



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
CURSO DE BACHARELADO EM SERVIÇO SOCIAL

JOÃO OTÁVIO DA CUNHA ALVES

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL A PARTIR DAS
DIRETRIZES CURRICULARES DA ABEPSS DE 1996: O PPP DO CURSO DE
SERVIÇO SOCIAL NOTURNO DA UNB EM QUESTÃO**

BRASÍLIA – DF

2025

JOÃO OTÁVIO DA CUNHA ALVES

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL A PARTIR DAS DIRETRIZES
CURRICULARES DA ABEPSS DE 1996: O PPP DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL
NOTURNO DA UNB EM QUESTÃO

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao
Departamento de Serviço Social (SER) da
Universidade de Brasília (UnB) e submetida à banca
avaliadora como requisito parcial para a obtenção do
título de Bacharel em Serviço Social.

Orientador: Prof. Dr. Raí Vieira Soares.

BRASÍLIA – DF

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

JOÃO OTÁVIO DA CUNHA ALVES

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL A PARTIR DAS DIRETRIZES
CURRICULARES DA ABEPSS DE 1996: O PPP DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL
NOTURNO DA UNB EM QUESTÃO

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao
Departamento de Serviço Social (SER) da
Universidade de Brasília (UnB) e submetida à banca
avaliadora como requisito parcial para a obtenção do
título de Bacharel em Serviço Social.

Orientador: Prof. Dr. Raí Vieira Soares.

Aprovado em: __ / __ / ____ .

BANCA AVALIADORA

Prof. Dr. Raí Vieira Soares (Orientador)
Universidade de Brasília (SER/UnB)

Prof.^a Dr.^a Janaína Lopes do Nascimento Duarte
(Avaliadora titular interna – SER/UnB)

Assistente social Laurineide da Silva Elias
(Avaliadora externa – SEDUS/DF)

Dedico este trabalho aos meus pais que sempre me incentivaram a seguir meus sonhos, a estudar e principalmente a amar a vida e quem eu fui, sou e ainda ei de me tornar um dia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais por sempre me incentivarem a ser uma pessoa melhor, a amar com mais intensidade, a estudar com dedicação e a nunca cessar a busca pelo meu aperfeiçoamento como ser humano. Pai, obrigado pelo amor incondicional e por encher nossa casa com o aroma das flores, que trazem beleza e felicidade ao meu cotidiano. Mãe, sou grato pela vida, pelo seu amor incondicional – as vezes até irracional –, que dá sentido a tudo. Seu empenho e dedicação me inspiram a ser melhor a cada dia e a cuidar sempre daqueles que amo.

Não poderia deixar de expressar minha gratidão ao meu namorado, que é não apenas o grande amor da minha vida, mas também quem deu cor e significado à minha trajetória universitária. Aos meus amigos, tanto os de longa data, que compartilham comigo há mais de uma década as alegrias e desafios da juventude – Camila, Igor, Fillipe e Júlia –, quanto aqueles que a UnB me presenteou – Bia 1000grau, Luana, Thiago e Beck –, meu mais sincero obrigado. Os momentos de diversão e cumplicidade ao lado de vocês foram fundamentais para enfrentar os desafios e seguir em frente, um dia de cada vez.

Por fim, expresso minha gratidão à Professora Janaína Duarte e ao Professor Raí Vieira, meu orientador, pelo carinho e dedicação ao longo deste trabalho. Agradeço ainda à assistente social Laurineide Elias pela participação na banca examinadora e às suas contribuições. Também agradeço a toda a equipe da GEAMA de Sobradinho, com quem tive a oportunidade de realizar meu estágio. Vocês marcaram minha trajetória como profissional em formação da maneira mais positiva possível, deixando um impacto que levarei comigo para sempre.

“A universidade pública deve ser um espaço de resistência, um lugar onde o conhecimento se volta para a transformação social e a emancipação humana.”
Marilena Chauí

RESUMO

Este trabalho analisa a formação profissional em Serviço Social a partir das Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) de 1996, tendo como objeto de estudo o curso noturno de Serviço Social da Universidade de Brasília (UnB). A pesquisa investiga como essas diretrizes estruturam a formação acadêmica e profissional dos assistentes sociais, considerando os desafios impostos pelo avanço do neoliberalismo e do neoconservadorismo. Os resultados indicam que, embora o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso mantenha-se alinhado às diretrizes da ABEPSS, enfatizando uma formação crítica e articulada com a realidade social, o curso enfrenta desafios estruturais que ultrapassam as dificuldades de permanência estudantil, envolvendo também a insuficiência de recursos institucionais, a sobrecarga docente e discentes e obstáculos na articulação entre teoria e prática. Conclui-se que a defesa do ensino superior público e crítico é essencial para a formação de assistentes sociais comprometidos com a justiça social, destacando-se o curso noturno da UnB como um espaço estratégico nesse processo, apesar das dificuldades enfrentadas.

Palavras-chave: Formação profissional; Serviço Social; Diretrizes Curriculares; Ensino superior noturno.

ABSTRACT

This study analyzes professional education in Social Work based on the 1996 Curricular Guidelines of the Brazilian Association of Teaching and Research in Social Work (ABEPSS), focusing on the evening Social Work program at the University of Brasília (UnB). The research investigates how these guidelines structure the academic and professional training of social workers, considering the challenges posed by the advancement of neoliberalism and neoconservatism. The results indicate that, although the Political-Pedagogical Project (PPP) of the program remains aligned with ABEPSS guidelines, emphasizing critical education connected to social reality, the course faces structural challenges that go beyond student retention issues, also involving insufficient institutional resources, teacher and student overload, and difficulties in linking theory with practice. It is concluded that the defense of public and critical higher education is essential for the training of social workers committed to social justice, with the UnB evening program standing out as a strategic space in this process despite the challenges encountered.

Keywords: Professional education; Social Work; Curricular Guidelines; Political-Pedagogical Project; Nocturnal Higher education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
ENESSO	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEAMA	Gerência de Atendimento em Meio Aberto
GEDUSSC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social no Capitalismo Dependente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PPP	Projeto Político-Pedagógico
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SER	Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília (UnB)
UnB	Universidade de Brasília
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	CAPITALISMO DEPENDENTE, NEOLIBERALISMO E NEOCONSERVADORISMO: IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	19
2.1	Capitalismo dependente e educação superior no Brasil	19
2.2	Educação superior em tempos de neoliberalismo e neoconservadorismo ...	25
3	SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL: FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PROJETO PROFISSIONAL	29
3.1	Profissionalização do Serviço Social e projeto ético-político profissional	30
3.2	Formação profissional e diretrizes curriculares da ABEPSS	46
4	O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNB: DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO PPP	54
4.1	Histórico do Departamento de Serviço Social da UnB e as particularidades da criação do curso noturno de Serviço Social	55
4.2	Os desafios e as potencialidades do PPP do curso noturno de Serviço Social	58
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
	REFERÊNCIAS	69
	ANEXOS	72

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso tem como hipótese a compreensão de como um projeto pedagógico sólido, alinhado às diretrizes curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) de 1996, pode se configurar como uma ferramenta altamente eficaz na formação de assistentes sociais preparados para lidar com os desafios contemporâneos, especialmente diante de um contexto de avanço do neoconservadorismo e o neoliberalismo que afetam não apenas o Brasil, mas também diversas partes do mundo, porém, assume contornos particulares na dinâmica do capitalismo dependente. Este estudo leva em consideração as várias nuances da realidade local e a maneira como a profissão de Serviço Social e seu projeto de formação se insere nesse contexto.

Diante disso, partimos da seguinte questão de pesquisa: quais os desafios e as potencialidades do curso noturno de Serviço Social da UnB na formação profissional de assistentes sociais, considerando as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996? Para isso, delimitamos como objetivo geral desta pesquisa analisar como o curso noturno de Serviço Social da UnB estrutura a formação acadêmica e profissional de assistentes sociais, identificando os elementos que fortalecem esse processo e os desafios que surgem em sua implementação, com vistas a contribuir para a qualificação de profissionais capacitados para atuar diante da complexa realidade social brasileira e intervir em conformidade com o projeto ético-político da profissão. De forma mais específica, a pesquisa objetiva examinar as práticas pedagógicas adotadas no curso noturno de Serviço Social da UnB e como elas se alinham aos fundamentos das Diretrizes Curriculares de 1996 da ABEPSS, que enfatizam uma formação teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política integrada. Além disso, busca investigar de que forma o curso contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para que os assistentes sociais possam atuar de maneira proativa e eficaz em um contexto marcado por crises sociais, políticas e econômicas. Também pretende identificar as potencialidades e os desafios que emergem da organização e do funcionamento do curso, considerando o cenário contemporâneo de avanço do neoconservadorismo e das políticas neoliberais. Com essa abordagem, a pesquisa busca contribuir para um entendimento mais aprofundado do papel do curso noturno de Serviço Social da UnB na formação de assistentes

sociais preparados para enfrentar as complexidades da sociedade brasileira, garantindo o compromisso com o projeto ético-político da profissão.

O período de formação durante os últimos anos se mostrou de extrema relevância para a realização deste trabalho, especialmente em um contexto de intensas mudanças políticas, econômicas e sociais que moldaram a conjuntura brasileira. Entre 2018 e 2023, o Brasil enfrentou um cenário de instabilidade e polarização política, marcado por “reformas” que afetaram diretamente políticas sociais e direitos trabalhistas, bem como por um discurso crescente de desvalorização das profissões que lidam com a questão social. Essas transformações refletiram um avanço do neoconservadorismo e do neoliberalismo, com implicações significativas para o Serviço Social e para a formação de seus profissionais.

As contradições surgidas nesse contexto impactaram a atuação no campo do Serviço Social, pois os profissionais passaram a lidar com um cenário onde a precarização dos serviços públicos e a redução de investimentos em políticas sociais se tornaram cada vez mais evidentes. Por exemplo, a aprovação da Reforma da Previdência em 2019 trouxe mudanças que afetaram a segurança social da população, gerando um aumento da demanda por serviços de assistência social. Além disso, a pandemia de COVID-19, que se estendeu a partir de 2020, evidenciou ainda mais as desigualdades estruturais e exigiu respostas rápidas e adaptadas dos assistentes sociais para mitigar os efeitos da crise na população mais “vulnerável”. A implementação de programas de transferência de renda com limitações e cortes também exemplifica como as políticas sociais passaram a ser reconfiguradas de forma a desafiar o papel dos assistentes sociais, que precisam desenvolver novas estratégias de intervenção diante dessas adversidades.

É válido mencionar a aproximação com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social no Capitalismo Dependente (GEDUSSC), sob a liderança da Profa. Janaína Duarte, bem como as experiências adquiridas durante o estágio supervisionado 1 e 2 em Serviço Social, ambos realizados na Gerência de Atendimento em Meio Averno (GEAMA) unidade de Sobradinho. Tais vivências destacaram as contradições entre a prática profissional cotidiana, o projeto de formação profissional e a orientação adotada na gestão das políticas públicas como um todo. Essas experiências reforçaram o desejo de compreender esse processo e investigar como o Projeto Político-Pedagógico na graduação em Serviço Social pode desempenhar um papel crucial na manutenção do alinhamento da profissão com seu projeto ético-político profissional.

Esta pesquisa assume relevância diante do significativo crescimento dos cursos superiores em Serviço Social oferecidos por instituições de ensino privadas no país. O número

de cursos a distância cresceu significativamente entre 2018 e 2022, passando de “3.177 em 2018 para 9.186 em 2022” (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2023, p. 5). Seja na modalidade presencial e, principalmente, por meio da modalidade de Ensino à Distância (EaD). Essas instituições, muitas vezes motivadas somente por fins lucrativos, podem não incorporar adequadamente as Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social de 1996 em seus projetos pedagógicos. Isso, por sua vez, suscita preocupações sobre a formação de profissionais que podem enfrentar desafios complexos em suas práticas sem a devida qualificação teórico-metodológica e ético-política.

Esse cenário, além de comprometer a formação de profissionais qualificados, gera um risco significativo para a prática do Serviço Social no Brasil. Profissionais formados sob diferentes abordagens educacionais podem encontrar dificuldades em lidar com as demandas da profissão, uma vez que suas experiências de formação são divergentes em termos de conteúdo, metodologia e abordagem ética. Isso pode resultar em intervenções inconsistentes e despolitizadas no campo profissional, gerando desafios para o desenvolvimento de políticas sociais eficazes e comprometidas com a justiça social. Dessa forma, a falta de um alinhamento adequado entre a formação acadêmica e os desafios da prática profissional tem um impacto direto na qualidade dos serviços prestados, prejudicando a capacidade dos assistentes sociais de atuar com competência, ética e responsabilidade. A busca por uma formação que respeite as Diretrizes Curriculares de 1996 e seja capaz de responder às complexidades do contexto socioeconômico brasileiro é, portanto, essencial para o fortalecimento da profissão, a qualidade dos serviços prestados e para a promoção de um Serviço Social que seja capaz de intervir de maneira efetiva perante as expressões da questão social.

Neste contexto de expansão do ensino superior privado no país, o Departamento de Serviço Social (SER) da Universidade de Brasília (UnB) ocupa um lugar estratégico na oferta de um curso público e presencial de Serviço Social no Distrito Federal e no cerrado brasileiro. Conforme o documento Projeto Político-Pedagógico do Curso de Serviço Social – Noturno - Departamento de Serviço Social – SER/IH da Universidade de Brasília (UnB, 2009, p. 6):

a oferta do Curso de Graduação em Serviço Social da Universidade de Brasília justifica-se pelo seu comprometimento com o ensino, a pesquisa e a extensão de qualidade, que priorize suas características públicas e inclusivas. E investe na formação profissional de assistentes sociais antenados com as necessidades de prestação de serviços e políticas sociais no combate às expressões da Questão Social fruto da dinâmica da sociedade capitalista.

O documento reforça seu compromisso em formar profissionais que estejam sintonizados com as necessidades de prestação de serviços e políticas sociais, especialmente no enfrentamento das complexas expressões da questão social¹ decorrentes da dinâmica da sociedade capitalista e suas particularidades locais e regionais. Portanto, é fundamental buscar uma compreensão clara de como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Serviço Social noturno efetiva esse compromisso, a partir da análise deste documento. Isto poderá contribuir com a compreensão sobre a formação dos novos profissionais no curso da UnB, constituindo-se como um importante processo de conscientização e comprometimento com o projeto ético-político-profissional.

Esta pesquisa adota o materialismo histórico-dialético como abordagem teórico-metodológica, pois este método permite uma análise crítica dos fatores que contribuem para a concretização dos eventos no mundo real, a partir da perspectiva de totalidade.

Para Marx, a sociedade burguesa é uma totalidade concreta. Não é um "todo" constituído por "partes" funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade (Netto, 2011, p 56).

Este método possibilita a correlação entre a realidade política atual, incluindo crises relacionadas à conjuntura político-social dos últimos anos e o consequente processo de aprofundamento das expressões da “questão social” na realidade brasileira de capitalismo dependente. Essas expressões têm um impacto direto no trabalho cotidiano dos assistentes sociais, assim como, nas políticas educacionais e na formação profissional em Serviço Social, tornando essa abordagem fundamental para a pesquisa.

Assim, pode dizer que a contemporaneidade capitalista é marcada pelo avanço do neoconservadorismo alinhado às tendências neoliberais da política global. Tal movimento afetou consideravelmente a realidade social da população e, consequentemente, o Serviço Social, fazendo com que o profissional tenha que construir respostas adequadas para as novas demandas emergentes. Ademais, considerando que exercício e formação não se separam, no âmbito da formação profissional em Serviço Social se observa incidências desse cenário que repercute na educação superior e nas universidades públicas.

¹ “A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão”. Carvalho e Iamamoto, (1983, p.77)

Desta forma, a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Serviço Social noturno, a partir das Diretrizes Curriculares de 1996, visa explicitar os pontos fortes presentes neste projeto que capacitam excepcionalmente os profissionais formados pela UnB, contribuindo para entender como se configura a formação profissional nesta unidade acadêmica. Realizou-se uma análise crítica do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Serviço Social noturno da UnB, juntamente com uma minuciosa apreensão das Diretrizes Curriculares de 1996 da ABEPSS e o que foi homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2001. O objetivo foi identificar os pontos fortes do curso que capacitam o profissional de Serviço Social a ingressar no mercado de trabalho, aderindo ao projeto ético-político da profissão².

Os procedimentos metodológicos selecionados para esta pesquisa foram: a) levantamento bibliográfico sobre o Serviço Social e sua formação profissional atual, a partir de textos e autores relevantes; e b) pesquisa documental, a partir dos documentos: Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso Noturno de Serviço Social da UnB; as Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social de 1996 da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço (ABEPSS, 1996); e as diretrizes curriculares homologadas pelo MEC em 2001.

O levantamento bibliográfico é uma etapa crucial para a construção de qualquer pesquisa acadêmica, pois permite ao pesquisador entender o estado atual do conhecimento sobre um tema. Segundo Lakatos e Marconi (2003), ele envolve uma revisão sistemática da literatura, analisando teorias, conceitos e metodologias utilizadas anteriormente. Esse processo não se resume à seleção de fontes, mas visa uma compreensão crítica, fundamentando a pesquisa nas produções anteriores e identificando lacunas no conhecimento. Gil (2008) destaca que o levantamento bibliográfico permite aprofundar o conhecimento sobre o tema, auxiliando na formulação das hipóteses e na escolha dos métodos de pesquisa. Assim, ele é um processo contínuo que acompanha todas as fases do estudo.

A pesquisa documental é uma abordagem metodológica que se baseia na análise de documentos e registros oficiais como fontes primárias de dados. Bardin (2011) define-a como uma técnica que examina materiais produzidos em um contexto histórico e social, como relatórios, legislações e arquivos audiovisuais, essenciais para a interpretação de fenômenos sociais. Para Marconi e Lakatos (2017), a pesquisa documental utiliza documentos escritos como fontes primárias, permitindo acessar informações diretas e contextualizadas que não podem ser encontradas em outras fontes. No entanto, Gil (2008) alerta que essa abordagem

² Cabe destacar que este projeto está fundamentado na Lei 8.662/93 e no Código de Ética aprovado em 13 de março de 1993, com as alterações introduzidas pelas Resoluções CFESS nº 290/1994, 293/1994, 333/1996 e 594/2011.

exige rigor na seleção e análise dos documentos, que devem ser interpretados com base no contexto do estudo.

Esta pesquisa contribui para o aprofundamento das discussões sobre o impacto das políticas neoliberais e neoconservadoras na educação superior, com ênfase na formação em Serviço Social da Universidade de Brasília (UnB), ao trazer uma análise crítica sobre as transformações no papel social das universidades públicas. No contexto nacional, o estudo oferece uma visão sobre como o desmonte de políticas públicas e os cortes orçamentários comprometem a função emancipadora e inclusiva do ensino superior, afetando diretamente a formação crítica e cidadã dos estudantes. Em uma perspectiva local e regional, a pesquisa destaca os desafios enfrentados por instituições como a UnB, localizada em uma capital que concentra dinâmicas políticas e sociais que influenciam todo o país. A relevância social deste trabalho reside na possibilidade de fornecer subsídios para a defesa do papel da universidade pública como espaço de resistência, produção de conhecimento e promoção da equidade, fortalecendo sua contribuição para a transformação social e a redução das desigualdades.

