos assumidos pela universidade.

Desse modo, os projetos educacionais inovadores devem proporcionar discussões, reflexões e análises que agreguem a formação profissional, acompanhem a dinâmica social e estimulem uma trilha de aprendizagem que não se finda na conclusão do curso, mas, ao contrário, siga na busca pela formação continuada, concepção a ser fomentada pelas IES por meio do seu corpo docente, da articulação entre os saberes, projetos de extensão e outras oportunidades presentes durante o percurso universitário. Tais elementos certamente irão colaborar para a presença de profissionais mais preparados para responder tecnicamente e teoricamente às diversas demandas emergentes no exercício da profissão, que em nossa análise caracteriza-se como:

¹⁰¹ Tratamos com mais profundidade deste tema no segundo capítulo desta tese.

[...] um processo amplo que inclui a preparação científica de profissionais para responder às demandas sociais que se colocam para o Serviço Social, a produção de conhecimento/investigação, a capacidade continuada da categoria no que se refere à atualização para o exercício profissional (CARVALHO 1986 apud TINTI, 2015, p. 76) .

Concordamos com a perspectiva de formação defendida por Carvalho (1986), como algo contínuo, relacionando este momento da vida estudantil à viabilização de um projeto educacional que contemple o *tripé do ensino, pesquisa e extensão*, sem limitá-lo unicamente à transmissão de conhecimento, mas também à perspectiva de novas estratégias que colaborem para transformação social.

Na proposta apresentada pela ABEPSS (1996), a lógica curricular defende a formação profissional como algo que “expressa uma concepção de ensino e aprendizagem calçada na dinâmica da vida social, estabelecendo parâmetros para a inserção profissional na realidade sócio-institucional” (p. 8), exigindo dos profissionais mudanças nas formas de pensar, agir e nas respostas apresentadas às novas demandas, destacando que:

A presente proposta parte da reafirmação do trabalho como atividade central na constituição do ser social. As mudanças verificadas nos padrões de acumulação e regulação social **exigem um redimensionamento das formas de pensar/agir dos profissionais diante das novas demandas, possibilidades e das respostas dadas** (*Idem, ibidem*, p. 8, grifo nosso).

A ABEPSS avança na defesa de que os conteúdos ministrados no curso de Serviço Social podem e devem ser construídos e reconstruídos continuamente, sejam eles, teóricos, éticos, políticos e culturais, com o objetivo de que “[...] a intervenção profissional nos processos sociais estejam organizados de forma dinâmica, flexível, assegurando elevados padrões de qualidade na formação do assistente social” (*ibidem*, p. 8).

Tal perspectiva se relaciona ao entendimento da entidade de que o Serviço Social “[...] tem como solo a história da sociedade, visto ser daí que emanam as requisições profissionais, os condicionantes do seu trabalho e as respostas possíveis formuladas pelo assistente social” (*Idem, ibidem*, p.13).

Desse modo, as diretrizes curriculares expressam uma formação profissional que acompanhe a dinâmica da sociedade e cuja intervenção seja pautada no rigor teórico-metodológico, com capacitação crítica para análise conjuntural das relações sociais, das correlações de forças existentes nos espaços socio ocupacionais, suas particularidades e o compromisso com a articulação de estratégias e respostas

criativas e propositivas em cenários hostis, com diversidade de interesses políticos, éticos, culturais, econômicos e ideológicos que permeiam a vida e as relações em sociedade. Cabe à formação um espaço que proporcione “[...]capacitação crítico-analítica que possibilite a construção de seus objetos de ação, em suas particularidades sócio-institucionais para elaboração criativa de estratégias de intervenção comprometidas com as proposições ético-políticas do projeto profissional” (ABEPSS, 1996, p. 13), e que seja capaz de colaborar para o desenvolvimento de competências¹⁰²: *teórico-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas*¹⁰³, que para a ABEPSS são consideradas “[...] requisitos fundamentais que permitem ao profissional colocar-se diante das situações com as quais se defronta, vislumbrando com clareza os projetos societários, seus vínculos de classe e seu próprio processo de trabalho” (*Idem, ibidem*, p. 16).

Cabe também à formação o preparo do estudante para realização de análises teóricas e técnicas, com a articulação com outros saberes, viabilizando a avaliação, implantação e fomento de respostas profissionais por meio de políticas públicas, com condução ética e com a clareza de que à organização do trabalho profissional cabe questionamentos como: “[...] *o que fazer, porque fazer, como fazer e para que fazer*”, não se tratando apenas da organização técnica do trabalho, mas também do que é específico do trabalho do assistente social nos campos de atuação profissional.

Para Iamamoto, as novas diretrizes curriculares possuem uma lógica curricular com diversidade de atividades, que podem ser reconhecidas como mecanismos relevantes para a compreensão e participação do estudante na vida universitária, ultrapassando a visão tradicional do currículo por disciplina e proporcionando base para atuação profissional, reforçando que:

¹⁰² Em educação o conceito de competência tem surgido como alternativa a capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade, conhecimento ou *savoir-faire*. É a competência que permite ao sujeito aprendente enfrentar e regular adequadamente um conjunto de tarefas e de situações educativas (DIAS, 2010, p. 74).

¹⁰³ Tais competências, de acordo com ABEPSS (1996, p. 7), implicam: “1) Na apreensão crítica do processo histórico como totalidade; 2) Investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país; 3) Apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; 4) Apreensão das demandas – consolidadas e emergentes – postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potenciem o enfrentamento da questão social. Considerando as novas articulações entre público e privado; 5) Exercício profissional cumprindo as competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor”.

[...] matérias básicas previstas, como áreas de conhecimento necessárias à formação profissional, podem ser tratadas em disciplinas, seminários temáticos, oficinas, laboratórios, atividades complementares, como monitorias, pesquisa, extensão, intercâmbios etc. Todos esses componentes curriculares são reconhecidos como mecanismos formativos do assistente social. Busca-se **ultrapassar assim uma visão tradicional do currículo centrado exclusivamente em disciplina, valorizando a participação do estudante na dinâmica da vida universitária**. São múltiplos, portanto, os recursos para trabalhar os conteúdos temáticos das várias áreas do conhecimento (2012, p. 73, grifo nosso).

Neste sentido, a proposta curricular aponta caminhos para uma formação que possa contemplar a diversidade de recursos e conteúdos, na busca pela qualificação do processo formativo dos estudantes de Serviço Social, sistematizado no quadro:

Quadro 2: Proposta de Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social

Disciplinas	Sociologia Ciência Política Economia Política Filosofia Psicologia Antropologia Formação sócio-histórica do Brasil Direito Política Social Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais Fundamentos históricos e teóricos-metodológicos do Serviço Social Processo de trabalho do Serviço Social Administração e Planejamento em Serviço Social Pesquisa em Serviço Social e Ética Profissional.
Núcleos de fundamentação	São núcleos que visam colaborar para o processo de formação, com três enfoques: 1) núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social ¹⁰⁴ ; 2) núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira; 3) núcleo de fundamentos do trabalho profissional
Seminários temáticos	Temáticas específicas que abordem diferentes enfoques e abordagens.
Oficinas/laboratórios¹⁰⁵	Aproximação de diferentes formas de linguagem e tratamento operativo de informações técnicas.
Atividades complementares	Atividades diversas, que podem ser constituídas por pesquisa e extensão que tenham relação com a formação, teoria e realidade social.

¹⁰⁴ Este primeiro núcleo é responsável por tratar do ser social enquanto totalidade histórica; analisa os componentes considerados fundamentais para a vida social, que serão tratados de forma particular nos demais núcleos. Propõe, então, que a formação profissional seja contemplada com discussões que colaborem para o conhecimento do estudante, contextualizando historicamente, mas também considerando as suas particularidades, entendendo que os três núcleos congregam os conteúdos necessários para a compreensão do processo de trabalho do assistente social (ABEPSS, 1996).

¹⁰⁵ “As oficinas/ laboratórios são espaços de vivência que permitem o tratamento operativo de temáticas, instrumentos e técnicas, posturas e atitudes. Desta maneira, nossa formação exige espaços de vivência que, por sua natureza, necessariamente, devem ser presenciais” (ABEPSS/CFESS, 2011 p. 795).

Estágio Supervisionado¹⁰⁶	Atividade obrigatória que objetiva capacitar o estudante para o exercício-profissional ¹⁰⁷ . Será realizado com a supervisão sistemática tanto no campo de estágio como no acadêmico.
Trabalho de Conclusão de Curso	Exigência curricular para obtenção de diploma, deve ser um trabalho em que o estudante sistematiza um conhecimento resultante de uma pesquisa, preferencialmente obtida na experiência de estágio supervisionado.

Fonte: Ferreira (2021) com base ABEPSS (1996, p. 15-18)

Além da estrutura curricular apresentada, há também recomendações e observações feitas pela ABEPSS, quando da implantação do curso, como:

- Garantia de carga horária mínima de 2.700 horas, com duração de 4 anos, de acordo com o parecer nº462/82 do CFE/MEC;
- Tempo mínimo de duração do curso de sete semestres;
- Os alunos que realizaram estudos de graduação e/ou pós-graduação poderão solicitar aproveitamento de estudos;
- Garantir maior carga horária do curso para as disciplinas de Serviço Social;
- Os cursos terão o mesmo padrão de qualidade, independente do turno em que forem ofertados;
- Parte da carga horária deve ser destinada às atividades complementares, como: atividades de monitoria acadêmica, iniciação científica, pesquisa, seminários e outras definidas no plano acadêmico do curso;
- Estágio supervisionado deve ter uma carga horária de 15% da carga horária do curso;

A partir dessa proposta é possível considerar que a formação profissional objetiva possibilitar ao estudante um preparo profissional, que lhe permita desvendar

¹⁰⁶ Em 29 de setembro de 2008 entra em vigor a resolução CFESS Nº 533, que regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao533.pdf>. Acesso em 20 fev.2020. Em abril de 2009 é criada a Política Nacional de Estágio pelo GT PNE da ABEPSS, instituído pela ABEPSS em sua primeira Reunião Ampliada da Diretoria eleita para a Gestão 2009-2010, realizada entre os dias 16 e 18 de março de 2009, no Rio de Janeiro. O GT é composto por: Sâmia Rodrigues Ramos (coordenadora nacional de graduação), Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira, Dunia Comerlato, Eleuza Bilemjian Ribeiro, Maria Helena Elpidio Abreu, Nailsa Maria Souza Araujo, Nadia Socorro Fialho Nascimento (coordenadoras regionais de graduação), Albany Mendonça Silva (representante de supervisores de campo da Regional Nordeste) e Maria Aparecida Milanez Cavalcante (representante estudantil nacional de graduação)

¹⁰⁷ “[...] instrumento fundamental na formação da análise crítica e da capacidade interventiva, propositiva e investigativa do(a) estudante, que precisa apreender os elementos concretos que constituem a realidade social capitalista e suas contradições, de modo a intervir, posteriormente como profissional, nas diferentes expressões da questão social [...]” (PNE, 2011, p. 11).

a realidade, ler o mundo e suas contradições com criticidade, afastando-se da naturalização da questão social que reproduz de forma tão severa a exclusão social, que para Wanderley “[...] não se trata de um fenômeno marginal referido unicamente à franja dos subproletários, mas de um processo em curso que atinge cada vez mais todas as camadas sociais” (2001, p. 17), e complementa afirmando que a exclusão ultrapassa os limites da ausência material, destacando que:

Na verdade, existem valores e representações do mundo que acabam por excluir as pessoas. Os excluídos não são simplesmente rejeitados física, geográfica ou materialmente, não apenas do mercado e de suas trocas, mas de todas as riquezas espirituais, seus valores não são reconhecidos, ou seja, há também uma exclusão cultural (WANDERLEY, 2001, p. 17).

Desse modo, a formação precisa proporcionar ao universitário os meios para a plena compreensão das representações da exclusão social. Este é um desafio que as diretrizes curriculares se empenham em reforçar quando apontam a necessidade da construção de projetos pedagógicos que garantam a articulação entre teoria-prática, e colaborem para um processo de transformação e qualificação do estudante, lhe proporcionando uma educação que colabore para uma visão crítica, criativa, ética e política da realidade. Segundo Lighia Horodyski (2009 apud ABEPSS/CFESS, 2011, p. 794),

[...] educação é mais ampla que ensino e não é equivalente de atividades didáticas. **Educação prepara para a vida em sociedade; promove saberes socialmente referenciados**, ou seja, saberes que vão ao encontro das demandas, valores e necessidades da população. É uma prática social; portanto, requer interação entre sujeitos e destes com a sociedade. É formação (grifo nosso).

Partindo desta perspectiva, compreendemos que um projeto que vai além do ensino do Serviço Social avança na busca por uma educação que possa proporcionar e agregar elementos de preparo para a vida, por meio da promoção de saberes que não serão úteis somente para dar respostas às demandas lançadas no cotidiano profissional, mas serão contributos relevantes para mudanças significativas no modo de vida e olhar deste estudante para as necessidades da população.

Em carta aberta aos estudantes e trabalhadores dos cursos de graduação a distância em Serviço Social no Brasil¹⁰⁸, elaborada pelo Conjunto CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO, em setembro de 2009 na cidade de Campo Grande (MS),

¹⁰⁸ Carta elaborada no 38º Encontro Nacional do Conjunto CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO, ocorrido de 2 a 9 de setembro na Cidade Campo Grande (MS), documento disponível na íntegra em: http://www.cfess.org.br/arquivos/Carta_Aberta_EaD_Campo_Grande.pdf. Acesso em 15 ago. 2020.

confirma-se esta perspectiva, afirmando que os estudantes devem ter uma formação que lhes garanta:

[...] um perfil profissional com a capacidade de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade, bem como de exercer a profissão cumprindo as competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor (CFESS/CRESS, ABEPSS & ENESSO, 2009, p. 3).

Apontar caminhos para transformação e articulação direta entre teoria e prática é uma importante contribuição para o processo formativo dos estudantes, preparando-os para exercício da profissão, tornando-os capazes de buscar novas estratégias de intervenção, perspicácia para atuar de forma crítica, criativa e ética, utilizando o conjunto de conhecimentos e habilidades adquiridos no decorrer do processo formativo, como parte do acervo de seus meios de trabalho, são alguns dos desafios presentes na formação dos assistentes sociais no momento em que os cursos de graduação são considerados um dos serviços prestados pelo mercado educacional brasileiro.

3.2 Perspectiva de formação profissional de acordo com o MEC (Ministério da Educação)

As propostas curriculares para o ensino superior até 2002 tinham a perspectiva forjada em conteúdos informativos, conceitos divididos em diferentes disciplinas, objetivando a aprendizagem por meio da sua absorção. Com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), pela Lei n. 9.131/95, o órgão torna-se responsável pela deliberação de Diretrizes Curriculares propostas pelo MEC para os cursos de graduação.

Partindo de uma nova perspectiva, as diretrizes curriculares são delineadas por um eixo articulador, na defesa de um ensino superior mais flexível e acompanhado por avaliações sistemáticas. Tal proposta parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, no primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que no inciso II do artigo 53 determina a criação de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, e permite a eliminação do currículo mínimo. O Conselho Nacional de Educação, no Parecer nº 776/97, se posiciona contrário ao currículo mínimo para os cursos de graduação, avaliado como rígido e com excesso de disciplinas obrigatórias. A esse respeito declara Werner (2010, p. 43):

A proposta é de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras e que a graduação não seja o fim da formação, mas apenas uma etapa da formação continuada. Que os cursos de graduação, como forma de reduzir a evasão, implementem o sistema de módulos e de programas de iniciação científica, e incluam dimensões éticas e humanísticas.

E complementa que:

O Parecer n. 776/97 propõe que as diretrizes curriculares assegurem a flexibilidade e a qualidade na formação, propondo os seguintes princípios: ampla liberdade na composição de estudos a serem ministrados, redução da duração dos cursos, sólida formação geral, práticas de estudos independentes, articulação teoria-prática e avaliações periódicas com instrumentos variados. Especificamente em relação a competências e habilidades, o Parecer Nº 776/97, de 03 de dezembro de 1997, propõe: -Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referirem à experiência profissional julgada relevante (BRASIL(a),1997) (*Idem, ibidem*, p.43).

Em 1997, por meio do Edital n. 4/97, a Secretaria de Educação Superior, SESU, subordinada ao Ministério de Educação e do Desporto, convoca as instituições de ensino superior a apresentarem novas propostas de Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação, a serem elaboradas pelas comissões de Especialistas. A orientação para a organização das Diretrizes Curriculares estabelece que o documento tem o:

[...] objetivo servir para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. As Diretrizes Curriculares devem contemplar ainda a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e demandas existentes na sociedade (BRASIL, 1997).

O Edital n. 4/97 orienta quanto à autonomia das IES na definição do currículo de seus cursos, que contemple habilidades e competências em um processo contínuo de formação e atendimento ao mundo do trabalho:

As Diretrizes Curriculares devem conferir uma maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos. Desta forma, ao invés do atual sistema de currículos mínimos, onde são detalhadas as disciplinas que devem compor cada curso, devem-se propor linhas gerais capazes de definir quais as competências e habilidades que se deseja desenvolver nos mesmos. Espera-se, assim, a organização de um modelo capaz de adaptar-se às dinâmicas condições de perfil profissional exigido pela sociedade, onde a graduação passa a ter um papel de formação inicial no processo contínuo de educação permanente que é inerente ao mundo do trabalho (*Idem*).

Em 13 de março de 2002 o Ministério da Educação dispõe, por meio da Resolução nº 15¹⁰⁹, o estabelecimento das Diretrizes Curriculares para os cursos de

¹⁰⁹ Cabe ressaltar que a Resolução nº15/2002 é a normativa jurídica que estabelece as diretrizes curriculares para implantação de um curso de Serviço Social no Brasil. Quanto à ABEPSS, é uma organização da categoria que, ao elaborar as Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social, aponta caminhos, estratégias teóricas e direção social, contudo, não tem valor de lei.

Serviço Social que, antes com um currículo mínimo e na perspectiva de grade curricular, passam a ter a orientação e construções pedagógicas que privilegiam a flexibilidade e o desenvolvimento de competências e habilidades forjadas por meio de conteúdos curriculares, durante o processo formativo, orientado pelo projeto pedagógico desenvolvido pelas IES.

Para Chauí, a flexibilização anunciada pelo MEC tem um significado atrelado ao sucateamento e aplicação da lógica de mercado, reduzindo a qualidade do ensino, a precarização das condições de trabalho docente, deslocando a pesquisa, dentre outros:

Na linguagem do Ministério da Educação, "flexibilizar" significa: 1) eliminar o regime único de trabalho, o concurso público e a dedicação exclusiva, substituindo-os por "contratos flexíveis", isto é, temporários e precários; 2) simplificar os processos de compras (as licitações), a gestão financeira e a prestação de contas (sobre- tudo para proteção das chamadas "outras fontes de financiamento", que não pretendem se ver publicamente expostas e controladas); financiamento", que não pretendem se ver publicamente expostas e controladas); 3) adaptar os currículos de graduação e pós-graduação as necessidades profissionais das diferentes regiões do país, isto é, as demandas das empresas locais (alias, e sistemático nos textos da Reforma referentes aos serviços a identificação entre "social" e "empresarial"); 4) separar docência e pesquisa, deixando a primeira na universidade e deslocando a segunda para centros autônomos de pesquisa (CHAUÍ, 1999, p. 5-6).

Quanto à qualidade do ensino, define-se pela competência e excelência no atendimento das necessidades frente à modernização da economia, medidas por meio da produtividade das universidades, orientada por três critérios: “[...] *quanto* uma universidade produz, *em quanto tempo* produz e qual o *custo* do que produz. Em outras palavras, os critérios da produtividade são quantidade, tempo e custo, que definirão os contratos de gestão” (ibidem, p. 6, grifos do original).

Ainda, adverte que não se indaga quanto *ao o que, como, para que ou para quem se produz*, operando pela lógica da quantidade e não na qualidade da produção, não considerando os docentes como parte intrínseca da qualidade universitária, mas sim como produtores de conteúdo, flexibilizando contratos de trabalho e os reduzindo a participantes de clubes de “produtividade”.

Desse modo, as diretrizes curriculares devem imprimir, em seus projetos pedagógicos (PPC), os elementos que compõem a orientação explicitada no Art. 2º da Resolução nº 15, que vai ao encontro da perspectiva considerada pelo MEC a mais viável, devendo conter:

- a) o perfil dos formandos;
- b) as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) a organização do curso;
- d) os conteúdos curriculares;
- e) o formato do estágio supervisionado e do Trabalho de Conclusão do Curso;
- f) as atividades complementares previstas (Resolução nº 15 MEC, 2002, p. 1).

A Resolução explicita os elementos que compõem as diretrizes: no item 1, descreve o perfil dos formandos; no item 2, as competências e habilidades, distinguindo entre gerais e específicas; no item 3, a organização do curso; no item 4, conteúdos curriculares; item 5, estágio supervisionado e trabalho de conclusão de curso (TCC); e por fim, no item 6, as atividades complementares.

No item 1, que dispõe sobre o perfil dos formandos em Serviço Social, a Resolução nº 15/2002 descreve que o estudante, ao se graduar, estará preparado para ser um:

Profissional que atua nas expressões da questão social¹¹⁰, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho (p. 1).

Partindo deste perfil profissional, podemos afirmar que o estudante de Serviço Social, ao concluir a graduação, estará apto a exercer suas atividades profissionais, formulando e implementando propostas de intervenção nas expressões da questão social e com a capacidade de promover ações para que os usuários efetivem o pleno exercício da cidadania, privilegiando o conjunto das relações sociais e do mercado de trabalho.

Para capacitar este estudante a atender a este perfil, o documento destaca as competências e habilidades que devem ser tratadas em profundidade no decorrer do processo formativo, caracterizando-as como gerais e específicas, como descrito a seguir:

A) Gerais:

A formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à:

¹¹⁰ “A “questão social”, tal como entendemos, é a expressão das desigualdades sociais produzidas e reproduzidas na dinâmica contraditória das classes sociais, e, na particularidade atual, a partir das configurações assumidas pelo trabalho e pelo Estado burguês no atual estágio mundializado e financeirizado do capitalismo contemporâneo” (RAICHELIS, 2018, p. 25).

- compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;
- identificação das demandas presentes na sociedade, visando a formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social;
- utilização dos recursos da informática.¹¹¹

B) Específicas:

A formação profissional deverá desenvolver a capacidade de:

- elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social;
- contribuir para viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais;
- planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais;
- realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais;
- prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;
- orientar a população na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos;
- realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social (Resolução MEC 15/2002, p. 1).

De acordo com a resolução nº 15/2002¹¹², as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas durante o processo formativo deverão ser organizadas com:

Flexibilidade dos currículos plenos, integrando o ensino das disciplinas com outros componentes curriculares, tais como: oficinas, seminários temáticos, estágio, atividades complementares;

- rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta;
- estabelecimento das dimensões investigativa e interpretativa como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade;
- presença da interdisciplinaridade no projeto de formação profissional;
- exercício do pluralismo teórico-metodológico como elemento próprio da vida acadêmica e profissional;
- respeito à ética profissional;
- indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio (*Idem, ibidem*, p. 2).

No item 4, dispõe sobre os conteúdos curriculares que serão desenvolvidos durante o processo formativo e, neste sentido, determina-se que:

A organização curricular deve superar as fragmentações do processo de ensino e aprendizagem, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos como experiência concreta no decorrer da formação

¹¹¹ Este é um item na formação que não aparece como destaque nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996). Particularmente, não compreendemos a relevância e destaque feito a esta habilidade, tendo em vista que ela já faz parte do cenário atual do mundo do trabalho e está presente, desde à época, no cotidiano.

¹¹² A presente resolução não informa a quantidade de horas que deve ter o curso de Serviço Social. O Parecer CNE/CES 184/2006, de 07 de julho de 2006, por sua vez, que trata da carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, indica a carga horária de três mil horas para o curso de Serviço Social.

profissional. Sustenta-se no tripé dos conhecimentos constituídos pelos núcleos de fundamentação da formação profissional, quais sejam:

- núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, que compreende um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para conhecer o ser social;
- núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, que remete à compreensão das características históricas particulares que presidem a sua formação e desenvolvimento urbano e rural, em suas diversidades regionais e locais;
- núcleo de fundamentos do trabalho profissional, que compreende os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado. Os núcleos englobam um conjunto de conhecimentos e habilidades que se especifica em atividades acadêmicas, enquanto conhecimentos necessários à formação profissional. Essas atividades, a serem definidas pelos colegiados, se desdobram em disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares (Resolução MEC 15/2002, p. 2).

Observa-se que o MEC não trata o processo de formação em Serviço Social como educação e sim como ensino, talvez porque compreenda que um curso de ensino superior deve ser um meio para difundir conhecimento com a finalidade de preparar os indivíduos tão somente na direção do mercado de trabalho, levando-os ao “aprendizado de uma profissão”, e não com a perspectiva da educação que objetiva proporcionar transformações na vida dos estudantes, novos olhares para realidade e sociedade, ou ainda “[...] *preparar para a vida*”, “*criar saberes socialmente referenciados*”, “*promover interação entre sujeitos e destes com a sociedade*” (ABEPSS/CFESS, 2011, p. 794).

O documento aprovado apresenta os três núcleos de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, de particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e do trabalho profissional, conforme descrito pela ABEPSS; contudo, são apresentados na resolução de forma bem mais simplificada e reduzida se compararmos com as diretrizes curriculares de 1996.

No item 5, são apresentadas as orientações a respeito do Estágio Supervisionado¹¹³ e Trabalho de Conclusão de Curso, ambos a serem desenvolvidos durante o processo de formação. Sobre esses dois elementos integrantes da formação, a resolução destaca que:

¹¹³ Na brochura do CFESS/CRESS (2009, p.13), afirma-se que: “[...] o processo do estágio não deve ser naturalizado, simplificado ou minimizado como a mera permanência ou visita do/a aluno/a a uma instituição. Ao contrário, deve ser concebido e materializado conjuntamente pelas instituições envolvidas, que detêm responsabilidades, deveres e compromissos com a formação do/a estudante, os programas implementados e a população usuária atendida.

O Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso **devem ser desenvolvidos durante o processo de formação a partir do desdobramento dos componentes curriculares, concomitante ao período letivo escolar**. O Estágio Supervisionado é uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o **que pressupõe supervisão sistemática**. Esta supervisão será feita conjuntamente por professor supervisor e por profissional do campo, com base em planos de estágio elaborados em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio (Resolução MEC 15/2002, p. 2, grifos nossos).

Quanto ao estágio supervisionado, não identificamos incoerências, pois pressupõe perspectiva semelhante. Contudo, não determina a porcentagem de horas¹¹⁴ atribuídas, mantendo um texto objetivo apresentado de forma bastante resumida e simplificada, diferentemente das diretrizes curriculares elaboradas pela ABEPSS, que apresenta o objetivo do estágio supervisionado¹¹⁵, bem como a quantidade de horas que devem ser atribuídas de acordo com a carga horária total do curso.

O estágio supervisionado é um dos elementos presentes no currículo que privilegia o processo de formação do estudante, na medida em que este se aproxima do exercício profissional e tem a oportunidade de refletir e vivenciar a relação teoria/prática:

[...] principalmente por seu caráter presencial e pela atividade concomitante de supervisão acadêmica e de campo. Devem ser de responsabilidade da unidade formadora. São princípios do estágio, contidos na Política Nacional de Estágio (2010): articulação entre formação e exercício profissional; indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo; articulação entre universidade e sociedade; unidade teoria-prática; interdisciplinaridade e articulação entre ensino, pesquisa e extensão (ABEPSS/CFESS, 2011, p. 796).

A resolução nº 15/2002 conclui, no item 6, as orientações quanto às atividades complementares¹¹⁶, “dentre as quais podem ser destacadas a monitoria, visitas monitoradas, iniciação científica, projeto de extensão, participação em seminários, publicação de produção científica e outras atividades definidas no plano acadêmico do curso” (p. 2).

¹¹⁴ A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, apresenta a definição, classificação e relações de estágio em cursos de nível superior, limitando as horas diárias de estágio a 4 e no máximo 20 horas semanais, ou 6 horas diárias, sendo 30 horas semanais. A íntegra da lei está disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em 28 ago. 2020.

¹¹⁵ A Resolução CFESS nº 533, de 29 de setembro de 2008, apresenta a regulamentação da supervisão direta de Estágio em Serviço Social. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao533.pdf>. Acesso em 28 ago. 2020.

¹¹⁶ “Os estágios e atividades complementares, já incluídos no cálculo da carga horária total do curso, não deverão exceder a 20% do total, exceto para os cursos com determinações legais específicas, como é o caso da medicina” (Parecer CNE/CES n. 184/2006, p. 18).

Deste modo, o MEC, nos fornece alguns elementos de análise para compreender o perfil profissional almejado para os estudantes de Serviço Social.

3.3 O perfil profissional que se deseja formar

Ao compararmos os dois documentos percebe-se o quanto foram esvaziadas as diretrizes curriculares elaboradas pela ABEPSS em 1996, quando da publicação da Resolução nº 15/2002 do MEC, que reduz em muito a perspectiva de formação dos estudantes, não explicitando o compromisso que as IES precisam garantir no que tange à qualidade da formação, descaracterizando e suprimindo diversos elementos construídos coletivamente pela categoria, e diminuindo as funções da comissão de especialistas, como apontam Lewgoy, Maciel e Reidel (2013, p. 96):

Em 2002, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares da área de Serviço Social pelo MEC (Resolução 15/2002). Nessa conjuntura, é indispensável historiar que a disputa pelo projeto de formação profissional foi intensa entre a ABESS (hoje ABEPSS), que liderava a articulação e a construção coletiva da proposta das diretrizes no MEC. Esse Ministério, porém, suprimiu partes fundamentais do texto encaminhado pela comissão de especialistas, esvaziando as funções dessa comissão, bem como buscando uma padronização das diretrizes, impondo um projeto formativo distinto do previsto pela categoria. Descaracterizou, assim, a proposta de formação crítica e direção social da formação.

Segundo Iamamoto (2014), os conhecimentos e habilidades que foram exaustivamente debatidos por docentes e consultores especializados, e considerados essenciais à formação dos assistentes sociais, foram descaracterizados quanto à direção social da formação profissional e suprimidos, comprometendo o projeto original encaminhado ao Conselho Nacional de Educação.

Como exemplo, destacamos que no perfil do bacharel de Serviço Social, no texto original, constava “[...] profissional comprometido com os valores e os princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social”, trecho este que foi excluído e substituído por “utilização dos recursos de informática [...]” (IAMAMOTO, 2014, p. 445). A autora complementa que a definição das competências e habilidades que contemplavam a análise dos processos sociais de forma crítica, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país, também foram retiradas. Avaliamos ser esta uma estratégia que explicita a perspectiva formativa desejada pelo MEC.

Concordamos com Iamamoto, quando afirma que o panorama do ensino universitário compromete a direção social do projeto profissional “[...] estimulando a

reação conservadora e regressiva no universo acadêmico e profissional do Serviço Social brasileiro, com repercussões políticas no processo de organização dessa categoria” (ibidem, p. 441).

Tais supressões estão alinhadas à perspectiva mercadológica da educação¹¹⁷ e às estratégias do Banco Mundial, comprometidas com uma educação que prepare tão somente para o “[...] mercado de trabalho e de dominação ideológica associada à visão do mundo empresarial. Em outras palavras: passa a ser vista como um serviço e passível de ser comercializado” (LEWGOY, MACIEL, REIDEL, 2013, p. 96). Na pretensão de submeter a educação universitária às regras de mercado, reduzindo a universidade a emissora de certificados, esvaziada de seu papel de produtora de conhecimento, a lógica mercantil ganha espaço com as privatizações, caracterizando-se como uma Universidade Operacional, respondendo aos ditames dos organismos internacionais:

Nos últimos governos, a política tem sido a de imprimir uma lógica mercantil e empresarial à universidade brasileira, estimulando a sua privatização, segundo o que Chauí (1995;1999) denomina de “Universidade Operacional” ou “Universidade de Resultados e Serviços”. Essa outra concepção de universidade é condizente com as recomendações dos organismos multilaterais, que tiveram abrigo nos governos Cardoso com sua Reforma do Estado e se afirmam no atual governo.

O propósito foi o de compatibilizar o ensino superior com os ditames da financeirização da economia, fazendo com que as descobertas científicas e o seu emprego na produção se tornem meios de obtenção de lucros excedentes, o que justifica a orientação de submeter a universidade aos interesses empresariais (IAMAMOTO, 2014, p. 433).

As novas especializações requisitadas pelo mundo do trabalho vêm estreitando os vínculos entre ensino superior e o mercado, estimulando a criação de mão de obra a curto prazo, de modo a atender as necessidades imediatas, objetivando reduzir as Universidades a centros de treinamento, a organizações prestadoras de serviços educacionais, as quais, para Iamamoto, estão relacionadas às “[...] profundas alterações nos padrões tecnológicos e gerenciais na produção e comercialização de bens e serviços”,

em escala mundial, com a requisição de novas especializações do trabalho, estimulam o estreitamento de vínculos entre o ensino superior e o mercado de trabalho. Além de centro de criação de ciência e tecnologia de ponta para a produção (no sentido lato) de interesses dos grandes oligopólios, a universidade vem sendo impedida pelos governos a tornar-se um grande centro de qualificação de quadros técnicos-profissionais capaz de responder, a curto prazo, ao novo panorama ocupacional. **Corre o risco a transformar-se em um centro de formação de mão-de-obra para as necessidades**

¹¹⁷ Tratamos do tema com mais profundidade no Capítulo 2 desta tese.

imediatas do mercado mais sofisticado, mais eficiente e barato que qualquer departamento de treinamento das grandes corporações empresariais (nas esferas financeira, industrial, comercial ou de serviços), hoje denominadas de “universidades corporativas” (*Idem, ibidem*, p. 451, grifo nosso).

Nesse sentido, a perspectiva utilizada pelo MEC, de esvaziamento e redução das diretrizes curriculares, afeta o papel das IES, no processo formativo, como produtora de conhecimento, reduzindo-a ao papel de emissora de certificados, de prestadora de serviços, caracterizando os estudantes como clientes, que “compram” o serviço de ensino para uma profissão, fato este que não atinge somente a formação dos assistentes sociais, mas das demais profissões brasileiras.¹¹⁸

Este é um importante desafio aos coordenadores de curso, docentes e entidades da categoria na defesa da garantia de uma formação qualificada, como propõem as diretrizes curriculares da ABEPSS, contribuindo para efetivação de um processo formativo com vistas à ampliação e garantia de direitos sociais dos grupos e classe subalternas, além do compromisso com:

A direção social da profissão forjada nessa dinâmica sociopolítica – que convencionamos denominar projeto ético-político profissional – é, nesses termos, a expressão da construção coletiva do Serviço Social brasileiro nas últimas quatro décadas, tecida nas lutas sociais pela emancipação política, tendo como horizonte a construção de uma sociabilidade para além do capital (RAICHELIS, 2018, p. 27).

Desse modo, o perfil profissional expresso nas diretrizes curriculares de 1996 propõe um percurso formativo que proporciona ao estudante a capacidade para transitar com competência nas três dimensões:

[...] é um profissional capaz de privilegiar a defesa dos direitos sociais, a ampliação da cidadania e a consolidação da democracia, **com uma competência a ser adquirida nas várias dimensões que compõem o agir profissional: teórico-prática, técnico-operativa e ético-política.** Aqui, **trata-se de uma competência que vai além de conhecimentos teóricos.** Requer questionar valores, repensar compromissos (ABEPSS/CFESS, 2011, p. 794, grifo nosso).

A Resolução do MEC nº 15/2002 pouco explora estes elementos, apresentando de forma bastante sucinta o perfil profissional que se deseja formar, indicando tão somente os elementos que precisam compor o projeto pedagógico das IES, excluindo diversos pontos de discussão contemplados nas diretrizes curriculares e submetendo a livre iniciativa das IES públicas e privadas à elaboração do conteúdo de formação, desde que sejam preservados os núcleos, como destaca Iamamoto (2014, p. 446):

¹¹⁸ Aqui nos referimos especialmente às profissões que, para o seu exercício, requerem o ingresso em cursos de graduação de nível superior.

O conteúdo da formação passa a ser submetido à livre iniciativa das unidades de ensino, públicas e privadas, desde que preservados os referidos núcleos. Essa total flexibilização da formação acadêmica-profissional, que se expressa no estatuto legal, é condizente com os princípios liberais que vêm presidindo a orientação para o ensino superior, estimulando a sua privatização e submetendo-o aos ditames da lógica do mercado. Esse é um forte desafio à construção do projeto do Serviço Social brasileiro. A sua materialização na formação universitária exige em especial empenho coletivo das unidades de ensino e entidades da categoria, especialmente a presença ativa da ABEPSS, no sentido de garantir, pela via política da organização e da liderança intelectual, a preservação e implementação do projeto original, impulsionando a luta pela hegemonia no nível teórico e acadêmico do Serviço Social. Nesse contexto, são fundamentais o acompanhamento e assessoria ao processo de implantação das diretrizes curriculares nas unidades de ensino, uma vez que o texto legal ficou inteiramente omissivo no que se refere ao detalhamento do conteúdo proposto¹¹⁹.

Para Cardoso (*et al.*, 1993, p. 4 apud ABEPSS/ CFESS, 2011, p. 794) é importante ter uma formação que possa, sobretudo, “[...] contribuir para a construção de novas consciências¹²⁰ e práticas acadêmicas; além de ser um dos muitos espaços de formação cultural, política e de exercício e luta pela cidadania”. Não se trata apenas de transmitir conhecimentos, mas de proporcionar processos formativos que possam transformar os estudantes em profissionais que tenham consciência crítica e reflexiva.

Nas diretrizes curriculares da ABEPSS há a reflexão “*para que formar?*”, e para este questionamento, dentre outros elementos, está expressa a clara resposta de que as profissões devem ser capazes de dar respostas à sociedade, e não apenas atender às necessidades do mercado de trabalho:

Formar profissionais que sejam capazes não apenas de atender às necessidades do mercado, mas também às da sociedade como um todo. As profissões têm que dar respostas à sociedade. No **caso do Serviço Social, pretende-se que o graduado seja capaz de propor projetos de intervenção profissional, mas também de se fazerem necessários em áreas que ainda não dispõem da atuação do assistente social, ampliando o mercado de trabalho.** Para isso ele necessita desenvolver habilidades que começam com o debate entre os colegas, professores e profissionais. Necessita conhecer os diversos campos de atuação profissional e fazer críticas e análises (ABEPSS/CFESS, 2011, p. 794-795, grifo nosso).

Para atender às premissas acima, as diretrizes curriculares de 1996 apontam para uma flexibilidade do currículo do curso, por compreender a dinamicidade da realidade, por meio da diversidade de atividades desenvolvidas na vida acadêmica,

¹¹⁹ Tal objetividade também é observada em outros cursos, como História, Geografia e outros. Desta forma, não acreditamos ser algo que atinja somente o curso de Serviço Social, mas trata-se de uma prática de trabalho que, de forma proposital, não se empenha em detalhar as diretrizes curriculares dos cursos de nível superior brasileiros.

¹²⁰ Para Freire, o processo de ensino e aprendizagem não trata de transferir conhecimento, “[...] ensinar não é **transferir conhecimento**, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (1996, p. 12, grifos do original).

com a presença de rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social. Para isso, destacam as disciplinas teóricas que devem fazer parte do currículo, as quais não possuem o mesmo destaque nas diretrizes do MEC¹²¹, não sendo sequer citadas. Uma vez mais podemos identificar o reducionismo e simplificação presentes na construção de currículo do curso determinado pelo Ministério da Educação.

Para Iamamoto (2014) a “[...] proposta de currículo mínimo foi atropelada pelo processo de contrarreforma do ensino superior, preconizado pelos organismos multilaterais. Os currículos mínimos são substituídos por diretrizes curriculares mais flexíveis [...]” (p. 616). Exige-se um perfil do bacharel em Serviço Social, substituindo disciplinas, por elementos de estudos de caráter não obrigatório, com a definição de competências e habilidades técnico-operativas, não explicitando uma perspectiva formativa alinhada com a adoção da teoria social crítica e na superação da fragmentação dos conteúdos:

[...] investe-se na adoção de uma teoria social crítica; a superação da fragmentação dos conteúdos. Outros elementos que compõem a lógica curricular indicam o estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como condição central da formação e a relação da teoria e realidade; padrões iguais entre os cursos diurnos e noturnos quanto à qualidade e desempenho; caráter interdisciplinar nas várias dimensões do projeto de formação profissional; indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão; exercício do pluralismo; a ética como um princípio formativo perpassando a formação curricular; a indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica (ABEPSS/CFESS, 2011, p. 795).

Compreendemos que as diretrizes curriculares do Ministério da Educação deveriam reforçar o compromisso do Estado e tensionar as Instituições de Ensino para construção de projetos pedagógicos mais próximo as Diretrizes Curriculares de 1996, aprovada pela coletividade, com uma formação de qualidade na direção de proporcionar à sociedade profissionais de Serviço Social preparados para o atendimento das diversas demandas presentes no cotidiano, fortalecendo a importância da necessária educação continuada, qualificando o atendimento dos usuários, ou seja: “[...] uma capacitação apta para apreender as demandas postas no mercado de trabalho, tradicionais e emergentes” (ABESS/CEDEPSS, 1996 *apud* ABEPSS/CFESS, 2011, p. 796).

¹²¹ Deixando as IES com a liberdade para elaborar seus planos pedagógicos, fixando apenas os núcleos de formação, supervisão de estágio, atividades complementares e trabalho de conclusão de curso. Desta forma, cabe ao coordenador do curso de Serviço Social fazer a apropriação das diretrizes curriculares da ABEPSS, no momento da elaboração da matriz curricular do curso.

É recorrente, nas instituições que representam a categoria profissional, bem como em congressos e demais atividades coletivas, a discussão sobre a expansão e qualidade na formação dos estudantes de Serviço Social, frente aos rumos da educação universitária desde 1990, com o temor de que o processo formativo se reduza ao treinamento e transmissão de conhecimento, marcas de um ensino fragmentado e aligeirado.

Em discussões e debates promovidos pelo conjunto CFESS/CRESS em 02 de julho de 2011, no Seminário Nacional de Capacitação da COFIS - Fortalecimento da Política Nacional de Fiscalização, a respeito da expansão da formação profissional da/o assistente social, enfatizava-se a garantia das condições técnicas e éticas do exercício profissional e a formação dos/as assistentes sociais. Ao tratar do processo formativo no Serviço Social, a conselheira Juliana Iglesias Melim (2011-2014)¹²² alerta para a tendência mercadológica do ensino superior, na perspectiva de reduzi-lo a treinamento, afirmando que:

O ensino universitário **tende a ser reduzido ao treinamento, à transmissão de conhecimento que marcam o ensino fragmentado e parcializado**. O propósito foi o de compatibilizar o ensino superior com os ditames da financeirização da economia, fazendo com que as descobertas científicas e o seu emprego na produção se tornem meios de obtenção de lucros excedentes, o que justifica a orientação de submeter a universidade aos interesses empresariais. É a ciência a serviço das empresas. Conhecimento interessado em manter a ordem social (CFESS/CRESS, 2011, p.5, grifo nosso).

No seminário defendeu-se um perfil de profissional que traga em si um amadurecimento intelectual, e que compreenda o significado político da profissão, qual seja a capacidade de analisar teoricamente e criticamente os processos sociais presentes no seu exercício da prática, com uma formação intelectual e cultural generalista e crítica (CFESS, 2011).

Temos clareza de que são inúmeros os desafios presentes no processo formativo dos estudantes no ensino superior que, cotidianamente, se intensificam quando afrontados pelas exigências do mercado de trabalho¹²³ e pela expectativa do

¹²² Trata-se do período da gestão do CFESS em que a conselheira foi eleita.

¹²³ Para Iamamoto esta é uma preocupação emergente. A autora afirma que: “O desmesurado crescimento do quadro profissional nas últimas décadas, decorrente da expansão acelerada do ensino superior privado — em particular no ensino à distância — tem implicações na qualidade acadêmica da formação, no aligeiramento no trato da teoria, na ênfase no treinamento e menos na descoberta científica. A massificação e a perda de qualidade da formação universitária facilitam a submissão dos profissionais às demandas e “normas do mercado”, tendentes a um processo de politização à direita da categoria” (2014, p. 629).

estar “prontos” quando da conclusão do bacharelado. Ao dizermos “prontos” estamos tratando especialmente da expectativa que se tem a respeito do indivíduo com formação universitária. As demandas impostas pelo mercado de trabalho requerem, além do trabalho especializado, a capacidade de oferecer respostas rápidas às questões emergentes, de forma criativa e proativa, e também dispõem de outros desafios, como a habilidade para captação de recursos, desenvolvimento de parcerias, treinamentos, oficinas e outros. Em uma sociedade em que as tecnologias ganham mais visibilidade, a necessidade de interação e manuseio com as redes sociais, plataformas digitais para videoconferências, reuniões e outros, são elementos que ocupam um espaço privilegiado nas requisições profissionais.

Consideramos que o processo formativo deve ser compreendido como algo contínuo, permanente¹²⁴. Como já mencionamos, a formação universitária¹²⁵ deve preparar os sujeitos para o exercício da profissão, por meio de conteúdos teóricos e práticos, em uma vivência acadêmica que lhe proporcione espaço privilegiado de análise crítica, de troca de saberes, que ultrapasse a transferência de conhecimento e avance no aprimoramento cultural, intelectual e construção da cidadania, que serão fortes aliados para o desenvolvimento de novas ferramentas e estratégias que respondam às demandas profissionais emergentes.

Werner reforça esta perspectiva quando afirma que o ensino universitário não se limita a oferecer ensinamentos para a vida, mas também no desenvolvimento de capacidades que habilitem os estudantes/profissionais a atender as exigências da sociedade do conhecimento:

Face às características do mundo atual, espera-se que as Instituições de Ensino Superior não se limitem a oferecer aos alunos de graduação ensinamentos para toda a vida, mas que possibilitem o desenvolvimento de capacidades que os habilitem a lidar melhor com as exigências da sociedade do conhecimento. Capacidades como as acadêmicas que são baseadas no treinamento especializado, no pensamento crítico, na solução de problemas, no aprender e reaprender ao longo da vida. Capacidade de desenvolvimento pessoal com autoconfiança e motivação, capacidade de liderar e trabalhar em equipe e domínio das tecnologias. As pessoas são competentes em

¹²⁴ Cf. Oliveira, Flavia Bastos. “A Educação Permanente em serviço nos espaços sócio-ocupacionais do assistente social”. (Dissertação Mestrado); PUC SP, 2020.

¹²⁵ Para Freire (1996, p. 12), “[...] na minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o **formador** é o sujeito em relação a quem me considero o **objeto**, que ele é o sujeito que **me forma** e eu, o **objeto** por ele **formado**, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma compreender o processo formador, eu, objeto de meu ato formador. É preciso que pelo, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.)”

algumas dimensões como, trabalho, social, pessoal, mas não são competentes em outras. É papel do sistema educacional, identificar as competências necessárias para os alunos e para os cidadãos, pois esta decisão, além de ser educacional, é uma decisão política (2010, p. 41)

Tais elementos são relevantes, pois colaboram para a reflexão e compreensão de que o assistente social é um profissional que exerce um trabalho interventivo que, ao longo da história, teve o “saber fazer” muito valorizado, porém sem considerar as implicações e os resultados desse fazer, como destaca Baretta (2014, p.127):

O trabalho profissional como atividade prática do assistente social, ou seja, seu exercício profissional tem apresentado, no mais das vezes, ao longo da trajetória da profissão, características predominantemente instrumentalistas, a partir das quais eram valorizados o “saber fazer”, o domínio de modelos, instrumentos e técnicas, não levando-se em conta as implicações e os resultados desse fazer.

Esta trajetória histórica reforça a importância da formação de profissionais, com um perfil:

Competente em sua área de desempenho, generalista em sua formação intelectual e cultural, munido de um acervo de informações em um mundo cada vez mais globalizado, capaz de apresentar novas formas inovadoras e criativas em seu campo de trabalho (ABESS/CEDEPSS, 1997 apud BARETTA, 2014, p. 128).

Preocupa-se com o atender a este perfil, considerando que, ao ingressar em uma faculdade, o que se busca é a conclusão do ciclo, apto a exercer a profissão escolhida. Os estudantes de Serviço Social sem dúvida vivenciam tais expectativas e dilemas durante o processo formativo, de maneira assemelhada aos de outros, com formações distintas: a insegurança e desejo de ingressar rapidamente no mercado de trabalho, a sensação de que o processo formativo não foi suficiente em lhe fornecer todas competências e habilidades necessárias para o exercício da profissão e tantas outras questões, alvo de inúmeras reflexões.

Oliveira, em seu artigo intitulado *Trabalho e Formação Profissional no Serviço Social: inquietações de uma professora de graduação*, apresenta importantes reflexões a respeito da formação profissional e destaca, entre elas, a presença intensa da tecnologia e redes sociais, como também as deficiências ou ausências de conteúdos do ensino fundamental e médio que, muitas vezes, a nosso ver, podem ser entraves ou dificuldades para a compreensão e alcance de diversas literaturas e reflexões realizadas durante o processo formativo. Afirma, ainda, que para que sociedade e estudantes entendam o trabalho do assistente social é necessário:

[...] recusar uma visão endógena da profissão, desconectada da realidade e de seus usuários. Uma atuação que não considere a totalidade presente no

cotidiano profissional estará de costas para história e, portanto, não conseguirá apresentar e sustentar um projeto profissional que materialize o projeto ético-político hegemônico. **Os assistentes sociais em sua maioria, estão na condição de assalariamento e enfrentam os mesmos constrangimentos experimentados por todos os trabalhadores,** especialmente aqueles que requisitam o seu trabalho (OLIVEIRA, 2018, p. 281, grifo nosso).

A profissão tem um caráter interventivo, sendo então importante a exigência de uma formação que proporcione ao estudante os arcabouços teóricos, metodológicos, técnico-operativos e ético-políticos, para que o mesmo possa criar estratégias de enfrentamento das questões postas pela realidade cada vez mais controversa e excludente. No entanto, a formação profissional vem sofrendo ataques, especialmente dos entes federais, para atender a uma lógica mercantil de ensino, como aponta Oliveira (2018, p.283):

Toda essa construção vem sendo pressionada pela conjuntura de predominância da lógica mercantil e empresarial no ensino superior, condizente com as orientações dos organismos multilaterais, que visam à financeirização da economia e de serviços fundamentais como a educação.

Em portaria assinada por Abraham Weintraub¹²⁶, então Ministro da Educação, é autorizada a ampliação do ensino na modalidade de Educação a Distância (EaD) para 40% da carga horária dos cursos superiores no Brasil (com exceção única de cursos de Medicina). A autorização consta da Portaria nº 2117 do MEC¹²⁷, com data de 6 de dezembro de 2019, publicada em 11/12/2019, no Diário Oficial da União. Como destaca o Art. 2º, “As IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso” (p. 1). A Portaria nº 2117, revoga portaria anterior, de nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, que permitia a aplicação de até 20% da carga horária dos cursos em EaD.

Anteriormente, o limite, só poderia ser ampliado para 40% caso as instituições estivessem credenciadas para oferecer cursos nas duas modalidades, possuísem ao menos um curso de graduação não presencial com mesma denominação e grau de um presencial, não estivessem sob processo de supervisão, e caso a ampliação estivesse dentro dos limites dispostos pelas diretrizes nacionais do curso. Além disso,

¹²⁶ Foi Ministro da Educação do Brasil de 8 de abril de 2019 a 19 de julho de 2020, no governo de Jair Bolsonaro.

¹²⁷ Para acesso a portaria 2117 na íntegra, acesse: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913#:~:text=1%C2%BA%20Esta%20Portaria%20disp%C3%B5e%20sobre,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico>.

os cursos que utilizassem o limite deveriam ter conceito igual ou superior a 4 na avaliação do MEC.

Nessa nova portaria, todos os cursos podem ter 40% da sua carga horária, ou dois dias por semana, na modalidade EaD, e terão seu conceito reduzido para igual ou superior a 3 nos seus indicadores, como destaca o Art.7º:

Na fase de Parecer Final dos processos de autorização de cursos presenciais, a possibilidade da oferta de carga horária a distância, até o limite de 40% da carga horária total do curso, além dos critérios estabelecidos pela Portaria Normativa MEC nº 20, de 21 de dezembro de 2017, está sujeita à obtenção, pelo curso, de conceito igual ou superior a três em todos os indicadores a seguir:

- I - Metodologia;
- II - Atividades de tutoria;
- III - Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA; e
- IV - Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC.

A ampliação cada vez mais expressiva de carga horária em EaD nos cursos presenciais superiores, pode comprometer a qualidade do processo formativo, principalmente dos estudantes inseridos em IES privadas que, em sua maioria, são controladas por grandes aglomerados empresariais de educação, que priorizam a lucratividade dos serviços prestados.

A expansão de aulas na modalidade EaD representa, sem dúvida, não só uma desqualificação da formação, mas também é um atrativo cada vez maior ao empresariado, pois a redução sensível no custo das Instituições de Ensino, mantidas pelos grandes grupos empresariais, vem aumentando exponencialmente sua lucratividade, e reduzindo e desqualificando o trabalho docente.

De acordo com a Revista Exame de 12 de dezembro de 2019, publicada no site da FEPESP¹²⁸, o mercado financeiro¹²⁹ teve uma reação imediata e positiva à nova portaria, apresentando altas expressivas nas ações das empresas de educação disponíveis na Bolsa de Valores:

O mercado financeiro respondeu imediatamente às mudanças da portaria, e as ações dos grupos de educação privados listados na bolsa passaram a

¹²⁸ Todo o conteúdo da reportagem está disponível em: <http://fepesp.org.br/noticia/40-aumento-da-carga-de-ead-no-ensino-superior-e-licenca-para-lucrar/>. Acesso em 07 set. 2020.

¹²⁹ Além de ser uma estratégia para dar mais lucratividade para as empresas de educação, tendo em vista a redução do número de estudantes do FIES nos últimos anos, é também uma forma de inserir o ensino EaD nos cursos presenciais, e dar-lhes um outro status. Para o analista entrevistado pela Revista Exame, “Ainda existe um grande preconceito com cursos EaD. Ao poder aumentar a carga de virtualização e continuar sendo considerados presenciais, os cursos conseguem manter uma boa imagem na hora de atrair alunos”, diz Romário Davel, da Ama Educar. “O problema será em como reter esses alunos ou reter os alunos que já estão estudando caso a instituição decida mudar o formato do curso no meio do caminho.”

quarta-feira em forte alta. Os papéis da Cogna (ex-Kroton) e da Yduqs (ex-Estácio) fecharam o pregão de quarta-feira subindo 7,08% e 4,25%, respectivamente. Fora do Ibovespa, principal índice da bolsa, os papéis da Ser Educacional avançaram 7,57% e as da Anima, 2,31% (FEPESP, 2019).

A reportagem jornalística apresenta os dados de crescimento dos polos de educação a distância, que gradativamente se expandem por todo Brasil:

Esse avanço de grade EaD tende a beneficiar sobretudo as grandes redes, com mais capacidade de investimento e que já expandiram sobremaneira seus polos de ensino a distância nos últimos anos. A Yduqs foi de 228 polos no primeiro trimestre de 2017 para 635 no primeiro trimestre deste ano. A Ser, que tinha apenas 15 polos EaD há dois anos, hoje tem 246; a Cogna tinha 910 polos no início de 2017 e hoje conta com 1.410; e a Cruzeiro do Sul passou de 150 para 780 no mesmo intervalo. Os planos de expansão das grandes redes continuam, por ora. A Cogna agora pretende chegar a 1.510 polos até o fim do ano. A Yduqs tem a meta de 1.000, assim como a Cruzeiro do Sul. Na Ser, a diretriz é abrir 100 polos ao ano (*Idem*).

Além de péssimas condições de trabalho, agora os docentes também precisam arcar com reduções de carga horária e extensivas horas de trabalho para preparação de conteúdos destinados às aulas a distância, geralmente aulas gravadas, assíncronas, sem interação com os estudantes. Os conteúdos, uma vez produzidos, são transmitidos para inúmeras turmas por um longo período, sendo o docente somente uma vez remunerado pelo seu trabalho. As correções de atividades e interações por meio de plataformas digitais é realizada normalmente por tutores, dos quais, muitas vezes, não se exige experiência ou qualificação acadêmica, apenas o diploma de bacharel; ou seja, o perfil de estudantes que o MEC deseja formar no Brasil está muito distante das perspectivas defendidas e exaustivamente discutidas pela categoria profissional.

Não se trata apenas, ou tão somente, da formação de assistentes sociais brasileiros, mas de uma gama de estudantes que, ao ingressarem no ensino superior, se distanciam de uma formação profissional que os preparem para o exercício profissional e amplie suas condições pessoais, culturais e técnicas, amplamente debatida e defendida por docentes e órgãos de representação da profissão. O êxito em processos seletivos e concursos públicos podem se tornar ainda mais desafiantes. Desse modo, as medidas tomadas pelo Ministério da Educação só reforçam a nossa impressão de que a Educação não parece ser uma prioridade para o Brasil.

Em virtude da pandemia causada pelo novo coronavírus em 2019, que lamentavelmente já assola o Brasil com mais de 430 mil mortes¹³⁰ e com recordes de óbitos diários acima de 3 mil, a educação precisou criar mecanismos que pudessem minimizar a evasão universitária e garantir a continuidade dos estudos para milhões de estudantes. A necessidade de formalizar o ensino remoto emergencial¹³¹/ híbrido¹³² e 100% em EaD se expandiu não somente no ensino superior, como também no fundamental e médio.

Em portaria nº 1.030¹³³, de 1º de dezembro de 2020¹³⁴, o MEC dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus (Covid-19).

A referida portaria revoga a de nº 544, de 6 de junho de 2020, que permitia a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação, ou outros meios convencionais pelo período que perdurar a pandemia, e dispõe sobre o retorno das aulas presenciais no ensino superior. Permanece inalterada a responsabilidade das instituições quanto à definição dos componentes curriculares que serão substituídos, a disponibilização de recursos aos alunos que permitam o acompanhamento das atividades letivas ofertadas, e a realização de avaliações durante o período da autorização.

¹³⁰ Dados de maio de 2021, conforme dados do consórcio de imprensa (Jornalistas de G1, O Globo, Extra, Estadão, Folha e UOL), criado em junho de 2020, em virtude da restrição de dados sobre a doença pelo governo federal, que de forma inesperada alterou o horário de fechamento dos dados e a metodologia utilizada. Cf. <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/05/13/brasil-ultrapassa-430-mil-mortes-por-covid-com-2340-registradas-em-24-horas.ghtml>. Acesso em 20 fev.2021.

¹³¹ No artigo intitulado *Educação superior em tempos de retrocessos e os impactos na formação profissional do Serviço Social* discute os aspectos relacionado aos Ensino Remoto Emergencial no “contexto das contrarreformas do Estado e da crise estrutural do capitalismo, a partir das imposições do modelo de educação terciária desenhada pelos organismos internacionais do capital”. FARAGE (2021, p. 48). Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 140, p. 48-65, jan./abr. 2021 Disponível: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/vqzxmknYDzYpLKH5rwG4Ttc/>. Acesso em 10 maio 2021.

¹³² Nesta modalidade de ensino, os estudantes podem realizar aulas presenciais quando tais atividades necessitarem do uso de laboratórios e/ou estágios obrigatórios, e outras aulas podem ser assistidas pelas plataformas digitais.

¹³³ Esta portaria revoga a de nº 544 de 06 de junho de 2020, que tratava da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais.

¹³⁴ Para leitura na íntegra acesse: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/portaria1030_02122020.pdf. Acesso em 10 maio 2021.

Sabemos que os recursos disponibilizados pelas IES não ultrapassaram a aquisição de plataformas digitais para interação e inserção de conteúdos didáticos, ficando a cargo dos estudantes os meios necessários para acessá-lo. Para os estudantes do ensino à distância, tais circunstâncias não alteram de forma significativa sua rotina de estudos; no entanto, para os que optaram pelo ensino presencial¹³⁵, tal mudança pode significar sua exclusão do ensino superior.

Em nossa experiência em docência no curso de Serviço Social, presenciamos semanalmente o esforço de estudantes e professores para adaptação a este “novo formato” de ensino, sem equipamentos eletrônicos¹³⁶, acesso à internet¹³⁷ e pouco ou nenhum conhecimento sobre o uso das plataformas digitais. A precarização do trabalho docente e a dificuldade dos discentes de acesso às aulas, em muitos casos, foram vetores de adoecimento¹³⁸ dos sujeitos envolvidos, bem como da busca pela superação das dificuldades no processo formativo, frente a uma realidade inesperada.

Em entrevista ao Jornal Correio Brasilense¹³⁹ em junho de 2020, a respeito da Portaria nº 544, que regulamentava a substituição das aulas presenciais que, na prática, já vigorava principalmente nas IES privadas, o diretor de Políticas

¹³⁵ Em entrevista ao CRESS/SP, em setembro de 2020, com o título *Educação ainda mais precarizada em tempos de pandemia*, assistentes sociais que atuam na educação apresentam apontamentos relevantes sobre o tema, e destacam que os prejuízos à formação, especialmente para os estudantes que optaram pelo ensino presencial, podem ser irreversíveis, e certamente poderão ser mais claramente analisados pós-pandemia. Disponível em: <http://cress-sp.org.br/educacao-ainda-mais-precariada-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em 10 maio 2021.

¹³⁶ Neste momento de pandemia provocada pelo coronavírus (Covid-19) foram escassas as iniciativas das IES para minimizar os impactos na formação dos estudantes, em virtude da ausência de equipamentos de tecnologia. Com raras exceções, destacamos a iniciativa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que em abril de 2020, por meio da FUNDASP, mantenedora da PUC-SP, apoiou e dispôs de recursos para aquisição de aparelhos, e a reitoria e diretores das faculdades patrocinaram a compra dos pacotes de dados, os quais foram emprestados aos estudantes, que devolverão em prazo definido pela Universidade. Disponível em: <https://j.pucsp.br/noticia/puc-sp-e-fundasp-fornecem-equipamentos-e-acesso-internet-para-estudantes>. Acesso: 26 abr. 2021.

¹³⁷ De acordo com dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 5,8 milhões de estudantes brasileiros não têm acesso à internet, o que demonstra o aprofundamento das desigualdades sociais.

¹³⁸ Cf. SOUZA, Kátia R. et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. Trabalho, Educação e Saúde, v. 19, 2021, e00309141. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00309. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v19/0102-6909-tes-19-e00309141.pdf>. Acesso em 15 de maio 2021.

¹³⁹ Cf. https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/estudante/ensino_ensinosuperior/2020/06/17/interna-ensinosuperior-2019,864590/ministerio-da-educacao-autoriza-aulas-remotas-ate-o-fim-do-ano.shtml. Acesso em 10 maio 2021.

Regulatórias da Secretaria de Supervisão da Educação Superior (Seres/MEC), Márcio Coelho, afirmava que:

A edição da portaria colabora para que as instituições de ensino superior possam efetivar os planos pedagógicos de ensino híbrido e implantar inovações educacionais e tecnológicas. Cursos que tenham a previsão de atividades práticas por meios digitais no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) serão os primeiros a ter permissão para ofertá-los. Os demais precisam atualizar os projetos e submetê-los à aprovação para disponibilizar as disciplinas. (Jornal Correio Brasiliense, 17 jun. 2020)

Ainda no mesmo jornal, em matéria publicada em 10 de dezembro de 2020¹⁴⁰, os presidentes da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e da União dos Estudantes (UNE), se pronunciaram sobre o retorno das aulas presenciais, destacando que:

“Queremos que as aulas presenciais retornem assim que possível. Mas essa volta tem que ser com segurança e nossas escolas precisam estar preparadas (...) Enquanto a pandemia estiver presente e o governo não apresentar soluções e saídas em prol de preservar nossas vidas, o ensino à distância continua sendo a melhor solução”, finaliza. (Presidenta UBES, Rozana Barroso)

“Nós queremos, sim, que assim que possível as aulas presenciais retornem. Mas, por enquanto, não há condições necessárias para esse retorno, porque há pouco investimento do governo, não há um plano de discussão coletivo com as universidades sobre a retomada, e isso pode impactar em uma massificação do vírus nesses ambientes, prejudicando a sociedade acadêmica. Nós queremos um retorno com segurança” (Presidente da UNE, Iago Montalvão).

