

O ENSINO E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL EM NATAL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA, PRÁTICA DOCENTE E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS*

Brenda Rayana da Silva¹

Maria Monaliza Lima de Oliveira²

Introdução

Ao longo dos 80 anos de criação do curso de Serviço Social em Natal e 89 anos da primeira Escola de Serviço Social do Brasil, a história mostra o movimento dialético que o processo de ensino, formação e docência em Serviço Social esteve e está inscrito nacionalmente. Nesses quase noventa anos, as fontes teórico-metodológicas e o direcionamento ético-político da profissão passaram por diferentes correntes, metodológicas e posicionamentos políticos. Das origens confessionais, à modernização conservadora, à aproximação com o marxismo e logo após a interrupção desta, as tentativas de atualização de suas bases metodológicas para se tecnificar e especializar, até o movimento de intenção de ruptura, construção de um novo e crítico Projeto Ético Político nos anos 1990 e à ofensiva neoliberal e neoconservadora, que se configuram como desafios para o trabalho e a formação profissional nos dias atuais.

Desse modo, o presente artigo teve como principais objetivos particularizar a formação, o ensino e a docência em Serviço Social em Natal ao longo de sua existência, bem como os fenômenos sociais,

* DOI - 10.29388/978-65-6070-184-7-0-f.181-214

¹ Assistente social, mestranda no Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2435-626X>, E-mail: brenda.silva@ufrn.br.

² Assistente social, mestranda no Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6397-3554>, E-mail: monalima06@hotmail.com.

econômicos e políticos que culminaram não só na construção de um centro formativo para assistentes sociais no RN, mas também em seu processo de secularização, federalização e consolidação.

Durante esse processo de aproximação com a discussão, foi possível analisar criticamente os desafios contemporâneos que ameaçam a concretização de um ensino crítico, alinhado com o Projeto Ético-Político profissional, materializado por meio da Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993), Código de Ético do/a Assistente Social de 1993 e Diretrizes Curriculares de 1996. E, concomitantemente a isso, os desafios da prática docente, o processo de desfinanciamento da educação e de precarização do trabalho dos docentes.

Partindo da premissa de que o Serviço Social é uma profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho (Iamamoto, 2014), considera-se que não é possível tratar das suas questões endógenas sem antes compreender os fatores políticos, econômicos, sociais e regionais determinantes para compreender a forma como os fenômenos sociais se apresentam.

Sendo assim, o presente trabalho se divide em quatro partes: a primeira é a presente introdução, em que foram apresentados os principais pontos do artigo introdutoriamente. A segunda parte se divide em três tópicos que, respectivamente, tratam: (1) da questão social e das particularidades do capitalismo no Brasil e no Nordeste; (2) da criação da Escola de Serviço Social em Natal e (3) dos novos rumos da formação profissional, encaminhando-se para a análise dos desafios contemporâneos da docência.

Questão social e desenvolvimento capitalista: particularidades que conformam o surgimento do serviço social em Natal/RN.

Os fenômenos de ordem mundial, nacional, regional e local que culminaram na criação da Escola de Serviço Social de Natal em 1945 integram um complexo de determinações estruturais e

conjunturais próprias do estágio de desenvolvimento do capitalismo monopolista naquele período histórico. Trata-se de um processo marcado pela articulação contraditória entre transformações econômicas, rearranjos políticos e respostas institucionais às expressões da questão social, cuja particularidade brasileira se conformou sob condições de dependência e subordinação ao capital mundial.

Especialmente a partir da década de 1930, em decorrência do avanço do capitalismo nacional, expresso no processo de industrialização e na intensificação das contradições da relação capital/trabalho – tanto nos centros urbanos quanto no meio rural –, o Brasil vivenciou um período de forte acirramento da questão social. Essa intensificação possibilitou tanto o crescimento das mobilizações sociais e da organização dos trabalhadores quanto a intensificação das ações do Estado, em contrapartida, voltadas à consolidação do avanço capitalista no Brasil.

Nesse contexto, o cenário político foi decisivo para o avanço do capitalismo monopolista no Brasil, que, conforme analisa José Paulo Netto (1996), se consolidou a partir da década de 1930, na medida em que o Estado burguês, por meio de suas intervenções e medidas institucionais, criou condições necessárias à consolidação e expansão, contexto no qual emergem, também, as primeiras escolas de Serviço Social no país, diretamente vinculadas às novas demandas postas pela intensificação da questão social.

Esse processo se desenvolve, fundamentalmente, durante o período em que Getúlio Vargas esteve à frente do Poder Executivo federal entre 1930 e 1945, cuja gestão se desdobra em três fases distintas: Governo provisório (1930-1934), Governo Constitucional (1934-1937) e o Estado Novo (1937-1945), sendo este último um regime ditatorial, ideologicamente semelhante aos regimes instaurados, à época, na Alemanha e na Itália, os quais, de forma contraditória, o Estado Novo viria a combater³.

³ No período do Estado Novo, eclode a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), durante a qual o governo brasileiro alinhou-se aos países Aliados (Estados Unidos,

Todo esse contexto contribuiu para o fortalecimento do movimento operário e para o crescimento do Partido Comunista Brasileiro, intensificando a organização dos trabalhadores, bem como a eclosão de revoltas e manifestações populares contra o governo de Getúlio Vargas. Em 1935, Natal e outras cidades do Rio Grande do Norte e do Nordeste foram palco de levantes organizados pelo PCB, no contexto do movimento que ficou conhecido como Intentona Comunista, o qual, inclusive, chegou a assumir o controle do poder local em Natal e em cidades vizinhas por alguns dias (Lima, 2006). Esse episódio foi amplamente explorado pelo governo Vargas como justificativa para o endurecimento do regime, culminando na instauração do Estado Novo, em 1937, e na intensificação dos mecanismos repressivos voltados à contenção das mobilizações populares.

Contudo, conforme Netto (1996), a repressão não constitui o único modo de intervenção estatal nesse período, característico da fase do capitalismo monopolista. A transição do capitalismo concorrencial para o monopolista possibilitou que o Estado burguês inaugurasse funcionalidades, a partir das requisições efetuadas pelos monopólios e das reivindicações dos trabalhadores. Ao contrário do período concorrencial, o monopolista requereu intervenções estatais incidentes “na organização e na dinâmica econômica desde de dentro, e de forma contínua e sistemática” (Netto, 1996, p. 21).