Dessa forma, este trabalho está estruturado em três seções principais, excetuando-se a presente introdução e as considerações finais. A primeira seção intitulada “Capitalismo dependente, neoliberalismo e neoconservadorismo: implicações na educação superior brasileira”, aborda o panorama histórico do capitalismo dependente no Brasil sob a influência do neoliberalismo e do neoconservadorismo, destacando como essas ideologias moldaram políticas públicas e aprofundaram as desigualdades sociais. A análise se fundamenta nos clássicos da formação social brasileira para pensar as políticas educacionais até o contexto do golpe parlamentar de 2016, que resultou na destituição da presidente Dilma Rousseff, e avança até a ascensão do governo de Jair Bolsonaro, evidenciando as transformações políticas e econômicas que impactaram diretamente o campo do Serviço Social, na formação e no trabalho profissional.

A segunda seção denominada “Serviço Social no Brasil: fundamentos sócio-históricos, formação profissional e projeto profissional”, examina a profissionalização do Serviço Social no Brasil, desde suas bases sócio-históricas até a formulação do seu projeto ético-político contemporâneo. Serão analisadas as relações entre a profissão e o conservadorismo, bem como os desafios impostos pelo atual contexto sociopolítico à formação e ao exercício profissional. Além disso, a seção discute os avanços promovidos pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, ressaltando sua importância na formação qualificada dos estudantes para analisar as contradições da realidade brasileira.

Por fim, a seção intitulada “O curso de Serviço Social da UnB: desafios e potencialidades do PPP”, analisa a criação do curso noturno de Serviço Social da Universidade de Brasília (UnB) e sua matriz curricular, com foco na adequação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) às Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996. A seção investiga como a implementação do curso, consolidada em 2007, buscou ampliar o acesso à formação profissional e reforçar o compromisso com uma educação crítica e emancipadora. Além disso, discute as potencialidades e os desafios do PPP frente às exigências contemporâneas da profissão, considerando a relação entre teoria e prática e o desenvolvimento de competências fundamentais para a atuação dos assistentes sociais diante do cenário de precarização das políticas sociais e avanço do neoconservadorismo no Brasil.

2 CAPITALISMO DEPENDENTE, NEOLIBERALISMO E NEOCONSERVADORISMO: IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A presente seção aborda como o capitalismo dependente influencia profundamente a configuração social e educacional do Brasil, destacando as características históricas e estruturais desse modelo. A análise parte do entendimento de que o país, ao se posicionar como economia periférica no sistema capitalista global, sofre com uma revolução burguesa inconclusa que perpetua desigualdades sociais, econômicas e políticas. Essa lógica afeta diretamente as instituições educacionais, especialmente o ensino superior, ao limitar seu potencial emancipador e subordiná-lo aos interesses de uma elite nacional alinhada ao capital estrangeiro.

Ao discutir as implicações dessa dependência na formação superior brasileira, este capítulo busca evidenciar como a universidade pública, em vez de ser um espaço de transformação e autonomia, se consolida como uma ferramenta de manutenção do *status quo*, moldada pelas exigências de mercado e pela lógica de reprodução de desigualdades sociais. Esse panorama é contextualizado a partir de análises críticas de autores como Florestan Fernandes, que denuncia o papel da educação superior no reforço das estruturas de dominação e dependência.

2.1 Capitalismo dependente e educação superior no Brasil

A formação social brasileira e a educação superior estão diretamente influenciadas pela trajetória do capitalismo dependente que é vigente no Brasil, um país que se encontra subordinado aos interesses e demandas do sistema capitalista global. Seu papel como fornecedor de produtos e matérias-primas para os países centrais ocorre enquanto dependente de tecnologia, investimentos e capital externo. Todas as estruturas do país são atravessadas por essa lógica de dependência, alimentada por uma revolução burguesa inconclusa e uma autocracia burguesa configurada de três formas: “a democrática, configurada numa democracia restrita; a autoritária, [...] e a fascista, [...] que se implanta ‘dentro do Estado’ e nasce de necessidades ultra repressivas e da institucionalização da opressão sistemática” (Fernandes, 2019, p. 88-89). Essa estrutura mantém a hierarquia social e a concentração de renda, perpetuando desigualdades que ainda afetam o desenvolvimento do país. Como afirma Florestan Fernandes,

[...]Ou seja, não se trata de um desenvolvimento econômico que visa enfrentar os problemas fundamentais que estruturam e dinamizam a sociedade brasileira, mas um crescimento econômico dependente que objetiva apenas atender os interesses mercantis das frações burguesas, ainda que isto signifique renunciar à soberania nacional. (Fernandes, 2020. p. 284.)

Essa soberania nacional que é renunciada é fruto de uma revolução burguesa caracterizada como uma contrarrevolução, incapaz de gerar condições de autonomia e emancipação nacional. Nesse sentido, Fernandes observa que

A sociedade de classes engendrada pelo capitalismo na periferia é incompatível com a universalidade dos direitos humanos: ela desemboca em uma democracia restrita e em um Estado autocrático burguês, pelos quais a transformação capitalista se completa apenas em benefício de uma reduzida minoria privilegiada e dos interesses estrangeiros com os quais ela se articula institucionalmente (Fernandes, 2011, p. 117-118)

Dessa forma, consolidou-se no Brasil um Estado autoritário, caracterizado pela repressão de movimentos populares e pelo impedimento do avanço de uma democracia participativa. Florestan Fernandes descreve o Estado brasileiro como um “Comitê executivo da burguesia”, agindo de maneira a manter o controle sobre as forças populares e sustentar o capitalismo dependente. Assim, a democracia brasileira permanece limitada, edificada sobre a exploração de povos nativos e afrodescendentes, reforçando divisões étnico-raciais e sociais. Como explica Fernandes,

a burguesia local não possuía o espírito anti-imperialista típico de outras formas de burguesias dos países centrais não podendo ou desejando romper com o padrão composto de dominação, por este ser um dos seus requisitos de dominação local e de prestígio como agente produtor e reproduzidor do capitalismo no Brasil (Fernandes, 2020, p. 137)

Nesse contexto, as implicações dessa conformação social tornam-se evidentes no campo da educação superior. No Brasil, as universidades enfrentam obstáculos profundos, que recaem especialmente sobre aqueles diretamente impactados por uma estrutura racista e desigual. A marca da ideologia burguesa é clara em muitos cursos, perpetuando desigualdades e limitando o acesso a uma formação crítica e emancipadora. Para Fernandes (2020), a educação superior no Brasil é concebida para reforçar a ideologia dominante, legitimando as desigualdades e servindo à manutenção de uma sociedade profundamente desigual e dependente. Esse modelo foi intensificado pela reforma universitária de 1968, implementada sob a ditadura empresarial-militar, que reconfigurou o ensino superior brasileiro em conformidade com os interesses do regime autoritário e do capital internacional. Inspirada no modelo norte-americano, a reforma promoveu mudanças estruturais, como o sistema de

créditos, a departamentalização e a concentração de atividades de ensino e pesquisa em grandes universidades. Contudo, essas transformações vieram acompanhadas de forte repressão aos movimentos estudantis, diminuição da autonomia universitária e priorização de áreas estratégicas para o mercado em detrimento de uma formação crítica e humanística. Conforme apontado,

A contrarreforma de 1968 buscou aproximar a universidade do modelo da modernização conservadora, ampliando a pós-graduação [...] mas, ao mesmo tempo, aprisionando-a aos editais e aos programas prioritários definidos no Ministério do Planejamento, que passou a dirigir os órgãos de fomento (Cassiano, 2021, p. 50)

A reforma universitária de 1968 consolidou um modelo de universidade tecnocrático e alinhado às demandas do capitalismo dependente. Ao redefinir o papel da universidade como instrumento do mercado, o regime autoritário reforçou a dependência estrutural e enfraqueceu a função social e emancipadora do ensino superior. O impacto foi especialmente sentido nas universidades públicas, que se tornaram espaço de reprodução de privilégios e exclusões. Como destaca Fernandes, o papel da universidade pública no Brasil tem se distanciado de sua potencialidade social, limitando o desenvolvimento crítico e reforçando a manutenção das desigualdades sociais. Ao mesmo tempo, o avanço de um modelo privatista, incentivado especialmente a partir da década de 1990, contribuiu para a intensificação dessa lógica, desviando recursos públicos para o fortalecimento do setor privado e comprometendo ainda mais a qualidade e a autonomia do ensino superior público.

O capitalismo dependente configura-se, segundo Fernandes (2019), como uma forma de organização econômica, social política e cultural na qual os países periféricos, como o Brasil, permanecem subordinados, mas de maneira concordante a essa subordinação às economias centrais. A incapacidade de romper com as estruturas coloniais resulta em atrasos não apenas econômicos, mas também sociais e políticos. Essa lógica particular a cada país molda a história única de sua relação com o sistema de dependência global. No Brasil, essa dependência é marcada por profundas desigualdades e pela dependência de capitais e tecnologias externas, com impactos que atravessam as esferas econômica, social e educacional. As universidades brasileiras, nesse cenário, tornam-se espaços moldados pelas demandas de mercado e pelas estruturas de poder, reforçando a ordem vigente e restringindo o papel emancipador da educação.

Seguindo essa lógica de um capitalismo dependente, onde o desenvolvimento do país é vinculado aos interesses das potências estrangeiras e o crescimento autônomo de países como o Brasil é dificultado, as instituições nacionais se moldam para sustentar essa dependência

estrutural. A universidade brasileira, inserida nessa conjuntura, acaba reforçando o status quo ao invés de se consolidar como um espaço de transformação social. Por muitas vezes, os espaços de educação superior desistem de promover um ensino capaz de formar profissionais com capacidade crítica e que participarão de um cenário de trabalho voltado para uma autonomia nacional. Dessa maneira, o sistema nacional de ensino superior atua como meio de perpetuar a ideologia dominante de uma elite nacional que, por escolha e parceria, alinha-se aos interesses estrangeiros, restringindo o papel emancipador da educação e reforçando a manutenção de desigualdades já existentes. Essa lógica reflete uma relação histórica de exclusão, em que a educação superior foi organizada para servir às elites e manter a estratificação social, alinhando-se aos interesses do capitalismo dependente.

Essa estrutura de ensino, marcada pela reprodução da dependência e pela adaptação a interesses do capital estrangeiro, também influencia diretamente como se dá a organização do sistema educacional brasileiro. Desde o início do século XX, o modelo educacional brasileiro priorizou as necessidades de uma burguesia dependente, que moldou as universidades públicas para atender às demandas do mercado, sem questionar a dependência econômica ou política do país. Uma vez que a universidade é moldada para atender às demandas do mercado e reforçar a ordem de dominação já estabelecida, vem ganhando força um modelo que prioriza a expansão de instituições privadas, uma solução que se apresenta como democratização do acesso à educação superior, mas que na realidade atende aos interesses da elite dominante, desviando recursos e comprometendo, assim, a qualidade do ensino superior público. Ao invés de ser fortalecido, o setor público acaba enfraquecido pelo avanço do setor privado dentro da articulação política, dessa forma, cooptando a esfera política para o favorecimento de uma lógica educacional voltada muito mais para o lucro e menos para um desenvolvimento autônomo e emancipador. Como apontou Florestan Fernandes, “o modelo de desenvolvimento correspondia aos anseios e às necessidades do capitalismo monopolista, que impôs um perfil pragmático e utilitarista à universidade, afastando-a de ‘certos’ problemas nacionais” (Fernandes, 2020, p. 50).

O desenvolvimento e a expansão da lógica privatista estão diretamente ligados à lógica do capitalismo dependente, onde a busca por uma alternativa de mercado para o ensino superior passou a ser vista como a solução para a inevitável expansão desse sistema. Entre 1990 e 2000, essa lógica ganha força quando políticas de incentivo ao setor privado e a entrada de capital estrangeiro foram impulsionadas sob o argumento de democratizar o acesso à educação superior. Todavia, essa expansão privada foi acompanhada por um desvio de recursos públicos

para sustentar tais instituições, principalmente por meio de programas de financiamento estudantil e subsídios, enfraquecendo o setor público para a consolidação do setor privado. Esse processo reflete a histórica negligência com a autonomia universitária e a prioridade dada à educação como mercadoria, características que permeiam o sistema educacional brasileiro desde sua estruturação sob o capitalismo dependente.

As reformas educativas que iniciaram na década de 1990 partiram da ideia de que os sistemas de ensino deveriam se tornar mais diversificados e flexíveis, objetivando maior competitividade com contenção de gastos. [...] Um marco dessa expansão é o ano de 1996, com a promulgação da Lei no 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ou LDB), em que o Estado assumiu papel destacado no controle e na gestão das políticas educacionais, ao mesmo tempo em que liberalizou a oferta da educação superior pela iniciativa privada. Ela passou a prever que a educação superior “será ministrada em instituições de ensino superior públicas ou privadas, com vários graus de abrangência e especialização”, e teve como base o princípio constitucional de 1988, que no artigo 209 estipulava que “o ensino é livre à iniciativa privada”. Assim, a LDB serviu como base para o processo de reforma da educação superior, em atendimento às orientações dos organismos multilaterais internacionais para a implantação do modelo de Estado neoliberal, em que a lógica mercantilista assume a centralidade. (Instituto Quero, 2023)

Dessa forma, o Estado não apenas autorizou, mas também promoveu o fortalecimento do setor privado, consolidando a exclusão de grupos sociais que não conseguiam acessar uma educação pública de qualidade. Como resultado, o Brasil adota de forma definitiva a lógica dominante no cenário global, avançando rumo a um modelo neoliberal que privilegia o mercantilismo. Essa trajetória agrava a divisão entre universidades públicas, cada vez mais sobrecarregadas e com recursos financeiros insuficientes, e o setor privado, focado no lucro, onde a qualidade do ensino e a formação crítica são frequentemente negligenciadas ou inexistentes.

A crise nas universidades públicas é amplamente atribuída, por autores como Leher (2019) e Sguissardi (2007), à dependência estrutural que caracteriza o modelo educacional brasileiro. Essa dependência se manifesta na crescente financeirização e nas pressões para que essas instituições se alinhem às demandas do mercado, afastando-se de seu papel como espaços de desenvolvimento autônomo e de promoção de uma ciência nacional. Esse cenário intensifica a lógica produtivista e contribui para o sucateamento da educação pública, reforçando a percepção de que o ensino superior é um privilégio restrito a poucos. Paralelamente, a massificação da educação ocorre de forma precarizada, particularmente nas instituições privadas, perpetuando desigualdades e fragilidades estruturais no sistema educacional.

O capitalismo dependente moldou a educação superior no Brasil como um espaço responsável por refletir e reforçar as hierarquias sociais e econômicas do país ao invés de ser

um mecanismo de emancipação e desenvolvimento. As universidades brasileiras têm sido orientadas para atender aos interesses de uma elite nacional alinhada aos interesses do capital internacional, além de ter de dividir espaço e verbas com o sistema privado de educação. Como aponta Lima (2020, p. 118), “a universidade pública deve organizar seu comportamento político na direção de defender os interesses da elite que controla o capital, limitando o desenvolvimento crítico dos estudantes”, pensamento que reforça o papel da universidade como uma ferramenta que, em vez de transformar, preserva as ordens vigentes, assim se distanciando cada vez mais de sua potencialidade social. Na medida em que a expansão do setor privado e a ausência de autonomia universitária evidenciam um sistema educacional que se faz subordinado ao modelo dependente, surgem novos arranjos que aprofundam esse quadro, particularmente em tempos de neoliberalismo e neoconservadorismo, que trazem novos desafios e transformações à educação superior brasileira. Esse histórico de privatização demonstra como o modelo educacional brasileiro, longe de ser inclusivo, perpetua a exclusão social, servindo mais como um instrumento de acumulação do capital do que como um direito universal.

Durante os anos 1990, o governo de Fernando Henrique Cardoso iniciou uma ampla contrarreforma da educação superior no Brasil, orientada por princípios neoliberais³ e alinhada às diretrizes de organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. Essa reforma visava ajustar o setor educacional às demandas do capital globalizado, promovendo a expansão do setor privado e restringindo os investimentos públicos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 foi um marco nesse processo, pois estabeleceu que a educação superior seria ofertada tanto por instituições públicas quanto privadas. Essa legislação não apenas legitimou, mas incentivou a mercantilização do ensino superior, priorizando políticas que favoreciam a expansão do ensino privado em detrimento da autonomia e qualidade das instituições públicas.

³ O neoliberalismo é uma corrente político-econômica que se consolidou a partir das décadas de 1970 e 1980, especialmente em resposta à crise do modelo econômico keynesiano. Fundamentado na defesa do livre mercado, da mínima intervenção estatal na economia e da desregulamentação dos setores produtivos, o neoliberalismo propõe a transferência de serviços públicos para a iniciativa privada, promovendo cortes nos gastos sociais e uma política fiscal austera. No contexto educacional, essa ideologia impulsiona a mercantilização do ensino, priorizando a lógica do lucro e a adequação da formação acadêmica às demandas do mercado, frequentemente em detrimento da formação crítica e emancipadora. Autores como David Harvey (2008) destacam que o neoliberalismo não apenas influencia a economia, mas também molda relações sociais, políticas e culturais, reforçando desigualdades e limitando o acesso universal a direitos fundamentais.

No contexto dessa contrarreforma⁴, destacam-se iniciativas como a privatização indireta das universidades públicas, que passaram a depender de parcerias com o setor privado para financiar suas atividades de pesquisa e extensão. A década de 1990 foi marcada pela redução de investimentos públicos, resultando no sucateamento das universidades federais e no crescimento exponencial das instituições privadas de ensino superior. Como apontado por Sguissardi (2007), esse processo foi uma estratégia de desresponsabilização estatal, transferindo para o setor privado a tarefa de “democratizar” o acesso ao ensino superior, mas mantendo um padrão desigual e excludente que reforça as dinâmicas do capitalismo dependente.

Nos anos 2000, os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff promoveram uma expansão significativa do ensino superior público por meio da criação de novas universidades federais e institutos federais. Essa expansão foi acompanhada por políticas afirmativas, como a implementação de cotas sociais e raciais, que ampliaram o acesso de populações historicamente marginalizadas. Contudo, a contrarreforma de base neoliberal iniciada nos anos 1990 não foi plenamente revertida. Durante esse período, programas como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) continuaram a canalizar recursos públicos para o setor privado, perpetuando a lógica de privatização e subordinando a educação às demandas do mercado.

A transição para o governo de Michel Temer após o *impeachment* de Dilma Rousseff⁵ em 2016 (NOTA DE RODAPÉ P EXPLICAR TB) trouxe um recrudescimento das políticas neoliberais na educação superior. A aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou os gastos públicos por 20 anos, impactou gravemente o orçamento das universidades públicas, intensificando o processo de sucateamento e precarização do ensino. No governo de Jair Bolsonaro, essas políticas foram aprofundadas com iniciativas como o

⁴ A reforma do Estado, implementada por Luiz Carlos Bresser-Pereira durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, teve como objetivo redefinir o papel do Estado na economia e nos serviços públicos. Inspirada nos princípios do gerencialismo, buscou-se reduzir a atuação estatal direta, transferindo para o mercado e para organizações privadas parte das responsabilidades públicas. No ensino superior, essa reforma incentivou parcerias público-privadas e ampliou o financiamento do setor privado, resultando na precarização das universidades públicas e na expansão das instituições privadas (BRESSER-PEREIRA, 1996).

