

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE BACHARELADO EM SERVIÇO SOCIAL PARA A PRÁTICA DOCENTE

### *TEACHER TRAINING OF BACHELOR'S DEGREE IN SOCIAL WORK FOR TEACHING PRACTICE*

*Roberta Menezes Sousa<sup>1</sup>  
Arliene Stephanie Menezes Pereira<sup>2</sup>*

**RESUMO:** A docência em Serviço Social é uma atribuição privativa do Assistente Social, que deve ser formado em Bacharelado em Serviço Social, de acordo com o artigo V da Lei que regulamenta a profissão (Lei nº 8662/93). Todavia, a ausência de uma formação específica para a prática docente pode constituir-se em um problema que venha a interferir na qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos discentes? O presente artigo propõe-se a refletir sobre os limites, os desafios e as potencialidades da atuação docente em Serviço Social, tomando como referencial a experiência do Curso de Bacharelado em Serviço Social do IFCE *campus* Iguatu. Este estudo adotou como procedimento metodológico, a pesquisa qualitativa e como técnica, a pesquisa bibliográfica referente ao objeto de estudo, orientada pelo método histórico-dialético. Constatou-se que, para a docência em Serviço Social, é fundamental a articulação consciente das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa que conduzem à formação e ao exercício profissional crítico, a fim de viabilizar o Projeto ético-político da profissão, bem como a formação pedagógica voltada para o saber ensinar, imprescindível para o exercício da docência.

**Palavra-chaves:** Docência; Formação profissional; Serviço Social; Saberes plurais; Prática pedagógica.

**ABSTRACT:** Teaching in Social Work is a private attribution of the Social Worker, who must have a Bachelor's degree in Social Work, according to article V of the Law that regulates the profession (Law no. 8.662/93). However, can the absence of a specific training for teaching practice

<sup>1</sup> Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (2007). Mestre e Doutora em Serviço Social (UFPE). Professora do curso de Serviço Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e Coordenadora de Estágio Supervisionado do Curso de Bacharelado em Serviço Social do IFCE (Campus Iguatu). roberta.menezes@ifce.edu.br. <http://lattes.cnpq.br/9617036544451661>

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Integrante do grupo de pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO/UECE). E-mail: stephanie\_ce@hotmail.com. <http://lattes.cnpq.br/6058632073001777>



be a problem that interferes with the quality of the teaching-learning process of the students? The present article proposes a reflection on the limits, challenges and potentialities of teaching practice in Social Service, taking as a reference the experience of the Bachelor's Degree in Social Service of IFCE - Iguatu campus. This study adopted as methodological procedure the qualitative research and, as a technique, the bibliographic research related to the object of study, guided by the historical-dialectical method. It was found that, for teaching in Social Service, it is essential the conscious articulation of the theoretical-methodological, ethical-political and technical-operational dimensions, which lead to critical professional training and practice, in order to make the profession's ethical-political project viable, as well as pedagogical training focused on knowing how to teach, essential for the exercise of teaching.

**Keywords:** Teaching; Professional training; Social Service; Plural knowledge; Pedagogical practice.

## 1 INTRODUÇÃO

Como saber plural, à docência exige-se diferentes saberes como disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais; e os professores devem ser capazes de estabelecer relações entre eles, assumindo posição estratégica na mediação entre a sociedade e os saberes produzidos por esta, seja no âmbito da formação em saberes, seja na produção dos saberes (TARDIF, 2014).

No artigo intitulado “Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente”, Maurice Tardif (2014) ressalta ainda que, para produzir saberes qualitativamente e quantitativamente é necessário o desenvolvimento concomitante de recursos didáticos, de docentes e formadores, responsáveis pela transmissão e produção de conhecimento.

Considerando que a docência em Serviço Social constitui-se como uma atribuição privativa do Assistente Social, que deve ser formado em Bacharelado em Serviço Social, de acordo com a lei que regulamenta a profissão (Lei Nº 8.662/93), a ausência de uma formação específica para a prática docente, necessária para garantir também a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos discentes, faz com que prevaleça o saber experiencial, aquele que nasce do trabalho em detrimento de uma formação para a prática docente, elucidando limites nas questões didático-pedagógicas.

Entretanto, alguns professores buscam especializar-se para aperfeiçoarem seus saberes docentes, para preencherem as lacunas quanto às práticas pedagógicas, no que se refere às teorias apropriadas para o processo de aprendizagem dos alunos, metodologias de ensino, práticas avaliativas para aprimorar a prática docente e potencializar o processo de aprendizagem dos estudantes do curso, na perspectiva de fomentar a capacidade de análise crítica da realidade social; formar profissionais competentes, críticos e cidadãos, formação esta vinculada a uma referência crítico-dialética, capazes de conceber e objetivar sua prática profissional comprometida com a defesa e ampliação dos direitos sociais, sem perder de vista

a teleologia do projeto profissional hegemônico que aponta para a transformação social e a conquista da emancipação humana.

Nas palavras de Masetto (2010), que o docente saiba “agir usando de forma coerente os conhecimentos adquiridos e se perceba corresponsável por uma colaboração eficiente visando a melhoria de vida de seus concidadãos” (MASETTO, 2010, p. 19).

Assim, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a prática pedagógica do assistente social docente, em seus limites, potencialidades e desafios, partindo do pressuposto de que existe a ausência de ensino específico que contemple saberes relacionados à prática de professor, durante o processo de formação acadêmica. Pretendemos refletir sobre as seguintes questões norteadoras, embora saibamos dos limites em respondê-las neste trabalho, mas que talvez possam servir para trabalhos de pesquisa e intervenções posteriores: Quais problemas podem ser visualizados nas questões didático-pedagógicas dos professores do curso de Bacharelado em Serviço Social? A falta de formação específica para a prática docente pode interferir na qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos discentes? Ou na retenção e evasão dos alunos? Os saberes e competências necessárias para exercer a docência adquiridos no processo de educação continuada, através da pós-graduação *stricto sensu* na área de Serviço Social, são suficientes para a prática docente? As aulas priorizam os processos de ensino e aprendizagem? Em que aspectos e como podem ser melhorados? Quais as principais dificuldades didático-pedagógicas apresentam-se aos professores, quanto à metodologia de ensino e à avaliação da aprendizagem?