O retorno com segurança está atrelado principalmente à adequação das IES quanto aos protocolos sanitários de biossegurança¹⁴¹ e à vacinação da população contra a Covid-19, sobretudo dos professores, que não foram inseridos na lista de grupos prioritários para vacinação pelo Ministério da Saúde, cabendo às prefeituras a indicação dos grupos prioritários em cada município. Com idas e vindas quanto ao retorno às aulas presenciais, principalmente no ensino fundamental e médio, os estudantes do ensino superior buscam meios para continuar seus estudos mesmo de forma precária.

Consideramos tal discussão de profunda relevância e, por isso, mereceria aprofundamento, contudo, não o faremos nesta tese, por não ser o objeto deste estudo. Ainda assim, retomaremos algumas destas questões nas considerações finais.

¹⁴⁰ Cf. <https://www.correiobrasiliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2020/12/4894173-mec-autoriza-ensino-remoto-no-pais-ate-o-fim-da-pandemia.html>

¹⁴¹ Cf. Portaria nº 572 de 1º de julho de 2020, disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-572-de-1-de-julho-de-2020-264670332>

No próximo capítulo discorreremos sobre o cenário do ensino superior brasileiro na contemporaneidade por meio de dados estatísticos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e o Mapa do Ensino Superior Brasileiro.

CAPÍTULO IV

*“Os homens fazem sua própria história;
contudo, não a fazem de livre e
espontânea vontade, pois não são eles
que escolhem as circunstâncias sob as
quais ela é feita, mas estas lhe foram
transmitidas assim como se encontram”.*
Karl Marx

O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Este capítulo objetiva apresentar e analisar os dados censitários a respeito do cenário do ensino superior no Brasil, o perfil dos estudantes, suas escolhas profissionais, bem como seu crescimento no tocante das IES públicas e privadas que têm sido alvo de tensos debates em meio à fecunda expansão mercantilizada da educação.

As informações constantes nos Mapas do Ensino Superior no Brasil e no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) apresentam indicadores importantes que nos revelam um cenário de intensa expansão do ensino privado em detrimento do público, o que demonstra a clara direção e atendimento às orientações e ditames dos organismos da macroeconomia internacional. Na atual conjuntura, o ensino superior brasileiro transita por caminhos cada vez mais desafiadores e distantes da perspectiva do ensino público, gratuito, universal, laico e de qualidade.

4.1 Cenário do Ensino Superior: escolhas dos estudantes brasileiros

Com o intuito de nos aproximarmos do cenário do ensino superior, bem como do perfil e escolhas dos estudantes universitários brasileiros, nos debruçamos nos dados censitários apresentados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE¹⁴²), e no Mapa do Ensino Superior no Brasil de 2019¹⁴³ e 2020.

A datar da década de 1990, é possível afirmar que “[...] a diversificação do sistema de educação superior não parou de se aprofundar, embalada no discurso ideológico de que o modelo único de universidade fracassou por seu alto custo, sua baixa eficiência, sua “natural” distância do mercado”. (MANCEBO, 2020, p. 21)

¹⁴² Para ter acesso a todos os dados: <http://portal.inep.gov.br/enade>. Acesso em 15 maio 2021.

¹⁴³ Para verificar todos os dados do Mapa do Ensino Superior de 2019, acesse: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2019/>. Acesso em 30 maio 2021

O cenário educacional brasileiro nos revela a crescente expansão da iniciativa privada na educação brasileira, em todos os níveis; contudo o ensino superior parece atingir escalas expressivas com o elevado número de matrículas em todas as regiões brasileiras, sobretudo em IES com forte apelo mercantil, que tem sido a escolha de grande parte dos estudantes historicamente privados ou com acesso limitado a educação.

A expansão vem ocorrendo gradativamente desde a década de 1990, quando o ensino privado já respondia por 62% do total das matrículas na graduação; no ano de 1995 há uma pequena redução, passando a absorver 60% desses estudantes. De acordo com os dados do INEP de 2016, esses índices apresentam-se mais elevados entre 2006 e 2016¹⁴⁴, quando ocorre o aumento para 62,8%, com uma média anual de 5% de crescimento. Porém, em relação a 2015, a variação positiva foi de apenas 0,2%. Nesse sentido, podemos creditar este aumento - não somente, mas especialmente - à implantação de políticas afirmativas (sociais e raciais), que possibilitaram maior acesso ao ensino superior. Para Rodrigues (2008), a mudança está relacionada à clara intenção de qualificar os trabalhadores para o manuseio de novas tecnologias, por meio do que denomina mercadoria-educação¹⁴⁵, estratégia de negócio fomentada especialmente a partir da década de 1990, momento em que:

[...] houve uma grande produção intelectual que mostrava, de certa forma, admirada e celebratória, o ingresso dos empresários (industriais) brasileiros no debate educacional. A explicação oferecida aos educadores sobre essa “novidade” residia na mudança do padrão da sociabilidade capitalista que se processava no Brasil, notadamente, desde o fim da década de 1980. Em outras palavras, diversos autores (do campo educacional, da economia do trabalho, da sociologia do trabalho) entendiam que as chamadas mudanças tecnológicas e organizacionais, que eram então implantadas no mundo do trabalho, traziam uma nova realidade: **a intelectualização do trabalho e, conseqüentemente, a demanda, por parte do capital, pela elevação qualitativa da educação escolar dos trabalhadores brasileiros.** Dessa

¹⁴⁴ De acordo com os dados do INEP divulgados em agosto de 2017, em 2016, 34.366 cursos de graduação foram ofertados em 2.407 instituições de educação superior (IES) no Brasil, para um total de 8.052.254 estudantes matriculados (PEREIRA, 2019 p. 17).

¹⁴⁵ Para Rodrigues (2008, p. 5-7), há duas formas básicas para a burguesia/capital encarar a educação escolar, que ele define como mercadoria-educação e educação-mercadoria, ambas ligadas a forma como o capital busca a autovalorização, ou seja, as “[...] formas sob as quais a mercadoria se materializa no campo da formação humana.” **A educação-mercadoria**, a venda de vagas em um curso de graduação qualquer interessa em si mesma àquela instituição educacional que diretamente as comercializa. O limite é estabelecido, em última instância, pela relação entre oferta e demanda”. A “[...] **mercadoria-educação**” há dois aspectos a serem considerados. Por um lado, a expansão rápida de profissionais graduados favorece ao capital industrial, posto que cria um exército de reserva que tende a rebaixar os salários dessa categoria profissional. Por outro lado, se esse exército é constituído por graduados sem as devidas qualificações, isto é, qualidades requeridas pelo processo produtivo, a médio e longo prazo, o capital industrial poderá encontrar sérias dificuldades em seu processo produtivo” (grifos nossos)

maneira, entendia-se que os interesses da burguesia convergiam para os da classe trabalhadora (RODRIGUES, 2008, p. 8-9, grifo nosso).

Avaliamos que é nesta direção que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁴⁶, nos artigos 43 a 57, apresenta a flexibilização da oferta de cursos de ensino superior, o que evidencia um claro atendimento a demandas específicas de mercado. Nesse sentido, a LDB “[...] acresce aos cursos e programas tradicionais, abrangidos pela legislação anterior (graduação, pós-graduação e extensão), a figura dos cursos sequenciais por campos do saber e cursos à distância” (MANCEBO, 2017 *apud* MANCEBO, 2020, p. 21), destacando que:

[...] além da diversificação dos tipos institucionais, a diversificação das modalidades terminais (diplomas e certificados), de cursos e programas nas diferentes modalidades (à distância, semipresenciais); a diversificação e diferenciação, ainda, no tocante à adoção de formatos e modalidades diferentes na organização institucional e acadêmica, com cursos de ensino superior que visam formar profissionais para atender a campos específicos do mercado de trabalho, com formato compacto e duração média menor que a dos cursos de graduação tradicionais (sequenciais, por exemplo), dentre outras possibilidades (MANCEBO, 2017, p. 107 *apud* MANCEBO, 2020, p. 22).

Tal diversificação abre caminhos para novos formatos e modalidades de ensino, flexibilizado e compacto, na perspectiva aligeirada de formação, que atenda com maior rapidez o mercado de trabalho. Consequentemente, essas e outras iniciativas aliadas a políticas de incentivo ao acesso ao ensino superior, como FIES e PROUNI, colaboram para o crescimento das matrículas no ensino privado mercantil, comportamento demonstrado pelos indicadores que destacamos do Mapa do Ensino Superior no Brasil (2020)¹⁴⁷.

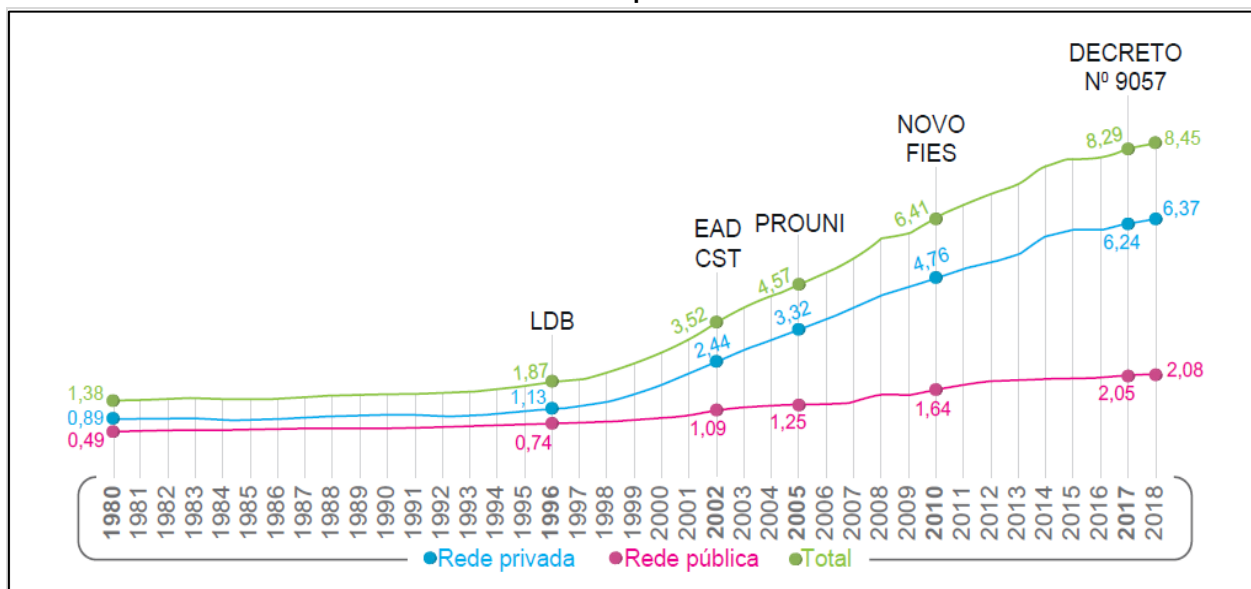
A partir dos indicadores elencados no referido mapa é possível observar a evolução das matrículas no ensino superior público e privado, presencial e EaD, ao comparamos as informações referentes ao mesmo período. Evidencia-se a sistemática elevação do ensino privado, que não acompanha o mesmo ritmo do público, ratificando que a educação brasileira privada vem se expandindo a passos largos, revelando um preocupante cenário nos rumos educacionais da formação

¹⁴⁶ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

¹⁴⁷ Elaborado pelo SEMESP - Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo, fundado em 15 de fevereiro de 1979 com atuação estadual. Atualmente com abrangência nacional, o SEMESP reúne mantenedoras no Estado de São Paulo e no Brasil, responsáveis por estabelecimentos de ensino superior, entre Centros de Educação Tecnológica, Centros Universitários, Faculdades e Universidades. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/>. Acesso em: 24 maio 2021.

superior ao distanciar-se da perspectiva de garantia da educação pública, laica, de qualidade, como direito e dever do Estado, comprovada por meio do gráfico que segue¹⁴⁸:

Gráfico 1: Matrículas no ensino Superior Público e Privado - 2018



Fonte: Mapa do Ensino Superior no Brasil (SEMESP, 2020, p. 11)

Observa-se que, até o ano de 1996, as matrículas se mantêm estáveis com 0,74% para a rede pública e 1,13% para a privada. A partir de 2002 a diferença já se distancia com mais expressividade saltando para 1,09% na pública e 2,44% para a privada, momento que se nota no gráfico a inserção dos cursos superiores EaD, que logo marcam o processo de expansão do ensino superior brasileiro. A implantação do PROUNI, em 2005, adensa este crescimento, mantendo-o acelerado para a rede privada, com 3,32%, contra 1,25% na rede pública.

Com o novo FIES, em 2010, a rede privada se expande de forma ainda mais intensa, chegando a 4,76%, enquanto a rede pública alcança 1,64%. O decreto nº 9057¹⁴⁹ de 2017, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional na modalidade EaD, é mais um incentivo à acelerada expansão das matrículas na rede

¹⁴⁸ Cabe esclarecer que os dados apresentados no levantamento do Mapa do Ensino Superior da Semesp de 2019 e 2020, são datados de 2017, 2018 e 2019, de acordo com a metodologia escolhida pela instituição, como poderá ser observado nos demais gráficos e tabelas destacados no decorrer deste capítulo.

¹⁴⁹Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, na modalidade a distância. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%209.057%2C%20DE%2025,e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional. Acesso em 14 fev. 2020.

privada, que cresce 6,24% em 2017 e 6,37% em 2018, enquanto a rede pública no mesmo período obteve crescimento de 2,05% e 2,08%, respectivamente. Quando comparamos a evolução entre os setores, sobretudo entre os anos de 2017 e 2018, nota-se que a rede privada de ensino cresce 0,13%, enquanto a rede pública não ultrapassa 0,03%.

Analisando os dados estatísticos referentes ao mesmo fato nos períodos de 1980 a 2018, nota-se que somente de 1980 a 1996 o ensino público aponta crescimento mais elevado que o ensino privado. No período de 1996 a 2002 o ensino privado se destaca pelo substancial crescimento de matrículas, alcançando 115,93%, contra 47,30% do ensino público. São momentos que se avultam pela implantação da LDB e do ensino EaD, como apontado no gráfico sobre matrículas no ensino superior público e privado – 2018. Dos anos de 2005 a 2019, o ensino privado se mantém em elevação quando comparado ao ensino público, como se pode observar na tabela que segue:

Tabela 4: Evolução das Matrículas dos anos de 1980 a 2019

	1980 a 1996		1996 a 2002		2002 a 2005		2005 a 2010		2010 a 2017		2017 a 2018		2018 a 2019	
	Antes LDB	LDB	LDB	EaD	EaD	Prouni	Prouni	Novo Fies	Novo Fies	Decreto nº9057	Decreto nº9057		Decreto nº9057	
Rede	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública
% crescimento	26,97%	51,02%	115,93%	47,30%	36,07%	14,68%	43,37%	31,20%	31,09%	25,00%	2,08%	1,46%	2,35%	0,00%

Fonte: Ferreira (2021) com base Mapa do Ensino Superior no Brasil (SEMESP, 2020-2021)

Quando analisamos a média aproximada de evolução das matrículas por ano de cada um dos períodos, é possível observar o comportamento ascendente, demonstrando de 1980 a 1996 (16 anos). O ensino privado apresenta uma média de crescimento de matrículas de 1,69% ao ano, contra 3,19% do setor público. De 1996 a 2002 (6 anos), o ensino superior privado obteve em média evolução de 19,32% de matrículas ao ano, contra 7,88% do público. Já no período de 2002 a 2005 (3 anos), o crescimento foi de 12,02% ao ano no ensino privado, contra 4,89% no ensino público. No período de 2005 a 2010 (5 anos), as matrículas no ensino privado cresceram 8,67% ao ano e no público 6,24%, momento em que já existiam as duas opções de financiamento público vigentes, PROUNI e Novo FIES. No período de 2010 a 2017 (7 anos), a elevação no ensino privado foi de 4,44% ao ano e o público 3,57%, no período de 2017 a 2018 (1 ano), o ensino privado teve elevação de 2,08% ao ano e o público 1,46% e no último período de 2018 a 2019, o ensino privado teve elevação de 2,35% ao ano e o público não obteve crescimento. Verifica-se que somente no período de 1980 a 1996 o ensino público alcançou crescimento de matrículas maior que o privado.

Tal cenário confirma o que Laval (2019) denomina de “mercadização”¹⁵⁰ do ensino, quando o público e o privado são concorrentes por meio da intervenção direta do capital¹⁵¹, que fomenta a competição entre os “consumidores de escola”¹⁵², supondo falsamente que esta concorrência contribuirá com maior eficiência e qualidade do ensino.

Tabela 5: Média de crescimento de matrículas por ano e períodos intercalados entre 1980 e 2019)

	1980 a 1996		1996 a 2002		2002 a 2005		2005 a 2010		2010 a 2017		2017 a 2018		2018 a 2019	
	Antes LDB	LDB	LDB	EaD	EaD	Prouni	Prouni	Novo Fies	Novo Fies	Decreto nº9057	Decreto nº9057		Decreto nº9057	
Rede	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública
Qtd anos no intervalo	16 anos		6 anos		3 anos		5 anos		7 anos		1 ano		1 ano	
% Crescimento aproximado por ano	1,69%	3,19%	19,32%	7,88%	12,02%	4,89%	8,67%	6,24%	4,44%	3,57%	2,08%	1,46%	2,35%	0,00%

Fonte: Ferreira (2021) com base Mapa do Ensino Superior no Brasil (SEMESP, 2020/2021)

¹⁵⁰ As aspas do original. Cf. LAVAL, CHRISTIAN. A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019

¹⁵¹ “Em 2013, os 12 maiores “Grupos Educacionais” das cerca de 1.900 instituições de ensino superior privadas com fins lucrativos detinham 39,3% do total de 5.448.730 matrículas, sendo que sete desses “Grupos Educacionais” têm capital aberto e atuam no segmento educacional da BM & Bovespa (MAIA, 2014 *apud* SGUISSARDI, 2014). Mais de 80% das 1.900 instituições de ensino superior privadas, com fins lucrativos, contam com cerca de 70% do total de matrículas do país. Por detrás da fachada dos “Grupos Educacionais”, centenas de empresas mantenedoras – Kroton Educacional, Anhanguera Educacional, Estácio Participações, Ser Educacional, Ânima Educação, Laureate, Devry e Whitney – estão no setor financeiro da economia (bancos, fundos de investimento) nacional e internacional” (SGUISSARDI, 2015 *apud* MARTINS e VALE, 2019, p.56). A perspectiva mercadológica da educação continua crescente, pois conforme podemos verificar, os números de matrículas no Ensino Superior em redes particulares só crescem.

¹⁵² Aspas do original.

Estes dados nos revelam cenários discrepantes de crescimento, favorecidos pela expansão universitária aos moldes neoliberais que, se por um lado, propiciou a inserção da classe trabalhadora, por outro, vem ocupando posição de vanguarda, de acordo com Laval (2019). Em sua publicação **A escola não é uma empresa**, o autor analisa os avanços neoliberais na educação; lançada originalmente na França, em 2003, a obra é publicada no ano de 2019 no Brasil, destacando o avanço da educação brasileira nesta perspectiva, afirmando que:

Não há dúvida que de o sistema educacional brasileiro tem suas particularidades, e que não teria nenhum sentido querer transpor para o Brasil as análises do que vem acontecendo na Europa, no Japão ou nos Estados Unidos. A taxa de admissão nas universidades é inferior no Brasil e o grau de desigualdade entre os estudantes de origens sociais diferentes é superior, apesar das medidas tomadas pelos governos Lula¹⁵³ para ampliar mais igualitariamente o ensino por meio de um sistema de cotas sociais e raciais (LAVAL, 2019, p. 12).

E complementa:

O mesmo acontece em todos os níveis de ensino privado, que é muito mais disseminado no Brasil do que na França. **Sob certos aspectos, o sistema educacional brasileiro já é muito mais “neoliberalizado” do que o sistema francês e muitos outros sistemas educacionais europeus.** Podemos dizer até que o **Brasil chegou antes do que outros países ao estágio do “capitalismo escolar e universitário”**, caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino (*Idem, ibidem*, 2019, grifos nossos).

A presença marcante dos grandes grupos empresariais¹⁵⁴ e as declarações do Ministério da Educação¹⁵⁵ corroboram para o reconhecimento e fundamentação das análises de Laval, que demonstram um cenário de expansão acelerada, que se mantém em elevação em 2019, com 2,4% na rede privada e 0,1% na rede pública. Dados apresentados no site do MEC, acompanhados da declaração do atual Ministro

¹⁵³ Luiz Inácio da Silva (Lula), esteve à presidência do Brasil de 2003 a 2011.

¹⁵⁴ Em reportagem realizada pela revista Forbes em fevereiro de 2015, com o título: “Educação torna-se negócio rentável para acionistas no Brasil”, a matéria, dentre outras informações, destaca a instalação do maior grupo brasileiro Kroton, fundado em 1966, Belo Horizonte (MG) a partir da criação de uma empresa de cursos pré-vestibular chamada Pitágoras, um dos maiores grupos de educação do mundo, em valor de mercado de R\$ 27,6 bilhões à época. Em outubro de 2018 o valor de mercado era de R\$17,363 bilhões, sendo o grupo que mais ofertava vagas para o curso de Serviço Social, com turmas na modalidade presencial, 100% EaD e híbrido, e também prestava serviços de educação básica, média, profissionalizante, além de cursos preparatórios e pós-graduação lato sensu, stricto sensu e idiomas, com mais de 2,4 milhões de alunos matriculados. Disponível em: <https://forbes.com.br/negocios/2015/02/educacao-torna-se-nogocio-rentavel-para-acionistas-no-brasil/> e no site <http://ri.cogna.com.br/a-kroton/historico/>. Acesso em 17 abr.2021. Em 2019, cria-se uma estrutura de negócios, pautada em quatro verticais dentro do setor educacional, a marca Cognia para a holding, que se posiciona como uma collection of companies, termo utilizado pela empresa.

¹⁵⁵Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/10/censo-da-educacao-superior-mostra-aumento-de-matriculas-no-ensino-a-distancia>. Acesso 15 fev.2021

da Educação, Milton Ribeiro¹⁵⁶, confirmam que a rede privada é o principal motor da educação superior brasileira. Tal manifestação reflete a direção atual do governo brasileiro na promoção do ensino privado em detrimento ao público, com medidas de contingenciamento¹⁵⁷ de verbas e perseguição aos docentes que expressem críticas ao trabalho desenvolvido pelo governo federal.¹⁵⁸

A lógica privatizante do ensino superior, em processo desde a década de 1990, gradativamente se intensifica em 2017. Os dados apresentados na Sinopse Estatística da Educação Superior divulgada pelo INEP (2019) informam a existência de 2.608 instituições de ensino superior no Brasil, 302 públicas e 2.306 privadas, evidenciando a marcha acelerada da expansão mercantilizada dos cursos universitários, demonstrando um desigual crescimento entre os setores.

Ao analisar o crescimento das matrículas por região, constata-se que a região Sudeste concentra o maior número, com 3.755.825, seguido da região Nordeste, com 1.799.761, a Centro-Oeste, com 774.260, e a região Norte com 691.639 matrículas, como destaca o mapa que segue:

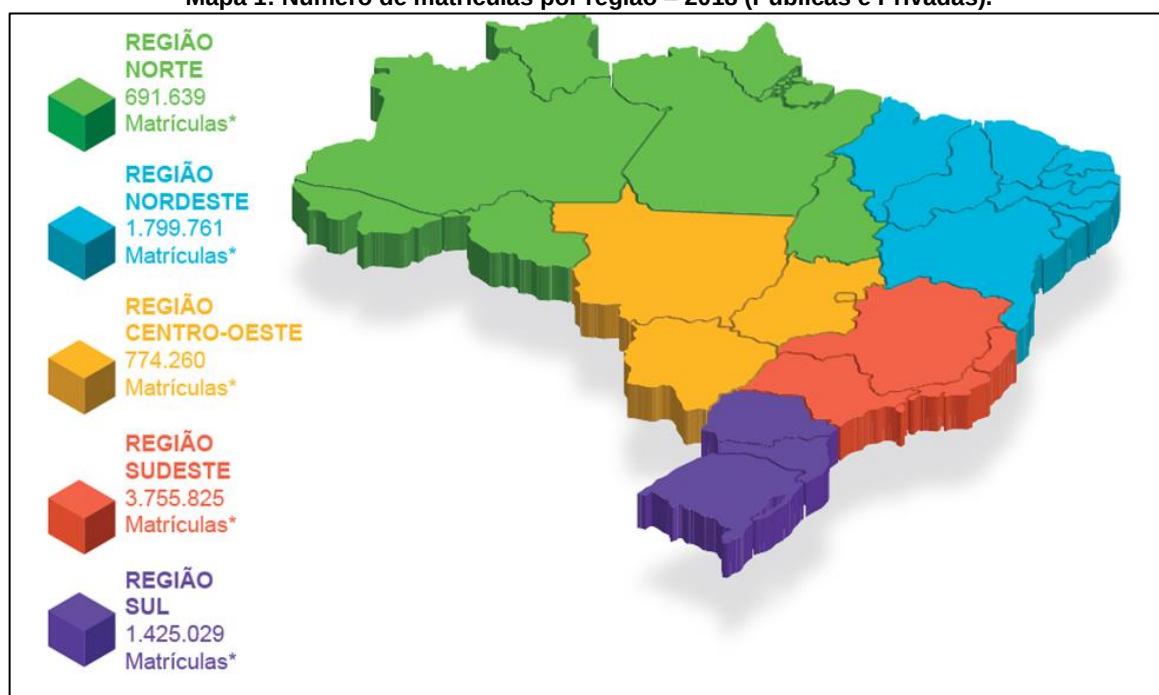
¹⁵⁶ Terceiro Ministro da Educação no governo de Jair Bolsonaro, nomeado em 10 de julho de 2020.

¹⁵⁷ As Universidades Federais tiveram contingenciamento, em 2019, de 30% dos recursos financeiros na gestão do Ministro da Educação à época Abraham Weintraub. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/03/29/decreto-bloqueia-r-58-bi-em-educacao-r-51-bi-na-defesa-e-r-29-bi-em-emendas.ghtml>. Acesso em 05 maio 2021.

Após repercussão e críticas a decisão, a verba foi liberada, mas o governo manteve declarações de uso inadequado dos recursos e utilização das Universidades para promoção ideológica. Cf. <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/mec-anuncia-a-liberacao-de-toda-a-verba-das-universidades-federais/>. Disponível em: <https://portal.ufcg.edu.br/em-dia/641-mec-diz-que-bloqueio-de-30-na-verba-vale-para-todas-as-universidades-e-institutos-federais.html>. Acesso 05 maio 2021.

¹⁵⁸ Em matéria publicada pelo Jornal Folha de São Paulo em 21 de março de 2021, intitulada Governo Bolsonaro investiga professores por manifestação 'de despreço' a presidente. o jornal afirma que docentes assinaram termo de ajustamento de conduta para encerrar processos judiciais em virtude de emissão de críticas à atuação do governo federal frente a pandemia. A matéria informa que o MEC encaminhou às Universidades Federais ofício em que pede providências para “prevenir e punir atos político-partidários nas instituições públicas federais de ensino”. O documento é baseado em recomendação de 2019 realizada pelo procurador Ailton Benedito de Souza, que se intitula conservador e apoiador do presidente Jair Bolsonaro. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/03/governo-bolsonaro-investiga-professores-por-manifestacao-de-desapreco-a-presidente.shtml>. Acesso em 05 maio 2021.

Mapa 1: Número de matrículas por região – 2018 (Públicas e Privadas).



Fonte: Mapa do Ensino Superior no Brasil (SEMESP, 2020 p. 08)

De acordo com o Mapa do Ensino Superior, no Brasil a média de habitantes matriculados em cursos de graduação é de 4,0%. Na região Sudeste, que concentra o maior número de matrículas, esse percentual chega a 4,44%. Na tabela que segue é possível observar a inserção da população no ensino superior por região x quantidade populacional:

Tabela 6: Região e Índices de Matrícula x Relação Populacional no Ensino Superior – 2018

Região	População	% População	Matrículas Total	% Matrículas Total	% Matrículas em relação a população total	Qtd de matrículas a cada 100 mil habitantes
Norte	18.430.980	8,8%	691.639	8,2%	3,8%	3.753
Nordeste	57.071.654	27,2%	1.799.761	21,3%	3,2%	3.154
Sudeste	88.371.433	42,1%	3.755.825	44,4%	4,3%	4.250
Sul	29.975.984	14,3%	1.429.029	16,9%	4,8%	4.767
Centro-Oeste	16.297.074	7,8%	774.260	9,2%	4,8%	4.751
Brasil	210.147.125	100%	8.450.514	100%	4,0%	4.021

Fonte: Mapa do Ensino Superior no Brasil (SEMESP, 2020, p. 8)

É possível observar que a região Sudeste detém os maiores índices em todos os indicadores, com exceção ao que se refere à quantidade de matrículas x percentual de matrículas a cada 100 mil habitantes. Neste indicador as regiões Sul e Centro-Oeste são mais elevadas, chegando a 4,8%.

Os dados apresentados neste capítulo demonstram que, apesar da região Sudeste possuir a maior quantidade de IES públicas e privadas, o EaD tem crescido, o que nos provoca a reflexão de que a modalidade não está crescendo apenas em locais mais isolados, de difícil acesso e/ou com reduzidas vagas no ensino presencial, motivo que justificaria a evolução acelerada sobretudo na região nordeste; ao contrário, a escolha dos estudantes por esta modalidade, principalmente na rede privada, onde a oferta é mais expressiva, tem se mostrado promissora em todas as regiões.

Para Milton Ribeiro, Ministro da Educação: “O Estado brasileiro não seria capaz de cumprir a sua missão constitucional se não fosse a parceria e a atuação da rede privada. Setenta e seis por cento da educação do ensino superior tem a ver com a rede privada”¹⁵⁹. Do total de matrículas na educação superior (8.604.526), a maior parte (6.524.108) está na rede privada.

A concentração dessas matrículas está no Sudeste, região que também adensa a maior rede de IES privadas, com 1.118 unidades, seguida das regiões Nordeste, com 518, Sul, com 404, Centro-Oeste, com 241, e a Norte, com 116 unidades¹⁶⁰.

As matrículas no estado de São Paulo expressam mais que o dobro do segundo colocado o estado de Minas Gerais que, por sua vez, apresenta o mais expressivo número de matrículas, com 852 mil. O estado do Rio de Janeiro aparece em terceiro lugar, com 717 mil. Sendo os cinco estados com menor densidade de matrículas do país concentrados na região Norte (Roraima, Acre, Amapá, Tocantins e Rondônia).

A cidade de São Paulo segue sendo a unidade federativa que detém o maior número de matrículas no ensino superior, com cerca de 2 milhões, contabilizando cursos nas modalidades presencial e EaD, representando cerca de 24% dos estudantes das IES do país. Desse percentual, 85% em 2019 e 75% em 2020 se referem a estudantes matriculados na rede privada, restando à rede pública 15% em 2019 e 25% em 2020.

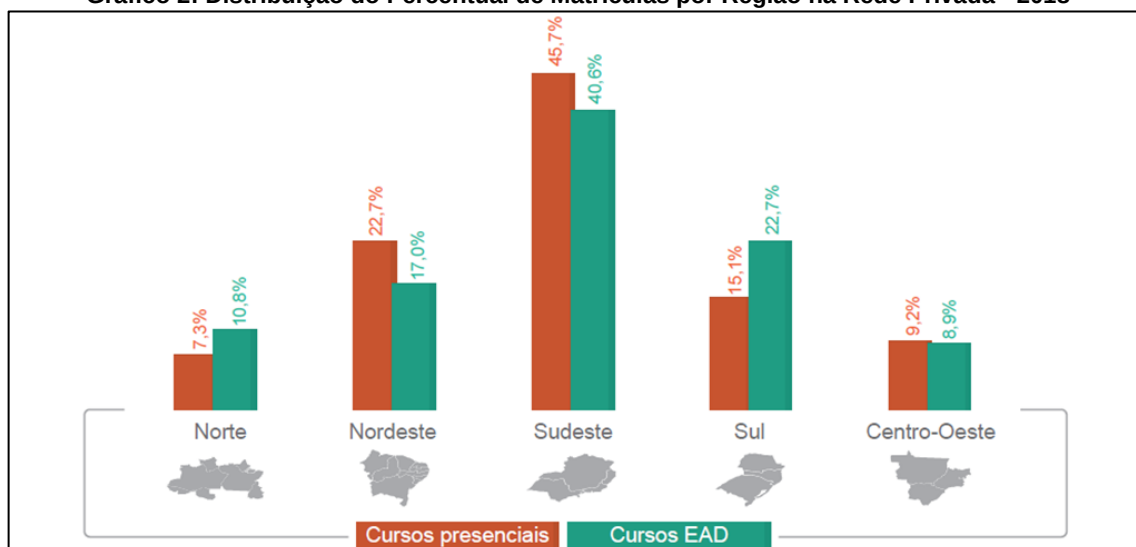
A partir dos dados elencados observa-se que a região Sudeste se destaca não somente pela maior expressividade na qualificação de mão de obra, mas também pela mais densa distribuição de matrículas nas modalidades presencial e EaD, sobretudo na rede privada. No gráfico que segue é possível observar os percentuais e comparação entre as modalidades por região¹⁶¹:

¹⁵⁹ Declaração de publicada no site do Ministério da Educação em 23 out.2021. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/10/censo-da-educacao-superior-mostra-aumento-de-matriculas-no-ensino-a-distancia> . Acesso em 10 fev.2021.

¹⁶⁰ De acordo com o último levantamento apresentado no Mapa do Ensino Superior no Brasil pelo SEMESP em 2020.

¹⁶¹ Nos últimos dez anos (de 2009 a 2018), período acompanhado pelo Mapa do Ensino Superior no Brasil, as matrículas saltaram 41,2%, enquanto o número de IES cresceu 9,6% (SEMESP, 2020, p.9)

Gráfico 2: Distribuição do Percentual de Matrículas por Região na Rede Privada - 2018



Fonte: Mapa do Ensino Superior no Brasil (SEMESP, 2020 p. 09)

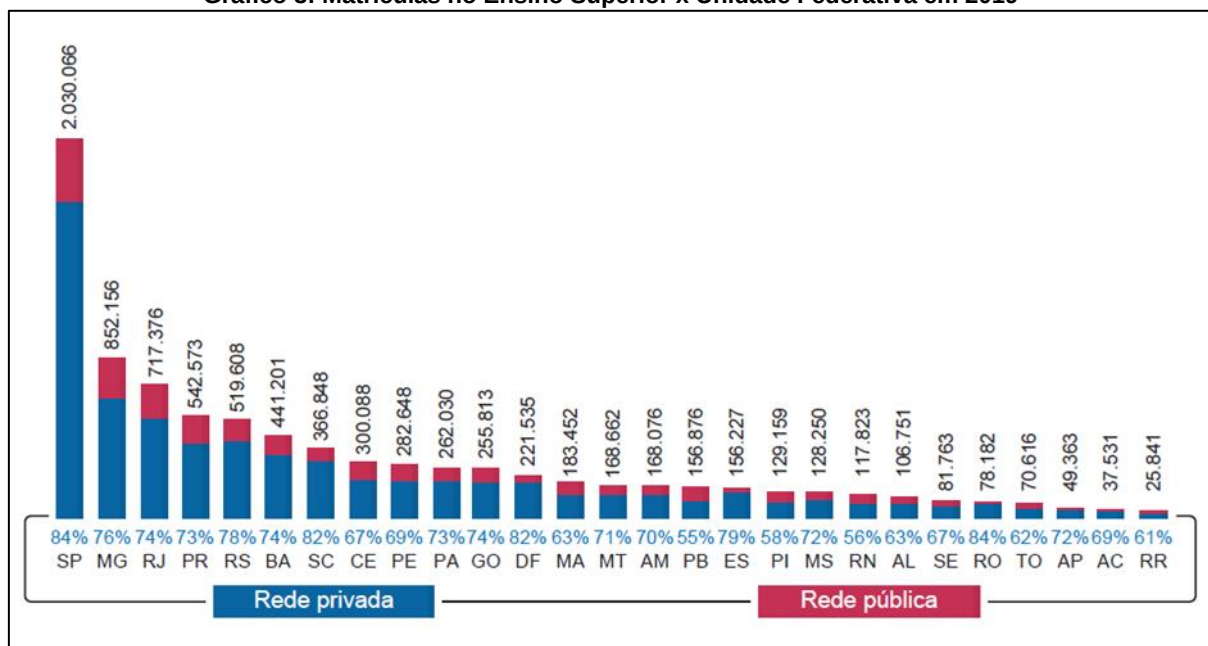
Nota-se que somente na região Nordeste a modalidade EaD ultrapassa a presencial; nas demais regiões (Norte, Sudeste e Sul) as diferenças variam de 3,0% a 7,0%, sempre com maior incidência para a modalidade presencial. Somente na região Centro-Oeste observamos uma diferença bastante tímida, de 0,02% entre as modalidades com maior tendência para o presencial. A expansão de ambas as modalidades na rede privada, na avaliação do SEMESP, é consequência das parcerias entre o Estado e o setor privado:

[...] os números apontam é a rede privada como impulsionadora do ensino superior no Brasil, representando cerca de 75% das matrículas totais do país. É preciso deixar claro que esse crescimento foi atrelado à criação de políticas públicas de incentivo por parte do governo federal, como o Fies e o Prouni, por exemplo, demonstrando a importância do Estado, em parceria com o setor privado, para o estímulo da solução de problemas históricos de acesso ao ensino superior (SEMESP, 2020, p. 9).

Nas palavras de Florestan Fernandes, a Universidade “não é mais nem um privilégio nem um ‘dom’ intelectual. É uma necessidade social” (2020, p. 28). É um dever do Estado e um direito de cada cidadão que vem sendo negligenciado. As respostas dadas pelo Estado para a reparação e viabilização do acesso ao ensino superior perpassa pela promoção da mercantilização do ensino; a exclusão que historicamente a classe trabalhadora enfrenta é mediada pelo mercado e justificada como exitosa pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo.

A estratégia mercadológica dos empresários da educação¹⁶² quanto à expansão desenfreada caracteriza-se como exitosa, haja vista o crescimento substancial do ensino privado em detrimento do público, ultrapassando em 50% em todos os estados brasileiros; em São Paulo e Roraima, chegou a atingir 84% a maior elevação em 2019, como demonstra o gráfico a seguir, no qual nota-se o crescimento desproporcional entre as modalidades de ensino:

Gráfico 3: Matrículas no Ensino Superior x Unidade Federativa em 2019



Fonte: Mapa do Ensino Superior no Brasil (SEMESP, 2020 p. 12)

Para Laval (2019), a globalização econômica favorece a liberdade de circulação financeira e o sistema fiscal às empresas, em cenário que perpetua a máxima de que “acima de tudo, o gasto com educação deve ser “rentável” para as empresas usuárias do “capital humano” (p. 18), elevando o nível de competitividade entre as IES, chegando a comparar o ensino superior a uma mercadoria disponível nas prateleiras dos sites das instituições.

Esta perspectiva se distancia da Universidade que originalmente deve levar à

¹⁶² Na obra *Os empresários e a Educação Superior*, de José Rodrigues, em prefácio intitulado *A Universidade vai ao Shopping Center*, de autoria de Ronaldo Rosas Reis, Doutor em Comunicação UFRJ e membro do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação da UFGMG, ele assemelha as Universidades privadas a verdadeiros Shopping Centers, em que o estudante além de realizar os seus estudos, ter acesso a lanchonete e biblioteca, também tem a sua disposição a compra de outros bens de consumo como: loja de roupas, salão de beleza, bancos e outros. E afirma que: “A maciça presença de jovens nos corredores dos shoppings, em busca, em busca de consumo, lazer e também trabalho, tem atraído as empresas de educação superior, que têm ocupado o espaço do shopping center como verdadeiras “lojas-âncoras” (RODRIGUES, 2007, p. 11, grifos nossos).

transformação social, ser o lugar da crítica, da ciência, da produção de conhecimento, que preconiza não somente a transformação do presente, mas também o futuro.

Ressaltamos que a crítica à expansão não se restringe somente aos caminhos escolhidos pelo Estado para impulsioná-la, mas à busca pela padronização de conteúdos e métodos de ensino-aprendizagem, desvalorização do saber docente e sua contribuição à sociedade no campo social, cultural, científico, promovendo o que Laval denomina de “*competitiveness-central*”, estratégia de gestão que promove a profissionalização e competição entre docentes, considerado como um novo modelo de gestar escolas neoliberais (Laval, 2019). Para o pesquisador, as escolas neoliberais têm se distanciado da formação cidadã e se alinhado à “satisfação do cliente ou do consumidor” (Laval, 2019, p. 19), a lógica que não valoriza o “valor social, cultural e político do saber”, (ibidem, p. 19), prevalecendo as competições em prol de uma economia globalizada e de uma educação que segue a tendência de produzir “capital humano”, parafraseando Laval.

A manutenção da educação superior, por meio desta lógica, lamentavelmente tende à expansão cada vez mais mercadorizada, com trabalho docente precarizado, uberizado¹⁶³, com contratos de regime parcial, obrigando os profissionais a duplos ou mais vínculos trabalhistas, sem e/ou com parca inserção em projetos de pesquisa e extensão. A intensa carga horária destinada à sala de aula e demais atividades oriundas deste trabalho levam os docentes ao adoecimento, decaindo a qualidade do ensino. O cenário de precarização das relações e condições de trabalho tem desestimulado a formação de mestres doutores e propiciado a “fuga” e “circulação” de cérebros, como ressalta a UNESCO:

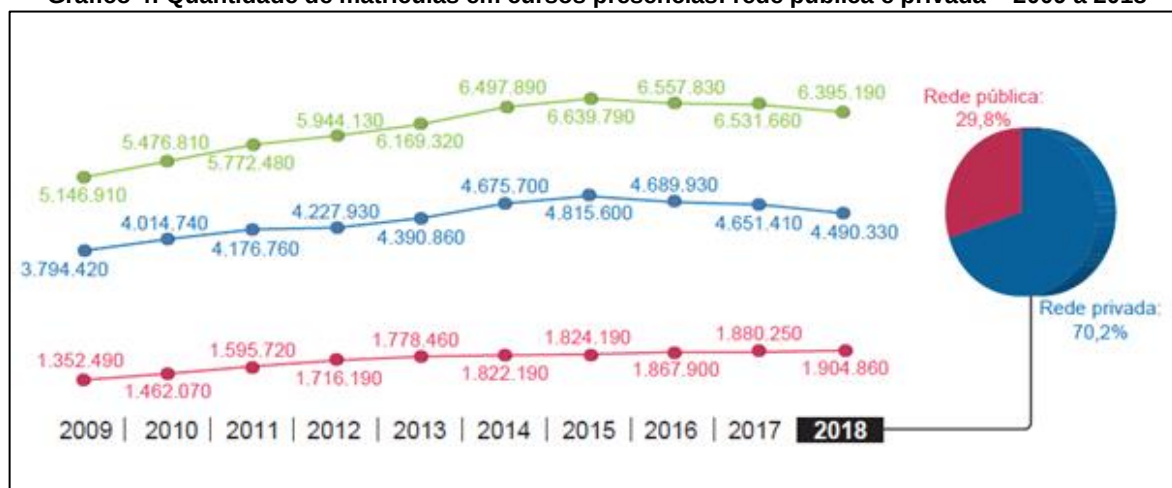
Em muitos países, metade dos docentes está perto da aposentadoria. Também não há doutores suficientes para substituir os que deixam a profissão, uma vez que muitos candidatos ao doutorado abandonam os estudos ou preferem trabalhar fora da universidade, devido à compensação inadequada por seu trabalho. Em muitos países da América Latina, até 80% dos docentes universitários trabalham em regime de tempo parcial, fenômeno que enfraquece a qualidade do ensino, uma vez que os professores não podem dedicar toda a sua atenção ao ensino, para não mencionar a pesquisa.[...] Embora um melhor salário seja um importante fator motivador

¹⁶³ Para Antunes (2021), o conceito de trabalho uberizado compreende a forma mais intensa de exploração e precarização do trabalho, que encontra um enorme crescimento no setor de serviços, uma vez que estes foram comoditizados, e mercadorizados. Essa combinação de fatores, compreendida pela substituição da unidade produtiva taylorista e fordista em uma unidade niofilizada, fez com que as formas de trabalho tidas como flexíveis, que na verdade são precarizantes, se acentuassem. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cgfcPrfxwzc>. Acesso em 19 abr. 2021.

para explicar tais fluxos, outros fatores incluem melhores condições de trabalho, particularmente infraestruturas de pesquisa, bem como oportunidades para avanço e liberdade acadêmica. Os fenômenos de “fuga” e “circulação” de cérebros, considerados em maior detalhe, desafiam a formulação de políticas e o provimento na educação superior (UNESCO, 2016, p. 57).

O panorama do trabalho docente e a expansão desenfreada da rede privada nas modalidades EaD e presencial aproximam-se, de forma meteórica, do modelo liberal de educação. Para Laval (2019), os jovens podem ser “facilmente desviados da satisfação intelectual pela “socialização-automização” mercantil e, por isso, é mais difícil que adiram à cultura transmitida pela escola. Na sociedade de mercado, o consumo vem à frente da instrução” (p. 21).

Gráfico 4: Quantidade de matrículas em cursos presenciais: rede pública e privada – 2009 a 2018



Fonte: Mapa do Ensino Superior no Brasil (SEMESP, 2020 p. 14)

O modelo expansivo desenhado pela educação superior, na análise de Laval, se assemelha a uma empresa que presta serviços à vasta clientela, que,

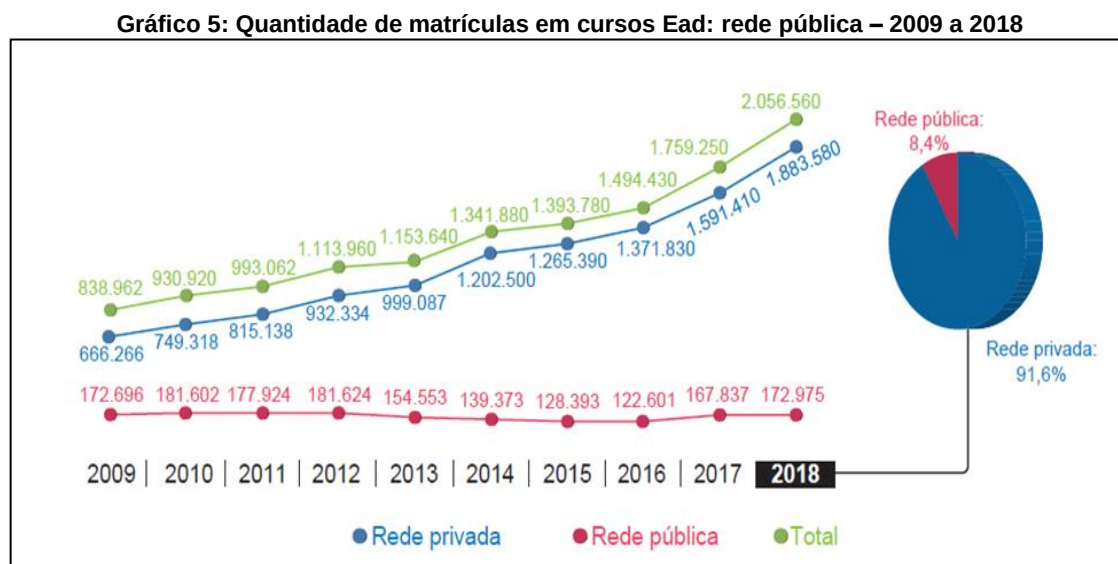
[...] para usarmos a expressão da OCDE, o que a leva a se diversificar de acordo com o mercado local e as “demandas sociais”. De outro lado, ela aparece como uma supermáquina social dirigida de cima por um “centro organizador” diretivo e poderoso, que, por sua vez, é comandado por estruturas internacionais e intergovernamentais que definem de maneira uniforme os “critérios de comparação”, as “boas práticas” gerenciais e pedagógicas, os “conteúdos apropriados” correspondentes às competências exigidas pelo universo econômico (*Idem, ibidem*, 2019, p. 24).

Nos gráficos que seguem é possível observar o movimento de expansão das matrículas nas modalidades presencial e EaD, nas redes pública e privada, durante os anos de 2009 a 2018. Os dados apresentados demonstram que a rede privada de ensino detém os maiores percentuais de adesão, tanto na modalidade presencial, que conta com 70,2%, como em EaD, que chega a 91,6%. Desse modo, no cenário atual

podemos afirmar que a maior parte dos estudantes brasileiros são formados pela rede privada de ensino.

4.2 As escolhas dos estudantes no ensino superior brasileiro

Ao nos aproximarmos do grau acadêmico escolhido pelos estudantes no Ensino Superior, evidencia-se a predominância de matrículas em cursos de bacharelado, sendo: 70,8% em 2019 e 69,5% em 2020 na rede privada, e na rede pública, 60,8% em 2019 e 60,7% em 2020. Os cursos de licenciatura (que habilitam profissionais para atuação no ensino fundamental), detêm 15,8% em 2019 e 15,9% em 2020, na rede privada, e na rede pública 29,4% em 2019 e 29,5% em 2020. Os tecnológicos detêm 13,4% em 2019 e 14,6% em 2020 na rede privada, e 8,0% em 2019 e 8,1% em 2020 na rede pública.



Fonte: Mapa do Ensino Superior no Brasil (SEMESP, 2020 p. 14)

Para o SEMESP, a alternativa mais assertiva para garantir o ingresso dos estudantes no ensino superior se dá por meio das parcerias realizadas entre o Estado e o setor privado, consideradas pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo, como eficazes quanto ao oferecimento de vagas e inclusão, o que complementam afirmando que “A rede privada detém 75% das matrículas do país graças a uma série de políticas públicas voltadas à expansão do acesso ao ensino superior por meio da parceria com o setor privado, possibilitando que um público mais carente e excluído entrasse na faculdade” (2020, p. 11, grifos nossos).

A perspectiva defendida alinha-se à lógica do neoliberalismo educacional

comprometida com interesses mercadológicos e rendimentos financeiros que o investimento realizado, por meio das parcerias público-privadas, proporciona às chamadas *Companhia de Educação*. Estas últimas possuem um compromisso com a rentabilidade do negócio para seus acionistas e investidores que vislumbram no Brasil uma gama de possibilidades no mercado¹⁶⁴. Impulsionadas especialmente pela crise sanitária causada pela pandemia da Covid-19, o uso das tecnologias intensificou-se e a criação de plataformas/ambientes virtuais para interação com os estudantes é considerado mais um negócio promissor.

O Prof. Hermes Ferreira Figueiredo, atual presidente do SEMESP, na Carta ao Leitor intitulada **A contribuição ao ensino superior**, da Revista Ensino Superior de 2019¹⁶⁵, afirma que “a cooperação com o setor privado pode alavancar¹⁶⁶ a produção do conhecimento”, ao defender a intenção do MEC em atrair capital externo para as IES públicas, e complementa reafirmando que a ampliação das fontes de receita e cooperação com o setor privado para as IES brasileiras correspondem a um modelo bem-sucedido em diversos países como EUA, Inglaterra, Dinamarca, Finlândia e Austrália:

Do nosso ponto de vista, esse perfil mais empreendedor, **que nada tem a ver com a privatização da IES pública ou com a mercantilização do ensino superior**, tem potencial para ampliar a relevância e a cooperação das instituições com a sociedade (Revista Ensino Superior, nº 241, 2019, p. 5, grifo nosso).

Tal cenário, e as soluções ora defendidas, tem sido alvo de variados debates e reflexões por profissionais e docentes na área do Serviço Social, bem como nas organizações representativas da categoria como CRESS, CFESS, ABEPSS, e dos estudantes, ENESSO. Para Abramides, tais iniciativas favorecem o ensino privado em detrimento ao público (2012, p. 16):

¹⁶⁴ Em 13 de abril de 2021, no Jornal Folha de São Paulo, matéria intitulada Empresas de tecnologia de educação relatam alta no faturamento na pandemia. A pandemia impulsionou o faturamento das edtechs em 2020, segundo levantamento feito pela Abstartups (associação do setor) e o Cieb (Centro de Inovação para a Educação Brasileira) com mais de 200 empresas. Na pesquisa apresentada na reportagem demonstra-se que quase 65% das empresas registraram faturamento igual ou superior ao de 2019, e uma parcela de 11% apontou alta de 50% ou mais no resultado. Ainda segundo a pesquisa, aproximadamente 90% delas não tiveram de demitir e 40% contrataram. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/painelsa/2021/04/empresas-de-tecnologia-de-educacao-relatam-alta-no-faturamento-na-pandemia.shtml>. Acesso em: 08 maio 2021.

¹⁶⁵ Revista Ensino Superior, disponível no site: <https://www.semesp.org.br/publicacoes/revista-ensino-superior-agosto-2019/>

¹⁶⁶ Alavancar é um termo usado no mercado empresarial, que significa utilizar todos os recursos disponíveis para melhorar sua rentabilidade e/ou a do seu negócio.

A partir daí o governo lança a proposta de favorecimento do ensino privado e mercantil em detrimento do ensino público. A grande maioria das escolas privadas se concentra apenas em atividade do ensino, desobrigando-se da pesquisa e da extensão. Em 2012, cerca de 85% das Unidades de Ensino Superior se concentram na esfera privada; dentre essas, 82% são filantrópicas privadas mercantis, e 13% são as chamadas comunitárias em que uma parcela expressiva aderiu ao ensino em uma perspectiva mercantil.

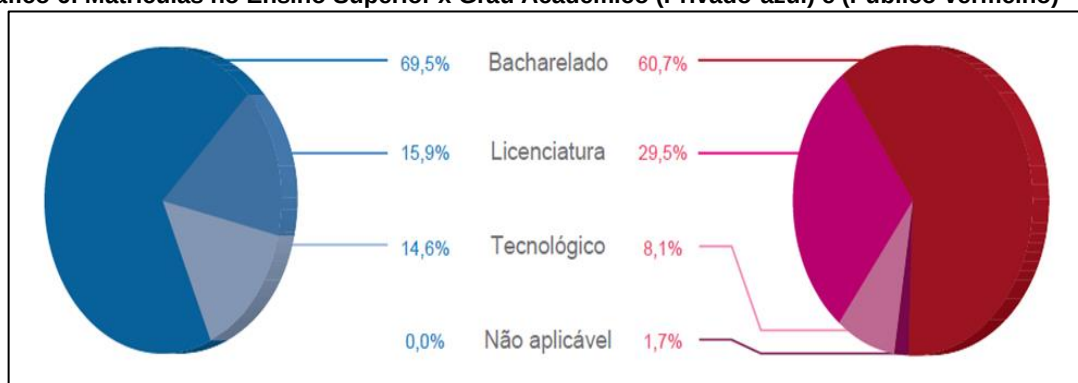
E complementa que:

O ordenamento neoliberal prevê, os projetos de “parcerias público-privadas”, de focalização em programas compensatórios à população mais pobre como se a essa não pudesse estar voltado o acesso e permanência ao ensino público de qualidade. As desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais se ampliam ascendentemente na sociedade de classes (ABRAMIDES, 2012, p.16).

Os elementos aqui destacados seguem na direção de uma educação cada vez mais mercantilizada, reduzindo sobremaneira as possibilidades da inserção dos estudantes em universidades públicas e/ou comunitárias sem fins lucrativos que não estejam aliançadas com perspectivas de mercado, o que viabiliza a disseminação de uma formação aligeirada, pasteurizada, sem estímulo à pesquisa e extensão.

Os dados apresentados no Mapa do Ensino Superior demonstram que as escolhas e/ou possibilidades de escolhas dos estudantes brasileiros, por região, apontam para a prevalência no ensino privado em cursos de bacharelado, com 69,5% como demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 6: Matrículas no Ensino Superior x Grau Acadêmico (Privado-azul) e (Público-vermelho) - 2018



Fonte: Mapa do Ensino Superior no Brasil (SEMESP, 2020 p. 12)

Os cursos de bacharelado são formações com perspectivas generalistas ou especialistas de longa duração (3 a 5 anos), que devem propiciar conhecimentos sólidos, base de uma profissão. Para a SEMESP (2020), a concentração dos estudantes em cursos de bacharelado representa um cenário preocupante, pois reflete um desequilíbrio entre o mercado e as escolhas dos estudantes, e afirmam que:

[...] alta concentração de matrículas nos cursos de bacharelado reflete um desequilíbrio e concentração de alunos em cursos já saturados, Direito e Administração, por exemplo. **Enquanto o mercado de trabalho demanda por profissionais cada vez mais especializados em área de TI**, por exemplo, o ensino superior segue concentrando alunos em áreas de Gestão ou Direito, mostrando uma dissonância preocupante (p. 12-13, grifo nosso).

A perspectiva do setor privado mercantil não objetiva um processo formativo pautado na construção do conhecimento por meio de um projeto de educação assentado na reflexão, na perspectiva crítica, no debate, na transformação social. Desconsidera-se a universidade como espaço privilegiado de conhecimento e do compromisso com a sociedade e volta-se, especialmente, aos ditames do mercado e suas demandas de mão de obra de rápida absorção. Para Gentil (2008, p. 48), citado por Macedo (2019, p. 25), a educação praticada pelas universidades, públicas ou privadas, deveria estar comprometida com a perspectiva de:

Um projeto nacional de educação superior que constrói seu modelo de “excelência” baseado na omissão ou indiferença às condições de vida de milhões de seres humanos e que não considera a capacidade potencial de suas instituições de lutar contra essa persistente opressão, é um projeto no qual a excelência acaba sendo coartada [...]. As universidades devem ser espaços de produção e disseminação do conhecimento socialmente necessário para entender e transformar o mundo em que vivemos, entendê-lo de formas distintas e abertas, sendo o campo onde o debate sobre esse entendimento se torna inevitável e necessário. As universidades devem nos ajudar a ler o mundo, compreendê-lo e imaginá-lo. [...] A excelência acadêmica tem a ver, portanto, com a própria democratização das possibilidades de acesso e permanência dos mais pobres nas instituições de ensino superior e com a efetiva democratização das formas de produção e disseminação do conhecimento socialmente significativo.

Apesar de observarmos que os cursos de tecnólogos¹⁶⁷ aprovados pelo MEC são alternativas de maior ligeireza na formação e de rápida disposição de

¹⁶⁷ No portal do MEC é possível acessar o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, criado em 2006, disponível em: portal.mec.gov. Atualmente, os cursos EaD também tem se expandindo, oferecendo ao estudante um diploma de nível superior em 2 ou 3 anos, com baixo investimento financeiro e na sua própria formação, pois há praticidade para assistir as aulas no momento que desejar, e promete como recompensa a rápida absorção no mercado de trabalho, como destaca o Guia da Carreira: “O curso de tecnólogo a distância permite concluir uma faculdade e obter o diploma de nível superior em 2 ou 3 anos, estudando no local e horário que você preferir. Existem muitos cursos superiores de tecnologia em EaD reconhecidos pelo MEC e o diploma obtido a distância vale tanto quanto o presencial.

O curso superior tecnológico (ou curso de tecnólogo) é uma formação voltada para as necessidades do mercado de trabalho e oferece alta taxa de empregabilidade. De acordo com uma pesquisa da FGV, cerca de 90% dos tecnólogos formados estão empregados.

Profissionais que já estão trabalhando e precisam de uma graduação universitária para conseguir um salário melhor e dar aquela turbinada na carreira também se beneficiam dos cursos de tecnólogo a distância. Trata-se da modalidade ideal para conciliar trabalho e estudo.

Outra vantagem para quem faz o curso superior de tecnologia no formato EaD é a economia. Isso porque, além das mensalidades serem mais acessíveis, o estudante economiza com alimentação e transporte.

A maior parte das aulas acontece online, em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. O conteúdo fica disponível para o aluno acessar a qualquer hora. As aulas podem ser por meio de apostilas eletrônicas, vídeos e videoconferências, os colegas de curso interagem com professores e tutores em chats e fóruns de discussão e há muitas atividades pela Internet” (grifos do original). Disponível em: <https://www.guiadacarreira.com.br/cursos/tecnologo-a-distancia/>. Acesso em 29 nov. 2020.

trabalhadores “qualificados”¹⁶⁸ e demandados pelo mercado, os cursos de bacharelado continuam sendo os mais procurados pelos estudantes.

De acordo com o INEP (2017)¹⁶⁹, os cursos de bacharelado vêm mantendo sua predominância na educação superior no Brasil, com a participação de 69% das matrículas. Entretanto, os cursos de licenciatura tiveram o maior crescimento (3,3%) entre os graus acadêmicos em 2016, quando comparado a 2015.

O INEP traz dados que apontam que em 2016 quase 3 milhões de alunos ingressaram em cursos de graduação na educação superior, desse total, 82,3% em privadas. Em 2016, o número de ingressantes teve um crescimento de 2,2%, o que se deve à expansão nos últimos dois anos de 20% do EaD, enquanto nos cursos presenciais há um decréscimo no número de ingressantes de 3,7%.

Este decréscimo das matrículas nos cursos presenciais pode estar relacionado a diversos fatores, como: a facilidade do ingresso no curso superior sem se submeter a processos seletivos concorridos, aos valores reduzidos das mensalidades nos cursos EaD, comparativamente a cursos presenciais.

Uma das justificativas para a discrepância entre as mensalidades dos cursos presenciais e EaD se deve ao modesto investimento em materiais didáticos e estrutura física, pois os cursos nessa modalidade geralmente se utilizam de apostilas próprias, ou contratam empresas especializadas em elaboração de material didático; utilizam bibliografias de domínio público e bibliotecas virtuais, elementos que propiciam redução dos investimentos em bibliotecas e salas de aulas físicas, lanchonetes, além da toda estrutura de funcionários para higiene, segurança e o corpo docente¹⁷⁰, que geralmente possui contratos por hora/aula, de acordo com a demanda de alunos,

¹⁶⁸ A ligeireza, os aspectos de formação através de apostilas, contato direto com tutores não necessariamente com formação e qualificação para docência, as poucas horas atribuídas aos estudos, as aulas gravadas e poucas ou inexistentes contatos com os docentes, são indicadores que não corroboram para uma formação com qualidade.

¹⁶⁹ Informações obtidas no site do INEP, dados de 2017, que foram disponibilizados em 2019. http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206. Acesso em 31 jul. 2019.

¹⁷⁰ O Mapa do Ensino Superior (2020, p. 18) destaca que apesar das IES privadas representarem 88% do total, a quantidade de funcionários detém pouco mais da metade dos docentes e funcionários técnicos-administrativos no ensino superior; são 212 mil funcionários técnico-administrativos e 180 mil docentes, e na rede pública 203 mil funcionários técnicos-administrativos e 172 mil docentes. Assim, se supõe que essa massa de trabalhadores deve absorver uma exaustiva demanda de trabalho, tendo em vista a visível discrepância de mão de obra entre as redes.

turmas¹⁷¹ e disciplinas lecionadas no semestre, o que faz com que seus rendimentos salariais sejam definidos conforme a demanda de hora/aula atribuída pela IES.

As IES classificadas pelo Ministério da Educação como faculdades¹⁷² ou centros universitários¹⁷³ são desobrigadas pela legislação de investir em pesquisas e projetos de extensão, o que colabora com a redução de custos.

Além dos apontamentos que justificam os baixos custos no EaD, outros elementos os tornam atrativos, como: a possibilidade de estudar a qualquer hora e lugar, reduzindo os custos com deslocamento, alimentação e necessária presença em local e horários pré-definidos, fatos que, especialmente para a classe que vive do trabalho e não possui recursos financeiros e tempo para dedicação a formação superior, significa um meio para inserção, muitas vezes utilizando a lógica mercantil do custo-benefício.

O EaD, ao longo de sua implementação e expansão, ganha espaço também na pós-graduação *lacto e stricto sensu*. Em maio de 2017, por meio do Decreto nº 9.057, é autorizada a modalidade de ensino a distância e sua extensão para os cursos de mestrado e doutorado, condicionada a recomendação da Capes, e diretrizes e pareceres do CNE:

Art. 1º [...] caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos

Art. 18. A oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância ficará condicionada à recomendação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, observadas as diretrizes e os pareceres do Conselho Nacional de Educação.