⁵ O *impeachment* de Dilma Rousseff, ocorrido em 2016, foi resultado de um processo político controverso que gerou intensos debates jurídicos e sociais. Baseado na acusação de crime de responsabilidade fiscal, o processo foi conduzido em meio a uma conjuntura de crise política e econômica no país. A destituição de Dilma abriu caminho para a ascensão de Michel Temer à presidência, cuja gestão foi marcada pela implementação de medidas econômicas neoliberais, como a Emenda Constitucional nº 95/2016, que estabeleceu o congelamento dos gastos públicos por 20 anos, impactando diretamente áreas sociais, incluindo educação e saúde. Esse contexto aprofundou a crise nas universidades públicas, reduzindo investimentos e comprometendo sua autonomia e qualidade.

programa Future-se, que propunha uma maior inserção do setor privado na gestão e financiamento das universidades públicas, ameaçando sua autonomia e comprometendo sua função social.

Essas políticas evidenciam uma continuidade histórica na implementação de “reformas” que privilegiam o setor privado e desresponsabilizam o Estado na garantia do direito à educação. Essa trajetória reforça a lógica de um capitalismo dependente, onde as universidades públicas enfrentam desafios crescentes para cumprir seu papel de promover uma formação crítica e emancipadora. Esse cenário prepara o terreno para a análise das implicações das agendas neoliberais e neoconservadoras na educação superior brasileira, que serão exploradas no próximo item deste capítulo.

2.2 Educação superior em tempos de neoliberalismo e neoconservadorismo

Para compreender a conjuntura sócio-histórica recente do Brasil, particularmente no que se refere à educação superior, é imprescindível analisar brevemente os fundamentos do neoliberalismo e do neoconservadorismo. Essa abordagem permite esclarecer como essas correntes influenciam a experiência social brasileira e afetam diretamente o cotidiano de trabalho das assistentes sociais e as políticas educacionais.

O neoliberalismo, conforme definido por Harvey (2008), constitui um projeto político e econômico que reestrutura o capitalismo ao priorizar a supremacia do mercado na organização da vida social. Esse modelo fundamenta-se na liberalização dos mercados, na privatização de setores anteriormente geridos pelo Estado e na desregulamentação econômica, com o objetivo de maximizar a eficiência e expandir a acumulação de capital. Harvey destaca que o neoliberalismo transcende a esfera econômica, configurando-se como uma ideologia que redefine o papel do Estado, reduzindo sua atuação na proteção social e transferindo responsabilidades ao mercado e ao indivíduo. Essa dinâmica enfraquece o Estado de Bem-Estar Social, promovendo cortes em programas sociais e dificultando o acesso universal a direitos fundamentais, como saúde, educação e previdência, enquanto legitima desigualdades sob o discurso da meritocracia.

Nesse contexto, Anderson (1995) complementa ao argumentar que o neoliberalismo se consolidou como uma resposta estratégica a crises do capitalismo das décadas de 1970 e 1980. Sua força reside na capacidade de incorporar elementos do liberalismo clássico e adaptá-

los às exigências do capital globalizado, como a flexibilização dos mercados de trabalho e a financeirização da economia. Anderson também ressalta a infiltração ideológica do neoliberalismo nas esferas culturais e políticas, moldando valores e expectativas sociais de modo a naturalizar desigualdades e dificultar a construção de alternativas ao modelo hegemônico. Assim, o neoliberalismo não se limita a uma política econômica; ele constitui uma transformação ampla que afeta profundamente a educação e os direitos sociais.

Embora o neoliberalismo seja apresentado como um modelo de liberdade e progresso econômico, Harvey adverte que seus benefícios se concentram nas elites econômicas, enquanto a maioria da população sofre os impactos da precarização dos serviços públicos e do aprofundamento das disparidades sociais. Nesse cenário, a educação é moldada pelas demandas do mercado, subordinando sua função social às exigências do capital. Paralelamente, observa-se o fortalecimento de um pensamento conservador que, como reação às mudanças sociais das décadas de 1960 e 1970, alinha controle social e manutenção do *status quo*. Essa aliança entre neoliberalismo e conservadorismo favorece políticas que consolidam privilégios e enfraquecem lutas por igualdade, como Iamamoto (2004) enfatiza em suas análises.

Segundo Iamamoto (2004, p. 22), o pensamento conservador encontra inspiração em “um modo de vida do passado, que é resgatado e proposto como uma maneira de interpretar o presente e como conteúdo de um programa viável para a sociedade capitalista”. Camila Pereira (2016) também observa que o conservadorismo, em sua versão neoconservadora, utiliza uma “retórica moralista” para deslegitimar as lutas por direitos sociais e trabalhistas, promovendo políticas que aprofundam desigualdades estruturais sob o pretexto de defender valores universais (Pereira, 2016, p. 4). Marina Lacerda complementa essa análise ao apontar como essas estratégias frequentemente criminalizam movimentos sociais e políticas redistributivas, reforçando uma lógica autoritária e excludente (Lacerda, 2021, p. 7).

No Brasil, a interseção entre neoliberalismo e neoconservadorismo se intensificou após o golpe contra o governo de Dilma Rousseff em 2016, consolidando-se sob a gestão de Jair Bolsonaro. Esses governos adotaram reformas estruturais, privatizações e cortes orçamentários, aprofundando desigualdades sociais e limitando o acesso à educação superior pública. Um exemplo emblemático foi o congelamento de R\$ 38 milhões do orçamento das universidades públicas em 2019, anunciado pelo então ministro Abraham Weintraub. Alegando combater a “balbúrdia” nas instituições, o governo buscou deslegitimar a autonomia universitária e o pensamento crítico, revelando a articulação entre as agendas neoliberais e conservadoras para minar as universidades públicas.

Roberto Leher (2019, p. 33) destaca que o projeto neoliberal de precarização das políticas públicas avança não apenas por cortes orçamentários, mas também pela desestruturação da autonomia universitária e pela imposição de modelos privatistas, como o programa Future-se. Para Leher, a universidade pública é colocada como um campo de “ásperos conflitos” por resistir à lógica mercadológica. Essa resistência é atacada por meio do estrangulamento de órgãos de fomento, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e pela marginalização das humanidades.

Essas ações fazem parte de um projeto mais amplo de desmonte das políticas públicas, refletindo a redução do papel do Estado e a privatização dos serviços sociais. O impacto direto é sentido na formação de profissionais, incluindo assistentes sociais, cuja atuação é essencial para o planejamento, a execução, o monitoramento e avaliação de políticas públicas. A precarização da educação superior compromete a qualidade da formação, reduzindo sua capacidade de fomentar análises críticas e intervenções transformadoras. Durante a pandemia de COVID-19⁶, essas desigualdades foram amplificadas, destacando a negligência das elites em relação às condições de vida e trabalho da classe trabalhadora.

Em suma, o Brasil enfrenta um cenário desafiador, onde as políticas sociais estão sob ameaça e o desmonte das estruturas educacionais reflete um projeto neoliberal e neoconservador. A resistência, no entanto, persiste pois os profissionais engajados continuam lutando por direitos sociais e pelo fortalecimento de um projeto ético-político que busca uma sociedade mais justa e igualitária.

Foi analisado como o neoliberalismo e o neoconservadorismo impactam a educação superior no Brasil, evidenciando a articulação entre a mercantilização do ensino e a perpetuação de desigualdades estruturais. Desde a reforma universitária de 1968 até as políticas recentes de austeridade e privatização, observou-se o enfraquecimento da autonomia universitária e o comprometimento do papel social e emancipador das universidades públicas. Essa dinâmica, orientada pelos interesses do mercado e de elites políticas, resultou em cortes orçamentários,

⁶ A pandemia de COVID-19, iniciada em 2020, agravou desigualdades sociais já existentes no Brasil, especialmente entre as populações mais vulneráveis. No contexto educacional, a suspensão das aulas presenciais e a transição emergencial para o ensino remoto evidenciaram a falta de acesso equitativo a recursos tecnológicos e à internet, dificultando o acompanhamento das atividades acadêmicas por parte de estudantes de baixa renda. Essa realidade expôs a precarização do ensino superior público, resultado de sucessivos cortes orçamentários e do desmonte das políticas públicas, ampliando ainda mais as dificuldades enfrentadas por universidades e instituições de ensino no país.

sucateamento e uma formação profissional cada vez mais subordinada às demandas econômicas, restringindo o desenvolvimento crítico e a inclusão social.

Essas questões colocam em perspectiva a formação de profissionais comprometidos com a transformação social, especialmente em áreas como o Serviço Social, cuja atuação é profundamente influenciada pelas condições impostas ao ensino superior e pelas transformações políticas e econômicas recentes. Tal cenário tensiona os projetos de formação profissional em disputa e fragiliza um perfil profissional crítico, propositivo e interventivo conforme diretrizes curriculares da ABEPSS.

3 SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL: FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PROJETO PROFISSIONAL

A análise das influências do neoliberalismo e do neoconservadorismo sobre a educação superior no Brasil, discutida na seção anterior, destacou as implicações dessas perspectivas político-ideológicas sobre a formação de profissionais e a reprodução de desigualdades estruturais. Essa conjuntura, marcada pela articulação entre a mercantilização do ensino e o enfraquecimento da autonomia universitária, incide diretamente no Serviço Social, tanto na formação acadêmica quanto na atuação profissional. Para compreender como essas transformações moldaram e continuam a moldar o Serviço Social no Brasil, é necessário investigar os fundamentos sócio-históricos da profissão, a construção de seu projeto ético-político e as diretrizes curriculares que orientam a formação de assistentes sociais.

A gênese do Serviço Social brasileiro está profundamente enraizada no contexto de industrialização e urbanização das décadas de 1930, período em que as desigualdades sociais e os conflitos de classe exigiram respostas institucionais que combinassem controle social e atendimento às demandas emergentes. A profissão, inicialmente vinculada ao pensamento conservador, encontrou sua base ideológica na Doutrina Social da Igreja, no positivismo e em outras correntes alinhadas à manutenção do *status quo*. Esses alicerces refletem um projeto que buscava mitigar tensões sociais sem questionar as estruturas de poder, reafirmando o papel do Estado como regulador de conflitos de classe e promotor de uma aparente ordem social. Como Iamamoto afirma: “O Serviço Social surge no Brasil como uma profissão que atende à necessidade de controle social em um contexto de urbanização e industrialização, vinculado inicialmente à Doutrina Social da Igreja e às forças conservadoras da época.” (Iamamoto, 2004, p.54)

Ao longo das décadas, o Serviço Social passou por transformações significativas, especialmente durante o movimento de reconceitualização nos anos 1970, que marcou um processo de intenção de ruptura com o conservadorismo e a construção gradual de um projeto ético-político crítico e emancipador. Essa consolidação, no entanto, só se efetivou a partir do final dos anos 1980 e início dos anos 1990. Essa renovação ocorreu em meio à ditadura empresarial-militar, quando a repressão política e a restrição de direitos foram confrontadas por intelectuais e profissionais que incorporaram a perspectiva marxista como base analítica e metodológica para a profissão e seu significado social. Assim, o Serviço Social passou a ser visto como uma especialização do trabalho coletivo, inserida na dinâmica das relações sociais e das lutas de classes.

Paralelamente, a formação acadêmica dos assistentes sociais acompanhou as mudanças na profissão, especialmente a partir da implementação de currículos que buscavam alinhar a formação teórica com as demandas sociais emergentes. O currículo de 1982 foi um marco importante, incorporando elementos críticos que buscavam superar o tecnicismo e enfatizar a análise estrutural das desigualdades sociais. No entanto, as limitações desse currículo impulsionaram a construção das Diretrizes Curriculares de 1996, que consolidaram uma formação alinhada ao projeto ético-político da profissão e às exigências de uma sociedade em transformação.

Apesar dos avanços na consolidação de uma formação crítica em Serviço Social, o embate entre as diretrizes da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e as propostas do MEC evidencia tensões que vão além do campo educacional, refletindo disputas ideológicas sobre o papel da universidade e da formação profissional. Enquanto a ABEPSS defende uma formação comprometida com a transformação social, baseada na análise crítica das desigualdades e na construção de uma sociedade mais justa, as diretrizes do MEC privilegiam uma abordagem técnica e voltada às demandas imediatas do mercado. Essa orientação tecnicista tende a enfraquecer a autonomia crítica dos profissionais, limitando sua capacidade de atuar de forma transformadora frente às contradições sociais.

Diante desse cenário, esta seção examinará os fundamentos sócio-históricos da profissionalização do Serviço Social no Brasil, explorando suas raízes conservadoras e sua transformação em um projeto ético-político voltado para a emancipação social. Em seguida, analisará o desenvolvimento da formação acadêmica, com foco nas diretrizes curriculares propostas pela ABEPSS, destacando seus avanços e os desafios enfrentados no contexto das reformas neoliberais e neoconservadoras. Assim, busca-se compreender como o Serviço Social construiu sua identidade profissional e acadêmica em meio às tensões e contradições da sociedade capitalista brasileira, reafirmando seu compromisso com a justiça social e os direitos humanos.

3.1 Profissionalização do Serviço Social e projeto ético-político profissional

A profissionalização do Serviço Social no Brasil está intrinsecamente relacionada ao contexto sócio-histórico de sua consolidação. Nas décadas de 1930 e 1940, esse processo foi influenciado pelas transformações econômicas, sociais e políticas decorrentes da transição de uma economia predominantemente agrária para uma sociedade em acelerado processo de

urbanização e industrialização. A expansão das cidades e o aumento das desigualdades sociais evidenciaram a insuficiência das formas tradicionais de assistência — como a caridade e a filantropia — para lidar com as novas demandas sociais. Nesse cenário, o Serviço Social foi institucionalizado com base em fundamentos conservadores, como a Doutrina Social da Igreja e o positivismo, que orientaram sua prática inicial para reforçar a ordem social vigente e atender às exigências de controle das tensões sociais.

O surgimento do Serviço Social no Brasil deve ser analisado no contexto da modernização econômica e social que acompanhou o governo de Getúlio Vargas e as políticas centralizadoras implementadas no período. A industrialização acelerada, iniciada a partir da década de 1930, gerou um intenso processo de urbanização, trazendo consigo novas formas de organização do trabalho e exacerbação das desigualdades sociais. Essas transformações foram acompanhadas pela consolidação do Estado como “mediador” das relações de classe, promovendo políticas de controle social destinadas a conter os conflitos emergentes entre trabalhadores e capitalistas (Iamamoto, 2007, p.32).

Nesse cenário, o Serviço Social foi concebido como uma resposta institucional às demandas do Estado e da sociedade civil para gerir as expressões da “questão social”. Conforme Iamamoto e Carvalho (1982), a profissão surge inserida na divisão técnica e social do trabalho que buscava atender às necessidades do mercado capitalista, ao mesmo tempo em que promovia a regulação da força de trabalho e mitigava tensões sociais (p. 47). Essa dinâmica revelou a inserção do Serviço Social em um modelo que articulava interesses econômicos e políticos, subordinando sua prática às exigências do capital.

A Doutrina Social da Igreja Católica desempenhou um papel estruturante na formação inicial do Serviço Social no Brasil, configurando-se como um dos pilares ideológicos que orientaram as práticas assistenciais nas primeiras décadas do século XX. Sua influência tem como marco a encíclica *Rerum Novarum* (1891), um documento que buscava oferecer respostas às crescentes desigualdades sociais geradas pela industrialização, ao mesmo tempo em que procurava reafirmar a autoridade moral da Igreja em um mundo cada vez mais marcado pelas transformações econômicas e políticas. Essa doutrina foi ampliada por outros textos papais, como a *Quadragesimo Anno* (1931), que reforçaram a necessidade de justiça social, mas sempre dentro dos limites da manutenção da ordem social.

A *Rerum Novarum* enfatizava a importância da caridade cristã como instrumento de mitigação das tensões sociais. Contudo, seu caráter reformista não se estendia à

transformação das estruturas que geravam as desigualdades. Em vez disso, a doutrina defendia a conciliação entre capital e trabalho, posicionando a Igreja como mediadora moral das relações sociais. Essa postura refletia uma tentativa de neutralizar a influência de ideologias revolucionárias, como o socialismo e o comunismo, que ganhavam força no período. Dessa forma, a Doutrina Social da Igreja promovia uma justiça social condicionada à preservação da hierarquia e dos valores tradicionais, reforçando a subordinação das classes populares às elites econômicas e políticas (Iamamoto, 2007, p.18).

No Brasil, o contexto de consolidação do Serviço Social foi marcado pela forte presença da Igreja Católica como instituição central na organização de práticas assistenciais. Durante a década de 1930, a Igreja ampliou sua atuação em resposta às mudanças sociais promovidas pelo processo de industrialização e urbanização. Nesse período, instituições católicas, como o Centro de Estudos e Ação Social (CEAS), desempenharam um papel crucial na formação dos primeiros assistentes sociais, incorporando a Doutrina Social da Igreja como base filosófica e metodológica da profissão. A influência da Igreja não se limitava ao campo acadêmico, estendendo-se à criação de entidades assistenciais que aplicavam diretamente seus princípios no atendimento à população.

As práticas orientadas pela Doutrina Social da Igreja priorizavam a caridade como estratégia central de intervenção, promovendo ações voltadas para a “educação moral” dos assistidos. Essa abordagem visava não apenas aliviar as condições de pobreza, mas também moldar os comportamentos e valores dos indivíduos, buscando adaptá-los à ordem social vigente. O ideal de justiça social defendido pela Igreja, nesse sentido, não era universal, mas seletivo, reforçando a hierarquia social e a ideia de que as desigualdades eram inevitáveis, embora pudessem ser mitigadas pela ação moral e assistencial dos mais privilegiados (Iamamoto, 2007, p.20).

A formação profissional dos assistentes sociais nesse período refletia essa perspectiva conservadora, que buscava aliar a prática assistencial à moral cristã. As escolas de Serviço Social, muitas vezes vinculadas a instituições religiosas, enfatizavam a importância da disciplina, da obediência e da conformidade com os valores católicos. Esse modelo formativo reproduzia uma visão paternalista das relações sociais, na qual o assistente social era visto como um agente de controle moral e social, responsável por educar e disciplinar os assistidos, em vez de promover a transformação de suas condições materiais e estruturais.

A adoção da Doutrina Social da Igreja como base ideológica do Serviço Social limitava as possibilidades de uma atuação crítica frente às desigualdades estruturais. A prática profissional era orientada para minimizar os efeitos mais visíveis da pobreza, sem questionar as relações de poder e as dinâmicas econômicas que perpetuavam a exclusão social. Netto (1992, p. 83) observa que essa abordagem naturalizava as desigualdades, tratando-as como uma consequência inevitável da ordem social, enquanto direcionava as ações para a adaptação dos indivíduos a essa realidade, reforçando a ideia de mérito individual como solução para a pobreza.