Desse modo, o Estado passou a atuar como aparelho “extraeconômico” e “administrador dos ciclos de crise” para garantir os interesses e objetivos estritamente econômicos do capital, tomando medidas diretas de compensação de perdas capitalistas: entrega dos

União Soviética, Reino Unido e China) no combate às potências do Eixo (Alemanha, Itália e Japão). Esse posicionamento pode ser justificado pela dependência e subordinação econômica do Brasil ao capitalismo internacional, particularmente em relação aos Estados Unidos da América. O apoio de Getúlio Vargas aos Aliados revelou-se contraditório na medida em que, no mesmo contexto histórico em que essas nações, supostamente, lutavam para combater o totalitarismo e autoritarismo dos países do Eixo, o Brasil vivenciava, desde 1937, a vigência do Estado Novo, um regime autoritário que apresentava diversas semelhanças ideológicas e institucionais com as experiências nazi-fascistas europeias.

bens públicos ao capital, venda de matérias-primas a baixos preços, entre outros. E também medidas indiretas que, entre outras, se destacam “os investimentos públicos em meios de transportes e infraestrutura e a preparação institucional da força de trabalho requerida pelos monopólios e, com saliência peculiar, os gastos com investigação e pesquisa” (Netto, 1996, p. 22).

Entre as medidas indiretas citadas, a preparação institucional da força de trabalho pelo Estado é a que mais se relaciona com o recorte feito neste artigo. Inclusive, é a partir daí que são criadas as primeiras Escolas de Serviço Social no país. Ao contrário da predominante formação técnica profissionalizante, a preparação de assistentes sociais não é voltada para a produção material, mas sim para formar profissionais que intervêm nas incidências das relações sociais e da reprodução da força de trabalho, tarefa de primeira ordem do Estado no período monopolista.

Nessa fase, o Estado necessitava de bases legítimas e sociopolíticas para manter o ethos burguês e contribuir para garantir a valorização do sistema econômico capitalista. Desse modo, intervêm “mediante a generalização e a institucionalização de direitos e garantias cívicas e sociais, permitindo-lhe organizar um consenso que assegura o seu desempenho” (Netto, 1996, p. 23).

O Estado Novo buscou essa legitimação por meio da repressão, da implementação de medidas populistas, de leis trabalhistas e de políticas sociais que fragmentavam e parcializavam a questão social, seguindo os aspectos gerais de intervenção estatal próprios do período monopolista. No entanto, o caso do Governo Vargas não contempla o caráter de legitimação por meios democráticos, como foi feito em outros países burgueses pelo mundo. A burguesia brasileira, ao longo da história, tem se antecipado às revoluções populares e se utilizado de contrarrevoluções para manter-se no poder, como no caso do primeiro de abril de 1964 e nos mais recentes ataques de oito de janeiro de 2023⁴.

⁴ O episódio conhecido como “ataques de 8 de janeiro de 2023” consistiu na invasão e depredação dos Três Poderes em Brasília por grupos radicalizados que contestaram

Vale salientar que o capitalismo monopolista abre possibilidades para que garantias e direitos sociais sejam generalizados e institucionalizados pelo Estado; no entanto, como assegura Netto (1996), são as reivindicações dos trabalhadores que efetivam as medidas a serem adotadas pelo Estado. Apesar de serem ganhos significativos e necessários, o Estado intervém na questão social de forma fragmentada e parcializada, como já mencionado anteriormente, mas não aleatoriamente; o faz porque, se intervir de modo totalizante e integral, inevitavelmente esbarrará na contradição capital/trabalho, e este não é seu objetivo.

Ainda segundo Netto (1996), apesar de o Estado romper com a ideia liberal a si mesmo criada (em que deveria somente garantir o direito à propriedade privada e não intervir nas questões econômicas), ainda mantém alguns aspectos advindos do liberalismo, sobretudo em relação ao caráter individual no tratamento da questão social. As ações sociais promovidas pelo Estado não implicavam a desresponsabilização dos indivíduos. Ao contrário, ambas operavam articuladamente. Orientadas por uma racionalidade conservadora, tais intervenções tendiam a desconsiderar as determinações estruturais da questão social, atribuindo ao indivíduo a responsabilidade por sua condição. Nesse sentido, mesmo diante das ações estatais, o eventual fracasso, bem como a não adesão às medidas propostas, era interpretado como resultado exclusivo de escolhas e comportamentos individuais.

Não por acaso, de acordo com Iamamoto (2014), as matrizes teórico-ideológicas que subsidiaram a intervenção profissional dos assistentes sociais nesse período estiveram, em sua gênese, ancoradas

as eleições de 2022. Esses ataques foram associados, em investigações oficiais, a uma articulação mais ampla de contestação ao resultado eleitoral e tentativa de golpe de Estado envolvendo possíveis financiadores privados, agentes públicos e segmentos políticos vinculados ao governo anterior. Em 2025, o Supremo Tribunal Federal condenou 29 pessoas que planejaram a tentativa de golpe de 8 de janeiro de 2023, entre elas, o ex-presidente da República Jair Bolsonaro (STF, 2026).

na Doutrina Social da Igreja Católica⁵ e pelo neotomismo⁶. Ambas as vertentes de pensamento mostravam-se derivadas da tradição das Escolas de Serviço Social franco-belgas. A partir da década de 1940, entretanto, tais referenciais passam a ser tensionados e ampliados pela incorporação de aportes teóricos-metodológicos de matriz norte-americana, expressos no denominado “Serviço Social de Casos, Grupos e Comunidades”. A combinação dos elementos doutrinários, filosóficos e teórico-metodológicos do Serviço Social nesse momento estruturava-se de forma coesa e convergente com os interesses do capital e do Estado, particularmente no que se refere ao caráter individualizante, psicologizante, fragmentário e parcial do tratamento da questão social, conforme apontado por Netto (1996).

Nesse contexto, na década de 1940, Natal foi escolhida para sediar uma das bases aéreas norte-americanas no Brasil, em virtude de seu posicionamento geográfico estratégico em relação à África e à Europa (Lima, 2006). Dessa forma, em um período relativamente curto, a pequena cidade, com infraestrutura limitada e já marcada por múltiplas expressões da questão social, passou a receber um contingente significativo de militares e famílias norte-americanas devido à Segunda Guerra Mundial, assim como migrantes potiguaros provenientes do interior do estado, atraídos pelo crescimento econômico e populacional da capital em busca de melhores condições de vida. No entanto, o crescimento econômico experimentado por Natal foi interrompido com o final da guerra e o consequente retorno dos militares norte-americanos aos EUA. De acordo com Gouveia *et al.* (1993), essa retração econômica agravou as desigualdades e tensões sociais na cidade, culminando na necessidade de intervenção da igreja e do Estado na questão social potiguar, bem como na criação da Escola de Serviço Social de Natal, como estratégia de formação profissional voltada ao trato das demandas sociais emergentes.