Tendo em vista os incentivos apresentados para o ingresso do estudante, o valor reduzido da mensalidade em relação ao ensino presencial e a legislação educacional brasileira que vem, ao longo das décadas, regulamentando a modalidade de ensino, é possível atribuir, em parte, a redução do número de estudantes no ensino presencial à expansão do EaD, atingindo diversos cursos,

¹⁷¹ Na busca por redução de custos e maior rentabilidade, as IES tem promovido o chamado ensalamento ou junção, em que se une duas ou mais turmas de semestres diferentes, reduzindo a quantidade de atribuição de aulas e carga horária docente.

¹⁷² Geralmente oferece quantidade menor de cursos do que as universidades e os centros universitários, e não tem obrigação, mas pode promover cursos de extensão ou programas de iniciação científica.

¹⁷³ Pode oferecer mais cursos que as faculdades e menos que as universidades, e não tem obrigação, mas pode promover atividades de ensino e extensão.

inclusive os de Serviço Social¹⁷⁴.

Os dados apresentados pelo Mapa do Ensino Superior no Brasil (2019)¹⁷⁵, apontam que, no ano de 2017, 67,9% dos alunos que se matricularam em cursos presenciais nas IES da rede privada eram provenientes do ensino médio público. Este percentual teve uma pequena queda em relação ao ano de 2016, em que 68,4% dos estudantes oriundos do ensino médio público.

No EaD ocorre uma pequena queda, de 83,8% em 2016 para 80,3% em 2017, no entanto, mesmo assim a concentração ainda é bem elevada e muito superior aos estudantes que fizeram ensino médio em escolas privadas, que corresponde a 19,7% em 2017. Mesmo diante dessa queda o EaD obteve crescimento significativo quando comparado ao ensino presencial.

O Brasil formou mais estudantes no ensino superior em 2017 em comparação a 2016. Nos cursos presenciais, o aumento foi de 0,9% (foram 940,2 mil concluintes em 2016 e 948,4 mil em 2017). Essa expansão foi percebida tanto na rede privada quanto pública. Na modalidade EAD, o crescimento dos concluintes foi ainda maior, **saltando 9,5% (foram 230,7 mil em 2016 e 252,7 mil em 2017)**. Na rede pública, no entanto, o número de concluintes no EAD diminuiu 6,5% (Mapa do Ensino Superior, 2019, p. 7, grifo nosso).

Para o Prof. Hermes Ferreira Figueiredo, presidente do SEMESP, o que tem impulsionado o aumento do número de matrículas dos estudantes de 18 a 24 anos seria o ingresso dos estudantes no EaD:

Em 2017, por exemplo, o país registrou taxa de escolarização líquida de apenas 17,8%. Apesar da taxa baixa, o número de matrículas no ensino superior registrou crescimento de 3,0%, saltando de 8,05 milhões de matrículas, em 2016, para 8,29 milhões. **Esse crescimento foi impulsionado, principalmente, pelo aumento de 17,7% no número de matrículas na modalidade EAD (a modalidade presencial registrou uma pequena queda de 0,4%)**, que, seguindo a tendência de elevação demonstrada nos anos anteriores, cresceu de 1,49 milhão de alunos, em 2016, para 1,76 milhão em 2017 (Mapa do Ensino Superior, 2019, p. 7, grifo nosso).

Nota-se que tal crescimento vem aliado a uma maciça divulgação dos cursos EaD em espaços de grande circulação da população, em geral nos transportes

¹⁷⁴ O Curso de Serviço Social ocupa o 4º lugar no curso mais procurado na modalidade EaD, de acordo com o Mapa do Ensino Superior no Brasil (SEMESP, 2019).

¹⁷⁵ Não foram apresentados os mesmos dados atualizados no mesmo levantamento em 2020. Apenas em 2019, em que 7,47 milhões de estudantes estavam matriculados no Ensino Médio com idades de 18 a 24 anos, cerca de 2 milhões se formam, e desses cerca de 500 milhões ingressam no ensino superior. Os outros 1.500 milhões de estudantes representa a parcela que não ingressa no ensino superior, e na avaliação da instituição é um eixo importante de investimento, visto que são estudantes que não possuem qualificação para concorrência de vagas no ensino público, e não possuem perfil para acesso ao FIES e PROUNI.

públicos, pontos de parada de circulares, entre outros utilizados diariamente pela classe trabalhadora para deslocamentos de ida e volta ao trabalho, com mensagens de estímulo ao ingresso no ensino superior por meio de diversificadas facilidades financeiras, como:

Venha para a Estácio e tenha as melhores práticas de estágio do Brasil. PAR: **parcele as mensalidades no dobro do tempo do curso e sem juros**. PAR: Parcelamento Estácio. Material Didático Digital. Cursos Reconhecidos - MEC. Flexibilidade p/ estudar. Preços Acessíveis (Universidade privada Estácio de Sá, acesso em 31 jul. 2019, grifo nosso).

Faz Toda a Diferença Estudar Com Mensalidades Acessíveis que cabem no Seu Bolso (Universidade Unicesumar, acesso em 31 jul. 2019).

Graduação Serviço Social a Distância. Bolsas Até 30% em Todo Curso. Inscreva-se! (Grupo Laureate¹⁷⁶, acesso em 31 jul. 2019).

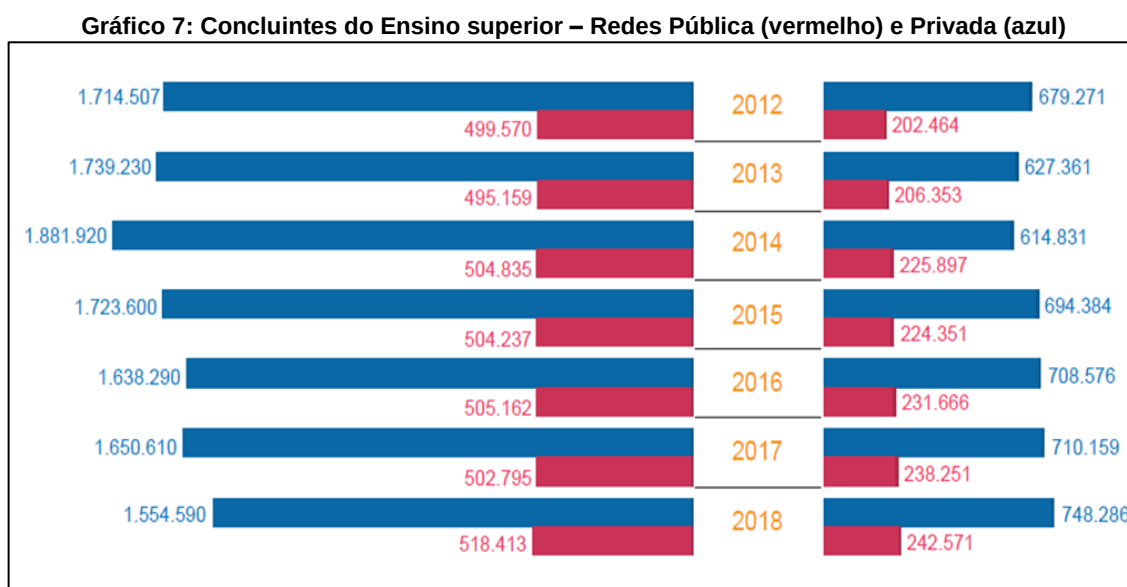
Além do uso dos anúncios cada vez mais diversificados, há também o investimento em quiosques com atendentes em shoppings, estações de metrô e trens, utilizados pelas IES mercantis para promoção e venda de cursos de graduação e pós-graduação lato sensu, sem as exigências de realização de provas de conhecimentos, a competição de vagas, necessidade de investimento de maior tempo para estudo, o que são atrativos que podem interessar aos candidatos, sobretudo aos que se autoavaliem incapazes de competir de forma igualitária com outros candidatos. As facilidades apresentadas para obtenção do diploma de nível superior, por meio de mensalidades acessíveis que cabem no bolso, parafraseando as propagandas, reduzem a formação universitária e limitam as IES a organizações certificadoras que transmitem conteúdos aos que almejam ascensão profissional e/ou elevação salarial. De acordo com Carvalho & Waltenberg (2015, p. 371), a conclusão do curso universitário proporciona retorno financeiro a estudantes brasileiros e de outros países:

No Brasil, a conclusão de um curso de graduação é acompanhada por uma baixa taxa de desemprego e por um retorno financeiro que, em média, é 2,6 vezes maior do que os obtidos por aqueles que pararam os estudos no ensino médio (Carvalho, 2011). Em termos comparativos esse retorno do ensino superior é alto quando comparado com o observado nos países desenvolvidos: nos EUA é de 1,77, na Alemanha, 1,67; no Reino Unido, 1,54, na França, 1,50 e no Canadá, 1,42, segundo dados da OCDE (2011). Esse alto retorno no Brasil se deve ao fato de ser pequena a proporção da população adulta brasileira (25 a 64 anos) que completou o ensino superior,

¹⁷⁶ Rede Laureate International Universities no Brasil, incluindo o Complexo Educacional FMU; Centro Universitário do Norte (UniNorte); Centro Universitário IBMR; Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul (FADERGS); Faculdade dos Guararapes (FG); Faculdade Internacional da Paraíba (FPB); Universidade Anhembi Morumbi; Universidade Potiguar (UNP); e Universidade Salvador (UNIFACS).

limitando, dessa forma, a oferta dessa mão-de-obra. Segundo dados da Pnad/2011, apenas 11% da população adulta brasileira tinham curso de graduação, enquanto no Canadá essa proporção chega a 49%, nos Estados Unidos, 41%, no Japão, 43%, no Reino Unido, 33% e na Alemanha, 25%.

Cabe destacar duas considerações apontadas por Carvalho & Waltenberg (2015), a primeira referente à conclusão do curso de graduação e a segunda ao retorno financeiro. Quanto à primeira, os gráficos apontam informações que evidenciam substancial diferença da quantidade de ingressantes e concluintes nos anos de 2012 a 2018.



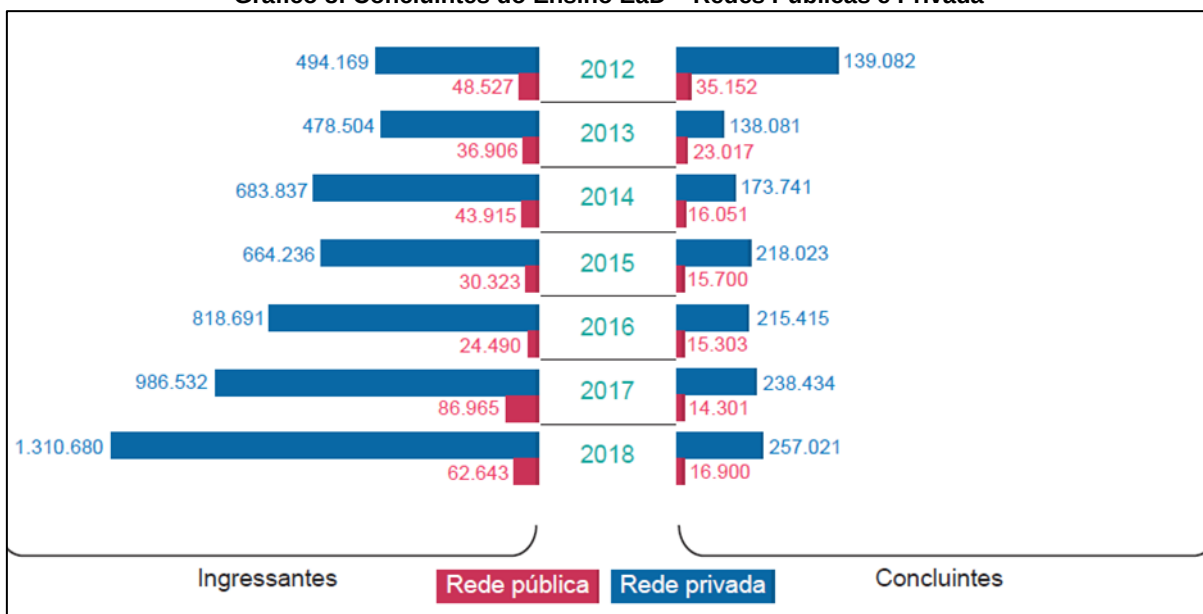
Fonte: Mapa do Ensino Superior no Brasil (SEMESP, 2020 p. 16)

As informações descritas nos gráficos apresentam: na coluna do lado esquerdo o número de estudantes ingressantes (rede pública e privada), e na coluna do lado direito o número de estudantes concluintes. Observa-se que nos cursos presenciais e EaD de ambas as redes os concluintes são expressivamente menores que os ingressantes. Mesmo com tal evidência, a rede privada é ainda a maior responsável pela formação superior nas modalidades EaD e presencial, sendo esta última a opção mais escolhida pelos estudantes.

Quanto à segunda consideração a respeito do retorno financeiro, dados do IBGE demonstram que, em 2018, existiam aproximadamente 46,6 milhões de trabalhadores e 23% deles possuíam o ensino superior completo. E entre 2014 e 2018, os trabalhadores com nível superior em empregos formais teve um aumento de 10,9%, chegando a 10,7 milhões, diferentemente dos trabalhadores com ensino

fundamental, que apresentou quedas consecutivas nos últimos cinco anos, e os com ensino médio que tiveram índices mais reduzidos em 2016 (crise econômica), voltando a melhorar gradativamente nos anos seguintes (SEMESP, 2020).

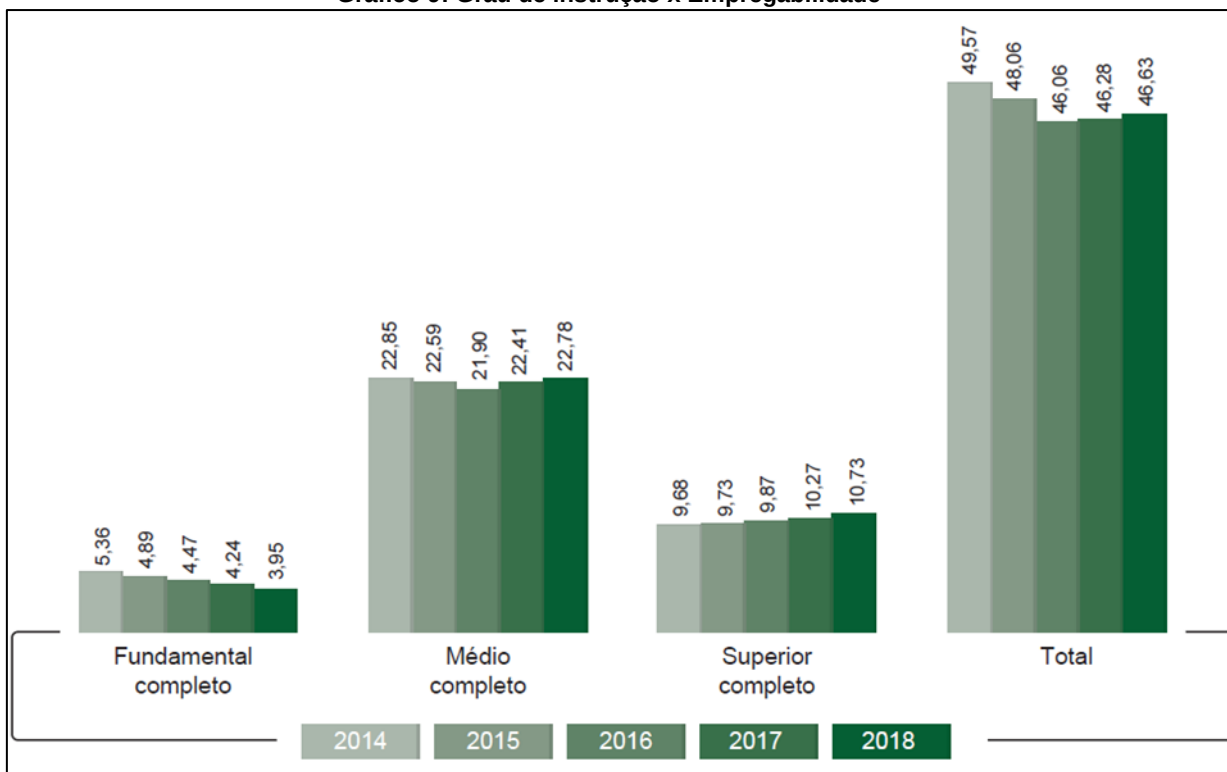
Gráfico 8: Concluintes do Ensino EaD – Redes Públicas e Privada



Fonte: Mapa do Ensino Superior no Brasil (SEMESP, 2020 p. 16)

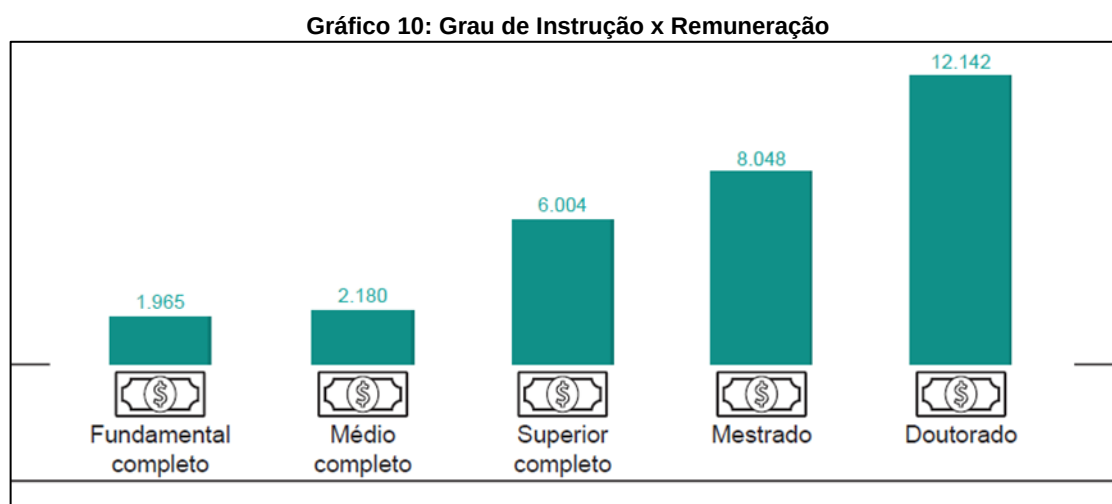
Os dados de empregabilidade por grau de acadêmico podem ser observados no gráfico que segue, que demonstra as diferenças entre os anos de 2014 e 2018.

Gráfico 9: Grau de instrução x Empregabilidade



Fonte: Mapa do Ensino Superior no Brasil (SEMESP, 2020, p. 27)

Os dados apresentados demonstram que os trabalhadores com ensino médio ocupavam, em 2018, 22,78% das vagas do trabalho formal, e os com ensino superior 10,73%. Contudo, a faixa salarial apresenta-se bem diferenciada entre os graus de instrução acadêmica. De acordo com as informações a seguir, o profissional com ensino superior possui uma remuneração três vezes mais do que um trabalhador com ensino médio.



Fonte: Mapa do Ensino Superior no Brasil (SEMESP, 2020, p. 27)

Desde 2019, agravada pela pandemia da Covid-19 nos anos subsequentes, houve forte queda de vagas de trabalho formal e o crescente número de desempregados.

Sem um plano claro de imunização vacinal da população, em meio a crises, desvios de verba, negacionismo quanto à gravidade da doença e seus impactos na vida da população, o Brasil atravessa uma das maiores crises no mundo do trabalho, com milhões de desempregados.

Para Ricardo Antunes, a “pandemia não é a causa da realidade que estamos vivendo. Ela apenas amplificou exponencialmente a tragédia que já vivíamos”¹⁷⁷. Em palestra, o professor que afirma que:

A partir da pandemia, vários colaboradores e colaboradoras cruzaram o léxico adulterado do capital, presenciando, agora, demissões em massa. População

¹⁷⁷ Declaração feita pelo Prof. Ricardo Antunes em aula inaugural realizada virtualmente pelos cursos de graduação em Serviço Social e do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da PUC-SP, em 19 de abril de 2021, com a presença das professoras Ana Elisabete Mota, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e mediação de Raquel Raichelis, Coordenadora do PPGSS – PUC-SP, e Elizabeth Rico, Coordenadora do Curso de Serviço Social da PUC-SP.

economicamente ativa que anos atrás ultrapassava 100 milhões, hoje representa um pouco mais de 80 milhões. Ou seja, você tem um contingente que desapareceu da população economicamente ativa. Isso faz com que o trabalho pejotizado, intermitente, com expansão do cyber proletariado, dentro de um amplo processo de precarização, que já conhecíamos antes e parecia ter acabado há cerca de 5 ou 6 anos, desembocou no chamado trabalho uberizado (ANTUNES, 2021).

E complementa dizendo que:

Em maio de 2020 o IBGE publicou que o número de trabalhadores informais diminuiu em plena pandemia. Ricardo afirma que é verdade, porém, na realidade, isso se deu porque os trabalhadores informais também estão sendo desempregados. Ou seja, na realidade, a notícia esconde um cenário alarmante. Através do anteriormente chamado “frankstein social”, cria-se também a figura de informais desempregados e desempregadas. Frente a este cenário, a única alternativa aberta aos trabalhadores e trabalhadoras é a busca de plataforma para se conectar. No entanto, a criação engenhosa decorre da aceitação de trabalhadoras e trabalhadoras de atuarem nas plataformas, condicionada, todavia, pela aceitação da condição de não reconhecimento enquanto assalariados, condição mistificadora, falaciosa e falsificada de empreendedor/a, dotado de autonomia, que presta serviços para uma empresa ofertante de tecnologia. (idem)

Para Antunes, atualmente é possível encontrar uma frente de trabalhadores informais ampliada, e agora também composta por trabalhadores com qualificação profissional de ensino superior completo, como advogados, arquitetos, professores, além de trabalhadores domésticos, cuidadores, enfermeiros, criando, assim, um novo proletariado de serviços com crescimento acelerado.

Na análise de Ana Elizabete Mota, o reflexo da crise que vivemos atualmente mostra-se alarmante, quando declara que:

Mais da metade dos brasileiros vivendo em situação de pobreza absoluta não sabem se comerão no dia seguinte. 19 milhões passam fome atualmente, em 25% das casas chefiadas por mulheres, quase o dobro das casas chefiadas por homens, que representam 13,3%. A insegurança alimentar é ainda maior nos domicílios chefiados por mulheres negras que sobem para 67,5%, conforme os dados publicados pelo Inquérito Nacional sobre Segurança Alimentar na Pandemia do COVID-19 no Brasil (MOTA, 2021).

É oportuno destacar que as mulheres ocupam 57% das vagas no ensino superior no país, de acordo com o Censo da Educação Superior do Inep. Seja na rede pública, privada, nos turnos noturno, diurno e nas modalidades presencial e EaD, as mulheres ocupam mais vagas do que os homens. Segundo dados do Mapa do Ensino Superior de 2020:

Nos cursos de licenciatura, por exemplo, elas ocupam 71,3% das vagas. Nos cursos de Bacharelado, esse número é de 54,9%. Nos cursos da área de Saúde e Bem-Estar, elas são 72,1% dos estudantes. Elas também são a maioria na área de Ciências Sociais, Jornalismo e Informação. Entre os 20 cursos com maior número de alunos, as mulheres são predominantes em Pedagogia (92,5%), Serviço Social (89,9%), Nutrição

(84,1%), Enfermagem (83,8%), Psicologia (79,9%), Fisioterapia (78,3%), entre outros. Entre as exceções estão os cursos de Sistema de Informação e Engenharia Mecânica, com apenas 13,8% e 10,2% de estudantes mulheres respectivamente. (2020, p.32).

Em um país tão desigual como o nosso, em que as oportunidades são escassas e a educação não é tratada como um direito para todos, os sujeitos que acessam um curso universitário se sentem motivados, e até mesmo privilegiados, com a possibilidade de ingresso no ensino superior, esperançosos com a perspectiva de que com a aquisição do diploma poderão galgar melhorias profissionais e qualidade de vida; a formação superior é um caminho desejado por muitos brasileiros.

O ensino superior brasileiro vem enfrentando diversos desafios para a manutenção de um ensino que promova a produção do conhecimento, que inclua os que historicamente são excluídos dos bancos universitários, e colabore para a transformação cultural e intelectual dos indivíduos. Em tempos em que somos atravessados por uma crise sanitária e econômica, Farage nos convida à reflexão, e nos evoca a continuar firmes na perspectiva de uma Universidade que contribua com a produção do conhecimento, que rompa com a lógica do capital e se sustente na construção de uma educação emancipadora:

Não devemos esperar que as portas das universidades públicas sejam fisicamente fechadas. A obstrução dar-se-á por outros caminhos. As portas, enquanto permanecem fisicamente abertas, se abrem cada vez mais para o mercado e se fecham para a perspectiva de uma sociedade humanizada e igualitária, em que a produção do conhecimento, de forma livre, seja condição para a emancipação da humanidade. O ensino superior no Brasil deve ser compreendido como resultado de um processo de amplas e longas disputas entre projetos distintos de sociedade e de formação. O projeto que historicamente defendemos se encontra sob forte ataque do “novo normal”, construído sob a égide do capital. Então, na perspectiva de construir uma educação emancipadora, como afirma Mézáros (2005, p. 27), “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”(FARAGE, 2021, p. 64).

No próximo capítulo apresentaremos os dados da pesquisa realizada com os estudantes do curso de Serviço Social na cidade de São Paulo, momento em que nos aproximamos do perfil dos estudantes e os fatores que os motivaram quanto a escolha da profissão.

CAPÍTULO V

*Aprenda o mais simples!
 Para aqueles cuja hora chegou
 Nunca é tarde demais!
 Aprenda o ABC; não basta, mas aprenda!
 Não desanime! Comece! É preciso saber
 tudo!
 Você tem que assumir o comando!
 Aprenda, homem no asilo!
 Aprenda, homem na prisão!
 Aprenda, mulher na cozinha!
 Aprenda, ancião!
 Você tem que assumir o comando!
 Frequente a escola, você que não tem
 casa!
 Adquira conhecimento, você que sente
 frio!
 Você que tem fome, agarre o livro: é uma
 arma.
 Você tem que assumir o comando.
 Não se envergonhe de perguntar,
 camarada!
 Não se deixe convencer!
 Veja com seus próprios olhos!
 O que não sabe por conta própria, não
 sabe.
 Verifique a conta. É você que vai pagar.
 Ponha o dedo sobre cada item
 Pergunte: o que é isso?
 Você tem que assumir o comando.
Elogio do Aprendizado
 (Bertolt Brecht)*

ESCOLHA PELO SERVIÇO SOCIAL: QUAIS FATORES MOTIVARAM OS ESTUDANTES NA CIDADE DE SÃO PAULO

Este capítulo visa apresentar, discutir e analisar a pesquisa realizada com 176 estudantes de IES privadas, comunitária e pública na cidade de São Paulo. Por meio de questionário *survey*, a pesquisa amostral realizada com os matriculados especialmente na modalidade presencial do primeiro ao nono semestre. Faz saber quais os fatores que motivaram a escolha pelo curso de Serviço Social. Perfil socioeconômico, a relação e a avaliação dos desafios apresentados para dedicação aos estudos e processo formativo, a difícil equação do trabalho *versus* estudo, os quais colaboram com os objetivos que elencamos ao construir essa tese. Para nos aproximarmos dos elementos que subsidiaram a escolha pela profissão de assistente

social, a pesquisa almeja ser um contributo à memória da profissão e em certa medida possibilitar a reflexão a respeito dos caminhos percorridos na formação profissional por meio do olhar dos estudantes de Serviço Social.

5.1 A opção pelo Serviço Social: contextualizando os fatores e motivação para a escolha profissional

Ao longo do século XXI, acompanhamos as transformações sociais, políticas, culturais e econômicas da sociedade capitalista, e com ela o aprofundamento da desigualdade e exclusão social. Com possibilidades escassas e limitadas, o acesso à educação superior ainda nos parece um ato de resiliência, persistência, resistência e luta para muitos brasileiros, sobretudo, os que pertencem à classe trabalhadora. A oportunidade do acesso ao ensino superior, representa, dentre outras questões, a expectativa de melhoria da qualidade de vida, a superação de desafios e a conquista pessoal e de pertencimento, alargando horizontes.

Diante disso, podemos afirmar que os “perfis e as escolhas da juventude no século XXI têm passado por transformações que requerem observar as condições sócio-históricas vigentes, além dos marcos geracionais e das trajetórias sociais e individuais que ela vivencia” (MEDEIROS, 2017, p. 202). Ao ingressar no curso de Serviço Social, os indivíduos estão realizando uma escolha, estabelecendo projetos de vida, profissionais, buscam não somente ter uma profissão mas também uma mudança em sua condição de vida e ascensão profissional¹⁷⁸.

O processo de mercantilização, a expansão e massificação da educação superior tem se apresentado preponderante quanto tratamos da (re)formulação das relações estabelecidas entre educação e trabalho. O entendimento de que o atual desenvolvimento econômico aliado à orientação ideológica de que o capital social e humano são fundamentais para o abastecimento do trabalhador qualificado, acirra a competitividade entre os trabalhadores por uma vaga no mercado. Colabora com a precarização, intensificação e exploração da força de trabalho, além de gerar uma massa de desempregados qualificados, abastecendo um verdadeiro exército de reserva, impondo ao trabalhador sujeitar-se às condições postas pelo mercado para

¹⁷⁸ Ver: Fleith, D. S., Gomes, C. M. A., Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. S. Expectativas de Sucesso Profissional de Ingressantes na Educação Superior: Estudo Comparativo. Avaliação Psicológica, 2020, 19(3), pp. 223-231. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2020.1903.17412.01>. Acesso em 28 ago.2021

manutenção da sua sobrevivência, provocando a sensação de que os que estão inseridos, são privilegiados por servir, parafraseando Antunes¹⁷⁹.

Para Medeiros, as políticas tecidas e os caminhos disponíveis para acesso à educação superior são paramentados pela ideia do capital social e humano e,

[...] disponibiliza a educação para o trabalho (precário) como uma oportunidade de ascensão e mobilidade. Entende-se que o paradigma do capital social tem se constituído um ativo social, diante da orquestração de novos comportamentos, atitudes menos críticas e de mais de confiança no cenário de oportunidades (2017, p. 203).

E complementa afirmando que:

Dessa forma, os ideólogos concebem o capital social como um conjunto de práticas sociais, normas e relações de confiança que se constroem entre Estado/mercado e sociedade e que estimula a corresponsabilidade diante das possibilidades de oportunidades em uma sociedade, passando a sinalizar a primazia de padrões de organização de redes de parceria que fortalecem formas competitivas de interação social e modos de regulação de conflitos (*Idem*).

Com a expectativa de uma educação voltada especialmente para atender a perspectiva de mercado e cada vez mais distante de uma educação que transforma e é transformada, a expansão do ensino superior privado é uma alternativa assertiva sob a lógica do capital e sua expansão parece não ter limites. É alarmante o crescimento das IES privadas chegando a 145% em 2019¹⁸⁰, por meio de um ensino superior massificado e cada vez mais pasteurizado. Contexto que afeta especialmente a nova demanda de estudantes, oferecendo-lhes cursos com a aparência de democratização do acesso, contudo, que é igualada ao seu poder de compra. Disponibiliza a educação superior conforme a demanda de seus consumidores, como destaca Laval (2019, p.23) “o novo modelo de escola funciona a partir da “diversidade”, da “diferenciação”, em função de seu público e das “demandas””. Desse modo, a mercadoria-educação acompanha e atende não somente o poder de compra, mas também o nível de qualidade do serviço prestado, seguindo igualmente a lógica de mercado presente em quaisquer mercadorias disponíveis para o consumo¹⁸¹. Mesmo com as intervenções estatais por meio de ações afirmativas e financiamentos

¹⁷⁹ Cf. ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviço na era digital. Boitempo: 2018

¹⁸⁰ Ver: 10ª edição do Mapa do Ensino Superior no Brasil (2020), disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Mapa-do-Ensino-Superior-2020-Instituto-Semesp.pdf>. Acesso em 10 ago.2021.

¹⁸¹ Esta lógica, atrela a qualidade dos serviços prestados a, docentes com formação de mestres e doutores, bibliotecas com acervo adequado e de acordo com as bibliografias do curso, presença de laboratórios de informática com equipamentos em pleno funcionamento e atualizados. Salas de aulas adequadas, com ventilação, mesas e cadeiras universitárias limpas e conservadas.

estudantis “[...] não se tem conseguido impedir que a desigualdade econômica, social e política perpetue privilégios educacionais e formas de participação da cultura antidemocráticas, mesmo em sociedades capitalistas avançadas”. (FERNANDES, 2020, p.217)

Nesse sentido, é contraproducente considerar que as escolhas são neutras, elas possuem significados que são fortemente marcados por determinações e representações sociais imbuídas de perspectivas, sonhos, desejos e possibilidades concretas e objetivas que mobilizam e afetam a decisão dos indivíduos. Tais considerações, como também os esquemas classificatórios por eles construídos e/ou atribuídos pela sua visão de mundo, pelas influências familiares, culturais, sociais e econômicas. É necessário nos aproximarmos dessas singularidades, dos elementos que os impulsionam quando das escolhas da profissão. Nosso propósito é contribuir para a construção do conhecimento a respeito da formação profissional, e consequentemente da profissão, considerando a dinâmica social e as determinações impostas aos assistentes sociais, as quais devem ser consideradas e compõem o processo formativo em curso.

Em estudo publicado pela ABEPSS em maio de 2021, intitulado “A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial”, traz a reflexão sobre as contradições vivenciadas no processo formativo dos estudantes, sobretudo no adverso momento a que estamos submetidos à crise sanitária e econômica causada pelo Covid-19. Muitos foram os desafios apresentados desde então, dentre eles os relacionados à educação, ou melhor, a sua manutenção por meios que pudessem garantir a continuidade das aulas com qualidade de ensino-aprendizagem. Ciência, pesquisa e educação sofrem ataques frequentes, alvos de maçantes perseguições e negacionismos, pois “a educação é eleita inimiga e, apesar de tudo, ela resiste” (BARBOSA, 2021, p.8). Resiste porque acredita ser somente por meio da disseminação e promoção do conhecimento crítico, científico e livre que se pode emancipar os indivíduos. Resiste porque considera que “O equilíbrio da balança não pode ser feito de modo unilateral” (FERNANDES, 2020, p.256). E ainda resiste por nos evocar a lembrança de que o ideário neoliberal capitalista e seu projeto estratégico de educação em curso vem avançando:

O que faz o capital recuar e forja possibilidades, como as nossas Diretrizes Curriculares. No hoje, o projeto do capital não é o favorecimento de um filão que precisa desse espaço para o processo de acumulação. Isso sabemos

muito bem. **Mas neste momento de avanço de uma estratégia da extrema direita em âmbito mundial, alterar o projeto de educação para além do propósito de privatizar é fundamental.** Porque é fundamental ter outra sociabilidade e ideologia, inclusive para os setores capitalistas que não comungam com essa estratégia política, mas partilham os mesmos interesses de exploração da força de trabalho, dos recursos naturais e de controle do projeto de ruptura com o capital que só pode ser gestado pela classe trabalhadora. **Ter outra universidade, ter outro modelo de produção e difusão do conhecimento, ter outro ethos profissional docente, ter outro perfil discente e outra forma de gerir o ensino-aprendizagem é “condição” para o projeto do capital superar o momento atual e seguir avançando no planeta.** Portanto outro projeto de educação precisa ser forjado pelo capital em âmbito mundial e, em especial, em países como o nosso e demais países latino-americanos, visto seu lugar na engrenagem mundial do sistema (BARBOSA, 2021, p.8, grifos nossos).

O atual momento evidencia a profunda desigualdade estrutural num contexto de projetos em disputa. A classe trabalhadora, maior consumidora do ensino privado mercantil, é a mais fragilizada que ao optar por um ensino presencial precisou se submeter aos arranjos disponibilizados pelas faculdades para dar continuidade a sua formação profissional. As angústias, descontentamentos e a sensação de abandono são elementos retratados pelos estudantes que participaram da pesquisa. Os desafios presentes na formação agregam novos contornos permeados não somente pela desigualdade social, mas também pelas estratégias de gestão do ensino-aprendizagem, que caminha na contramão da promoção de ensino de qualidade.

A perspectiva histórica da profissão revela que em sua gênese a escolha pelo Serviço Social relacionava-se à vocação, voluntariado, assistencialismo, com forte vinculação com a Igreja Católica. Fatores importantes que colaboram com a leitura da trajetória e identidade da profissão, as quais consideramos fundamentais, pois, só é possível compreender as construções, conquistas, avanços e retrocessos do presente se não desprezamos nosso passado, nossa história, se pudermos partilhar os caminhos percorridos pela profissão, sobretudo, por meio dos sujeitos que também os constroem, *os estudantes*.

O Serviço Social pode ser considerada uma jovem profissão com pouco mais de 80 anos no Brasil, cremos que ainda temos uma longa jornada que nos possibilitará construções e reconstruções da prática, formação e tantos outros debates articulados por estudantes, docentes e instituições que representam a categoria profissional. O cenário profissional é atravessado pelas determinações da sociedade capitalista, as expressões da questão social, são desafiadoras e complexas. Nesse sentido a formação profissional do Assistente Social precisa necessariamente acompanhar tais

determinações e ser capaz de preparar os profissionais para que decifrem a realidade e construam “[...] *propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir de demandas emergentes no cotidiano. Enfim ser um profissional propositivo e não só executivo*” (IAMAMOTO, 2012, p.20, grifos do original).

A pesquisa ora apresentada nesta tese almeja ser um contributo para memória e estudos sobre a profissão/formação, por meio de aproximações sucessivas com objetivo de identificar quais fatores motivaram os estudantes na escolha da profissão, qual o significado da formação, quanto tem sido desafiador este processo formativo, quanto tempo conseguem se dedicar aos estudos, perfil sócio econômico, como subsidiam financeiramente seus estudos e em que área pretendem trabalhar/atuar quando da conclusão do curso de graduação, estes são alguns dos elementos apresentados, discutidos e analisados neste capítulo.

Para obtenção desses dados e aproximação dos fatores que impulsionaram os estudantes a escolha da profissão de assistente social, realizamos a pesquisa via *Google Forms*, também conhecida como pesquisa *survey*¹⁸², contendo 54 questões, sendo 52 fechadas e 2 abertas, considerando que caso as opções apresentadas não contemplassem a resposta desejada pelo participante, havia a alternativa de inserção da resposta por escrito. Não havia a possibilidade de iniciar o preenchimento da pesquisa sem aceitar o termo de consentimento livre e esclarecido¹⁸³, bem como, de avançar para questão seguinte sem responder a anterior. Para melhor compreensão do leitor, apresentamos um quadro síntese da estrutura do questionário, dividido por blocos¹⁸⁴.

¹⁸² Cf. SILVA, SIMÕES, CUNHA *et al* “A pesquisa *survey* é aplicada com o objetivo de estudar uma amostragem definida de uma determinada população. Podendo ser uma pessoa, como também famílias, empresas, cidades, estados e nações.” (2019, p.540)

¹⁸³ Documento está presente neste trabalho como anexo.

¹⁸⁴ Nos anexos inserimos o formulário de pesquisa na íntegra.

Quadro 3 – Síntese da estrutura do questionário survey

Divisão do Questionário		Estrutura Síntese de cada Bloco
Bloco I	IES que estuda; ano de ingresso; semestre que está matriculado; período de duração do curso e modalidade.	
Bloco II	Perfil Socioeconômico e Acadêmico 26 questões 24 fechadas e 2 abertas	
Bloco III	Histórico Escolar Pessoal e Familiar 6 questões fechadas	
Bloco IV	Fatores para escolha do Curso 17 questões fechadas	

Fonte: Ferreira (2021)

A coleta das informações foi realizada de março de 2020 a janeiro de 2021. Os formulários foram divulgados por coordenadores de curso, professores, estudantes e representantes da ENESSO. Recebemos 176 formulários preenchidos e 21 deles não foram utilizados, por se tratar de estudantes não matriculados em IES da cidade de São Paulo.

A pesquisa teve a participação de estudantes do 1.º ao 9.º semestre, especialmente no ensino presencial¹⁸⁵, matriculados em 9 IES privadas, 1 privada comunitária e 1 pública federal, situadas na cidade de São Paulo, com exceção apenas da pública federal localizada na cidade de Santos – SP, a qual foi escolhida devido ausência do curso de serviço social em universidade pública na cidade de São Paulo. O universo das IES pesquisadas representa cerca de 80% das que possuem o curso na modalidade presencial na cidade de São Paulo. No quadro que segue discriminamos as informações sobre as IES representadas na pesquisa:

¹⁸⁵ Tivemos uma pequena parcela de estudantes matriculados nas modalidades de ensino EaD (100%), híbrido e Semi presencial as quais estão demonstradas neste capítulo.

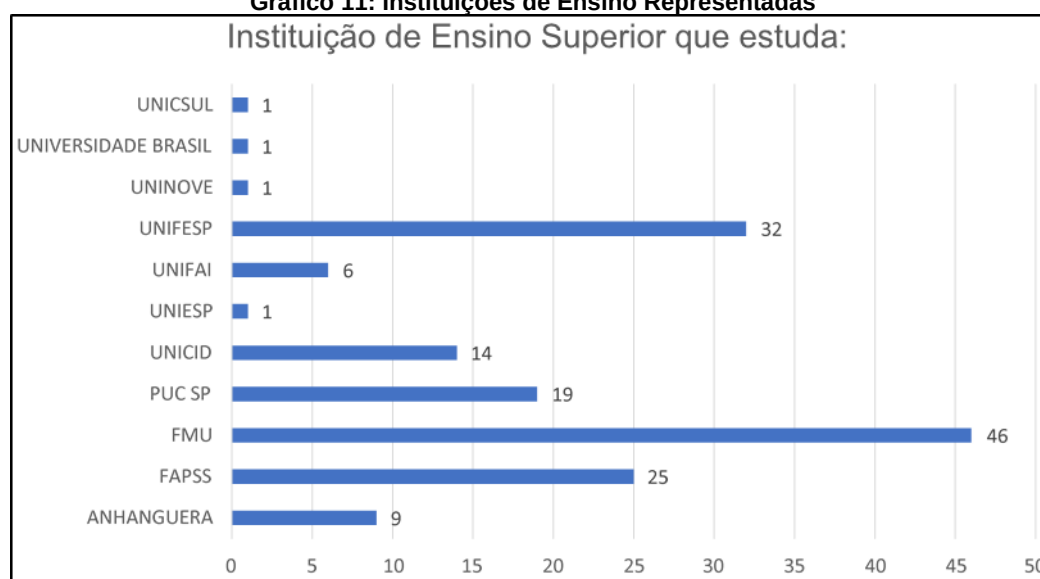
Quadro 4 – Instituições de Ensino Superior representadas na pesquisa

IES	Localização Bairro	Ano de Implantação do Curso	Vagas Total	Nota Enade
Universidade Anhanguera	Campo Limpo	2008	2520 ¹	2
Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU	Liberdade	1968	400 ²	4
Faculdade Paulista de Serviço Social -FAPSS	Centro da cidade	1940	60	4
UNICSUL	São Miguel	1965	200	5
UNIESP	Centro da cidade	2011	200	2
UNINOVE	Barra Funda Santo Amaro Vila Medeiros Vergueiro	1972	1385 ³	2
UNIVERSIDADE BRASIL	Itaquera	2007	200	2
UNICID	Carrão	1972	220	3
UNIFAI	Vila Mariana	2005	120	4
UNIFESP ⁴	Santos	2009	100	4
PUC SP	Perdizes	1946	80	4

Fonte: Ferreira (2021)

A seguir apresentamos a quantidade de estudantes participantes por IES:

Gráfico 11: Instituições de Ensino Representadas
Instituição de Ensino Superior que estuda:

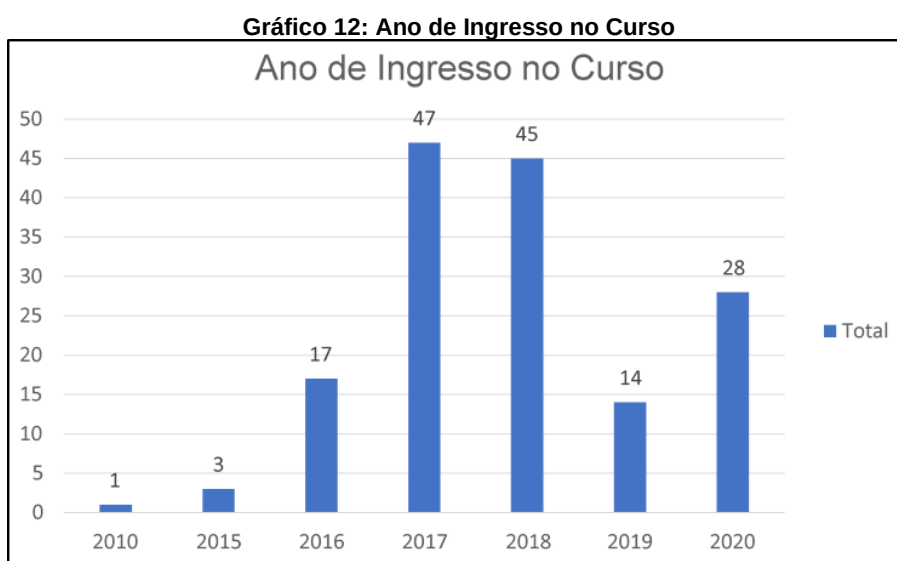


Fonte: Ferreira (2021)

5.2 Dados referentes à Universidade/Faculdade que estuda

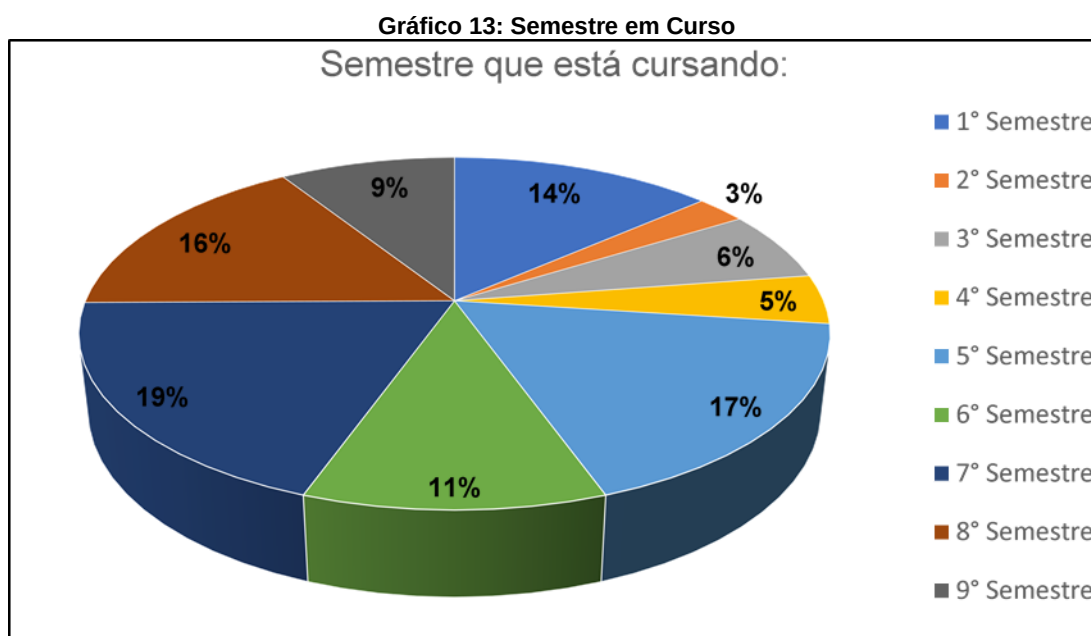
Ao identificar os dados referentes a *IES que estuda; ano de ingresso; semestre que está matriculado; período de duração do curso e modalidade*, podemos observar que os participantes estão em distintos momentos no processo de formação profissional, proporcionando à pesquisa a possibilidade de identificar os diferentes olhares dos estudantes a respeito da formação, o que consideramos enriquecedor para análises, visto que durante a jornada do conhecimento os indivíduos estão vivenciando momentos de construção e reconstrução, reforçando e/ou reavaliando os fatores que inicialmente os impulsionaram na escolha pela profissão.

Esse elemento pode ser observado no gráfico seguinte em que se demonstra o ano de ingresso dos estudantes no curso, com ingressantes desde o ano de 2010 a 2020. Dos estudantes que responderam à pesquisa tivemos a participação de 1 estudante que ingressou no ano de 2010, 3 em 2015, 17 em 2016, 47 em 2017, 45 em 2018, 14 em 2019 e 28 estudantes no ano de 2020. Considerando que os cursos de Serviço Social pesquisados possuem duração de 3 a 4,5 anos, supomos que os estudantes que ingressaram nos anos de 2010 a 2015, solicitaram trancamento de matrícula e/ou não obtiveram nota mínima para aprovação em disciplinas, acarretando em dependência/s; ou ainda que não conseguiram cumprir a carga horária de estágio supervisionado obrigatório e/ou Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), circunstâncias que justificariam o extenso período no processo de formação profissional.



Fonte: Ferreira (2021)

Quanto ao *semestre em que os participantes estão matriculados*, nota-se a presença de estudantes em todos os semestres do curso do 1º ao 9º, com maiores percentuais estão o 7º com 19% da pesquisa, 5º com 17%, o 8º com 16%, o 1º com 14%, o 6º com 11% e o 9º semestre com 9%. Os demais semestres, 2º, 3º e 4º, tivemos os percentuais de 3%, 6% e 5%. Tal diversificação colabora com a obtenção de variadas óticas, não somente da gama de fatores que influenciaram na escolha, como também a percepção do processo formativo, em virtude dos distintos momentos formativos que estão inseridos.

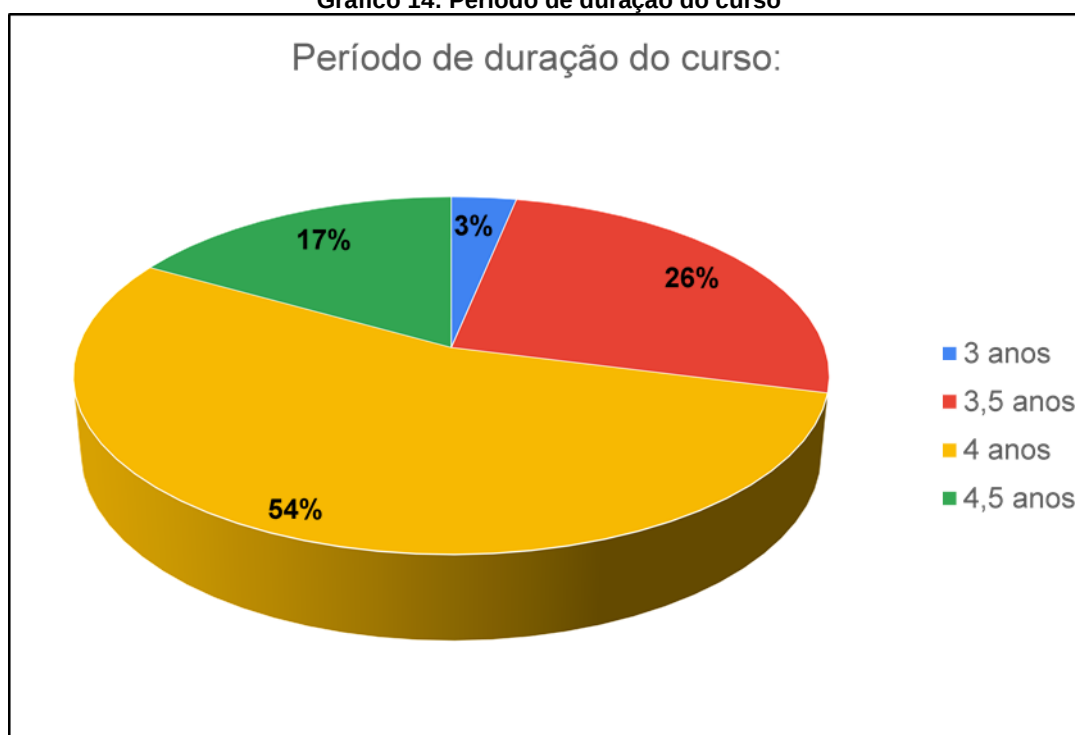


Fonte: Ferreira (2021)

Ao questionarmos quanto ao *período de duração do curso aos participantes*, evidencia-se que as IES privadas mercantis e a comunitária, têm a duração entre 3 anos (3%), 3,5 anos (26%) e 4 anos (54%) e a pública federal tem a duração de 4,5 anos (17%). Não há grandes discrepâncias no período de duração entre os cursos quando a comparação ocorre entre as privadas (mercantis e/ou comunitária). No entanto, quando realizamos o mesmo exercício com a pública federal, podemos chegar à diferença de duração de 1,5 ano a mais no tempo de formação. É lícito afirmar que essa diferença entre os cursos, supõe maior presença e participação na vida acadêmica, a possibilidade de maior amadurecimento dos conhecimentos adquiridos na relação ensino-aprendizagem, contribuindo para o aprimoramento dos conhecimentos, a reconstrução e libertação dos sujeitos, como destaca Ivana Jinkings na apresentação do livro “Educação para além do capital” (2008, p.14), em que

relembra concepção de educação defendida por Mészáros “[...]educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo a história como um campo aberto de possibilidades”. Certamente não se pode afirmar que somente a condicionante tempo de duração do curso avaliada de forma isolada, seja responsável por todos os contributos mencionados, no entanto, não é possível desconsiderá-lo como elemento que contribui para ampliação das possibilidades de aprimoramento/amadurecimento na formação universitária e apropriação de “um mundo intelectual e institucionalmente mais complexo, compreender e recorrer aos meandros que envolvem as regras e suas práticas, transitar num universo de relações mais amplo e múltiplo, em sentidos, valores e condutas” (TEIXEIRA, 2011, p. 48).

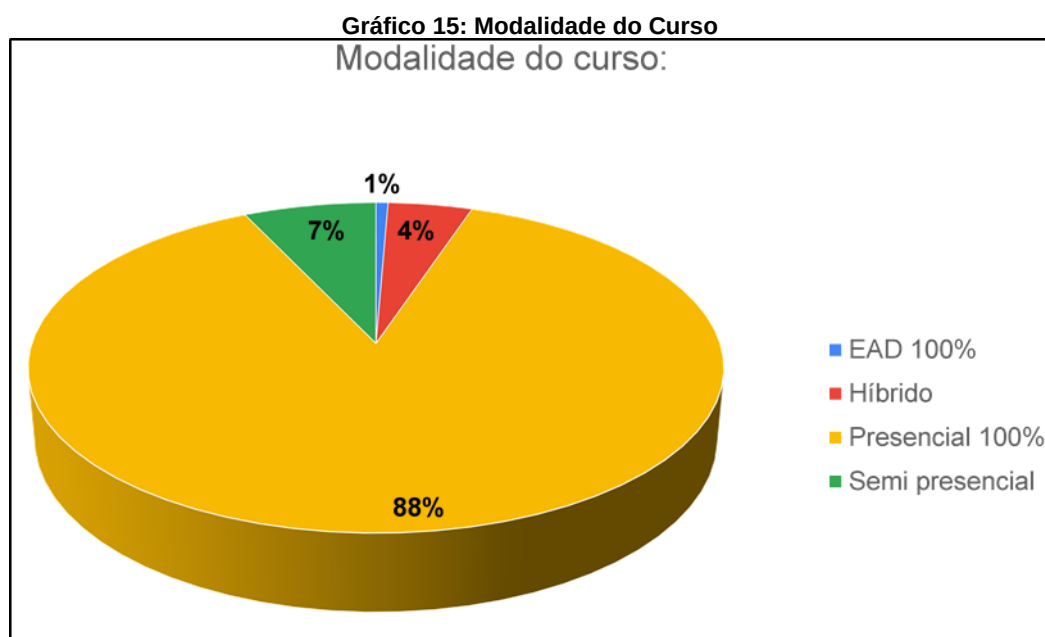
Gráfico 14: Período de duração do curso



Fonte: Ferreira (2021)

A pesquisa destinava-se a estudantes matriculados no ensino presencial. No entanto ao divulgá-la, tínhamos ciência de que discentes de outras modalidades poderiam ter interesse, não havendo então nenhuma “trava” no formulário de pesquisa que impedisse a continuidade da participação desses estudantes. No gráfico que

segue apresenta-se esses dados, sendo: 88% dos estudantes na modalidade presencial 100%, 7% em semipresenciais¹⁸⁶, 4% em híbrido¹⁸⁷ e 1% EaD 100%¹⁸⁸.



Fonte: Ferreira (2021)

O perfil dos estudantes de Serviço Social bem como as suas escolhas profissionais acompanham as transformações societárias e as requisições do mundo do trabalho. Este é, sem dúvida, um elemento que precisamos considerar e compreender suas contribuições, avanços e retrocessos, os quais a profissão afeta sendo afetada, se constrói e se reconstrói. No campo da educação universitária é notória a evidência de que, em certa medida, se estabeleceram mecanismos para maior acesso ao ensino superior, se comparados a décadas em que não existiam ações afirmativas de inclusão no ensino superior. A educação universitária, sobretudo, era algo destinado somente as elites brasileiras, ou seja, aos seguimentos mais privilegiados economicamente da sociedade.

¹⁸⁶ Pode-se definir os cursos semipresenciais: como uma modalidade de ensino que tem aulas e/ou interações com o professor on line ou ao vivo, via sala virtual ou física, não se exige a frequência diária na IES, ocorre uma junção do ensino EaD e presencial.

¹⁸⁷ A modalidade de ensino híbrido processo educacional que envolve a interação entre duas modalidades de ensino, presencial e a distância. Em 7 de junho de 2021, em audiência pública na Câmara do Senadores, o secretário do MEC da educação básica Mauro Luiz Rabelo, anuncia que se pretende elaborar um documento conceituando a nova metodologia de ensino, que em sua opinião será a realidade pós-pandemia. Mais detalhes, disponível: <https://brasil61.com/n/mec-avalia-desafio-maior-em-2021-e-discute-educacao-hibrida-bras215278> . Acesso em: 20 ago.2021.

¹⁸⁸ E o EaD 100% como: é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Esta definição está presente no Decreto 5.622, de 19.12.2005

No atual contexto, ainda se observa que o acesso ao ensino público, laico e de qualidade não, é algo de fácil acesso a todos os estudantes, mesmo que evidenciada a maior presença de estudantes de classes subalternas, como demonstra a V pesquisa nacional¹⁸⁹ sobre o perfil dos estudantes de graduação nas Universidades Federais publicada em 2019:

A principal descoberta da V Pesquisa foi o percentual de estudantes incluídos na faixa de renda de cobertura do PNAES¹⁹⁰ nos cursos de graduação presenciais de 63 instituições federais pesquisadas em 2014: 66,2% dos (as) discentes viviam, em 2014/15, com renda mensal familiar per capita de até 1 e meio salários mínimos, sendo que 32% vivia com até meio salário mínimo e 22% com renda entre meio e 1 salário mínimo. Pela primeira vez, o percentual de estudantes com renda per capita de até 1 e meio SM atingia a maioria absoluta do universo pesquisado (2018, p.18).

Temos ainda diversos entraves para a permanência dos estudantes nas Universidades Públicas, embora não somente nelas, relacionadas dentre outras questões, à dificuldade de acompanhar o ritmo de estudo imposto pelas IES, visto que os estudantes de baixa renda não podem se dedicar exclusivamente aos estudos, muitos são arrimos de família e/ou responsáveis por parte da renda que subsidiam os gastos mensais, além das dificuldades com deslocamento para chegar à universidade, não são elementos de fácil resolutividade, como destaca um dos estudantes participantes da pesquisa:

*Muito desafiadora, **trabalho 40 horas semanais ou mais, não tenho tempo suficiente para me dedicar aos estudos**, moro em outra cidade da universidade e é complicado esse dia a dia. **Porém, sigo driblando trabalho/faculdade/estudos/vida**. Gostaria de participar muito mais. O outro desafio é cursar Serviço Social no cenário atual desse país, com um presidente totalmente contrário ao que defendemos no projeto ético político da profissão. (Estudante do 7º semestre, grifos nossos).*

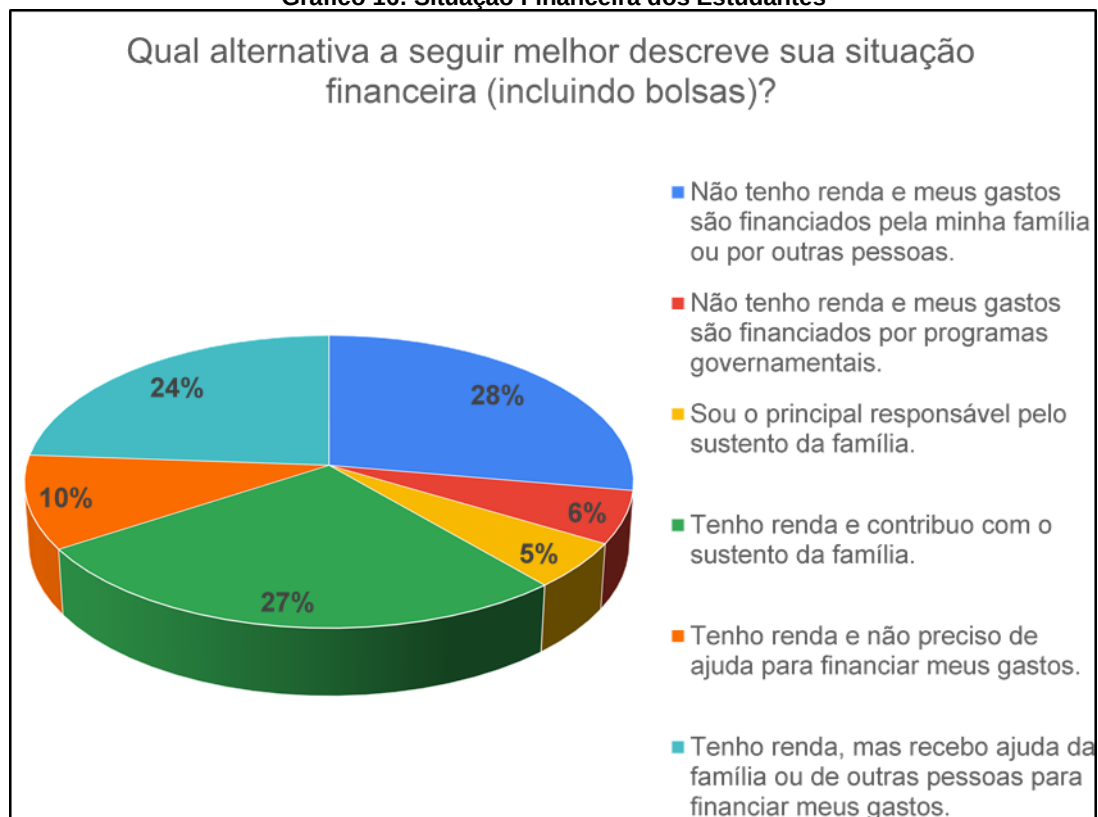
Os dados a seguir revelam a realidade financeira dos estudantes, 28% declaram não ter renda e recebe contribuição da família para subsidiar seus gastos, 27% declaram ter renda e contribuir para o sustento da família, 24% declaram ter renda e recebe ajuda da família para subsidiar os gastos, 10% declaram que tem renda e não precisa de subsídios financeiros da família, 6% declaram que não tem

¹⁸⁹ Pesquisa publicada em maio de 2019 pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assistência Estudantil (Fonaprace) em Brasília. Disponível em: <https://ufes.br/conteudo/pesquisa-nacional-apresenta-o-perfil-dos-estudantes-de-graduacao-das-universidades-federais> . Acesso em: 19 ago.2021.

¹⁹⁰ De acordo com o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. “O Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) apóia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (Ifes). O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão.” MEC (2021)

renda e que os gastos são financiados por programas governamentais e 5% declaram serem os principais responsáveis pelo sustento da família.

Gráfico 16: Situação Financeira dos Estudantes



Fonte: Ferreira (2021)

Nota-se que se somarmos os que não tem renda, atingimos cerca de 34% dos estudantes de Serviço Social. Quando somamos os que possuem renda e ajudam a família com os que são arrimos de família, chegamos a 32% dos estudantes.