Na primeira seção do artigo, apresentamos o percurso metodológico do estudo em que se realizou uma pesquisa bibliográfica a fim de proporcionar a aproximação e o conhecimento sobre o objeto de estudo. Desta maneira, a pesquisa bibliográfica compreendeu a pré-análise, a exploração do material e os resultados, destacando-se os dados necessários para a realização da análise crítico-reflexiva.

Em seguida, procuramos situar o processo de renovação da profissão, marco histórico da dinâmica de ruptura do Serviço Social com o tradicionalismo pelas suas vertentes mais críticas, para a construção de uma nova direção sócio-política estratégica de inspiração marxista, expressa no Projeto ético-político da profissão.

No item subsequente, abordamos a precarização do ensino superior brasileiro e suas implicações para o trabalho docente, bem como as repercussões na formação profissional em Serviço Social.

Por fim, breves apontamentos que desafiam a docência em Serviço Social, no âmbito da importância da formação pedagógica para a prática docente, foram tecidos com o objetivo de contribuir para a reflexão e ressignificação da

prática docente no Curso de Bacharelado em Serviço Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Iguatu.

## 2 O PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Considerando que existem várias maneiras de apreender e entender a realidade de acordo com a escolha do método científico e que essa escolha explicita a forma de construção do objeto de estudo e a sua própria dinâmica de desenvolvimento, nosso caminho para sua apreensão incluiu opções teórico-metodológicas em que esta pesquisa foi orientada pelo método histórico-dialético.

De acordo com a teoria social de Marx (2007), o movimento real do objeto é reproduzido e interpretado no plano ideal, ou seja, o pensamento não é produtor do real, mas o pesquisador “reproduz em seu pensamento a estrutura e dinâmica do objeto de estudo “[...] e esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto” (NETTO, 2011 p. 21).

Na obra *A ideologia alemã*, Marx e Engels (2007) acentuam que

[...] [n]ão se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco [d]os homens pensados, imaginados ou representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos [...], do processo de vida real [...]. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX; ENGELS, 2007, p. 27).

Em “A crítica da economia política”, no capítulo “O método da economia política”, Karl Marx (2007) diz que, para desvelar o real, o método de investigação teria como ponto de partida o concreto real, que, *a priori*, configura-se como uma *representação caótica do todo*, ou seja, a dimensão aparente do fenômeno tal qual o percebemos imediatamente. Transcender essa imediaticidade por meio de análises, de abstrações cada vez mais tênues do real, para chegar analiticamente a conceitos ou determinações cada vez mais simples (MARX, 2007). No caminho de volta, encontramos o concreto real representado analiticamente, “decomposto em suas mediações e categorias, capturado em sua essência” (CARLI, 2019, p. 28); dessa vez, não mais como ideia caótica do todo, mas como rica totalidade, síntese de múltiplas determinações e relações ou unidade de complexos, após a problematização do objeto mediante a pesquisa enquanto ato reflexivo-crítico impregnado de razão teórica.

Para a revisão de literatura, o levantamento da produção de conhecimento sobre docência e serviço social teve como critério as publicações dos periódicos da área do Serviço Social, tendo como base de dados para pesquisa as revistas da área de Serviço Social com qualis A1, A2, B1 e B2, listados na plataforma Sucupira da CAPES, a saber: Revista Serviço Social e Sociedade, Revista Katálysis, Revista

Em Pauta, Revista Ser Social, Revista Textos e Contextos, Revista O Social em Questão, Revista Emancipação e Revista Temporalis.

Para a realização do estudo exploratório, a partir de fontes bibliográficas selecionadas da área de Serviço Social para verificar informações e selecionar de acordo com a pertinência e relevância, delimitamos conforme o problema de pesquisa, os descritores prática docente, docência, formação de professores. Nas revistas supracitadas, sob orientação do parâmetro temático, após a leitura de reconhecimento do material bibliográfico, não foram localizadas informações e dados referentes ao tema. Geralmente, os artigos que abordam a docência, tematizam sobre a formação profissional dos assistentes sociais no contexto das contrarreformas do ensino superior; formação em Serviço Social e ensino remoto emergencial na pandemia; a precarização do trabalho docente, mercantilização do ensino superior e educação à distância; sobre as tendências do ensino dos fundamentos do Serviço Social; assistência estudantil e acesso à educação superior. Todavia, dois artigos, ambos da Revista Serviço Social e Sociedade, foram selecionados pelas suas considerações relevantes para a compreensão do objeto de estudo: A formação acadêmico-profissional do Serviço Social brasileiro (IAMAMOTO, 2014) e Educação superior em tempos de retrocessos e os impactos na formação profissional do Serviço Social (FARAGE, 2021).

Isso posto, a partir da prática docente, foi se tecendo questionamentos sobre a própria prática educativa, mediante a experiência, a observação e as reflexões sobre o próprio ato de ensinar que também exigem a pesquisa. Ademais, em diálogo e imersa em leituras que iam ao encontro de uma prática educativa que também é política. Dessa maneira, a aproximação com o objeto deu-se também a partir de outras produções bibliográficas de autores do Serviço Social e da área da Educação: Yamamoto (2007); Barroco e Terra (2012); Mota e Amaral (2009); Netto (2011); Santos, Souza Filho e Backx (2017); Guerra (2017); Pimenta (1999); Frigotto (2009); Joye e Joye (2013); Masetto (2010) e Tardif (2014). É importante destacar, que a temática sobre a formação docente ainda se encontra em desenvolvimento na área específica; assim, encontramos mais estudos referentes às condições de trabalho e de saúde dos professores.

O desenho metodológico da pesquisa bibliográfica compreendeu algumas etapas. No processo de organização dos dados, empregou-se as técnicas mais usuais como pré-análise e exploração do material e o tratamento dos resultados, o que favoreceu a sistematização, o destaque dos dados essenciais e a análise crítico-reflexiva das informações.

O trabalho de análise preliminar para reunir todas as partes constituintes dos textos (quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chaves). Desta forma, foram realizadas leituras exploratórias para reconhecimento do material bibliográfico com o objetivo de selecionar informações e dados para o estudo.

Após essa etapa, procedemos à classificação do material obtido quanto aos títulos dos textos, à caracterização dos mesmos, à cronologia das publicações e à descrição das temáticas e dos conteúdos abordados. Finalmente, fizemos o fichamento das produções, o que consistiu no resumo e na transcrição de citações que poderiam ser utilizadas na análise.