⁵ Objetivava o consenso entre as classes, a individualização no trato da questão social (por meio da caridade) e o combate ao socialismo.

⁶ Corrente filosófica originada no pensamento de São Tomás de Aquino, que tinha como premissas a ordem moral e a caridade, além de naturalizar as desigualdades sociais.

Para analisar suficientemente os fatores relativos à questão social em Natal e, desse modo, entender todos os entrelaces históricos, sociais e econômicos que culminaram na necessidade da criação de um centro formativo de assistentes sociais na capital potiguar, é necessário considerar as particularidades que configuraram o desenvolvimento do capitalismo no Brasil e no Nordeste.

Segundo Santos *et al.* (2012, p. 246),

Não houve feudalismo [no Brasil] e a burguesia surgiu durante o Império, enquanto ainda predominava o regime patrimonialista-escravocrata. Assim é que não se pode falar em modo de produção escravista e/ou modo de produção feudal brasileiros. Em verdade, o que se vivenciou, no país, foi a apropriação capitalista fundada na utilização da mão-de-obra compulsória, escrava e servil, enquanto elemento indispensável à acumulação primitiva de capitais.

Diferentemente da Europa, como sinaliza Santos et al. (2012), no Brasil não houve uma formação social com ciclos bem demarcados. Em vez disso, o capitalismo e a burguesia aqui, por exemplo, se desenvolveram em conjunto com trabalho não assalariado/escravo e com a dependência política do país. Essa força de trabalho não livre serviu para maximizar os lucros capitalistas até meados do século XIX, quando foi formalmente extinta para atender às requisições do capital internacional. Ou, nas palavras de Santos et al. (2012): “Ao mesmo tempo em que o capitalismo criou as condições para a existência dos regimes coloniais e da escravidão modernas, determinou o seu próprio fim” (p. 248). As requisições feitas pelos países centrais estavam intimamente relacionadas ao processo de expansão capitalista industrial e à era dos monopólios, “alavancadas pela crescente concentração de capitais, pela sinergia entre capital industrial e capital bancário, e pelo progresso tecnológico que caracterizou a II Revolução Industrial” (Santos *et al.*, 2012, p. 248) e pelo caráter determinante do trabalho assalariado para garantir a valorização do capital.

Nem mesmo a independência política do Brasil, nos fins do século XIX, alterou os seus vínculos de dependência econômica internacional. Em vez disso, ocorreu um processo de modernização conservadora em que, por um lado, suas bases foram modernizadas devido à industrialização (principalmente) do sudeste do país e, por outro lado, suas características de superexploração do trabalho, de desigualdades regionais, subordinação, entre outros aspectos de mesma natureza, foram conservadas.

No entanto, esse processo não ocorreu igualmente em todas as regiões do país. A industrialização aparece de modo mais significativo em alguns estados do Sudeste, principalmente São Paulo e Rio de Janeiro. Esses estados eram os principais produtores e exportadores de café do país, principal atividade econômica da época. Por isso, grande parte do capital investido no processo de expansão industrial foi oriunda das mesmas oligarquias detentoras tanto do poder aquisitivo quanto político do Sudeste e do Brasil naquele momento. Essas particularidades foram determinantes para que as primeiras escolas de Serviço Social no país fossem criadas justamente em São Paulo (1936) e no Rio de Janeiro (1937).

No Nordeste do período colonial, a economia era baseada na exportação da produção de açúcar e, desse período, foram herdados alguns epicentros com maior destaque, que se transformaram em centros comerciais e populacionais. Posteriormente, já no período imperial, a produção de algodão teve o seu auge; porém, diferentemente do ciclo anterior, não teve grandes influências sobre a formação de grandes centros urbanos. Como observa Silveira Júnior (2022), essa produção “mantinha-se fundada em relações basicamente pré-capitalistas de trabalho, embora enquadradas no circuito de valorização financeira e comercial burguesa, e voltadas para alimentar a expansão capitalista internacional e do Centro-Sul do país” (p. 37). Esses traços que particularizam a região são importantes, mas não exclusivos, para entender e desvelar características que se rompem, se retomam e se reatualizam ao longo da formação histórica e social do espaço.

Como consequência da dependência financeira, tanto o primeiro quanto o segundo ciclo tiveram seus declínios à medida que a demanda dos países importadores diminuiu. Sem atividades de exportação significativas, a economia regional entrou em um período de estagnação e concentrou-se, quase exclusivamente, na agropecuária e na agricultura direcionadas ao consumo interno. Ao contrário do centro-sul do país, o Nordeste não desenvolveu condições e interesses político-econômicos para se industrializar logo nas primeiras décadas do século passado. Em vez disso, esse processo somente foi ampliado a partir da década de 1950 com a criação da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE).

Nesse ponto, é imprescindível pontuar que, além do caráter desigual em relação às outras regiões do país, há uma assimetria no desenvolvimento interno do próprio nordeste que, inclusive, irá incidir no “descompasso na emersão do Serviço Social no interior do próprio Nordeste” (Silveira Júnior, 2022, p. 36).

Desse modo, a região Nordeste passou por importantes transformações que culminaram na criação das duas primeiras escolas de Serviço Social da região. Segundo Silveira Júnior (2022), a economia no Nordeste se desenvolveu a partir de

Uma mecanização da agricultura articulada à diversificação econômica, dada com a produção manufatureira (em especial da indústria têxtil), as atividades comerciais, administrativas e de serviços advindas da dinamização econômica e da decorrente expansão urbana concentrada nas capitais, com seus reflexos na hipertrofia da aparelhagem político-estatal. Tais transformações econômicas são parteiras do trabalho assalariado, propriamente dito, na região, no bojo do qual se desdobra inclusive um núcleo operário, resvalando, sobretudo, para os centros urbanos, mas se espraiando igualmente para os espaços da agricultura em fase de mecanização, concentração e centralização (p. 36).

Não é por acaso que Recife e Salvador, tradicionais polos açucareiros e principais centros urbanos e comerciais nordestinos, foram as primeiras capitais a criarem escolas de Serviço Social em

1938/40 e em 1944, respectivamente. Silveira Júnior (2022) aponta que, no restante das capitais nordestinas, a formação de escolas de Serviço Social aconteceu de modo retardatário a partir da década de 1950.

Entretanto, longe de ser considerada um desses grandes centros urbanos e comerciais do período, Natal foi a terceira capital a ter sua própria escola, logo após Salvador, ainda na década de 1940. Se o desenrolar dos acontecimentos históricos, econômicos e sociais se desenvolvesse de maneira linear e a-particular, Natal se enquadraria no grupo de cidades que só inauguraram suas escolas a partir de 1950. No entanto, fatores e intercorrências próprias demandaram a urgência na formação de assistentes sociais no Rio Grande do Norte naquele momento (Silveira Júnior, 2022).