Com este cenário é possível afirmar que as condições socioeconômicas de 66% dos estudantes de Serviço Social são frágeis e o trabalho ou a ausência dele possui um papel central nas relações sociais e determina e limita as possibilidades e escolhas para o aprimoramento intelectual, cultural, social.

Como se pode observar os estudantes de Serviço Social, possuem uma condição financeira que não lhes permite dedicação exclusiva aos estudos, precisando dividir entre as atividades do trabalho, família e formação universitária. Denominados *trabalhador-estudante*, a necessidade do trabalho lhes impõe um tempo escasso de dedicação aos estudos. O trabalho para cerca de **32% dos estudantes entrevistados** ocupa um espaço de sobrevivência (sua e de familiares), o que consequentemente se sobrepõe aos estudos. Vargas & Paula, no estudo sobre a Inclusão do Estudante-trabalhador e do Trabalhador-Estudante na Educação Superior

(2012); relembram a correlação entre condição socioeconômica e a escolarização e que “o fator socioeconômico é o que determina mais fortemente o desempenho escolar dos estudantes” (BRASIL.INEP, 1999, p. 23):

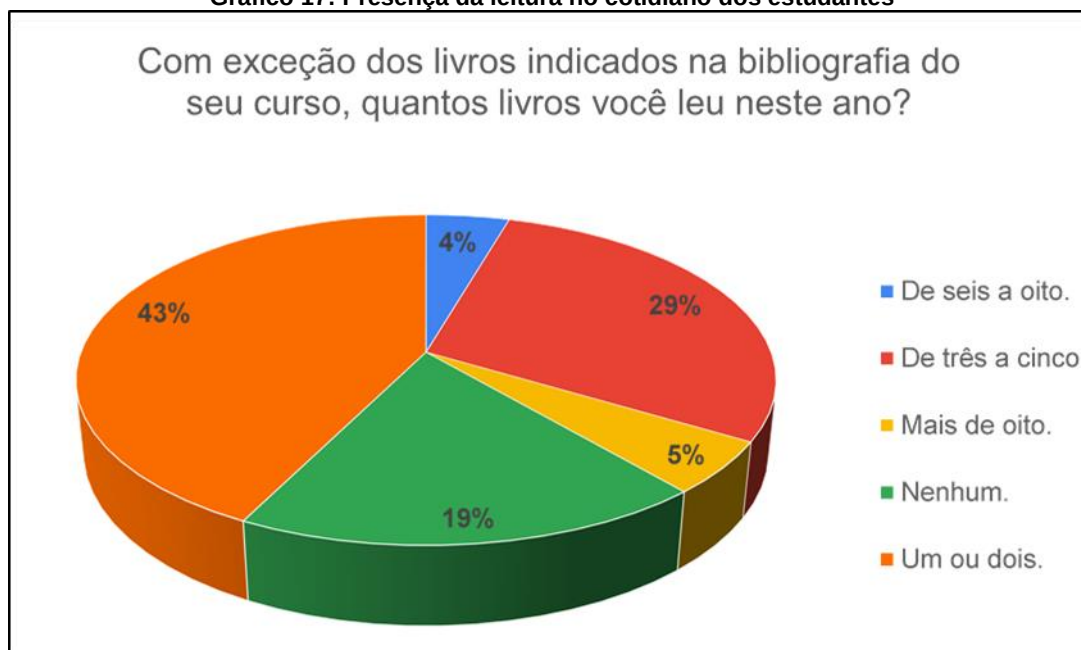
[...] acreditamos que outra ordem de carência deve ser observada: a dificuldade de ajuste entre as exigências da escolarização e a necessidade de trabalhar, vivida por contingente expressivo do alunado. Entre a intenção de um estudante que pretende ingressar na educação superior e seu efetivo ingresso, encontramos um importante obstáculo a transpor, relacionado à situação de trabalho. Por vezes o trabalho dificulta a escolarização, por vezes a ausência de trabalho impede a escolarização. Essa situação, em verdade, traduz a evidência das incompatibilidades entre estudo e trabalho, ou seja, a possibilidade ou não de uma escolaridade longa, segundo a relação do estudante com o trabalho (VARGAS; PAULA, 2012, p.465).

Estas e outras questões impactam na aprendizagem, pois os estudantes relatam excesso de leituras e/ou leituras “densas”, como desafios no processo formativo, indicadores relevantes para reavaliação da prática docente. Avaliamos que a leitura é de fundamental importância reflexiva, de conhecimento e aprendizagem, entretanto, os estudantes nos relevam ser este um desafio na aprendizagem, o que pode acarretar afastamento e/ou aversão ao processo da leitura.

*A graduação para mim é desafiadora principalmente **com relação as leituras e estudos que fazemos, como uma pessoa que possui dificuldade de aprendizagem, ler alguns conteúdos passados pelas professoras se torna um desafio**, além disso, o próprio curso de serviço social é desafiador, por conta das áreas de trabalho que nos apresenta. (Estudante do 5º semestre, grifos nossos)*

*Para **mim o desafio maior sempre foi mais a questão da leitura** e da concentração, mas agora em período pandêmico está sendo mais desafiador ficar em frente a uma tela de computador, sentada e tentando manter o foco. (Estudante do 6º semestre, grifos nossos)*

Quando perguntamos aos estudantes a quantidade de livros lidos, com exceção dos indicados na bibliografia do curso, tivemos os seguintes resultados: 43% declaram de leram de um a dois livros por ano, 29% de três a cinco livros, 19% não realizam nenhuma leitura, 5% mais de oito livros e 4% de seis a oito livros. Os indicadores nos revelam que apesar das dificuldades apontadas pelos estudantes o hábito da leitura está presente em cerca de 81% dos estudantes pesquisados.

Gráfico 17: Presença da leitura no cotidiano dos estudantes

Fonte: Ferreira (2021)

Além dos apontamentos acima, o adoecimento mental, restrição de sono, falta de sentimento de pertencimento ao ambiente acadêmico, são fatores presentes nos relatos dos estudantes acerca das dificuldades enfrentadas no cotidiano acadêmico, com repercussão em sua saúde mental, elementos que trataremos com mais profundidade no desenvolvimento desse capítulo.

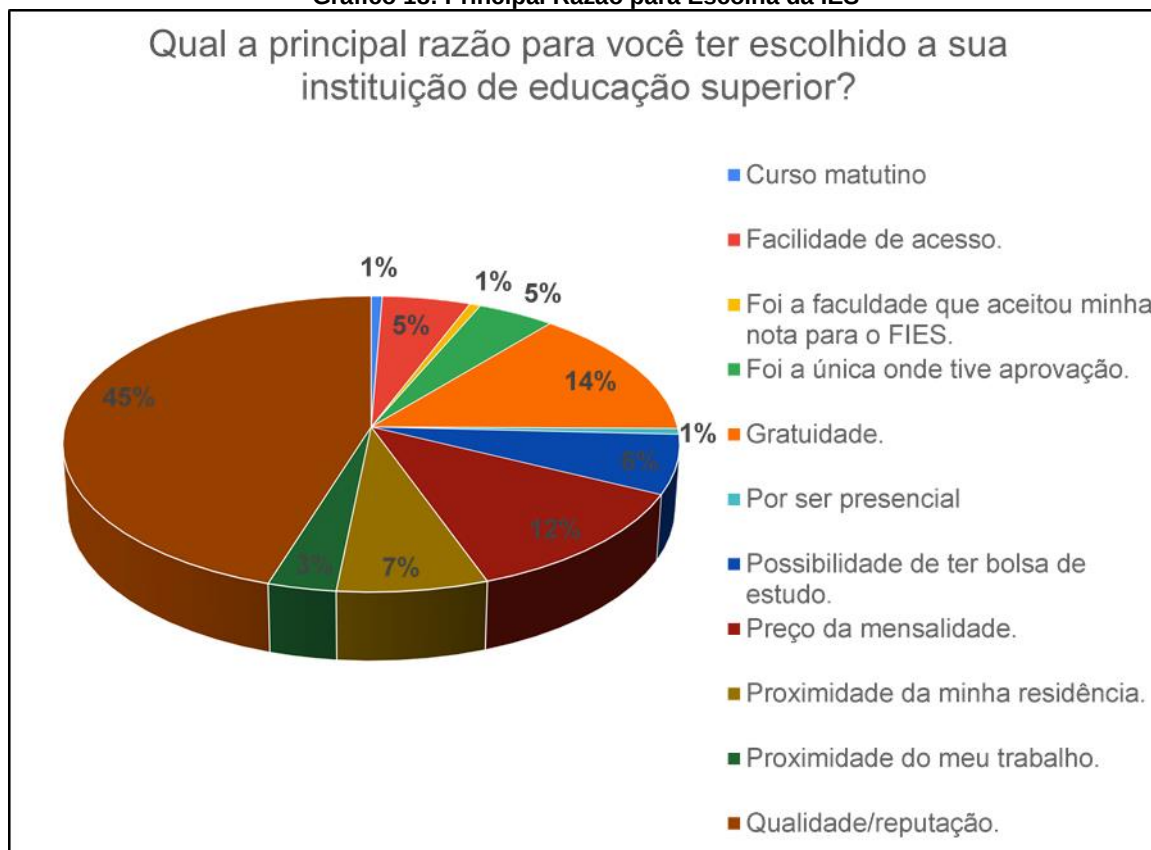
Tais elementos suscitam a reflexão sobre a expansão do ensino privado, e nos perguntamos se os desafios apontados seriam influenciadores na escolha dos estudantes pela educação privada? Em pesquisas realizadas por Silva (2006) e Sotero (2009), discute-se as escolhas dos estudantes quanto ao ensino superior e especialmente o privado. As pesquisas argumentam na direção da lógica expansionista da educação superior, apresentando dados que evidenciam que as escolhas dos estudantes do ensino médio, que almejavam o ingresso em cursos universitários, revelam a preferência pela educação privada.

Quando questionamos aos estudantes sobre quais eram os fatores que os influenciaram na escolha pela IES, obtivemos os principais resultados: 45% declaram que foi a qualidade e reputação da IES, 14% pela gratuidade, 12% pelo preço da mensalidade, 7% pela proximidade com a residência, 6% pela possibilidade de bolsa de estudos e empatados em 5% cada, declaram que devido à facilidade de acesso e ao ser a única IES que obteve aprovação. Nota-se que as razões referentes a opção

“por o curso ser presencial ou proximidade do trabalho”, chegaram a 1% respectivamente, demonstrando que tais razões não possuíram impactos na escolha dos estudantes pela IES.

5.3 Longos deslocamentos, desgaste mental, dificuldades de aprendizagem, pandemia covid-19, vulnerabilidade social: são alguns dos desafios enfrentados pelos estudantes para permanecerem na faculdade

Gráfico 18: Principal Razão para Escolha da IES



Fonte: Ferreira (2021)

A perspectiva territorial nos apresenta importantes elementos para reflexão. Compreendemos que os territórios também são espaços de vivência e possuem significados singulares para os sujeitos. Nesta pesquisa, uma das questões desafiadoras para o acesso e permanência no ensino superior dos estudantes de Serviço Social, está relacionada às dificuldades na mobilidade na cidade paulistana.

Podemos notar que as IES, sobretudo as privadas mercantis, estão localizadas em bairros da cidade de São Paulo, com proximidade de estações de metrô, linhas de transporte público, com maior concentração nas zonas: Leste, Sul e Central da cidade, regiões com grande circulação da população seja para trabalho ou moradia. Nota-se que, especialmente os grupos empresariais da educação têm maior investimento na

implantação de Polos Educacionais¹⁹¹, Faculdades, Centros Universitários e Universidades em bairros, cuja localização privilegia as regiões com maior concentração e/ou trânsito da população, possibilitando acesso mais facilitado ao estudante trabalhador, mais um atrativo à adesão ao ensino privado.

O fato é que a localização das Universidades Públicas geralmente está situada distante dos grandes centros, o que dificulta o acesso do estudante, além de gerar altos custos com os deslocamentos diários, fatores que devem ser observados no momento da escolha do curso e da IES. Com o desenvolvimento urbano em expansão e tímidas iniciativas para equacionar os sérios problemas de mobilidade na cidade paulistana, o acesso e permanência dos estudantes nas universidades é mais um fator que deve ser considerado como relevante. Mesmo com a existência de investimentos na implantação de novas estações de metrô, trem e linhas de ônibus, os estudos e os depoimentos dos estudantes demonstram insuficiência em atender à demanda dos que habitam ou frequentam a cidade paulistana. Os altos custos¹⁹² de tarifas e o tempo despendido pelos estudantes para acesso as IES, é um fator objetivo que repercute na manutenção e sua permanência nos bancos universitários.

A cidade de São Paulo, considerada a maior metrópole brasileira, vive uma crise na mobilidade urbana há décadas, que só se intensifica com o decorrer dos anos. Em estudo realizado por Rolnik & Klintow¹⁹³ (2011), identificou-se que o tempo médio diário gasto no trânsito pela população é de 2h42min e que se perde até 27 dias por ano presos em congestionamentos:

Em 2009, o recorde de índice de congestionamento em São Paulo - 294 km de lentidão - foi quebrado duas vezes no mesmo dia. Ao longo da última década, 118 km de vias congestionadas têm sido a média diária da cidade nos horários de pico. Entre os anos 2000 e 2008, a velocidade média do

¹⁹¹ De acordo com o site do MEC, o “polo de educação a distância, ou polo de apoio presencial, é o local devidamente credenciado pelo MEC, no país ou no exterior, próprio para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância. É no polo que o estudante terá as atividades de tutoria presencial, biblioteca, laboratórios, teleaulas, avaliação (provas, exames, etc.) e poderá utilizar toda a infraestrutura tecnológica para contatos com a instituição ofertante e/ou participantes do respectivo processo de formação” (MEC, 2021). Para acessar a lista completa dos Polos Educacionais cadastrados no MEC, acesse: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/Excel/lista_de_polos_regulares_6.xls . Acesso em 10 maio 2021.

¹⁹² Estes custos somam aos de aquisição de livros, xerocópias, material de estudos, alimentação e outros.

¹⁹³ Cf. ROLNIK, Raquel & KLINTOW, Danielle. (I)Mobilidade na cidade de São Paulo. estudos avançados 25 (71), 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/xM3HNxRtNM5RqtjtKjxgJb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 maio 2021.

trânsito nos horários de pico da manhã e da tarde na cidade de São Paulo foi de 19,30 km/h. **O tempo médio gasto no trânsito pelos paulistanos para realizar todos os deslocamentos diários é de 2h42min. A cada mês, o paulistano passa dois dias e seis horas no carro ou no transporte público para se locomover.** Os paulistanos perdem, em média, 27 dias por ano presos no congestionamento (p.89, 2011, grifos nossos)

E complementam que:

[...] **a percepção pública da crise de mobilidade como “problema de trânsito” oculta diferenças muito significativas nas dimensões e nos significados políticos da crise.** Se tomarmos a questão tempo de deslocamento, por exemplo, veremos que, embora o tempo médio de deslocamento do paulistano para realizar sua atividade principal do dia seja de mais de duas horas, esse difere bastante quando se trata de médias dos motoristas de automóveis ou de passageiros do sistema de transporte coletivo. Segundo a pesquisa Origem e Destino realizada a cada dez anos pelo Metrô (2008), o tempo médio de viagem em transporte coletivo é 2,13 vezes superior ao tempo médio de viagem em transporte individual. O mesmo se pode dizer em relação à velocidade: segundo a CET (2008), a velocidade média dos carros pela manhã era de 27 km/h; à tarde, de 22 km/h. Por sua vez, levantamento do Sindicato das Empresas de Transporte Coletivo Urbano de São Paulo (2008), durante os congestionamentos da manhã e da tarde, indica que os ônibus atingem, em média, velocidade de 12 km/h. (ROLNIK; KLINTOW, p.89, 2011, grifos nossos)

As autoras alertam que os problemas com a mobilidade urbana na cidade paulistana, recaem, mais fortemente na população de menor renda, visto que 74% das viagens motorizadas via transporte coletivo é feita por paulistanos com renda até quatro salários mínimos:

Considerando que 74% das viagens motorizadas da população com renda até quatro salários mínimos são feitas por modo coletivo e que na faixa de renda maior do que 15 salários mínimos esse percentual cai para apenas 21%, conclui-se que a crise da mobilidade é muito mais aguda para os usuários do transporte coletivo - a população de menor renda, usuária cativa e histórica dos meios coletivos. Entretanto, apesar de a crise de mobilidade afetar muito mais os passageiros do transporte coletivo do que os motoristas de automóveis na cidade de São Paulo, não ocorreu uma inflexão suficientemente forte política de circulação capaz de instaurar um novo padrão de tempo e na conforto para esses passageiros, apesar do aumento de investimentos ocorrido no metrô e na modernização do sistema de trens e ônibus na última década (*Idem, ibidem*, p. 90).

O mapa da desigualdade de 2020¹⁹⁴, publicado pela Rede Nossa São Paulo, demonstra que a mobilidade urbana, continua sendo um problema sério vivenciado sobretudo pela população mais pobre, conforme os dados apresentados:

Apenas 18,1% da população paulistana reside em um raio de até 1km de estações de transporte de massa (trem, metrô e monotrilho). Enquanto essa proporção é de 88% no distrito da República, em outros 29 distritos 0% tem acesso ao transporte de massa.

¹⁹⁴ CF. Mapa da Desigualdade Social, 2020, publicado pela Rede Nossa São Paulo. Disponível em: <https://www.nossasaopaulo.org.br/2020/10/29/mapa-da-desigualdade-2020-revela-diferencas-entre-os-distritos-da-capital-paulista/> . Acesso em 25 jun.2020.

O transporte público é usado por 56,6% das pessoas para o deslocamento para o trabalho. A média da cidade do tempo de deslocamento para o trabalho é de 56,2 minutos. Enquanto no Brás se gasta, em média, 31,3 minutos, em Marsilac se gasta 124,7 minutos. Quase metade das famílias paulistanas (45,5%) não possuem nenhum automóvel. E apenas 41% residem em um raio de até 300 metros de distância de infraestruturas cicloviárias (ciclovias e ciclofaixas) (Mapa da Desigualdade, 2020, grifos nossos).

Se considerarmos que 40% dos estudantes participantes da nossa pesquisa declararam renda de 1,5 a 3 salários mínimos¹⁹⁵, pode-se afirmar que os problemas relacionados à locomoção e tempo gasto para deslocamentos afetam fortemente estes estudantes, quanto à manutenção, permanência, além das possíveis dificuldades quanto ao ensino-aprendizagem devido ao cansaço e desgastes vivenciados diariamente. Estes são desafios que não podem ser menosprezados e demonstram a dura jornada que enfrentam cotidianamente para conclusão de um curso universitário. Tais elementos foram mencionados pelos estudantes pesquisados, quando questionamos sobre os desafios enfrentados na graduação em Serviço Social:

*Extremamente desafiadora, por questões econômicas, de **locomoção (mais de 2 horas de percurso)** e principalmente no que diz respeito a saúde emocional e psicológica. (estudante 7º semestre, grifos nossos)*

*A graduação é um grande desafio como um todo que não envolve necessariamente somente a graduação em si, mas o conjunto de fatores, **desde o meu trajeto a universidade que dura cerca de 2 horas, a alimentação que por muitas vezes não pude custear, a dificuldade em comprar os livros e ainda que tivesse acesso a biblioteca vislumbrava ter meu próprio exemplar para poder estudar melhor por exemplo.** Além muitas vezes da dificuldade do corpo docente entender as dificuldades individuais que tive, passei por um processo em saúde mental e nem sempre recebi a compreensão esperada, ou a dificuldade por ter sido aluna de escola pública onde não tive o ensino padrão dos alunos da [...], nível colégios renomados e particulares, pra quem vem da periferia é implícito sempre que sejamos melhores que o outro, que nos esforcemos mais, ouvimos muito isso em casa por não ter uma rede de contatos que possa nos auxiliar. Passei boa parte da graduação pensando como seria mais fácil se eu tivesse tido um bom ensino básico, morasse perto, não precisasse trabalhar, não tivesse irmãos pra ajudar a criar etc. (estudante 7º semestre, grifos nossos)*

*Além dos desafios que a instituição social apresenta, a graduação é desafiadora **quando não se teve uma base de ensino** e a simples leitura de um texto se torna algo que te deixa para baixa, **que faz você se sentir a menos por não conseguir interpretar e entender.** Além disso o trajeto quando se mora na periferia (moro em Perus, último bairro da capital). (estudante 5º semestre, grifos nossos)*

*Estudo na Unifesp, campus Baixada Santista, mas continuo morando em São Paulo, devido a problemas de saúde da minha mãe no começo da graduação não consegui me mudar para Santos, desse modo, **faço um trajeto longo***

¹⁹⁵ Consideramos salários de R\$ 1.559,00 a R\$ 3.117,00 na pesquisa.

para ir a faculdade, pegando ônibus, metrô, ônibus de viagem.. gastando em média 3h pra ir e 3h pra voltar. Acho que isso é o que mais dificulta o processo, impossibilitando que eu participe de atividades que ocorram no período noturno da faculdade, por exemplo. Além disso, acho que o desmonte da educação pública é um desafio que enfrentamos durante todo o período de graduação, com falta de professores, cortes nas bolsas, cortes no RU, entre outros. (estudante 5º semestre, grifos nossos)

*Penso que desafiador tem sido o que é externo ao curso. **A distância, já que moro em Bertioga e estudo em Santos, o fato de estar desempregado e sem uma renda fixa** e pensar o Serviço Social e sua contradição com a emancipação da sociedade defendida pelo Projeto Ético Política da profissão. O curso em si, ao contrário tem sido muito prazeroso, tanto do ponto de vista do conteúdo, como da vivência na universidade. Pra não dizer que tudo é só flores, a elaboração do TCC tem sido sim bem desafiadora, uma construção difícil, laboriosa e exigente! (estudante 9º semestre, grifos nossos)*

***Tem sido difícil, por morar no extremo da zona sul, ir até o centro.** Por conta de problemas de visão como Ceratocone que compromete meu desempenho e dificulta as leituras, **tenho que me adaptar e buscar alternativas de aprendizado**, vídeos e programas que possam reproduzir em áudio, o que está escrito em PDF. (Estudante 7º semestre, grifos nossos).*

Nas declarações dos estudantes observa-se que além da mobilidade, penosa, com relatos que demonstram um tempo de percurso com cerca de 2 horas no trânsito para deslocamentos até faculdade, há outras dificuldades como a aquisição de livros, o déficit da educação básica, que consideram um elemento que os colocam em posição de desvantagem na aprendizagem quando comparado a outros colegas de turma, que estudaram em escolas particulares que avaliam como mais preparados intelectualmente para os desafios presentes no processo ensino-aprendizagem e precisam se “*adaptar e buscar alternativas de aprendizado*”. Além de pontuar a necessidade de trabalhar para auxiliar no custeio da faculdade, bem como, das necessidades básicas dos irmãos os quais “*ajudam a criar*”. Estes são fatos que somados a outros enfrentamentos como a superação dos problemas de saúde mental, aprofundam as dificuldades de aprendizagem e a superação dos desafios.

Consideramos que esta última questão merece maior aprofundamento e pesquisa. Pela nossa experiência na docência, presenciamos em variadas oportunidades relatos de estudantes com queixas sobre saúde mental, muitos confidenciavam que iniciam seus estudos adoecidos (com a esperança de cura no curso) e outros que adoecem durante o processo formativo, atribuindo estes fatos ao excesso de cobranças por parte deles mesmos e do corpo docente, excesso de leituras, muitos trabalhos acadêmicos. Declaram, muitos deles, que não capazes de atender de forma satisfatória às próprias expectativas e as dos professores. Os dados suscitam reflexões e questionamentos a respeito do tema, ainda que este não seja o

objeto desta pesquisa, alguns relatos demonstram ser este um elemento que merece reflexão, e nos perguntamos: O quanto esse/s adoecimento/s influenciam no processo aprendizagem desses estudantes? Em quais condições de saúde mental, estão se formando os futuros assistentes sociais?. cremos que este é um terreno fértil que carece de aprofundamento pelos pesquisadores/as do Serviço Social. Os depoimentos dos estudantes reforçam a necessidade de nos debruçarmos sobre o tema:

*O **espaço universitário me adoeceu de diferentes formas**, tanto pela burocratização absurda que enfrentamos no cotidiano tanto por todo o discurso hipócrita que não reflete a universidade e muito menos o corpo docente que a representa. Isso faz com que o ensino aprendizagem não seja satisfatório na sua totalidade o que também sofre influência do adoecimento das professoras e professores. Em tempos de pandemia isso piorou ainda mais, terminar o ensino superior on-line vai contra tudo o que o curso prega e com o que eu acredito. O desafio maior nesse momento é conseguir entregar e apresentar um TCC através de uma plataforma virtual. (estudante 9º semestre, grifos nossos)*

Muito. Afinal a graduação **agravou minha ansiedade e depressão** fazendo eu sentir a necessidade de recorrer a remédios. (estudante 7º semestre, grifos nossos)

*A **graduação muitas vezes põe à prova minha saúde mental e minha autoestima**. Diversas vezes a **graduação faz com que eu me sinta pequena e insuficiente**. Mas o curso por si só, mesmo eu gostando muito e sendo algo em que eu acredite muito, me deixa muito insegura sobre o futuro. Não tenho certeza se vou conseguir emprego, não tenho certeza se vou conseguir me sustentar só com o meu futuro salário etc. (estudante 7º semestre, grifos nossos)*

Vem sendo desafiadora à medida que tenho que conciliar trabalho formal e estudos, afetando tanto o físico quanto o psicológico. (estudante 7º semestre).

Nos depoimentos acima, observamos o sofrimento mental e adoecimento relatados pelos estudantes, a necessidade de recorrer a medicamentos antidepressivos, o agravamento da ansiedade, depressão, angústia, sentimento de incapacidade que tem atingido a autoestima e as relações sociais. As incertezas quanto a empregabilidade, a quantidade de leituras e trabalhos, a dificuldade de estágio, a ausência de renda e/ou perda de emprego durante a pandemia do Covid-19, a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, são elementos que evidenciam o sofrimento cotidiano dos estudantes, e nos alertam sobre o importante fato de que muitos estudantes estão adoecendo nos bancos universitários. Lamentavelmente o adoecimento mental de estudantes e corpo docente não é algo recente e se destaca como um dos fatores responsáveis pela evasão de muitos estudantes durante o percurso formativo.

Em pesquisa apresentada por Grener & Cerqueira (2017)¹⁹⁶, por meio da análise de artigos/estudos apresentados sobre tema, as pesquisadoras localizam 1375 artigos e, aplicados os critérios de exclusão, 37 artigos compuseram a amostra final, contendo somente publicações dos últimos cinco anos, em países desenvolvidos, com estudantes da área da saúde, a respeito do sofrimento psíquico de universitários. Conforme os dados apresentados pelas autoras:

Aproximadamente, 30% dos adultos brasileiros apresentaram transtornos mentais comuns (TMC), como encontrado em pesquisa com adolescentes. Porém, a prevalência deste sofrimento varia segundo a população estudada e os métodos utilizados nas pesquisas. Estudos realizados com universitários brasileiros, especialmente os da área da saúde, indicam variação de TMC de 18,5% a 44,9%⁴⁻¹¹. TMC são estados mistos de depressão e ansiedade, caracterizados pela presença de sintomas como insônia, fadiga, irritabilidade, esquecimento, dificuldade de concentração e queixas somáticas [...] (GRENER; CERQUEIRA, p. 1328, 2017).

Ao analisarem 24 estudos, identificaram que os fatores de risco para sofrimento psíquico são mais expressivos nas três primeiras e as duas últimas séries, responsáveis por acarretar o desejo de abandono do curso em virtude das dificuldades que relatam enfrentar durante o processo formativo, como:

[...] excesso de horas de estudo ou dificuldade para conciliar estudo, lazer/descanso em dois estudos, assim como apontar o curso como fonte de estresse/tensão, ter expectativas ruins em relação ao futuro profissional, insatisfação com o curso/ter pouco interesse pelo mesmo e sentir desconforto durante as avaliações (*Idem, ibidem*, p.1329-1330, 2017).

O dossiê publicado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2018, intitulado Saúde Mental na UFRJ, apresenta os resultados da pesquisa realizada com estudantes de graduação¹⁹⁷, pós-graduação e servidores da instituição, o qual destaca: a *insônia, taquicardia, ansiedade, pânico e depressão*, como parte dos sintomas que acometem os universitários dos cursos de graduação, e afirmam que: “A crise política e econômica atua como fator de agravamento conjuntural. Mas a

¹⁹⁶ Para acessar todos os dados acesse: GRENER, Karen Mendes. CERQUEIRA, Ana Teresa de Abreu Ramos. Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(4):1327-1346, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/RLFrGpHpQKgyPwXvHx3B3b/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em 20 ago.2021

¹⁹⁷ Ver: Dossiê Saúde Mental na UFRJ – Parte I – Graduação, disponível em: <http://www.cfch.ufrj.br/index.php/27-noticias/875-dossie-saude-mental-na-ufrj-parte-ii-pos-graduacao> . Acesso em 10 maio 2021.

estrutura hierárquica, **a naturalização das práticas de assédio moral e outras formas de opressão contribuem para a constituição de um ambiente adoecedor.**”

(Dossiê Saúde Mental na UFRJ – Parte I – Graduação, 2018, grifos nossos)

O dossiê avalia que a democratização do acesso ao ensino superior alterou o perfil dos estudantes que acessam a Universidade, mas que o adoecimento mental não se restringe apenas aos estudantes, também alcança o corpo docente e servidores técnicos administrativos.

A democratização do acesso a um perfil socioeconômico e ético-racial do corpo discente diverso daquele a que esta instituição tradicionalmente elitista estava habituada a lidar também trouxe à tona a importância deste debate. Se, por um lado, os estudantes se encontram em uma situação de maior vulnerabilidade, por outro, servidores docentes e técnico-administrativos também estão sujeitos ao adoecimento mental. (Dossiê Saúde Mental na UFRJ – Parte I – Graduação, 2018)

O debate sobre o adoecimento de discentes e docentes¹⁹⁸, merece maior investimento em estudos científicos para aprofundamento e promoção de ações objetivas e concretas com o intuito de acompanhar a saúde mental e dar respostas a essas e novas demandas que poderão ser agravadas pós pandemia do Covid-19. Que subsidiem propostas e estratégias de enfrentamento deste grave problema que afeta profundamente o ambiente acadêmico, não se restringindo apenas a meios de aferição e acompanhamento do processo avaliativo do ensino-aprendizagem. A cobrança interna e externa de estudantes e corpo docente¹⁹⁹ para obterem alto rendimento e produtividade acadêmica, acarreta desgastes de toda ordem: como no pouco tempo de convívio com familiares, amigos, redução e até mesmo extinção de horas de lazer, bem como, redução de horas de sono, com o objetivo de *“fazer sempre melhor, por aprender sempre”*, como declaram os/as estudantes ao serem questionados/as sobre o quanto tem sido desafiadora a graduação:

*Muito, horas a menos de sono, **responsabilidade de sempre fazer o melhor e aprender sempre.** (estudante 5º semestre, grifos nossos)*
*O desafio **vem de dentro de mim, por me cobrar demais** e às vezes cair no engodo da autossabotagem, **por me sentir incapaz de me relacionar com os colegas**, em sua maioria mais jovens que eu (farei 32 anos), e acabar me isolando. Isso causou inclusive o trancamento de um ano de curso. Atualmente me sinto melhor e mais confiante. (estudante 3º semestre, grifos nossos)*

¹⁹⁸ Ver: Dossiê saúde mental na UFRJ - Parte III: trabalhadores, disponível em: <http://www.cfch.ufrj.br/index.php/27-noticias/892-professor-nao-adoece-morre> . Acesso em 10 maio 2021.

¹⁹⁹ Ver: ALBUQUERQUE, Valéria. Serviço Social e Trabalho Docente: precarização e intensificação nas instituições privadas de ensino IN: RAICHELIS, Raquel. VICENTE, Damares. ALBUQUERQUE, Valéria. *A nova morfologia do trabalho no Serviço Social*. São Paulo: Cortez:2018

A vivência na faculdade não deveria acarretar tantos momentos de angústia, sofrimento, adoecimento e sim de aprendizados, transformações e descobertas, no entanto, os relatos apresentados em nossa pesquisa, e nos estudos sobre o tema, apontam o quanto estas questões são preocupantes e pouco debatidas no meio acadêmico. Ainda no estudo da UFRJ (2018), há um alerta a respeito da necessidade do Brasil, implantar iniciativas que mitiguem esta situação, diante das mudanças de perfil dos universitários, das vulnerabilidades presentes. As repercussões que o adoecimento mental vem causando são preocupantes e assolam estudantes da graduação e pós-graduação, muitas vezes chegando ao ápice, o suicídio:

No Brasil de hoje, em uma realidade de desinvestimento das universidades públicas, após mais de uma década em que o perfil dos estudantes de graduação e pós-graduação se alterou, em maior ou em menor grau, devido às políticas afirmativas, o cenário de adoecimento mental pode não ser menos preocupante. O debate sobre este tema vem ganhando corpo nas universidades brasileiras **com o suicídio de um estudante de doutorado do Instituto de Ciências Biomédicas da USP, ocorrido em agosto último. As últimas palavras escritas no quadro da sala de aula foram “I’m just done” (“para mim chega”, em tradução livre).** (Dossiê Saúde Mental na UFRJ – Parte I – Graduação, 2018, grifos nossos)

Se a saúde mental pode ser considerada um dos fatores que compromete a vida física e mental de docentes e desafia a permanência dos estudantes na universidade, entretanto, ela não pode ser tratada como única situação que pode interromper o processo formativo, outros problemas se somam a este, como a vulnerabilidade social, que limita sendo apontado por estudantes como um fator de exclusão que acarreta dentre outras questões, um sentimento de falta de pertencimento dos estudantes ao universo acadêmico.

Conforme o estudo financiado pela FAPESP em 2007, com o título: estudantes com desvantagens Econômicas, Educacionais e Fruição da Universidade²⁰⁰, destaca pesquisas realizadas nos contextos francês e inglês desde a década de 1960, com o objetivo de compreender os desafios para permanência de estudantes vindos das camadas populares no ensino superior. ALMEIDA (2007), responsável pelo dossiê, destaca que pesquisadores brasileiros, também já veem realizando estudos, sobretudo, quanto aos desafios da permanência dos estudantes diante da

²⁰⁰ Ver Dossiê completo financiado pela FAPESP: ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes com desvantagens Econômicas e Educacionais e Fruição da Universidade. *CADERNO CRH*, Salvador, v. 20, n. 49, p. 35-46, Jan./Abr. 2007. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/MQdsyHcCgmqFj6VNRrXPn7s/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 10 maio 2021.

Desigualdade social presente na universidade, que não se limita ao acesso ou inclusão, mas também à problemática da hierarquia interna entre as profissões, definida pela tradição de maior ou menor prestígio pela sociedade capitalista. Não é incomum os estudantes declarem não se sentirem parte ou pertencentes ao ambiente universitário, com sentimento de inferioridade em relação a outros universitários matriculados em cursos considerados com prestígio social e/ou por avaliarem que o espaço acadêmico é um mundo à parte, ao qual não pertencem, como se estivessem “fora do ninho”, como declara alguns estudantes de Serviço Social, participantes desta pesquisa:

*É difícil permanecer em uma faculdade elitizada, com poucos alunos semelhantes a mim (fisicamente, historicamente, socialmente). **Às vezes me sinto fora do "ninho"**, sinto que o [...] é um só um perfil de aluno e não se enquadra pra uma parte dos alunos de SS, que são pretos, pardos, de periferia e pobres. **Já desisti do curso dois semestres por conta de saúde mental** e sinto que o corpo docente não tem a disposição de entender os motivos individuais e coletivos. (estudante 5º semestre, grifos nossos)*

*Estar na [...] como bolsista, já é algo difícil. Conviver com realidades totalmente diferente das nossas, num ambiente muito diferente do que estamos acostumados, com festas caras, cantinas, etc. **Além de ouvir diariamente comentários que nos fazem pensar se esse desgaste vale realmente a pena.** Ainda há a insatisfação com relação ao curso, a necessidade de reformas na grade, professoras que não são tão qualificadas para dar as matérias, professoras que fazem comentários preconceituosos, inclusive comentários racistas, ou até professoras que não têm mais condições de dar aula. Nós, estudantes, entendemos a importância delas, as diferentes histórias de superação, suas trajetórias, mas também vemos a necessidade de ter professoras que atuem ainda na área, que estejam inseridas na realidade que logo nós também vamos viver, a importância de TER PROFESSORAS NEGRAS, enfim, um quadro de docentes diversificado. (estudante 5º semestre, grifos nossos, letras em caixa alta do original)*

*Nessa jornada, minhas maiores dificuldades são alcançar um patamar de compreensão acadêmica **que esteve muito distante da minha realidade, permanecer nesse espaço elitista e conciliar os estudos com a maternidade**, estágio e o PET, é algo muito cansativo e por vezes, uma sensação de estar sozinha e sem apoio. (estudante 7º semestre, grifos nossos).*

Depoimentos que transmitem a sensação de abandono, de cansaço físico e mental, relações conflituosas com docentes e discentes, insatisfação com relação à matriz curricular do curso, falta de aprofundamento nos conteúdos ministrados durante as aulas, ausência de professores(as) negros(as) que intensifica a ausência de representatividade. A dificuldade de conciliar estudo, maternidade e trabalho, todos esses fatores, agregados a dificuldades de contato com a IES, coordenação do curso e docentes, reforça a necessidade de estabelecer novas estratégias relacionais e de

diálogo entre docentes e discentes e assim evitar desgastes e tensões. Os estudantes relatam ser um desafio:

*O atendimento da faculdade é péssimo e com a pandemia fica cada vez mais **difícil entrar em contato com os professores e coordenação.** (estudante 1º semestre, grifos nossos)*

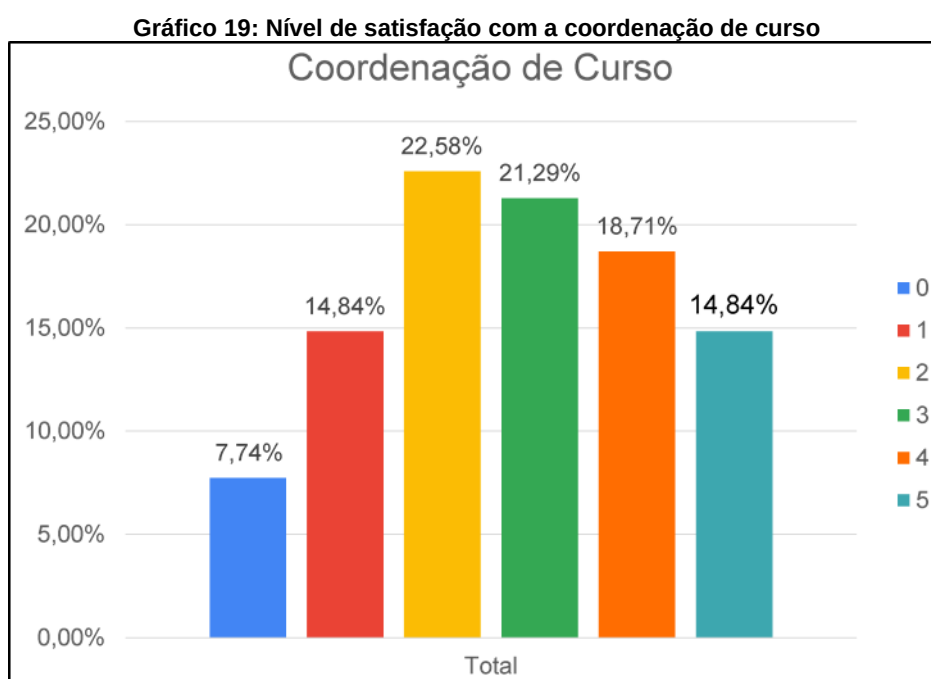
*No aprendizado, **na comunicação com a Faculdade e com a coordenadora do curso**, com atividades que precisam marca horário e data e você simplesmente não consegue. (estudante 1º semestre, grifos nossos)*

Desorganização da faculdade e a falta de vontade da faculdade. (estudante 3º semestre)

*Para mim, a graduação tem sido desafiadora por questões internas, **referentes à relação entre os membros do corpo docente, os alunos e o conteúdo das disciplinas**, que parecem não ter o aprofundamento. (estudante 7º semestre, grifos nossos).*

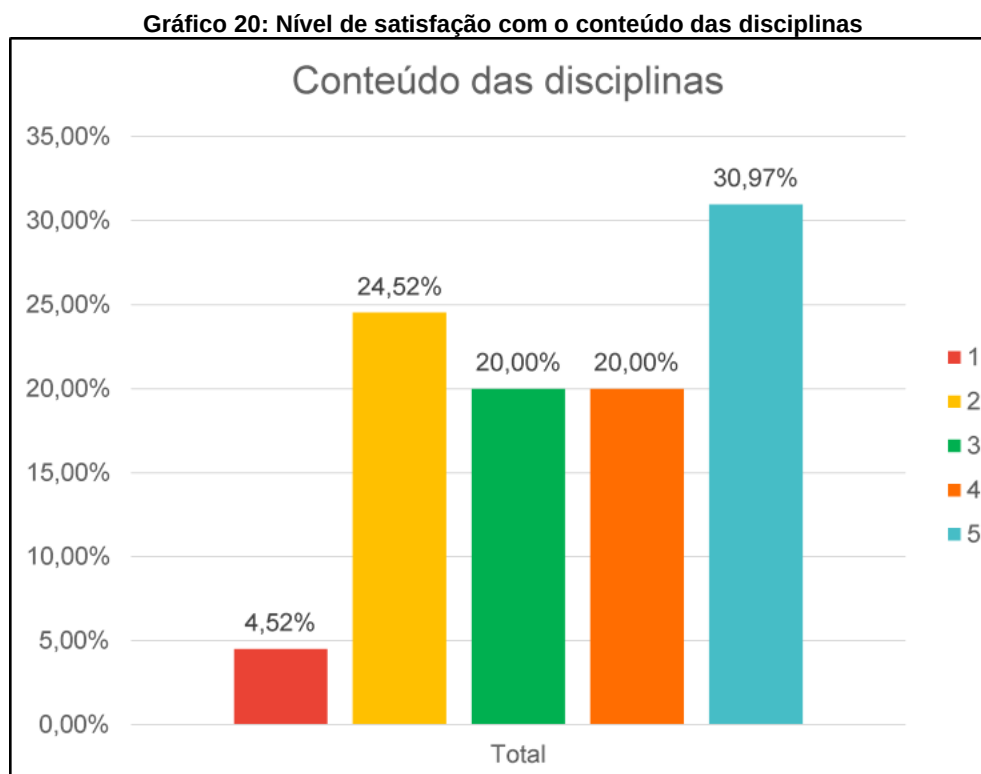
A avaliação realizada pelo conjunto dos estudantes, apresentam os indicadores relacionados as *coordenações de curso, conteúdo das disciplinas, corpo docente e comunicação*. Com as opções de 1 a 5, os estudantes consideraram o número 1 para muito insatisfeito, 5 muito satisfeito e as variáveis 3 e 4, consideram níveis intermediários de satisfação.

Os dados nos revelam que 14,84% dos estudantes avaliam satisfatoriamente as *coordenações dos cursos*, enquanto 7,74%, estão muito insatisfeitos, 21,29% e 18,71%, apresentam satisfação mediana.



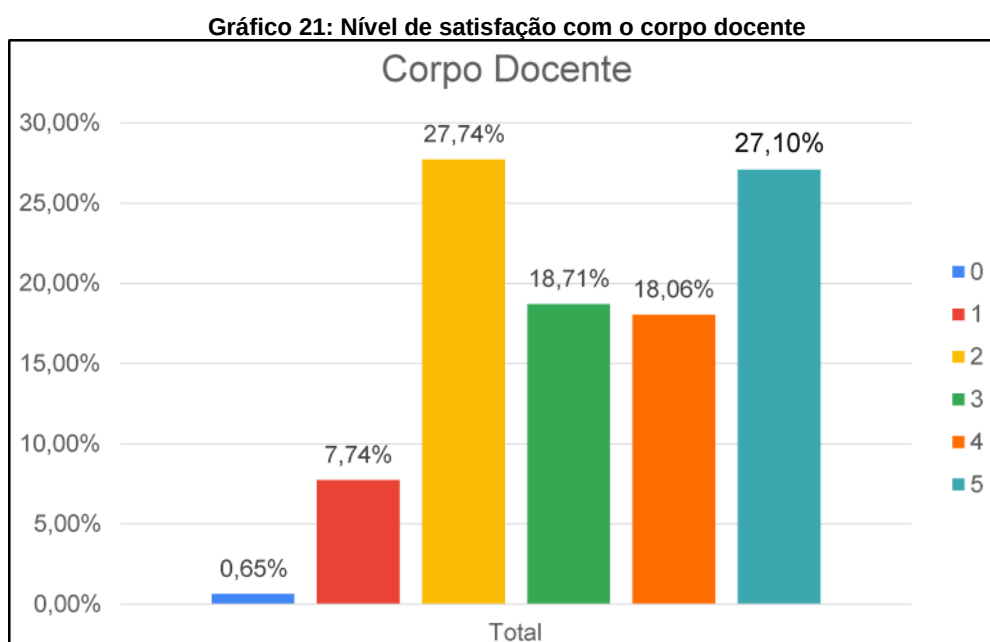
Fonte: Ferreira (2021)

Quanto ao *conteúdo das disciplinas*, os dados nos revelam que 30,97% dos estudantes avaliam *satisfatoriamente* as coordenações dos cursos, enquanto 4,52%, estão *muito insatisfeitos*, 20%, declaram avaliação mediana.



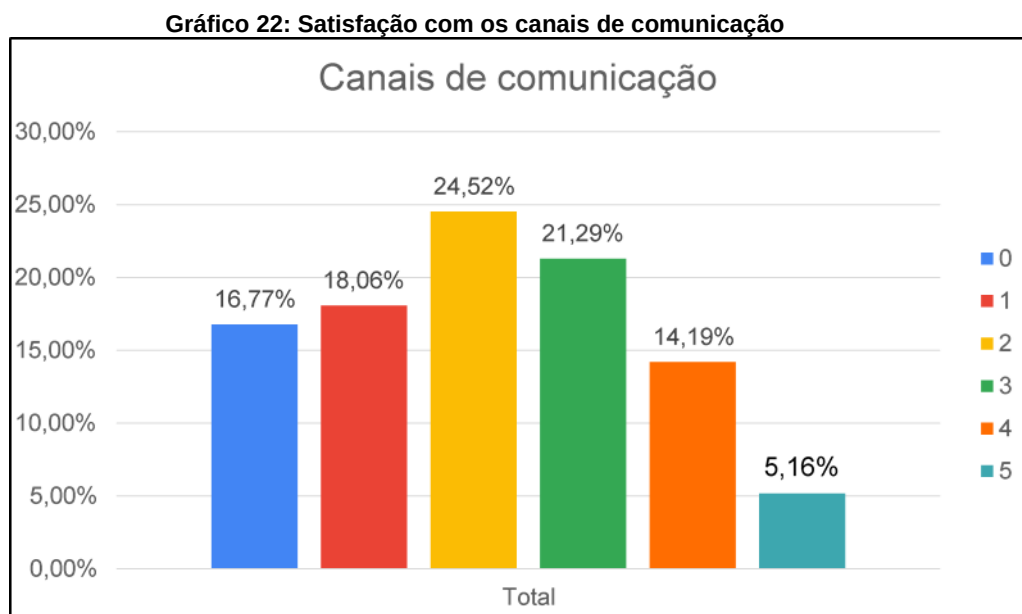
Fonte: Ferreira (2021)

Quanto ao corpo docente, os dados nos revelam que 27,10% dos estudantes avaliam *satisfatoriamente*, enquanto 7,74%, estão *muito insatisfeitos*, 18,71% e 18,06%, declaram avaliação mediana.



Fonte: Ferreira (2021)

Quanto a comunicação, os dados nos revelam que 5,16% dos estudantes avaliam *satisfatoriamente*, representando o menor nível de satisfação, enquanto 16,77%, estão *muito insatisfeitos*, 21,29% e 14,19%, declaram avaliação mediana.



Fonte: Ferreira (2021)

Os fatores apresentados ganham maior visibilidade e ocupam um lugar de destaque, tensão e desgaste físico e emocional na vida dos estudantes, adensados pelo trágico momento em que para preservação da vida, o cumprimento das recomendações de higiene, a vacinação da população e o distanciamento social são protocolos necessários e devem ser incorporados. Diante disso, e para se possa acolher os estudantes e evitar evasões, tais questões precisam ser equacionadas pelas faculdades, coordenações do curso e docentes.

A presença e acompanhamento mesmo que a distância não pode servir de empecilho para nutrir o sentimento de abandono e exaustão que notamos nos relatos dos estudantes. Estamos vivendo um momento atípico e único. A educação é uma das áreas mais prejudicadas e despreparadas para lidar com a situação. Não teremos mais a mesma Universidade pós-pandemia, em entrevista à Folha de São Paulo em 21 de agosto de 2021²⁰¹, a Reitora da PUC-SP, Maria Amália Andrey, lamenta a perda de 37% dos alunos em uma década, e admite a falta de planejamento estratégico e visão de futuro para Universidade. Pois bem, o futuro chegou muito mais rápido do

²⁰¹ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/08/puc-sp-75-sai-do-pior-da-crise-mas-perde-37-dos-alunos-em-uma-decada.shtml> . Acesso em: 21 ago.2021

que imaginávamos, a tecnologia protagoniza e continuará nessa posição ocupando velhos e novos espaços nas relações sociais, de trabalho, na educação e tantas quantas conseguir abarcar. Cabe a nós, docentes, estudantes e órgãos de representação da categoria, permanecer em contínuo debate sobre como manteremos o diálogo, a comunicação entre os pares e os que necessitam do nosso trabalho, como estes desafios serão enfrentados, quais as novas habilidades e competências profissionais precisaremos desenvolver e suscitar o interesse e/ou aperfeiçoamento no processo de formação dos/as assistentes sociais.

5.4 Dados referentes ao gênero dos estudantes que participaram da pesquisa: mulheres permanecem sendo a maioria nos cursos de Serviço Social

É interessante lembrar que historicamente há predominância feminina na profissão, presente desde sua gênese, à época vinculada a uma perspectiva relacionada à vocação natural do feminino, como destaca Iamamoto & Carvalho:

Aceitando a idealização de sua classe sobre a vocação natural da mulher para as tarefas educativas e caridosas, essa intervenção assumia, aos olhos dessas ativistas, a consciência do posto que cabe à mulher na preservação da ordem moral e social e o dever de tornarem-se aptas para agir de acordo com suas convicções e suas responsabilidades. Incapazes de romper com essas representações, apostolado social permite àquelas mulheres, a partir da reificação daquelas qualidades, uma participação ativa no empreendimento político e ideológico de sua classe, e da defesa faculta um sentimento de superioridade e tutela em relação ao proletariado, que legitima a intervenção (*Idem, ibidem*, p. 172).

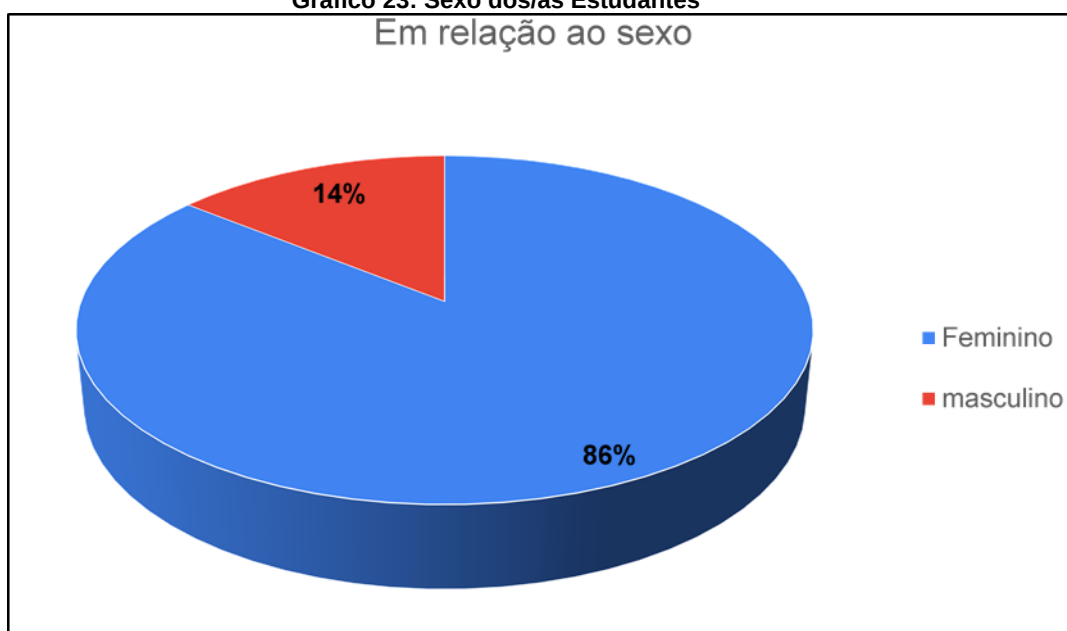
A pesquisa publicada pelo Conselho Federal de Serviço Social em 2005, intitulada “Assistentes Sociais no Brasil: Elementos para o Estudo do Perfil Profissional”²⁰² destaca a incidência do predomínio feminino na profissão, 97% dos Assistentes Sociais pesquisados eram do sexo feminino e 3% do sexo masculino. Dado que acabou “confirmado a tendência histórica da profissão, a categoria das (os) assistentes sociais, ainda é predominantemente feminina, contando com apenas 3% de homens. A região com maior percentual masculino é a Sudeste (7%) e a menor é a região Sul (1%)” (CFESS, 2005, p.19).

Em nossa pesquisa a tendência também se comprova, 86% das participantes declararam-se do sexo feminino e 14% do sexo masculino, evidenciando que as mulheres continuam muito presentes no curso de Serviço Social.

²⁰² Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/perfilas_edicaovirtual2006.pdf . Acesso em 10 ago.2021.

Gráfico 23: Sexo dos/as Estudantes

Em relação ao sexo



Fonte: Ferreira (2021)

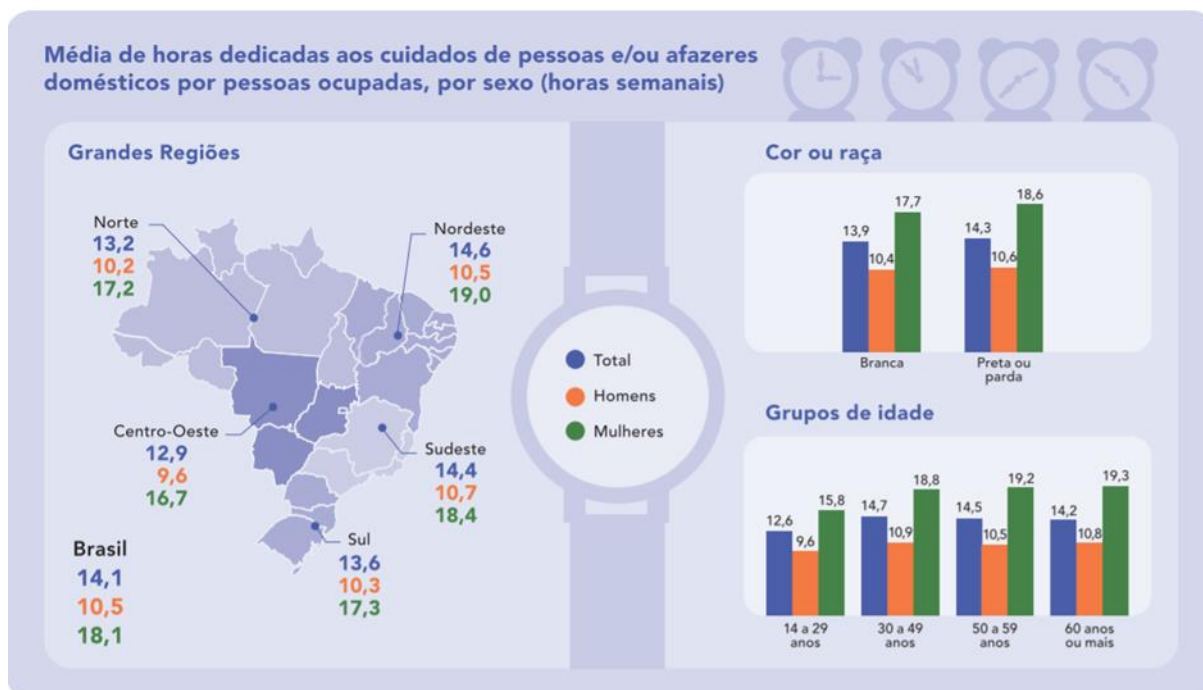
Yazbek (2019), nos relembra que o Serviço Social possui “as “marcas” de uma profissão composta por maioria de mulheres, que carrega a herança conservadora das profissões vocacionadas do *cuidado* dos subalternos” (p.76)

Se evoluímos quanto à presença feminina na divisão social e técnica do trabalho, ainda temos um bom percurso a recorrer quando tratamos da divisão sexual do trabalho. Destacado como um tema que provocam intensos debates contemporâneos no mundo do trabalho, alvo de variadas pesquisas que demonstram a desigualdade de gênero, não somente em diferenças salariais, atribuições, cargos de chefia, mas também, nas relações cotidianas no ambiente doméstico.

O estudo realizado pelo IBGE (2016)²⁰³ demonstra que o tempo dedicado aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos por sexo, é desigual entre homens e mulheres. No quadro que segue é possível observar as discrepâncias presentes na média de horas de dedicação de homens e mulheres no ambiente doméstico:

²⁰³ Estudos e Pesquisas: informação demográfica e socioeconômica nº38, Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/9d6f4faeda1f1fb7532be7a9240cc233.pdf . Acesso em 10 jul.2021.

Quadro 3: Média de horas dedicadas aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos por pessoas ocupadas, por sexo (horas semanais)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016

Com o advento da pandemia do Covid-19 tais desigualdades foram ampliadas, provocando novas discussões e escancarando as evidências que já eram notadas e vivenciadas por muitas mulheres no Brasil. Em nossa pesquisa evidencia-se que as mulheres que buscam formação universitária precisam lidar com sobrecargas em diferentes frentes, como, trabalho, família, cuidados com os filhos e afazeres domésticos, que desafiam a permanência nos bancos universitários.

Nos depoimentos tivemos a oportunidade de identificar que a sobrecarga das estudantes é elevada, com duplas e até triplas jornadas diárias, com a necessidade de equalizar todos os afazeres diários, a maternidade, o trabalho, desemprego, dentre outros. Além dos desafios da vivência universitária por meio do Ensino Remoto Emergencial, das dificuldades de comprimento das horas de estágio supervisionado, somados as aulas e elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso por meio do celular, relevam os enfrentamentos cotidianos dos estudantes de Serviço Social.

No primeiro semestre do curso fiquei grávida e continuei o curso sabendo dos desafios, hoje o meu filho tem 1a e 8meses e com muito esforço e dedicação contínuo, pois acredito que o profissional faz a diferença na vida das pessoas.” (estudante 6º semestre)

É um pouco difícil, trabalhar, cuidar da família e ter um tempo para estudar. Com a pandemia e todos em casa ficou menos complicado.” (estudante 2º semestre)

Pra mim o mais difícil está sendo suprir com as mensalidades, **já que eu que sou a responsável pela minha família, as dificuldades econômicas muitas vezes, me faz repensar se devo ou não continuar na graduação**, mas minha determinação vai além das minhas necessidades, está sendo um ano muito difícil, mas não impossível estou criando estratégias para que eu possa cumprir com todas as minhas necessidades e alcançar os meus objetivos. (estudante 1º semestre, grifos nossos)

Está sendo um desafio pelo motivo da idade e de já ter constituído família eu pensei que seria. **Pensei que seria fácil depois dos filhos grandes mas não....são muitas dificuldades financeira e dificuldade do percurso para faculdade...eu moro muito longe...da faculdade ...poucas horas de estudo...tenho que trabalhar o dia estudar a noite chegar de madrugada em casa ...enfim todos esses e mais outras dificuldades.** (estudante 8º semestre, grifos nossos)

Iniciei os estudos na [...] e **todos os altíssimos custos eram bancados apenas por mim, quase não sobrava salário, e tempo para estudar.** Por diversos motivos, incluindo o financeiro, transferi para a [...]. Acredito que como a maioria dos alunos, sai do emprego CLT para fazer estágio com uma remuneração baixíssima e durante a pandemia fui demitida, participar das aulas e fazer TCC pelo celular tem sido com certeza um desafio enorme. (estudante 8º semestre, grifos nossos)

Mega desafiadora, por sempre ser estigmatizado por ser uma estudante EAD, **por tentar concluir uma graduação mesmo sendo mãe solo e com inúmeras contas pra pagar, por ter que sempre fazer o além do que a instituição oferta**, por ser não de obra barata no estágio. (estudante 7º semestre, grifos nossos)

Eu sou filha única, moro com minha mãe e meu namorado, meu pai é trabalhador mas é dependente químico, minha mãe também trabalhadora, atualmente se encontra desempregada e com problemas na circulação sanguínea, meu namorado, apesar de ser desempregado, me ajuda nas tarefas de casa. Faço a Graduação Presencial(más com matérias online) de Serviço Social, e um curso técnico a distância de Gastronomia. Trabalho por 40 horas semanais no centro de São Paulo, sendo a única mulher em uma equipe com 9 integrantes. **Dada a minha situação, a realização dessa graduação vem sendo difícil e por diversas vezes pensei em desistir, mas, eu já cheguei até aqui e a profissão precisa continuar firme**, infelizmente podemos ver que o Serviço Social já não é mais algo necessário na visão do atual governo, precisamos lutar pelo bem da sociedade e da profissão, e pelos direitos de quem dela necessitar ! (estudante 3º semestre, grifos nossos)

O tempo, ou a falta dele, é o mais desafiador. **Encontrar tempo para estudar e dar conta de tudo o que é solicitado é o mais complicado para mim, pois sou mãe e também tenho que dar conta da minha filha, da minha casa etc.** O tempo tem sido ainda mais complicado agora com o afastamento social e as aulas EAD. (estudante 7º semestre, grifos nossos)

Conciliar casa, filho, trabalho e graduação é muito difícil. (estudante 7º semestre)

O meu maior desafio é conciliar trabalho, casa, filhos e estudos. (estudante 9º semestre)

Conciliar trabalho, filhos pequenos e estudos está sendo um grande Desafio. (estudante 9º semestre)

Conciliar trabalho com faculdade são os desafios diários. (estudante 5º semestre)

*Difícil conciliar estudos e trabalho, **gostaria de participar mais e poder me dedicar mais mas constantemente estou cansada e sem tempo.** Queria mais motivação e **disposição para conciliar tudo.** (estudante 3º semestre, grifos nossos)*

*O maior desafio é **conciliar meu trabalho e a faculdade, pois não consigo me concentrar sempre e participar de grupos de extensão devido ao horário,** sinto que compromete o envolvimento prático de experiência que poderiam ser benéficas a minha formação. (estudante 5º semestre, grifos nossos)*

Muito desafiadora, pois estudar e trabalhar não é fácil. (estudante 2º semestre)

Em um dos depoimentos, a estudante nos leva a refletir sobre o quanto ela se sente parte da construção da profissão, nos relembra do senso de coletividade, pertencimento e compromisso com um projeto ético-político profissional que está fortemente comprometida com a garantia de direitos sociais da classe trabalhadora. Como destaca Martinelli:

Creio ter deixado claro, e reafirmo aqui apenas por uma questão de ênfase, que estas reflexões estão pautadas em uma concepção sócio-histórica de profissão, na qual o Serviço Social é visualizado como especialização do trabalho coletivo e sua prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objetivo o enfrentamento das inúmeras expressões da questão social. Isto lhe dá um caráter eminentemente dinâmico, permitindo-nos pensar o Serviço Social como uma profissão histórica, instituinte, uma verdadeira construção social, uma vez que a profissão se transforma ao se transformarem as condições em que se deu o seu engendramento histórico. Nesta perspectiva, o sentido e a direcionalidade da ação profissional demandam um permanente movimento de construção/reconstrução crítica, pois projetos ético-políticos e práticas profissionais devem pulsar com o tempo e com o movimento. Ambos são atos políticos, são produtos de sujeitos coletivos em contextos históricos determinados (MARTINELLI, 2006, p.19).