Mediante a leitura reflexiva do material selecionado, foi possível apreender e interpretar as concepções dos autores sobre a docência em Serviço Social, e a partir de então, estabelecer a interlocução crítica com o material bibliográfico para a compreensão do objeto em estudo.

Todo o trabalho de pesquisa esteve voltado para que, posteriormente, no momento de exposição, pudéssemos mencionar criticamente o objeto com base em suas contradições, sua lógica interna e no movimento efetivo do próprio conteúdo do objeto. Este processo de investigação esforçou-se para realizar uma interpretação crítica do objeto de estudo, a construção da prática pedagógica do assistente social docente em seus limites, potencialidades e desafios, situando-o no movimento histórico da realidade.

### **3 SERVIÇO SOCIAL: ALGUNS ELEMENTOS PARA ENTENDER A PROFISSÃO**

Para a compreensão dos fundamentos da formação profissional em Serviço Social na contemporaneidade, particularmente no campo da formação de professores desta área, faz-se necessário resgatar, mesmo que brevemente, a renovação pelo qual a profissão passou internacionalmente, a partir da década de 1960, no processo histórico de ruptura com o conservadorismo profissional, presente na origem da profissão no Brasil.

A escolha desse marco histórico deve-se ao fato de que a dinâmica de ruptura com o Serviço Social tradicional, pelas suas vertentes mais críticas, proporcionou a constituição e hegemonia de uma direção sócio-política estratégica na profissão inspirada na tradição marxista que orienta um “projeto acadêmico-profissional do Serviço Social brasileiro expresso na renovação da legislação profissional (1993), na normatização ética (1993) e nas diretrizes curriculares nacionais (ABESS, 1996; MEC-SESU; CFESS, 1999)” (IAMAMOTO, 2014 p. 615).

Contribuíram para a renovação da profissão, a conjuntura socioeconômica e político-cultural internacional da crise capitalista, o acirramento da luta de classes e o crescimento das desigualdades sociais, propiciando o avanço da erosão das bases do tradicionalismo profissional e da ruptura com o conservadorismo ético-político (BARROCO; TERRA, 2012), “no interior de uma complexa dialética de ruptura e continuidade com o passado profissional”

(NETTO, 2011 p. 259), no contexto da dinâmica e da crise do ciclo ditatorial brasileiro.

No Brasil, é o Projeto de Ruptura, legatário do Movimento de Reconceitualização latino-americano do Serviço Social, que enfrentará e denunciará o conservadorismo profissional, dando início à construção de um novo projeto profissional, na transição da década de 1970 a de 1980, nos marcos do processo de luta pela redemocratização da sociedade e do Estado brasileiro (MOTA; AMARAL, 2009).

Na década de 1980, afirma-se o entendimento da profissão de Serviço Social como um tipo de especialização do trabalho da sociedade, inserida na divisão sociotécnica do trabalho social; do significado social da profissão atrelado ao processo de produção e reprodução das relações sociais; e da dimensão contraditória das demandas e requisições sociais postas à profissão pelas classes sociais fundamentais com interesses antagônicos. Este caráter contraditório permite, ao mesmo tempo, a reprodução e a continuidade da sociedade de classes e a criação das possibilidades de sua transformação. Ao expressarem a dinâmica das relações sociais vigentes, as condições que circunscrevem o trabalho do assistente social é

[...] necessariamente polarizado pela trama das relações e interesses sociais e participa tanto dos mecanismos de exploração e dominação quanto, ao mesmo tempo e pela mesma atividade, de respostas institucionais e políticas às necessidades de sobrevivência das classes trabalhadoras e da reprodução do antagonismo dos interesses sociais (IAMAMOTO, 2014 p. 610).

Com a ascensão dos movimentos sociais, das lutas democráticas e da crise da ditadura militar, a profissão “beneficia-se de amplo movimento de lutas pela democratização da sociedade e do Estado no país” (IAMAMOTO, 2014, p. 615), o que condicionou substancialmente o “horizonte de preocupações emergentes no âmbito do Serviço Social no país e passa a exigir novas respostas profissionais, o que derivou em significativas alterações nos campos do ensino, da pesquisa e da organização político-corporativa dos assistentes sociais” (IAMAMOTO, 2014, p. 615).

Delinea-se a construção do projeto ético-político da categoria, perspectiva consolidada no trânsito dos anos de 1990 e 2000, alimentado teoricamente pela teoria social crítica, quando se estabelece o compromisso profissional com a realização dos direitos sociais e as demais necessidades da classe trabalhadora. A profissão passa a compreender, portanto, os usuários em sua inserção de classe e o sistema capitalista, uma totalidade articulada e contraditória de relações de exploração, dominação e alienação.

Com a chegada dos anos 1990, o Projeto Ético-Político “alcança a condição de referência profissional “[...] explicitando a direção político-

estratégica” (MOTA; AMARAL, 2009, p. 50) do Serviço Social na sua dimensão político-organizativa, com o fortalecimento das entidades; no âmbito acadêmico, com as Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social de 1996 da antiga Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS), revisadas no ano de 1999 (BRASIL, 2012); o crescimento da pesquisa e da produção intelectual e técnica; e a criação de novos instrumentos de mobilização profissional e regulação jurídica da profissão.

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares de 1996, em assembleia ordinária da ABEPSS, foram estabelecidas as orientações quanto aos conteúdos necessários à formação profissional e as matérias básicas. Os núcleos e as matérias têm por objetivo viabilizar a capacitação teórico-metodológica e ético-política para a análise da sociedade brasileira, pela apreensão crítica dos processos sociais, na perspectiva da totalidade, a análise do movimento histórico da sociedade brasileira e a apreensão das particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país, a fim de subsidiar o exercício das atividades técnico-operativas na intervenção sobre a questão social<sup>3</sup>, objeto profissional.

Este conjunto de conhecimentos e habilidades, que se esmiúçam em matérias e são imprescindíveis “para apreensão da gênese, manifestações e enfrentamento da questão social, eixo fundante da profissão e articulador dos conteúdos da formação profissional” (ABEPSS, 1996 p. 4), é fundamental para a formação de profissionais competentes, críticos e cidadãos que sejam capazes de conceber e objetivar na sua prática profissional, as intencionalidades e finalidades expressas no projeto ético-político coletivos: a defesa e ampliação dos direitos sociais, o atendimento e modificação da realidade dos usuários, e a transformação social e conquista da emancipação humana.