Como releva Gouveia et al. (1993), no início dos anos 1940, Natal tinha somente trinta mil habitantes e não contava com estrutura para suportar o repentino processo de urbanização e crescimento populacional oriundos da instalação da base aérea americana em 1942 e da migração para a capital potiguar. Considerada “encruzilhada estratégica para a realização das campanhas ao norte da África e da Sicília” pelo presidente Roosevelt, Natal foi “a maior mobilização técnica dos Estados Unidos, realizada fora do seu território” (p. 21). Além disso, o estado passava por mais um de seus períodos de seca, o que culminou em um êxodo rural em massa na época. A contradição capital/trabalho se expressava de maneira mais evidente à medida na qual o desemprego, a miséria, a fome, a mendicância, a violência, entre outros fenômenos, cresciam na capital potiguar.

A criação da Escola de Serviço Social de Natal e a formação profissional no RN

Criada em 1945, a Escola de Serviço Social de Natal nasce a partir da necessidade de formar “técnicos para atuarem na complexidade dos problemas sociais que assolavam o Estado na década de 40, decorrentes da II Guerra Mundial e da seca de 1942.” (Gouveia *et al*, 1993, p. 59).

De acordo com Gouveia *et al.* (1993), a importância de aprofundar os conhecimentos e formar técnicos habilitados a intervir nestes “problemas sociais” do estado já era uma necessidade reconhecida pelos dirigentes da unidade da Legião Brasileira de Assistência (LBA) e do Serviço Estadual de Reeducação e Assistência (SERAS) de Natal. Então, sob a orientação do Instituto Social do Rio de Janeiro e da Escola de Serviço Social de São Paulo, o Centro de Estudos Sociais do RN foi criado em 18 de agosto de 1944. Este centro “preparou o terreno” para que mais tarde a criação da Escola fosse possibilitada.

A diretoria do Centro de Estudos Sociais era composta tanto por dirigentes das organizações já citadas quanto por membros de alto escalão da Igreja Católica local. Nesse contexto, percebe-se a simbiose entre organizações estatais e a Igreja Católica, na qual autoridades eclesiásticas e governamentais cultivavam ligações estreitas e exerciam funções simultaneamente em autarquias do Estado e da igreja, sem que houvesse uma delimitação nítida entre o início de uma e o fim da outra. Em síntese, a escola foi criada por meio de financiamento da LBA, sob a supervisão e administração da Igreja Católica, que, à época, já possuía experiência na criação de outras instituições educacionais em Natal (Gouveia *et al.*, 1993).

A Escola de Serviço Social de Natal foi estruturada, inicialmente, sob os moldes das escolas do Rio de Janeiro e de São Paulo, que, por sua vez, foram fortemente influenciadas pelo Serviço Social europeu e norte-americano. Evidência disso é o fato de que seu primeiro currículo foi recebido pronto da escola carioca e da paulista. Além disso, parte do corpo docente do curso era composta por assistentes sociais formadas nessas mesmas instituições inspiradoras, o que colaborou para manter a dinâmica formativa muito semelhante à dos primeiros cursos de serviço social do Brasil.

No entanto, a partir do aumento dos intercâmbios Brasil-Estados Unidos e Brasil-Europa, que se sucedeu nos anos seguintes, essas estruturas curriculares passaram por modificações. Gouveia afirma que “a Escola de Natal foi sempre sensível às mudanças

decorrentes do próprio desenvolvimento do Serviço Social no Brasil” (1993, p. 57, 58) promovidas pela Associação Brasileira das Escolas de Serviço Social (ABESS) a qual era filiada.

Em seus dez primeiros anos, a matriz curricular do curso de Serviço Social⁷ em Natal era composta tanto por disciplinas ligadas ao seu caráter confessional quanto por matérias mais características da abordagem teórico-metodológica norte-americana predominante no Serviço Social brasileiro do período, a exemplo das disciplinas Serviço Social de Casos, Grupos e Comunidades. Além disso, existiam matérias direcionadas especificamente às problemáticas sociais mais latentes no contexto potiguar naquele momento, com maior absorção da categoria, obedecendo à lógica mercadológica do capital (Gouveia *et al.*, 1993). Além disso, no lastro de 1950-55, aparecem pela primeira vez disciplinas como Pesquisa Social, Seminário de Síntese e Orientação de Tese, inexistentes nos primeiros cinco anos de curso (Gouveia *et al.*, 1993).

Ao analisar o currículo, é possível compreendê-lo tanto como instrumento de manutenção da doutrina católica quanto como expressão da racionalidade burguesa na era monopólica: essa composição curricular possibilitou a instrumentalização de futuras/os

⁷ Como aponta Gouveia et al. (1993), entre 1945 e 1949 foram ofertadas as seguintes disciplinas: Religião, Doutrina Social da Igreja, Moral, Círculo de Estudos, Sociologia, Psicologia, Direito, Direito Civil, Direito Constitucional, Direito Penal, Legislação do Trabalho, Legislação Sanitária do Estado, Organização do Trabalho, Economia Doméstica, Alimentação, Puericultura, Anatomia e Fisioterapia, Psiquiatria, Higiene, Higiene do Trabalho, Enfermagem, Educação, Pedagogia, Estatística, Contabilidade, Biblioteconomia, Serviço Social, Serviço Social de Grupo, Serviço Social de Comunidade e Ética Profissional. Já entre 1950 e 1955, o currículo foi composto pelas matérias: Religião, Doutrina Social da Igreja, Moral Geral, Círculo de Estudos, Sociologia, Psicologia, Direito Civil, Direito Penal, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Social, Direito do Menor, Legislação do Trabalho, Legislação de Menores, Organização Científica do Trabalho, Economia Política, Economia Doméstica, Alimentação, Puericultura, Higiene, Higiene Mental e Psiquiátrica, Pedagogia, Aspectos Psicopedagógicos da Conduta do Menor, Higiene do Trabalho, Educação, Estatística, Pesquisa Social, Contabilidade, Biblioteconomia, Introdução ao Serviço Social, Serviço Social, Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupo, Atividades de Grupo, Organização Social de Comunidade, Serviço Social de Família, Ética Profissional, Visitas a Recursos da Comunidade, Seminário de Síntese e Seminário de Orientação de Tese.

profissionais para intervir na realidade do modo compatível com o modelo do trato da Questão Social promovido pelo estado e favorável ao capital, como já assinalado anteriormente neste trabalho a partir das considerações de Netto (1996).