A manutenção e efetivação deste projeto, sua construção/reconstrução é coletiva como afirma Martinelli, para isso, a profissão precisa continuamente de assistentes sociais dispostos a enfrentar os desafios e contradições cotidianas, o que para a estudante um dos compromissos está alinhado a necessidade de que *“precisamos lutar pelo bem da sociedade”* (estudante 3.º semestre).

Outra questão recorrente nos relatos é o desejo de *“conciliar tudo”*, trabalho, família e estudos, o que parece ser uma equação com poucas alternativas de resolutividade para os estudantes, com muitos afazeres diários, longos períodos de

deslocamento, se veem em situações que acreditam não ter condições físicas, psicológicas e materiais para superar, a diversidade de atividades e compromissos diários, provocam muitas vezes a sensação de que “estuda com o tempo que sobra”, gerando um sentimento de pouca dedicação aos estudos.

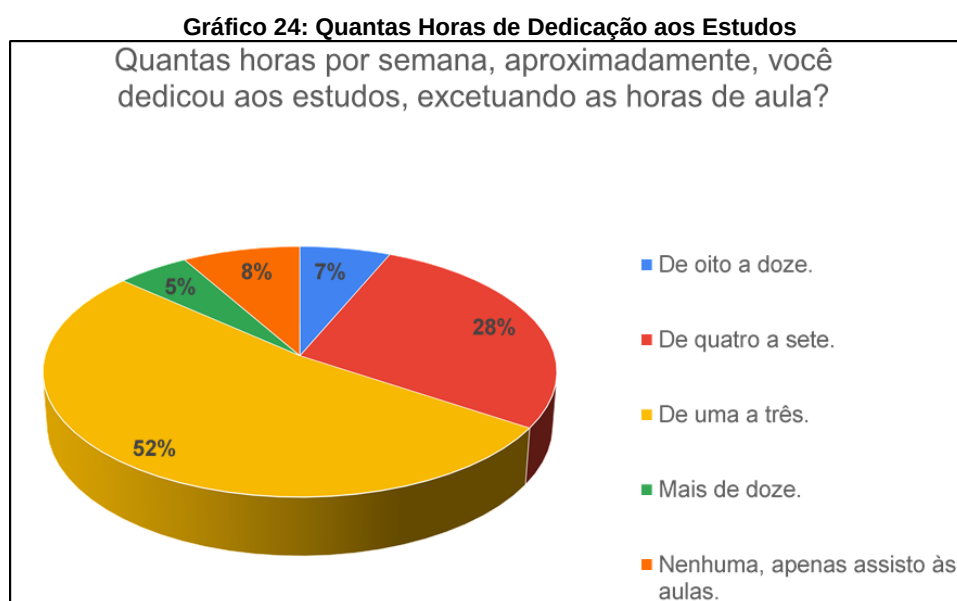
O que mais me desafia é a falta de tempo para estudar. (estudante 8º semestre)

*Acredito que toda graduação ou formação seja desafiadora, e desde o meu primeiro dia eu só tive razões para desistir, sejam financeiras, **queda do desempenho por conta do cansaço da vida cotidiana e do trabalho, entre várias outras coisas**. Apesar disso, sinto que não há outra coisa que queira mais fazer na minha vida, mesmo nem tendo a oportunidade de estagiar até o momento. Tem sido um caminho bem difícil, mas sei que vai dar de tudo para conseguir meus objetivos, além do término da graduação. Sinto que devo me especializar e estudar cada vez mais. (estudante 5º semestre, grifos nossos)*

*Muito difícil! Já pensei em desistir várias vezes, por questões financeiras, **falta de tempo** etc. (estudante 7º semestre, grifos nossos)*

*Pessoalmente sempre foi a organização de horários. **Trabalhar em um período, estudar em outro e ter que estudar no que sobrou**. Sempre foi meu maior desafio ter pouco tempo para os estudos, pois sempre fui alguém muito estudiosa, e só consegui melhorar nos estudos nos anos finais. (estudante 8º semestre, grifos nossos)*

A escassez de tempo para dedicação aos estudos pode ser demonstrada no gráfico que segue, os dados nos revelam que 52% dos estudantes dedicam-se de 1 a 3 horas semanais, 28% de 4 a 7 horas, 7% de 8 a 12 horas, 5% declaram que se dedicam mais de 12 horas semanais aos estudos e 8%, declaram não haver dedicação de horas aos estudos, assistem apenas as aulas.



Fonte: Ferreira (2021)

Vivendo um momento atípico em que as condições sanitárias regem a vida, as relações sociais, para a/o estudante estar na faculdade agora é motivo de continuar vivendo:

*No atual momento histórico somente a faculdade para me manter viva.
(estudante 8º semestre)*

A desconstrução é diária. (estudante 7º semestre)

*A graduação tem sido transformadora na minha forma de ver o mundo.
(estudante 8º semestre)*

É lícito afirmar que o ingresso na graduação contribui com mudanças significativas na vida dos indivíduos e requer uma série de adaptações e ambientação. “A entrada na universidade requer dos(as) discentes mudanças significativas para se adequar às exigências que esse ambiente apresenta, bem como é uma realidade que ainda é restrita a uma parcela pequena da sociedade brasileira.” (Menezes, 2019, p.1) E podem ser responsáveis por “mudanças psicológicas, físicas e sociais, de modo que há uma diversidade de fatores que influenciam a entrada e permanência do(a) discente na universidade (MENEZES, 2019, p.1).

O advento da pandemia causada pela Covid-19, intensificou esses fatores, que antes do estado pandêmico já desafiavam o processo formativo, especialmente para mulheres, negras e de classes subalternas²⁰⁴. Tanto o ingresso, quanto a conclusão do ensino superior, sobretudo, para as mulheres que vivem em condições de vulnerabilidade social, pode ser considerada, um ato de coragem, luta e resistência.

Conforme a pesquisa “Sem parar: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia”²⁰⁵ realizada pela organização feminista Gênero e Número e da SEMPREVIVA, divulgada no site da ANDES²⁰⁶, há dados que afirmam que:

[...] metade das mulheres brasileiras passou a cuidar de alguém durante a pandemia da Covid-19. No caso das mulheres rurais esse percentual alcança 62% das entrevistadas. Entre abril e maio, foram entrevistadas 2.641 mulheres, de todas as regiões do Brasil, em áreas urbanas e rurais. Cerca de 80% dessas mulheres estão cuidando de familiares, 24% de amigos e 11% de vizinhos (ANDES, 2020).

²⁰⁴ Em campanha realizada pelo CFESS em maio de 2019, em homenagem ao dia do/a assistente social, tem o tema “Se cortam direitos, quem é preta e pobre sente primeiro”, apresentando dados que comprovam tal afirmação. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1572> . Acesso em: 10 jul.2021.

²⁰⁵ Para acesso a pesquisa completa, acesse: <http://mulheresnapandemia.sof.org.br/> . Acesso em: 10 jul.2021.

²⁰⁶ CF, matéria publicada no site da Andes – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/mulheres-estao-ainda-mais-sobrecarregadas-durante-a-pandemia-aponta-pesquisa1> . Acesso em: 10 jul.2021.

E complementam, afirmando que o trabalho doméstico aumentou, contudo, a participação/colaboração de outras pessoas e/ou familiares não seguiu o mesmo ritmo, ao contrário reduziu-se a colaboração nos afazeres domésticos, acarretando uma sobrecarga mental e física:

A percepção das mulheres é que o trabalho doméstico - que inclui preparar ou servir alimentos, lavar louça e limpar o domicílio, entre outros - se intensificou no período da pandemia. Quando perguntadas se a atual situação alterou a distribuição das tarefas domésticas em suas casas, 23% avaliaram que a participação de outras pessoas no trabalho doméstico e de cuidado diminuiu, 64% das entrevistadas indicaram que no período do isolamento social a distribuição permaneceu a mesma e apenas 13% consideram que essa participação aumentou.

"Sinto sobrecarga mental sobre as tarefas domésticas e sobre o 'dever' de administrar a casa e decidir o que fazer ou não na manutenção da casa durante o isolamento", disse uma das entrevistadas (ANDES, 2020).

A matéria publicada no site da Associação Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES, destaca que tal sobrecarga também afeta a pesquisadoras e pesquisadores, com filhos e sem filhos, para compreender como as diversas atividades do lar, somadas ao trabalho acadêmico, pesquisa, docência e cuidados com filhos (os que possuem), afetam a produtividade e podem causar desgastes tanto, mental quanto físico. Conforme o levantamento apresentado feito pelo Movimento *Parent in Science*²⁰⁷ em 2020, intitulado “Produtividade Acadêmica durante a Pandemia: efeitos de gênero, raça e parentalidade”, revela que:

[...] apenas 4,1% das mulheres docentes com filhos estão conseguindo manter a produção acadêmica remotamente. Entre os homens com filhos o percentual sobe 14,9%. Quase 15 mil cientistas, entre discentes de pós-graduação, pós doutorandos e docentes/pesquisadores brasileiros responderam ao questionário durante os meses de abril e maio de 2020.

"Para enfrentar a intensificação da sobrecarga com o trabalho doméstico e de cuidado, demonstrada pela pesquisa, são necessárias políticas orientadas a transformações estruturais. Não se trata apenas de uma negociação no interior de cada domicílio, muito menos de normalizar dinâmicas de terceirização e externalização, que reforçam a precariedade da vida e do trabalho de mulheres negras, deixando intactos e inquestionados os mecanismos de desresponsabilização do Estado, dos homens e do conjunto da sociedade com essas atividades que são essenciais para a sustentabilidade da vida. E, como a pesquisa demonstrou, não podem parar", concluiu o estudo da Gênero e Número e da SEMPREVIVA Organização Feminista (ANDES, 2020, grifos nossos).

²⁰⁷ O Parent in Science, grupo que discute a maternidade e paternidade no universo da ciência do Brasil, realizou uma pesquisa com cerca de 15 mil cientistas (discentes, pós-doutorandos e docentes) sobre o impacto da pandemia na produtividades de cientistas no Brasil. A abordagem teve foco nas questões centrais gênero, raça e parentalidade. O levantamento teve o objetivo de mapear quem foi mais impactada(o) pela pandemia, para fortalecer o desenvolvimento de ações e políticas que impeçam o aprofundamento de desigualdades de gênero e raça na ciência. O relatório está disponível em: <https://bit.ly/2ApPHI0> . Acesso em 2 jul.2021.

É notória a evidência de que a desigualdade de gênero, afeta discentes e docentes, os dados acima demonstram claramente que mesmo em situações em que os docentes desempenhem cargos e atribuições igualitárias, como a exemplo de mulheres e homens pesquisadores (com filhos), ainda assim, a pesquisa nos revela desigualdades, que afetam diferentemente a produtividade entre homens e mulheres. Os indicadores demonstrados nos fazem refletir que mesmo que as mulheres possuam as mesmas atividades profissionais que os homens, ainda assim, as domésticas não se equiparam, como: limpeza do domicílio, compras de supermercado, cuidados e acompanhamento escolar dos filhos, estes, geralmente recaem como atribuições para o sexo feminino, consideradas muitas vezes, como algo de pouca ou nenhuma relevância, supérfluas para sexo oposto. O que nos faz refletir, se as alegações defendidas na tese apresentada na 4.^a Semana de Ação Social em São Paulo em 1940 por Maria Kiehl, estariam na atualidade presentes no imaginário coletivo da sociedade e por este motivo se justificariam as situações de desigualdade sexual no cotidiano das relações sociais no ambiente doméstico:

Intelectualmente o homem é empreendedor, combativo, tende para a dominação. Seu temperamento prepara-o para a vida exterior, para a organização e para a concorrência. A mulher é feita para compreender e ajudar. Dotada de grande paciência, ocupa-se eficazmente de seres fracos, das crianças, dos doentes. A sensibilidade torna-a amável e compassiva. É, por isso, particularmente indicada a servir de intermediária, a estabelecer e manter relações. (apud IAMAMOTO; CARVALHO, 2008, p.171).

A universidade mais do que nunca vive momentos de exaustiva tensão, há necessidade de debates críticos, qualificados sobre a diversidade, inclusão, dentre outros que nos possibilitem pensar em estratégias de enfrentamento aos retrocessos e ataques a educação superior e na defesa da formação crítica, como destaca o CFESS Manifesta que trata do 16.º Encontro Nacional de Pesquisadores/as em Serviço Social (ENPESS) de 2018²⁰⁸:

A diversidade dessa categoria é evidente e conhecida. Somos assistentes sociais diversos/as nas cores, pensamentos, costumes, orientação sexual e de gênero, geração, com ou sem religiões etc., e temos um grande traço comum: somos, na sua grande maioria, filhos e filhas da classe trabalhadora e hoje a constituímos com todas as suas repercussões. A construção coletiva do projeto ético-político da profissão é expressão histórica da mobilização democrática e plural, a partir de debate qualificado, reflexivo e crítico, que ocorreu e continua a se processar na sociedade e nos espaços coletivos da profissão é expressão histórica da mobilização democrática e plural, a partir de debate qualificado, reflexivo e crítico, que ocorreu e continua a se

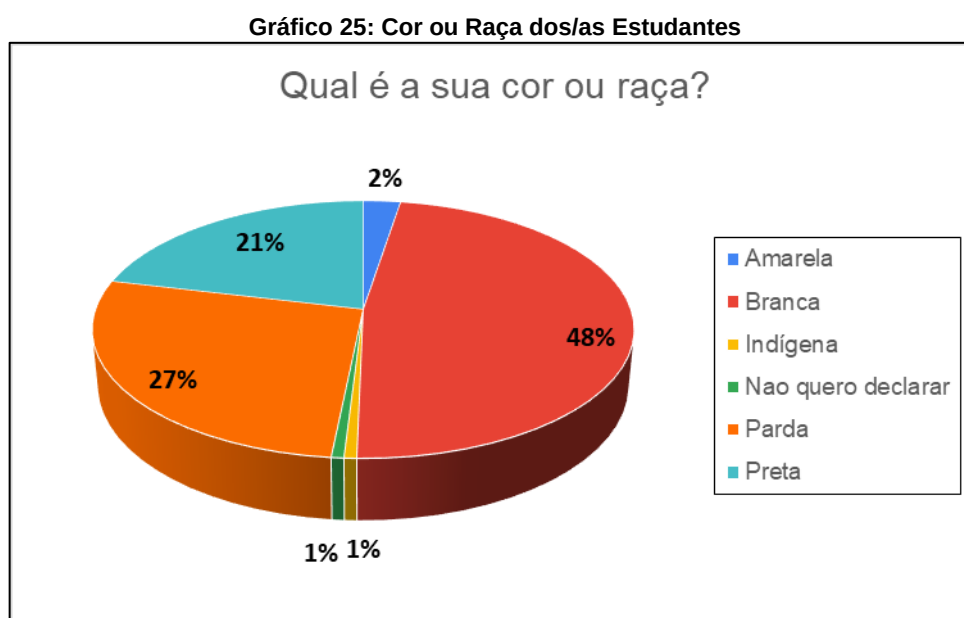
²⁰⁸ Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/2018-CfessManifesta-16Enpess-Site.pdf> . Acesso em 23 jun.2021.

processar na sociedade e nos espaços coletivos da profissão. (CFESS, 2018, p.2)

Nos próximos subtítulos apresentamos os dados da pesquisa que demonstram a diversidade presente na categoria e reflexões que nos ajudam a compreender a escolhas dos estudantes pelo Serviço Social.

5.5 Dados referentes a cor ou raça dos estudantes que participaram da pesquisa: branca permanece sendo a maioria nos cursos de Serviço Social

A seguir destacamos os dados referentes a pertença étnico-racial dos estudantes, o objetivo foi conhecer como se reconhecem neste aspecto. O resultado apresentado condiz com a autodeclaração dos participantes.



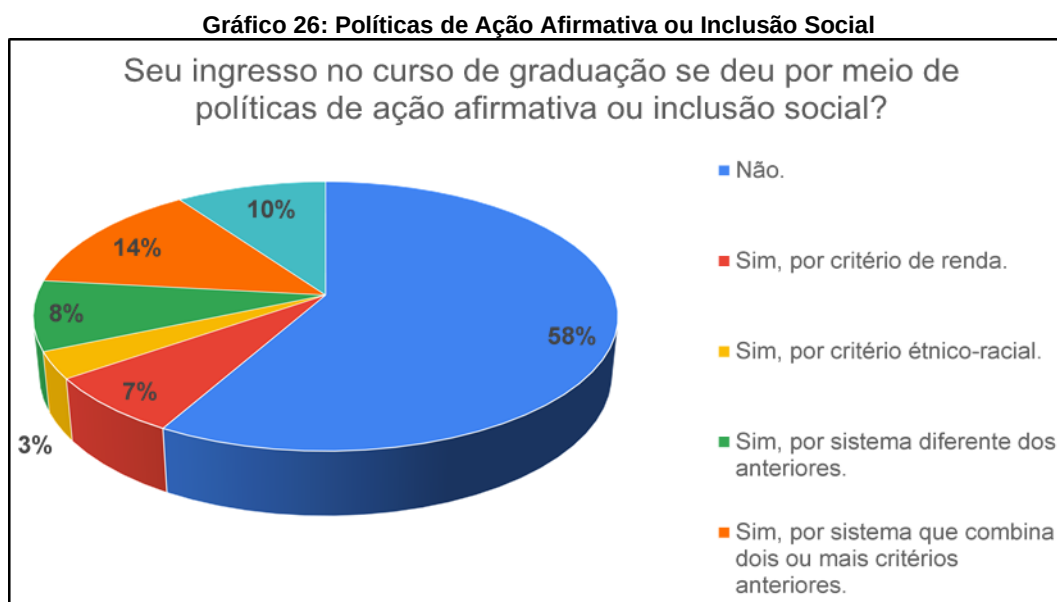
Fonte: Ferreira (2021)

A maioria dos estudantes identificaram-se como brancos (48%); em seguida a pardos com (27%), pretos com (21%), amarelos (2%), indígenas (1%) e não desejaram declarar (1%). Se somarmos a identificação racial parda e preta, temos um percentual de 48%, igualando ao percentual de branca.

Os dados revelam que apesar das disparidades educacionais que temos na educação brasileira, a presença de pretos/as pardos/as é representativa, quando somados, mas quando observamos os percentuais isolados, há notadamente uma diferença de 27% para pretos/as e 21% para pardos, com relação aos brancos (48%).

Dados que chamam a atenção quando analisamos as informações sobre a inserção dos estudantes por meio de políticas afirmativas ou inclusão social. Nota-se que, apesar da representatividade da população parda e preta, somente 7% declara

que sua inclusão atendeu ao critério de renda e 3% ao critério ético-racial, 58% declararam que não ingressaram no curso de Serviço Social por meio das políticas afirmativas.



Fonte: Ferreira (2021)

Historicamente a universidade não é um espaço ocupado pelas chamadas minorias, especialmente a população negra,²⁰⁹ como destaca Costa & Rodrigues na Revista Temporalis:

[...] a educação profissional foi um dos espaços de instrução para a população negra, porém, sabemos também que não havia interesse por parte do conjunto da sociedade em promover uma reparação histórica real após a abolição. Ao contrário foi cultivado e colocado em prática o projeto societário para manter a desigualdade racial, materializada na “[...] atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados [...]” (ALMEIDA, 2019, p. 32), situação que perdura até os dias atuais. (COSTA; RODRIGUES, 2020 p.270)

E complementa com os dados da Pesquisa Anual de Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2018, que demonstra a desigualdade na condição de estudo e educação e trabalho entre as raças:

²⁰⁹ Estamos utilizando os termos preto/a negro/a, de acordo com as ponderações realizadas por Eurico (2013), uma das pesquisadoras que tem se debruçado sobre essa discussão no Serviço Social. “O termo negro, por sua vez, para além da cor da pele, remete a uma origem racial, aos descendentes de negros africanos no Brasil, valorizando os atributos físicos e culturais daqueles que representam quase metade da população brasileira. O termo tem um sentido político, de sujeitos que constroem a história, ao mesmo tempo em que se constroem (Gomes, 1995). Negro é uma categoria utilizada pelo movimento negro para reforçar a identidade, em que preto e pardo são apenas cores, enquanto negra seria a raça, em sua dimensão social” (p.296).

Na análise segundo o sexo e a cor ou raça, nota-se que, de maneira geral, a condição de estudo e a situação de ocupação entre esses jovens permaneceu similar entre 2017 e 2018. Entre as mulheres, 28,4% não estavam ocupadas, nem estudando ou se qualificando, percentual estável frente a 2017. Entre os homens, 17,6% estavam nessa condição (0,2 p.p. a mais que em 2017). Por outro lado, 28,1% das mulheres e 41,7% dos homens apenas trabalhavam e 30,2% das mulheres e 27,0% dos homens apenas estudavam ou se qualificavam. Entre as pessoas brancas, 16,1% trabalhavam e estudavam ou se qualificavam, percentual estatisticamente igual ao de 2017, porém maior que entre as pessoas de cor preta ou parda, 11,9%. O percentual de pessoas brancas apenas trabalhando (36,1%) e apenas estudando (29,3%) também superou o de pessoas de cor preta ou parda, 34,2% e 28,1% respectivamente. Consequentemente o percentual de pessoas pretas ou pardas que não trabalhavam nem investiam em educação foi 7,3 p.p. maior que das pessoas brancas (IBGE, 2018, p.12 apud COSTA; RODRIGUES, p. 270-271, 2020).

É propositivo refletir sobre a herança escravocrata vivida no Brasil e o quanto ela ainda está entranhada e internalizada na sociedade, pois a universidade deve ser para todos. As ações afirmativas se somam a outras estratégias que possam propiciar que o ambiente acadêmico seja considerado pelos estudantes pretos/as e pardos/as, como um lugar que não lhes pertence, como já tivemos a oportunidade de comentar. Como destaca Eurico (2013, p.298) “O processo é contraditório e exacerba questões que por séculos o país tenta silenciar. A tarefa é árdua, pois **o racismo perpassa todas as esferas da vida cotidiana, se reproduz nas instituições e é constantemente naturalizado**” (grifos nossos).

Para Costa e Rodrigues (2020) ainda é muito frequente a naturalização da desigualdade racial, presente em todas as esferas, como na educação superior, em que se afirma que quando um estudante interrompe seu processo formativo, a interpretação é que lhe faltou esforço para concluir o curso, ignorando a desigualdade racial, estrutural presente na sociedade. E complementa, nos alertando sobre uma importante tarefa enquanto sociedade “não somente precisamos estar atentas(os) as disparidades sociais e econômicas entre negros e brancos, mas compreender que a educação antirracista pode ser um caminho para repensar a permanência estudantil.” (COSTA; RODRIGUES, p. 278, 2020). É desafiante para muitos estudantes negros e pobres, permanecerem na academia, como relata um dos estudantes: “*Permanecer no espaço acadêmico sendo pobre e negro é desafiador*” (estudante 9.º semestre).

Há pesquisas que, ao discutir a permanência de estudantes negros na universidade, evidenciam a desigualdade racial como um elemento que influencia sua trajetória de formação, como destaca Medeiros (2019, p. 231):

A pesquisa de Queiroz (2001), ao discutir sobre raça, gênero e educação superior, mostra que, no campo educacional, a condição racial do estudante, como outras categorias de exclusão, determina seu destino escolar. O destino de negros, por exemplo, se constrói em geral através de escolas públicas de baixa qualificação. Poucos negros chegam à universidade, o que demonstra que historicamente tiveram uma formação escolar precária, dada a sua classe social, o que os leva a ingressar nas carreiras menos concorridas e de menor *status* social, normalmente as humanidades, que, em geral, estão associadas às ocupações de baixa remuneração.

E Santos complementa que:

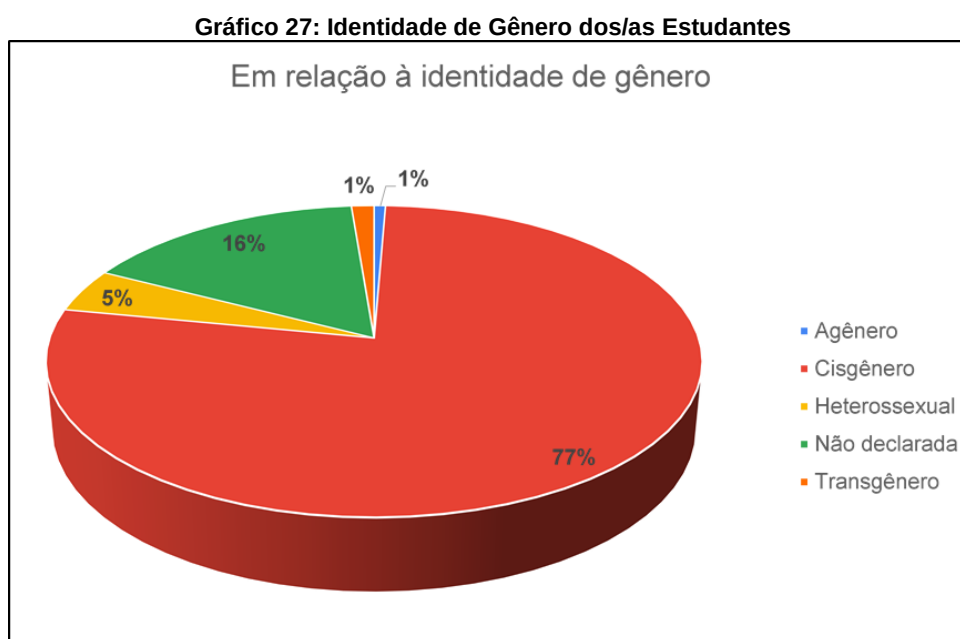
Para as famílias mais abastadas, ou familiarizadas com o meio acadêmico, a universidade pode representar somente mais uma etapa da vida escolar. Nestes casos o curso superior é um dado como algo “certo”, ou pelo menos muito provável. **No caso das famílias menos abastadas, e em geral negras, a universidade representa um grande feito, já que no seu imaginário ela estava ausente, distante, “pouco provável”.** A entrada de um membro destas famílias no ensino superior e a sua permanência tem dois sentidos: um sentido que é individual, o outro que é grupal, uma vez a que ser universitário ou a universitária significa a possibilidade de alterações no seu futuro e no meio social em que este indivíduo circula. Sendo assim, a direção da permanência é a única para qualquer destas famílias, qual seja, durar até o final do curso, mas para a segunda o sentido é duplo (2009, p.69, grifos nossos).

São elementos que suscitam a reflexão sobre a necessidade de as IES criarem estratégias mais eficazes para o acolhimento dos estudantes. Não são poucos os depoimentos dos estudantes que relatam a falta de pertencimento, sofrimento, desgaste físico, emocional e mental no ambiente acadêmico. As políticas afirmativas são fundamentais para a inclusão dos estudantes, mas não suficientes para retê-los e/ou favorecer com um ambiente acolhedor, de transformação e crescimento pessoal e profissional.

A seguir apresentamos os dados referentes a identidade de gênero e orientação sexual dos participantes da pesquisa.

5.6 Dados referentes a identidade de gênero²¹⁰ e orientação sexual²¹¹ dos estudantes que participaram da pesquisa: cisgênero e heterossexual destacam-se nos cursos de Serviço Social

Quanto à identidade de gênero, 77% dos estudantes se declararam cisgênero, seguidos por 16% que não declararam e 1%, 4% declaram a identidade de gênero heterossexual e 1% declara-se transgênero, agênero.



Fonte: Ferreira (2021)

Ao analisar os resultados, nota-se que alguns estudantes no momento da pesquisa não demonstraram clareza a respeito da identidade de gênero, referindo-se a sua orientação sexual, apresentando respostas como transgênero vivendo como homossexual, hetera, hétero as quais agregamos às declarações dos que responderam heterossexual. Chamou-nos a atenção a identidade de gênero “normal”, nos suscitando a reflexão de que a diversidade de gênero está atrelada a anormalidade dos indivíduos.

Em uma sociedade com elevados traços conservadores a diversidade sexual e de gênero sofre com o forte preconceito e discriminação. É importante observar haver necessidade de debate e reflexão sobre o tema, de modo que possamos reduzir as opressões e manifestações de violências que assolam lamentavelmente as

²¹⁰ CF. Cartilha de Saúde LGBTI+ (2020 p.21): “O termo identidade de gênero se refere a maneira como reconhecemos o nosso gênero, que não necessariamente corresponde com o gênero que lhe foi atribuído no nascimento. Alguns exemplos: mulher (cisgênero e transgênero), travesti, homem (cisgênero e transgênero) e pessoas não-binárias (agênero, bigênero, gênero fluído).

²¹¹ *Idem*. Compreende-se por orientação sexual a atração sexual que uma pessoa sente ou não por outras pessoas. Alguns exemplos: heterossexual, homossexual, bissexual, assexual, entre outras.

chamadas minorias, são rechaçadas, consideradas desajustadas, dialogar sobre essas temáticas tornar-se de essencial.

Avaliamos que cabe um debate sobre as matrizes curriculares nos cursos de Serviço Social. Há necessidade de que os cursos se apropriem com mais densidade do tema, capacitando os assistentes sociais para atendimentos e enfrentamento das expressões da questão social mediatizadas por questões de classe social, gênero, raça/etnia e orientação sexual, fundamentais, elementos que julgamos essenciais no processo de formação profissional.

Consideramos que os órgãos representativos da categoria têm se empenhado nessa discussão. Há diversos pesquisadores no Serviço Social que veem se debruçando nesses temas, no entanto, não podemos apreendê-los como acessório, mas tratá-los com maior profundidade enriquecendo o debate. Nota-se pelos relatos dos estudantes que este tema no Serviço Social tem suscitado discussões e reflexões que lhes permitiram um olhar diferenciado e aprofundado para as desigualdades de gênero, classe e raça, presentes na sociedade:

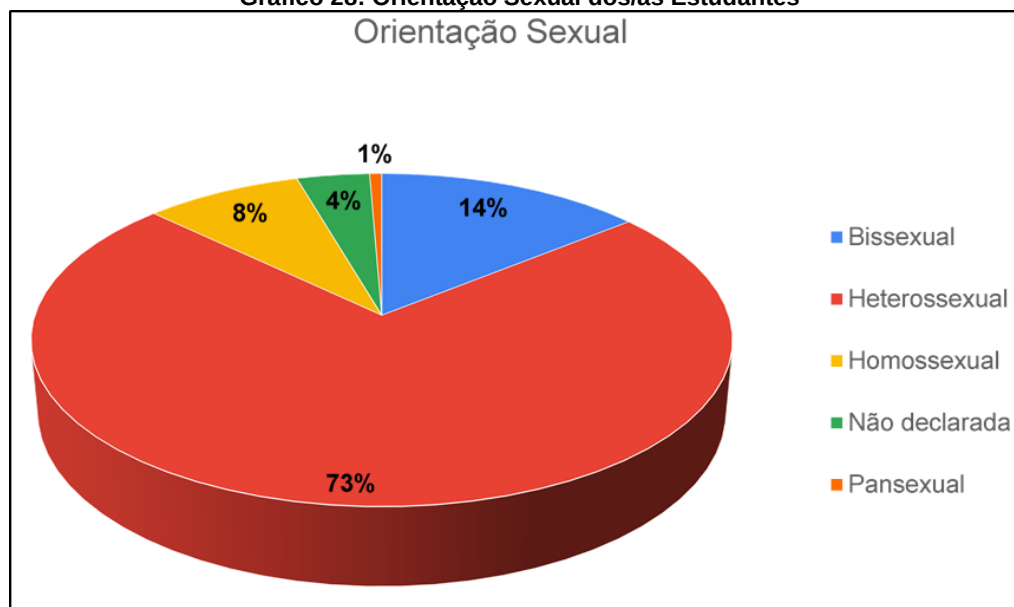
*Está é uma profissão que gosto muito, vai muito além de garantir o direito da população mas pensar em uma outra forma de sociedade, pensar em maneiras de resistirmos e lutarmos diante dos desafios que aparecem nesta sociedade. **Esta profissão me permitiu olhar de uma outra maneira para a realidade, de forma concreta e profunda, analisar as desigualdades de raça, gênero e classe** (estudante 7º semestre, grifos nossos).*

*Compreensão da realidade individual para execução e garantia de direito através da minha vivência e interesse em atuação na comunidade LGBTQ+ **e interesse em construir material acadêmico pra novos olhares** (estudante 1º semestre, grifos nossos).*

Quanto à orientação sexual dos/as estudantes, 73% declaram-se heterossexual, 14% bissexual, 8% homossexual, 4% não declaram e 1% pansexual.

As respostas dos estudantes são claras quanto à orientação sexual, não ocorrendo nenhuma diversidade nas respostas.

Gráfico 28: Orientação Sexual dos/as Estudantes



Fonte: Ferreira (2021)

Há discussões vigentes que relacionam estigmas profissionais à lógica de gênero e orientação sexual, atribuindo aos homossexuais, por exemplo, profissões, as quais a sua sexualidade transita com mais aceitação como: maquiadores, cabeleireiros, esteticistas, estilistas (SARAIVA, 2012).

Para Lima (2014), os temas relativos a gênero, raça/etnia e orientação sexual, deveriam ganhar centralidade na formação profissional, como temas importantes:

A todas essas inquietações, de caráter mais geral, soma-se ainda a preocupação com a forma como tem se dado, nos cursos presenciais em Serviço Social no Brasil, as discussões e estudos relativos às temáticas de gênero, raça/etnia e orientação sexual. Temas que, a nosso ver, são considerados menos importantes no processo de formação profissional, uma vez que tem se dado nos últimos períodos dos cursos e, quase sempre de forma eletiva. Desta forma, os discentes de Serviço Social, em sua maioria e em regra geral, deixam de conhecer uma mediação importante na compreensão e explicação da questão social (LIMA, 2014, p.58).

E complementa que:

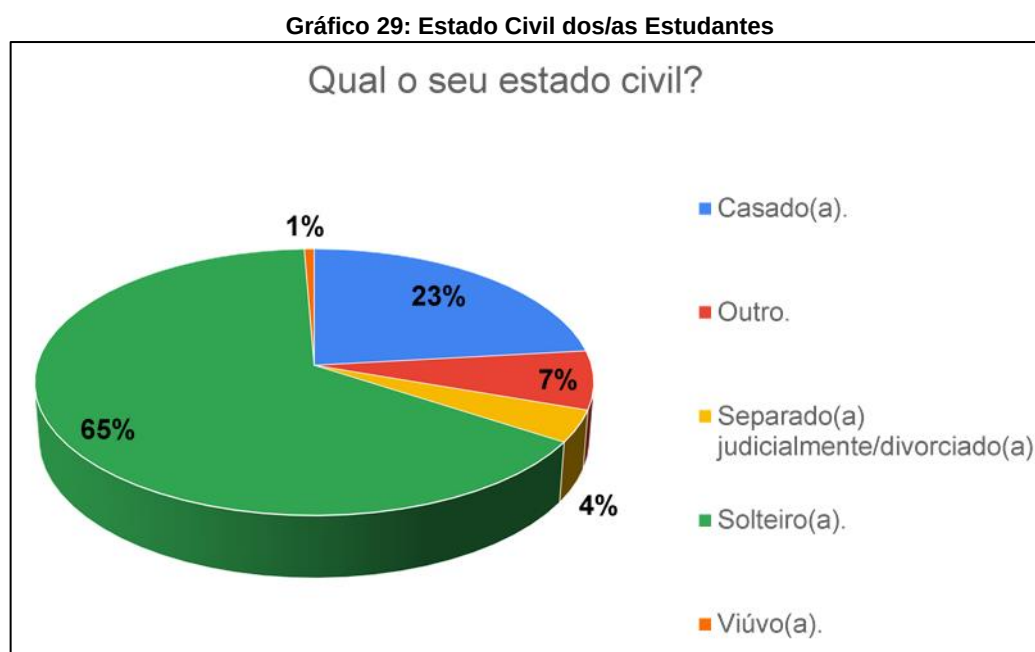
Assim, as discussões nos cursos de Serviço Social no Brasil avançaram ao se constituir em torno da “questão social” como objeto de ação profissional do Serviço Social e, neste sentido, têm priorizado as discussões em torno das classes sociais. Contudo, falta-nos ainda nos dedicarmos mais seriamente às diferentes dimensões que atravessam a questão social, ou seja, falta-nos estudar de forma mais aprofundada as demais dimensões constitutivas da questão social, a saber, gênero, raça/ etnia e sexualidade. Tais discussões não podem continuar a ser eletivas para os profissionais, como se isso não interferisse na qualidade do trabalho profissional. Deste modo, consideramos que é necessário avançarmos nessa discussão no âmbito da profissão, mas também avaliamos que a construção dos Grupos Temáticos de Pesquisa

(GTPs) no âmbito da formação profissional em Serviço Social pode apontar caminhos de fortalecimento dessas discussões (*Idem, Ibidem*, 2014, p.58).

As reflexões aqui apresentadas objetivam colaborar com os debates, visto que estes temas estão presentes de forma transversal em diversas temáticas discutidas durante o processo formativo. Contudo, para podermos realizar as mediações cotidianas e os enfrentamentos profissionais, a discussão efetiva sobre gênero e diversidade sexual, precisam ser aprofundadas nos cursos de Serviço Social.

5.7 Dados referentes a estado civil dos estudantes que participaram da pesquisa: solteiros/as destacam-se como a maioria nos cursos de Serviço Social

Em relação estado civil, os resultados revelam que 65% dos/as estudantes declararam-se solteiros/as, 23% casados/as, 4% separados e/ou divorciados judicialmente, 1% viúvos/as e 7% em outros²¹².



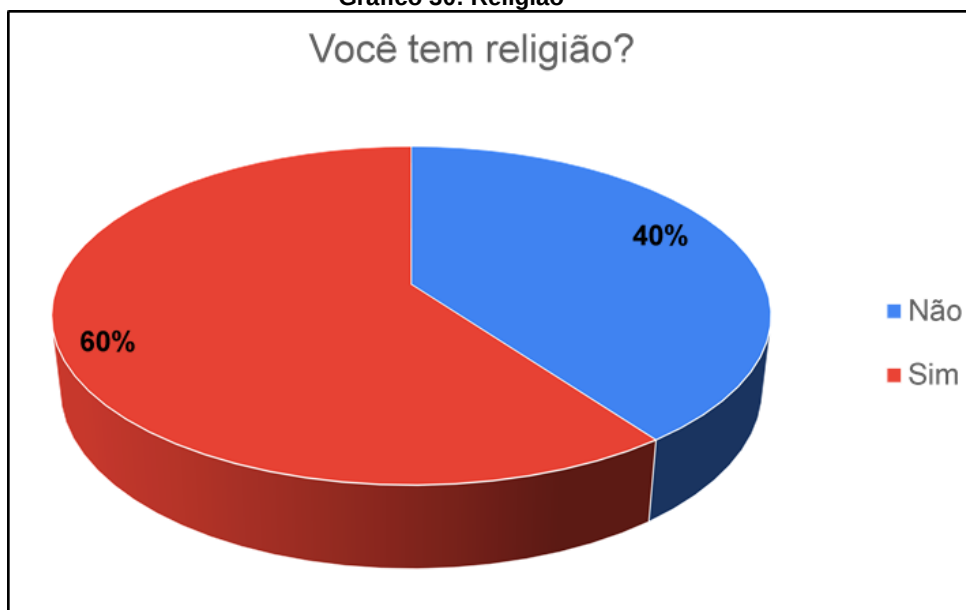
Fonte: Ferreira (2021)

5.8 Dados referentes a religião dos estudantes que participaram da pesquisa: a maioria declara ter religião, católicos e protestantes destacam-se com percentuais mais elevados nos cursos de Serviço Social

A pesquisa nos revela que 60% dos/as estudantes declaram ter religião e 40% declaram não possuir religião.

²¹² Não desejaram declarar o estado civil.

Gráfico 30: Religião

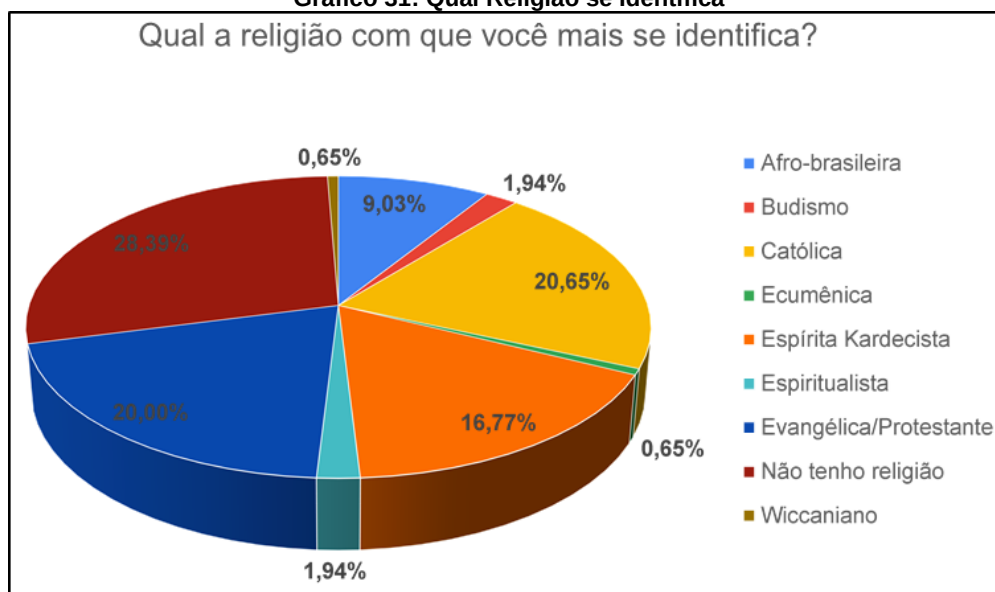


Fonte: Ferreira (2021)

Quando nos debruçamos sobre a religião que os estudantes se identificam temos os seguintes resultados: 20% declaram-se Católicos, 19% Evangélico/Protestantes, 17% Espírita Kardecista, 8% Afro-brasileira, 2% Espiritualista, 1% Budista e 28% declararam não ter religião, 1% dos estudantes declararam não ter religião, mas acreditar em Deus.

Nota-se que 28% dos estudantes declaram não ter religião, contudo, no gráfico anterior (40%) declaram “sem religião”, não é possível afirmar, mas nos suscita a reflexão sobre a necessidade de clareza dos estudantes ao tema e a certeza de que não tem religião.

Gráfico 31: Qual Religião se Identifica



Fonte: Ferreira (2021)

Segundo o último Censo do IBGE de 2010²¹³, houve crescimento da diversidade religiosa no Brasil, os católicos permanecem sendo a maioria, mesmo com reduções nas últimas duas décadas. A população evangélica cresceu de 15,4% em 2000, para 22,2% em 2010, destes 60% declararam ser de origem pentecostal, 18,5% evangélicos de missão e 21,8% evangélicos não determinados, para o IBGE (2010)²¹⁴:

Embora o perfil religioso da população brasileira mantenha, em 2010, a histórica maioria católica, esta religião vem perdendo adeptos desde o primeiro Censo, realizado em 1872. Até 1970, a proporção de católicos variou 7,9 pontos percentuais, reduzindo de 99,7% em 1872 para 91,8%.

Esta redução no percentual de católicos ocorreu em todas as regiões, mantendo-se mais elevada no Nordeste (de 79,9% para 72,2% entre 2000 e 2010) e no Sul (de 77,4% para 70,1%). A maior redução ocorreu no Norte, de 71,3% para 60,6% ao passo que os evangélicos, nessa região, aumentaram sua representatividade de 19,8% para 28,5%. Os espíritas, que passaram de 1,3% da população (2,3 milhões) em 2000 para 2,0% em 2010 (3,8 milhões), o aumento mais expressivo foi observado no Sudeste, cuja proporção passou de 2,0% para 3,1% entre 2000 e 2010, um aumento de mais de 1 milhão de pessoas (de 1,4 milhão em 2000 para 2,5 milhões em 2010). O estado com maior proporção de espíritas era o Rio de Janeiro (4,0%, segundo de São Paulo (3,3%), Minas Gerais (2,1%) e Espírito Santo (1,0%).

Valores como empatia, transformação social, exercício de humanidade, defesa dos direitos humanos, justiça social, possibilidade de mudar vidas, esperança de um mundo melhor e ideal, são expressões e significados atribuídos a profissão. Conforme os depoimentos dos estudantes, alguns desses valores foram despertados pelo e/ou no processo formativo, dados que nos aproxima dos fatores e motivos que influenciaram na decisão e colaboram para manutenção da sua escolha pelo Serviço Social:

*O Serviço Social é, para mim, um exercício de **humanidade e empatia em prol da promoção do bem-estar das pessoas socialmente mais vulneráveis**, só que, mais que isso, é a busca pela construção de uma nova sociedade, com igualdade de oportunidades e condições materiais de vida, em que cada ser humano possa ser respeitado, valorizado e, potencialmente, feliz. (estudante 3º semestre, grifos nossos)*

*Serviço social é a porta de entrada que permeia a vida do outro como um todo, **é o olhar que ele ou ela precisa para sentir se parte da sociedade**. (estudante 3º semestre, grifos nossos)*

*Ser um Social, **me humanizou**, me colocou no lugar e nas necessidades do meu semelhante. (estudante 5º semestre, grifos nossos)*

²¹³ Foi utilizado o Censo do IBGE de 2010, devido a inexistência do Censo de 2020. Desde a criação do IBGE em 1872, o Censo não teve sua realização em 1930 e 1990, no Governo Collor de Melo, adiada para 1991 e em 2020, quando teve o cancelamento no Governo Bolsonaro. <https://jornal.usp.br/atualidades/cancelamento-do-censo-2021-deixa-o-brasil-as-cegas-em-meio-a-pandemia/>. Acesso em: 10 ago.2021.

²¹⁴ Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?id=3&idnoticia=2170&view=noticia>. Acesso em: 10 ago.2021

Justiça social. (estudante 8º semestre)

Uma maneira de estudar a realidade e defender os direitos humanos. (estudante 8º semestre)

Meu maior desafio é manter o meu sonho de que dias melhores virão e que o mundo ideal existe. (estudante 2º semestre)

Um possibilidade de modificar vidas. (estudante 4º semestre)

Um curso humanitário, e um olhar cuidadoso para outro ser humano, sem julgamento, e a Ética profissional. (estudante 8º semestre, grifos nossos)

Hoje entendo a profissão que escolhi como uma das formas de me colocar no mundo. O Serviço Social me proporciona grandes aprendizados e me ensina a lutar diariamente pelos direitos e por justiça social para mim, para os meus e principalmente para os que mais precisam. (estudante 9º semestre, grifos nossos)

Estes atributos e expectativas dos estudantes quanto à profissão são determinantes importantes, muitas vezes, os consideramos como romantizados, utópicos, mas que nos permitem olhar para o processo formativo e observar que em meio ao crescente aprofundamento das desigualdades sociais, o desmonte das políticas públicas, há indivíduos que buscam colaborar na transformação da sociedade. cremos que todos estamos constantemente em processo de formação, o que nos permite (re)construir, relacionar os aspectos teóricos e ideológicos, ampliar o olhar, criar estratégias de intervenção, de sobrevivência, ousar, persistir e resistir, como destaca Iamamoto: “os assistentes sociais, apesar do pouco prestígio social e dos baixos salários formam uma categoria **que tem ousado sonhar, que tem ousado ter firmeza na luta, que tem ousado resistir aos obstáculos, porque aposta na história, construindo o futuro, no presente**” (IAMAMOTO, 2012, p.80, grifos nossos).

5.9 Os desafios para manutenção da ousadia, do sonho e resistência: dados sobre o perfil socioeconômico dos estudantes de Serviço Social

No tocante ao perfil socioeconômico dos estudantes, nota-se que a renda se apresenta como um dos entraves e desafios para manutenção e escolha pelo Serviço Social.

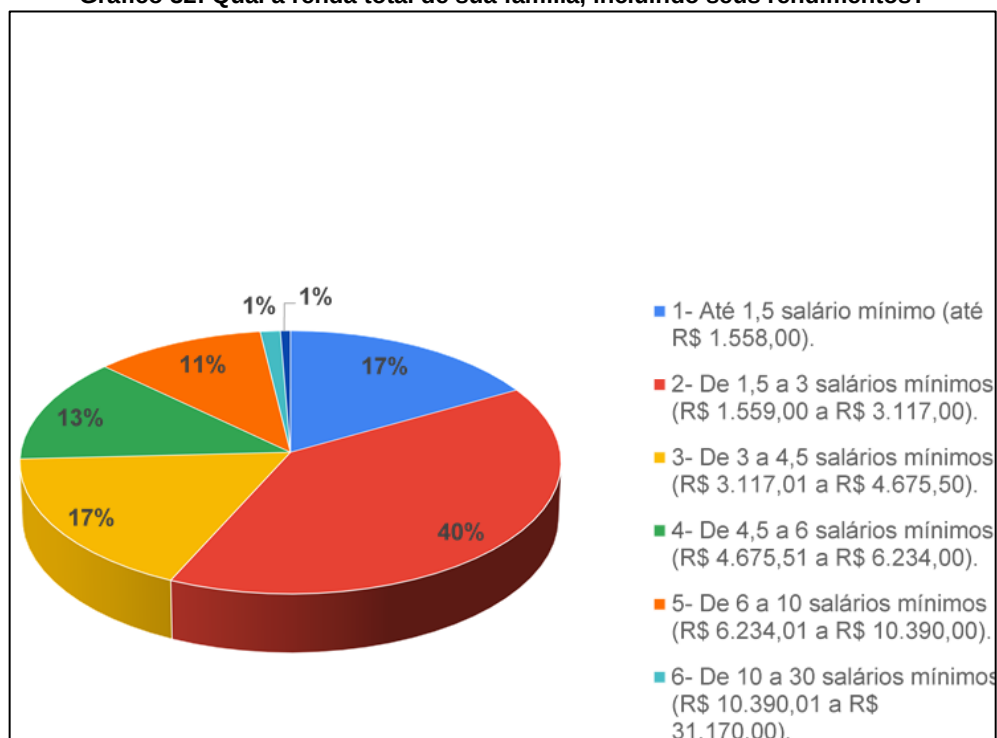
Com um perfil de estudantes em sua maioria pretos, pardos, mulheres, heterossexuais e vinculados a alguma religião, são os poucos recursos financeiros que impõem limitações e frustrações no percurso formativo. Há escolhas e dilemas

que a situação socioeconômica influencia sobremaneira, como a escolha entre o estágio e o trabalho.

Com escasso tempo para dedicação aos estudos, com déficit de aprendizagem, longas horas de deslocamento, estranhamento ao ambiente acadêmico e necessidade de trabalhar para custear seus gastos e contribuir com a família, o estágio é considerado pelos estudantes um desafio difícil de equacionar e com as adversidades causadas pela pandemia do Covid-19, esta questão tem se intensificado. É no momento em que os estudantes já percorreram cerca de 50% da formação profissional que veem o dilema de continuar a formação ou desistir dela. Há poucas opções de estágio e as disponíveis, em sua maioria, sem nenhuma remuneração. Os estudantes se veem, então, em uma encruzilhada. Em nossa experiência como supervisora acadêmica e coordenadora de estágio, os estudantes relatam precisar “pagar” para fazer o estágio, visto que a maioria das instituições não disponibilizam recursos para deslocamento e alimentação dos estudantes no período de estágio, com exceção das empresas privadas que geralmente disponibilizaram bolsa auxílio e recursos para transporte, alimentação e convênio médico, contudo, as vagas são restritas e um processo seletivo rigoroso.

No gráfico a seguir, observa-se que 40% dos estudantes declaram renda de 1,5 a 3 salários mínimos, na sequência com 17% até 1,5 salário mínimo e de 3 a 4,5 salários mínimos respectivamente, 13% declaram de 4,5 a 6 salários mínimos e 11% de 6 a 10 salários mínimos, 1% declara renda acima de 30 salários mínimos.

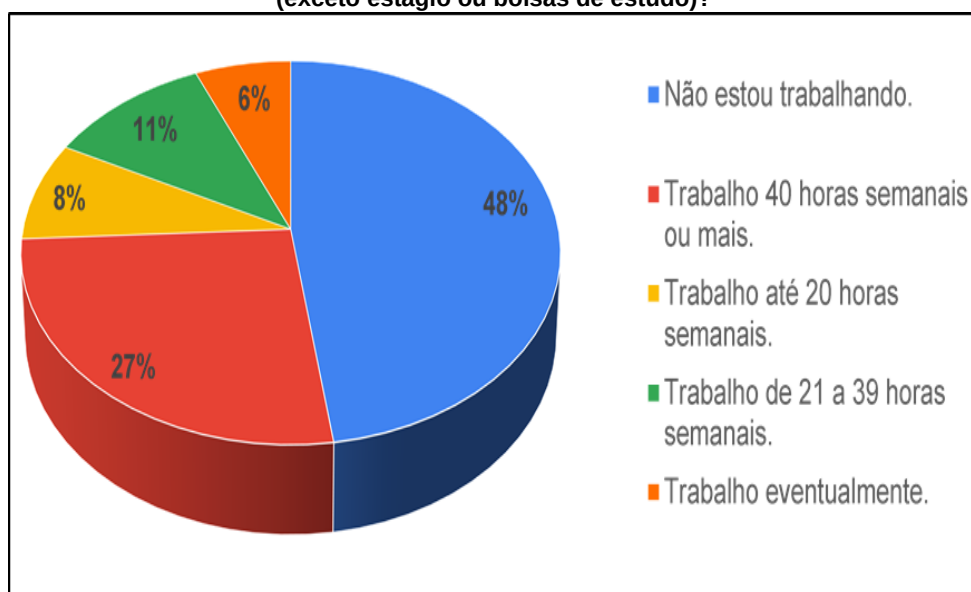
Gráfico 32: Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?



Fonte: Ferreira (2021)

A pesquisa também demonstra que 48% dos estudantes declaram não estar trabalhando e os que declararam trabalhar, 27% trabalham 40 horas semanais ou mais, 11% trabalham de 21 a 39 horas semanais, 8% até 20 horas semanais e 6% trabalham eventualmente.

Gráfico 33: Qual a alternativa melhor descreve sua situação de trabalho (exceto estágio ou bolsas de estudo)?



Fonte: Ferreira (2021)

Estes indicadores relevam os enormes desafios que postos à formação dos assistentes sociais, trabalhadores-estudantes que declaram as condições econômicas como um desafio que ultrapassa os limites objetivos e concretos da sua escolha. O desempenho escolar, ou a falta dele, estão relacionados às condições objetivas desses sujeitos, que procuram criar estratégias para enfrentar a desigualdade social e alcançar o objetivo de concluir um curso universitário.

*Acredito que toda graduação ou formação seja desafiadora, e **desde o meu primeiro dia eu só tive razões para desistir, sejam financeiras, queda do desempenho por conta do cansaço da vida cotidiana e do trabalho**, entre várias outras coisas. Apesar disso, sinto que não há outra coisa que queira mais fazer na minha vida, mesmo nem tido a oportunidade de estagiar até o momento. **Tem sido um caminho bem difícil, mas sei que vou dar de tudo para conseguir meus objetivos**, além do término da graduação. Sinto que devo me especializar e estudar cada vez mais. (estudante 5º semestre, grifos nossos)*

***Pra mim o mais difícil está sendo suprir com as mensalidades, já que eu que sou a responsável pela minha família, as dificuldades econômicas muitas vezes, me faz repensar se devo ou não continuar na graduação, mas minha determinação vai além das minhas necessidades, está sendo um ano muito difícil, mas não impossível estou criando estratégias** para que eu possa cumprir com todas as minhas necessidades e alcançar os meus objetivos. (estudante 1º semestre, grifos nossos)*

***É uma luta árdua, lutar com financeiro, lutar com a saúde** (pandemia) mas com a certeza ei de subir ao pódio da Vitória. (estudante 8º semestre, grifos nossos)*

***Pagar as mensalidade nesse momento de pandemia porque a renda de casa diminui**, mas seguindo com Determinação e Deus chego no meu objetivo. (estudante 3º semestre, grifos nossos)*

O desafio vem sendo mais na questão de gerenciamento de tempo e financeiro. (estudante 6º semestre)

*É puxado com **muito esforço para pagar** e também pra dar conta dos conteúdos e estágio. (estudante 8º semestre, grifos nossos)*

*Me manter na **graduação tem sido um desafio, dado o fato de precisar me manter economicamente e precisar fazer estágio, e precisa pagar a universidade**. Estou entrando no 5º semestre sem ter certeza se aqui permanecerei... (estudante 4º semestre, grifos nossos)*

Em meio a difícil situação econômica, os estudantes relatam que o estágio supervisionado é um grande desafio, sobretudo, quando necessitam do trabalho remunerado para subsidiar sua subsistência e da família. É evidente que o estágio é um momento de suma importância no processo formativo do assistente social, no entanto, as condições objetivas os sujeitam e os privam de equacionar estas questões em prol de um processo formativo com mais qualidade. A resolução do CFESS n.º 533 de 29 de setembro de 2008, esclarece que:

O Estágio Supervisionado é uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócioinstitucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita conjuntamente por professor supervisor e por profissional do campo, com base em planos de estágio elaborados em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio”, em conformidade com o disposto no parecer CNE/CES nº 492/2001, homologado pelo Ministro de Estado da Educação em 09 de julho de 2001 e consubstanciado na Resolução CNE/CES 15/2002, publicada no Diário Oficial da União em 09 de abril de 2002, que veio aprovar as diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social.(p.2)

Nesse sentido, o estágio é considerado fundamental no processo formativo, momento em que o estudante se insere nos espaços sócio-ocupacionais que devem oportunizar a reflexão, o conhecimento e o contato com a prática profissional, através de sistemática supervisão direta de campo e acadêmica. Entretanto, diante das condições socioeconômicas de grande parte dos estudantes a situação se torna quase insustentável, como demonstra o depoimento da estudante que declara ter tido a necessidade de desligar-se do trabalho remunerado para cumprir a carga horária de estágio.

Muito, no início estava trabalhando, mas no 4º semestre tive que pedir as contas para conseguir fazer o estágio obrigatório, a situação financeira acabou dando uma "apertada" dependo da minha mãe para ajudar a pagar a faculdade e da família do meu namorado a qual moro junto para condições simples, como comer, vestir etc. Pra mim vem sendo muito difícil, mas espero que dê certo, que consiga me formar e conseguir emprego, sempre fui muito independente então acaba sendo desafiador essa situação atual (estudante 5º semestre, grifos nossos).

Em virtude da pandemia do Covid-19, ocorreu a interrupção das aulas presenciais e os campos de estágio, a exemplo dos serviços e equipamentos públicos, tiveram seu funcionamento alterado para atendimento presencial com agendamento e em horário parcial, muitos profissionais precisaram aderir ao trabalho *home office*. Além dos atendimentos via aplicativo, WhatsApp e/ou videoconferência. Nesse cenário, os estagiários foram dispensados dos campos de estágio e, em alguns casos cumpriram a carga horária no mesmo formato que os trabalhadores/as das políticas públicas. Dada a situação devastadora de mortes e contaminação causada pelo novo coronavírus, em 20 de abril de 2020, a ABEPSS se manifestou pela suspensão das atividades de Estágio Supervisionado em Serviço Social²¹⁵. Considerando que o

²¹⁵ Para acesso ao documento na íntegra acesse: <http://www.abepss.org.br/noticias/coronavirus-abepss-semanifesta-pela-suspensao-das-atividades-de-estagio-supervisionado-em-servicosocial-367>. Acesso em 24 jun.2021.

contexto do novo coronavírus instituíam situações que repercutiam diretamente nos estagiários, afirmando em nota que:

1- Universidades públicas e privadas, com cursos presenciais, que estão com atividades interrompidas, total ou parcialmente, o que implica a não realização de Supervisão Acadêmica, mas que há a manutenção das/os estagiárias/os em campo, apenas com o acompanhamento presencial das atividades de estágio pela/o do Supervisor de Campo;

2 - Universidades públicas ou privadas, com cursos presenciais, que estão com atividades interrompidas, o que implica a não realização de Supervisão Acadêmica, mas que há a manutenção de estagiários/as em campo, apenas com o acompanhamento do/a Supervisor/a de Campo por teletrabalho ou não;

3 - Universidades com cursos presenciais, que estão desenvolvendo as atividades acadêmicas de maneira remota, o que significa a realização da Supervisão Acadêmica “por aulas remotas”, com a manutenção de estagiários/as em campo, com a supervisão direta e presencial do/a Supervisor/a de Campo;

4 - Manutenção de estagiários/as em campo de estágio, sob supervisão direta do/a supervisor/a de campo, como condição para a manutenção da bolsa, quando se trata de estágio, não obrigatório e/ou obrigatório, nas áreas consideradas essenciais.

E complementa que entende que estas situações representam problemas ao processo formativo dos estudantes, como:

1 - Desqualificação dos cursos presenciais, públicos ou privados, “em aulas remotas” em detrimento do direito de discentes e docentes o realizarem em condições adequadas e com qualidade. Estas ações acabam por reforçar a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do MEC a qual a ABEPSS manifestou-se em contrário;

2 - Desconfiguração do Estágio Supervisionado, uma vez que o processo de Supervisão supõe a relação entre os três sujeitos Supervisor/a Acadêmico/a, Estagiário/a e Supervisor/a de Campo. Ou seja, a realização bilateral do processo não se configura como Estágio. Neste sentido, ratificamos o acúmulo construído coletivamente pela categoria na construção das Diretrizes Curriculares de 1996 e, no que se refere à compreensão acerca do Estágio, na Política Nacional de Estágio que explicita claramente as atividades de estágio como:

3 - Descaracterização das prerrogativas legais estabelecidas na Lei nº 8.662/93, do Código de Ética da/o Assistente Social (1993) e da Resolução CFESS nº 533/2008, que estabelece a Supervisão Direta como uma das atribuições privativas da/o assistente social. Neste sentido a ABEPSS ratifica a Resolução CFESS nº 533/2008 que em seu Art. 2º, parágrafo único, define que:

Para sua realização, a instituição campo de estágio deve assegurar os seguintes requisitos básicos: espaço físico adequado, sigilo profissional, equipamentos necessários, disponibilidade do supervisor de campo para acompanhamento presencial da atividade de aprendizagem, dentre outros requisitos, nos termos da Resolução CFESS nº 493/2006, que dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional da/o assistente social.

4 - Redução do entendimento das atividades de estágio aos mesmos parâmetros da empregabilidade. Esta compreensão equivocada é agravada pelas necessidades objetivas das/os estagiárias/os no que se refere à manutenção das bolsas. A ABEPSS entende que a continuidade da

Supervisão de Estágio e suas respectivas atividades, no contexto da pandemia, explicita o que há tempos denunciávamos: Estágio não é emprego, é formação! E, exatamente por ser “estágio” não significa “atividade precarizada”. A ABEPSS entende também, que medidas governamentais que visem mobilizar os/as estagiários/as para a manutenção das atividades de estágio, no contexto de prevenção à transmissão do Coronavírus (COVID-19), **se de um lado ratificam o entendimento do estágio como “mão de obra barata” ou até voluntária por outro**, podem implicar na inobservância da Lei nº 8.662/93, do Código de Ética da/o Assistente Social (1993) que em seu Art. 4º, alínea D, estabelece que é vedado ao Assistente Social: Compactuar com o exercício ilegal da profissão, inclusive nos casos de estagiários/as que exerçam atribuições específicas, em substituição aos/as profissionais.

5 - Incompreensão acerca do que sejam os serviços essenciais. A ABEPSS entende que, se por um lado, o exercício profissional seja mantido nas atividades consideradas essenciais, para as quais devem ser observadas as recomendações do conjunto CFESS/CRESS; por outro lado o **Estágio não é uma atividade essencial no que se refere à prestação de serviços à população justamente por tratar-se de processo de formação e ensino-aprendizagem que demanda acompanhamento**. A ABEPSS não desconsidera que a reflexão acerca do exercício profissional no contexto da pandemia para os/as estagiários/as constituir-se-ia como elemento formativo. Contudo, **considerando o precário quadro dos espaços sócio-ocupacionais, ainda que medidas institucionais sejam tomadas e que o acompanhamento seja feito pelo/a Supervisor/a de Campo, o atendimento das demandas decorrentes à contenção da pandemia, pode ocasionar o não resguardo dos direitos dos/as discentes, principalmente o não resguardo da sua condição de saúde**. Entendemos assim, que este resguardo precede a qualquer acúmulo de conhecimentos que possa ser agregado na formação profissional dos/as estagiários/as. (ABEPSS, 2020, grifos nossos)

A ABEPSS, considera que “o estágio não se caracteriza como atividade essencial” e defende a manutenção dos termos de convênio e bolsas de estágios, “como medida de proteção e combate ao Coronavírus (COVID 19)”.