Dadas as limitações impostas pelo modelo inicial, a Doutrina Social da Igreja desempenhou um papel fundamental na institucionalização do Serviço Social no Brasil, ao sistematizar práticas assistenciais e estabelecer diretrizes para a formação profissional. Contudo, já entre os anos 1940 e 1950, sua influência começou a perder espaço para o positivismo e para o Serviço Social norte-americano, marcado por um enfoque tecnicista e adaptado às exigências do contexto socioeconômico da época. Apesar disso, as influências religiosas não desapareceram completamente, mas passaram a coexistir em menor escala com essa nova orientação. Esse período, conforme analisado por Yamamoto (2004), é caracterizado por um “arranjo teórico-doutrinário”, no qual elementos conservadores se mesclavam às novas tendências metodológicas. Esse cenário preparou o terreno para os movimentos de reconceitualização, que, na segunda metade do século XX, romperiam com essas bases conservadoras, incorporando perspectivas críticas e reposicionando o Serviço Social como uma prática comprometida com a transformação social.

A incorporação do Serviço Social nas universidades representou um marco fundamental na consolidação da profissão, influenciando diretamente sua formação acadêmica, seus referenciais teóricos e sua autonomia científica. Esse processo se deu gradativamente ao longo das décadas de 1940 e 1950 e intensificou-se nas décadas seguintes, à medida que o ensino superior passou a ser regulamentado pelo Estado e influenciado por diretrizes mais laicas e científicas. Com a entrada nas universidades, o Serviço Social se distanciou progressivamente das bases confessionais que marcaram sua gênese, abrindo espaço para um debate acadêmico mais plural e crítico.

Além disso, a institucionalização do Serviço Social deve ser compreendida também no contexto do processo de assalariamento dos assistentes sociais, especialmente a partir do avanço do capitalismo monopolista. Conforme aponta Netto (1992), o processo de assalariamento foi determinante para redefinir o papel da profissão, inserindo o Serviço Social

na divisão social e técnica do trabalho como uma especialização voltada à gestão e ao enfrentamento das expressões da “questão social”. Esse contexto reforçou a necessidade de uma formação profissional mais qualificada, uma vez que as demandas do mercado de trabalho exigiam maior capacitação técnica e teórica para lidar com as contradições sociais geradas pelo avanço do capital monopolista. Assim, a incorporação do Serviço Social nas universidades não apenas ampliou sua base acadêmica, mas também respondeu à crescente demanda por profissionais capacitados para atuar em um contexto de intensificação das desigualdades sociais e precarização das condições de vida da classe trabalhadora.

A laicização da formação profissional foi um dos primeiros impactos desse ingresso no ensino superior. Enquanto as primeiras escolas de Serviço Social estavam fortemente vinculadas à Doutrina Social da Igreja, com uma ênfase na moral cristã e na caridade como princípios norteadores da prática assistencial, a institucionalização da formação acadêmica nas universidades públicas e privadas laicas proporcionou uma reformulação epistemológica. Esse deslocamento reduziu a influência direta das doutrinas religiosas sobre a formação e permitiu uma maior interlocução com as ciências humanas e sociais, ampliando as bases teóricas da profissão (IAMAMOTO, 2007, p. 45).

Paralelamente à laicização, a aproximação com as ciências sociais desempenhou um papel determinante na reconfiguração do ensino em Serviço Social. O intercâmbio com áreas como a Sociologia, a Ciência Política e a Economia possibilitaram uma compreensão mais aprofundada da questão social e das desigualdades estruturais do capitalismo. Netto (1992) aponta que esse contato foi essencial para o afastamento da perspectiva tecnicista e para a consolidação de uma visão crítica, que passou a compreender as expressões da questão social como produtos das contradições do modo de produção capitalista (p. 89). Dessa forma, a formação do assistente social deixou de ser meramente instrumental e passou a incorporar análises teóricas mais complexas, alinhadas a um projeto de transformação social.

A instauração do pluralismo teórico foi outra consequência direta desse processo. Enquanto nas décadas anteriores o Serviço Social era orientado por uma matriz predominantemente conservadora, fortemente influenciada pelo positivismo e pela fenomenologia, a entrada na universidade e a interlocução com as ciências sociais ampliaram o leque de referenciais adotados na formação. Isso permitiu que diferentes abordagens disputassem espaço na construção do conhecimento na área, culminando na ascensão do materialismo histórico-dialético como principal referencial crítico. Netto (1992) destaca que a incorporação dessa matriz teórica representou uma virada paradigmática na profissão, pois

permitiu que o Serviço Social abandonasse sua função meramente reguladora e assumisse um papel ativo na luta contra as desigualdades estruturais (p. 112).

O movimento estudantil também teve um impacto significativo nesse processo, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, quando o Brasil vivia sob o regime empresarial-militar. Os estudantes de Serviço Social, assim como de outras áreas, participaram ativamente das lutas contra a repressão e em defesa de um ensino superior democrático e comprometido com as necessidades populares. Segundo Iamamoto (2007), a mobilização estudantil foi fundamental para pressionar pela renovação curricular e pela incorporação de disciplinas que priorizassem uma abordagem crítica da questão social (p. 78). Esse engajamento dos estudantes contribuiu para a consolidação do projeto ético-político da profissão, alinhado às lutas populares e à defesa dos direitos sociais.

A incorporação do Serviço Social no ensino universitário representou um marco na reconfiguração da profissão, exigindo a reformulação das diretrizes curriculares e o fortalecimento de sua base teórica. A normatização da formação profissional ampliou os debates sobre o currículo, tornando-os mais politizados e refletindo disputas entre perspectivas tecnicistas e críticas. Enquanto a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) defendia um ensino comprometido com a análise estrutural das desigualdades sociais e alinhado ao materialismo histórico-dialético, o Ministério da Educação (MEC) frequentemente priorizava uma abordagem pragmática e voltada para a adaptação dos profissionais às demandas do mercado de trabalho. Esse ingresso na universidade consolidou um campo acadêmico mais laico, plural e crítico, contribuindo para o distanciamento definitivo das bases conservadoras e instrumentalistas que marcaram a profissão em suas primeiras décadas. Ao mesmo tempo, esse processo fortaleceu o compromisso do Serviço Social com a transformação social e a defesa dos direitos humanos.

Apesar dessas mudanças, o legado conservador do Serviço Social permaneceu presente, especialmente no que diz respeito à influência da Doutrina Social da Igreja, que exerceu um papel central na sua estruturação inicial. Embora tenha sistematizado práticas assistenciais e estabelecido diretrizes para a formação profissional, essa orientação restringia o potencial emancipador da profissão, subordinando-a à lógica de controle social.

No contexto da ditadura empresarial-militar (1964-1985), o Serviço Social passou por um intenso processo de renovação que assumiu três diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Segundo Netto (1992), essas perspectivas são: modernizador conservador,

tradicional atualizado e intenção de ruptura. A perspectiva modernizadora conservadora buscava adaptar o Serviço Social às exigências do regime autoritário, incorporando elementos tecnicistas e instrumentalizando a profissão como mecanismo de controle social. A tradicional atualizada, por sua vez, combinava elementos conservadores com a introdução de novos métodos e técnicas, mantendo uma postura intermediária frente às contradições sociais. Por fim, a perspectiva denominada por Netto como intenção de ruptura, fundamentada no materialismo histórico-dialético, ainda não representava uma ruptura efetiva com o conservadorismo, mas sim um movimento inicial que visava questionar as bases tradicionais e construir uma prática profissional mais crítica e alinhada às lutas populares e à emancipação dos sujeitos sociais. Essa perspectiva foi essencial para impulsionar transformações que culminariam na consolidação de um projeto ético-político crítico e emancipador na profissão, especialmente a partir do final dos anos 1980.

Essas três perspectivas refletem as disputas ideológicas dentro do Serviço Social no período, mas também mostram como a profissão conseguiu consolidar um novo paradigma ético-político voltado para a justiça social, ao romper com suas bases conservadoras e incorporar um compromisso com a transformação das condições de desigualdade.

Além disso, correntes como o positivismo e a fenomenologia reforçaram a orientação conservadora do Serviço Social em seus primeiros anos. O positivismo, ao valorizar a ordem e o progresso, sustentava intervenções baseadas na tecnicidade e na neutralidade, promovendo práticas que atendiam às demandas do mercado sem confrontar as desigualdades sociais. Por sua vez, a fenomenologia, ao destacar a subjetividade, desconectava as ações profissionais de análises estruturais, restringindo-as à esfera individual. Netto (1992) observa que essas influências ideológicas “naturalizaram as desigualdades e limitaram o Serviço Social a uma função de controle social, voltada para a adaptação dos indivíduos à ordem vigente” (p. 83).

Essa configuração inicial refletia a necessidade de respostas institucionais que compatibilizassem a assistência social com a preservação da hegemonia das classes dominantes. A profissão, nesse contexto, atuava como um mecanismo de contenção das contradições sociais, mascarando as desigualdades estruturais e reforçando a lógica do capital.

As primeiras décadas do Serviço Social no Brasil foram caracterizadas por práticas conservadoras e tecnicistas, que começaram a ser questionadas a partir dos anos 1960. O movimento de reconceituação, iniciado na América Latina e posteriormente consolidado no

Brasil, representou uma ruptura epistemológica e metodológica com o conservadorismo da profissão. Esse movimento, fortemente influenciado pela perspectiva marxista, teve como objetivo reposicionar o Serviço Social como uma prática comprometida com as lutas sociais e a transformação das condições de vida das classes subalternas (Iamamoto, 2007, p.35).

A reconceituação do Serviço Social⁷ no Brasil foi marcada por eventos históricos, mudanças institucionais e publicações que consolidaram a hegemonia da perspectiva de intenção de ruptura. Esse processo representou uma transição do conservadorismo e do tecnicismo para uma prática crítica e comprometida com a transformação social. Entre os principais marcos desse movimento estão o Congresso da Virada de 1979, o Currículo Mínimo de 1982/83, o Código de Ética de 1986 e a publicação de “Relações Sociais e Serviço Social no Brasil” (1982).

O Congresso da Virada, realizado em São Paulo em 1979, foi um ponto de inflexão para a profissão. Nesse evento, consolidou-se o rompimento com as bases conservadoras e tecnicistas que predominavam no Serviço Social, ao mesmo tempo em que se reafirmou a adoção do materialismo histórico-dialético como referencial teórico. O Congresso destacou a necessidade de alinhar a profissão às lutas sociais, enfatizando o compromisso com a superação das desigualdades estruturais e o fortalecimento da articulação com os movimentos populares. Foi nesse momento que o Serviço Social começou a ser compreendido como uma prática social transformadora, alinhada às demandas emancipatórias da sociedade.

Outro marco significativo foi o Currículo Mínimo de 1982/83, que trouxe mudanças profundas na formação acadêmica dos assistentes sociais. Esse currículo rompeu com o modelo tecnicista ao incorporar disciplinas que priorizavam a análise crítica das contradições sociais, como Economia Política, Sociologia Crítica e Teoria Social. A proposta pedagógica passou a valorizar a articulação entre teoria e prática, preparando os estudantes para compreenderem as desigualdades sociais como expressões das relações de classe e para atuarem de forma transformadora nos diferentes contextos de intervenção profissional.

⁷ A reconceituação do Serviço Social, conforme Netto (1992) em “*Ditadura e Serviço Social no Brasil*”, foi um movimento teórico-metodológico que emergiu na América Latina nos anos 1960 e se desenvolveu no Brasil especialmente durante a década de 1970. Esse processo buscou romper com as bases conservadoras e tecnicistas que historicamente orientavam a profissão, promovendo uma nova perspectiva crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético. Netto destaca que a reconceituação, em seu estágio inicial, foi caracterizada como uma **intenção de ruptura**, pois, embora questionasse as bases tradicionais da profissão, ainda não representava uma ruptura plena com o conservadorismo. Essa fase transitória abriu caminho para a consolidação de um projeto ético-político crítico, voltado para a transformação social e o fortalecimento do compromisso com as lutas populares e os direitos sociais.

O Código de Ética de 1986 representou uma mudança paradigmática ao reafirmar os valores que orientam o exercício profissional, colocando a defesa dos direitos humanos, da justiça social e da equidade no centro da atuação do assistente social. Esse documento consolidou os princípios ético-políticos que já vinham sendo discutidos desde o Congresso da Virada e estabeleceu um compromisso explícito com a transformação social. A partir desse Código, o Serviço Social reforçou sua identidade como uma profissão comprometida com a emancipação dos sujeitos sociais (CFESS, 1986).

A publicação de *“Relações Sociais e Serviço Social no Brasil”*, de Marilda Iamamoto e Raul de Carvalho, em 1982, também foi um marco teórico fundamental. Essa obra aprofundou a análise crítica das relações sociais no capitalismo, destacando o papel do Serviço Social como uma especialização do trabalho coletivo inserida nas contradições das relações de classe. O livro criticava as abordagens conservadoras e tecnicistas, argumentando que o Serviço Social deveria atuar como um instrumento de transformação social, em vez de apenas gerenciar as expressões da “questão social” (IAMAMOTO; CARVALHO, 1982).

Esses marcos não apenas consolidaram a perspectiva de intenção de ruptura, mas também transformaram a base teórico-metodológica e ética do Serviço Social. O movimento de reconceituação demonstrou que a profissão poderia superar sua função de controle social, característica das décadas anteriores, e adotar uma postura crítica e transformadora. Esse reposicionamento foi fundamental para que o Serviço Social se articulasse com os movimentos sociais e as lutas por justiça social, reafirmando seu compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (NETTO, 1992).

A consolidação dessa perspectiva, no entanto, não foi isenta de desafios. Internamente, setores conservadores da profissão resistiam às mudanças propostas pela reconceituação, defendendo a manutenção de práticas tecnicistas e funcionalistas. Externamente, o regime empresarial-militar impunha restrições à organização e à disseminação das ideias progressistas, limitando a capacidade de atuação dos assistentes sociais em defesa das demandas populares. Apesar dessas barreiras, os avanços alcançados pela reconceituação estabeleceram uma nova identidade para o Serviço Social no Brasil (NETTO, 1992).

A articulação entre teoria e prática, promovida pelos marcos da reconceituação, permanece como uma das características centrais da formação e da prática profissional em Serviço Social. O Currículo Mínimo de 1982/83, por exemplo, garantiu que os assistentes sociais fossem capacitados não apenas para compreender as desigualdades estruturais, mas

também para intervir de maneira crítica e transformadora, alinhando a prática profissional ao projeto ético-político da profissão (ABEPSS, 1996). Além disso, o Código de Ética de 1986 trouxe uma nova dimensão ética para a atuação profissional, orientando os assistentes sociais na defesa dos direitos humanos e na luta por justiça social (CFESS, 1986). Essa inflexão ética consolidou o compromisso da profissão com a emancipação dos sujeitos sociais e com a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática, afastando-a de suas origens conservadoras (NETTO, 1992).

Assim a reconceitualização e seus marcos históricos deixaram um legado duradouro para o Serviço Social no Brasil. Esses eventos e transformações não apenas redefiniram a identidade da profissão, mas também a posicionaram como um instrumento de resistência e de luta contra as desigualdades estruturais. Esse processo continua a inspirar as práticas e os debates contemporâneos, reafirmando a importância do compromisso crítico e transformador que caracteriza o Serviço Social.

A relação entre conservadorismo e trabalho profissional no Serviço Social brasileiro é resultado de um processo histórico marcado pela conformidade com as demandas do Estado e do mercado nas primeiras décadas de consolidação da profissão. As influências ideológicas predominantes nesse período, como a Doutrina Social da Igreja, o positivismo e a fenomenologia, contribuíram para moldar uma atuação profissional que priorizava a pacificação das tensões sociais. Essa orientação conservadora limitava a capacidade da profissão de atuar criticamente frente às desigualdades estruturais, reduzindo seu papel à mediação de conflitos e à adaptação dos sujeitos à ordem social vigente.

Dessa maneira o Serviço Social, nesse modelo inicial, foi concebido como um instrumento de regulação social, cuja finalidade era garantir a estabilidade das relações de classe em um contexto de crescente urbanização e industrialização. A prática profissional estava alinhada às necessidades do capital, particularmente no que diz respeito à reprodução da força de trabalho. Segundo Netto (1992), as primeiras intervenções do Serviço Social buscavam atuar nos “efeitos colaterais” da “questão social”, oferecendo soluções paliativas para os problemas gerados pelo desenvolvimento capitalista, sem questionar as causas estruturais dessas desigualdades (p. 83). Nesse sentido, a profissão desempenhava um papel funcional para a manutenção do *status quo*, reforçando as relações de poder existentes.

O conservadorismo presente na prática profissional refletia-se também na formação acadêmica e no perfil dos primeiros assistentes sociais. As escolas de Serviço Social, muitas

vezes vinculadas a instituições religiosas, enfatizavam valores como disciplina, conformidade e moralidade cristã. A formação estava direcionada à capacitação técnica e à adoção de métodos interventivos que favorecessem a adaptação dos indivíduos às exigências do mercado e às normas sociais. Essa abordagem, ao evitar o enfrentamento das causas estruturais das desigualdades, reforçava a naturalização das condições de pobreza e exclusão social, tratando-as como problemas individuais ou morais.

O positivismo e a fenomenologia exerceram influências marcantes na conformação inicial da prática profissional do Serviço Social, contribuindo para um modelo de intervenção conservador e fragmentado. O positivismo, ao enfatizar métodos científicos e procedimentos padronizados, consolidou uma abordagem tecnicista que privilegiava a neutralidade técnica e a eficiência operacional. Esse modelo afastava a profissão de análises críticas sobre as relações sociais e econômicas, legitimando uma atuação aparentemente isenta de interesses políticos, mas que, na realidade, reforçava as desigualdades estruturais ao operar dentro dos limites impostos pela ordem social vigente (Netto, 1992, p. 85). Paralelamente, a fenomenologia introduziu uma perspectiva voltada para a subjetividade e a experiência individual, enfatizando o papel das percepções e vivências dos sujeitos na intervenção social. Embora essa abordagem trouxesse uma dimensão humanista ao Serviço Social, sua focalização excessiva na dimensão subjetiva desvinculava a análise das condições materiais e estruturais que determinavam as situações de vulnerabilidade social. Assim, a combinação entre a tecnicidade do positivismo e a ênfase subjetivista da fenomenologia resultou em práticas assistenciais fragmentadas, limitadas à gestão dos efeitos da questão social, sem abordar suas raízes estruturais.

Apesar dessas limitações, a conexão entre conservadorismo e prática profissional não pode ser interpretada apenas como um entrave à profissionalização do Serviço Social. As bases conservadoras da profissão forneceram, paradoxalmente, o terreno para que debates críticos emergissem, especialmente a partir dos anos 1960 e 1970. Nesse período, o movimento de reconceituação do Serviço Social desafiava as orientações conservadoras, promovendo uma ruptura significativa no projeto ético-político da profissão. A reconceituação introduziu uma análise marxista das relações sociais, permitindo que o Serviço Social se reposicionasse como uma prática comprometida com a transformação das condições de desigualdade.

O movimento de reconceituação revelou que as práticas conservadoras, ao limitarem a ação profissional às demandas do Estado e do mercado, também tornavam evidente a insuficiência desse modelo frente às contradições sociais cada vez mais exacerbadas. Segundo Iamamoto (1992), a crítica ao conservadorismo possibilitou a construção de uma prática mais

articulada com as lutas sociais, na qual o Serviço Social passou a ser visto como uma especialização do trabalho coletivo, inserida nas relações de classe e nas disputas por justiça social (p. 109). Esse reposicionamento foi fundamental para que a profissão abandonasse a lógica de controle social e assumisse um papel mais ativo na defesa dos direitos humanos e na construção de uma sociedade mais equitativa.