No exercício profissional, os elementos constitutivos da dimensão técnico-operativa do Serviço Social são as “estratégias e táticas definidas para orientar a ação profissional, os instrumentos, técnicas e habilidades utilizadas pelo profissional, o conhecimento procedimental necessário à manipulação dos diferentes recursos técnico-operacionais, bem como a orientação teórico-metodológica e ético-política” (SANTOS *et al.*, 2017 p. 31). Ela é responsável pela mobilização das dimensões teórico-metodológicas, como instrumento de aproximação, investigação e análise da realidade social, guiada por uma teoria ou matriz de pensamento ético-política, como objetivação de valores, finalidades e práticas comprometidas com o projeto profissional crítico.

---

<sup>3</sup> Sendo indissociável do capitalismo, a questão social é determinada pela relação capital-trabalho e origina-se da contradição fundamental da ordem burguesa que se traduz no caráter coletivo da produção de riquezas e da apropriação privada do excedente e da decisão também privada de seu destino. Traduz-se como “expressão ampliada da exploração do trabalho e das desigualdades e lutas sociais dela decorrentes” (Iamamoto 2007 p. 162). Expressam desigualdades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, com clivagens de gênero, étnico-raciais, geracionais e regionais e a disputa entre projetos societários distintos e em oposição, com novas configurações no capitalismo contemporâneo.

Não existe uma intervenção técnico-operativa neutra ou que funcione de maneira autônoma, mas que encontra-se “travejada pela dimensão ético-política e esta, por sua vez, encontra-se aportada em fundamentos teórico, donde a capacidade de o profissional vir a compreender os limites e possibilidades não como algo interno ou inerente ao próprio exercício profissional, mas como parte do movimento contraditório constitutivo da realidade social” (GUERRA, 2017, p. 50).

Para o atendimento das demandas sociais e o alcance dos objetivos profissionais e sociais, pressupõe-se pensar a dimensão técnico-operativa não de maneira autonomizada, mas em articulação com as demais dimensões do exercício profissional. Ou seja, implica a articulação consciente das três dimensões que possibilitam a efetivação de um exercício profissional crítico: teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa.

Isto posto, o projeto ético-político da profissão de Serviço Social encontra-se, na atual conjuntura, em um momento crucial, no que se refere aos desafios postos à formação, ao exercício profissionais e ao trabalho docente, pela ofensiva capitalista, sobretudo no âmbito da reforma do Ensino Superior, com o aprofundamento da lógica privatista e mercantilista da formação, questão abordada na próxima sessão.

#### **4 PRECARIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E IMPLICAÇÕES PARA A DOCÊNCIA**

O mundo contemporâneo vem passando por transformações importantes no que diz respeito ao desenvolvimento capitalista, quando o padrão de acumulação do capital revelou indícios de exaurimento, no final dos anos de 1960. A crise do socialismo real e a do *Welfare State*, duas faces distintas de uma crise de domínio do capital, acrescidas das experiências terceiro-mundistas que não romperam com o subdesenvolvimento e a dependência, configuram a crise sistêmica de nossos tempos, caracterizada por Mészáros (2011) como estrutural<sup>4</sup> por seu caráter universal, alcance global, extensividade e permanência quanto à escala de tempo e pelo seu modo de se desdobrar de forma rastejante.

As profundas modificações sofridas pelo capitalismo, a partir dos anos 1970, colocaram em movimento uma ofensiva para garantir que o capital continuasse a acumular e a concentrar riquezas. O *esgotamento do taylorismo e fordismo*, como padrão de acumulação incapaz de dar resposta ao crescente

<sup>4</sup> Em vez de uma crise periódica ou conjuntural, que “[...] afeta apenas algumas partes do complexo em questão e assim, não importa o grau de gravidade em relação às partes afetadas, não pode pôr em risco a sobrevivência contínua da estrutura global” (MÉSZÁROS 2011, p. 56), a crise estrutural ou fundamental “[...] afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada” .

desemprego, assim como a baixa do consumo e a *crise do Welfare State*, ocasionaram “[...] a crise fiscal do estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado” (ANTUNES, 2009, p. 32). São expressões fenomênicas da crise estrutural do capital, as *privatizações*, as *desregulamentações* e a *flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho*, além da “[...] maior concentração de capitais, graças à fusão entre empresas monopolistas e oligopolistas” (ANTUNES, 2009, p. 32).

O neoliberalismo ganha ampla ressonância pública e social como alternativa para a superação da crise e a retomada da acumulação ativa do capital, a partir dos anos 1980 e consolida-se como uma nova ortodoxia nos anos 1990, mediante o Consenso de Washington (HARVEY, 2013), implicando, conseqüentemente “[...] tanto na reestruturação dos mecanismos de acumulação como na redefinição de mecanismos ideológico-políticos necessários à formação de novos e mais eficientes consensos hegemônicos” (MOTA, 2010, p. 29).

Como uma estratégia política de reversão da crise orgânica do capitalismo e uma teoria político-econômica, hegemônica por frações rentistas do grande capital financeiro (CASTELO, 2016), a doutrina neoliberal propõe que:

[...] o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além, disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado (HARVEY, 2013, p. 12).

No cenário de intensificação da globalização neoliberal, a privatização e a mercadificação dos direitos sociais estiveram entre as estratégias para o alcance de tal fim. A acumulação por espoliação (HARVEY, 2013) tornou-se a principal estratégia para a acumulação de capital, durante o período de crise do neoliberalismo (HARVEY, 2013; BRAGA, 2012), com a abertura de novos campos que se encontravam fora da perspectiva da lucratividade, a exemplo da educação.

Vários direitos civilizatórios conquistados pelas gerações anteriores, especialmente nas áreas de utilidade pública e dos benefícios sociais, foram privatizados em alguma medida, de acordo com Harvey (2013): a água, as telecomunicações e os transportes, no âmbito da utilidade pública; os benefícios

sociais, a exemplo de moradia, saúde, previdência social; e as instituições públicas, como universidades, laboratórios de pesquisa e presídios. Esses processos em curso “equivalem à transferência de ativos do domínio público e popular aos domínios privados e de privilégio de classe” (HARVEY, 2013, p. 173).