Contudo, é importante problematizar esta questão e nos debruçarmos nas condições financeiras concretas dos estudantes, sobretudo, daqueles que estão no ensino privado e que enfrentam desafios para arcar com os custos das mensalidades. A suspensão das atividades de estágio acarreta aos estudantes pendências acadêmicas, adiamento na formação e maior desembolso financeiro. Não defendemos uma formação aligeirada e/ou sem qualidade, pelo contrário, compreendemos que o estágio ocupa um espaço privilegiado e singular no processo formativo, é por meio dele, que o estudante relaciona e faz a interlocução da prática e teoria, no entanto, suspendê-lo sem ofertar alternativas para os estudantes, é temerário e ameaça a sua permanência nos bancos universitários. Como podemos observar nos depoimentos dos estudantes:

Os desafios que venho enfrentado primeiro falta de um computador e internet adequada em casa para estudar meu curso na verdade e presencial mas com a pandemia está muito difícil estudar em casa,

péssimo acabo não aprendendo direito pois terminei 5 semestre com muitas dúvidas porque não consigo assistir as aulas por falta das ferramentas que preciso.

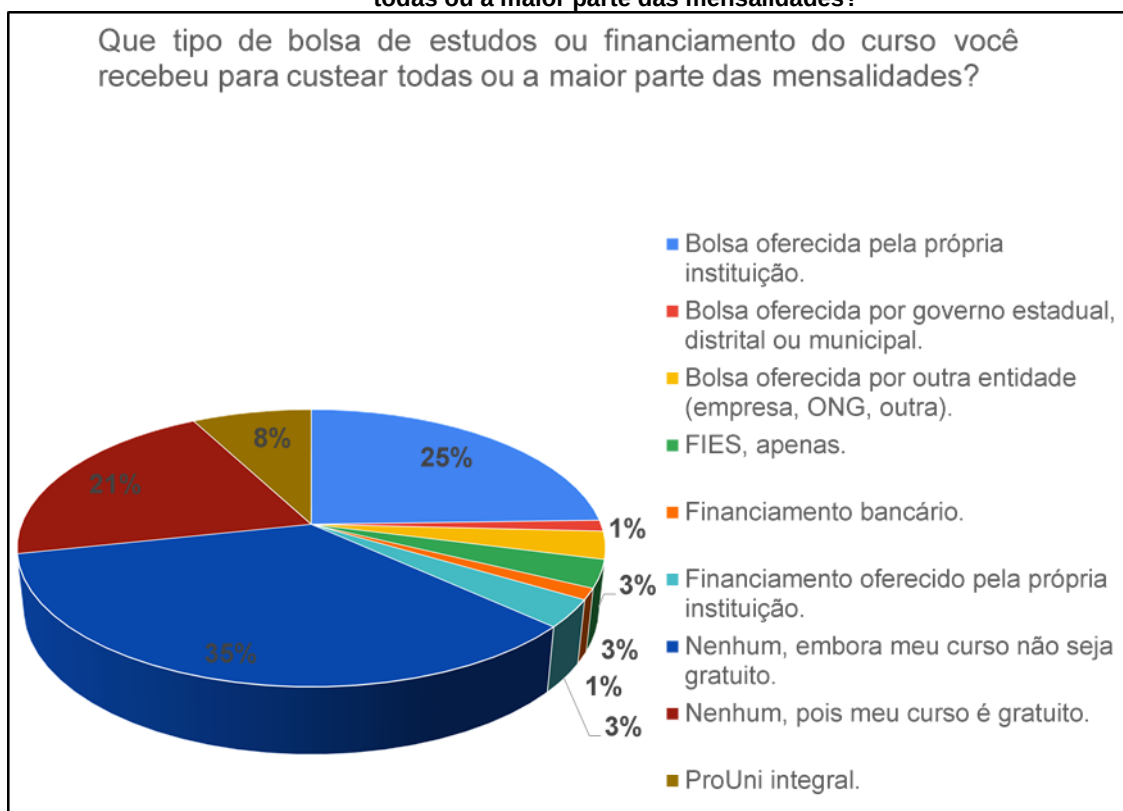
*Outra dificuldade hoje é a **questão de pagar as mensalidades** porque devido pandemia aqui em casa **estamos todos desempregados penso em trancar o curso e retornar em outro momento quando essa crise financeira** melhorar.*

*O que é lamentável pois falta muito pouco para o término do curso **infelizmente não vejo outra alternativa.** (estudante 6º semestre, grifos nossos)*

*O único grande desafio que enfrentei até agora, vem sendo o período de estágio. **Tive que sair do meu emprego onde eu tinha estabilidade** e com a bolsa remunerada oferecida **não pude mais ajudar em casa como antes.** (estudante 8º semestre, grifos nossos)*

Certamente este é um debate profícuo para o Serviço Social, que não temos a ousadia que exauri-lo, mas sim de provocar a reflexão e aprofundamento nos espaços de representação dos assistentes sociais, docentes e estudantes. Fomos atravessados por uma pandemia sanitária sem precedentes, de forma repentina tivemos que repensar o modo de vida, de trabalho, de estudo e relações sociais. Contudo, quando consideramos que as condições objetivas para manutenção e custeio das mensalidades dos estudantes, nos relevam que **35% dos estudantes não recebem nenhum tipo de bolsa de estudos**, apesar de matriculados em IES privadas, 25% possuem bolsas das IES que estudam, 25% declaram estudar em IES pública, 8% declaram ter ProUNI Integral, 3% declaram receber financiamento oferecido pela IES; ter FIES, bolsa oferecida por outra entidade (Empresa, ONG, outra), respectivamente e 1% declaram receber bolsa de estudos do governo (estadual, distrital ou municipal) e possuem financiamento bancário respectivamente, estas questões precisam ser amplamente discutidas e refletidas, inclusive com os estudantes.

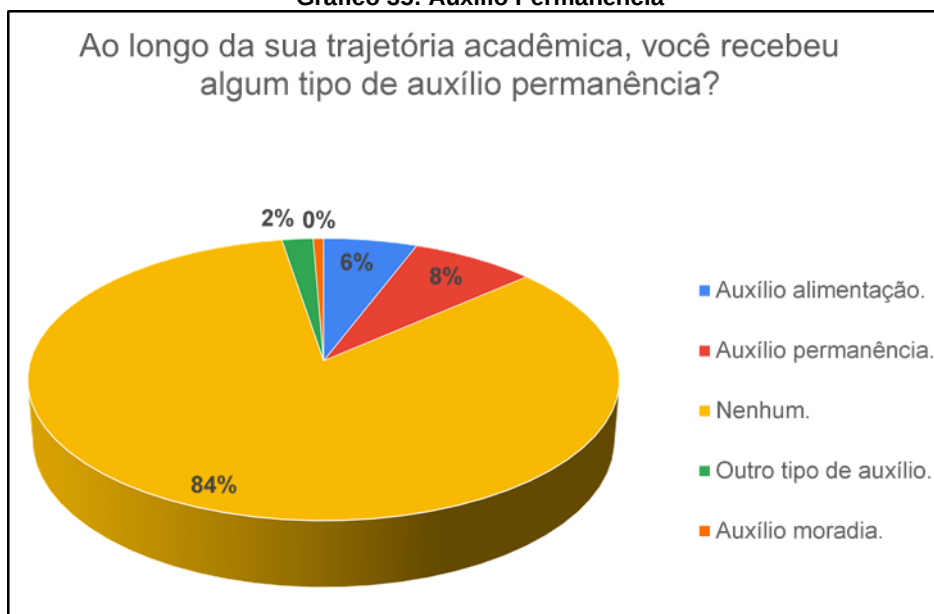
Gráfico 34: Que tipo de bolsa de estudos ou financiamento do curso você recebeu para custear todas ou a maior parte das mensalidades?



Fonte: Ferreira (2021)

Os dados se agravam quando perguntamos aos estudantes se recebem e/ou receberam algum tipo de auxílio permanência durante o processo de formação, 84% declaram que não recebem/ou receberam, 8% declaram que recebem/receberam auxílio permanência, 6% declaram que recebem/receberam auxílio alimentação, 2% declaram que recebem/receberam outro tipo de auxílio e nenhum estudante declarou receber auxílio moradia.

Gráfico 35: Auxílio Permanência



Fonte: Ferreira (2021)

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)²¹⁶, de 2008 designa recursos específicos para que todas as IES públicas federais para que subsidiem programas locais de permanência/assistência estudantil. Com “o objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão.” (MEC, 2020)

O PNAES oferece aos estudantes: assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. A IES é responsável pela execução das ações de inclusão, acompanhamento e avaliação.

Nas IES privadas, a existência de auxílio estudantil não ocorre de forma sistemática ou regulamentada, há iniciativas em Universidades Comunitárias, contudo, sem o apoio de políticas públicas.

Desse modo, diante das condições adversas e da crescente desigualdade social presente nos campus universitários, os estudantes criam estratégias de sobrevivência para suprir as necessidades básicas que possuem para permanecer na faculdade.

*Bastante por ter **que trabalhar e estudar aí mesmo tempo ,e tentar ter uma profissão melhor para conseguir me manter e ajudar minha família** nem sempre temos pais que podem pagar e hoje em dia nosso país cobra muito*

²¹⁶ CF. <http://portal.mec.gov.br/pnaes> . Acesso em 10 maio 2021

de profissionais experientes mas não dão a oportunidade e nem pagam tão bem pelo seu trabalho. (estudante 8º semestre, grifos nossos)

*Estou tendo, **muitas dificuldades em relação ao financeiro por estar sem trabalhar no momento**. A EAD, estar dificultando muito, mesmo porque meu curso é no sistema presencial. (estudante 5º semestre, grifos nossos)*

Questão financeira. (estudante 7º semestre)

Valor da mensalidade. (estudante 3º semestre)

O estudo realizado por Santos (2009) que discute a trajetória de estudantes negros na Universidade Federal da Bahia, a autora afirma que a permanência estudantil, se configura em duas dimensões que estão inter-relacionadas, material e simbólica, ambas importantes e incidem sobremaneira na permanência dos estudantes nos cursos universitários. A permanência material relaciona-se a produção da vida material e a simbólica as representações sociais.

Desse modo, podemos afirmar que a condição financeira é um entrave determinante para a permanência dos estudantes mais pobres. Como destaca Portes, a condição econômica não determina as ações dos estudantes, mas mobiliza sentimentos que ameaçam a sua permanência:

Se a condição econômica não é determinante das ações e práticas do estudante pobre – em um passado e em um presente –, ela é um componente real, atuante, mobilizador de sentimentos que comumente produzem sofrimento neste tipo de estudante e ameaçam sua permanência na instituição (PORTES, 2006, p. 227).

Os significados e sentimentos atribuídos às situações vivenciadas no contexto estudantil, as privações e readaptações necessárias para ambientação e aceitação no espaço acadêmico, podem afetar a sobrevivência concreta cotidiana acarretando dispersão, falta de concentração e empenho necessários para dar resposta aos estudos. Os estudantes pesquisados atribuem à profissão significados que os impulsionam a permanecerem no processo formativo, crendo que, por meio dele, conseguirão transformar a realidade social:

Uma forma de luta e resistência pra sobreviver e enxergar possibilidades de mudança. (estudante 7º semestre)

Necessário para transformar a sociedade que vivemos, através das atuações dos profissionais. (estudante 6º semestre)

Uma construção de uma sociedade mais justa, a partir dos meus princípios pessoas de vida e daquilo que acredito. (estudante 5º semestre)

O Serviço Social pra mim significa não estar conformado com as situações de desigualdades sociais, e fazer a diferença mediante elas. (estudante 1º semestre)

A busca pela garantia de uma sociedade com políticas públicas justas e mais assertivas visando a garantia de direitos do usuário em relação a questão social. (estudante 1º semestre)

Uma forma de contribuir para a mudanças de paradigmas na sociedade. (estudante 8º semestre)

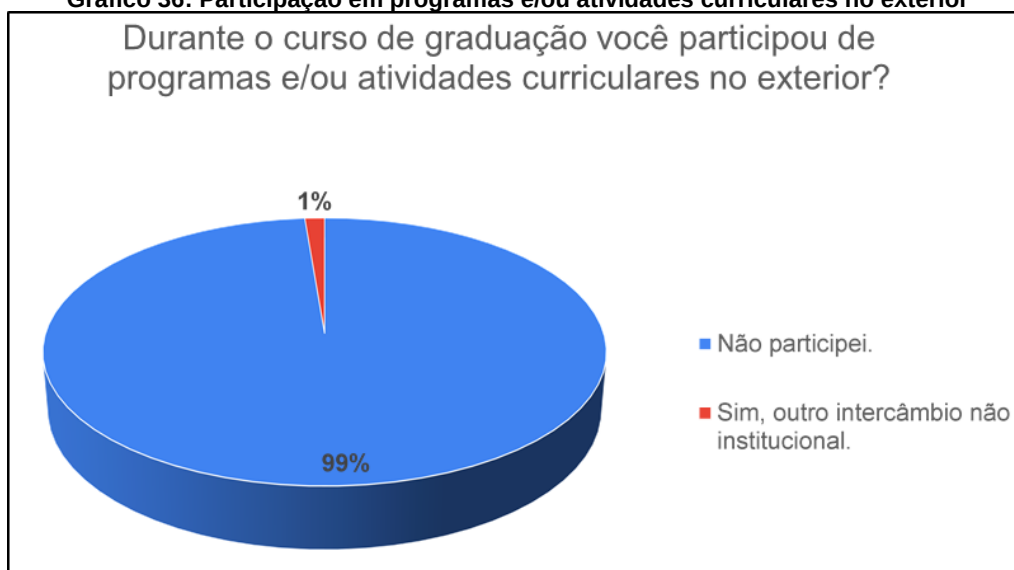
É a profissão dos meus sonhos, onde eu me identifico e quero seguir até o fim da vida. (estudante 1º semestre)

Eu me apaixonei pelo serviço social porque vai ao encontro com tudo que acredito e sempre busquei entender, além de querer enfrentar injustiças sociais, do modo que profissional trabalha. (estudante 1º semestre)

Para podermos sonhar, ousar resistir e ter condições de mudar a nossa história, lamamoto nos relembra Marx e Engels nos estudos sobre a Ideologia Alemã “o primeiro pressuposto de toda existência humana portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas para viver é preciso comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais” (2012, p.26).

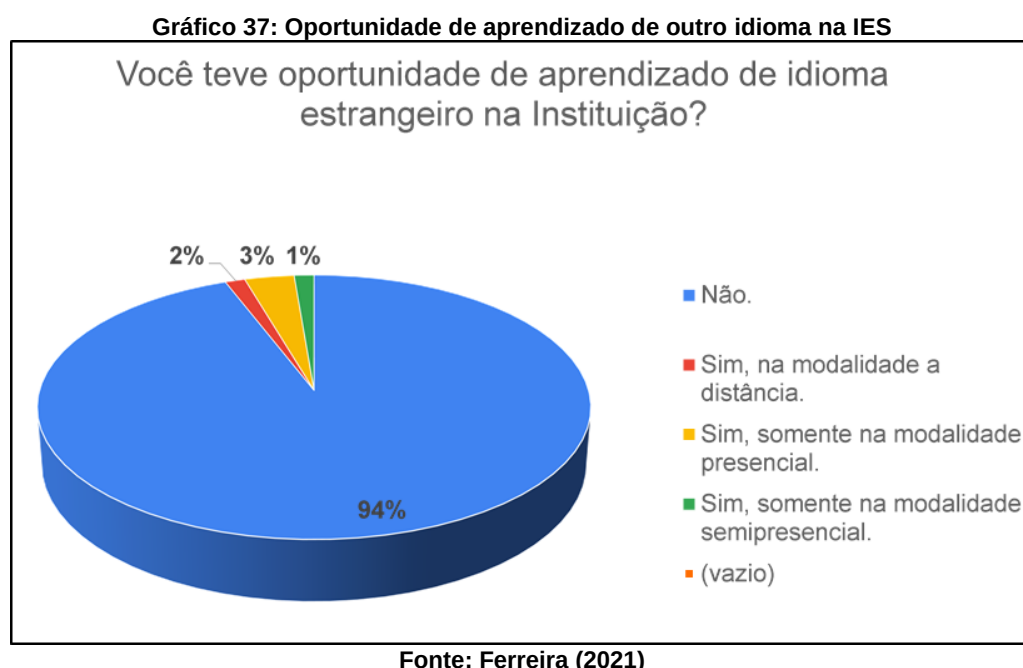
Nesse sentido, para estudar é preciso ter condições básicas para o seu desenvolvimento. O aprimoramento e o desenvolvimento de outras competências no processo formativo, é um elemento essencial, que acresce a qualificação profissional. Entretanto, ao questionar os estudantes sobre a participação em intercâmbios e em cursos de línguas os resultados demonstram a escassez desses elementos na formação profissional dos assistentes sociais, relevando que: 99% dos estudantes não participaram de atividades curriculares no exterior, como eventos, congressos, seminários e outros e 1% respondeu ter participado.

Gráfico 36: Participação em programas e/ou atividades curriculares no exterior



Fonte: Ferreira (2021)

Quanto ao aprendizado de uma segunda língua que na atualidade tem se apresentado como algo relevante, especialmente para os assistentes sociais que atuam nas políticas públicas e com frequência realizam atendimentos a imigrantes, a pesquisa revela que: 94% declaram que a IES não oportuniza o aprendizado de outras línguas, 3% declaram que realizam o aprendizado na modalidade presencial; 2% declaram o aprendizado na modalidade à distância e 1% declara que realiza na modalidade semipresencial.



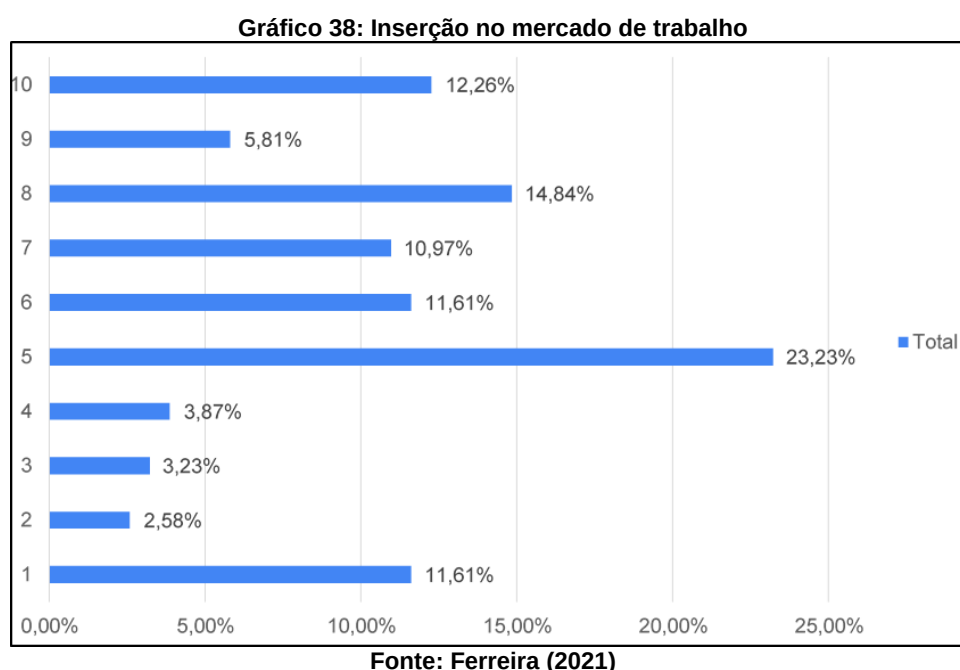
O espaço acadêmico é uma arena de diversidades e há necessidade de reconhecer e valorizar, possibilitando um espaço de inclusão e transformação. Deve-se ultrapassar a dinâmica da materialidade, mas não a desprezar, “como o ato de continuar que permita não só a constância do indivíduo, mas também a possibilidade de existência com seus pares” (SANTOS, 2009, p. 4). Reconhecer as desigualdades e criar estratégias de enfrentamento é um desafio presente! Se falharmos incorremos na consequência de retroceder para uma universidade pouca adversa e muito elitizada.

5.10 Fatores para escolha do Serviço Social: ajuda ao próximo não é mais considerado o motivo principal, mas a indicação do curso, participação em instituições religiosas e exigências da empresa que trabalha, se destacam como prioritários para a escolha dos estudantes pelo Serviço Social

5.10.1 Inserção no mercado de trabalho

Inúmeras variáveis devem ser consideradas quando realizamos uma escolha profissional: vocação/aptidão, influência da família, amigos, escola, como também as possibilidades de inserção no mercado de trabalho, condições salariais e tantas outras. A fim de verificar os diversos motivos que poderiam influenciar os estudantes na escolha pelo curso de Serviço Social, destinamos cerca de 16 questões que objetivam conhecer alguns dos fatores que contribuem para a escolha dos estudantes pelo curso de Serviço Social, o que nos permitiu a aproximação de elementos para discussão e reflexão sobre o tema. As questões fechadas permitiam aos estudantes a flexibilidade de escolha por prioridade, considerando a prioridade variável de 1 a 10, a saber: 1 para o fator principal e 10 para menor expressividade.

Nos gráficos a seguir apresentaremos os resultados a respeito dos fatores que motivaram os estudantes na escolha pelo curso de Serviço Social, os quais relevam alterações importantes quanto aos motivos historicamente conhecidos para a escolha da profissão.



Observa-se que 11,61% dos estudantes atribuíram a *inserção no mercado de trabalho*, como maior prioridade para escolha pelo Serviço Social, contra 12,26% que

considerou este fator com menos expressividade. E para 23,23%, a inserção no mercado de trabalho teve um peso mediano em sua escolha pelo curso.

Como pode-se observar os estudantes não compreendem a inserção no mercado de trabalho como fator prioritário para escolha profissional. Ocorrendo quase um “empate” entre os fatores prioritário e menos prioritário.

Antunes, em sua obra intitulada (Coronavírus): o trabalho sob fogo cruzado, o autor analisa aspectos da crise econômica antes da pandemia do (Covid-19) e os impactos causados por ela, afirmando que:

A crise econômica e a explosão da pandemia do coronavírus, na interrelação que há entre elas, têm gerado impactos e consequências profundas para a humanidade que depende de seu trabalho para sobreviver. Além dos altíssimos índices globais de mortalidade, ampliam-se enormemente o empobrecimento e a miserabilidade na totalidade da classe trabalhadora. **Em parcelas enormes desse contingente, como nos desempregados e informais, a situação torna-se verdadeiramente desesperadora**, com o Brasil se destacando como um dos campeões da tragédia (*Idem, ibidem*, 2020, p.9, grifos nossos).

Os alarmantes números de desempregados demonstram que vivemos uma crise no mundo do trabalho que se agravou com a pandemia do (Covid-19), e as formas de exploração e precarização do trabalho estão cada vez mais perversas e transitando com naturalidade, como trabalho informal, uberizado, intermitente, que repercutem em todos os aspectos das relações sociais.

Há uma enorme e devastadora crise no trabalho, os estudantes acompanham e vivem ou sobrevivem as dificuldades como trabalhadores-estudantes. Desse modo, supomos que apesar de ao ingressarem em um curso superior objetivem a inserção no mercado de trabalho, este não seja o fator preponderante que motive a sua escolha. Cremos que o desejo esteja em ter uma carreira, projeto de vida, ou ainda, ascensão profissional, como demonstra os depoimentos dos estudantes sobre o significado para profissão:

Projeto de vida. (estudante 6º semestre)

Uma nova possibilidade de carreira. (estudante 7º semestre)

Emancipação (estudante 8º semestre)

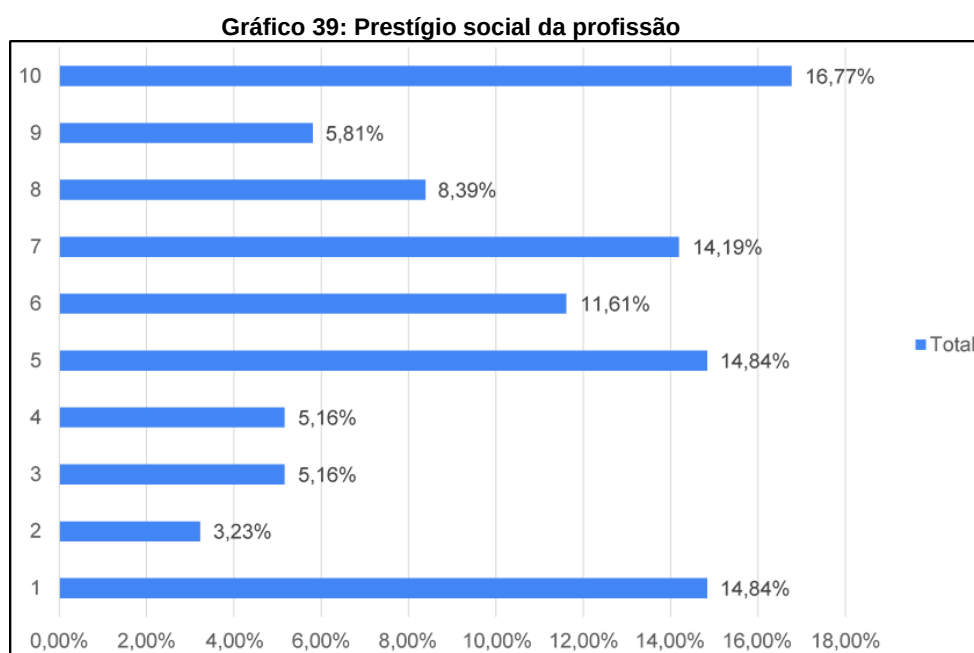
Um sonho a ser realizado. (estudante 2º semestre)

Futuro (estudante 1º semestre)

Um ideal (estudante 1º semestre)

5.10.2 Prestígio social da profissão

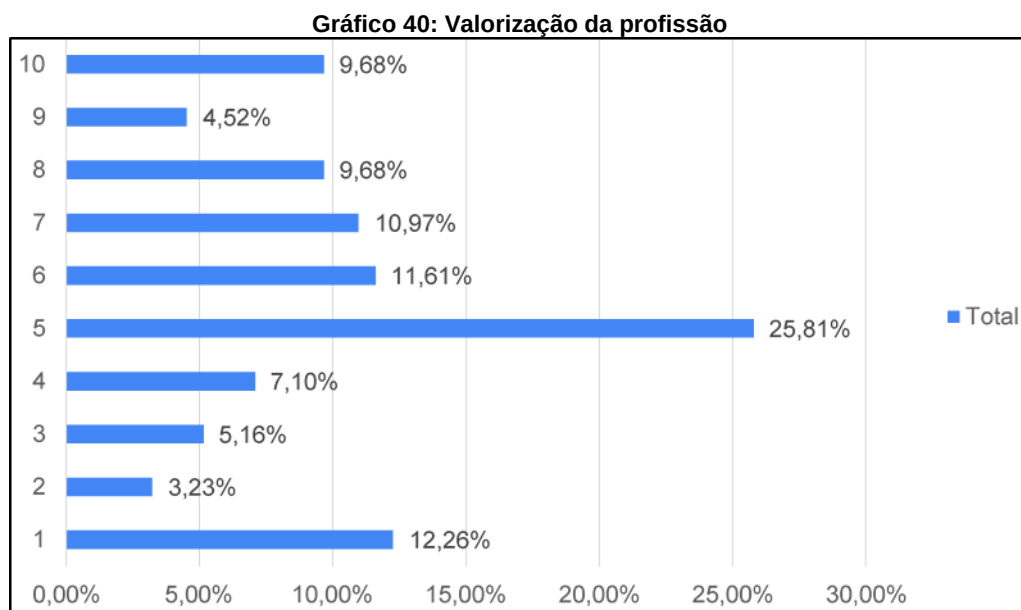
Quando nos referimos ao *prestígio da profissão*, observa-se que 14,84% dos estudantes atribuíram maior prioridade a este fator na escolha pela profissão, contra 16,77% que a considerada com menor expressividade. Para 14,84% dos estudantes este fator tem relevância mediana na escolha pelo curso.



Fonte: Ferreira (2021)

5.10.3 Valorização da profissão

Outro dado da pesquisa refere-se à *valorização profissional* para 12,26% dos estudantes este fator considerado prioritário para escolha pelo Serviço Social, contra 9,68% com menor expressividade. Para 25,81%, dos estudantes, este fator teve uma relevância mediana na escolha pelo curso.



Fonte: Ferreira (2021)

Nota-se que os estudantes reconhecem a necessidade da profissão na sociedade, e avaliam ser pouco valorizada no mercado de trabalho, o que aparentemente não incide na sua escolha profissional.

O Serviço Social, é uma das profissões que são extremamente necessárias, mas que não recebem o devido reconhecimento. As atividades do Assistente Social são para garantir a sociedade que seus direitos sejam cumpridos, que o governo cumpra com suas obrigações perante o indivíduo. Eu nunca tive um contato direto com a assistência, não por falta de necessidade, mas sim por falta de conhecimento, na época da minha necessidade eu e meus familiares não fazíamos ideia quanto e o que era o Serviço Social. Nos dias atuais, tenho conhecimento da importância dessa profissão, mas sei que muitas pessoas não sabem sobre a existência, e infelizmente muitas delas sofrem por não receberem aquilo que tem direito. (estudante 3º semestre, grifos nossos)

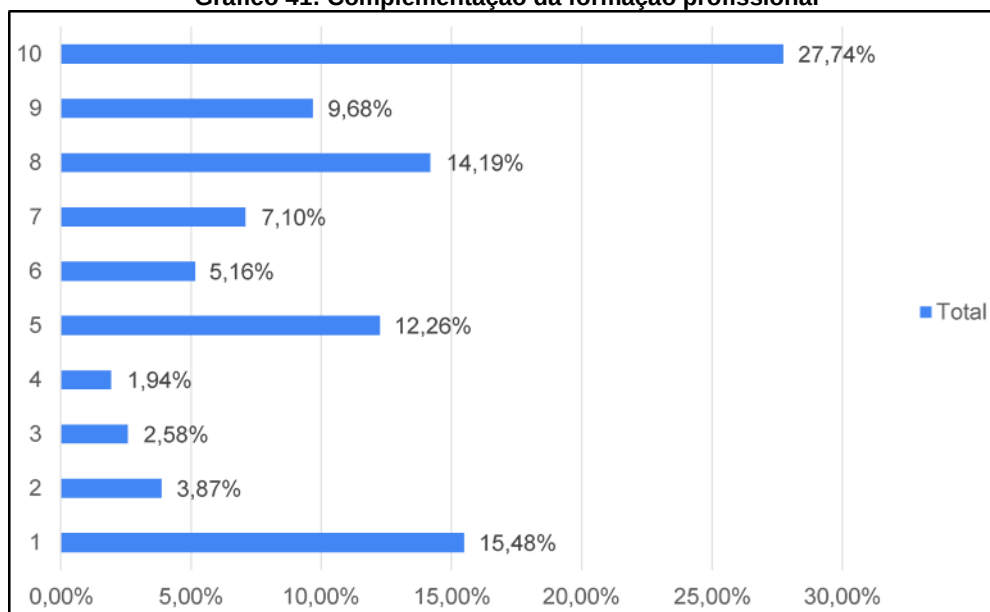
5.10.4 Complementação da formação profissional

Ao questionar *complementação da formação profissional*, 15,48% dos estudantes consideram este fator como prioritário, já para 27,74% dos estudantes este fator foi considerado de menor expressividade. E para 12,26% este fator obteve relevância mediana na escolha pelo curso. Um/a estudante relata que o Serviço Social é sua segunda graduação, que a escolha lhe dará mais embasamento teórico para atuar com e/ou nas políticas públicas:

Atuo como voluntária em movimentos sociais que atendem a pessoa idosa há 12 anos, e notei que as políticas públicas para este público são parcas e insuficientes, principalmente quando se estuda que o Brasil é um futuro país de idosos. O serviço social é minha segunda graduação. Escolhi o curso para ter embasamento teórico e um diploma para atuar junto a este público, ou de outros, se o destino me levar. (estudante 8º semestre)

Serviço Social é minha segunda graduação, estou realizando um antigo desejo. Sou jornalista e sempre atuei na área sindical, área que também pude trabalhar na luta pela garantia dos direitos (estudante 7º semestre).

Gráfico 41: Complementação da formação profissional



Fonte: Ferreira (2021)

5.10.5 Aptidões pessoais

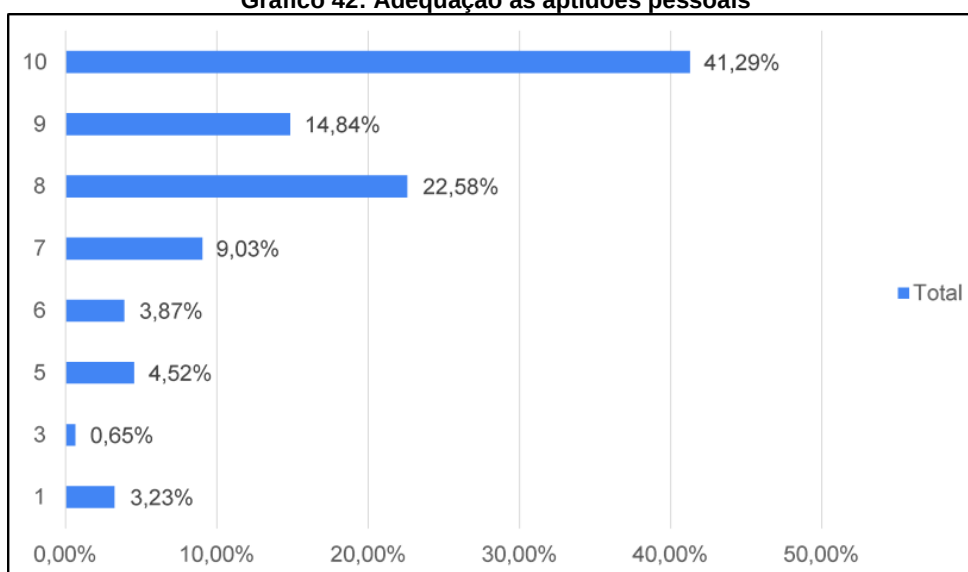
Quando nos referimos a *aptidões pessoais*, 3,23% dos estudantes consideraram este fator como prioritário e para 41,29% dos estudantes teve a menor expressividade. Para 4,52% este fator representou relevância mediana na escolha pelo curso.

Este dado é relevante em virtude da sua marcante presença na gênese da profissão, a vocação já foi considerada um dos fatores relacionados a uma formação vinculada ao cuidado, com a de assistente social.

Yazbek (2009), sobre esta questão nos relembra que :

Lei n. 8.662 de 7 de junho de 1993 – que dispõe sobre o exercício profissional, suas competências, atribuições privativas e fóruns que objetivam disciplinar e defender o exercício da profissão – o Conselho Federal de Serviço Social - CFESS e os Conselhos Regionais de Serviço Social-CRESS. É necessário **também lembrar que o serviço social ainda mantém traços de profissão em cuja origem estão presentes elementos vocacionais como: a valorização de qualidades pessoais e morais**, o apelo ético, religioso ou político e o discurso altruísta e desinteressado (p.13, grifos nossos).

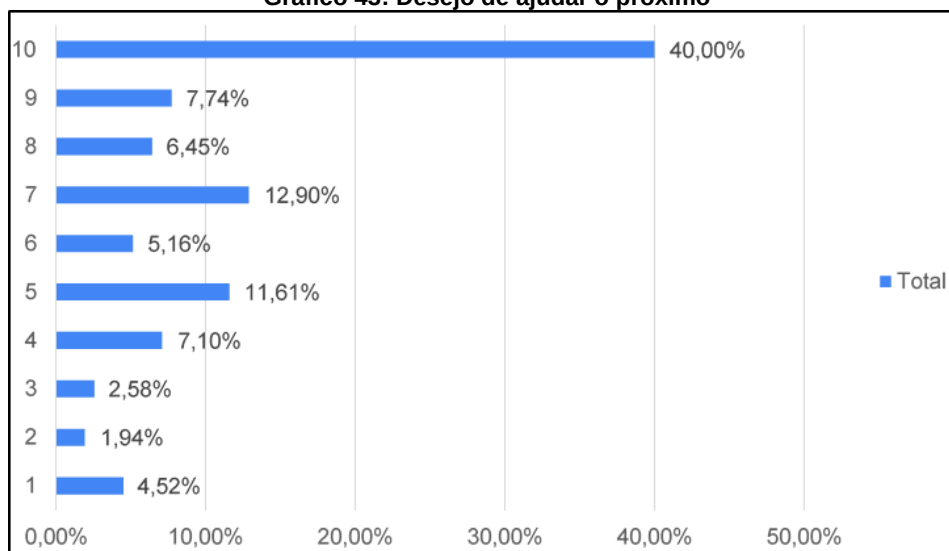
Os dados da pesquisa nos relevam que os estudantes não atribuem as aptidões pessoais o fator preponderante para a sua escolha profissional.

Gráfico 42: Adequação as aptidões pessoais

Fonte: Ferreira (2021)

5.10.6 Desejo de ajudar ao próximo

Quando questionamos se o fator para escolha a profissão está relacionado ao *desejo de ajudar o próximo*, 4,52% dos estudantes revelam este fator como prioritário, para 40% dos estudantes este fator teve a menor expressividade. E para 11,61% este fator representou relevância mediana na escolha pelo curso.

Gráfico 43: Desejo de ajudar o próximo

Fonte: Ferreira (2021)

Faleiros (2013) no alerta que na perspectiva do “senso comum, quando se fala em cuidar, pensa-se numa relação entre quem cuida e quem é cuidado, como se estivesse de um lado um receptor e do outro um detentor de recursos [...]. (p.84). E acrescenta que:

[...] o Serviço Social foi e ainda é considerado por vários autores como uma profissão de ajuda, mesmo em produções contemporâneas como a de Germain e Gitterman (1995) que assumem como “função” do Serviço Social a redução dos estressores presentes nas relações entre os “clientes” e os profissionais. Embora falem de empoderamento, consideram que o valor básico do Serviço Social é a máxima potencialização do indivíduo (Idem, ibidem, p.83, grifos nossos).

Os movimentos femininas, quando da discussão sobre as relações de gênero, debatem sobre o tema, na perspectiva de que o cuidado não deve ser algo de atribuição exclusiva de mulheres. Faleiros (2013), destaca que estudos realizados por Tronto (2007, 2009) e Montenegro (2003), confirmam que a presença feminina nas profissões com predominância de cuidado e assistência social, “são consideradas inferiorizadas na sociedade, como as de Serviço Social, Enfermagem e Pedagogia”. (p.85).

Considerando a perspectiva histórica da profissão, avaliamos que este é um achado importante na pesquisa, pois nos revela que as novas gerações de assistentes sociais, estejam mais distantes da perspectiva da ajuda como um motivador para a escolha da profissão.

Contudo, como observamos nos dados há uma parcela de estudantes que a ajuda possui representatividade em sua escolha profissional. Esta evidência também pode ser notada nos depoimentos dos estudantes, quando questionamos sobre o significado da profissão:

*Serviço Social é a maneira como poderei me conectar com seres humanos para entender seus pontos de vista, culturas e ademais, sempre respeitando cada um. Pois deste modo posso garantir que todos os direitos que lhes são dados sejam efetivados, além de **ajudá-los** no caminho da emancipação. (estudante 8º semestre, grifos nossos)*

*Oportunidade em ser útil e **ajudar** as pessoas. (estudante 1º semestre, grifos nossos)*

*Significa eu poder **ajudar** ou contribuir mais com as pessoas. (estudante 1º semestre, grifos nossos)*

*Significa um bem maior, a onde você estuda para **ajudar** um direito de um usuário perante a sociedade. (estudante 1º semestre, grifos nossos)*

*Uma profissão de grande valor, por ter um olhar de ampla extensão. Adquirir conhecimento sobre a sociedade e relações sociais, procurar incentivar e **ajudar** de alguma forma os vulneráveis. (estudante 1º semestre, grifos nossos)*

*É a realização de um sonho. Sonho de **ajudar** a população vulnerável. (estudante 3º semestre, grifos nossos)*

*Uma forma de **ajudar** pessoa que não tem oportunidades em situações desfavoráveis na sociedade. (estudante 8º semestre, grifos nossos)*

*Ao pensar em um curso para formação, busquei algo que pudesse me satisfazer profissionalmente e que me fizesse fazer a mais pelo **próximo**. (estudante 6º semestre, grifos nossos)*

5.10.7 Indicação de profissional do Serviço Social ou amigo

É importante observar que a maior incidência da perspectiva da ajuda, se apresenta sobretudo, nos estudantes de primeiro semestre.

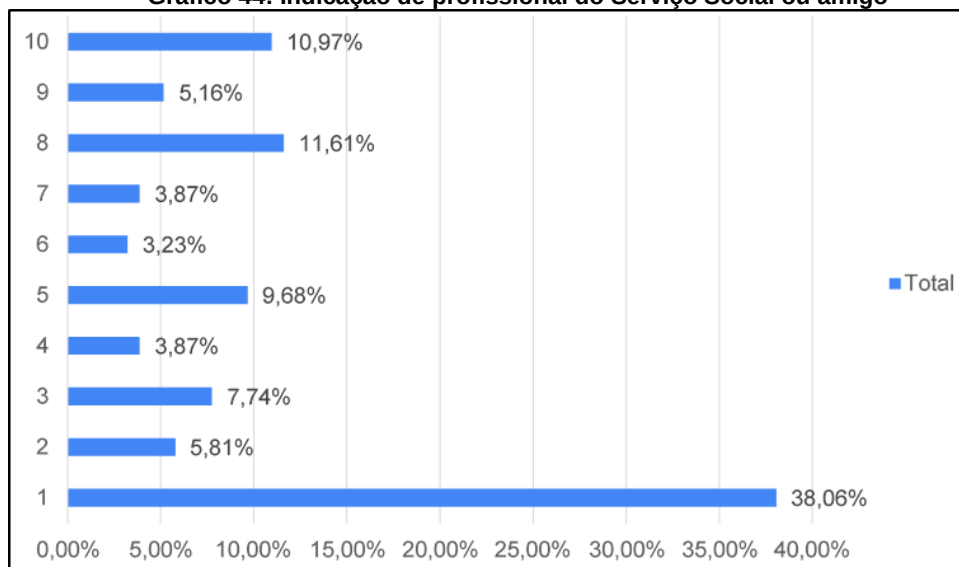
Ao questionarmos se a escolha se deu em virtude da indicação de um assistente social ou amigo, os dados revelam que 38,06% dos estudantes consideraram este fator prioritário para escolha, 10,97% dos estudantes consideraram este fator pouco expressivo. E para 9,68% este fator obteve relevância mediana na escolha pelo curso.

Desse modo, é possível afirmar que a indicação de outros profissionais e/ou amigos, teve um peso significativo na escolha profissional. Como destaca a/o estudante sobre a experiência que teve com um assistente social:

Em um estágio realizado no ensino médio pude ter acesso/ vivência ao trabalho de assistentes sociais e, conversando sobre o conteúdo do curso, me interessei muito. (estudante 8º semestre)

Uma amiga que fez o curso há muito tempo atrás na [faculdade Unisantos], na ocasião em que cursava, comentou estar gostando e que fizesse, pois tinha certeza que eu iria gostar e considerava a minha "cara" (compatível com meu perfil). Acertou! (estudante 8º semestre).

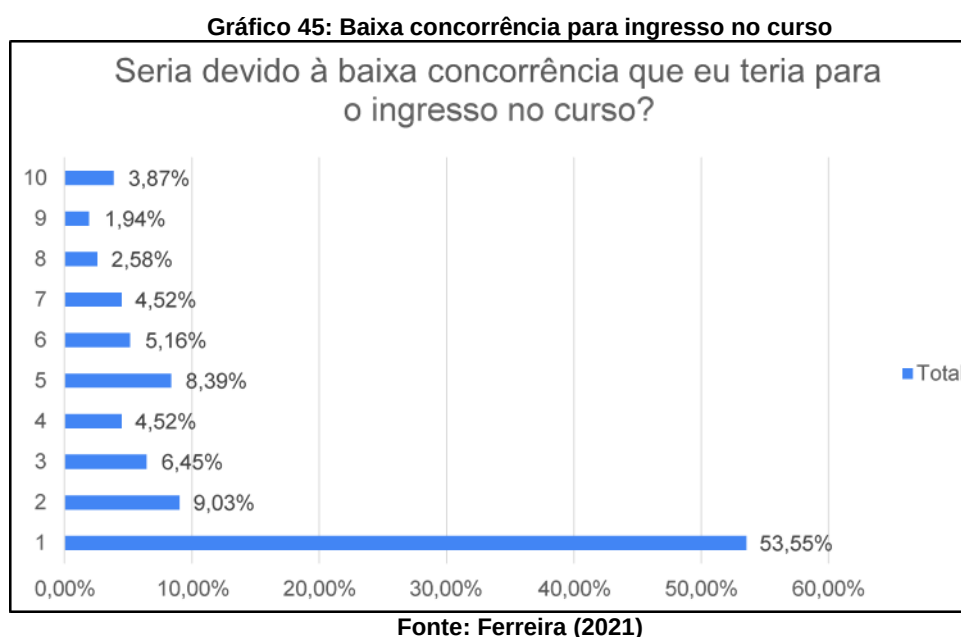
Gráfico 44: Indicação de profissional do Serviço Social ou amigo



Fonte: Ferreira (2021)

5.10.8 Baixa concorrência para ingresso no curso

Quando questionado se a escolha ocorreu devido à *baixa concorrência para ingresso no curso*. Para 53,55% este fator foi considerado prioritário na escolha, 3,87% o consideraram pouco expressivo e para 8,39% teve relevância mediana na escolha pelo curso.

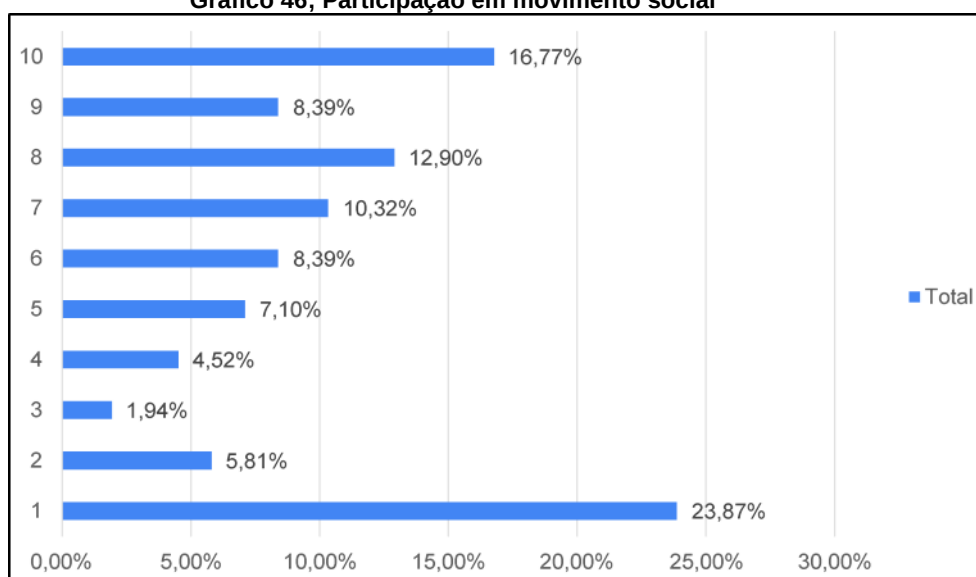


5.10.9 Participação em movimentos sociais

A *participação em movimentos sociais*, foi um fator prioritário na escolha pela profissão para 23,87% dos estudantes, para 16,77% este fator obteve menor expressividade e para 7,10% representou relevância mediana na escolha pelo curso. Na pesquisa identificamos um relato da escolha vinculada a participação em movimentos sociais e luta por direitos:

Por ter participado das ocupações nas escolas em 2015, ao analisar que a política de educação que era proposta (reorganização escolar) era falha, passei a me interessar por políticas públicas e fui pesquisando mais sobre a profissão e me apaixonei. (estudante 7º semestre)

Gráfico 46; Participação em movimento social



Fonte: Ferreira (2021)

Abramides (2016) em comemoração aos 80 anos de Serviço Social no Brasil, relembra a organização política e direção social da profissão no processo de ruptura com o conservadorismo, salientando a relação do Serviço Social com os movimentos sociais, enfatizando que o primeiro curso foi fruto de esforço coletivo de mulheres engajadas na militância:

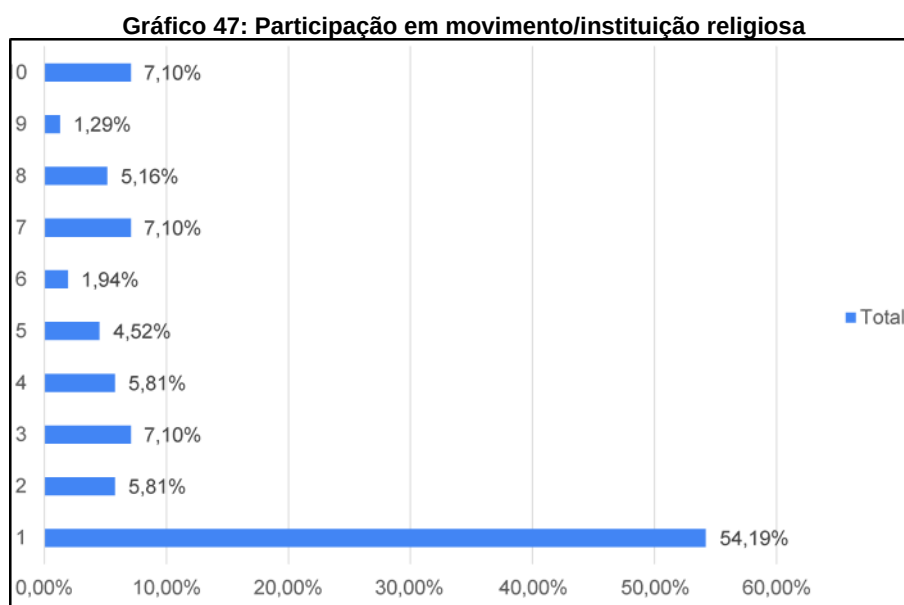
O primeiro curso de Serviço Social no Brasil **foi fruto de um esforço coletivo de jovens mulheres engajadas na militância da Igreja Católica na cidade de São Paulo, em 1936**. O curso ocorreu na antiga Escola de Serviço Social, da rua Sabará, bairro de Higienópolis, no período matutino. Em 1946, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo — PUC-SP foi fundada, e a Escola de Serviço Social a ela se agregou. Em 1971 foi incorporada como curso de Serviço Social da Faculdade de Ciências Sociais e se transferiu para o campus Monte Alegre da PUC-SP (*Idem, ibidem*, p. 458-459, grifos nossos).

A trajetória da profissão retrata sua presença nos movimentos sociais. Os resultados apresentados relevam que os estudantes contemporâneos têm vinculação com os movimentos sociais e atribuem-lhes um dos motivos para escolha profissional. Tal resultado suscita a reflexão sobre a importância da manutenção deste vínculo e incentivo no processo formativo.

5.10.10 Participação em instituição religiosa

Ainda relacionado a vínculos coletivos, quando questionamos sobre o peso da influência da *participação em instituição religiosa*, 54,19% dos estudantes consideraram este fator como prioritário na escolha pelo curso, 7,10% o consideraram com menor expressividade e para 4,52% este fator teve relevância mediana na escolha pelo curso.

Os dados revelam alta expressividade deste fator na escolha do curso, confirmando a tendência da vinculação religiosa dos assistentes sociais, presente desde a gênese da profissão. Não os questionamos a respeito do trabalho voluntário, prática utilizada nas instituições religiosas que privilegia a aproximação dos membros a situações e indivíduos em vulnerabilidade social, o que poderia ser um elemento que na perspectiva dos estudantes os aproximariam da profissão.



5.10.11 Mensalidade acessível

A *mensalidade acessível* foi considerada como fator prioritário para a escolha do curso para 40% dos estudantes, para 8,39% este fator teve menor expressividade e para 14,84% este fator obteve relevância mediana na escolha pelo curso.

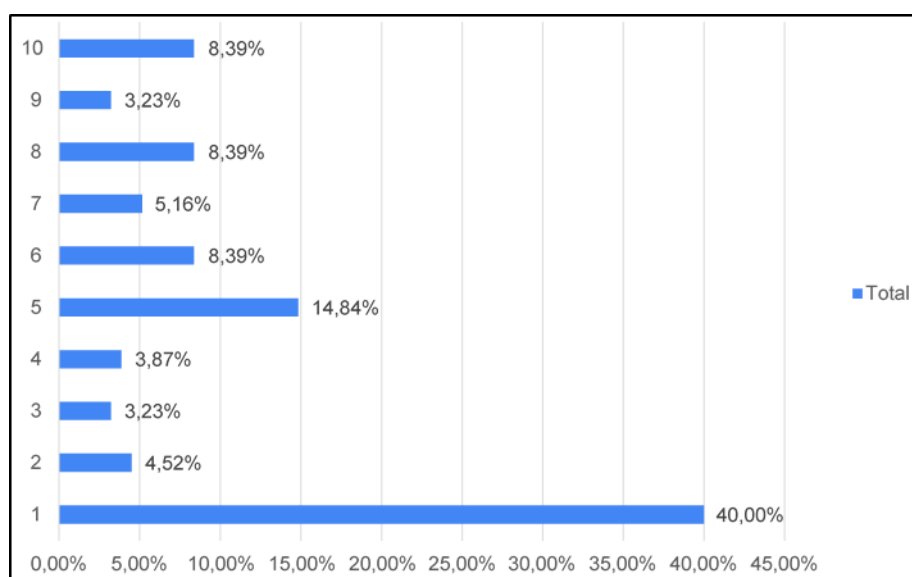
Tendo em vista os poucos recursos financeiros revelados na pesquisa e ausência de bolsa de estudos para manutenção dos custos com a faculdade, este fato é perfeitamente compreensível que escolha esteja atrelada as condições objetivas dos estudantes. Estas escolhas estão conectadas ao processo de mercantilização da educação, o estudante acessa o que tem condições de pagar, em uma relação de compra e venda convencional. Nesta perspectiva temos um estudante-cliente. O CFESS²¹⁷, corrobora com as colocações defendidas, afirmando:

Que tem se posicionado e lutado contra a mercantilização da educação e de todas as formas precárias de expansão, notadamente em relação ao Ensino

²¹⁷ CF. Manifesta Dia do/a Assistente Social : Serviço Social de olhos abertos para a educação: ensino público de qualidade é direito de todos. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/cfessmanifesta_diadoAS2012-site.pdf . Acesso em 5 set.2021

Superior, que criam a ilusão do acesso à universidade e ao conhecimento, quando, na verdade, se tornam experiências aligeiradas, posto que destituídas da historicidade dos projetos profissionais e na contramão da reivindicação por ampliação do acesso à educação com condições de permanência e qualidade social – reivindicação histórica de movimentos sociais e diferentes sujeitos que atuam na educação. [...] Defendo e nos somamos à luta de que a educação não deve servir aos interesses do mercado, mas ao atendimento das necessidades humanas, na medida em que pode contribuir, no âmbito da disputa hegemônica, com a superação da lógica desumanizadora do capital, que se fundamenta na desigualdade, na exploração, no individualismo, no lucro e na competição. O Serviço Social brasileiro ousa dizer não à forma como vem sendo implementado o acesso da população brasileira ao ensino, que, em larga medida, extravia seu caráter público, presencial, laico e de qualidade, em um contexto neoliberal, no qual o Estado empenha-se para atender às exigências dos organismos internacionais, criando as condições para a institucionalização de um padrão educacional que dissemina uma educação que contribui para a manutenção da desigualdade social e de relações sociais que alienam, desumanizam e conferem adesão passiva ao modo de ser burguês (CFESS MANIFESTA, 2012, p. 1-2.).

Gráfico 48: Mensalidade Acessível

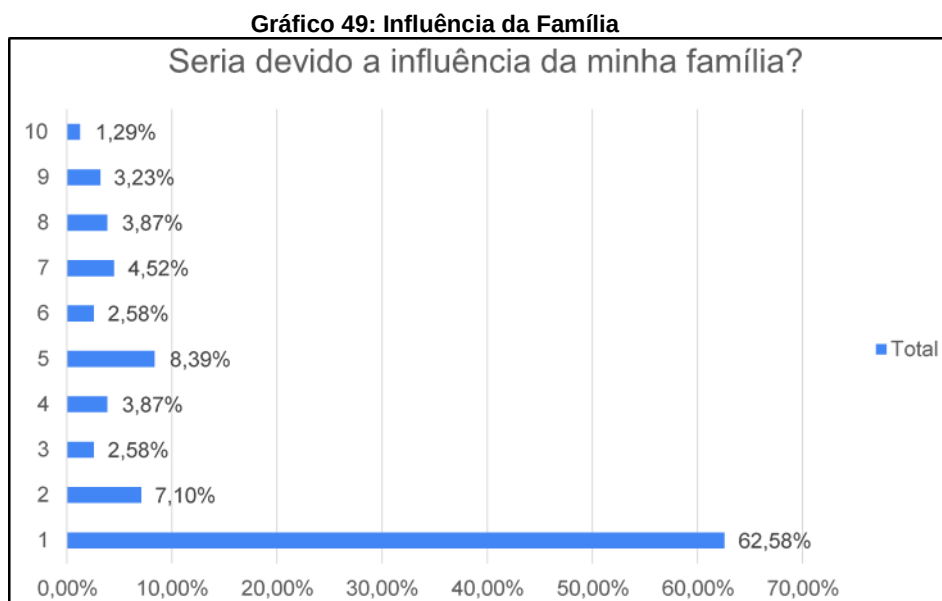


Fonte: Ferreira (2021)

5.10.12 Influência da família

Ao questionar a *influência da família*, 62,58% dos estudantes afirmam ser este um fator prioritário para escolha, para 1,29% este fator teve menor expressividade e para 8,39% este fator representou relevância mediana na escolha pelo curso.

Como já discutimos no 1.º capítulo desta tese, a família tem um papel importante na escolha dos indivíduos pela profissão e os dados relevam que, em grande parte, a família permanece sendo uma instituição responsável pela motivação e tomada de decisões dos seus membros.

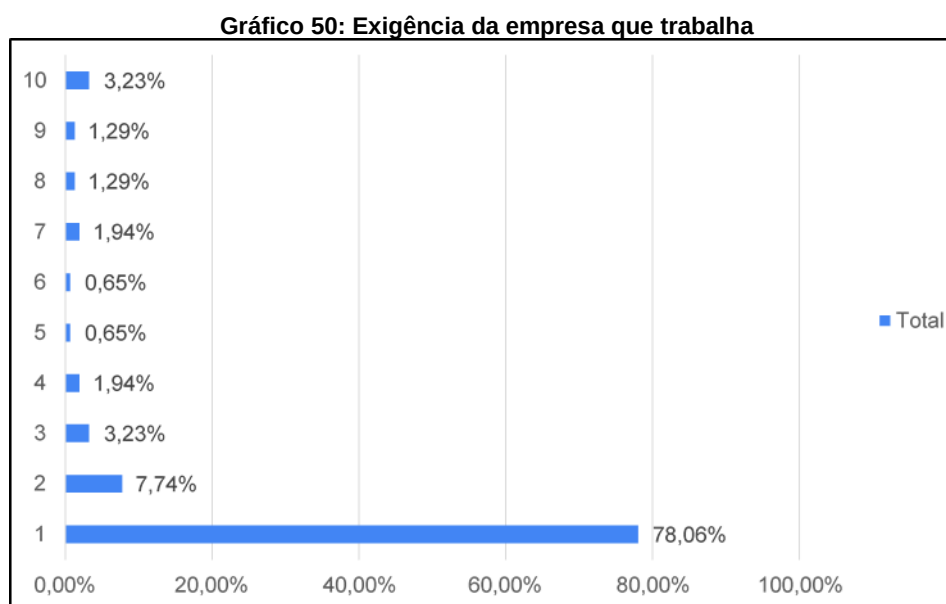


Fonte: Ferreira (2021)

5.10.13 Exigência da empresa

Para 78,06% dos estudantes a *exigência da empresa que trabalha* foi o fator prioritário na escolha, para 3,23% este fator teve menor expressividade. E para 0,65% este fator representou relevância mediana na escolha pelo curso.

Estes dados revelam que a manutenção do trabalho tem uma forte representação na tomada de decisão dos estudantes com vistas ao ingresso no curso superior. Como trabalhadores-estudantes, manutenção do emprego e ascensão profissional são considerados motivadores essenciais e presentes em alguns dos depoimentos.



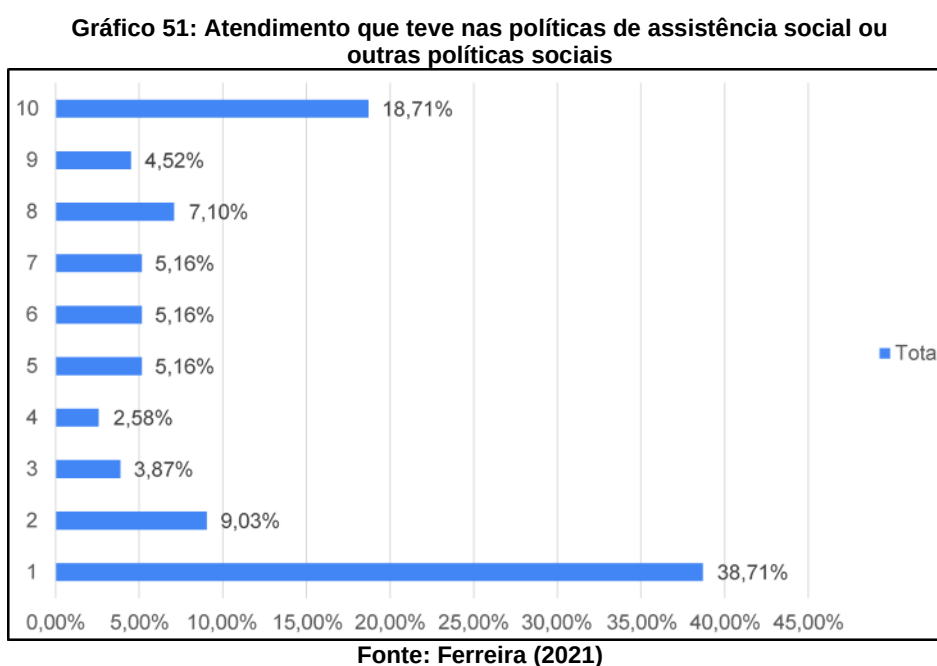
Fonte: Ferreira (2021)

Com aos altos índices de desemprego e subempregos que vivenciamos na atualidade, atender as exigências do empregador nos parece ser uma condição posta.

Outro influenciador para a escolha dos estudantes, apresenta-se quando questionados se a escolha ocorreu devido ao *atendimento que teve nas políticas de assistência social ou outras políticas sociais*. Para 38,71% dos estudantes este fator motivou a escolha, para 18,71% este fator teve menor expressividade. E para 5,16% representou relevância mediana na decisão.

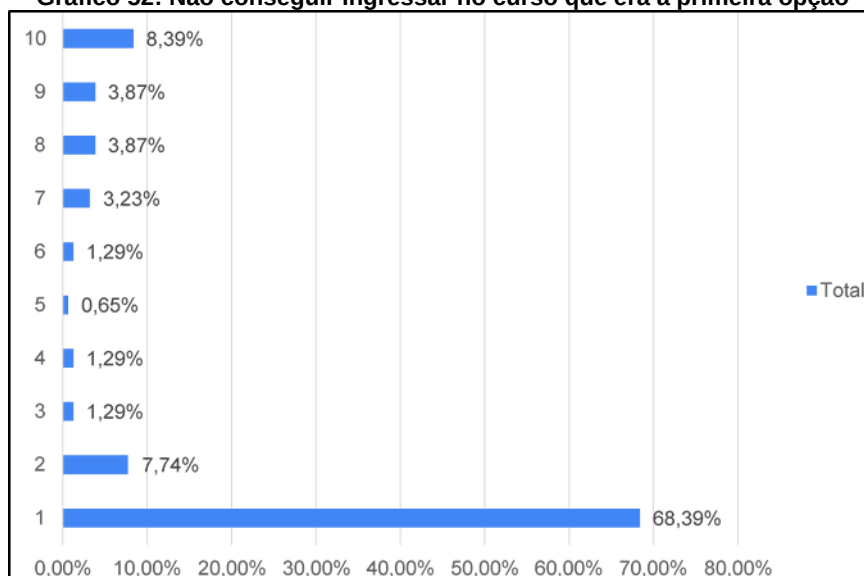
Analisando os dados socioeconômicos dos estudantes, é possível supor que o contato com as políticas públicas especialmente as relacionadas a assistência social, estiveram na condição de usuários, o que justificaria o alto índice deste fator como decisivo na escolha profissional.