Assim, embora o conservadorismo tenha moldado profundamente as práticas iniciais do Serviço Social, sua contestação permitiu a emergência de um novo paradigma profissional, voltado para a análise crítica das desigualdades e para a promoção de mudanças estruturais. A trajetória da profissão, nesse sentido, é marcada por tensões e rupturas que refletem a complexidade de sua inserção histórica e ideológica no Brasil. Essas transformações continuam a ser um desafio para o Serviço Social contemporâneo, que busca romper com a herança conservadora de sua origem e fortalecer os princípios ético-políticos que orientam sua prática e projeto de formação atual.

A ditadura empresarial-militar instaurada no Brasil a partir de 1964 representou um marco de transformação tanto nas políticas sociais quanto no exercício profissional do Serviço Social. Esse regime, caracterizado pela repressão política, censura e supressão de direitos, também buscou reestruturar as relações sociais e econômicas de forma a fortalecer a lógica capitalista dependente. Nesse contexto, o Serviço Social foi intensamente instrumentalizado como um mecanismo de controle social, ajustado às necessidades do Estado autoritário. A profissão, que já apresentava características conservadoras, foi convocada a operar diretamente nos programas sociais do governo, reforçando uma intervenção voltada para a pacificação das tensões sociais e para a gestão dos impactos das desigualdades estruturais.

A aproximação entre o Serviço Social e o aparato estatal durante a ditadura não ocorreu de forma isolada, mas refletiu a articulação entre o regime militar e as demandas do capitalismo dependente em um cenário de modernização conservadora. Segundo Netto (1992), esse período consolidou uma prática profissional marcada pela tecnicidade e pela neutralidade aparente, elementos que conferiam ao Serviço Social uma “legitimidade técnica” que mascarava sua função de regulação e controle social (p. 83). As intervenções assistenciais, em sua maioria, não questionavam as contradições estruturais que geravam as expressões da “questão social”, mas procuravam administrá-las de maneira funcional ao sistema.

Paralelamente, a formação profissional também sofreu alterações significativas, alinhando-se às exigências do regime. O ensino do Serviço Social, amplamente influenciado

por correntes positivistas, foi direcionado para a capacitação técnica, enfatizando a instrumentalidade da profissão em detrimento de uma análise crítica das desigualdades sociais. As escolas de Serviço Social reforçaram uma perspectiva que naturalizava a pobreza e as desigualdades, formando profissionais com competências voltadas para a adaptação dos sujeitos às condições impostas pela ordem social vigente.

Apesar dessa instrumentalização, a década de 1960 também foi marcada pelo início de um movimento de crítica e resistência dentro do Serviço Social. Influenciados pelas mudanças sociopolíticas que ocorriam em nível global, incluindo a disseminação de ideias marxistas e as mobilizações de movimentos sociais, alguns segmentos da profissão começaram a questionar o conservadorismo predominante. Essas críticas ganharam força na década de 1970, culminando no movimento de reconceituação do Serviço Social, que propôs uma ruptura com o modelo tecnicista e conservador vigente (Netto, 1991, p.44).

O movimento de reconceituação emergiu como uma resposta à insatisfação com a incapacidade do Serviço Social de lidar com as contradições do capitalismo de forma crítica. Inspirado por correntes teóricas como o marxismo e por experiências progressistas de outros países da América Latina, esse movimento buscou reposicionar o Serviço Social como uma prática comprometida com a transformação social. Netto (1991) afirma que a reconceituação representou uma “ruptura epistemológica e política”, ao introduzir uma análise estrutural das desigualdades e ao situar a profissão como parte das lutas de classe (p. 45).

Durante esse período, a incorporação do marxismo permitiu ao Serviço Social superar as limitações do modelo tecnicista e adotar uma perspectiva que articulava a prática profissional às contradições do capitalismo. Essa abordagem enfatizava a necessidade de compreender a “questão social” como uma expressão das relações de classe e de atuar na superação das condições que perpetuavam a exploração e a exclusão. Esse processo também trouxe mudanças significativas na formação profissional, que passou a valorizar a integração entre teoria e prática, com foco na análise crítica e na intervenção transformadora.

O processo de reconceituação também refletiu a resistência de setores progressistas da profissão às imposições do regime autoritário. Ao buscar alinhar-se aos movimentos sociais e às demandas populares, o Serviço Social em busca de atingir esse processo distanciou-se das funções de controle social atribuídas pelo Estado e passou a atuar como uma ferramenta de emancipação e de promoção de justiça social. Esse reposicionamento marcou uma virada na

história da profissão, contribuindo para o processo de construção de seu projeto ético-político profissional e consolidando um compromisso com os direitos humanos e a equidade.

Entretanto, o processo de reconceituação enfrentou desafios significativos, incluindo resistências internas e externas. A repressão do regime empresarial-militar dificultava a organização e a disseminação das ideias progressistas, enquanto as bases conservadoras da profissão ainda estavam profundamente enraizadas em muitas práticas e instituições. Apesar disso, a consolidação do movimento de reconceituação representou um avanço histórico, ampliando as possibilidades de atuação crítica e fortalecendo a identidade do Serviço Social como uma profissão comprometida com a transformação estrutural da sociedade, como também, com os direitos sociais e a democracia.

Ao chegar à década de 1970, o Serviço Social brasileiro já apresentava sinais de transformação substancial, refletindo tanto as tensões quanto os avanços promovidos pelo movimento de reconceituação. Esse processo não apenas redefiniu a profissão em termos de seus princípios e métodos, mas também reafirmou seu papel como agente de mudança social, em contraste com o modelo conservador predominante até então. Essa trajetória, marcada por rupturas e desafios, continua a inspirar debates e a orientar a prática profissional em contextos contemporâneos.

A década de 1970 representou um marco na história do Serviço Social no Brasil, com o surgimento do movimento de reconceituação. Esse processo, que se desenvolveu em meio a intensas mudanças sociais e políticas, significou uma ruptura epistemológica e metodológica com o conservadorismo que predominava na profissão. Até então, o Serviço Social havia sido amplamente instrumentalizado como um mecanismo de controle social, alinhado às demandas do Estado e do mercado. No entanto, as contradições do modelo econômico e a repressão do regime empresarial-militar evidenciaram a necessidade de uma reavaliação crítica das bases teóricas e práticas da profissão.

A reconceituação foi impulsionada pelo crescente questionamento das práticas conservadoras que moldaram o Serviço Social nas décadas anteriores. O tecnicismo e a neutralidade ideológica, características da formação e da prática profissional, passaram a ser criticadas por sua incapacidade de enfrentar as contradições estruturais da sociedade. Netto (1991) destaca que esse movimento foi uma resposta à crise da profissão, que se encontrava limitada a funções de regulação e administração da pobreza, sem propor mudanças significativas nas condições de desigualdade social (p. 45). A incorporação do marxismo como

referencial teórico foi uma das principais características da reconceituação. Esse referencial permitiu uma análise crítica das relações sociais, situando a “questão social” no âmbito das contradições do capitalismo. Segundo Iamamoto (1992), o marxismo possibilitou compreender o Serviço Social como uma especialização do trabalho coletivo, inserida nas relações de classe e nas disputas por hegemonia (p. 109). Essa perspectiva teórica marcou uma ruptura com o positivismo e a fenomenologia, que até então predominavam na formação e na prática da profissão.

O marxismo trouxe ao Serviço Social uma nova compreensão da “questão social”, vista não apenas como um problema técnico ou individual, mas como uma expressão das contradições estruturais do capitalismo e suas particularidades na realidade brasileira de formação dependente. Essa abordagem permitiu que a prática profissional fosse direcionada para a transformação das condições que perpetuavam as desigualdades, em vez de apenas gerenciá-las, essa mudança representou um avanço significativo, ao alinhar a profissão às lutas sociais e ao compromisso com a justiça social e com a apreensão do caráter contraditório do trabalho profissional.

A ruptura com o conservadorismo também se refletiu na formação acadêmica. As escolas de Serviço Social começaram a adotar currículos que priorizavam a análise crítica das desigualdades e a articulação entre teoria e prática. Esse processo foi consolidado com a aprovação do Currículo mínimo de 1982 e, posteriormente, com a criação de diretrizes curriculares que incorporaram princípios marxistas e estabeleceram a necessidade de uma formação comprometida com a transformação social. Segundo as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, o objetivo da formação é capacitar os profissionais para atuar de forma crítica e propositiva, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ademais, a reconceituação resultou na construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social, que orienta a prática e a formação profissional até os dias atuais. Esse projeto é fundamentado em valores como a equidade, a liberdade e a solidariedade, e busca alinhar a prática do Serviço Social à defesa dos direitos humanos e à promoção da justiça social. Netto (1991) observa que o Projeto Ético-Político reflete o compromisso da profissão com a emancipação dos sujeitos sociais e a construção de uma contra-hegemonia (p. 45). Essa construção é um dos principais objetivos do Projeto Ético-Político. Inspirado na teoria gramsciana, esse conceito refere-se à necessidade de disputar a direção cultural e política da sociedade, propondo alternativas ao modelo hegemônico. No Serviço Social, isso significa atuar em parceria com movimentos sociais e organizações populares, promovendo a conscientização

e a mobilização dos sujeitos para a luta por direitos. Netto (1992) destaca que a profissão passou a ser vista como uma ferramenta de resistência e transformação, em oposição ao seu papel anterior como instrumento de controle social (p. 85).

A defesa dos direitos sociais é uma das principais diretrizes dessa reconceitualização. Essa defesa inclui a luta por políticas públicas universais e pela garantia de condições dignas de vida para a população. Segundo os princípios do Código de Ética do Serviço Social, os profissionais têm o dever de atuar na defesa intransigente dos direitos humanos e na promoção de uma sociedade mais inclusiva e democrática. Esse compromisso ético reflete a mudança de paradigma promovida pela reconceitualização, que reposicionou a profissão como um agente de transformação social. No entanto, o processo de reconceitualização enfrentou desafios significativos, tanto internos quanto externos. Internamente, havia resistências de setores da profissão que estavam mais alinhados às práticas conservadoras. Externamente, o regime empresarial-militar impunha restrições à organização e à disseminação de ideias progressistas. Apesar dessas dificuldades, o movimento de reconceitualização conseguiu se consolidar como um marco na história do Serviço Social brasileiro, redefinindo sua identidade e seu papel na sociedade.

A década de 1970 marcou o início do processo de construção do Projeto Ético-Político no Serviço Social⁸, caracterizado pela ampliação do debate crítico na formação e na prática profissional. Esse processo, embora iniciado nesse período, alcançou sua consolidação na década de 1990, quando os princípios éticos e políticos da profissão foram formalizados e integrados de maneira abrangente às diretrizes e práticas profissionais. Essa trajetória, iniciada nas décadas anteriores, continua a influenciar o Serviço Social contemporâneo, que enfrenta novos desafios, mas mantém seu compromisso com a transformação social e a defesa dos direitos humanos.

A trajetória do Serviço Social no Brasil foi profundamente marcada pelas contradições de seu processo de profissionalização e pela ruptura com as bases conservadoras

⁸ O Projeto Ético-Político do Serviço Social é uma construção coletiva da profissão que se consolidou como um marco fundamental para redefinir sua identidade e seu compromisso social. Esse projeto teve início na década de 1970, como parte do movimento de reconceitualização, e foi consolidado na década de 1990 com a incorporação plena de seus princípios nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS e no Código de Ética de 1993. Fundamentado no materialismo histórico-dialético, o Projeto Ético-Político reafirma a defesa intransigente dos direitos humanos, a luta por justiça social e o compromisso com a emancipação dos sujeitos sociais. Essa perspectiva rompe com as bases conservadoras e assistencialistas que marcaram a gênese da profissão, orientando o Serviço Social para uma atuação crítica, reflexiva e voltada para a transformação das desigualdades sociais (NETTO, 1992; IAMAMOTO, 2007).

que orientaram suas práticas iniciais. Durante as primeiras décadas de sua consolidação, a profissão esteve atrelada a valores conservadores, como os promovidos pela Doutrina Social da Igreja e pelo positivismo, que reforçavam a ordem social vigente e priorizavam intervenções paliativas frente às expressões da “questão social”. Contudo, essas bases conservadoras também criaram o terreno para a emergência de questionamentos críticos, culminando no movimento de reconceitualização, que reposicionou o Serviço Social como uma prática comprometida com a transformação social e com a construção de uma contra hegemonia.

Esse movimento de ruptura, iniciado a partir da década de 1970, trouxe consigo mudanças significativas, tanto no campo teórico quanto na prática profissional. A incorporação do marxismo como referencial central permitiu a análise estrutural das desigualdades sociais, rompendo com as abordagens tecnicistas e fragmentadas que predominavam anteriormente. Além disso, o processo de construção coletiva do projeto ético-político reafirmou o compromisso do Serviço Social com a defesa dos direitos sociais, a promoção da justiça social e a emancipação dos sujeitos sociais. Essas transformações redefiniram a identidade da profissão, tornando-a uma ferramenta crítica e propositiva frente às contradições do capitalismo.

No entanto, a consolidação dessas mudanças exigiu uma reformulação profunda da formação acadêmica e das diretrizes curriculares que orientam a capacitação dos futuros profissionais. Nesse sentido, a atuação da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) desempenhou um papel central ao estabelecer parâmetros formativos que articulassem teoria crítica, prática transformadora e compromisso ético-político. A seguir, será discutido como as diretrizes curriculares da ABEPSS moldaram a formação profissional, consolidando o Serviço Social como uma prática socialmente engajada e alinhada às lutas por justiça e equidade.

3.2 Formação profissional e diretrizes curriculares da ABEPSS

As diretrizes curriculares são instrumentos fundamentais para orientar a formação de profissionais em qualquer área, pois orientam os conteúdos, metodologias e objetivos que devem guiar os processos educativos. No caso do Serviço Social no Brasil, as Diretrizes Curriculares ABEPSS se destacam por sua construção coletiva, fruto de um intenso processo de debates realizados em níveis locais, regionais e nacionais. Essa construção participativa reflete o esforço conjunto de diferentes atores da área — professores, pesquisadores,

profissionais e estudantes — para consolidar uma base formativa que responda às demandas da sociedade e reafirme o compromisso ético-político da profissão com a transformação social.

Os pressupostos das diretrizes da ABEPSS são fundamentados em uma perspectiva crítica e comprometida com a emancipação social. Entre os princípios que orientam essas diretrizes, destacam-se: a defesa da universalização dos direitos sociais, a promoção da equidade e da justiça social, a compreensão da “questão social” como expressão das contradições do capitalismo e o fortalecimento do compromisso com os direitos humanos. Esses princípios são acompanhados por diretrizes que visam articular teoria e prática, garantir a interdisciplinaridade e promover a formação de profissionais aptos a compreender e enfrentar as desigualdades estruturais da sociedade brasileira.

As Diretrizes Curriculares da ABEPSS são organizadas em torno de núcleos de fundamentação, que estruturam o currículo e orientam os conteúdos essenciais para a formação dos assistentes sociais. Esses núcleos incluem: Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, que abordam as bases teóricas e filosóficas da profissão e o estudo das relações sociais; Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, voltados para a análise das especificidades históricas, econômicas e sociais do Brasil e sua inserção no capitalismo global; e Núcleo de fundamentos do trabalho profissional, que tratam dos princípios ético-políticos, metodológicos e técnico-operativos específicos da atuação em Serviço Social. Esses núcleos oferecem uma base ampla e integrada que conecta o estudo das relações sociais às demandas práticas da profissão.

No que se refere às matérias básicas e às atividades necessárias para a integralização do currículo, as Diretrizes da ABEPSS destacam disciplinas como Economia Política, Sociologia Crítica, Teoria Social, Fundamentos do Serviço Social, Políticas Sociais e Direitos Humanos. Essas disciplinas são complementadas por atividades práticas, como estágios supervisionados, que garantem a articulação entre teoria e prática. Além disso, as diretrizes incluem a exigência de atividades complementares, que possibilitam aos estudantes ampliar suas vivências acadêmicas por meio de palestras, eventos, projetos de extensão e outras experiências que agreguem valor à formação interdisciplinar e crítica. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), por sua vez, desempenha um papel fundamental na consolidação da formação acadêmica, exigindo que o estudante desenvolva uma pesquisa com rigor teórico-metodológico, relacionando os conhecimentos adquiridos ao longo do curso com uma análise crítica e propositiva da realidade social. Além disso, as atividades de extensão e pesquisa promovem a integração entre ensino, pesquisa e extensão, reforçando esses elementos como pilares

essenciais para a formação de profissionais socialmente comprometidos e tecnicamente qualificados.

Ao estabelecer uma formação integral e crítica, as diretrizes da ABEPSS se consolidam como um marco na luta por uma educação de qualidade, alinhada ao projeto ético-político do Serviço Social e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. A organização curricular e os pressupostos dessas diretrizes refletem um compromisso com a transformação social, em oposição às abordagens tecnicistas e adaptativas que desconsideram as contradições estruturais da sociedade.

Essas Diretrizes da ABEPSS são fundamentadas no materialismo histórico-dialético, orientadas por uma perspectiva crítica que analisa a “questão social” como expressão das contradições do capitalismo. Alinhadas ao projeto ético-político do Serviço Social, essas diretrizes buscam formar profissionais comprometidos com a transformação social e com a superação das desigualdades estruturais. Segundo os documentos da ABEPSS, o foco da formação deve estar na articulação entre teoria e prática, promovendo análises críticas sobre as relações de classe, as dinâmicas de poder e as condições que perpetuam a exploração e a exclusão.

A perspectiva crítica defendida pela ABEPSS é refletida em currículos que privilegiam disciplinas voltadas para uma análise aprofundada da sociedade capitalista e suas particularidades na realidade brasileira, como Economia Política, Sociologia Crítica e Teoria Social. Esses conteúdos são integrados à prática profissional, promovendo uma formação que vai além do gerenciamento dos efeitos da “questão social”, concentrando-se no enfrentamento de suas causas estruturais. Segundo Iamamoto (2008), essa abordagem formativa tem como objetivo “preparar profissionais capazes de compreender as desigualdades como construções históricas, desvinculando-as da ideia de condições naturais da vida social” (p. 57).

Por outro lado, as Diretrizes do MEC, aprovadas em 2001, adotam uma abordagem mais técnica e adaptativa, que reflete as exigências do mercado de trabalho e as transformações sociais contemporâneas. Essa perspectiva tem como objetivo principal a capacitação de profissionais para atender às demandas imediatas das políticas públicas e do setor privado, muitas vezes em detrimento de uma formação teórica mais aprofundada. A abordagem do MEC enfatiza competências práticas e funcionais, como gestão de programas sociais, elaboração de projetos e atendimento direto, relegando a análise crítica das estruturas sociais a um papel secundário (BRASIL, 2001).

As Diretrizes do MEC, embora reconheçam a importância do contexto social, tendem a tratar a “questão social” de forma fragmentada e despolitizada. Para Netto (1992), essa visão reduz o Serviço Social a uma “função gerencial”, desconsiderando sua dimensão crítica e seu potencial transformador (p. 84). Assim, os currículos baseados nas diretrizes do MEC frequentemente priorizam disciplinas técnicas, como Planejamento e Gestão de Serviços, em detrimento de disciplinas que fomentem uma compreensão ampla e crítica das relações sociais.