Quanto ao quadro docente desses primeiros anos, identifica-se uma composição diversificada de formações profissionais e também de docentes sem formação acadêmica, em regra, pertencentes à igreja. Entre 1945 e 1955, o corpo docente do curso foi composto por assistentes sociais, médicos, advogados, contadores, nutricionistas, um professor, uma bacharel em filosofia, uma pedagoga, uma educadora, sacerdotes e uma pessoa cuja “formação” foi descrita como “religiosa” (Gouveia et al., 1993). Mais uma vez, fica muito evidente o caráter confessional do ensino em Serviço Social em seus primeiros anos de existência em Natal.

No entanto, no início do segundo quinquênio dos anos 1950, foi iniciado o processo de secularização do Serviço Social em Natal por meio do Decreto nº 40.066 de 4 de outubro de 1956, que concebeu reconhecimento à Escola de Serviço Social de Natal como curso de nível superior, além da agregação à UFRN em 1958 (Lima, 2006). É importante destacar que os acontecimentos históricos se sucedem de maneira dialética e que o processo que se iniciou em 1953 só se consolidará anos depois. Então, é certo dizer que, ao mesmo tempo em que a referida lei provocou transformações importantes na estrutura e funcionamento da escola na época referida, a influência da Igreja Católica, exercida por meio do quadro funcional da escola, continuava sendo uma realidade (Lima, 2006).

Os anos cinquenta também foram marcados pelos frequentes intercâmbios de docentes para participar de capacitações fora do país. Como afirma Araújo et al (2010), essas viagens quase sempre eram para os Estados Unidos da América, explicando a grande influência do Serviço Social norte-americano e seu aparato teórico-metodológico em Natal, uma tendência ocorrida no Serviço Social em nível nacional nesse período (Iamamoto; Carvalho, 2014).

Ainda segundo Araújo *et al.* (2010), a conjuntura econômica, social e política que conformou o início da década de 1960 é de crise nas três esferas, tanto em nível nacional quanto local. Semelhante ao que aconteceu na década de 1940, mas com suas características próprias⁸, ocorreu um movimento civil, religioso e militar de “defesa” da sociedade e dos bons costumes contra a ameaça comunista no país.

Em Natal, lideranças da Igreja Católica criaram o chamado “Movimento de Natal”, que foi, nas palavras de Araújo *et al.* (2010, p. 115), “uma série de iniciativas que desenvolviam ações conjuntas de evangelização e ação social. Tal trabalho visava afastar a população da influência comunista. O trabalho na Diocese de Natal foi tão intenso que ganhou projeção nacional”. Inclusive, muitos desses trabalhos foram incorporados como campos de trabalho e estágio para assistentes sociais e estudantes em todo o Rio Grande do Norte (Lima, 2006).

Nesse mesmo período, contraditoriamente, ganhava força um segmento progressista da Igreja Católica na América Latina, a chamada Teologia da Libertação. Essa vertente se localizava mais à esquerda e utilizava textos marxistas para compreender a realidade. Desse modo, a ligação do Serviço Social com a igreja, por um lado, perpetuava suas raízes confessionais e conservadoras e, por outro, possibilitou a aproximação de uma parte da categoria com a teoria crítica, ainda que enviesada nesse primeiro momento.

Esse movimento de aproximação foi interrompido pela instauração de um regime militar no Brasil em 1964, devido às características marcantes de intensa censura e forte repressão política. Nesse sentido, a conjuntura da época não só conteve tentativas de aproximação teórico-metodológica com a teoria crítica marxista, como também demandou a intensificação de uma formação tecnicista e conservadora para ser capaz de acompanhar o desenvolvimento do país naquele lapso temporal.

Esse processo foi chamado por Netto (2018) de “Modernização Conservadora” do Serviço Social e consistiu num

⁸ Ver “Ditadura e Serviço Social” de José Paulo Netto.

movimento em que buscou-se modernizar seu aparato teórico-metodológico para se alinhar às novas configurações do Estado e do empresariado. Segundo Netto (2018), os primeiros anos desse período apresentaram crescimento em investimentos destinados às políticas sociais e, conseqüentemente, expandiram o mercado de trabalho para assistentes sociais.

O regime autocrático burguês promoveu diversas alterações nas políticas culturais do país com o objetivo de garantir sua legitimação e viabilizar a adesão aos novos padrões de acumulação capitalista a partir da década de 1960. Entre os setores mais impactados, destaca-se o educacional, especialmente com a Lei da Reforma Universitária de 1968, que incorporou mecanismos de controle e repressão às instituições de ensino superior, ao mesmo tempo em que instituiu um modelo educacional orientado pelo tecnicismo e pela lógica empresarial (Netto, 2018).

No caso da Escola de Serviço Social de Natal, além das transformações de âmbito nacional, observaram-se desdobramentos específicos no plano institucional. Por meio do Decreto nº 997, de 21 de outubro de 1969, a Escola deixou de ser somente agregada e passou a integrar o Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Posteriormente, já na década de 1970, foi transformada em Departamento de Serviço Social, conforme a Resolução nº 02/1974 (Lima, 2006).

O direcionamento e a formação profissional da categoria continuaram alinhados aos interesses e manutenção do ethos burguês e do capital. Por isso, apesar da atualização de sua matriz curricular, o referencial teórico em que se fundamentava fazia parte do rol positivista-funcionalista, portanto, conservador.

Como mencionado em citação de Gouveia et al (1993) anteriormente, o curso de Serviço Social “se manteve sensível” às alterações curriculares feitas pela ABESS ao longo de sua história e, nesse sentido, Araújo et al (2010, p. 116, 117) afirmam que

Com relação ao Projeto Pedagógico, o curso buscou adequar a formação profissional às necessidades de capacitação de

assistentes sociais na perspectiva do desenvolvimento e integração nacional. Destaca-se a avaliação do currículo realizada no ano de 1966, havendo, portanto, a superação do caráter confessional em favor do referencial teórico baseado no âmbito das ciências sociais.

Além disso, as autoras revelam que, nas décadas de 1960 e 1970, houve grande adesão dos professores da Escola/Departamento de Serviço Social (DESSO) em eventos e entidades nacionais da categoria, inclusive a participação de duas gestões seguidas (1971-1973 e 1973-1975) da ABESS, demonstrando um perfeito alinhamento com as decisões e tendências gerais das instituições normalizadoras da profissão.