Com a entrada nos anos 1990 do Brasil na política neoliberal, quando ocorreu o processo de integração do país às exigências do capital financeiro mundial, perante os governos neoliberais de Fernando Collor de Melo, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, dispostos a aplicar o Consenso de Washington sob a justificativa de modernizar o Estado e a economia brasileira, o país ingressa num período de reestruturação do capitalismo, com reformas estruturais na sua economia. Em conformidade com as orientações políticas e econômicas advindas do Consenso de Washington, esses governos empreenderam

[p]rivatizações lesivas aos interesses nacionais [...] a disciplina fiscal e a política de superávit primário como regra inquestionável; abriu-se ainda mais o mercado doméstico para as empresas, mercadorias, serviços e, principalmente, capitais rentistas transnacionais; operou-se a reforma do aparato estatal, abrindo flancos para a entrada do capital privado; reformou-se a previdência, diminuindo a área de abrangência do Estado e ampliando o espaço para investimento do capital financeiro (fundos de pensão, bancos, seguradoras); e colocou-se em marcha um insidioso processo de desregulação das relações entre capital e trabalho, em enorme flexibilização, produtividade e diminuição do custo Brasil (MACÁRIO; RODRIGUES JÚNIOR, 2016, p. 133-134).

A educação é transformada “de um direito social e individual subjetivo em um serviço, uma mercadoria” (FRIGOTTO, 2009, p. 1), portanto, um campo aberto para a acumulação do capital. No que se refere à educação superior brasileira, constata-se que o processo de mercantilização implementado pelos sucessivos governos apresentou diferentes nuances e intensidade: desde Fernando Henrique Cardoso (FHC), via expansão do ensino superior em instituições privadas e desvios de recursos públicos para as mesmas, passando pelos governos dos Partidos dos Trabalhadores, quando ganhou novos contornos, mediante a expansão da atuação do setor privado e a expansão das Universidades Federais, com destaque o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), assim como a consolidação da oferta de cursos de graduação na modalidade de Ensino à Distância (EAD).

A tendência privatista do ensino superior brasileiro, explícita na abertura crescente de cursos presenciais de Serviço Social em instituições privadas e na criação de vagas no ensino de graduação à distância, trouxe repercussões para a formação profissional em Serviço Social. Para atender as exigências dos organismos multilaterais internacionais voltadas para a mercantilização da educação superior, desde a era FHC, a formação de profissionais tem sido adequada de acordo com

os interesses do mercado/ setor produtivo que estão à frente da oferta do ensino privado, a efetivação da certificação em larga escala, a redução dos currículos<sup>5</sup>, a limitação de recursos do Estado para o segmento educacional repercutindo na educação superior pública atingindo o tripé ensino, pesquisa, extensão (BRAZ, 2007; IAMAMOTO, 2014; FARAGE, 2021).

A lógica mercantilista do capital sob o discurso de “democratização” da educação resultou na expansão precarizada da educação superior pública e na proliferação de cursos privados no âmbito da formação profissional em Serviço Social, que passaram a habilitar egressos para o exercício profissional, com inconsistências na formação acadêmica.

Uma nova quadra histórica se abre para a educação brasileira após o desfecho do segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Dilma foi destituída, por meio de um golpe de Estado<sup>6</sup>, mobilizado pelo judiciário, mídia e parlamento, em meio a forte desaceleração da economia brasileira, decorrente dos efeitos deletérios da crise econômica internacional de 2008.

A partir da nomeação de Michel Temer, sob o seu governo, a educação superior sofreu importantes derrotas após a aprovação da Emenda Constitucional nº 95<sup>7</sup>, que instituiu um novo regime fiscal, que impôs limite ao aumento das despesas primárias da União por vinte anos e elevação para 40% o limite da carga horária a distância nos cursos presenciais de ensino superior, antes restrita a 20%<sup>8</sup>.

O congelamento e cortes no orçamento da educação já impactam negativamente sobre os Institutos Federais, que vivenciam uma crise diante da restrição de gastos e das metas exigidas na Política Nacional de Educação (PNE), considerando que a Emenda Constitucional 95/2016 vai na contramão das propostas do PNE. A escassez de financiamento para a educação pública, no cenário atual, vem incidindo na retenção/queda na ampliação de vagas, no adiamento da criação de novos cursos, na contratação de novos servidores, na retração da expansão da estrutura física das instituições (DUTRA; BRISOLA, 2020).

---

<sup>5</sup> Yamamoto (2014) ressalta que “o texto legal das diretrizes curriculares, homologadas em 4/7/2001 pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC-Sesu, 1999), sofre forte descaracterização no que se refere à direção social da formação profissional, aos conhecimentos e habilidades considerados essenciais ao desempenho do assistente social” (p. 616).

<sup>6</sup> O deslocamento das bases sociais de apoio do governo, principalmente, após as eleições polarizadas de 2014, com uma vitória apertada de Dilma no segundo turno, quando os cortes orçamentários nas áreas sociais, a lei das terceirizações e a retirada de direitos (seguro-desemprego, auxílio-doença e pensões por morte) foram realizados; as denúncias de corrupção ligadas à Operação Lava Jato reforçadas pela campanha midiática de oposição ao governo do Partido dos Trabalhadores (PT); as manifestações de rua pelo *impeachment*, com a presença das camadas médias lideradas pela direita e de grupos de ultradireita, em 2015; todos esses fatores prepararam as condições para o desfecho do segundo mandato de Dilma. Afastamento este marcado “pela misoginia, ativando estereótipos de gênero que pareciam ter sido empurrados para as franjas do debate político brasileiro nas últimas décadas” (BIROLI, 2018).

<sup>7</sup> Ver Emenda Constitucional 95 em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm)

<sup>8</sup> Ver Portaria nº 2117/2019 do Ministério da Educação (MEC).

Em 2018, Jair Bolsonaro elege-se Presidente do Brasil pelo Partido Social Liberal (PSL), após três anos de exaurimento da hegemonia lulista e de escalada de discursos e práticas conservadoras, mediante uma coalização composta por setores evangélicos e católicos conservadores, por integrantes do movimento “Escola sem Partido” e pelo próprio clã Bolsonaro. No interior da educação pública, assistimos a diminuição de verbas e ameaça de fechamento de institutos e universidades federais, a suspensão de concursos públicos, bem como os recorrentes ataques à autonomia universitária e censura no financiamento de bolsas de pesquisa.