Essa diferença metodológica reflete concepções ideológicas profundamente distintas. Enquanto as diretrizes da ABEPSS compreendem o Serviço Social como uma profissão inserida nas contradições e dinâmica do capitalismo e, portanto, comprometida com a transformação social, o MEC adota uma visão funcionalista, que vê a profissão como um instrumento para gerenciar conflitos sociais e atender às demandas do mercado. Essa tensão entre as diretrizes está diretamente ligada ao embate mais amplo entre o projeto ético-político do Serviço Social e a lógica capitalista que subordina a educação às exigências econômicas.

Um aspecto central dessa disputa é a forma como cada conjunto de diretrizes trata a articulação entre teoria e prática. Nas diretrizes da ABEPSS, publicadas em 1996, a prática profissional é concebida como uma extensão da reflexão teórica, com base no entendimento de que a prática crítica é inseparável de uma análise profunda das contradições sociais (ABEPSS, 1996). Já nas diretrizes do MEC, aprovadas em 2001, a prática tende a ser tratada de forma instrumental, como uma aplicação de técnicas e procedimentos, sem necessariamente questionar as estruturas que sustentam as desigualdades (BRASIL, 2001).

Além disso, as diretrizes da ABEPSS incorporam explicitamente o compromisso com o Projeto Ético-Político do Serviço Social, que orienta a profissão para a defesa dos direitos humanos, da equidade e da justiça social. Esse compromisso é traduzido na formação acadêmica por meio de disciplinas que discutem os fundamentos éticos e políticos da profissão, como Ética Profissional e Direitos Sociais. Por outro lado, as diretrizes do MEC apresentam uma abordagem mais genérica em relação à ética, enfatizando a conformidade com padrões técnicos e normativos, mas sem explorar a dimensão política das intervenções profissionais (CFESS, 1996; BRASIL, 2001).

A oposição dessas perspectivas também tem implicações práticas no exercício da profissão. Estudos como os de Iamamoto (2007) e Yazbek (2009) apontam que os egressos de cursos orientados pelas diretrizes da ABEPSS tendem a adotar uma postura mais crítica e

engajada em relação às políticas sociais e aos movimentos sociais, enquanto os formados sob as diretrizes do MEC são mais propensos a assumir papéis gerenciais e tecnocráticos. Essa distinção reflete não apenas o conteúdo curricular, mas também o compromisso ético-político que orienta a formação profissional.

Outro ponto de contraste entre as diretrizes é a forma como lidam com a interdisciplinaridade. A ABEPSS valoriza a integração do Serviço Social com outras áreas do conhecimento, como Economia, Sociologia, Antropologia e Ciência Política, para enriquecer a formação crítica e ampliar as possibilidades de análise e intervenção (ABEPSS, 1996). Já o MEC tende a adotar uma abordagem mais segmentada, com foco em conteúdos específicos que atendam às exigências imediatas do mercado, mas que podem limitar a visão sistêmica dos profissionais (BRASIL, 2001).

Essas diferenças também se refletem nos desafios enfrentados pela formação profissional. A expansão de cursos de Serviço Social de baixa qualidade, frequentemente alinhados às diretrizes do MEC, tem gerado preocupação entre os defensores da perspectiva crítica. Segundo a ABEPSS, a mercantilização da educação compromete a qualidade da formação e enfraquece o compromisso ético-político da profissão. Para Iamamoto (2007), a lógica de mercado que permeia o ensino superior impõe uma formação tecnicista e imediatista, que distancia os profissionais da construção de uma prática crítica e emancipadora.

Nesse cenário, a defesa das diretrizes da ABEPSS torna-se uma estratégia central para preservar a identidade crítica do Serviço Social. A implementação dessas diretrizes exige não apenas o engajamento das instituições de ensino, mas também a articulação com os movimentos sociais e as entidades representativas da profissão, como o Conjunto CFESS-CRESS, ABEPSS e ENESSO. Essa articulação é fundamental para resistir às pressões do mercado e reafirmar o compromisso do Serviço Social com a transformação social.

Por fim, a comparação entre as diretrizes do MEC e as da ABEPSS evidencia um conflito que transcende o campo da formação profissional, refletindo tensões mais amplas entre projetos de educação e formação na sociedade. Enquanto as diretrizes do MEC tendem a reproduzir a lógica capitalista de adaptação às demandas do mercado, as diretrizes da ABEPSS buscam formar profissionais capazes de atuar como agentes de mudança, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Essa disputa, conforme analisam Iamamoto (2007) e Yazbek (2009), continua a moldar o futuro do Serviço Social no Brasil, destacando a importância de manter a formação crítica como um eixo central da profissão. Para

Netto (1992), essa disputa evidencia a tensão entre uma perspectiva conservadora e tecnicista e uma orientação crítica e emancipadora, que posiciona o Serviço Social como uma prática comprometida com os direitos sociais e a transformação das desigualdades estruturais.

A formação profissional dos assistentes sociais enfrenta um cenário desafiador, onde as transformações societárias contemporâneas impõem demandas cada vez mais complexas. A intensificação das desigualdades sociais, a precarização do trabalho e a regressão dos direitos sociais criam condições que exigem uma formação crítica e comprometida com a transformação social. Nesse contexto, preparar profissionais capazes de responder a essas demandas é uma tarefa essencial, mas repleta de obstáculos.

Um dos principais desafios está na integração entre o projeto ético-político do Serviço Social e a formação acadêmica articulada com o trabalho profissional. Esse projeto, orientado pelos princípios da justiça social, equidade e defesa dos direitos humanos, requer que os futuros profissionais desenvolvam uma visão crítica das contradições sociais e sejam capazes de atuar de maneira ética e propositiva. Segundo os documentos da ABEPSS, a formação deve promover “a reflexão crítica sobre as condições sociais e preparar profissionais para atuar na construção de uma sociedade mais justa e democrática” (ABEPSS, 2017). Essa integração entre teoria e prática é crucial para que a formação profissional não se limite ao aprendizado técnico, mas inclua também a compreensão estrutural das relações sociais. A prática, nesse sentido, é vista como um espaço de experimentação e aplicação dos conhecimentos teóricos, permitindo que os estudantes relacionem conceitos abstratos com as dinâmicas concretas da sociedade. Para Netto (1992), “a formação crítica é o alicerce que transforma a prática em um instrumento de intervenção política, e não apenas técnica” (p. 84).

No entanto, a formação profissional também enfrenta pressões significativas decorrentes das mudanças no ensino superior. A mercantilização da educação, impulsionada pela expansão de instituições privadas e pela lógica de mercado, tem resultado na proliferação de cursos de baixa qualidade, que comprometem a consolidação de uma perspectiva crítica. Essas instituições frequentemente priorizam o lucro em detrimento da qualidade, oferecendo currículos fragmentados e desconectados das demandas ético-políticas do Serviço Social.

Essa realidade é agravada pela lógica de massificação e instrumentalização da educação superior, como apontado por Netto (1992). O capitalismo monopolista impõe uma formação voltada para atender às necessidades imediatas do mercado, restringindo o desenvolvimento de uma visão integral e comprometida com as lutas sociais. Essa abordagem

limita a capacidade dos futuros assistentes sociais de compreenderem e enfrentarem as contradições estruturais que sustentam as desigualdades. Outro desafio importante está relacionado à precarização das condições de trabalho no campo do Serviço Social. Profissionais formados em cursos de baixa qualidade enfrentam dificuldades para atuar em um contexto onde as demandas por intervenção crítica e transformadora são crescentes. Isso não apenas afeta a prática profissional, mas também reforça as condições de exploração e exclusão que a profissão busca combater.

A expansão de cursos de Serviço Social em instituições privadas também tem implicações para a democratização do acesso à formação. Embora esse fenômeno tenha ampliado o número de vagas, ele frequentemente resulta em uma formação superficial, que não prepara os estudantes para enfrentar os desafios da profissão. Segundo os documentos da ABEPSS, a formação deve ser “comprometida com a qualidade e com os princípios éticos da profissão, garantindo uma educação que contribua para a transformação social” (ABEPSS, 2017).

A integração do projeto ético-político com a formação acadêmica exige ainda a superação de barreiras estruturais, como a escassez de recursos nas instituições públicas. A redução dos investimentos em educação superior, aliada aos cortes de orçamento, compromete a capacidade das universidades de oferecerem uma formação sólida e de qualidade. Essa precarização atinge diretamente as condições de ensino, de pesquisa e de extensão, atividades estas fundamentais para a consolidação de uma formação crítica. A articulação entre ensino, pesquisa e extensão é outro aspecto central para enfrentar esses desafios. A pesquisa permite aprofundar a compreensão das contradições sociais, enquanto a extensão cria oportunidades de articulação da universidade com a sociedade e construção coletiva de conhecimentos. Juntas, essas dimensões fortalecem a formação acadêmica, preparando profissionais mais bem equipados para enfrentar as demandas do campo de atuação.

Além disso, o fortalecimento da formação crítica requer um engajamento coletivo para resistir às imposições do mercado e preservar os princípios do Serviço Social. Isso inclui a articulação entre as instituições de ensino, as entidades representativas da profissão, como o Conjunto Conselho Federal de Serviço Social e Conselho Regional de Serviço Social (CFESS-CRESS), ABEPSS, Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) e sua vinculação com os movimentos sociais e demais organizações da classe trabalhadora. Essa colaboração é essencial para a defesa das diretrizes da ABEPSS e para a construção de

estratégias que reforcem o compromisso ético-político da profissão com as necessidades sociais.

A formação também precisa considerar as transformações tecnológicas que têm impactado o mundo do trabalho. A digitalização dos serviços e o uso crescente de tecnologias demandam uma atualização constante dos currículos, mas sem perder de vista os princípios ético-políticos que orientam a profissão. Netto (1992) adverte que “a inovação tecnológica não pode ser desvinculada de uma análise crítica, sob o risco de reforçar as desigualdades em vez de superá-las” (p. 88).

A internacionalização da educação é outro fator que traz desafios e oportunidades para a formação dos assistentes sociais. A troca de experiências e conhecimentos com outros países pode enriquecer a formação, mas também exige uma análise crítica das dinâmicas globais que perpetuam as desigualdades. Nesse sentido, a ABEPSS tem buscado articular suas diretrizes com os debates internacionais, reforçando a importância de uma perspectiva crítica e comprometida com a justiça social, com ênfase na articulação latino-americana (ABEPSS, 2017; IAMAMOTO, 2007).

Apesar dos desafios, há avanços significativos na consolidação de uma formação comprometida com o projeto ético-político do Serviço Social. A resistência das universidades públicas, aliada à atuação de entidades como a ABEPSS, o Conjunto CFESS-CRESS, a ENESSO tem sido fundamental para preservar a qualidade e a integridade da formação acadêmica. Esses esforços refletem o compromisso da profissão com a transformação social e com a construção de uma sociedade mais justa.

O enfrentamento desses desafios exige, acima de tudo, um compromisso com a educação como direito social e como espaço de emancipação. A formação profissional não pode ser reduzida a um produto do mercado, mas deve ser entendida como um processo que capacita os sujeitos para transformar a realidade. Nesse sentido, as diretrizes da ABEPSS representam um marco na defesa de uma educação comprometida com os princípios ético-políticos do Serviço Social.

Em síntese, a formação profissional dos assistentes sociais enfrenta desafios significativos, mas também oferece oportunidades para a construção de um projeto educativo alinhado aos valores da profissão. Superar esses desafios requer não apenas a defesa das diretrizes da ABEPSS, mas também uma articulação mais ampla entre as instituições de ensino, os movimentos sociais e as entidades representativas. Apenas por meio dessa colaboração será

possível consolidar uma formação crítica, emancipatória e comprometida com a transformação social.

No caso do curso noturno de Serviço Social da Universidade de Brasília (UnB), por exemplo, a pesquisa identificou que, apesar das dificuldades estruturais enfrentadas, o curso se mantém fiel aos princípios de uma formação crítica e comprometida com a transformação social. Essa fidelidade se expressa na organização curricular, que integra disciplinas teóricas e práticas que permitem aos estudantes desenvolver uma compreensão crítica das desigualdades sociais. Além disso, o curso promove espaços de debate e reflexão sobre as relações sociais e a questão social, estimulando uma atuação profissional que vá além das respostas imediatistas às demandas do mercado (ABEPSS, 1996; IAMAMOTO, 2007).

O curso noturno de Serviço Social da UnB também se destaca por articular sua proposta pedagógica ao projeto ético-político da profissão, reafirmando a importância de uma atuação profissional fundamentada em uma análise estrutural das desigualdades sociais e no compromisso com a defesa dos direitos humanos e da equidade. Essa articulação é visível na oferta de disciplinas que discutem temas como direitos sociais, movimentos sociais e políticas públicas, proporcionando aos estudantes uma formação crítica e socialmente comprometida (ABEPSS, 1996).

Essa relação entre a proposta pedagógica do curso e os princípios ético-políticos do Serviço Social é essencial para garantir que os futuros profissionais desenvolvam uma visão crítica das contradições sociais e sejam capazes de atuar de maneira ética e propositiva. Essa integração reflete o esforço da UnB em consolidar uma formação acadêmica que privilegie não apenas a capacitação técnica, mas também a formação política e social dos assistentes sociais (UNB, 2024b).

Entretanto, a pesquisa revelou que esse compromisso enfrenta dificuldades concretas no cotidiano acadêmico. As limitações institucionais, como o número reduzido de docentes e a escassez de recursos para a manutenção das atividades acadêmicas no período noturno, dificultam a oferta de um acompanhamento individualizado aos estudantes (UNB, 2024b).

Outro desafio evidente está relacionado à sobrecarga docente, uma vez que o número limitado de professores exige que esses profissionais acumulem diversas atividades acadêmicas, administrativas e pedagógicas. Essa sobrecarga compromete não apenas o acompanhamento acadêmico adequado, mas também a oferta de projetos de extensão e

pesquisa, que são elementos essenciais na consolidação da formação crítica defendida pelas Diretrizes da ABEPSS (ABEPSS, 1996).

Esse contexto evidencia que, embora o curso noturno da UnB esteja alinhado aos princípios das Diretrizes da ABEPSS, sua efetivação plena depende de investimentos institucionais que garantam melhores condições de trabalho para os docentes e ampliem as políticas de permanência estudantil (UNB, 2024b).

A pesquisa demonstrou ainda que, apesar dessas dificuldades, o curso noturno de Serviço Social da UnB desenvolve ações que buscam superar essas limitações, como a ampliação de atividades de extensão, a promoção de debates e seminários sobre temas contemporâneos e o incentivo à participação estudantil em espaços de mobilização social. Essas iniciativas são fundamentais para que os estudantes desenvolvam uma formação crítica e participativa, consolidando o compromisso da UnB com a construção de uma sociedade mais justa e democrática (UNB, 2024b).

4 O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNB: DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO PPP

Esta seção dedica-se à análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso noturno de Serviço Social da Universidade de Brasília (UnB), considerando os desafios e as potencialidades que emergem no contexto das Diretrizes Curriculares de 1996 da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). Este documento, essencial para a consolidação de um ensino que valorize a articulação entre teoria e prática, representa um marco na formação de assistentes sociais críticos, capacitados a enfrentar as múltiplas expressões da “questão social” em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais.

A formação profissional em Serviço Social enfrenta desafios crescentes, intensificados pelas transformações políticas, sociais e econômicas das últimas décadas. O avanço do neoliberalismo e do neoconservadorismo na sociedade brasileira impactou diretamente as políticas educacionais e o papel das universidades públicas, criando tensões entre a função social emancipadora do ensino superior e a lógica mercadológica predominante. Nesse contexto, o PPP do curso noturno da UnB surge como uma ferramenta estratégica para a promoção de uma formação comprometida com o projeto ético-político da profissão, ao mesmo tempo que enfrenta os entraves impostos por esse cenário.

Nesta seção serão examinadas as especificidades históricas e institucionais do curso noturno de Serviço Social da UnB, destacando os aspectos que fortalecem sua proposta formativa e os desafios que dificultam sua implementação plena. Para tanto, será abordado o compromisso do PPP com o desenvolvimento de competências técnico-operativas, teórico-metodológicas e ético-políticas, considerando as peculiaridades do curso noturno, que atende majoritariamente estudantes trabalhadores e inseridos em contextos de “vulnerabilidade”. A análise crítica do PPP possibilita identificar como o curso busca promover uma formação profissional alinhada às demandas contemporâneas, sem abdicar de seus princípios fundamentais.

Adicionalmente, será debatida a relação entre o PPP e as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, enfatizando as práticas pedagógicas que visam superar a dicotomia entre teoria e prática e fortalecer a formação teórico-metodológica. Essa relação é essencial para compreender como o curso se posiciona no enfrentamento das expressões da “questão social”, reforçando o compromisso do Serviço Social com a justiça social e os direitos humanos.

Portanto, esta seção propõe-se a contribuir com uma análise crítica do PPP, destacando tanto seus pontos fortes quanto suas limitações, no intuito de evidenciar sua relevância para a formação de assistentes sociais críticos e propositivos no Distrito Federal e região. Por meio desse estudo, busca-se refletir sobre o papel das universidades públicas, especialmente em tempos de intensificação das desigualdades e precarização dos direitos sociais, reafirmando a importância de projetos pedagógicos comprometidos com a transformação social.

4.1 Histórico do Departamento de Serviço Social da UnB e as particularidades da criação do curso noturno de Serviço Social

O Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília (UnB) tem uma trajetória marcada por desafios e transformações que refletem não apenas a história da instituição, mas também o desenvolvimento do ensino superior público no Brasil. Sua criação oficial ocorreu em 1971, mas suas raízes remontam à década de 1960, quando a Faculdade de Serviço Social de Brasília (FSS) foi fundada como a primeira instituição de ensino superior privado do Distrito Federal (PEREIRA, 2009, p. 6). A FSS surgiu em um contexto de forte expansão da capital federal e buscava responder às necessidades sociais da nova cidade, que, apesar de planejada, apresentava precariedade nas condições de moradia, saneamento, educação e lazer para os trabalhadores que a construíram, os chamados “candangos” (PEREIRA, 2009, p. 6).

A Faculdade de Serviço Social foi autorizada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1962 e era mantida pela Sociedade Feminina de Instrução e Caridade, uma ordem religiosa católica. Inicialmente, a instituição funcionava no Colégio Dom Bosco, mas, em 1964, transferiu-se para sua sede própria na Avenida L2 Sul. A criação da FSS foi um reflexo da conjuntura da época, em que muitas instituições confessionais assumiam o papel de formação profissional em Serviço Social, ainda fortemente vinculado à perspectiva assistencialista e caritativa, característica das primeiras escolas brasileiras na área.

No entanto, dificuldades financeiras e a mudança no cenário político e educacional da época tornaram inviável a continuidade da FSS como uma instituição privada. Além dos desafios econômicos, a pressão do regime militar sobre as universidades e a reestruturação do ensino superior impuseram obstáculos à manutenção da faculdade. Como aponta Pereira (2009, p. 14), a decisão de buscar integração à UnB decorreu da necessidade de “garantir a

continuidade do curso e a qualidade da formação”, especialmente após resistência inicial da universidade, que via a FSS como uma instituição de viés religioso e conservador, destoando do projeto inovador e laico da UnB.