O Serviço Social em Natal, portanto, participava das discussões nacionais, baseando-se no Documento de Araxá (1967) e Teresópolis (1970), que estabeleceram os fundamentos da modernização do Serviço Social, propondo a integração do Serviço Social de Caso, grupo e comunidade em um método elementar ou único para o Serviço Social (Araújo et al, 2010, p. 117).

O contexto de crise econômica mundial do final dos anos 1970 e as problemáticas do regime militar eclodiram em um movimento de redemocratização do Brasil, que tomou vasta proporção nos movimentos sociais, na sociedade civil e acadêmica.

Esse contexto de intensas transformações e debates, aliado à criação dos primeiros programas de pós-graduação em Serviço Social no Brasil, contribuiu para a profissão romper com práticas conservadoras e construiu, de forma coletiva, novas propostas para a formação profissional, especialmente no que se refere à reorganização dos currículos e das práticas pedagógicas. Agora, não mais amparada em correntes conservadoras, mas sim intrinsecamente ancorada na teoria crítica de Marx e com objetivos ético-políticos de emancipação humana e construção de uma nova sociabilidade, livre de exploração e desigualdades sociais. Essa mudança foi iniciada em seu

processo de renovação entre as décadas de 1960 e 1980 e consolidada na criação do Projeto Ético-Político na década de 1990.

Araújo *et al* (2010) sinaliza que, durante esse processo de renovação, os professores do DESSO participaram intensamente das diversas revisões curriculares promovidas pela ABESS. Em 1977, em convenção sediada em Belo Horizonte, foi elaborado um currículo mínimo e, em 1979, ocorreu em Natal a convenção XXI da ABESS, na qual foi aprovada a proposta feita em Belo Horizonte.

No entanto, a participação do Departamento não se limitou aos eventos promovidos pela ABESS. O próprio DESSO, já na década de 1980, organizou diversos debates com a categoria docente, profissionais e instituições dos campos de estágio e alunos para discutir sobre os caminhos da formação profissional.

Assim, em 1983, o DESSO realizou um Seminário sobre a Formação Curricular, que permitiu a elaboração dos pressupostos do conteúdo programático das disciplinas, que foram: visão da realidade numa perspectiva de totalidade; comprometimento do currículo com o conhecimento e reflexão da realidade, relacionando-a a uma estrutura e conjuntura nacional; elaboração de estratégias para uma prática profissional comprometida com os interesses da classe subalterna. (Araújo *et al*, 2010, p. 119).

Os debates acerca da construção de novas diretrizes curriculares seguiram durante os anos 1980 e 1990. O Departamento de Serviço Social da UFRN permaneceu com participação intensa nas discussões e decisões. Araújo *et al* (2010), inclusive, pontua que Professoras do DESSO/UFRN integraram as gestões da ABESS de 1989-1991 e de 1993-1995. Ou seja, momentos decisivos para a elaboração do novo currículo.

A partir desses fatos, é possível perceber que o DESSO/UFRN desempenhou papel importante no desenrolar da história do Serviço Social brasileiro e demonstrou o seu compromisso

com a construção de uma formação de qualidade e alinhada com o projeto profissional construído coletivamente pela categoria.

Como resultado desses esforços, nos anos 2000 foi criado o Programa de Pós-Graduação de Serviço Social da UFRN, com oferta do curso de Mestrado e, posteriormente, em 2016, curso de Doutorado.

A trajetória da categoria possibilitou que novos rumos fossem trilhados e, hegemonicamente, distanciou-se do caráter confessional e conservador de suas raízes. Mesmo assim, ainda nos dias atuais, o ensino e formação em Serviço Social enfrentam desafios de ordem ideológica, política e econômica que precisam ser enfrentados.

Novos rumos da formação profissional: as diretrizes curriculares de 1996 e os desafios contemporâneos.

Durante sua trajetória, o Serviço Social brasileiro e sua intencionalidade estiveram relacionados aos interesses capitalistas, intermediados, inicialmente, pela ação social da igreja para, em seguida, serem absorvidos pelas intervenções do Estado que almejavam dar respostas às expressões da questão social. Para tal, seu processo formativo se deu à conta das competências utilitaristas de controle e continuidade da ordem capitalista atreladas à influência doutrinária da Igreja Católica, positivistas e funcionalistas que eram importadas da América do Norte e Europa (Iamamoto, 2014).

O Congresso da Virada dos anos 80, fruto do Movimento de Reconceituação da profissão, após anos de discussão e amadurecimento teórico, resultou em um novo entendimento da profissão, perspectiva e razão de ser do/a Assistente Social. Não só no que diz respeito à autoimagem da profissão, que agora se entende na condição de classe trabalhadora inserida na divisão sociotécnica do trabalho, como também no compromisso ético-político que firma posicionamento, colocando-se do lado da classe trabalhadora, almejando um outro modelo de sociedade oposto à exploração capitalista.

Desse novo entendimento, surgem normativas que balizam a profissão e dão sustentação ao novo perfil profissional que se construiu, como, por exemplo, o Código de Ética do Assistente Social (1986) e a Lei de Regulamentação da Profissão (1993), sendo necessária, também, a criação de uma proposta formativa que se aproximasse do novo viés hegemônico.

Com base nesse cenário, a ABESS⁹ promoveu diálogos com assistentes sociais de todo o país, realizando diagnóstico que permitiu, em dezembro de 1995, a elaboração e aprovação da Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional na XXIX Convenção Nacional da ABESS. A proposta contava com pressupostos, diretrizes, metas e núcleos de fundamentação do novo desenho curricular (ABEPSS, 2023).

Nos pressupostos e diretrizes, já é possível perceber o delinear de uma profissão que se redimensiona à luz da teoria marxista, elabora o reconhecimento da profissão para além dela própria, como aquela que “se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva no âmbito da questão social, expressa pelas contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista” (ABEPSS, 2021, p. 22).

Nesse caminho, considera-se a questão social como resultado das determinações sociais e históricas e objeto de trabalho do assistente social, razão pela qual a profissão existe e se faz necessária. Outro avanço importante nas concepções abordadas pela ABEPSS é resultado do entendimento do processo de trabalho relacionado ao movimento capitalista, o que permite compreender as limitações e possibilidades postas ao Serviço Social na condição de classe trabalhadora, que se depara com relações de trabalho permeadas por determinações conjunturais, estruturais e pelo processo contraditório de resistência e respostas estatais.

⁹ Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social, criada em 1946, atualmente não existe mais, dando espaço, em, 1996, à Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), justificada em função da defesa dos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da articulação entre graduação e pós-graduação, aliada à necessidade da explicitação da natureza científica da entidade.