A pandemia do novo coronavírus facilitou o governo a implementar o ensino remoto emergencial, mediado por tecnologias, o que intensificou o trabalho docente e precarizou mais ainda as condições de trabalho atuais e formação profissional em Serviço Social, seja na transposição de aulas presenciais para virtuais, sem tempo hábil para a capacitação de docentes e discentes para o manejo das tecnologias; na ausência ou superficialidade de diagnóstico sobre as condições materiais e subjetivas dos sujeitos que fazem parte da comunidade acadêmica; no acúmulo de tarefas, sobretudo docentes e discentes mulheres, em ter que conjugar espaço doméstico e responsabilidades de cuidado, que são desempenhadas quase que exclusivamente por elas, com espaço de trabalho docente e estudo, acentuando sobrecargas físicas e psicológicas; e nas lacunas do processo ensino-aprendizagem dos discentes, referentes à organização de disciplinas e conteúdos na modalidade remota, às mudanças do tempo pedagógico das aulas, à pouca interação entre professores e estudantes por meio das tecnologias, transformando muitas vezes os últimos como mero receptores de conteúdos.

A forma de massificação da formação profissional acompanhada da perda de sua qualidade, o aprofundamento da lógica privatista na educação, diante da desregulamentação e flexibilização da educação superior, a redução drástica de recursos para as instituições públicas e a crescente precarização do trabalho docente, que acompanha a história da educação brasileira desde a integração do Brasil à ortodoxia neoliberal, tem trazido preocupações às entidades organizativas da profissão e aos distintos sujeitos que compõem o universo acadêmico e profissional, por comprometer a formação de novos quadros teóricos e políticos com um perfil profissional crítico preconizado pelas Diretrizes Curriculares do curso.

Estes problemas que resultam no trato aligeirado da teoria, especialmente do aporte teórico crítico anticapitalista, dos fundamentos históricos e teórico-metodológicos da profissão, dos núcleos estruturantes da formação profissional, das experiências de estágio, da fragilidade da pesquisa e da extensão são alguns elementos que, sem dúvida, vem repercutindo também e repercutirá na qualidade da formação acadêmica de quadros teórico-políticos para a docência em Serviço Social, além da carência de saberes docentes necessários à prática docente no ensino superior. Explicitando que os saberes docentes seriam, segundo Tardif,

Lessard e Lahaye (1991), os saberes da formação profissional, saberes das disciplinas, saberes curriculares e os saberes da experiência.

## **5 DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM SERVIÇO SOCIAL: APONTAMENTOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A PRÁTICA DOCENTE**

O exercício da docência em Serviço Social constitui-se como atribuição privativa dos assistentes sociais. A atuação neste campo é resguardada pela Lei nº 8.662/93 que regulamenta a profissão e assegura ao assistente social assumir disciplinas e funções no magistério de Serviço Social, que exijam conhecimentos próprios e adquiridos durante a formação regular, como podemos observar no artigo V da respectiva lei, que define as atribuições privativas em nível de magistério:

V - assumir, no magistério de Serviço Social tanto a nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular;

VI - treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social;

VII - dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação;

VIII - dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em Serviço Social;

IX - elaborar provas, presidir e compor bancas de exames e comissões julgadoras de concursos ou outras formas de seleção para Assistentes Sociais, ou onde sejam aferidos conhecimentos inerentes ao Serviço Social;

X - coordenar seminários, encontros, congressos e eventos assemelhados sobre assuntos de Serviço Social (BRASIL 1993).

Enquanto espaço sócio-ocupacional de intervenção do assistente social, a docência, assim como os outros espaços de inserção, exige conhecimentos referentes à área de Serviço Social que se estruturam em núcleos para a capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa durante a formação que são essenciais para a apreensão crítica da realidade social em sua totalidade; entendimento crítico da formação histórica e dos processos sociais contemporâneos da sociedade brasileira; das particularidades de constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social brasileiro; das demandas e requisições postas ao Serviço Social pelo mercado de trabalho, na formulação de respostas profissionais coletivas para o enfrentamento da questão social, bem como para o exercício profissional.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, a preparação pedagógica para o exercício da docência no Ensino Superior dá-se de forma prioritária nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. No curso de Bacharelado em Serviço Social do IFCE, por exemplo, do quadro docente formado por sete professoras efetivas, cinco possuem doutorado e duas, mestrado. Dos três professores substitutos, dois são mestres e uma é especialista. Prepondera a experiência profissional adquirida em outras instituições de ensino, anteriores ao IFCE e nas pesquisas realizadas durante a formação *stricto sensu*. Geralmente, este é o caminho que a maioria dos professores percorrem para chegar à docência.

Existe um entendimento diferente nosso sobre esta questão antes e depois da Especialização em Docência na Educação Profissional, ofertada pelo IFCE, em 2019, que foi um divisor de águas sobre o significado da docência em Serviço Social, quando passamos a compreender que as vivências da prática docente, assim como as modalidades de formação de professores nos mestrados e doutorados não são suficientes para a formação pedagógica, considerando que o curso forma bacharéis.

O profissional docente encontra assim, desafios para a realização desta prática profissional, a docência, tanto pela incidência da atual política de educação superior, que interfere na qualidade da formação para a docência e no próprio trabalho docente, como a ausência de uma formação específica para a docência, que muitas vezes circunscreve-se ao saber experiencial de monitoria durante a graduação e nas disciplinas e estágio em docência na pós-graduação.

Dessa forma, para exercê-la é preciso ultrapassar a ideia de que se aprende e que se constrói a identidade com a docência na prática, na vivência em sala de aula e no desenvolvimento da pesquisa e extensão, apenas, ou ainda que ensinar é uma vocação. Na verdade, chegamos em sala de aula despreparados, em parte, para tal exercício, no que diz respeito, não somente o conhecimento da área específica do Serviço Social que nos habilita para o magistério mas a outros saberes como por exemplo os saberes disciplinares e curriculares.

A prática docente congrega diferentes saberes, segundo Tardif (2014): os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Interessa destacar que outros autores também discutem outras categorias de saberes docentes como: Pimenta (1999) que categoriza os saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos; Gauthier et al. (1998) mencionando os saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das Ciências da Educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógicos; Savianni (1996) discutindo o saber atitudinal, saber crítico-contextual, saber específico, saber pedagógico e o saber didático-curricular.