5.10.14 Atendimento que teve nas políticas de assistência social ou outras políticas sociais



5.10.15 Impossibilidade de matrícula na primeira opção de formação profissional

Para 68,39% dos estudantes o ingresso no curso de serviço social ocorreu devido à *impossibilidade de matrícula na primeira opção* de formação profissional, para 8,39% este fator teve menor expressividade. E para 0,65% este fator representou relevância mediana na escolha pelo curso.

Gráfico 52: Não conseguir ingressar no curso que era a primeira opção

Fonte: Ferreira (2021)

Estes resultados nos suscitam algumas reflexões sobre o processo histórico relacionado a cada profissão, suas perspectivas, construção, trajetória, mercado de trabalho, reconhecimento social, que estão relacionados e possuem um peso que recaem sob as possibilidades dessa escolha. Alguns estudantes declararam que desejariam outra formação, mas não foi possível, outros, aguardaram o crescimento dos filhos.

Meu sonho era fazer psicologia...mas não tinha dinheiro....encontrei meus objetivos no serviço social. (estudante 8º semestre)

Estava com 46 anos uma fase ociosa da vida, filho crescendo gostei da grade curricular e para minha surpresa o curso me surpreendeu de tal forma, fora a desconstrução, entendimento outra visão, me proporcionou conhecimento, um bom estágio. (estudante 8º semestre)

Nesse sentido, os indivíduos protagonizam suas escolhas determinadas por diversos fatores objetivos e subjetivos que não podem ser dissociáveis, as escolhas não são livres, elas correspondem a uma necessidade, associadas aos fatores, limites e possibilidades. Os estudantes relatam que mesmo diante de diversidades estão satisfeitos com a escolha profissional que realizaram:

A graduação a qual me sinto pertencente e me encontrei. (estudante 7º semestre)

No momento significa tudo, foi através dele (curso) que tenho o conhecimento crítico para viver até mesmo a vida e lutar pelos meus, foi através dele (curso) que libertei minhas amarras da religião e entendi como funciona verdadeiramente a sociedade. Foi através dele também que conheci muitas e muitos camaradas e movimentos de luta e neles estou inserida. (estudante 7º semestre)

Um curso superior que nós dá oportunidade de saber como funciona essa sociedade capitalista, e que nos dá um horizonte de uma nova sociedade emancipada. (estudante 7º semestre)

Nos últimos anos de curso pude mudar minha concepção do curso, a meu ver, serviço social remete à luta e inspiração pra uma transformação social. (estudante 9º semestre)

Um ótimo curso. (estudante 5º semestre)

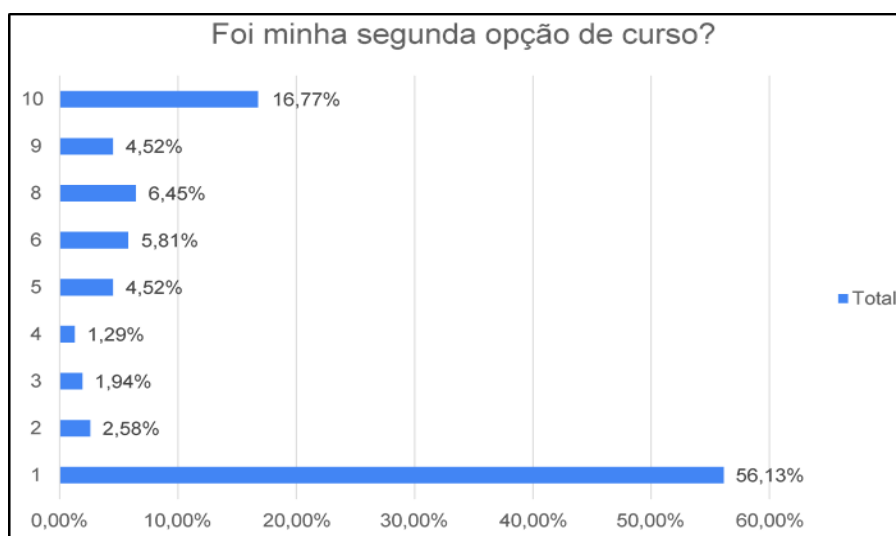
Hoje entendo a profissão que escolhi como uma das formas de me colocar no mundo. O Serviço Social me proporciona grandes aprendizados e me ensina a lutar diariamente pelos direitos e por justiça social para mim, para os meus e principalmente para os que mais precisam. (estudante 7º semestre)

5.10.16 Segunda opção de formação profissional

Para 56,13% dos estudantes o ingresso no curso de serviço social ocorreu como *segunda opção de formação profissional*, para 16,77% este fator teve menor expressividade. E para 4,52% este fator representou relevância mediana na escolha pelo curso.

Este dado revela que uma significativa parcela dos estudantes almejava outra profissão, o que indica que as escolhas são determinadas por fatores sociais, econômicos, familiares, políticos, culturais, não ocorrendo de forma neutra. Mesmo que a escolha pela profissão tenha sido a segunda opção, há componentes que contribuíram para a escolha pelo Serviço Social. No depoimento o/a estudante afirma que o Serviço Social foi sua segunda opção, mas não se arrepende da escolha, pelo contrário “é mais que imaginava”: *“Inicialmente foi a segunda opção, mas com o passar dos semestres não me arrependi e vi que realmente me identificava mais do que imaginava”.*(estudante do 5º semestre)

Gráfico 53: Segunda opção de curso



Fonte: Ferreira (2021)

5.10.17 O que pretende fazer após a formação profissional

Quando questionamos os estudantes sobre as *pretensões após a conclusão da formação profissional*, 67,70% responderam que pretendem trabalhar no setor público, 54,80% desejam dar continuidade aos estudos, 25,80% almejam trabalhar no terceiro setor, 18,70% declararam o desejo de trabalhar na iniciativa privada, 8,40% a intenção de realizar consultorias, 5,80% declararam não tem ideia do que pretendem fazer após a formação e 1,90% declararam que não pretendem ingressar na área.

Os resultados demonstram que a tendência pela atuação no serviço público ainda está muito presente nas pretensões profissionais dos assistentes sociais. Nota-se a escassez de concursos públicos no país nos últimos anos e os organismos de representação da categoria como CRESS e CFESS vem empenhando esforços no sentido de fomentar e promover novos concursos públicos para os assistentes sociais. No documento aprovado no (44º) Encontro Nacional CFESS-CRESS no ano de 2015, intitulado “Bandeiras de luta do/assistente social”²¹⁸ no item em defesa da profissão destaca a importância de: “Defender a realização de concursos públicos para assistentes sociais” (p.4). E acrescenta que:

É fundamental reconhecer o Estado e a sociedade como espaços contraditórios e apreender essas Bandeiras como fruto das reivindicações históricas da classe trabalhadora. Na condição de trabalhadores/as assalariados/as, os/as assistentes sociais brasileiros/as expressam neste documento algumas das lutas coletivas da classe trabalhadora. Essas estratégias e bandeiras só têm sentido quando realizadas conjuntamente, retratando a direção ético-política afirmada pelo Serviço Social brasileiro em

²¹⁸ Documento na íntegra, disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/FolderBandeiradeLutas-Livreto.pdf>. Acesso em 10 abr.2021

sua trajetória recente, e contribuindo para alimentar nossa potencialidade de transformar essa realidade (Bandeiras de luta, CFESS-CRESS s/d, 3).

Gráfico 54: O que pretende fazer após a formação profissional



Fonte: Ferreira (2021)

Os dados apresentados seguem a tendência evidenciada na última pesquisa realizada pelo CFESS/CRESS (2005) sobre o perfil dos assistentes sociais, que a época somava 78,16% no serviço público (estadual, municipal e federal).

As perspectivas com relação ao trabalho não são animadoras e vivenciamos situações preocupantes de desmonte das políticas públicas e redução dos direitos sociais.

Como destaca o CFESS, “o momento exige de nós, assistentes sociais, conhecimento teórico, capacidade técnica e compromisso ético e político, mas também exige sensibilidade, indignação e criatividade, fortalecendo os espaços coletivos em que atuamos na condição de profissionais e trabalhadores(as)”. (CFESS MANIFESTA, 2009, p.1). E Iamamoto reforça a necessidade da releitura crítica da profissão “reapropriando-se das conquistas e habilitações perdidas no tempo e, ao mesmo tempo, superando-as, de modo a adequar a condução do trabalho profissional aos novos desafios do presente. (IAMAMOTO, 2012, p.56)

Os desafios apresentados impõem novas estratégias, não só de atuação profissional, mas especialmente, de formação da nova geração de assistentes sociais, para conseguirem enfrentar os desafios e não aceitando como natural ou o novo normal que aprofunda a desigualdade social, o desemprego, a injustiça, o preconceito, os crimes de ódio, a negação da ciência e as diversas manifestações de ataque a

democracia. O ambiente universitário é e continuará sendo um espaço democrático, de discussão e disposição para o diálogo, de encontro e desencontro de ideias, de impasses, de ausência de consenso, faz parte do aprendizado!. A educação é fundamental para as transformações pessoais e societárias.

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar (Bertold Brecht).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é o mais grave dilema social brasileiro. A sua falta prejudica da mesma forma que a fome e a miséria, ou até mais, pois priva os famintos e miseráveis dos meios que os possibilitem a tomar consciência da sua condição, dos meios de aprender resistir a essa situação (Florestan Fernandes).

Esta tese teve como objeto os fatores que motivaram os estudantes de Serviço Social do curso presencial das IES privadas, comunitária e pública na cidade de São Paulo. Como objetivo discutimos e analisamos os fatores e motivações que os influenciaram para escolha do curso.

A tese foi estruturada e desenvolvida em cinco capítulos, a saber: no **primeiro**, discutimos as determinações, representações e significados para jovens e adultos quanto à escolha profissional; no **segundo**, discorremos sobre as políticas educacionais brasileiras e suas reformas, no tocante ao ensino superior, perfazendo um breve resgate de seus principais marcos; no **terceiro**, analisamos as perspectivas que a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social e o Ministério da Educação possuem em relação à formação profissional dos estudantes de Serviço Social; no **quarto**, apresentamos e analisamos os dados censitários do ensino superior brasileiro, o perfil dos estudantes, suas escolhas profissionais em meio à expansão mercantilizada da educação; no **quinto** e último capítulo, apresentamos, discutimos e analisamos a pesquisa realizada com 176 estudantes dos cursos presenciais do 1º ao 9º semestre matriculados em IES privadas, comunitária e pública na cidade de São Paulo. A ordem dos capítulos tem o objetivo de proporcionar ao leitor a reflexão suscitada pela pesquisadora, buscando elementos que não somente identificassem os fatores da escolha profissional, mas os determinantes que implicam e compõe esta importante decisão.

A trajetória da profissão demonstra sua intensa relação com a filantropia, ancorada na perspectiva da ajuda ao próximo, alinhada à doutrina social da Igreja. Mesmo diante da intensão de ruptura com conservadorismo, parafraseando Netto, na nossa prática profissional, tanto na iniciativa privada, pública e na docência nos cursos

de graduação e pós-graduação, muitos assistentes sociais e estudantes confidenciam que a escolha pela profissão, sobrevém da possibilidade de ajudar o próximo.

Nesse sentido, nossa pergunta de tese representa a inquietação quanto aos motivos, na atualidade, que influenciam a escolha dos estudantes pelo curso de serviço social, e conseqüentemente, pela profissão, estariam vinculados aos aspectos da ajuda, vocação e religião, seriam estes os fatores determinantes para tomada de decisão? O aprofundamento da questão, indica e fornece pistas a respeito das perspectivas da profissão.

Tais questionamentos nos levaram a desenvolver uma análise teórica, tendo por base os principais autores: Ehrlich Castro; Celso João Ferreti; Christian Laval; Florestan Fernandes; Maria Carmelita Yazbek; Maria Lúcia Martinelli; Marilda Villela Iamamoto; Rachel Raichelis; Ricardo Antunes, dentre outros.

O percurso metodológico construído conferiu sentido à pesquisa, enquanto relacionou as análises teóricas à dimensão investigativa, proporcionando materialidade ao objeto e objetivos gerais e específicos, contribuindo para identificação dos motivos que influenciaram os estudantes na escolha pela profissão de assistente social.

A sistematização dos dados e sua análise nos conduziu às considerações que aqui apresentamos.

A **primeira** seria com relação ao perfil profissional que se deseja formar, na perspectiva da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social e do Ministério da Educação. As expectativas das duas instituições são diferentes. O MEC, apresenta uma proposta bem sucinta e exclui diversos elementos constante do documento das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, que orientam a formação em serviço social.

Diante da relação mercantilizada atribuída ao ensino superior, as medidas que mitigam custos e aumentam lucros, impõe ações como: a) redução de professores; b) conteúdos apostilados; c) redução de acervo da biblioteca, substituindo-os por artigos e e-books digitais; d) redução das atividades e investimento em pesquisa-extensão.

Avaliamos que tais elementos têm rebatimentos negativos no processo de formação dos estudantes, que certamente interferirá na qualidade do atendimento aos usuários.

A **segunda**, relaciona-se ao processo ensino-aprendizagem. Os estudantes pontuam de forma significativa o adoecimento físico e emocional, atribuídos às exigências promovidas pelo ambiente universitário e corpo docente. Reconhecem necessária as leituras, mesmo aqueles que as denominam como densas, contudo, sentem-se incapazes de atender às expectativas do curso e as suas próprias. Os estudantes de Serviço Social, majoritariamente advém do ensino público e alegam defasagem no aprendizado que tiveram no processo de escolarização que antecede o ingresso no curso superior.

A **terceira**, trata da comunicação entre estudantes, corpo docente e coordenação, acreditamos que o advento da pandemia do Covid-19, aprofundou os tensionamentos com relação a esta questão. Os estudantes declaram dificuldade de comunicação com corpo docente, coordenação de curso e com a IES, relatando indiferença à condição de trabalhadores-estudantes, sentem-se sozinhos no processo formativo, com escassas oportunidades de fala. Com a significativa presença de estudantes pretos/pardos, alegam não se sentirem representados no corpo docente.

A **quarta**, relaciona-se a escolha pelo Serviço Social, a possibilidade de acesso à universidade, sobretudo, da classe trabalhadora, é um desejo distante da realidade objetiva/concreta de muitas famílias, a ponto de desestimular a inserção no ensino superior, como declara a estudante do 5.º semestre, quando questionada a respeito dos desafios que enfrenta no processo formativo *“Grande. Até porque não fui preparada a minha vida toda para o estudo superior. E sim desestimulada”*.

A **quinta**, refere-se ao estágio-supervisionado, é neste momento que o trabalhador- estudante identifica poucas alternativas para equacionar o cumprimento das horas de estágio obrigatório e a permanência e necessidade de trabalhar. O trabalho para estes estudantes significa a manutenção das necessidades da vida diária, de suas famílias e do pagamento das mensalidades. Sem alternativas, alguns declaram que se demitiram de suas ocupações e, por este motivo, são privados de acesso as necessidades básicas, e outros se veem obrigados a interromper o processo formativo, pois eles e seus familiares dependem de sua renda.

A **sexta**, trata-se da presença de estudantes oriundos de movimentos sociais, cerca de 23% consideraram que a participação em movimentos sociais representa um fator relevante na escolha pela profissão. O que demonstra que uma parcela dos estudantes de Serviço Social mesmo antes de ingressar no curso, já possuem uma

formação política e engajamento na defesa da garantia de direitos. Este é um rudimento que, somado aos outros indica a existência de um novo perfil estudantil.

E a **sétima**, relaciona-se a necessidade de revisitar e realizar novos debates a respeito das diretrizes curriculares do curso de Serviço Social, datada de 1996. Após 25 anos de sua aprovação, temos novos desafios à formação profissional dos/as assistentes sociais, considerando que é preciso decifrar a realidade e qualificar as demandas dos usuários, parafraseando Iamamoto, julgamos como elemento indispensável para manutenção de um processo formativo qualificado e alinhando ao atendimento das demandas contemporâneas.

Os resultados da pesquisa suscitam mais algumas considerações quanto à escolha da profissão, revelam que os estudantes ao acessar o ensino superior, estão concretizando sonhos, primeiro de ingresso na faculdade e o segundo de ter uma profissão. Evidenciam-se os desafios que enfrentam cotidianamente para conclusão do curso, esperanças nutridas por eles e familiares. A concretização do sonho representa a possibilidade de mudanças de trajetória de vida e melhoras da sua qualidade.

Lamentavelmente o discurso promulgado em diversas ocasiões por representantes do governo Bolsonaro, inclusive o ministro da educação Milton Ribeiro, reforçam a inadequação da inserção dos pobres na educação superior, em entrevista à TV Brasil em agosto de 2021, o ministro afirma que “a universidade deveria ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade”. Em matéria da Carta Capital de 13 de agosto de 2021, a União Nacional dos Estudantes (UNE), se manifesta à declaração do ministro e rebate que quem “paga a educação é o povo trabalhador brasileiro” e que, por direito, “o ensino superior de qualidade deve ser acessível a todos, porque assim o povo quer e assim foi acordado em nossa Constituição”²¹⁹.

A educação superior, gratuita, laica e de qualidade é sem dúvida um direito garantido pela Constituição Brasileira de 1988, no entanto, o que presenciamos é o empenho do Estado em expandir o ensino superior privado como estratégia de acesso. Os resultados da pesquisa revelam que a maior parcela dos estudantes matriculados em IES privadas não ingressaram por meio de políticas afirmativas de

²¹⁹ Para leitura na íntegra da matéria acesse: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/educacao-nao-e-para-poucos-e-para-um-pais-todo/>

inclusão e arcam com o pagamento das mensalidades, inclusive atribuindo ao valor da mensalidade um fator preponderante na escolha profissional. Muitos foram os depoimentos que demonstram a fragilidade econômica dos estudantes e as estratégias que utilizam para manter o pagamento das mensalidades.

Parafraseando Iamamoto (2012), o velho conservadorismo mostra sua face maquiada, demonstrando a perversidade de um sistema excludente, que vê na universidade um caminho para emancipação, transformação, consciência e meios de aprender e resistir as situações de exclusão. Acessar a educação no Brasil representa muito mais do que a necessidade de conhecimento e aprendizagem, é um ato de luta e resistência!

Para Mészáros, a educação deve ser libertadora, com a função de transformar o trabalhador em um agente político, que usa o conhecimento, a palavra para transformar o mundo. A educação nessa perspectiva proporciona consciência, “é construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades”. (2008, p.13)

A educação superior nesta expectativa assume um papel mais do que significativo na sociedade, pois ao libertar os indivíduos das cadeias que os privam da possibilidade de consciência, lhes proporciona meios para transformação social, uma das funções da educação.

Como destaca Marx (1993) nos *Manuscritos*: “O trabalho não produz apenas mercadorias; produz também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria”. (p. 159). A ideologia dominante que tensiona e oprime a classe trabalhadora a faz acreditar que precisa ser vendedor de si. Atribui ao trabalho o fator principal da/para existência do homem. Os resultados da pesquisa revelam que estudantes pesquisados atribuem à *exigência do emprego*, seja pela possibilidade de inserção ou manutenção dele, o fator principal para tomada de decisão pela profissão. A centralidade do trabalho é evidente nas declarações e confirmadas nos dados quantitativos. Nota-se que mesmo diante das fragilidades e desafios que enfrentam, no processo formativo, avaliam que o curso significa luta pela garantia de direitos como destaca a/o estudante do 5.º semestre “*A luta pela desigualdade, a garantia de direitos. Para mim, significa muito, através do curso vi que e o que nasci para exercer*”.

As determinações do tempo presente aprofundam o grave dilema postulado por Florestan Fernandes, o ensino superior privado em larga expansão, assume o lugar de mercadoria. O conhecimento como produto, fica condicionado a mesma lógica de mercado, em que os que possuem mais recursos financeiros consomem um produto de melhor qualidade em comparação aos menos favorecidos. E há ainda aqueles que sofrem tamanha exclusão que terão nem sequer condições de fazer parte desse sistema.

Os dados amostrais revelam que o perfil estudantil não é mais o mesmo apresentado em pesquisas anteriores. As motivações e fatores relacionados à escolha pelo curso de serviço social são objetivas, concretas e relacionam-se fortemente com o trabalho, a *exigência da empresa*. Apesar da pesquisa indicar baixa relevância dos fatores como: *ajuda ao próximo, vocação e aptidão*, não os desconsideramos como elementos presentes na construção e identidade atribuída à profissão, cremos que ocupem um espaço importante na escolha profissional. O significado atribuído a profissão, especialmente pelos estudantes, dos semestres iniciais é uma clara demonstração da sua presença.

A influência da igreja católica e protestante ainda se apresenta como fator relevante na escolha da profissão, respondendo a umas das indagações que impulsionaram a realização desta pesquisa.

Quando tratamos especialmente do Serviço Social, identificamos um perfil estudantil predominantemente feminino, oriundo da classe trabalhadora que declaram criar estratégias para manutenção da vida, conciliar trabalho, estudo e cuidado com os filhos, além do pagamento das mensalidades. Identificam na profissão a oportunidade de transformação, usuárias das políticas públicas, pretendem atuar profissionalmente após formadas no setor público, quiçá com a esperança de transformar realidades, do mesmo modo, que talvez tenham sido.

Como concluir um percurso da construção de uma tese, sem nos repetir durante o processo? Difícil tarefa! Acreditamos na educação, sabemos que escolhas realmente mudam trajetórias, emancipam, proporcionam consciência. E parafraseando Paulo Freire, no ano do seu centenário, se a educação sozinha não transforma o mundo, sem ela não se muda a realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. A ANAS e sua relação com o projeto profissional alternativo de Serviço Social no Brasil: contribuição ao debate. *Revista Serviço Social e Sociedade*. Cortez: São Paulo. v.10, n.30.

_____. As contrarreformas do ensino superior e a luta pela educação de qualidade. *Serv. Soc. & Saúde*, Campinas, SP v. 11, n. 1 (13), p. 7-26 jan./ jun. 2012 ISSN 1676-6806.

_____. 80 anos de Serviço Social no Brasil: organização política e direção social da profissão no processo de ruptura com o conservadorismo. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 127, p. 456-475, set./dez. 2016.

AMARAL, Nelson Cardoso. A gestão das instituições de ensino superior: o foco do financiamento. In: DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã, 2003.

ALMEIDA JR., V. P. Uma análise do processo de formação das políticas de avaliação da educação superior no Brasil. *Avaliação: Revista de Avaliação Institucional das Instituições de Ensino Superior*. v. 10, n. 1, Campinas, mar. 2004.

ALMEIDA, M. E. G. G. & MAGALHÃES, A. S. (2011). Escolha profissional na contemporaneidade: projeto individual e projeto familiar. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(2).

_____.;MAGALHÃES, A. S., FÉRES-CARNEIRO T. Transmissão geracional da profissão na família. *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 45, n. 4, pp. 454-462, out.-dez.2014.

ANDRADE, Maria Angela Rodrigues Alves de. O Metodologismo e o Desenvolvimentismo no Serviço Social Brasileiro– 1947 a 1961. *Serviço Social & Realidade*, Franca, v. 17, n. 1, p. 268-299, 2008. Disponível em: <https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/viewFile/13/78>. Acesso em 15 mar 2019.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Coleção Mundo do Trabalho. 2. ed. 10. reimpressão, revisada e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo : Boitempo, 2020.

_____. *O privilégio da servidão [recurso eletrônico]: o novo proletariado de serviços na era digital / - 1. ed. - São Paulo: Boitempo,2018. (Mundo do trabalho) recurso digital*.

_____. *Coronavírus* [recurso eletrônico]: o trabalho sob fogo cruzado. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2020. Recurso digital (pandemia capital).

AQUINO, Gláucia Heloisa Malzoni Bastos de. Análise da Trajetória da Formação Profissional da(o) Assistente Social a partir da Construção Curricular dos Cursos de Serviço Social In: CARVALHO, Araré de. PIANA, Maria Cristina. LIMA, Maria José de Oliveira (Orgs). *Trabalho, Educação e Formação Profissional: um debate do Serviço Social*. Bauru: Canal 6, 2014.

ARAÚJO, Christine Veloso Barbosa; SILVA, Viviane Nascimento; DURÃES, Sarah Jane. Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências? *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, e174148, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e174148.pdf>. Acesso em 13 out 2020.

ATLAS DA VIOLÊNCIA 2019. Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; *Fórum Brasileiro de Segurança Pública*.

AZEVEDO, João Lúcio. *Período Pombalino No Brasil*. s.d. Disponível em: <http://www.historiadobrasil.net/brasil_colonial/periodo_pombalino.htm>. Acesso em jun. 2019.

BARBOSA, A. M. G. O importante papel do estágio no desenvolvimento de competências. *Revista Ágora*. Políticas Públicas e Serviço Social, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 89-95. out. 2004. Disponível em <<http://www.assistentesocial.com.br/biblioteca.php#agora>>. Acesso em 3 out. 2015.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, set./ dez. 2008.

BARREYRO, Gladys Beatriz. *Mapa do Ensino Superior Privado*. Brasília: INEP, 2008.

BARROCO, Maria Lúcia. *Ética e serviço social: fundamentos ontológicos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BATISTA, Stéphanie R. W. Schaefer. O perfil socio-econômico e cultural dos estudantes de graduação da escola de serviço social da UCPEL. *Sociedade em Debate*, Pelotas, 4(2): 23-72, agosto/1998. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/view/647/577> . Acesso em 05 dez. 2019.

BATTINI, Odária. Apontamentos sobre a História do Serviço Social no Brasil – 80 anos. *Serv. Soc. Rev.*, Londrina, V. 19, N.1, P. 155-170, Jul/Dez. 2016. Disponível em: www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/download/28150/20351. Acesso em 06 jan. 2019.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção ciências da educação, Porto Editora, Portugal, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 35. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

_____. *Decreto nº 9.507*, de 25 de maio de 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-publicacaooriginal-152832-pe.html>. Acesso em 10 jan. 2020.

_____. *Lei 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF.

_____. *Lei nº 9.394* de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao>>. Acesso em jun. 2019.

_____. (b). *Lei nº 13.467*, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nºs 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, DF, jul. 2017. Acesso: 05 de dezembro de 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm. Acesso em 20 abr.2021.

_____. INEP. *Portaria Normativa Nº 4 de 5 de agosto de 2008*, regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores. Brasília, Diário Oficial da União, n. 150, 6 ago. 2008.

_____. INEP. *Objetivo do ENADE*. Brasília/DF, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/perguntas-frequentes1>>. Acesso em 02 set. 2018.

_____. INEP/MEC – Ministério da Educação. *Evolução do Ensino Superior a Sinopse do Ensino Superior – Graduação 1980-1998*. Brasília: Inep/MEC, 200. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Evolu%C3%A7%C3%A3o+das+Estat%C3%ADsticas+do+Ensino+Superior+no+Brasil+1980-1998/410f0b3c-0851-4b47-b385-dd4a8dc2896f?version=1.2>. Acesso em 20 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação (MEC). *A Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 28 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação (MEC)/Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 29 jul. 2018.

_____. *Parecer n. 412/82 e Resolução n. 6, de 1982*, do Conselho Federal de Educação. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd010113.pdf>. Acesso em 26 abr. 2021

_____. *Parecer n. 776/97* de 03 de dezembro de 1997. Dispõe sobre orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília. 03 de 12 de 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE776_97.pdf. Acesso em mar. 2021.

_____. *Parecer CNE/CES 583/2001* de 04 de abril de 2001. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/815/parecer-cne-ces-n%C2%B0-583>. Acesso em mar. 2021.

_____. *Parecer CNE/CES 67/2003* de 11 de março de 2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos Cursos de Graduação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Brasília, 11 de março de 2003. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf. Acesso em abr. 2021.

_____. *Relatório Síntese de Área: Serviço Social*. Enade 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2018/Servico_Social.pdf. Acesso em 30 set. 2019.

_____. *Resolução CNE/CES 15*, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES152002.pdf>. Acesso em mar. 2021.

CARDOSO, Priscila Fernanda Gonçalves. 80 anos de formação em Serviço Social: uma trajetória de ruptura com o conservadorismo. *Serv. Soc.* no.127 p. 430-455 São Paulo set./dez. 2016. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.079>. Acesso em 11 jan. 2019.

_____. *Havia uma ética no meio do caminho? A afirmação da necessária centralidade da ética na formação dos assistentes sociais*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

CARVALHO, Márcia Marques de. WALTENBERG, Fábio D. Desigualdade de Oportunidades no Acesso ao Ensino Superior no Brasil: uma comparação entre 2003 e 2013. *Economia Aplicada*, v. 19, n. 2, 2015, pp. 369-396. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-8050/ea124777>. Acesso em 10 maio 2021.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educ. Soc.* 2001, v. 22, n. 75.

CFESS. *Assistentes Sociais no Brasil: elementos para o estudo do perfil profissional /* Organizado pelo Conselho Federal de Serviço Social; colaboradores Rosa Prêdes. [et al.].-- Brasília: CFESS, 2005. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/perfilas_edicaovirtual2006.pdf . Acesso em: 10 jun.2020.

_____. *Carta Aberta aos Estudantes e Trabalhadores dos Cursos de Graduação a Distância em Serviço Social no Brasil*. Campo Grande, 2009. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/Carta_Aberta_EaD_Campo_Grande.pdf . Acesso em 15 ago. 2020.

_____. Conselho Federal de Serviço Social. *Direitos Sociais e Competências Profissionais In: Os fundamentos históricos e teórico metodológicos do Serviço Social brasileiro na contemporaneidade*. 2009. Disponível em: <http://cressrn.org.br/files/arquivos/ZxJ9du2bNS66joo4oU0y.pdf>. Acesso em 29 jul. 2019.

_____. *16º Encontro Nacional de Pesquisadores/as em Serviço Social (Enpess)*. Vitória (ES), 2 a 7 de dezembro de 2018. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/2018-CfessManifesta-16Enpess-Site.pdf>. Acesso em 24 ago. 2021.

_____. *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social*. Resolução nº 15, de 13 de março de 2002. Disponível em: http://www.abepss.org.br/briefing/documentos/legislacao_diretrizes_cursos.pdf. Acesso em 29 jul. 2018.

_____. *Legislação e Resoluções sobre o Trabalho do/a Assistente Social*. Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 8.662/03). Brasília: CFESS, 2011. Disponível em: www.cfess.org.br.

_____. *Legislação e Resoluções sobre o Trabalho do/a Assistente Social*. Resolução CFESS 533/2008. Regulamenta a SUPERVISÃO DIRETA DE ESTÁGIO no Serviço Social. Brasília: CFESS, 2011. Disponível em: www.cfess.org.br. Acesso em 22 ago. 2020.

_____. *Relatório Sistema de Avaliação Brasileiro da Educação Básica: 2017* Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6730262. Acesso em 28 set. 2019

_____. *Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf. Acesso em 28 set. 2019.

_____. *Resolução n. 493, de 21 de agosto de 2006*. Dispõe sobre as condições éticas, técnicas do exercício profissional. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao_493-06.pdf>. Acesso em 12 set. 2018.

_____. *Sobre a Incompatibilidade entre a Graduação à Distância e Serviço*. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/incompatibilidadevolume1_2015-Site.pdf . Acesso em 28 set. 2019.

_____. *Social*. Brasília, 2010. Disponível em http://www.cfess.org.br/arquivos/incompatibilidade_ead_e_ss_cfesscress.pdf. Acesso em 12 mar. 2018.

CHAUI, Marilena. A universidade operacional. Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 4, n. 3 (1999).

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COSTA, Zora Yonara Torres. RODRIGUES, Marlene Teixeira. Serviço Social, Educação profissional e Questão Social: os desafios do acesso e permanência. In: *As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social*. Temporalis, Brasília (DF), ano 20, n. 40, p. 268-283, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/30029>. Acesso em 24 ago.2021.

COUTO, Berenice Rojas. *Assistência social: direito social ou benesse?* Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n124/0101-6628-sssoc-124-0665.pdf>. Acesso 18 jan. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES et al (Org.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Luiz Antônio. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, H. (Org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a reforma rivadávia. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0530108.pdf>. Acesso em 10 jun. 2019.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR: Declaração mundial sobre Educação Superior no século XXI, visão e ação. *Marco Referencial de ação Prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior*. Trad. Amós Nascimento. Piracicaba, ed. UNIMEP, 1998.

DEMO, Pedro. *Desafios Modernos da Educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 73-78. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08.pdf>. Acesso em 25 set. 2020

DIEESE. *Serviço Social: trajetória e perspectivas*. Rio de Janeiro: Dieese, 1995.
DOURADO, L. F. A interiorização da educação superior e a privatização do público. Goiânia: UFG, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. Campinas, *Cad. CEDES*, v.29, n.78, may./aug. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>. Acesso em 14 mar. 2018.

DUBAR, C. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2005. GUIMARÃES, S. J. Serviço Social e Igreja Católica – entre o social e o religioso: vínculos e relações nos anos 80 e 90. *Praia Vermelha*, 12, p. 176-201, 2005.

DURHAM, Eunice R. *O ensino superior no Brasil: público e privado*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 2003.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. 22. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

EHRlich, Irene E., CASTRO, Fernando de. SOARES, Dulce Helena Penna. Orientação Profissional: liberdade e determinantes da escolha profissional. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis: EDUFSC, n.28, p.61-79, out. de 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/viewFile/24001/21477>. Acesso em 23 set.2019.

EURICO, Márcia Campos. A percepção do assistente social acerca do racismo institucional. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 114, p. 290-310, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/8Vhsxg8xGgrBL6GnCjknqyL/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 24 ago.2021.

FALEIROS, Vicente de Paula. *Metodologia e ideologia do trabalho social*. São Paulo: Cortez 1981.

_____. Desafios de cuidar em Serviço Social: uma perspectiva crítica. R. Katál. *CFESS*, 2012. Florianópolis, v. 16, n. esp.

FARAGE, Eblin. Educação superior em tempos de retrocessos e os impactos na formação profissional do Serviço Social. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 140, p. 48-65, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.237>. Acesso em 10 maio 2021.

FÁVERO, M. de L. de A. *Da Universidade "modernizada" À Universidade Disciplinada*. São Paulo: Cortez, 1991.

FÁVERO, Osmar (Org.) *A Educação nas Constituintes Brasileiras (1823-1988)*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*. 1.ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2020.

_____. *O desafio educacional*. São Paulo: Editora Expressão popular, 2020.

FERRETI, Celso João. *Uma nova proposta de orientação profissional*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Opção: trabalho*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GATTI, Bernadete A. *Avaliação e Qualidade da Educação*. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/seminariopde/documentos/processo5-para_saber_mais_bernadete_gatti.pdf. Acesso em 28 set.2019.

GIDDENS, Anthony. *Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOUVEIA, Andrea Barbosa *et al.*. Trajetória da Avaliação da Educação Superior no Brasil: singularidades e contradições (1983 – 2004). *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 16, n. 31, jan. /jun. 2005.

GOMES.R. A análise de dados na pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S.F; NETO, O. C; GOMES, R. et al. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GRENER, Karen Mendes. CERQUEIRA, Ana Teresa de Abreu Ramos. Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(4):1327-1346, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/RLFrGpHpQKgkYpwXvHx3B3b/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em 20 ago.2021.

GUIA DO ESTUDANTE. Edição 2019. São Paulo: Editora Abril, 2019. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A formação acadêmico-profissional no serviço social brasileiro. *Revista Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, Cortez, n 120. 2014.

_____. Ensino universitário e a formação acadêmico-profissional In: *Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. *Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

_____. Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. *Relações sociais e serviço social no Brasil*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. São Paulo: Cortez:1998.

_____. *O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 23. ed. São Paulo: Cortez:2012.

_____. *Renovação e conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos*. São Paulo: Cortez, 1992.

IANNI, Otávio. *A construção da categoria*. Transcrição de aula dada no curso de pós-graduação em Ciências Sociais da PUC/SP – SP, 1.semestre de 1986. s/d.

JULIÃO, Helena Vicentini; DUTRA, Nayara Hakime. *Divisão Sexual do Trabalho: para além do gênero e do patriarcado*. *Temporalis*, Brasília (DF), ano 20, n. 40, p. 201-214, jul./dez. 2020.

KENSK, Vani Moreira. O Desafio da Educação a Distância no Brasil. *Revista Educação em Foco*. Universidade Federal de Juiz de Fora: 2002. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/011.pdf>. Acesso em: 20 de set. 2019

KOBER, Claudia Mattos. *Tempo de decidir: produção da escolha profissional entre jovens do ensino médio*. Campinas, [s/n], 2008. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251831/1/Kober_ClaudiaMattos_D.pdf. Acesso em: 20 out.2019.

_____. O papel da escola na escolha de carreiras de nível superior. *GT 17: Educação e Sociedade*. 33º Encontro Anual da Anpocs 2009. Disponível em: <https://www.anpocs.org/index.php/papers-33-encontro/gt-28/gt17-19/1945-claudiakober-o-papel/file> . Acesso em: 20 out.2019.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. 1.ed.São Paulo: Boitempo, 2019.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. MACIEL, Ana Lucia Suarez. REIDEL, Tatiana. A Formação em Serviço Social no Brasil: contexto, conformação e produção de conhecimento na última década. *Revista Temporalis*: Brasília (DF), ano 13, n. 25, p. 91-111, jan./jun. 2013.

LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para 'alívio' da pobreza*. Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

LEVY, Charmain. *Influência e Contribuição: A Igreja Católica Progressista Brasileira e o Fórum Social Mundial*. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, 29(2): 177-197, 2009. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/rs/a/kdrZ9pNXsFkzN664ntYbBfb/?lang=pt&format=pdf> .
Acesso em: 25 ago.2021.

LIMA, Katia. *Desafio educacional brasileiro e ofensiva ultraconservadora do capital*. Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Ano I, nº 1 (fev. 1991) Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. 2019 - Ano XXIX - Edição Especial América Latina (out. 2019). Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/75bf0b10543f15346505a341061d6cc7_1571859228.pdf . Acesso em: 14 fev.2020.

LIMA, Katia Regina de Souza. *Contrarreforma da educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.

_____.; PEREIRA, Larissa Dahmer. Contra-reforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social. *Revista Sociedade em Debate*, Pelotas, 2009.

_____. A educação superior no plano nacional de educação. 2011-2020. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n2p625>>. Acesso em: jun. 2020.

LIMA, Rita de Lourdes de. Formação profissional em serviço social e gênero: algumas considerações. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 117, p. 45-68, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282014000100004> Acesso em: 01 set.2021.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez. 2006.

MAUÉS, Olgaíses. Reforma universitária ou a modernização mercadológica das universidades públicas. *Revista Universidade e Sociedade*, n. 33, jun. 2004.

MANCEBO, Deise.; SILVA JR. *A reforma universitária no contexto de um governo popular democrático: primeiras aproximações*. Universidade e Sociedade. Brasília, ano XIV, n. 33, p. 32-47, jun. 2004.

_____. Acumulação flexível e educação superior: qual formação e para que força de trabalho? In: *O ensino a distância na formação em serviço social [recurso eletrônico] : análise de uma década / organização Andréa Araújo do Vale, Larissa Dahmer Pereira*. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-papers, 2019.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 09 maio 2020.

MARTINS, Tânia Barbosa. VALE, Andréa Araújo do. A subsunção do trabalho docente na EaD e as políticas de desregulamentação do ensino superior brasileiro. IN: *O*

ensino a distância na formação em serviço social [recurso eletrônico] : análise de uma década / organização Andréa Araújo do Vale, Larissa Dahmer Pereira. - 1. ed. -Rio de Janeiro: E-papers, 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINELLI, Maria Lúcia. *Pesquisa qualitativa: um instigante desafio*. São Paulo: Veras, 1999.

_____. *Serviço Social: identidade e alienação*. 6ªed. São Paulo: Cortez: 2000.

_____. Reflexões sobre o serviço social e o projeto ético-político profissional. *Revista Emancipação*, v.6, n.1, 11. Ponta Grossa/PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2006.

_____. *A pergunta pela identidade profissional do serviço social: uma matriz de análise*, 2009, São Paulo.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stinner e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. São Paulo: Boitempo, 2007..

_____. *Manuscritos económico-filosóficos*. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993.

MATTOS, Valéria. *Pós-graduação em tempos de precarização do trabalho: alongamento da escolaridade e alternativas ao desemprego*. São Paulo: Xamã, 2011.

_____. *Pós-graduação em tempos de precarização do trabalho: alongamento da escolaridade e alternativas ao desemprego*. São Paulo: Xamã, 2011.

MAUÉS, Olgaíses. Reforma universitária ou a modernização mercadológica das universidades públicas. *Revista Universidade e Sociedade*, n. 33, jun. 2004.

MEDEIROS, Milena Gomes de. *Determinantes da expansão privada dos cursos de Serviço Social no Rio Grande do Norte nos anos 2000 e o perfil de seus alunos / Milena Gomes de Medeiros*. - 2016.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. n. 14, p. 131-150, maio/ago. 2000.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Verbete Reforma Francisco Campos*. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/reforma-francisco-campos/>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

MENEZES, Suzy Kammylla de Oliveira. Sofrimento Psíquico e Ensino Superior, 2019. IV Congresso Nacional de Educação (CONEDU). Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62646>. Acesso em: 22 ago. 2021.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2.ed.São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2004.

MIRANDA, Kênia. RODRIGUES, José. *Capítulo IV: Trabalho e educação: perfil de formação da classe trabalhadora em um país dependente como o Brasil* IN: MOTTA, Vânia Cardoso da. PEREIRA, Larissa Dahmer (Orgs), FORTI, Valéria. GUERRA, Yolanda (coordenadoras da série). *Educação e serviço social: subsídios para uma análise crítica*. 1ªed.Rio de Janeiro: Lumin Juris, 2017.

MONTEIRO, Claudia Lima. Perspectivas Históricas da Profissão de Serviço Social e a Questão de Gênero para Estas Profissionais. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (*Anais Eletrônicos*), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X.

MORAES, Carlos Antonio de Souza. A particularidade da dimensão investigativa na formação e prática profissional do assistente social. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n.122, p.294-316, abr/jun.2015.

MORAES, Flavio Fava-de-. FAVA, Marcelo. *A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos*. São Paulo em Perspectiva, 14(1) 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9803.pdf> . Acesso em: 12 out.2020.

MOTA, A. E. (Org.). *A nova fábrica de consensos*. Ensaios sobre a reestruturação empresarial, o trabalho e as demandas ao Serviço Social. São Paulo: Cortez, 1998.

MUCHAIL. (Org.). *O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber*. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1998.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método em Marx*. 1.ed.São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. O Movimento de Reconceituação: 40 anos depois. In: *Revista Serviço Social e Sociedade*. Nº 84 – ANO XXVI. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Reforma do Estado e Impacto no Ensino Superior. In: *Revista Temporalis*, n.2. Brasília, p.11-33, 2003.

OS PENSADORES. Karl Marx. São Paulo: Abril Cultural, 1974. v. 35.

PAULA, Lucina G. P. de; NACARAT, Ana Cláudia L.; SILVA, Camila M. da. A Proposta das Oficinas nas Diretrizes Curriculares: elementos para debate, In: *A construção de um projeto classista de educação e os desafios para o Serviço Social*. Temporalis, Brasília (DF), ano 18, n. 35, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/19633>. Acesso em: 15 ago. 2020.

PEREIRA, Larissa Dahmer. Expansão dos cursos de Serviço Social na modalidade EaD: direito à educação ou discriminação educacional? *SER Social*, Brasília, v.14, n.30, p.30-49, 2012.

_____. *Expansão do ensino superior brasileiro e diversificação do perfil discente: elementos para pensar o processo de formação em Serviço Social*. São Paulo: 2019.

_____. Expansão dos cursos de Serviço Social na modalidade de Ead: direito à educação ou discriminação educacional. In: *Ser Social*, Brasília, 2010.

_____. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. In: *Revista Katálisis* – Florianópolis, 2009. Volume 12.

_____. Educação Superior e Serviço Social: O Aprofundamento Mercantil da Formação Profissional a Partir de 2003. *Revista Serviço Social e Sociedade*. a. XXIX, n. 96, p. 151-173, nov. 2008.

_____. Mercantilização do Ensino Superior – Educação a Distância e Serviço Social. *Revista Katálisis*, Florianópolis, v.12, n. 2, jul./dez. 2009.

_____. ;ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (Org.). *Serviço Social e Educação*. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2007.

_____. 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), ano 14, n. 27, p. 181-202, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/larissa-dahmer-201608180321055791560.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

PIANA, Maria Cristina. *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9.

PONTES, R. N. Mediação: categoria fundamental para o trabalho do assistente social. In: *CAPACITAÇÃO em Serviço Social e Política Social*. O trabalho do assistente social e as políticas sociais. Módulo 4. Brasília-DF: CEAD/UNB, 2000.

PORTES, Écio Antônio. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 216, p. 220- 235, maio/ago. 2006.

RAICHELIS, Raquel. *A imagem social do Serviço Social e os valores que veicula. Serviço Social e Sociedade* nº22. São Paulo: Cortez: 1986.

_____.; VICENTE, Damares. ALBUQUERQUE, Valéria. *A nova morfologia do trabalho no serviço social*. São Paulo: Cortez, 2018.

RICCO, E. L., & SAKATA, M. C. G. (2004). Evidências da globalização na educação contábil: estudo das grades curriculares dos cursos de graduação em universidades brasileiras e portuguesas. *Revista Contabilidade & Finanças*, 15(35), 35-44. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772004000200003>.

RODRIGUES, Maria Lucia (coord.). *Uma trajetória da Docência em Serviço Social: período 1936/1976*. Relatório de Pesquisa elaborado pelo Núcleo de Ensino e Questões Metodológicas. PUC/SP: 1994.

_____. A ação do profissional no cotidiano. In: MARTINELLI, Rodrigues; RODRIGUES, José. *Os empresários e a educação superior*. Campinas: Autores Associados, 2007.

RODRIGUES, T. de F. *Impactos da desregulamentação do mercado de trabalho na profissão Serviço Social*. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2006.

ROLNIK, Raquel & KLINTOW, Danielle. (I)Mobilidade na cidade de São Paulo. estudos avançados 25 (71), 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/xM3HNxRtNM5RqtjttKjxgJb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 30 jul.2021.

SALAMA, Pierre, 1942- *Evangélicos e pandemia* [recurso eletrônico] / Pierre Salama; tradução Ricardo Festi. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2020. recurso digital (Pandemia capital).

SANTOS, Dyane Brito Reis. *Para além das cotas: A permanência de estudantes negros no e Ensino Superior como política de Ação Afirmativa*. Tese (Doutorado em Educação). Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2009.

SANTOS, Larissa Medeiros Marinho. O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia em Estudo*, v. 10, n. 1, p. 57-66, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287122081008>. Acesso em: 5 set. 2021.

SAMPAIO, H. *Ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Fapesp/Hucitec, 2000.

SARAIVA, Luiz Alex Silva. Além dos estigmas profissionais. In: FREITAS, Maria Ester; DANTAS, Marcelo. *Diversidade Sexual e Trabalho*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SAVIANI, Demerval. O legado Educacional do Regime Militar. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jun. 2019.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas Faces da educação superior no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. FARGONI, Everton Henrique Eleutério. *Future-se: o ultimato na universidade estatal brasileira*. Educ. Soc., Campinas, v. 41, e239000, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v41/1678-4626-es-41-e239000.pdf>. Acesso em: 12 out.2020.

SILVA, Lídia Maria Monteiro Rodrigues da. A construção do conhecimento profissional e o ensino do serviço social In: *Caderno ABESS nº6*. São Paulo: Cortez: 1998

SILVA, Ademir Alves da. et al. Revisão Curricular do Curso de Serviço Social In: *Caderno ABESS nº6*. São Paulo: Cortez: 1998.

SILVA, Tadeu Ricardo. *Expectativas dos alunos concluintes do ensino médio público estadual com relação ao ingresso no ensino superior: conhecimento do Prouni e Fies*. São Paulo, 2009.

SILVA, SIMÕES, CUNHA et al. Método de pesquisa survey – estudo do método e aplicações na engenharia de produção. *XIV Wokshop de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza*. São Paulo, 08 - 11 de outubro de 2019 ISSN: 2175-1897. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/558/1a7dfcbb6bb867c4794c09869c5df81.pdf>. Acesso: 06 jun.2021.

SIMÕES, Pedro. *Gênero, origem social e religião: os estudantes de serviço social do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro. E-papers, 2009.

_____. *Assistentes sociais e religião*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Assistentes sociais no Brasil: um estudo a partir das PNADS*. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

_____. *Religião e Política entre alunos de Serviço Social (UFRJ)*. Religião e Sociedade, Rio de Janeiro, 27(1): 175-192, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rs/v27n1/a08v27n1.pdf>. Acesso em: 20 dez.2019.

SIMESP. *Mapa do Ensino Superior no Brasil: 2019*. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2019/>. Acesso em: 30 ago. 2019.

SOARES, Dulce Helena Penna. As diferentes abordagens em Orientação Profissional. In: _____. e LISBOA, Marilu Diez (Org.). *A Orientação Profissional em ação: formação e prática de Orientadores Profissionais*. São Paulo: Summus Editorial, 2000.

SOUZA, Kátia R. et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 19, 2021, e00309141. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00309. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v19/0102-6909-tes-19-e00309141.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

SOUZA, Paulo Nathanael P. *Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior Brasileiro*. São Paulo: Pioneira, 1991.

SOTERO, Edilza, C. *Trajetória e expectativa de estudantes de administração beneficiados por políticas de ação afirmativa* (Prouni e cotas) em Salvador, 2009.

OLIVEIRA, Isaura Isoldi de Mello. Trabalho e Formação Profissional no Serviço Social: inquietações de uma professora de graduação In: RAICHELIS, Raquel.

TARGINO, M. G. *Quem é o profissional da informação?* Transinformação, Campinas, v. 12, n. 2, p. 61-69, jul-dez.2000.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Entre a Escola Pública e a Universidade: longa travessia para jovens de origem popular. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Org.). *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 27-51.

TINTI, Élidi Cristina. Formação profissional em Serviço Social no Brasil e trabalho profissional. In: *Capitalismo, trabalho e formação profissional: dilemas do trabalho cotidiano dos assistentes sociais em Ribeirão Preto* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp. 75- 96. ISBN 978-85-7983-655-8. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/qzyh6/pdf/tinti-9788579836558-04.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

VARGAS, Hustana Maria. PAULA, Maria de Fátima Costa de. A Inclusão do Estudante-trabalhador e do Trabalhador-Estudante na Educação Superior: desafio público a ser enfrentado. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p.459-485, jul. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/VmmLwb3h8zbnsKVnJRJKqDz/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em 25 ago.2021.

VIEIRA, B. O. *Serviço Social: Precursores e Pioneiros*. Rio de Janeiro: Agir, 1984.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Formação profissional no contexto da reforma do sistema educacional. *Caderno ABESS*, nº7. São Paulo.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Sistema de informação em gestão social. *Estudos Avançados* 20 (56), 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v20n56/28632.pdf>. Acesso em: 28 set.2019.

WERNER, Rosiléa Clara. *Desafios contemporâneos na formação profissional: o desenvolvimento de competências e habilidades no Serviço Social*. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2010.

YAZBEK, Maria Carmelita. IAMAMOTO, Marilda Villela. *Serviço Social na história: América Latina, África e Europa*. São Paulo: Cortez, 2019.

_____. Estado, políticas sociais e implementação do Suas. In: *BRASIL*. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Instituto de Estudos

Especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Suas: configurando os eixos de mudança. Capacita Suas. Brasília: MDS, 2008. v. 1.

_____. O significado sócio-histórico da profissão. In CFESS/ABEPSS (org.). *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília (DF): CFESS e ABEPSS, 2009.

ZOCCOLI, Marilise Monteiro de Souza. *Educação Superior Brasileira: Política e Legislação*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

PORTAIS ACESSADOS

ABEPSS-ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf. Acesso em 05 jul. 2019.

_____. Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS, maio 2010. Disponível em: http://www.abepss.org.br/briefing/documentos/Lei_de_Diretrizes_Curriculares_1996.pdf. Acesso em 20 jun. 2020.

ABEPSS. A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial. Brasília: maio, 2021. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/20210611_formacao-em-servico-social-e-o-ensino-remoto-emergencial-202106141344485082480.pdf. Acesso em 10 jun. 2021

ABEPSS e CFESS. As entidades do Serviço Social brasileiro na defesa da formação profissional e do projeto ético-político. Revista Serviço Social e Sociedade nº 108, p.785-802, out/dez. Seção Polêmicas e Debates. São Paulo: Cortez, 2011.

ABEPSS. Projeto ABEPSS Itinerante. Estágio Supervisionado em Serviço Social: desfazendo nós e construindo alternativas. mimeo, 2014.

ACESSOOH <https://acessooh.com.br/campanha-transforma-metro-em-salas-de-aula/>. Acesso em 24 fev. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018. Disponível em: https://ufes.br/sites/default/files/anexo/relatorio_executivo_v_pesquisa_do_perfil_dos_graduandos.pdf. Acesso em 20 jun. 2021.

ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Disponível em: <https://www.andes.org.br/>. Acesso em 10 jan. 2020.

BANCO MUNDIAL. 2017. Um ajuste justo. Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em 14 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://censo2020.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/25534-desemprego-cai-para-11-8-com-informalidade-atingindo-maior-nivel-da-serie-historica.html>. Acesso em 20 jan. 2020.

_____. Plano Nacional de Educação LEI N. 10.172 – 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.html. Acesso em 19 abr. 2020.

CARTA CAPITAL. <https://www.cartacapital.com.br/>. Acesso em set. 2021.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/>. Acesso em 10 jun. 2019.

CRESS. Conselho Regional de Serviço Social de São Paulo. Disponível em: <http://cress-sp.org.br/>. Acesso em 10 maio. 2019.

ENESSO. Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social. Disponível em: <https://enessooficial.wordpress.com/>. Acesso em 29 jan. 2019.

FOLHA DE SÃO PAULO. Disponível em: <https://www.folha.uol.com.br/>. Acesso em 10 jun. 2021

MEMÓRIA DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/137-aulas-regias>. Acesso em 11 out. 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/coronavirus/quarentena/#:~:text=n%C2%BA%2064.967%2C%20de%208%2F5,22%20de%20mar%C3%A7o%20de%202020>. Acesso em 19 set. 2021.

PORTAL.PUCMINAS. Disponível em: <http://portal.pucminas.br/centrodememoria/acervos/acervos.html>. Acesso em mar. 2019.

QUER BOLSA. Disponível em: <https://querobolsa.com.br/revista/universidade-anhemi-morumbi-divulga-cursos-semipresenciais-em-metro-de-sp>. Acesso em 24 fev. 2020.

REDE NOSSA SÃO PAULO. Mapa da Desigualdade Social 2020. <https://www.nossasaopaulo.org.br/2020/10/29/mapa-da-desigualdade-2020-revela-diferencas-entre-os-distritos-da-capital-paulista/> . Acesso em 20 jul. 2021.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/193347>. Acesso em 20 mar. 2020.

SEMESP. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/>. Acesso em jan. 2018.

UFES. Disponível em: <https://www.ufes.br/conteudo/pesquisa-nacional-apresenta-o-perfil-dos-estudantes-de-graduacao-das-universidades-federais>. Acesso em 11 out. 2020.

USP. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educacao/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em 11 out. 2020.

YOUTUBE. Webinar promovida pelo Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa (ISSSL), integrado na Universidade Lusíada em comemoração aos 85 anos do Curso de Serviço Social <https://www.youtube.com/watch?v=ZFJumnAJpBA&t=696s>. Acesso em 20 out. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE I: QUESTIONÁRIO DA PESQUISA SOBRE A ESCOLHA PROFISSIONAL DO/A ESTUDANTE DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

Pesquisa sobre a Escolha Profissional do/a Estudante pelo curso de Serviço Social.

Caro(a) estudante,

Você está participando de uma pesquisa de Doutorado em Serviço Social.

Este questionário constitui um instrumento importante para conhecer os fatores inerentes à escolha do curso de Serviço Social, bem como, o perfil socioeconômico e acadêmico dos estudantes, além de uma oportunidade de avaliação de diversos aspectos do seu curso e formação profissional.

Agradecemos a sua colaboração!

1. Marque o Seu de acordo abaixo: *



Marcar apenas uma opção.

☐ Sim, Concordo

2. Identifique a Instituição de Ensino Superior que estuda: *

Marcar apenas uma opção.

☐ ANHANGUERA	☐ UNINOVE
☐ UNIFESP	☐ UNIP
☐ PUC SP	☐ UNIVERSIDADE BRASIL
☐ FMU	☐ UNICID
☐ FAPSS	☐ UNIFAI
☐ UNIESP	☐ UNISANT' ANNA
☐ UNISA	☐ OUTRA
☐ UNITALO	

3. Se sua resposta for "OUTRA" informe a instituição que estuda.

4. Ano de Ingresso: *

Marcar apenas uma opção.

☐ 2010	☐ 2016
☐ 2011	☐ 2017
☐ 2012	☐ 2018
☐ 2013	☐ 2019
☐ 2014	☐ 2020
☐ 2015	

2

5. Semestre que está cursando: *

Marcar apenas uma opção.

☐ 1º Semestre	☐ 6º Semestre
☐ 2º Semestre	☐ 7º Semestre
☐ 3º Semestre	☐ 8º Semestre
☐ 4º Semestre	☐ 9º Semestre
☐ 5º Semestre	

6. Período do Curso: *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ 3 anos
- ☐ 3, 5 anos
- ☐ 4 anos
- ☐ 4, 5 anos

7. Modalidade do curso: *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Presencial 100%
- ☐ Semi presencial
- ☐ Híbrido
- ☐ EAD 100%

Perfil socioeconômico e acadêmico

8. 1 - Qual o seu estado civil? *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Solteiro(a).
- ☐ Casado(a).
- ☐ Separado(a) judicialmente/divorciado(a).
- ☐ Viúvo(a).
- ☐ Outro.

9. 2 . Qual é a sua cor ou raça? *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Branca
- ☐ Preta
- ☐ Parda
- ☐ Amarela
- ☐ Indígena
- ☐ Não quero declarar

10. 3. Em relação ao Sexo *

Marcar apenas uma opção.☐ masculino☐ Feminino

11. 4. Em relação à identidade *

Marcar apenas uma opção.☐ Cisgênero☐ Agênero☐ Transgênero☐ Intersexo☐ Travesti☐ Não declarada☐ Não Binarix☐ Outro: _____

12. 5. Orientação Sexual *

Marcar apenas uma opção.☐ Heterossexual☐ Bissexual☐ Homossexual☐ Assexuada☐ Não declarada☐ Outro: _____

13. 6. Qual a sua nacionalidade? *

Marcar apenas uma opção.☐ Brasileira.☐ Brasileira naturalizada.☐ Estrangeira.

14. 7. Você tem religião? *

Marcar apenas uma opção.☐ Sim☐ Não

15. 8. Qual a religião com que você mais se identifica? *

Marcar apenas uma opção.☐ Católica☐ Evangélica/Protestante☐ Espírita Kardecista☐ Afro-brasileira☐ Judaica☐ Não tenho religião☐ Outro: _____

16. 9. Onde e com quem você mora atualmente? *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Em casa ou apartamento, sozinho.
- ☐ Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes.
- ☐ Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos.
- ☐ Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república).
- ☐ Em alojamento universitário da própria instituição.
- ☐ Em outros tipos de habitação individual ou coletiva (hotel, hospedaria, pensão ou outro).

17. 10. Quantas pessoas da sua família moram com você? Considere seus pais, irmãos, cônjuge, filhos e outros parentes que moram na mesma casa com você. *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Nenhuma.
- ☐ Uma.
- ☐ Duas.
- ☐ Três.
- ☐ Quatro.
- ☐ Cinco.
- ☐ Seis.
- ☐ Sete ou mais.

18. 11. Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos? *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.558,00).
- ☐ De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.559,00 a R\$ 3.117,00).
- ☐ De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 3.117,01 a R\$ 4.675,50).
- ☐ De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 4.675,51 a R\$ 6.234,00).
- ☐ De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 6.234,01 a R\$ 10.390,00).
- ☐ De 10 a 30 salários mínimos (R\$ 10.390,01 a R\$ 31.170,00).
- ☐ Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 31.170,01).

19. 12. Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação financeira (incluindo bolsas)? *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais.
- ☐ Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas.
- ☐ Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.
- ☐ Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos.
- ☐ Tenho renda e contribuo com o sustento da família.
- ☐ Sou o principal responsável pelo sustento da família.

20. 13. Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação de trabalho (exceto estágio ou bolsas)? *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Não estou trabalhando.
- ☐ Trabalho eventualmente.
- ☐ Trabalho até 20 horas semanais.
- ☐ Trabalho de 21 a 39 horas semanais.
- ☐ Trabalho 40 horas semanais ou mais.

21. 14. Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social? *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Não.
- ☐ Sim, por critério étnico-racial.
- ☐ Sim, por critério de renda.
- ☐ Sim, por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudos.
- ☐ Sim, por sistema que combina dois ou mais critérios anteriores.
- ☐ Sim, por sistema diferente dos anteriores.

22. 15. Que tipo de bolsa de estudos ou financiamento do curso você recebeu para custear todas ou a maior parte das mensalidades? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração. *

Marcar apenas uma opção.

☐ Nenhum, pois meu curso é gratuito.	☐ Bolsa oferecida por governo estadual, distrital ou municipal.
☐ Nenhum, embora meu curso não seja gratuito.	☐ Bolsa oferecida pela própria instituição.
☐ ProUni integral.	☐ Bolsa oferecida por outra entidade (empresa, ONG, outra).
☐ ProUni parcial, apenas.	☐ Financiamento oferecido pela própria instituição.
☐ FIES, apenas.	☐ Financiamento bancário.
☐ ProUni Parcial e FIES.	

23. 16. Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de auxílio permanência? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração. *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Nenhum.
- ☐ Auxílio moradia.
- ☐ Auxílio alimentação.
- ☐ Auxílio moradia e alimentação.
- ☐ Auxílio permanência.
- ☐ Outro tipo de auxílio.

24. 17. Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de bolsa acadêmica? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nenhum.
- ☐ Bolsa de iniciação científica.
- ☐ Bolsa de extensão.
- ☐ Bolsa de monitoria/tutoria.
- ☐ Bolsa PET.
- ☐ Outro tipo de bolsa acadêmica.

25. 18. Durante o curso de graduação você participou de programas e/ou atividades curriculares no exterior? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não participei.
- ☐ Sim, Programa Ciência sem Fronteiras.
- ☐ Sim, programa de intercâmbio financiado pelo Governo Federal (Marca; Brafitec; PLI; outro).
- ☐ Sim, programa de intercâmbio financiado pelo Governo Estadual.
- ☐ Sim, programa de intercâmbio da minha instituição.
- ☐ Sim, outro intercâmbio não institucional.

26. 19. Você conhecia o Serviço Social antes de Ingressar nesta instituição? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

27. 20. Com exceção dos livros indicados na bibliografia do seu curso, quantos livros você leu neste ano? *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Nenhum.
- ☐ Um ou dois.
- ☐ De três a cinco.
- ☐ De seis a oito.
- ☐ Mais de oito.

28. 21. Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedicou aos estudos, excetuando as horas de aula? *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Nenhuma, apenas assisto às aulas.
- ☐ De uma a três.
- ☐ De quatro a sete.
- ☐ De oito a doze.
- ☐ Mais de doze.

29. 22. Você teve oportunidade de aprendizado de idioma estrangeiro na Instituição?

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Sim, somente na modalidade presencial.
- ☐ Sim, somente na modalidade semipresencial.
- ☐ Sim, parte na modalidade presencial e parte na modalidade semipresencial.
- ☐ Sim, na modalidade a distância.
- ☐ Não.