Nesse sentido, com o objetivo ético-político firmado, restava a construção de um caminho teórico-metodológico no processo formativo capaz de fortalecer esse compromisso por meio do entendimento das demandas presentes nos diversos espaços sócio-ocupacionais e na formulação de respostas qualificadas direcionadas ao enfrentamento das expressões da questão social.

Pensou-se assim, em diretrizes curriculares flexíveis quanto às metodologias que podem ser aplicadas, sem prejuízo do rigor teórico, metodológico e histórico à luz da teoria social crítica. Além disso, conteúdos que sejam trabalhados transversalmente e indissociados da pesquisa, da extensão, do ensino da ética e do estágio supervisionado.

Dessa forma, construiu-se uma lógica curricular organizada em núcleos do saber e do conhecimento que se configuram como aproximações necessárias e interligadas para favorecer a apropriação dos processos de trabalho do assistente social e suas determinações históricas, políticas, econômicas e sociais.

São eles: Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira; Núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

É importante salientar que o primeiro núcleo, responsável pelo tratamento do ser social enquanto totalidade histórica, analisa os componentes fundamentais da vida social, que serão particularizados nos dois outros núcleos de fundamentação da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e do trabalho profissional. Portanto, a formação profissional constitui-se de uma totalidade de conhecimentos expressos nestes três núcleos, contextualizados historicamente e manifestos em suas particularidades. (CFESS, 1993, p.8)

Apesar disso, ainda àquela época, havia a preocupação com a conjuntura política e econômica diante do cenário já desafiador dos anos 1990 em um país que se recuperava dos mais de vinte anos de

ditadura e repressão e apresentava rebatimentos para a política de educação. Preocupação extremamente oportuna, considerando o fato de que a formação em Serviço Social está enquadrada na política geral de educação do Brasil, que sofre, também, as refrações políticas, econômicas e imperialistas do seu tempo histórico.

Nesse sentido, cabe tratar das tendências capitalistas que se apresentaram para a realidade brasileira a partir dos anos 1990 com a crise da queda da taxa de lucro internacional. As orientações do mercado colocavam em xeque a centralidade do Estado nas respostas às demandas geradas pelo sistema capitalista; a justificativa apresentada insinuava que o Estado gastava além do necessário e era ineficiente em suas atribuições.

Harvey (2011) acrescenta que as décadas de 1970 e 1980 marcaram um período conturbado de reestruturação ao nível econômico, social e político. O processo de reestruturação capitalista se deu, portanto, repensando dois tipos de ajustes: “a reestruturação produtiva na esfera de produção e a política de Estado Neoliberal”.

No que diz respeito às condições de trabalho sob esse novo modelo de produção, Antunes (2015) acrescenta que a precarização se agudiza, há flexibilização da produção e dos próprios trabalhadores: “número mínimo de trabalhadores, ampliando-os, por meio de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições de mercado” (ANTUNES, 2014, p. 47).

Contudo, mesmo em meio a essa conjuntura desafiadora, o Departamento de Serviço Social (DESSO) da UFRN construiu projetos pedagógicos, ao longo das décadas de 2000 e 2010, objetivando manter a estrutura curricular do curso em permanente atualização, entendendo a importância de uma formação articulada à realidade e às transformações sociais e históricas nela contidas. As estruturas curriculares, construídas coletivamente pelo DESSO ao longo dos anos, demonstram o compromisso em propor um processo formativo de assistentes sociais ligado a uma perspectiva crítica.

A formação em Serviço Social na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), por meio de seu Projeto Pedagógico de

2019, acontece em consonância com o projeto ético-político profissional, materializado pelo Código de Ética do Assistente Social de 1993, pela Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8.662 de 7 de junho de 1993) e pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, e tem o “compromisso de realizar ensino, pesquisa, extensão e qualificação profissional de assistentes sociais que privilegiam a reflexão crítica e a oferta qualificada de serviços e políticas sociais à população brasileira, especialmente residentes no RN.” (UFRN, 2019).

Essa arquitetura formativa, construída coletivamente pela ABEPSS e materializada nos Projetos Pedagógicos de cursos como o da UFRN, representou um avanço inegável ao consolidar um perfil profissional crítico e comprometido com a classe trabalhadora. No entanto, a simples existência de diretrizes progressistas não assegura, por si só, a sua efetivação plena. Na realidade, a implementação desse projeto formativo ocorre em meio a um terreno minado por tensões estruturais, que incidem diretamente sobre o trabalho docente. Se os anos 1990 foram marcados pela luta política por um novo currículo, as décadas seguintes expuseram a fragilidade das condições materiais para sustentá-lo, à medida que o avanço do projeto neoliberal sobre a educação superior passou a redefinir o próprio sentido do ensino, da pesquisa e da extensão. É justamente nesse ponto que se situam os desafios contemporâneos da docência em Serviço Social.

Desafios estruturais para a docência em Serviço Social

A docência em Serviço Social no Brasil se desenvolve em um cenário histórico-estrutural marcado por profundas contradições, em que a concepção de educação como direito social, formalmente garantida pela Constituição Federal de 1988, é permanentemente tensionada pelos interesses capitalistas. Tendo isso em vista, neste item pretende-se abordar os desafios conjunturais e tendências para a prática docente, compreendendo que o cenário nacional traz rebatimentos para a realidade local.

Considerando a trajetória da profissão, seus encontros e desencontros com a produção de conhecimento e o contexto mais amplo e intenso de desfinanciamento do setor público já vivenciado pelo Brasil, pretende-se, neste item, trazer elementos que auxiliem a desvendar os desafios concretos enfrentados na atualidade pelos docentes de Serviço Social, cuja prática pedagógica está inevitavelmente atravessada por determinações políticas e econômicas.

Neste sentido, o exame crítico da trajetória do ensino superior brasileiro, desde o desmonte da face social do Estado nos anos 1990 até as políticas de expansão contraditória dos governos petistas, revela a origem das atuais ameaças ao projeto formativo crítico e interventivo do Serviço Social. Ameaças essas aprofundadas na atualidade frente aos desmontes provocados pelos governos resultantes do golpe político (Michel Temer- 2016 a 2019) e Jair Bolsonaro, (2019-2022).

A institucionalização das Diretrizes Curriculares por meio da Resolução CNE/CES nº 15/2002, um marco fundamental para a profissão, não está imune a estas determinações, representando, ela própria, um campo de lutas no qual as premissas do projeto ético-político são constantemente desafiadas pela lógica burguesa.

O Estado neoliberal, combinado com o modelo de acumulação flexível, configura uma nova estrutura ideopolítica do capitalismo contemporâneo que tende a se desvincular da responsabilidade de execução de políticas públicas e sociais. Há, portanto, a desresponsabilização e o desfinanciamento da proteção social pelo Estado, o que, sorrateiramente, caracteriza-se como um Estado mínimo para os trabalhadores e máximo para o capital.