No artigo “Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente”, o autor apresenta os diferentes saberes que compõem a prática

docente e a relação que os docentes estabelecem com eles, bem como a posição estratégica que os professores ocupam na mediação entre a sociedade e os saberes produzidos por esta, seja no âmbito da formação em saberes como na produção dos saberes. Ainda de acordo com o autor, quali e quantitativamente não seria possível produzir os saberes, sem o desenvolvimento concomitante de recursos didáticos, docentes e formadores, responsáveis pela transmissão e produção de conhecimento.

Para a construção do conhecimento, com base nas reflexões da práxis de educação, aponta-se para a necessidade de efetivar um processo educativo que envolva os estudantes por meio de um processo participativo, que permita uma reflexão crítica da realidade. Como processo político pedagógico, requer o desenvolvimento de um pensar crítico e reflexivo, permitindo desvelar a realidade e propor ações transformadoras que levem os indivíduos à sua autonomia e emancipação como sujeitos históricos e sociais, capazes de propor e opinar sobre sua própria formação.

Ressalta-se, nesse sentido, que o saber ensinar requer o fomento de formas coletivas de aprendizagem e de valorização das trocas interpessoais, tanto entre seus pares como com os discentes, pois o conhecimento contínuo, dinâmico e flexível não está pronto e acabado, mas em constante reelaboração, a partir da interação do homem com o mundo, na busca do processo de conscientização para a intervenção e transformação da realidade social.

Requer ainda, uma compreensão de que a ação educativa é processual e deve ser coletiva, pautada no diálogo e nas relações horizontais entre professores e estudantes, o que significa deixar de ser meros cumpridores de rituais, meros depositários do saber, passando da condição de receptor para a de produtor do conhecimento.

O conhecimento não deve ser adquirido pela transferência passiva de conteúdo, mas construído e reconstruído pela sua constante problematização. O primeiro equívoco gnosiológico da extensão é reduzir-se a estender o “conhecimento” elaborado para aqueles que se julgam não saberem por aqueles que se consideram sabedores (FREIRE, 2006). Os primeiros, os educandos, não sabem, não pensam, escutam docilmente, são os que são educados e no processo de educação, são objetos. O educador, ao contrário, são os sujeitos do processo e detentores do conhecimento, que o transmite, o que diz a palavra ao educando (Freire 2005).

Em crítica à educação bancária, Freire (2006) afirma que o educador consciente do seu inacabamento educa e educa-se na problematização do conhecimento na sua reação com a realidade com o educando, que ao ser educado também educa. Ambos são sujeitos da educação. Educamo-nos, portanto, em relação com os outros num permanente processo de busca mediatizados pelo mundo. É nesse processo que se (re)cria o saber ensinar docente.

O educador precisa criar um clima favorecedor da aprendizagem; estabelecer uma estrutura organizativa que permita a participação do estudante no planejamento da disciplina; levantar as necessidades de aprendizagem; formular objetivos das aprendizagens; conceber e operacionalizar as atividades; e reavaliar o diagnóstico de necessidades de aprendizagem, que poderá reconduzir o adulto a um novo ciclo (BARROS apud KNOWLES, 1980). Ou seja, requer uma postura dialógica, aberta, indagadora e não apassivadora, sem imposição de saberes e sem absorção ingênua de leituras de mundo.

Na atualidade, com o advento da internet e de novas tecnologias, o conhecimento “pode estar em qualquer lugar que a pessoa procurar e isso exige uma nova forma de enfocar a aprendizagem, uma didática da autonomia” (JOYE; JOYE, 2013, p. 49), em que o aluno torna-se responsável pela própria gestão do seu aprendizado. Assim, a Heutagogia, como ramificação da Andragogia refere-se à aprendizagem centrada no estudante, sendo ele quem decide o que e como vai aprender.

Outro aspecto a ser considerado como uma dificuldade na prática docente da nossa área é a avaliação de aprendizagem em relação ao seu uso e ao seu objetivo. A avaliação precisa configurar-se em uma forma de tomarmos consciência da aprendizagem dos estudantes, ou seja, é um momento da aprendizagem e de aperfeiçoamento desta aprendizagem, visando à formação e à qualidade do processo educativo. O ato de avaliar precisa estar fundamentado em princípios democráticos e emancipatórios, envolvendo transformação da realidade social e participação em todo o processo avaliativo daqueles que participam diretamente.

As práticas avaliativas precisam ser trabalhadas numa perspectiva dialética, mediadora, formadora, no intuito de localizar os avanços, necessidades/lacunas e potencialidades na aprendizagem dos alunos. Pensar a intervenção pedagógica/ a prática educativa no âmbito da avaliação requer também sensibilidade, necessidade de nos auto avaliarmos constantemente e trabalhar com aulas dialogadas, com vistas à superação da lógica dicotômica de quem ensina e de quem aprende, já que todos ensinam e aprendem no sentido da complementaridade, mediante processos contextualizados.

Desta forma, caminhamos para as considerações finais no intuito de sistematizar as principais conclusões sobre os limites, potencialidades e desafios para a prática pedagógica do professor de Serviço Social.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste texto refletimos sobre os limites, potencialidades e desafios, a partir da pesquisa bibliográfica, sobre a construção da prática pedagógica do assistente social docente. O percurso do estudo realizado para a elaboração deste artigo permite que, neste momento, possamos prosseguir com a exposição das

conclusões, no compromisso e esforço intelectual de reproduzir, idealmente, o movimento do objeto de estudo que tratou da educação, do ensino superior, da formação profissional em Serviço Social e da formação de professores desta área para a prática docente.

As mudanças no trabalho docente, a precarização do ensino público e a expansão dos cursos de Serviço Social no setor privado operadas pelas contrarreformas no ensino superior, em curso, repercutem de forma significativa no processo de formação profissional dos novos assistentes sociais em sua qualidade e na perspectiva crítica de defesa do projeto ético-político da profissão.

Pensando no paradigma de formação para a docência, compreende-se que a vivência da prática docente possibilita e gera aprendizagens, mas é imprescindível o diálogo permanente entre teoria e prática. Se parte do saber docente nasce do próprio trabalho docente, a constante reflexão na e sobre a prática, as experiências produzidas que constroem novos conhecimentos, as novas formas de atuar e novas competências, não podem apenas ficar em torno do saber curricular, profissional e experiencial, de maneira individual.