A incorporação da FSS à UnB ocorreu em 1971, quando o curso de Serviço Social foi vinculado ao Departamento de Ciências Sociais (CIS) do Instituto de Ciências Humanas (IH). Essa mudança representou um marco na trajetória do curso, pois possibilitou sua reorganização acadêmica e curricular, alinhando-o a uma abordagem mais crítica e interdisciplinar. Esse processo acompanhava a reconfiguração do Serviço Social no Brasil, especialmente o Movimento de Reconceituação, que buscava romper com o caráter conservador da profissão e adotar uma formação voltada para a análise estrutural das desigualdades sociais (PEREIRA, 2009, p. 7).

A influência do Movimento de Reconceituação foi determinante para consolidar o curso de Serviço Social da UnB como referência no ensino crítico da profissão. A partir dos anos 1980, o curso passou por reformulações curriculares que fortaleceram a articulação entre teoria e prática, com base na dialética materialista histórica como método de investigação e ação. Como destaca Pereira (2009, p. 19), essa mudança permitiu a formação de assistentes sociais comprometidos com a transformação social, distanciando-se do viés assistencialista predominante na origem da FSS.

A consolidação do Departamento de Serviço Social ocorreu paralelamente à ampliação das atividades acadêmicas e de pesquisa. Em 1986, foi criado o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Política Social (Neppos), que buscava integrar ensino, pesquisa e extensão, promovendo estudos sobre políticas públicas e seus impactos na sociedade (PEREIRA, 2009, p. 20). Esse núcleo tornou-se um espaço essencial para a reflexão crítica sobre as políticas sociais no Brasil, fortalecendo a produção acadêmica e influenciando debates nacionais sobre assistência social, previdência e direitos sociais.

Na década de 1990, a UnB avançou na institucionalização da pós-graduação em Serviço Social, inaugurando o mestrado em Política Social em 1991 e, posteriormente, o doutorado em 2002. O Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS) consolidou-se como referência nacional e internacional, sendo um dos pioneiros na formação de pesquisadores qualificados para atuar na produção científica e na formulação de políticas públicas. Como aponta Pereira (2009, p. 20), esse avanço fortaleceu a UnB como um centro de excelência no estudo das relações entre Estado, políticas sociais e cidadania.

A expansão das atividades do departamento também envolveu a criação do curso noturno de Serviço Social em 2010. Essa iniciativa buscou ampliar o acesso ao ensino superior público, atendendo a uma demanda crescente de estudantes trabalhadores e de grupos historicamente marginalizados. A estrutura do curso foi planejada para garantir a mesma qualidade acadêmica do curso diurno, assegurando que a formação crítica e interdisciplinar continuasse sendo um diferencial do Serviço Social na UnB (UNB, 2024a).

O curso noturno foi implementado no contexto do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁹, criado em 2007 pelo governo federal. Embora tenha representado um avanço na democratização do ensino superior, o REUNI também trouxe desafios estruturais, como a sobrecarga docente e a insuficiência de investimentos em infraestrutura e permanência estudantil. No caso do curso noturno de Serviço Social, esses desafios foram evidentes na dificuldade de manter um acompanhamento acadêmico individualizado para os estudantes, devido ao número reduzido de docentes e à escassez de recursos institucionais (UNB, 2024b).

Atualmente, o Departamento de Serviço Social conta com 32 docentes efetivos em dedicação exclusiva, além de colaboradores e substitutos, que contribuem para a diversidade acadêmica e a interdisciplinaridade na formação dos estudantes. O corpo docente inclui profissionais de áreas como Serviço Social, Sociologia, Ciência Política, Economia, Educação e Ciências da Saúde, o que permite uma abordagem ampliada e crítica das questões sociais. Essa pluralidade fortalece a relação entre ensino, pesquisa e extensão, garantindo uma formação alinhada ao projeto ético-político da profissão (UNB, 2024a).

A relevância do departamento também se expressa na consolidação do Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS), que oferece oportunidades regulares para alunos de mestrado, doutorado e pós-doutorado, além de parcerias com pesquisadores nacionais e estrangeiros. Com uma área de concentração em Estado, Política Social e Cidadania, o

⁹ O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, foi uma política do governo federal que visava ampliar o acesso ao ensino superior público por meio da criação de novos cursos, ampliação de vagas e flexibilização das formas de ingresso. No entanto, conforme análises do ANDES-SN (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior), o REUNI foi alvo de críticas por implementar essa expansão sem garantir os investimentos necessários em infraestrutura, contratação de docentes e políticas de permanência estudantil. Essa defasagem resultou na precarização das condições de trabalho dos professores e na sobrecarga docente, comprometendo a qualidade da formação acadêmica. O ANDES-SN também aponta que o REUNI contribuiu para uma lógica produtivista nas universidades, pressionando docentes a aumentarem suas atividades de ensino, pesquisa e extensão sem o suporte adequado de recursos e pessoal.

programa analisa as relações entre classes sociais e direitos, abordando os conflitos estruturais da sociedade contemporânea (UNB, 2024b).

O compromisso com a pesquisa é reforçado pelos diversos grupos de pesquisa cadastrados no Diretório do CNPq, que desenvolvem estudos sobre temas fundamentais para o Serviço Social e as políticas públicas no Brasil. Entre as temáticas abordadas estão violência e exploração sexual, gênero e políticas sociais, direitos das pessoas com deficiência, segurança alimentar e assistência social. Essas pesquisas articulam teoria e prática, contribuindo para o desenvolvimento de políticas públicas e para a qualificação dos profissionais da área (UNB, 2024a).

Dessa forma, o Departamento de Serviço Social da UnB destaca-se não apenas pela formação de assistentes sociais comprometidos com a justiça social, mas também pela sua contribuição acadêmica para o avanço das políticas públicas no Brasil. A articulação entre ensino, pesquisa e extensão reforça o compromisso da universidade com a transformação social e com a defesa da educação pública como um direito fundamental.

A criação do curso de Serviço Social na UnB insere-se no contexto mais amplo da expansão do ensino superior público no Brasil, marcada por políticas de inclusão e pela necessidade de formação de profissionais qualificados para atuar nas demandas sociais emergentes. No entanto, esse processo foi acompanhado de desafios históricos, especialmente no período da ditadura militar (1964-1985), quando as universidades sofreram intervenções políticas e acadêmicas.

Durante esse período, a UnB consolidou-se como um espaço de resistência intelectual, reunindo professores e estudantes comprometidos com a defesa da educação crítica e democrática. O Serviço Social, por sua natureza, dialogava com questões sociais sensíveis, o que gerou tensões com o regime. Mesmo diante dessas dificuldades, o departamento fortaleceu seu papel na formação de profissionais capacitados a enfrentar os desafios impostos pelas desigualdades sociais.

4.2 Os desafios e as potencialidades do PPP do curso noturno de Serviço Social.

O curso noturno de Serviço Social da Universidade de Brasília (UnB) é um exemplo significativo de como o ensino superior público pode contribuir para a democratização do acesso à educação e para a formação de profissionais comprometidos com a transformação

social. Sua implementação reflete tanto os avanços no campo educacional e profissional quanto os desafios estruturais enfrentados pelas universidades públicas no Brasil. Analisar esses aspectos permite compreender a relevância do curso para a formação de assistentes sociais que atuem de maneira crítica e ética diante das demandas contemporâneas.

Um dos maiores desafios enfrentados pelo curso noturno de Serviço Social da Universidade de Brasília (UnB) é a precarização do ensino superior público, um processo que se intensificou nas últimas décadas devido a cortes orçamentários sistemáticos nas universidades federais. Esses cortes, observados especialmente a partir da década de 2010, tiveram consequências profundas para a qualidade do ensino, a infraestrutura universitária e a permanência estudantil. O impacto sobre os cursos noturnos, que atendem majoritariamente a públicos vulneráveis, é ainda mais grave, pois esses cursos já enfrentam limitações históricas relacionadas ao suporte institucional e às condições de trabalho de docentes e estudantes.

A precarização do ensino público é reflexo de um processo mais amplo de mercantilização da educação, que, como destaca Chauí (2001), subordina a universidade às lógicas do mercado. Essa perspectiva transforma o ensino superior em um serviço, e não mais em um direito, fragilizando a função social das universidades públicas como espaços de construção do pensamento crítico e emancipador. No caso dos cursos noturnos, essa fragilização é particularmente evidente, pois eles costumam ser os mais atingidos por cortes de recursos, já que suas demandas específicas — como segurança, iluminação e transporte em horários noturnos — são muitas vezes negligenciadas.

A precarização do ensino superior público tem se intensificado nos últimos anos, resultando em um enfraquecimento estrutural das universidades federais e comprometendo sua capacidade de assegurar uma formação crítica e de qualidade. Essa realidade se reflete de maneira mais acentuada nos cursos noturnos, que historicamente atendem a uma parcela da população composta majoritariamente por trabalhadores e estudantes de baixa renda. A falta de investimentos afeta diretamente as condições de ensino, com impacto na infraestrutura, na segurança dos campi e na assistência estudantil. Como argumenta Abramides (2020), as contrarreformas neoliberais da educação não apenas reduzem o financiamento público, mas também aprofundam a exclusão, restringindo o acesso de grupos vulneráveis à universidade e fragilizando as políticas de permanência.

O processo de desmonte das universidades públicas não se limita ao corte de recursos, mas envolve uma mudança estrutural no modelo de ensino superior, alinhado às

exigências do mercado e dissociado das demandas sociais. A ênfase na lógica da produtividade e na mercantilização da educação conduz a um modelo universitário que subordina a formação acadêmica a interesses empresariais, resultando na precarização do trabalho docente, na sobrecarga de estudantes e na desvalorização de áreas do conhecimento voltadas para a transformação social. Como aponta Abramides (2020, p. 5), a educação superior passa a ser concebida como um espaço de “formação de mão de obra qualificada, com ênfase na adaptação ao mercado, em detrimento de uma educação crítica e emancipatória”.

Nos cursos noturnos, essa realidade se manifesta de forma ainda mais perversa. A carência de infraestrutura adequada, a ausência de políticas institucionais que atendam às especificidades dos estudantes trabalhadores e a sobrecarga docente são alguns dos desafios enfrentados diariamente. A falta de investimentos na iluminação dos campi, na segurança e na manutenção de prédios afeta a permanência estudantil e gera um ambiente de instabilidade e insegurança, forçando muitos estudantes a abandonarem seus estudos. O impacto desses problemas é ainda mais profundo quando somado às dificuldades enfrentadas pelos discentes para conciliar trabalho e estudo, evidenciando o caráter excludente da precarização do ensino superior.

Diante desse cenário, a política de permanência estudantil torna-se um elemento central para garantir a inclusão e a equidade no ensino superior. No entanto, as medidas adotadas pelo governo federal nos últimos anos caminham na contramão dessa necessidade. O desfinanciamento de programas como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) tem restringido o acesso a auxílios fundamentais, como alimentação, transporte e moradia, aprofundando as desigualdades e ampliando a evasão nos cursos noturnos. Como ressalta Abramides (2020, p. 12), “a retirada de recursos das universidades públicas é um instrumento político que visa enfraquecer sua função social, consolidando um modelo educacional excludente e elitista”.

Além da dimensão material, a precarização do ensino superior também impacta a produção do conhecimento e a qualidade da formação acadêmica. A sobrecarga de trabalho imposta aos docentes, decorrente da redução de contratações e do aumento da carga horária, compromete a possibilidade de aprofundamento teórico e crítico dos estudantes. A pressão por produtividade, somada à falta de condições adequadas de ensino e pesquisa, resulta em uma formação fragmentada, distante da perspectiva crítica defendida pelo Serviço Social. Como argumenta Abramides (2020), a lógica neoliberal impõe à universidade um modelo de ensino

instrumentalizado, voltado para a adaptação dos indivíduos ao mercado e esvaziado de sua função emancipadora.

A resistência a esse processo de desmonte passa pela reafirmação do papel da universidade pública como espaço de produção de conhecimento crítico e comprometido com a transformação social. Fortalecer o ensino presencial, garantir investimentos em políticas de permanência e valorizar o trabalho docente são medidas essenciais para a consolidação de uma universidade democrática e inclusiva. Em um contexto de intensificação das desigualdades, os cursos noturnos assumem um papel fundamental na promoção da justiça social, garantindo o acesso de trabalhadores ao ensino superior e formando profissionais capazes de atuar na luta pela garantia de direitos. Como destaca Abramides (2020, p. 18), “a defesa da universidade pública não se trata apenas da preservação de uma instituição, mas da luta por um projeto de sociedade que assegure o direito à educação como um bem público e universal”.

Nesse sentido, o curso noturno de Serviço Social da UnB insere-se nesse movimento de resistência, reafirmando seu compromisso com uma formação crítica e emancipatória. No entanto, para que esse compromisso seja efetivado, é imprescindível a criação de políticas institucionais que assegurem a permanência estudantil, o fortalecimento das condições de ensino e a valorização do ensino presencial.

A precarização do ensino superior público não apenas dificulta a manutenção dos cursos noturnos, mas também coloca em xeque o compromisso das universidades com a inclusão e a equidade social. Os cursos noturnos, que historicamente atendem a estudantes de contextos socioeconômicos vulneráveis, tornam-se espaços ainda mais excluídos diante da falta de recursos. Como aponta Netto (1992), a universidade pública deve se posicionar como um espaço de resistência frente às desigualdades estruturais, reafirmando seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Os exemplos acima ilustram como a precarização compromete o funcionamento dos cursos noturnos, reforçando a necessidade de ações concretas para reverter esse processo. Investir no fortalecimento das universidades públicas, garantir a ampliação das políticas de permanência e priorizar a segurança e a infraestrutura dos campi são medidas essenciais para garantir que os cursos noturnos possam cumprir seu papel na formação de profissionais críticos e comprometidos com a transformação social.

Outro desafio estrutural está relacionado à crise nas políticas sociais e educacionais brasileiras, marcada pela desvalorização de áreas profissionais voltadas para o enfrentamento

das desigualdades sociais. O avanço de perspectivas tecnicistas e conservadoras no campo político desestrutura o compromisso com a formação crítica e emancipatória, central para o Serviço Social. Netto (1992) ressalta que a formação profissional deve superar a visão instrumental e limitada das profissões sociais, afirmando-se como um campo que conecta a prática à transformação estrutural da sociedade.

Além disso, o perfil dos estudantes do curso noturno traz desafios específicos, evidenciados tanto por dados institucionais quanto por experiências relatadas no cotidiano acadêmico. Composto majoritariamente por trabalhadores que conciliam estudo, trabalho e responsabilidades familiares, esse público enfrenta dificuldades relacionadas ao cansaço físico e mental, falta de tempo para dedicação exclusiva aos estudos e limitações financeiras. Observações sobre a trajetória desses estudantes indicam que tais obstáculos impactam diretamente a permanência e o desempenho acadêmico. Pochmann (2001) aponta que as condições precárias de trabalho e a alta jornada laboral dificultam o acesso e a permanência de trabalhadores no ensino superior, ampliando as barreiras sociais e econômicas que marcam a exclusão educacional.

Apesar dos desafios estruturais e orçamentários que impactam o curso noturno de Serviço Social, ele apresenta potencialidades significativas que reafirmam sua relevância na formação de profissionais críticos e éticos. No entanto, para que essas potencialidades se concretizem plenamente, é fundamental aprofundar o debate sobre estratégias de aprimoramento curricular e pedagógico, considerando as limitações específicas do ensino noturno e a necessidade de atualizações constantes para acompanhar as novas demandas da profissão e da sociedade.

Um dos principais desafios enfrentados pelos estudantes do curso noturno refere-se à limitação na oferta de disciplinas optativas. Diferente dos estudantes do período diurno, que possuem mais flexibilidade para construir percursos formativos diversificados, os discentes do noturno frequentemente são obrigados a seguir um currículo mais rígido, sem possibilidades reais de aprofundamento em áreas de interesse específico. Essa limitação compromete a autonomia acadêmica, pois reduz a capacidade dos estudantes de explorar temas emergentes no Serviço Social e de se especializar em campos específicos dentro da profissão. Além disso, essa restrição impacta a dinâmica da formação interdisciplinar, já que disciplinas eletivas poderiam oferecer um espaço mais amplo para a articulação de conhecimentos com áreas como Direito, Saúde Coletiva, Sociologia, Antropologia e Economia. Para superar essa limitação, é essencial que a universidade amplie a oferta de disciplinas optativas no período noturno, garantindo que

os estudantes tenham acesso a debates contemporâneos e a um currículo mais dinâmico e adaptado às exigências do mercado de trabalho e da pesquisa acadêmica.

Outro problema estrutural do curso noturno está na baixa inserção dos estudantes em atividades de pesquisa e extensão, o que compromete a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e prática, elemento central na formação do assistente social. A grande maioria dos estudantes do período noturno trabalha durante o dia, o que dificulta a participação em projetos de pesquisa, iniciação científica e programas de extensão universitária. Como resultado, há uma fragmentação na experiência acadêmica, em que os estudantes do noturno acabam tendo uma formação mais limitada do que seus colegas do diurno. Esse cenário reforça desigualdades dentro da própria universidade, na medida em que aqueles que conseguem conciliar pesquisa e ensino têm maiores oportunidades de aprofundamento teórico, publicações científicas e inserção profissional qualificada. Para reverter essa lacuna, é necessário criar bolsas de pesquisa e extensão específicas para estudantes do curso noturno, além de flexibilizar horários e metodologias de participação nesses programas. A adoção de estratégias institucionais como atividades acadêmicas em horários alternativos, pesquisas vinculadas ao território e estágios supervisionados em horários compatíveis pode representar um avanço significativo na integração dos estudantes às atividades formativas além da sala de aula.

No que tange à estrutura curricular do curso noturno, há temas que precisam ser aprofundados e ampliados para garantir que a formação dos futuros assistentes sociais esteja alinhada às novas demandas sociais e profissionais. A discussão sobre a questão étnico-racial e de gênero ainda carece de maior centralidade dentro da grade curricular, considerando que as relações raciais e de gênero estruturam as desigualdades sociais no Brasil. O Serviço Social, como campo comprometido com a justiça social e os direitos humanos, precisa integrar de forma mais consistente esse debate na formação acadêmica, o que exige a criação de disciplinas obrigatórias sobre o tema e a incorporação da perspectiva interseccional nas discussões sobre política social, direitos e instrumentalidade da profissão. Essa lacuna curricular compromete a capacidade dos futuros assistentes sociais de lidar com as demandas da realidade social, especialmente em um país marcado por desigualdades raciais e de gênero historicamente construídas. Além disso, a ausência dessa abordagem pode reproduzir um modelo de formação que ignora as especificidades da população atendida pelo Serviço Social, comprometendo a qualidade da intervenção profissional.

A instrumentalidade do Serviço Social é outro eixo que precisa ser fortalecido na formação acadêmica, especialmente no curso noturno, onde as dificuldades de acesso a estágios

supervisionados e atividades práticas podem limitar o desenvolvimento técnico dos estudantes. A instrumentalidade da profissão não se restringe a técnicas operacionais, mas envolve a capacidade de articular teoria e prática de forma crítica, garantindo que a atuação do assistente social seja qualificada e efetiva. Para fortalecer essa dimensão, o currículo deve investir em disciplinas que abordem metodologias de intervenção social, análise de políticas públicas, planejamento estratégico e técnicas de mediação e negociação. Além disso, é essencial que os estágios supervisionados sejam planejados de forma a contemplar a realidade dos estudantes do curso noturno, assegurando que eles tenham experiências práticas compatíveis com sua carga horária e disponibilidade.