30. 23. Qual a principal razão para você ter escolhido a sua instituição de educação superior? *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Gratuidade.
- ☐ Qualidade/reputação.
- ☐ Preço da mensalidade.
- ☐ Foi a única onde tive aprovação.
- ☐ Proximidade da minha residência.
- ☐ Possibilidade de ter bolsa de estudo.
- ☐ Proximidade do meu trabalho.
- ☐ Outro: _____
- ☐ Facilidade de acesso.

31. 24. Nível de satisfação com o curso (de 0 a 5): *

Marcar apenas uma opção por linha.

	0	1	2	3	4	5
Conteúdo das disciplinas	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Corpo docente	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Coordenação	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Biblioteca	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cursos de extensão	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Canais de comunicação	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Setor financeiro	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Secretaria	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ambiente físico	☐	☐	☐	☐	☐	☐

32. 25. Defina o que o Serviço Social significa para você: *

33. 26. Explique quão desafiadora vem sendo a graduação para você: *

Histórico Escolar Pessoal e Familiar

34. 27. Em que unidade da Federação você concluiu o ensino médio? *

Marcar apenas uma opção.

☐ AC	☐ PB
☐ AL	☐ PR
☐ AP	☐ PE
☐ AM	☐ PI
☐ BA	☐ RJ
☐ CE	☐ RN
☐ DF	☐ RS
☐ ES	☐ RO
☐ GO	☐ RR
☐ MA	☐ SC
☐ MT	☐ SP
☐ MS	☐ SE
☐ MG	☐ TO
☐ PA	

35. 28. Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Todo em escola pública.
- ☐ Todo em escola privada (particular).
- ☐ Todo no exterior.
- ☐ A maior parte em escola pública.
- ☐ A maior parte em escola privada (particular).
- ☐ Parte no Brasil e parte no exterior.

36. 29. Qual modalidade de ensino médio você concluiu? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ensino médio tradicional.
- ☐ Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro).
- ☐ Profissionalizante magistério (Curso Normal).
- ☐ Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou Supletivo.
- ☐ Outro:

37. 30. Quem lhe deu maior incentivo para cursar a graduação? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Ninguém.
- ☐ Pais.
- ☐ Outros membros da família que não os pais.
- ☐ Professores.
- ☐ Líder ou representante religioso.
- ☐ Colegas/Amigos.
- ☐ Outras pessoas.

38. 31. Alguém em sua família concluiu um curso superior? *

Marcar apenas uma opção.

☐ SIM

☐ NÃO

39. 32. Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu? *

Marcar apenas uma opção.

☐ Nenhuma.

☐ Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).

☐ Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).

☐ Ensino Médio.

☐ Ensino Superior - Graduação.

☐ Pós-graduação.

☐ Não Sei

40. 33. Até que etapa de escolarização seu pai concluiu? *

Marcar apenas uma opção.

☐ Nenhuma.

☐ Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).

☐ Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).

☐ Ensino Médio.

☐ Ensino Superior - Graduação.

☐ Pós-graduação.

☐ Não Sei

Fatores para escolha do Curso

41. 1. Qual o fator principal para a escolha do curso de Serviço Social? Seria devido a inserção no mercado de trabalho. *

Marcar apenas uma opção.

1 como maior fator de expressividade ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 10 como menor fator de expressividade

42. 2. Qual o fator principal para a escolha do curso de Serviço Social? Seria devido ao prestígio social da profissão. *

Marcar apenas uma opção.

1 como maior fator de expressividade ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 10 como menor fator de expressividade

43. 3. Qual o fator principal para a escolha do curso de Serviço Social? Seria devido à valorização profissional. *

Marcar apenas uma oval.

1 como maior fator de expressividade ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 10 como menor fator de expressividade

44. 4. Qual o fator principal para a escolha do curso de Serviço Social? Seria devido a complementação da minha formação profissional. *

Marcar apenas uma opção.

1 como maior fator de expressividade ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 10 como menor fator de expressividade

10

45. 5. Qual o fator principal para a escolha do curso de Serviço Social? Seria devido a adequação com as minhas aptidões pessoais. *

Marcar apenas uma opção.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1 como maior fator de expressividade 10 como menor fator de expressividade

46. 6. Qual o fator principal para a escolha do curso de Serviço Social? Seria devido ao meu desejo de ajudar o próximo. *

Marcar apenas uma opção.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1 como maior fator de expressividade 10 como menor fator de expressividade

47. 7. Qual o fator principal para a escolha do curso de Serviço Social? Seria devido a indicação que tive de um profissional da área ou amigo (conhecido). *

Marcar apenas uma opção.

1 como maior fator de expressividade 10 como menor fator de expressividade

48. 8. Qual o fator principal para a escolha do curso de Serviço Social? Seria devido à baixa concorrência que eu teria para o ingresso no curso. *

Marcar apenas uma opção.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1 como maior fator de expressividade 10 como menor fator de expressividade

49. 9. Qual o fator principal para a escolha do curso de Serviço Social? Seria devido a minha participação em movimento social. *

Marcar apenas uma opção.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1 como maior fator de expressividade 10 como menor fator de expressividade

50. 10. Qual o fator principal para a escolha do curso de Serviço Social? Seria devido a minha participação em movimento/instituição religiosa. *

Marcar apenas uma opção.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1 como maior fator de expressividade 10 como menor fator de expressividade

51. 11. Qual o fator principal para a escolha do curso de Serviço Social? Seria devido a mensalidade do curso ser acessível a minha condição financeira. *

Marcar apenas uma opção.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1 como maior fator de expressividade 10 como menor fator de expressividade

52. 12. Qual o fator principal para a escolha do curso de Serviço Social? Seria devido a influência da minha família. *

Marcar apenas uma opção.

1 como maior fator de expressividade 10 como menor fator de expressividade

11

53. 13. Qual o fator principal para a escolha do curso de Serviço Social? Seria devido a exigências da empresa na qual trabalho. *

Marcar apenas uma opção.

1 como maior fator de expressividade 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 10 como menor fator de expressividade

54. 14. Qual o fator principal para a escolha do curso de Serviço Social? Seria devido ao atendimento que tive nas políticas de Assistência Social ou outras políticas sociais e isso me fez pensar que seria uma área interessante para trabalhar. *

Marcar apenas uma opção.

1 como maior fator de expressividade 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 10 como menor fator de expressividade

56. 16. Qual o fator principal para a escolha do curso de Serviço Social? Seria devido a não conseguir entrar em outro curso (que era minha primeira opção). *

Marcar apenas uma opção.

1 como maior fator de expressividade 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 10 como menor fator de expressividade

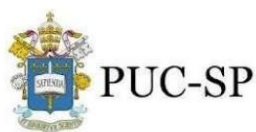
57. Outros motivos

58. 17. O que pretende fazer logo após se formar? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Trabalhar no setor público
- ☐ Trabalhar na iniciativa privada
- ☐ Trabalhar no terceiro Setor
- ☐ Realizar consultorias
- ☐ Continuar estudando
- ☐ Não pretendo ingressar na área
- ☐ Não tenho ideia

APÊNDICE II: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada/ o como voluntária / o a participar da pesquisa: A escolha profissional: dilemas e desafios presentes na escolha dos estudantes de curso de graduação em serviço social na cidade de São Paulo.

Este termo é um instrumento para obter seu consentimento de participar desta pesquisa, coordenada pela pesquisadora Lucélia da Silva Ferreira, aluna do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC SP.

Como voluntária/o, você tem o direito de interromper sua participação a qualquer momento se assim o desejar. Na pesquisa trataremos do perfil socioeconômico, cultural e escolar do estudante de Serviço Social e os fatores que os levaram a fazer a escolha do curso.

Será utilizado o formulário eletrônico com questões fechadas e abertas, que posteriormente serão sistematizadas e analisadas. Você não será identificado/a e poderá salvar este arquivo ou solicitar uma cópia por e-mail. Uma cópia deste consentimento será arquivada eletronicamente.

Nosso propósito nesta investigação consiste em analisar os fatores e as motivações para a escolha do curso de Graduação em Serviço Social de estudantes matriculados em Instituições de Ensino Superior (IES) na cidade de São Paulo. Tendo em vista que conhecer o perfil discente, é de fundamental importância para avaliação do processo de formação e as futuras gerações de assistentes sociais que contribuem para o fortalecimento da identidade profissional. Para tanto, definimos como sujeitos desta pesquisa, os estudantes do ensino presencial do curso de Serviço Social.

Como procedimento para coleta de material utilizaremos o questionário eletrônico aplicada aos estudantes do curso presencial de Serviço Social e entrevista semiestruturada com coordenadores do curso de Serviço Social, com o objetivo de compreender o perfil dos discentes, os principais fatores que contribuíram para a escolha do curso, quais suas dificuldades, análises e propostas.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, não resultará em nenhum

benefício valorativo e asseguramos a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização , garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico - financeiro.

Todos os procedimentos estão de acordo com os princípios éticos que regem atividades vinculadas a pesquisa, atendendo à Resolução 196/96 e 466/12 e complementares do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisa com seres humanos.

Declaro fui informada / o dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar pelo e-mail: lu-celia.ferreira@hotmail.com. A pesquisadora certifica-me todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Declaro que li e concordo com termo de consentimento livre e esclarecido, que esclarece os termos de participação voluntária neste estudo.
São Paulo, 14 de janeiro de 2020.

ANEXOS

ANEXO I: PROPOSTA DE DIRETRIZES GERAIS PARA O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA ABEPSS DE 1996

ABEPSS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL

ABEPSS

***DIRETRIZES GERAIS PARA O CURSO
DE SERVIÇO SOCIAL***

(Com base no Currículo Mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária
de 8 de novembro de 1996.)

Rio de Janeiro
Novembro de 1996

SUMÁRIO

Apresentação

1- Pressupostos da Formação Profissional	5
2 - Princípios e Diretrizes Curriculares da Formação Profissional	6
2.1.Princípios	6
2.2.Diretrizes Curriculares.....	7
3 - Nova Lógica Curricular	8
3. Núcleos de Fundamentação	10
3.1.1 - Núcleos de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social	10
3.1.2 - Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira	11
3.1.3 - Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional.....	12
3.2 - Matérias Básicas.....	15
3.3 - Atividades Indispensáveis Integradoras do Currículo.....	19
4 - Observações e recomendações.....	20
5 - Referências Bibliográficas.....	21

APRESENTAÇÃO

O presente documento contém a **Proposta de Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social**, produto de um amplo e sistemático debate realizado pelas Unidades de Ensino a partir de 1994, quando a XXVIII Convenção Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social - ABESS, ocorrida em Londrina - PR, em outubro de 1993, deliberou sobre os encaminhamentos da revisão do Currículo Mínimo vigente desde 1982 (Parecer CFE nº 412, de 04.08.1982 e Resolução n.º 06 de 23/09/82).

Com base na compreensão de que uma revisão curricular supõe uma profunda avaliação do processo de formação profissional face às exigências da contemporaneidade, a ABESS promoveu e coordenou com o **CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA EM POLÍTICAS SOCIAIS E SERVIÇO SOCIAL - CEDEPSS**, órgão acadêmico que articula a Pós-Graduação em Serviço Social, um intenso trabalho de mobilização das Unidades de Ensino de Serviço Social no país. Este processo de mobilização contou com o apoio decisivo da Entidade Nacional representativa dos profissionais de Serviço Social, através do **CFESS - Conselho Federal de Serviço Social**, bem como, dos estudantes, através da **ENESSO - Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social**.

Entre 1994 e 1996 foram realizadas aproximadamente 200 (duzentas) oficinas locais nas 67 Unidades Acadêmicas filiadas à ABESS, 25 (vinte e cinco) oficinas regionais e duas nacionais.

Numa primeira etapa procedeu-se à avaliação dos impasses e tensões que obstaculizam a formação profissional numa perspectiva contemporânea e de qualidade. Com base neste diagnóstico¹ foi elaborada e aprovada na XXIX Convenção Nacional da ABESS, em Recife, dezembro de 1995, a Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional, contendo os pressupostos, diretrizes, metas e núcleos de fundamentação do novo desenho curricular.

A continuidade deste trabalho coletivo, em 1996, através da realização das oficinas, com a assessoria de um grupo de consultores conduziu a elaboração de um segundo documento intitulado **"Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional: Novos Subsídios para o Debate"**.

¹ Cf. ABESS/CEDEPSS/ENESSO - Relatório Síntese dos Impasses e Tensões da Formação Profissional. Sistematização dos relatórios das oficinas regionais. Recife, Maio, 1995.

Na etapa final do processo de revisão curricular as proposições do conjunto das Unidades de Ensino foram sistematizadas, resultando em seis documentos regionais a partir dos quais a Diretoria da ABESS, a representação da ENESSO e do CFESS, o Grupo de Consultores de Serviço Social e a Consultoria Pedagógica elaboraram a presente Proposta Nacional de Currículo Mínimo para o Curso de Serviço Social.

Esta Proposta foi apreciada na II Oficina Nacional de Formação Profissional e aprovada em Assembléia Geral da ABESS, ambas realizadas no Rio de Janeiro, entre os dias 07 e 08 de novembro de 1996.

Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a LDB (Lei 9394) tomando oportuno o processo de normatização e definição de Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social no espírito da nova Lei. Diretrizes estas que estabeleçam um patamar comum, assegurando, ao mesmo tempo, a flexibilidade, descentralização e pluralidade no ensino em Serviço Social, de modo a acompanhar as profundas transformações da ciência e da tecnologia na contemporaneidade. Os novos perfis assumidos pela questão social frente a reforma do Estado e às mudanças no âmbito da produção requerem novas demandas de qualificação do profissional, alteram o espaço ocupacional do assistente social, exigindo que o ensino superior estabeleça padrões de qualidade adequados.

A ABESS atenta à necessidade do estabelecimento desses padrões de qualificação do ensino e de sua universalização, enquanto entidade nacional representativa das IES no âmbito do Serviço Social, encaminha a presente proposta para apreciação do Conselho Nacional de Educação.

1- PRESSUPOSTOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

O marco da redefinição do projeto profissional dos anos 80 foi o tratamento dispensado ao significado social da profissão, enquanto especialização do trabalho coletivo, inserido na divisão social e técnica do trabalho. Esta perspectiva destaca, fundamentalmente, a historicidade do Serviço Social, entendido no quadro das relações sociais entre as classes sociais e destas com o Estado. Implica, pois, em compreender a profissão como um processo, vale dizer, ela se transforma ao transformarem-se as condições e as relações sociais nas quais ela se inscreve. Por esta razão, é necessário contextualizar o significado social da profissão nos anos 90, salientando as mediações históricas que incidem sobre o perfil da profissão hoje: as demandas e as respostas às quais é instigada a construir.

Os anos 90 expressam profundas transformações nos processos de produção e reprodução da vida social, determinados pela reestruturação produtiva, pela reforma do Estado e pelas novas formas de enfrentamento da questão social, apontando, inclusive, para a alteração das relações entre o público e o privado, alterando as demandas profissionais.

O trabalho do Assistente Social é, também, afetado por tais transformações, produto das mudanças na esfera da divisão sociotécnica do trabalho, no cenário mundial.

Os pressupostos norteadores da concepção de formação profissional, que informa a presente revisão curricular são os seguintes:

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

- 4- O processo de trabalho do Serviço Social é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais.

2 - PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Este conjunto de diretrizes que estabelecem uma base comum, no plano nacional, para os cursos de graduação em Serviço Social, a partir da qual cada Instituição de Ensino Superior (IES) elabora seu Currículo Plano. Aquela base está pautada por um projeto de formação profissional, coletivamente construído, ao longo dos anos 80 e 90, sob a coordenação da ABESS.

2.1- *Princípios:*

São princípios que fundamentam a formação profissional :

1. Flexibilidade de organização dos currículos plenos, expressa na possibilidade de definição de disciplinas e ou outros componentes curriculares - tais como oficinas, seminários temáticos, atividades complementares - como forma de favorecer a dinamicidade do currículo;
2. Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção; e reprodução da vida social.
3. Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade;
4. Superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular, evitando-se a dispersão e a pulverização de disciplinas e outros componentes curriculares;
5. Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade;

6. Padrões de desempenho e qualidade Idênticos para cursos diurnos e noturnos, com máximo de quatro horas/aulas diárias de atividades nestes últimos;
7. Caráter Interdisciplinar nas várias dimensões do projeto de formação profissional;
8. Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão;
9. Exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional, impondo-se o necessário debate sobre as várias tendências teóricas, em luta pela direção social da formação profissional, que compõem a produção das ciências humanas e sociais;
10. Ética como princípio formativo permeando a formação curricular
11. Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional.

2.2. - Diretrizes Curriculares:

Estes princípios definem as *diretrizes curriculares* da formação profissional, que implicam *capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa* para a:

1. Apreensão crítica do processo histórico como totalidade;
2. Investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país;
3. Apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;
4. Apreensão das demandas - consolidadas e emergentes - postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potenciem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre público e privado;
5. Exercício profissional cumprindo as competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor.

3. NOVA LÓGICA CURRICULAR:

A formação profissional expressa uma concepção de ensino e aprendizagem calcada na dinâmica da vida social, o que estabelece os parâmetros para a inserção profissional na realidade sócio-institucional.

A presente proposta parte da reafirmação do trabalho como atividade central na constituição do ser social. As mudanças verificadas nos padrões de acumulação e regulação social exigem um redimensionamento das formas de pensar/agir dos profissionais diante das novas demandas, possibilidades e das respostas dadas.

Esta concepção implica que o processo de trabalho do assistente social deve ser apreendido a partir de um debate teórico-metodológico que permita o repensar crítico do ideário profissional e, conseqüentemente, da inserção dos profissionais, recuperando o sujeito que trabalha enquanto indivíduo social.

O pressuposto central das diretrizes propostas é a permanente construção de conteúdos (teórico-ético-políticos-culturais) para a intervenção profissional nos processos sociais que estejam organizados de forma dinâmica, flexível assegurando elevados padrões de qualidade na formação do assistente social.

Desta forma, entende-se que a efetivação de um projeto de formação profissional remete, diretamente, a um conjunto de conhecimentos indissociáveis, que se traduzem em *NÚCLEOS DE FUNDAMENTAÇÃO* constitutivos da Formação Profissional. São eles:

- 1- *Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social;*
- 2- *Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira .*
- 3- *Núcleo de fundamentos do trabalho profissional.*

É importante salientar que o primeiro núcleo, responsável pelo tratamento do ser social enquanto totalidade histórica, analisa os componentes fundamentais da vida social, que serão particularizados nos dois outros núcleos de fundamentação da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e do trabalho profissional. Portanto, a formação profissional constitui-se de uma totalidade de conhecimentos que estão expressos nestes três núcleos, contextualizados historicamente e manifestos em suas particularidades.

A medida em que estes três núcleos congregam os conteúdos necessários para a compreensão do processo de trabalho do assistente social, afirmam-se como eixos articuladores da formação profissional pretendida e desdobram-se em áreas de conhecimento que, por sua vez, se traduzem pedagogicamente através

do conjunto dos componentes curriculares, rompendo, assim, com a visão formalista do currículo, antes reduzida à matérias e disciplinas. Esta articulação favorece uma nova forma de realização das mediações - aqui entendida como a relação teoria-prática - que deve permear toda a formação profissional, articulando ensino-pesquisa-extensão.

Propõe-se uma lógica curricular inovadora, que supere a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, e permita uma intensa convivência acadêmica entre professores, alunos e sociedade. Este é, ao mesmo tempo, um desafio político e uma exigência ética: construir um espaço por excelência do pensar crítico, da dúvida, da investigação e da busca de soluções.

Esta nova estrutura curricular deve refletir o atual momento histórico e projetar-se para o futuro, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos, como experiência concreta no decorrer da própria formação profissional. Esta é a grande moldura da configuração geral das diretrizes gerais aqui expressas.

Em decorrência desta consideração, ressalta-se a exigência de não incorrer no tratamento classificatório dos núcleos de fundamentação da formação profissional, quando da indicação dos componentes curriculares, uma vez que remetem a um conjunto de conhecimentos indissociáveis para a apreensão da gênese, das manifestações e do enfrentamento da questão social, eixo fundante da profissão e articulador dos conteúdos da formação profissional. Portanto, os Núcleos mencionados não são autônomos nem subsequentes, expressando, ao contrário, níveis diferenciados de apreensão da realidade social e profissional, subsidiando a intervenção do Serviço Social.

3.1 - NÚCLEOS DE FUNDAMENTAÇÃO

3.1.1 - *Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social:*

Este Núcleo é responsável pelo tratamento do ser social enquanto totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais da vida social que serão particularizados nos núcleos de fundamentação da realidade brasileira e do trabalho profissional. Objetiva-se uma compreensão do ser social, historicamente situado no processo de constituição e desenvolvimento da sociedade burguesa, apreendida em seus elementos de continuidade e ruptura, frente a momentos anteriores do desenvolvimento histórico. O trabalho é assumido como eixo central do processo de reprodução da vida social, sendo tratado como praxis, o que implica no desenvolvimento da socialidade, da consciência, da universalidade e da capacidade de criar valores, escolhas e novas necessidades, e, como tal, desenvolver a liberdade. A configuração da sociedade burguesa, nesta perspectiva, é tratada em suas especificidades quanto à divisão social do trabalho, à propriedade privada, à divisão de classes e do saber, em suas relações de exploração e dominação, em suas formas de alienação e resistência. Implica em reconhecer as dimensões culturais, ético-políticas e ideológicas dos processos sociais, em seu movimento contraditório e elementos de superação.

O conhecimento apresenta-se como uma das expressões do desenvolvimento da capacidade humana de compreender e explicar a realidade nas suas múltiplas determinações. Este núcleo é responsável, neste sentido, por explicar o processo de conhecimento do ser social, enfatizando as teorias modernas e contemporâneas. O tratamento das diferentes filosofias e teorias tem como perspectiva estabelecer uma compreensão de seus fundamentos e da articulação de suas categorias, o que supõe eliminar a crítica *a priori* ou a negação ideológica das teorias e filosofias, sem o necessário conhecimento de seus fundamentos.

3.1.2. Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira:

Este núcleo remete ao conhecimento da constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira, na sua configuração dependente, urbano-industrial, nas diversidades regionais e locais, articulada com a análise da questão agrária e agrícola, como um elemento fundamental da particularidade histórica nacional. Esta análise se direciona para a apreensão dos movimentos que permitiram a consolidação de determinados padrões de desenvolvimento capitalista no país, bem como os impactos econômicos, sociais e políticos peculiares à sociedade brasileira, tais como suas desigualdades sociais, diferenciação de classe, de gênero e étnico raciais, exclusão social, etc. Para tanto devem ser objeto de análise:

- Os padrões de produção capitalista, em seus vários modelos de gestão e organização do processo de trabalho e todas as suas implicações nas condições materiais e espirituais da força de trabalho; e, ainda, o acompanhamento das profundas mudanças dos padrões produtivos e de acumulação capitalistas, criando uma nova configuração do “mundo do trabalho”.

- A constituição do Estado brasileiro, seu caráter, papel, trajetória e as configurações que ele assume nos diferentes momentos conjunturais, seus vínculos com as classes e setores sociais em confronto. Trata-se, portanto, de apreender as relações entre Estado e Sociedade, desvelando os mecanismos econômicos, políticos e institucionais criados, em especial as políticas sociais, tanto no nível de seus objetivos e metas gerais, quanto no nível das problemáticas setoriais a que se referem.

- O significado do Serviço Social no seu caráter contraditório, expresso no confronto de classes vigentes na sociedade e presentes nas instituições, o que remete também à compreensão das dinâmicas organizacionais e institucionais nas esferas estatais e privadas.

- Os diferentes projetos políticos existentes na sociedade brasileira: seus fundamentos, princípios, análise de sociedade, estratégias e programáticas.

Estes conteúdos implicam em uma constante e atenta análise conjuntural da sociedade brasileira, em sua inserção internacional, tendo em vista o acompanhamento dos processos sociais em curso, geradores das múltiplas manifestações da questão social. Nesse sentido, indica-se:

- Análise da constituição, trajetória e ação das classes sociais, em seus conflitos, diferenças, alianças - em suas dimensões econômicas, políticas e culturais.

- Conhecimento, em profundidade do movimento das ações das classes subtemas, reconstruindo sua composição e posição no processo produtivo; de suas condições de vida e de trabalho; de suas formas de manifestação social, cultural, ética e política; de suas formas de luta e de organização; de suas aspirações e práticas de resistência, contestação ou subalternização que explicitem seu modo de viver e pensar.

3.1.3. - Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional:

O conteúdo deste núcleo considera a profissionalização do Serviço Social como uma especialização do trabalho e sua prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objeto as múltiplas expressões da questão social. Tal perspectiva, permite recolocar as dimensões constitutivas do fazer profissional articuladas aos elementos fundamentais de todo e qualquer processo de trabalho: o objeto ou matéria prima sobre a qual incide a ação transformadora; os meios de trabalho - instrumentos, técnicas e recursos materiais e intelectuais que propiciam uma potenciação da ação humana sobre o objeto; e a atividade do sujeito direcionada por uma finalidade, ou seja, o próprio trabalho. Significa, ainda, reconhecer o produto do trabalho profissional em suas implicações materiais, ideo-políticas e econômicas. A ação profissional, assim compreendida, exige considerar as condições e relações sociais historicamente estabelecidas, que condicionam o trabalho do assistente social: os organismos empregadores (públicos e privados) e usuários dos serviços prestados; os recursos materiais, humanos e financeiros alocados para a efetivação desse trabalho, e a articulação do assistente social com outros trabalhadores, como partícipe do trabalho coletivo (ABESS/CEDEPSS, 1995 e 1996).

Compreender as particularidades do Serviço Social como especialização do trabalho coletivo requer a apreensão do conjunto de características que demarcam a institucionalização e desenvolvimento da profissão. Isto é, tanto

as determinações sócio-históricas de sua inserção na sociedade brasileira que perfilam o fazer profissional, quanto a herança cultural que vem respaldando as explicações efetivadas pelo Serviço Social sobre as relações sociais, sobre suas práticas, suas sistematizações e seus saberes.

Remete, pois, a um entendimento do Serviço Social que tem como solo a história da sociedade, visto ser daí que emanam as requisições profissionais, os condicionantes do seu trabalho e as respostas possíveis formuladas pelo assistente social.

É o resgate dessa conjunção - rigor teórico-metodológico e acompanhamento da dinâmica societária - que permitirá atribuir um novo estatuto a dimensão interventiva e operativa da profissão

O reconhecimento do caráter interventivo do assistente social, supõe uma capacitação crítico-analítica que possibilite a construção de seus objetos de ação, em suas particularidades sócio-institucionais para a elaboração criativa de estratégias de intervenção comprometidas com as proposições ético-políticas do projeto profissional.

A competência teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política são requisitos fundamentais que permite ao profissional colocar-se diante das situações com as quais se defronta, vislumbrando com clareza os projetos societários, seus vínculos de classe, e seu próprio processo de trabalho.

Os fundamentos históricos, teóricos e metodológicos são necessários para apreender a formação cultural do trabalho profissional e, em particular, as formas de pensar dos assistentes sociais. Estas formas de pensar implicam formas de agir, ou seja, a instrumentalidade da profissão (GUERRA, 1995), reconhecendo seus aspectos tradicionalmente consolidados, mas também buscando novas formas de ação profissional. Tal fundamentação e instrumentalidade são os componentes que permitem a compreensão do cotidiano de vida dos usuários.

A postura investigativa é um suposto para a sistematização teórica e prática do exercício profissional, assim como para a definição de estratégias e o instrumental técnico que potencializam as formas de enfrentamento da desigualdade social. Este conteúdo da formação profissional está vinculado à realidade social e às mediações que perpassam o exercício profissional. Tais

mediações exigem não só a postura investigativa mas o estreito vínculo com os modos de pensar/agir dos profissionais.

Com base na análise do Serviço Social, historicamente construída e teoricamente fundada, é que se poderá discutir as estratégias e técnicas de intervenção a partir de quatro questões fundamentais: *o que fazer, porque fazer, como fazer e para que fazer*. Não se trata apenas da construção operacional do fazer (organização técnica do trabalho), mas, sobretudo, da dimensão intelectual e ontológica do trabalho, considerando aquilo que é específico ao trabalho do assistente social em seu campo de intervenção.

Imbricada ao desvelamento destas questões, situa-se a dimensão técnico-operacional, como componente do trabalho consciente e sistemático do sujeito profissional sobre o objeto de sua intervenção, tendo em vista o alcance dos objetivos propostos.

As estratégias e técnicas de operacionalização devem estar articuladas aos referenciais teórico-críticos, buscando trabalhar situações da realidade como fundamentos da intervenção. As situações são dinâmicas e dizem respeito à relação entre assistente social e usuário frente as questões sociais. As estratégias são, pois, mediações complexas que implicam articulações entre as trajetórias pessoais, os ciclos de vida, as condições sociais dos sujeitos envolvidos para fortalecê-los e contribuir para a solução de seus problemas/questões.

3.2 - MATÉRIAS BÁSICAS

As matérias são expressões de áreas de conhecimento necessárias à formação profissional que se desdobram em: disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares.

- disciplinas: constituem-se como particularidades das áreas de conhecimento que enfatizam determinados conteúdos priorizando um conjunto de estudos e atividades correspondentes a determinada temática, desenvolvida em um período com uma carga horária pré-fixada.
- seminários temáticos: momentos de especificidade e aprofundamento de temáticas relevantes em diferentes enfoques, visando detalhamento de abordagens voltadas para a problematização e o estímulo da criatividade.
- oficinas/laboratórios: espaços de vivência que permitam o tratamento operativo de temáticas, instrumentos e técnicas, posturas e atitudes, utilizando-se de diferentes formas de linguagem.
- atividades complementares: constituídas por atividades de pesquisa e extensão, produção científica, visitas monitoradas, monitoria, participação em encontros, seminários e congressos com apresentação de trabalho . As atividades formativas básicas têm por objetivo dar relevância às atividades de pesquisa e extensão, afirmando a dimensão investigativa como princípio formativo e como elemento central na formação profissional e da relação entre teoria e realidade.

Como matérias básicas são propostas as seguintes :

Sociologia: A emergência da sociedade burguesa e a constituição do ser social; a configuração da sociologia como campo científico; as matrizes clássicas do pensamento sociológico e o debate contemporâneo.

Ciência Política: A constituição da ciência política como campo científico e a formação do Estado Moderno e da Sociedade Civil. Teoria Política Clássica.

As contribuições da Ciência Política para a análise do Estado Brasileiro. O debate contemporâneo e as questões da democracia, cidadania, soberania, autocracia e socialismo. A relação entre o público e o privado.

Economia Política: A constituição da economia política como campo científico. O Liberalismo, o Keynesianismo, o Neoliberalismo e a Crítica Marxista da Economia Política. Os projetos societários gestados nos modos de organização das relações econômico-políticas de produção e reprodução. As mudanças contemporâneas no padrão de acumulação e suas expressões na economia brasileira e internacional.

Filosofia: Os fundamentos ontológicos do ser social. A dimensão da sociabilidade, trabalho e alienação. As formas de consciência: política, ciência, religião, moral e arte. As atuais reflexões éticas sobre a ciência e suas repercussões no mundo do trabalho. Correntes filosóficas e suas influências no Serviço Social.

Psicologia: A constituição da psicologia como campo científico. As principais matrizes teóricas do debate contemporâneo das relações indivíduo-sociedade. A fundamentação das questões relativas ao desenvolvimento da personalidade e dos grupos sociais. A constituição da subjetividade no processo de produção e reprodução da vida social.

Antropologia: A relação dialética entre o material e o simbólico na construção das identidades sociais e da subjetividade. Imaginário, representações sociais e expressões culturais dos diferentes segmentos sociais com ênfase na realidade brasileira e suas particularidades regionais.

Formação sócio-histórica do Brasil: A herança colonial e a constituição do Estado Nacional. Emergência e Crise da República Velha. Instauração e colapso do Estado Novo. Industrialização, urbanização e surgimento de novos sujeitos políticos. Nacionalismo e desenvolvimentismo e a inserção dependente no sistema capitalista mundial. A modernização conservadora no pós-64 e seu ocaso em fins da década de 70. Transição democrática e neoliberalismo.

Direito: A construção das instituições de direito no Brasil, bem como das formas de estruturação dos direitos e garantias fundamentais da cidadania. A organização do Estado, dos poderes e da ordem social. A Constituição Federal e suas interfaces com o Serviço Social. O direito internacional e suas implicações nas relações políticas de trabalho e de seguridade social.

Política Social: As teorias explicativas da constituição e desenvolvimento das políticas sociais. A questão social e desenvolvimento do sistema brasileiro de proteção social. Formulação e gestão das políticas sociais. A constituição e gestão do fundo público. O papel dos sujeitos políticos na formulação das Políticas Sociais Públicas e Privadas. As políticas setoriais e a legislação social. A análise comparada de políticas sociais. O papel das políticas sociais na constituição da esfera pública e o significado do debate público e privado. As novas formas de regulação social e as transformações no mundo do trabalho.

Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais : A inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho e a constituição das classes sociais, do Estado e nas particularidades regionais. Perspectivas de desenvolvimento desigual e combinado das estruturas fundiárias e industrial, e a reprodução da pobreza e da exclusão social nos contextos urbano e rural. As perspectivas contemporâneas de desenvolvimento e suas implicações sócio-ambientais. A constituição da democracia, da cidadania e dos direitos sociais e humanos no Brasil. Constituição de sujeitos sociais, estratégias coletivas de organização de classes, categorias e grupos sociais. Relações de gênero, étnico-raciais, identidade e subjetividade na constituição dos movimentos societários.

Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social: Análise da trajetória teórico-prática do Serviço Social no contexto da história da realidade social e as influências das matrizes do pensamento social. O trabalho profissional no processo de produção e reprodução social em relação às refrações das questões sociais nos diferentes contextos históricos.

Processo de Trabalho do Serviço Social: O trabalho como elemento fundente do ser social. Especificidade do trabalho na sociedade burguesa e a inserção do Serviço Social como especialização do trabalho coletivo. O trabalho profissional face as mudanças no padrão de acumulação capitalista

e regulação social. Os elementos constitutivos do processo de trabalho do assistente social considerando: a análise dos fenômenos e das Políticas Sociais; o estudo da dinâmica institucional; os elementos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos do Serviço Social na formulação de projetos de intervenção profissional; as demandas postas ao Serviço Social nos espaços ocupacionais da profissão, nas esferas pública e privada e as respostas profissionais a estas demandas. O assistente social como trabalhador e o produto do seu trabalho. Supervisão do processo de trabalho e o Estágio.

Administração e Planejamento em Serviço Social: As teorias organizacionais e os modelos gerenciais na organização do trabalho e nas políticas sociais. Planejamento e gestão de serviços nas diversas áreas sociais. Elaboração, coordenação e execução de programas e projetos na área de Serviço Social. Funções de Administração e Planejamento em órgãos da Administração pública, empresas e organizações da sociedade civil.

Pesquisa em Serviço Social: Natureza, método e processo de construção de conhecimento: o debate teórico-metodológico. A elaboração e análise de indicadores sócio-econômicos. A investigação como dimensão constitutiva do trabalho do assistente social e como subsídio para a produção do conhecimento sobre processos sociais e reconstrução do objeto da ação profissional.

Ética Profissional: Os fundamentos ontológico-sociais da dimensão ético-moral da vida social e seus rebatimentos na ética profissional. O processo de construção de um ethos profissional, o significado de seus valores e as implicações ético-políticas de seu trabalho. O debate teórico-filosófico sobre as questões éticas da atualidade. Os Códigos de Ética profissional na história do Serviço Social brasileiro.

3.3 - ATIVIDADES INDISPENSÁVEIS INTEGRADORAS DO CURRÍCULO

O Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso devem ser desenvolvidos ao longo da estrutura curricular e a partir do desdobramento das matérias e seus componentes curriculares.

- ◆ **Estágio Supervisionado:** É uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita pelo professor supervisor e pelo profissional do campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização com base em planos de estágio, elaborados em conjunto entre Unidade de Ensino e Unidade Campo de Estágio, tendo como referência a Lei 8662/93 (Lei de Regulamentação da Profissão) e o Código de Ética do Profissional (1993). O Estágio Supervisionado é concomitante ao período letivo escolar.
- ◆ **Trabalho de Conclusão de Curso:** é uma exigência curricular para obtenção de diploma no curso de graduação em serviço Social. Deve ser entendido como um momento de síntese e expressão da totalidade da formação profissional. É o trabalho no qual o aluno sistematiza o conhecimento resultante de um processo investigativo, originário de uma indagação teórica, preferencialmente gerada a partir da prática do estágio no decorrer do curso. Este processo de sistematização, quando resultar de experiência de estágio, deve apresentar os elementos do trabalho profissional em seus aspectos teórico-metodológico-operativos. Realiza-se dentro de padrões e exigências metodológicas e acadêmico-científicas. Portanto, o TCC se constitui numa monografia científica elaborada sob a orientação de um professor e avaliada por banca examinadora.

4 - OBSERVAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

- a) Garantir carga horária mínima de 2.700 horas com duração média do curso de 4 anos, conforme Parecer nº 462/82 do CFE/MEC;
- b) O tempo mínimo de duração do curso é de sete semestres, sendo o tempo máximo de integralização de até 50% sobre a duração do mesmo em cada IES;
- c) Na configuração dos currículos plenos dos cursos, as instituições poderão indicar mecanismo de aproveitamento ou reconhecimento de estudos realizados em cursos sequenciais, cursos de graduação e/ou pós-graduação já realizados pelo aluno;
- d) Garantir maior carga horária nas disciplinas de Serviço Social;
- e) Cursos diurno e noturno com o mesmo padrão de qualidade;
- f) Na definição dos currículos plenos deve se destinar parte da carga horária total para atividades complementares podendo incluir monitoria, iniciação científica, pesquisa, extensão, seminários e outras atividades definidas no plano acadêmico do curso;
- g) O estágio supervisionado constitui-se como momento privilegiado de aprendizado teórico-prático do trabalho profissional tendo como carga horária mínima 15% da carga horária mínima do curso (2700 horas);
- h) As diretrizes curriculares constantes deste documento deverão ser implantadas imediatamente após a sua aprovação pelo MEC. O prazo para a conclusão da implantação deve ser de dois anos.

5 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABESS/CEDEPSS. Relatório Síntese dos Impasses e Tensões da Formação Profissional: sistematização dos relatórios das oficinas regionais. Recife, Maio, 1995.

_____. Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional. Recife : ABESS/CEDEPSS, 1995.

_____. Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional - Novos subsídios para o debate. Rio de Janeiro : ABESS/CEDEPSS, 1996.

ABESS/NORTE. Relatórios das oficinas locais (UFMA, UFPI, FUA, UNAMA). Belém : ABESS/NORTE, 1996.

ABESS/NORTE. Propostas da ABESS-Norte para o Novo Projeto de Formação Profissional do Assistente Social. Belém : ABESS/NORTE, 1996.

ABESS/NORDESTE. Indicações de Matérias para Estruturação da Proposta de Currículo Mínimo. Mossoró : ABESS/NORDESTE, 1996.

ABESS/LESTE. Proposta de Currículo Mínimo para Discussão na Segunda Oficina Nacional de Formação Profissional. Juiz de Fora : ABESS/LESTE, 1996.

ABESS/CENTRO-OESTE. Relatório das Recomendações das Unidades de Ensino da Região. Cuiabá : ABESS/CENTRO-OESTE, 1996.

ABESS/SUL I. Relatório da V Oficina Regional. Florianópolis : ABESS/SUL I, 1996.

ABESS/SUL II. Relatório da Segunda Oficina Regional de Revisão Curricular. São Paulo : ABESS/SUL II, 1996.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Considerações para o exame do processo de trabalho do Serviço Social. Revista Serviço Social e Sociedade. n. 52. São Paulo : Cortez, 1996.

-
- _____. Cultura e Universidade no Brasil nos anos sessenta. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na UFF, Niterói: UFF, agosto de 1996. (mimeo)
- ALVES, Maria Helena M. Estado e Oposição no Brasil - 1964/1984. Petrópolis, Vozes, 1989.
- ANDES. Caderno de Textos do XV Congresso. Santa Maria/RS, 1996.
- BARBALET, J. M. A Cidadania. Lisboa, Estampa, 1989.
- BEHRING, Elaine Rossetti. Política Social e Capitalismo Contemporâneo: Um Balanço Crítico-Bibliográfico. Dissertação de Mestrado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Escola de Serviço Social /UFRJ, mimeo, 1993.
- BOYER, R. A Teoria da Regulação. São Paulo, Nobel, 1990.
- BRUNHOFF, Suzanne de. Estado e Capital: uma análise da política econômica. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1985.
- _____. A Hora do Mercado: crítica do liberalismo. São Paulo, UNESP, 1991.
- BURIOLLA, Marta A. Feiten. O Estágio Supervisionado. São Paulo. Cortez, 1995.
- CARDOSO, Adalberto M. O Pragmatismo Impossível. Novos Estudos, São Paulo, CEBRAP, nº 32. Março, 1992.
- CARDOSO, Franci Gomes et alli. Direção Social da Formação Profissional e a Crise da Contemporaneidade. . São Luis - MA , Curso de Serviço Social / UFMA, 1994.(mineo)
- CARDOSO, Isabel Cristina da Costa. Reestruturação Industrial e Políticas Empresariais no Brasil dos anos 80. Dissertação de Mestrado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ, Janeiro de 1996. (mimeo)
- CARTAXO, Ana Maria B. A dupla face das estratégias de sobrevivência do segurado da previdência social. Dissertação de Mestrado em Serviço Social. Faculdade de Serviço Social, PUC/SP. São Paulo, 1992 (mimeo)

- CATANHO, Maria Eugênia. Paradigmas de currículo diante da nova ordem mundial. Série Acadêmica. n. 1. Campinas : PUCCAMP , 1992.
- CASTRO, N. Araújo. Operários em construção: a formação de classe operária na fronteira do moderno capitalismo industrial brasileiro. *in* LARANJEIRA, Sônia (org.) Classes sociais e movimentos sociais na América Latina. São Paulo, Hucitec, 1990.
- CFESS. Código de Ética do Assistente Social. Brasília : CFESS, 1993.
- CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. São Paulo, Moderna, 1981.(6ª Ed. São Paulo, Cortez, 1993).
- CIGNOLLI, Alberto. Estado e força de trabalho. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- CLARKE, S. Crise do fordismo ou crise da social democracia ? Revista Lua Nova, São Paulo, CEDEC/Marco Zero, nº 24. Setembro, 1991.
- COELHO, Ildeu. Ensino de graduação: a lógica de organização do currículo. Educação Brasileira . v. 16. n. 33. Brasília : MEC/CRUB,1994.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 412 de 04/08/92.
- COSTA, Marisa Vorraber (org.) Escola Básica na Virada do Século . Cultura, Política e Currículo. Cortez, São Paulo, 1996.
- COSTA, Suely Gomes. A invenção de tradições: a proteção social e os cursos de graduação em Serviço Social. Exposição no 4º Programa de Formação Pedagógica de Docentes da UFSC.Coordenadoria do Curso de Serviço Social. Florianópolis, 1994. (mimeo).
- COUTINHO, Carlos Nelson. Cultura e Sociedade no Brasil: ensaios sobre idéias e formas. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.
- _____. Gramsci. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- _____. As categorias de Gramsci e a realidade brasileira. *in* COUTINHO,C. N., NOGUEIRA, M. A. e BADALONI, N. (orgs.) Gramsci e a América Latina. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.
- _____. Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro, Campus, 1992.

DAIN, Sulamis. O financiamento das políticas sociais no Brasil: características estruturais e desempenho no período recente. *in* BRASIL. Economia e Desenvolvimento, nº 3, VOL.I. Reflexões sobre a natureza do bem-estar. Brasília MPAS/CEPAL, 1989a.

_____. A Crise da Política Social: uma perspectiva comparada. *in* BRASIL. Economia e Desenvolvimento, nº 3, vol.I. Reflexões sobre a natureza do bem-estar. Brasília, MPAS/CEPAL, 1989b.

_____. Financiamento da Seguridade Social. A previdência social e a revisão constitucional. *in* BRASIL. Debates, vol II, Brasília, MPS/CEPAL, 1994.

DESEP/CUT. Políticas sociais e os trabalhadores. Revista Debate Sindical, São Paulo, ano 3, n.11,out.1989.

DIAS, Edmundo Fernandes. Educação e Cidadania: classes e racionalidades. Campinas, 1991a (mimeo).

DINIZ, Eli. Empresário, Estado e Capitalismo no Brasil: 1930 -1945. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

DOMINGUES, José Luiz. Interesses Humanos e Paradigmas Curriculares. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 67. Brasília : INEP, 1986.

DRAIBE, Sônia M. O Welfare State no Brasil: características e perspectivas. São Paulo, ANPOCS, 1988.

_____. As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas. *in* Prioridades e perspectivas de políticas públicas. Coleção para a década de 90. Brasília, IPEA/IPLAN, 1990.

_____. As políticas sociais e o neoliberalismo. Dossiê liberalismo/neoliberalismo. São Paulo. Revista USP, nº17, mar-abr-maio,1993.

_____. DRAIBE,Sônia M. & AURELIANO,Liana. A especificidade do Welfare State Brasileiro . *in* BRASIL. Economia e Desenvolvimento, nº 3, vol. I . Reflexões sobre a natureza do bem-estar .Brasília MPS/CEPAL, 1989.

- _____. Sônia M. & HENRIQUE, Wilnês. Welfare State, crise e gestão da crise: um balanço da literatura internacional. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, Vértice/ANPOCS, vol. 3, n-6 .Fev, 1988.
- DRUCK, Maria G. & BORGES, A. Crise global, terceirização e a exclusão do mundo do trabalho. Cadernos crh/ufba, Salvador, n.19. 1993.
- FALEIROS, Vicente de Paula . Previdência Social e sociedade em período de crise. *in* FIGUEIREDO, wilma de M. (coord.) Cidadão, Estado e políticas no Brasil contemporâneo. Brasília, Ed. da UNB, 1986.
- FERRETTI, Celso João et al. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis - RJ, Vozes , 1994.
- FERNANDES, Florestan. A Universidade Brasileira: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa ômega, 1979.
- FIORI, José Luís. Ajuste, transição e governabilidade: o enigma brasileiro. *in* TAVARES, Maria da Conceição e FIORI, J. L. Desajuste global e modernização conservadora. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.
- FRANCISCO, Elaine Marlova & CARDOSO, Isabel Cristina da Costa. "O Processo de Trabalho do Serviço Social". Em Pauta - cadernos da Faculdade de Serviço Social da UERJ. nº 06. Rio de Janeiro: UERJ/FSS, dezembro de 1995.
- GALPER, Jeffry. Política social e trabalho social. São Paulo, Cortez, 1986.
- GUERRA, Yolanda. A instrumentalidade do Serviço Social. São Paulo : Cortez, 1995.
- HARVEY, David. A Condição Pós-Moderna. São Paulo: ED. Loyola, 1993.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. A formação profissional na contemporaneidade: dilemas e perspectivas. Rio de Janeiro : UFRJ/ Escola de Serviço Social, 1994. (mimeo)
- IAMAMOTO, Marilda Villela & CARVALHO, R. de. Relações Sociais e Serviço Social no Brasil. São Paulo: Cortez, 1982.
- JACOBI, Pedro. Movimentos Sociais e Políticas Públicas. São Paulo, Cortez , 1993.

- JAMESON, Frederic. Pós-Modernismo : a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1996.
- JORGE, Leila. Inovação curricular: além das mudanças de conteúdos. Piracicaba : UNIMEPI, 1994.
- KANDIR, A. Previdência Social: a experiência internacional. in BRASIL. Pesquisas. vol. IV. Brasília, MPS/CEPAL, 1994.
- KOSIK, Karel. A Dialética do Concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- KURZ, R. O colapso da modernização. Rio de Janeiro, Campus, 1993.
- Lei de Regulamentação da Profissão - Lei 8662/93.
- LESSA, Carlos. Apresentação. in TAVARES M. da C. & FIORI, J. L. (orgs.) Desajuste global e modernização conservadora. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.
- LIPIETZ, A. Miragens e milagres. São Paulo. Nobel, 1988.
- MALLOY, James. M. Política de previdência social no Brasil. Rio de Janeiro, Graal, 1986.
- MANDEL, E. O Capitalismo Tardio. São Paulo, Nova Cultura, 1985.
- MOREIRA, Antônio Flávio et alli (orgs.) Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo, Cortez, 1994.
- MOTA, Ana Elizabete. O Feitiço da Ajuda. São Paulo: cortez, 1987.
- NASCIMENTO, E. P. Crise e Movimentos Sociais: hipóteses sobre os efeitos perversos. Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo, Cortez, n.43, 1993.
- NETTO, José Paulo. Transformações Societárias e Serviço Social - notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. Revista Serviço Social e Sociedade. n. 50. São Paulo : Cortez, 1996.
- _____. Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

- OLIVEIRA, Jaime A. A. de e TEIXEIRA, Sônia Maria Fleury. A imprevidência social. Petrópolis, Vozes/ABRASCO, 1986.
- PONTES, Reinaldo Nobre. Mediação e Serviço Social. São Paulo. Cortez, 1995.
- PUC-SP. Curriculo do Curso de Serviço Social. Faculdade de Serviço Social. São Paulo : PUC-SP, julho de 1996. (mimeo)
- RIBEIRO, Darcy. Carta 16: falas , reflexões, memórias/ informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro. Brasília, Gab. 1991.
- ROSANVALLON, Pierre. A crise do Estado de providência. Trad. Isabel Maria Santa Aubyn. Lisboa, Editorial inquérito, 1984.
- SÁ, Jeanete L. Martins. Conhecimento e Currículo em Serviço Social. São Paulo, Cortez, 1995.
- SALAMA, P. Intervenção do Estado e legitimação na crise financeira: o caso dos países semi-industrializados. Revista de Economia Política, São Paulo, Brasiliense, vol.8, n.4, out-dez, 1988.
- SPOSATI, Aldaísa. Vida Urbana e Gestão da Pobreza. São Paulo : Cortez, 1988.
- TEIXEIRA, Aloísio. Do seguro à seguridade: a metamorfose inconclusa do sistema previdenciário brasileiro. UFRJ/IEI, Rio de Janeiro, 1991 (Série Texto de Discussão).
- TEIXEIRA, Sônia Maria Fleury. Cidadania, direitos sociais e Estado. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, FGV, n.4 . vol 20 , out-dez, 1986.
- UNB/DEPTo. DE SERVIÇO SOCIAL. Proposta de Reforma Curricular. Brasília : UNB/ Dept° de Serviço Social, 1996. (mimeo)
- YASBECK, Maria Carmelita. Classes subalternas e assistência social. São Paulo, Cortez, 1993.

ANEXO II: DIRETRIZES CURRICULARES ELABORADAS PELA EQUIPE DE ESPECIALISTAS DE 1999

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
Secretaria de Educação Superior
Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino Superior
Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social

DIRETRIZES CURRICULARES

CURSO: SERVIÇO SOCIAL

PERFIL DO BACHAREL EM SERVIÇO SOCIAL

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

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

A formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade;

Análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país;

Compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;

Identificação das demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado.

Estes elementos estão em consonância com as determinações da Lei n. 8662, de 7 de junho de 1993, que regulamenta a profissão de assistente social e estabelece as seguintes competências e habilidades técnico-operativas:

- Formular e executar políticas sociais em órgãos da administração pública, empresas e organizações da sociedade civil;
- Elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social;
- Contribuir para a viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais;
- Planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais;
- Realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais;
- Prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;
- Orientar a população na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos;
- Realizar estudos sócio-econômicos para identificação de demandas e necessidades sociais;
- Realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social;
- Exercer funções de direção em organizações públicas e privadas na área de serviço social;
- Assumir o magistério de Serviço Social e coordenar cursos e unidades de ensino;
- Supervisionar diretamente estagiários de Serviço Social.

PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- Flexibilidade e dinamicidade dos currículos plenos expressa na organização de disciplinas e outros componentes curriculares, tais como: oficinas, seminários temáticos, estágio, atividades complementares;

- Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção e reprodução da vida social;
- Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade;
- Estabelecimento das dimensões investigativa e interpretativa como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade;
- Presença da interdisciplinaridade no projeto de formação profissional; indissociabilidade das dimensões de ensino, pesquisa e extensão;
- Exercício do pluralismo como elemento próprio da vida acadêmica e profissional, impondo-se o necessário debate sobre as várias tendências teóricas que compõem a produção das ciências humanas e sociais;
- Compreensão da ética como princípio que perpassa toda a formação profissional;
- Necessária indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio.

NOVA LÓGICA CURRICULAR

Sustenta-se no tripé dos conhecimentos constituídos pelos núcleos de fundamentação da formação profissional, quais sejam:

- Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, que compreende um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para conhecer o ser social enquanto totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais para a compreensão da sociedade burguesa, em seu movimento contraditório;
- Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira que remete à compreensão dessa sociedade, resguardando as características históricas particulares que presidem a sua formação e desenvolvimento urbano e rural, em suas diversidades regionais e locais. Compreende ainda a análise do significado do Serviço Social em seu caráter contraditório, no bojo das relações

entre as classes e destas com o Estado, abrangendo as dinâmicas institucionais nas esferas estatal e privada;

- Núcleo de fundamentos do trabalho profissional que compreende todos os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado. Tais elementos encontram-se articulados por meio da análise dos fundamentos do Serviço Social e dos processos de trabalho em que se insere, desdobrando-se em conteúdos necessários para capacitar os profissionais ao exercício de suas funções, resguardando as suas competências específicas normatizadas por lei.

É uma lógica inovadora que supera as fragmentações do processo de ensino e aprendizagem, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos como experiência concreta no decorrer da própria formação profissional. Não admite tratamento classificatório, nem autonomia e subsequência entre os núcleos, expressando, ao contrário, diferentes níveis de apreensão da realidade social e profissional, subsidiando a intervenção do Serviço Social. Agrega um conjunto de conhecimentos indissociáveis para apreensão da gênese, manifestações e enfrentamento da questão social, eixo fundante da profissão e articulador dos conteúdos da formação profissional.

Os núcleos englobam, pois, um conjunto de conhecimentos e habilidades que se especifica em matérias, enquanto áreas de conhecimentos necessários à formação profissional. Essas matérias, por sua vez, se desdobram em disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares.

1. TÓPICOS DE ESTUDO

Os conteúdos necessários à formação de bacharéis em Serviço Social estão assim configurados:

Sociologia - Matrizes clássicas do pensamento sociológico (Marx, Weber, Durkheim) tematizando processos sociais fundamentais: industrialização,

modernização, urbanização e seus constitutivos - classes sociais, movimentos sociais e instituições.

Teoria Política - Os clássicos da Política (Maquiavel, Hobbes, Locke e Rousseau). Análise do Estado moderno e sua relação com a sociedade civil. Regimes políticos. Representação, democracia e cidadania.

Economia Política - Sistema capitalista segundo as análises liberal, marxista, keynesiana e neoliberal. As transformações contemporâneas no padrão de acumulação e suas implicações nos mecanismos de regulação social.

Filosofia - Principais correntes filosóficas no século XX (marxismo, neotomismo, neopositivismo, fenomenologia) e suas influências no Serviço Social.

Antropologia - A relação dialética entre o material e o simbólico na construção das identidades sociais e da subjetividade. Imaginário, representações sociais e expressões culturais dos diferentes segmentos sociais com ênfase na realidade brasileira e suas particularidades regionais.

Psicologia - As principais matrizes teóricas de análise das relações entre indivíduo e sociedade. Teorias da personalidade e dos grupos sociais. A constituição da subjetividade no processo de produção e reprodução da vida social.

Formação Sócio-Histórica do Brasil - A herança colonial e a constituição do Estado Nacional. Emergência e crise na República Velha. Instauração e colapso do Estado Novo. Industrialização, urbanização e surgimento de novos sujeitos políticos. Nacionalismo e desenvolvimento e a inserção dependente no sistema capitalista mundial. A modernização conservadora no pós 64 e seu ocaso em fins de década de setenta. Transição democrática e neoliberalismo.

Direito e Legislação Social - As instituições de Direito no Brasil. Direitos e garantias fundamentais da cidadania. A organização do Estado e dos poderes. A Constituição Federal. A legislação social: CLT, LOAS, ECA, SUS, etc. Relações jurídicas no marco da integração supranacional (MERCOSUL e ALCA). A legislação profissional.

Política Social - O público e o privado: as políticas sociais e a constituição da esfera pública. Formulação e gestão de políticas sociais e a

constituição/destinação do fundo público. Análise comparada de políticas sociais. Transformações no mundo do trabalho e novas formas de regulação social - Políticas sociais públicas e empresariais. Desenvolvimento do sistema brasileiro de proteção social. Políticas setoriais e legislação social.

Desenvolvimento Capitalista e Questão Social - A inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho. A constituição das classes sociais, do Estado e as particularidades regionais. Desenvolvimento desigual e combinado na agricultura, indústria e serviço. A reprodução da pobreza e da exclusão social nos contextos rural e urbano. As perspectivas contemporâneas de desenvolvimento e suas implicações sócio-ambientais.

Classes e Movimentos Sociais - As teorias sobre classes sociais e sujeitos coletivos. A estrutura de classes na sociedade brasileira enfatizando as classes subalternas em suas condições de vida, trabalho, manifestações ideológicas e sócio-culturais. Direitos sociais e humanos do Brasil. Movimentos sociais em suas relações de classe, gênero e étnico-raciais. Identidade e subjetividade na construção dos movimentos societários. Importância e significado do terceiro setor.

Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social - O processo de profissionalização do Serviço Social nas sociedades nacionais enquanto especialização do trabalho. As fontes teóricas que fundamentam historicamente o Serviço Social e análise de sua incorporação nos modos de pensar e atuar da profissão em suas expressões particulares na Europa, na América do Norte e na América Latina, prioritariamente, no Brasil. O debate contemporâneo do Serviço Social

Trabalho e Sociabilidade - Trabalho e relações sociais na sociedade contemporânea. Divisão social do trabalho. Produção social e valor. Trabalho assalariado, propriedade e capital, processos de trabalho e produção da riqueza social. Trabalho e cooperação: o trabalhador coletivo. Trabalho produtivo e improdutivo. A polêmica em torno da crise da sociedade do trabalho.

Serviço Social e Processos de Trabalho - O Serviço Social como especialização do trabalho coletivo. A inserção do Assistente Social nos processos

de trabalho: questão social, políticas e movimentos sociais, a dinâmica institucional e a formulação de projetos de pesquisa e intervenção. Espaços ocupacionais do Serviço Social nas esferas pública e privada. O Assistente Social como trabalhador, as estratégias profissionais, o instrumental técnico-operativo e o produto do seu trabalho. Supervisão do trabalho profissional e estágio.

Administração e Planejamento em Serviço Social - As teorias organizacionais e os modelos gerenciais na organização do trabalho e nas políticas sociais. Planejamento e gestão de serviços nas diversas áreas sociais. Elaboração, coordenação e execução de programas e projetos na área de Serviço Social. Funções de administração e planejamento em órgãos da administração pública, empresas e organizações da sociedade civil.

Pesquisa em Serviço Social - Concepção, elaboração e realização de projetos de pesquisa. A pesquisa quantitativa e qualitativa e seus procedimentos. Leitura e interpretação de indicadores sócio-econômicos. Estatística aplicada à pesquisa em Serviço Social.

Ética Profissional - Os fundamentos ontológicos da dimensão ético-moral da vida social e suas implicações na ética do Serviço Social. A construção do ethos profissional: valores e implicações no exercício profissional. Questões éticas contemporâneas e seus fundamentos teórico-filosóficos. O Código de Ética na história do Serviço Social brasileiro.

2. ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)

O Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso devem ser desenvolvidos durante o processo de formação a partir do desdobramento das matérias e seus componentes curriculares, concomitante ao período letivo escolar.

O Estágio Supervisionado é uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita pelo professor supervisor e pelo profissional do campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização, com base em planos de

estágio elaborados em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio.

O Trabalho de Conclusão de Curso é uma exigência curricular para a obtenção do diploma de bacharel em Serviço Social. Deve ser entendido como um momento de síntese e expressão da totalidade da formação profissional. É o trabalho no qual o aluno sistematiza o conhecimento resultante de indagações preferencialmente geradas a partir da experiência de estágio. Esse processo realiza-se dentro de padrões e exigências metodológicas e acadêmico-científicas. É elaborado sob a orientação de um professor e avaliado por banca examinadora.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

As atividades complementares, dentre as quais podem ser destacadas a monitoria, visitas monitoradas, iniciação científica, projeto de extensão, participação em seminários, publicação de produção científica e outras atividades definidas no plano acadêmico do curso, devem corresponder a até 5% da carga horária total do currículo pleno.

DURAÇÃO DO CURSO

A carga horária mínima do curso é de 2.700 horas, com duração média de quatro anos.

O Estágio Supervisionado terá duração mínima de 15% sobre as 2700 horas, tempo que não se computará nesta carga horária.

O tempo mínimo de duração do curso é de sete semestres, sendo o tempo máximo de integralização de até 50% sobre a duração do mesmo, em cada IES.

RECOMENDAÇÕES

- Incentivar o aluno, através de procedimentos pedagógicos, ao permanente aperfeiçoamento cultural e domínio da língua portuguesa;

Estimular o conhecimento de língua estrangeira, destacando o inglês e o espanhol;

- Propiciar ao aluno o acesso aos recursos de informática, como instrumento de trabalho acadêmico e profissional;
- Estimular a incorporação de práticas permanentes de avaliação do desenvolvimento e dos resultados da formação profissional

Brasília, 26 de fevereiro de 1999

Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social

Maria Bernadete Martins Pinto Rodrigo

Marilda Villela Iamamoto

Mariangela Belfiore Wanderley

ANEXO III: DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL APROVADA PELO MEC EM 2002

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL

RESOLUÇÃO Nº 15, DE 13 DE MARÇO DE 2002

Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social. O Presidente da Câmara de Educação Superior, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CNE/CES 492/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 9 de julho de 2001, e o Parecer CNE/CES 1.363/2001, homologado em 25 de janeiro de 2002, resolve:

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

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

- a) o perfil dos formandos;
- b) as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) a organização do curso;
- d) os conteúdos curriculares;
- e) o formato do estágio supervisionado e do Trabalho de Conclusão do Curso;
- f) as atividades complementares previstas.

Art. 3º A carga horária do curso de Serviço Social deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de curso de bacharelado.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ARTHUR ROQUETE DE MACEDO

1- Perfil dos Formandos

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

2 - Competências e Habilidades

A) Gerais

A formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à

- compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;
- identificação das demandas presentes na sociedade, visando a formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social;
- utilização dos recursos da informática.

B) ESPECÍFICAS

A formação profissional deverá desenvolver a capacidade de

- elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social;
- contribuir para viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais;
- planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais;
- realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais;
- prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;
- orientar a população na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos;
- realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social.

3 - Organização do Curso

- Flexibilidade dos currículos plenos, integrando o ensino das disciplinas com outros componentes curriculares, tais como: oficinas, seminários temáticos, estágio, atividades complementares;
- rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta;
- estabelecimento das dimensões investigativa e interpretativa como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade;
- presença da interdisciplinaridade no projeto de formação profissional;
- exercício do pluralismo teórico-metodológico como elemento próprio da vida acadêmica e profissional;
- respeito à ética profissional;
- indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio.

4 - Conteúdos Curriculares

A organização curricular deve superar as fragmentações do processo de ensino e aprendizagem, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos como experiência concreta no decorrer da formação profissional. Sustenta-se no tripé dos conhecimentos constituídos pelos núcleos de fundamentação da formação profissional, quais sejam:

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

Os núcleos englobam um conjunto de conhecimentos e habilidades que se especifica em atividades acadêmicas, enquanto conhecimentos necessários à formação profissional. Essas atividades, a serem definidas pelos colegiados, se desdobram em disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares.

5 - Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso (Tcc)

O Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso devem ser desenvolvidos durante o processo de formação a partir do desdobramento dos componentes curriculares, concomitante ao período letivo escolar.

O Estágio Supervisionado é uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita conjuntamente por professor supervisor e por profissional do campo, com base em planos de estágio elaborados em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio.

6- Atividades Complementares

As atividades complementares, dentre as quais podem ser destacadas a monitoria, visitas monitoradas, iniciação científica, projeto de extensão, participação em seminários, publicação de produção científica e outras atividades definidas no plano acadêmico do curso.