Mas, é preciso constituir espaços institucionais que promovam o processo de formação pedagógica do seu quadro docente, com abordagens metodológicas inovadoras de ensino-aprendizagem, que capacite os professores para uma atuação crítica, reflexiva e propositiva, aspectos necessários à garantia da qualidade do processo de formação tanto dos docentes, quanto dos discentes. O que nos aponta para a necessidade de aprofundamento da discussão incitada durante o processo de formação do assistente social.

Por fim, intencionamos contribuir para uma reflexão dos saberes para a formação do assistente social docente, indicando também a necessidade de outros estudos mais aprofundados sobre a temática em questão.

## REFERÊNCIAS

- Abepss. *Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, 1996.
- Alves, Giovanni. A esfinge do neodesenvolvimentismo e a miséria do trabalho no Brasil (2003-2013). In: MACÁRIO, Epitácio; VALE, Erlenia Sobral do; RODRIGUES JUNIOR, Natan. (Org.). *Neodesenvolvimentismo, trabalho e questão social*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016.
- Barroco, Maria Lucia S. e Terra, Sylvia H. *Código de ética do/a assistente social comentado*. Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, (Org.). São Paulo: Cortez, 2012.
- Biroli, Flávia. *Gênero e Desigualdades: os limites da democracia no Brasil*. São Paulo, Boitempo, 2018.

- Braga, Ruy. Terra em transe: o fim do lulismo e o retorno da luta de classes. In: Singer, André; Loureiro, Isabel. (Org.). *As contradições do lulismo: a que ponto chegamos?* 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- Brasil. *Código de ética do(a) assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão*. - 10ª. ed. rev. e atual. - [Brasília]: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.
- Brasil. *Lei n. 8.662, de 7 de junho de 1993*. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 8 jun. 1993. p.7.613. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8662.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm). Acesso em: 02/11/2019.
- Carli, Ranieri. *O método de Marx: a verdade e a essência da matéria*. Campinas: Papel Social, 2019.
- Castelo, Rodrigo. O canto da sereia: social-neoliberalismo, neodesenvolvimentismo e supremacia burguesa no capitalismo dependente brasileiro. In: Macário, Epitácio. Vale, Erlenía Sobral do, Rodrigues Junior, Natan. (Org.). *Neodesenvolvimentismo, trabalho e questão social*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016.
- Dutra, Norivan L. L. e Brisolla, Lívia S. Impactos e rupturas na educação superior brasileira após a Emenda Constitucional 95/2016: o caso dos institutos federais. *FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação*. v. 10, n. 7, p. 01-17, 2020. Acesso em: 10/03/2021
- Farage, Eblin. Educação superior em tempos de retrocessos e os impactos na formação profissional do Serviço Social. *Serv. Soc. Soc.* [online]. 2021, n.140, p.48-65. Acesso em: 10/03/2021
- Frigotto, Gaudêncio. Mercantilização da educação superior e o fazer docente. *Revista Pedagógica-UNOCHAPECÓ*, 2009.
- Gauthier, Clermont et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- Guerra, Yolanda. A dimensão técnico-operativa do exercício profissional. In: Santos, Claudia Mônica dos; Backx, Sheila e Guerra, Yolanda (Org). *A dimensão técnico-operativa no Serviço Social*. 3 ed. São Paulo: Cortez: 2017.
- Harvey, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- Iamamoto, Marilda Vilela. *Serviço Social em tempo de capital fetiche: Capital financeiro, trabalho e questão social*. São Paulo: Cortez, 2007.
- Iamamoto, Marilda Vilela. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 120, p. 609-639, out./dez. 2014. Acesso em: 17/09/2020.
- Joye, Cassandra Ribeiro e Joye, Fabrice Marc. *Teorias da aprendizagem da juventude e da idade adulta* Joye, Fabrice Marc Joye. - Fortaleza: SETEC/IFCE, 2013.
- Knowles, Malcolm S. *Andragogo versus pedagogo*. Association Press, USA, 1990.
- Macário, Epitácio; Rodrigues junior; Silva, Reginaldo de Aguiar. Trabalho e questão social no Brasil contemporâneo: para uma crítica ao neodesenvolvimentismo. In: Macário, Epitácio; Vale, Erlenía Sobral do; Rodrigues Junior, Natan. *Neodesenvolvimentismo, trabalho e questão social*. Fortaleza: Expressão gráfica e Editora, 2016.
- Marx, K. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução e Introdução de Florestan Fernandes. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2007.

Marx, K. e Engels, F. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas* 1845- 1846, São Paulo: Boitempo, 2007.

Masetto, Marcos T. Docência no ensino superior voltada para a aprendizagem faz a diferença. *Cadernos Pedagogia Universitária USP*. 2010. Pró-Reitoria de Graduação da USP. Disponível em: [http://www.prgp.usp.br/attachments/article/640/Caderno\\_12\\_PAE.pdf](http://www.prgp.usp.br/attachments/article/640/Caderno_12_PAE.pdf). Acesso em: 18/08/2019.

Mészáros, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Trad. Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011.

Mota, A. Redução da Pobreza e aumento da desigualdade: um desafio teórico-político ao Serviço Social brasileiro. In Mota, A.E. *As ideologias da contrarreforma e o Serviço Social*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2010.

Mota, Ana Elizabete e Amaral, Ângela. Projeto Profissional e Projeto Societário. In: *CFESS*. Revista Inscrita nº 12, Brasília, 2009.

Netto, José Paulo. *Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós 1964*. 16. edição. São Paulo: Cortez, 2011.

Pimenta, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, Selma Garrido. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

Santos, Claudia Mônica dos. Souza Filho, Rodrigo de e Backx, Sheila. A dimensão técnico-operativa do Serviço Social: questões para reflexão. In: Santos, Claudia Mônica dos; Backx, Sheila e Guerra, Yolanda (Org). *A dimensão técnico-operativa no Serviço Social*. 3 ed. São Paulo: Cortez: 2017.

Saviani, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: Bicudo, Maria Aparecida; Silva Júnior, Celestino Alves (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp, 1996.

Tardif, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: Tardif, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 31-55.

Tardif, Maurice.; Lessard, Claude; Lahaye, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

Copyright: © 20xx Sobrenome, Nome do autor. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons CC Attribution-ShareAlike (CC BY-SA), which permits use, distribution, and reproduction in any medium, under the identical terms, and provided the original author and source are credited.