A abordagem dos direitos humanos e das políticas públicas na formação dos assistentes sociais não pode se limitar a um conteúdo acessório ou normativo, mas deve ser estruturada de forma a evidenciar os desafios concretos de sua efetivação no Brasil. O cenário atual de desmonte das políticas sociais e de restrição progressiva de direitos exige uma formação que vá além da mera compreensão técnica dos marcos normativos e programe um debate crítico sobre as estruturas que perpetuam desigualdades e exclusões. Se faz imprescindível que a formação acadêmica estimule o desenvolvimento de análises que conectem as políticas sociais às dinâmicas mais amplas de concentração de poder e mercantilização dos direitos, permitindo que os futuros assistentes sociais intervenham não apenas na gestão e execução das políticas públicas, mas também na formulação de estratégias de resistência e luta por sua ampliação e universalização.

Outro aspecto crucial para o fortalecimento da formação é a inserção do debate sobre a questão social e sua realidade regional. No caso específico da UnB, o curso noturno deve aprofundar a análise das dinâmicas sociais do Distrito Federal e do entorno, compreendendo as especificidades da desigualdade social na região e os desafios específicos enfrentados pelos trabalhadores locais. Essa perspectiva territorializada da formação pode contribuir para uma intervenção profissional mais qualificada, pois permite que os assistentes sociais formados pelo curso desenvolvam uma compreensão mais aprofundada das necessidades da população atendida.

Por fim, a defesa do ensino presencial deve ser um eixo central das políticas acadêmicas do curso noturno. O ensino presencial não é apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas um lugar de troca, interação e construção coletiva do saber. Como aponta Freire (1996), a educação libertadora depende do diálogo e da participação ativa dos sujeitos no processo formativo, algo que só pode ser plenamente realizado em um ambiente presencial

e democrático. No entanto, para que essa potencialidade se concretize, é fundamental que a universidade assegure infraestrutura adequada, garanta melhores condições de trabalho para os docentes e implemente políticas institucionais que favoreçam a permanência dos estudantes. O ensino presencial deve ser fortalecido como um espaço de resistência, especialmente em um contexto em que a educação vem sendo cada vez mais mercantilizada e precarizada.

Portanto, para que o curso noturno de Serviço Social da UnB se consolide como um espaço de formação crítica e emancipatória, é imprescindível que o currículo avance em temas centrais para a profissão, como a questão étnico-racial, a instrumentalidade, os direitos humanos e as especificidades regionais da questão social. Além disso, a universidade precisa superar os desafios estruturais que limitam a inserção dos estudantes em atividades de pesquisa e extensão, ampliar a oferta de disciplinas optativas e reforçar as políticas de permanência estudantil.

No entanto, essas mudanças só poderão ser implementadas efetivamente se houver um orçamento condizente com as necessidades do curso e da universidade. O Serviço Social, como campo comprometido com a defesa dos direitos humanos e com a luta contra a precarização das políticas sociais, não pode estar dissociado do debate sobre o financiamento da educação pública e a luta contra os sucessivos cortes orçamentários. A escassez de recursos, intensificada nos últimos anos por políticas de austeridade e por um projeto de desmonte do ensino superior público, afeta diretamente a qualidade da formação, a infraestrutura disponível para o ensino noturno e a capacidade de permanência dos estudantes no curso. Como aponta Abramides (2020, p. 12), “a retirada de recursos das universidades públicas é um instrumento político que visa enfraquecer sua função social, consolidando um modelo educacional excludente e elitista”. Essa realidade se materializa na redução de investimentos em infraestrutura, na sobrecarga dos docentes e na limitação de políticas de assistência estudantil, tornando ainda mais difícil garantir que os cursos noturnos cumpram seu papel de democratização do ensino superior.

No caso específico do curso noturno de Serviço Social da UnB, o PPP (2009, p. 32) destaca que “o compromisso com a formação crítica dos assistentes sociais exige condições estruturais adequadas para que os processos de ensino, pesquisa e extensão sejam realizados de maneira plena e articulada”. Entretanto, essa estruturação não pode ser sustentada apenas pelo esforço da comunidade acadêmica; ela depende de um financiamento público robusto e contínuo. Sem a garantia de um orçamento que atenda às especificidades do ensino noturno, os desafios estruturais se intensificam, resultando na descontinuidade de projetos, na precarização

do trabalho docente e na exclusão de estudantes que não conseguem se manter na universidade devido à falta de suporte financeiro e institucional.

Assim, o fortalecimento do curso noturno não passa apenas por mudanças internas no currículo e na estrutura pedagógica, mas exige um posicionamento político na defesa do ensino superior público gratuito, de qualidade e socialmente referenciado. A luta pelo financiamento adequado deve ser compreendida como parte integrante do compromisso com a formação de assistentes sociais críticos e comprometidos com a transformação social. Sem um orçamento que reflita essa visão, o curso corre o risco de perder sua identidade enquanto espaço de resistência acadêmica e formação comprometida com a justiça social. Dessa forma, é fundamental que a UnB, em articulação com outras universidades e movimentos sociais, continue reivindicando investimentos estruturais que garantam a continuidade e o aprimoramento do ensino noturno, assegurando que ele permaneça como uma ferramenta real de democratização do ensino superior no Brasil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a formação profissional em Serviço Social no curso noturno de Serviço Social da Universidade de Brasília (UnB), tomando como referência as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996. A investigação partiu da premissa de que um currículo sólido, baseado nessas diretrizes, é fundamental para a qualificação de assistentes sociais capazes de intervir criticamente nas expressões da questão social e enfrentar os desafios impostos pela conjuntura política e econômica contemporânea. Embora tenha sido considerado o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como parte do contexto institucional do curso, a análise concentrou-se principalmente nas condições estruturais, nas práticas pedagógicas e nos desafios enfrentados pelo curso noturno, não se aprofundando no conteúdo específico do PPP, o que demandaria outros recursos metodológicos e maior tempo de pesquisa.

Ao longo do estudo, verificou-se que a configuração do ensino superior no Brasil está diretamente influenciada pelo avanço do neoliberalismo e do neoconservadorismo, fenômenos que impactam não apenas as políticas educacionais, mas também a organização do trabalho dos assistentes sociais. A lógica de mercantilização do ensino superior, intensificada especialmente a partir da década de 1990, resultou na expansão acelerada de cursos privados e na precarização das condições de ensino, colocando em risco a formação crítica e comprometida dos profissionais da área. Neste contexto, a universidade pública, e particularmente o curso noturno de Serviço Social da UnB, assume um papel estratégico na resistência a essa lógica, reafirmando o compromisso com uma formação que articule teoria e prática, análise crítica e compromisso ético-político.

A análise documental e bibliográfica permitiu constatar que o PPP do curso noturno de Serviço Social da UnB apresenta um alinhamento significativo com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996. O currículo enfatiza uma formação que integra dimensões teórico-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas, buscando garantir que os egressos estejam preparados para atuar de maneira reflexiva e propositiva diante das contradições sociais. No entanto, a pesquisa também evidenciou desafios estruturais que comprometem a efetividade desse modelo formativo, principalmente no que se refere às dificuldades de permanência estudantil e às condições de trabalho dos estudantes, muitos dos quais conciliam estudo, trabalho e outras responsabilidades.

Outro aspecto relevante identificado ao longo do estudo foi a necessidade de fortalecimento das políticas institucionais que garantam a manutenção dos estudantes no curso.

Embora o ensino noturno tenha sido criado com a proposta de democratizar o acesso à universidade, ainda há barreiras significativas que dificultam a trajetória acadêmica dos discentes, como a falta de assistência estudantil suficiente e a sobrecarga decorrente da necessidade de conciliar múltiplas atividades. Esses desafios reforçam a importância de políticas públicas voltadas para a permanência estudantil, de forma a garantir que a ampliação do acesso à universidade esteja acompanhada de condições reais para que os estudantes possam concluir sua formação com qualidade.

No que se refere ao impacto das Diretrizes Curriculares de 1996, a pesquisa demonstrou que, apesar das dificuldades enfrentadas, o curso noturno da UnB se mantém fiel aos princípios de uma formação crítica e comprometida com a transformação social. O PPP do curso noturno dialoga diretamente com o projeto ético-político da profissão, reafirmando a importância de uma atuação profissional que não se restrinja a respostas imediatistas às demandas do mercado, mas que esteja fundamentada em uma análise estrutural das desigualdades sociais e no compromisso com a defesa dos direitos humanos e da equidade.

Dessa forma, este trabalho reforça a relevância da defesa do ensino público, gratuito e de qualidade como um elemento essencial para a consolidação de um Serviço Social crítico e comprometido com a transformação social. O fortalecimento do curso noturno de Serviço Social da UnB, em consonância com as diretrizes da ABEPSS, representa um passo fundamental para garantir que a formação dos assistentes sociais continue alinhada com os desafios e demandas da realidade brasileira.

Para estudos futuros, sugere-se aprofundar a análise sobre o impacto da formação oferecida pelo curso noturno da UnB na atuação dos seus egressos, bem como investigar de forma mais detalhada os desafios enfrentados pelos estudantes no que se refere à permanência e à conciliação entre trabalho e estudo. Além disso, é fundamental que novas pesquisas ampliem o debate sobre os impactos das reformas educacionais recentes na formação em Serviço Social, especialmente diante do avanço da educação a distância e da intensificação das políticas neoliberais que afetam diretamente o ensino superior.

Conclui-se, portanto, que a formação profissional em Serviço Social deve continuar sendo defendida como um espaço de resistência e produção de conhecimento crítico, capaz de preparar profissionais que atuem de forma comprometida com a luta por justiça social. O fortalecimento de um ensino que integre teoria, prática e compromisso ético-político é essencial

para que o Serviço Social permaneça fiel ao seu papel histórico de enfrentamento das desigualdades e de defesa dos direitos das populações vulnerabilizadas.

REFERÊNCIAS

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. **As contrarreformas do ensino superior e a luta pela educação de qualidade**. Serviço Social e Saúde, Campinas, SP, v. 11, n. 1, p. 7–26, 2015. DOI: 10.20396/sss.v11i1.8635009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/sss/article/view/8635009>. Acesso em: 4 fev. 2025.

ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**. Brasília: ABEPSS, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Serviço Social**. Brasília: MEC, 2002.

CARDOSO, Hayeska Costa; GOIN, Mariléia. **O serviço social da Universidade de Brasília no compasso das diretrizes curriculares**. Temporalis, Brasília, v. 20, n. 40, p. 112-127, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22422/temporalis.2020v20n40p112-127>. Acesso em: 4 de fev de 2025.

CASSIANO, J. **Autoritarismo contra a universidade: ditadura militar, projeto autoritário e memória coletiva**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

CFESS. **Código de ética do/a assistente social**. 10. ed. rev. e atual. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.

CFESS. **Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão**. 10. ed. rev. e atual. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação, v. 6, n. 14, p. 5–15, 2001.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. São Paulo: Zahar, 2011.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente, racismo estrutural e educação brasileira: diálogos com Florestan Fernandes**. In: LIMA, K. R. de S. (Org.). Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

G1. **UnB tem R\$ 38 milhões bloqueados; MEC fala em corte de verba por ‘balbúrdia’; entenda**. 30 abr. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/04/30/unb-tem-r-38-milhoes-bloqueados-mec-fala-em-corte-de-verba-por-balburdia-entenda.ghtml>. Acesso em: 03 nov. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Os desafios da profissão de Serviço Social no atual contexto de retrocessos das conquistas da classe trabalhadora**. In: **Diálogos do cotidiano: assistente social: reflexões sobre o cotidiano profissional**. Caderno 1, Brasília: CFESS, 2021.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Renovação e conservadorismo no serviço social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2004.

INSTITUTO QUERO. **Da expansão à evasão: um panorama da educação superior privada do Brasil no século XXI**. Observatório IQC, 13 fev. 2023. Disponível em: <https://iqc.org.br/observatorio/artigos/educacao/da-expansao-a-evasao-um-panorama-da-educacao-superior-privada-do-brasil-no-seculo-xxi/>. Acesso em: 29 out. 2024.

LACERDA, Marina. **Neoconservadorismo no Brasil contemporâneo**. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 36, n. 1, p. 7–15, 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a universidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

LIMA, K. R. de S. (Org.). **Capitalismo dependente, racismo estrutural e educação brasileira: diálogos com Florestan Fernandes**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MOTA, Ana Elizabete. **Crise sanitária, políticas públicas e sociabilidade: desafios ao Serviço Social brasileiro**. In: **Diálogos do cotidiano: assistente social: reflexões sobre o cotidiano profissional**. Caderno 1, Brasília: CFESS, 2021.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. São Paulo: Cortez, 1992.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Camila Potyara, **História do curso de Serviço Social da Universidade de Brasília**. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 97, p. 5-25, jan./mar. 2009.

PEREIRA, Camila Potyara. **Proteção Social no Capitalismo: crítica a teorias e ideologias conflitantes**. São Paulo: Cortez, 2016.

POCHMANN, Marcio. **O trabalho no Brasil: de 1940 a 2000**. São Paulo: Perseu Abramo, 2001.

SEMESP. **14º Mapa do Ensino Superior no Brasil**. São Paulo: Instituto Semesp, 2023. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-14/>. Acesso em: 01 nov. 2024.

SER/IH/UNB. **Projeto político pedagógico do curso de serviço social noturno. Departamento de Serviço Social – Instituto de Ciências Humanas – Universidade de Brasília**. Brasília, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. **Reestruturação da educação superior no Brasil (1995-2006): Diferenciação, privatização, mercantilização e desnacionalização**. Educação & Sociedade, v. 28, n. 100, p. 1087-1114, 2007.

ANEXOS

Anexo A: Estrutura do fluxo curricular do curso de Serviço Social da UnB.

1º SEMESTRE							
Prioridade	Código	Disciplina	Crédito	Modalidade	Pré-requisito	C. Horária	Importancia
01	136581	Introdução ao Serviço Social	04	OBR	-	60	OBR
02	138738	Questão Social e Serviço Social	04	OBR	-	60	OBR
03	Criação	Economia Política e Capitalismo	04	OBR	-	60	OBR
04	134465	Introdução a Sociologia	04	OBR	-	60	OBR
05	132012	Introdução a Economia	04	OPT	-	60	OPT

2º SEMESTRE							
Prioridade	Código	Disciplina	Crédito	Modalidade	Pré-requisito	C. Horária	Importancia
06	135011	Introdução a Antropologia	04	OBR	-	60	OBR
07	138649	FHTM 1	04	OBR	136581	60	OBR
08	136484	Política Social	04	OBR	-	60	OBR
09	134473	Teoria Sociologia 1	06	OBR	134465	90	OBR
10	124010	Introdução à Psicologia	04	OBR	-	60	OBR

3º SEMESTRE							
Prioridade	Código	Disciplina	Crédito	Modalidade	Pré-requisito	C. Horária	Importancia
11	136638	Movimentos Sociais	04	OBR	-	60	OBR
12	138665	FHTM 2	04	OBR	138649	60	OBR
13	138762	Trabalho e Sociabilidade	04	OBR	136484	60	OBR
14	137553	Introdução a Filosofia	04	OBR	-	60	OBR
15	185035	Introdução a Ciência Política	04	OPT	-	60	OPT

4º SEMESTRE							
Prioridade	Código	Disciplina	Crédito	Modalidade	Pré-requisito	C. Horária	Importancia
16	136719	Pesquisa Social 1	04	OBR	136581	60	OBR
17	138894	Seguridade Social 1 – Previdência Social	04	OBR	136484	60	OBR
18	138673	FHTM 3	04	OBR	138665	60	OBR
19	136646	Fundamentos Éticos e Ética Profissional	04	OBR	138665 e 136581	60	OBR
20	136832	Política Social – Trabalho	04	OPT	136484	60	OBS

5º SEMESTRE							
Prioridade	Código	Disciplina	Crédito	Modalidade	Pré-requisito	C. Horária	Importancia
21	136999	Pesquisa Social 2	04	OBR	136719	60	OBR
22	136841	Seguridade Social 2 – Saúde	04	OBR	136484	60	OBR
23	138754	Processo de Trabalho e Serviço Social 1	04	OBR	138673	60	OBR
24	Criação	Métodos e Técnicas Quantitativos e Qualitativos em Pesquisa Social	04	OBR	-	60	OBR
25	136816	Infância, adolescência e Cidadania	04	OPT	136484	60	OPT

6º SEMESTRE							
Prioridade	Código	Disciplina	Crédito	Modalidade	Pré-requisito	C. Horária	Importancia
26	138711	Estágio em Serviço Social 1	16	OBR	138673 e 136646	240	OBR
27	Criação	Seguridade Social 3 – Assistência Social	04	OBR	136484	60	OBR
28	138819	Processo de Trabalho e Serviço Social 2	04	OBR	138754	60	OBR

29	199851	Direitos Humanos e Cidadania	04	OPT	-	60	OPT
----	--------	------------------------------	----	-----	---	----	-----

		Social					
32	136620	Análise de Políticas Sociais	04	OPT	136484	60	OPT
33	136824	Política Social – Educação	04	OPT	136484	60	OBS
8º SEMESTRE							
Prioridade	Código	Disciplina	Crédito	Modalidade	Pré-requisito	C. Horária	Importancia
34	136891	PTCC	04	OBR	136999 e 136981	60	OBR
35	criação	Relações Sociais, Família e Serviço Social	04	OPT	-	60	OPT
36	136794	Questão Urbana e Política Habitacional	04	OPT	136484	60	OPT
37	138541	Tópicos Especiais em Política Social	04	OPT	136484	60	OPT
38	criação	Oficina de Supervisão de Estágio em Serviço Social 1	0 4	OPT	138720	60	OPT
7º SEMESTRE							
Prioridade	Código	Disciplina	Crédito	Modalidade	Pré-requisito	C. Horária	Importancia
30	138720	Estágio em Serviço Social 2	16	OBR	138711	240	OBR
31	136727	Planejamento, Administração e Gestão	04	OBR	136484	60	OBR

9º SEMESTRE							
Prioridade	Código	Disciplina	Crédito	Modalidade	Pré-requisito	C. Horária	Importancia
39	136654	TCC	06	OBR	136891	90	OBR
40	Criação	Envelhecimento e Políticas Sociais	04	OPT	-		OPT
41	136166	Gênero, Raça/Etnia e Política Social	04	OPT	-	60	OPT
42	138924	Práticas de Informática em Serviço Social	04	OPT	136581	60	OPT
43	Criação	Oficina de Supervisão de Estágio em Serviço Social 2	0 4	OPT	Oficina de Supervisão de Estágio 1 (criação)	60	OPT

10º SEMESTRE							
Prioridade	Código	Disciplina	Crédito	Modalidade	Pré-requisito	C. Horária	Importancia
44	136786	Tópicos Especiais em Serviço Social	04	OPT	136581	60	OPT
45	136778	Tópicos Especiais em Pesquisa Social	04	OPT	136581	60	OPT