No contexto brasileiro, apesar da incorporação de diversas reivindicações sobre o ensino superior na Constituição Federal de 1988, como, por exemplo, a garantia da autonomia universitária, gratuidade nos estabelecimentos públicos e a indissociabilidade entre o tripé ensino, pesquisa e extensão, restou a necessidade de um orçamento que viabilize a manutenção da produção de conhecimento

nas universidades públicas com garantias mínimas de qualidade das condições de trabalho docente e permanência estudantil.

Além disso, com todas as conquistas viabilizadas pelo movimento estudantil, conforme sinaliza Saviani (2010), os espaços universitários ainda estavam destinados às elites, e o que se passou a reivindicar foi a expansão das vagas das universidades públicas.

No entanto, nem mesmo o projeto balizado pela CF de 1988 pode se concretizar diante do projeto neoliberal defendido e colocado em prática ao longo do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Frigotto (2011) traz as fortes características desse período quando afirma que

[...] desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face, que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador, redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil (2011, p. 240).

Desse modo, a educação superior passou a ser ampliada, na condição de mercadoria, com o falso discurso de “democratização do ensino”. Boa parte dos cursos ofertados eram os de curta duração e/ou a distância. A produção de conhecimento e cultura como soberanas no processo formativo já não se faziam mais relevantes, tendo em vista que as necessidades do mercado são técnicas. As parcerias público-privadas como alternativa de privatização de instituições de ensino superior também foram fortemente utilizadas (Lima, 2016).

Contrariando expectativas, os governos do Partido dos Trabalhadores, presidente Lula (2003 -2011) e Dilma (2011-2016), não disputaram um projeto de educação diferente do que estava posto. O que se observou foi um maior estímulo e investimento na educação do Brasil, com expansão de vagas e de IEs. No entanto, não necessariamente o investimento converteu-se em qualidade do ensino ou das condições de trabalho docente.

As novas IEs construídas ocorreram por meio do REUNI, programa controverso, já que em sua implementação, demonstra priorizar a expansão quantitativa do ensino superior público em detrimento da qualidade estrutural. A pressão por aumento de vagas e a redução da relação aluno/professor, sem o devido investimento em infraestrutura, salários e planos de carreira, resultaram em uma massificação que sobrecarregou as universidades federais. Muitas críticas apontam que o programa serviu mais como um instrumento de política de gestão, criando uma falsa sensação de democratização do acesso, enquanto a qualidade do ensino e as condições de trabalho foram comprometidas, aprofundando contradições já existentes no sistema universitário brasileiro (Frigotto, 2011).

Além disso, houve o fortalecimento da relação com a iniciativa privada, por intermédio do PROUNI, Programa “Universidade para Todos”, o PROUNI, um programa destinado ao financiamento de vagas em instituições superiores privadas, com a justificativa de que nas universidades públicas não havia vagas suficientes para a demanda.

Tais políticas são resolutivas para as demandas mercadológicas; no entanto, para a produção do conhecimento, promoção de formação crítica e de qualidade com as condições e investimentos para isso, estão sendo gradativamente desmontadas, conforme aponta Saviani (2010, p. 228).

[...] essa é a situação que estamos vivendo hoje, quando vicejam os mais diferentes tipos de instituições universitárias oferecendo cursos os mais variados em estreita simbiose com os mecanismos de mercado. Aprofunda-se, assim, a tendência a tratar a educação superior como mercadoria entregue aos cuidados de empresas de ensino que recorrem a capitais internacionais com ações negociadas na Bolsa de Valores. [...] nossas investigações passam a ser medidas pelo metro da produtividade. [...] É o mesmo metro que mede a produção de uma mercadoria. Há pouca diferença, ainda, entre elas. Tratemos de preservar essa diferença.

Com base na análise dos dados da 15ª edição do Mapa do Ensino Superior no Brasil, publicado pelo SEMESP, é possível identificar a materialização do projeto neoliberal para a educação brasileira. A pesquisa demonstra que, entre 2014 e 2019, as matrículas na rede privada cresceram expressivamente, saltando de aproximadamente 5,1 milhões para mais de 6,3 milhões, enquanto o orçamento das universidades federais sofreu sucessivos contingenciamentos, com um corte de mais de 30% no período.

Ainda de acordo com os dados do SEMESP, o Rio Grande do Norte apresenta a menor taxa de matrículas no ensino superior privado do país (57,5%), indicando uma relação maior com o setor público. No entanto, essa aparente valorização do público esconde o fato de que o financiamento não foi modificado.

Conforme levantamento da UNIFESP (2020), o investimento caiu nos últimos 10 anos. A verba repassada para universidades e institutos federais investirem em infraestrutura, comprarem equipamentos para laboratórios, trocarem computadores e reformarem salas de aula e bibliotecas em 2010 era de R\$ 2,78 bilhões e tem diminuído para bem menos da metade em 2019 (R\$ 760 milhões).

Este movimento não é meramente conjuntural, mas a expressão de que a asfixia financeira das universidades públicas ocorre com o objetivo de criar a narrativa de insuficiência e ineficácia da qualidade, justificando a mercantilização do ensino como solução.

O que fica evidente ao analisar a expressiva expansão do setor privado, que, segundo o SEMESP, já responde por mais de 75% de todas as matrículas de graduação no país. No entanto, os dados revelam que este aumento quantitativo não se traduz em qualidade ou em produção de conhecimento.

A lógica do capital, orientada pelo lucro, concentra a oferta em cursos de baixo custo, como as Ciências Sociais, Negócios e Direito (que somavam 36,4% das matrículas na rede privada em 2019), muitas vezes em formatos de ensino a distância (EAD), que saltou de 19,7% para 43,8% das matrículas do setor privado entre 2014 e 2019. Esta massificação, financiada por programas como o FIES e o ProUni,

transforma o direito à educação em uma relação de consumo, em que o discente é um cliente e o conhecimento, um produto adaptado às demandas imediatas do mercado.

Vale salientar o desfinanciamento seletivo das Ciências Humanas, sendo o alvo preferencial do projeto neoliberal. Enquanto cursos alinhados à formação técnica (áreas como Engenharia e Saúde) recebem algum fomento por seu suposto "retorno econômico", as Humanidades são sistematicamente atacadas como "improdutivas".

Os dados do SEMESP, ao mostrarem a concentração de matrículas em determinadas áreas, refletem indiretamente o sucateamento material e discursivo de cursos de humanidades nas esferas pública e privada. Esta não é uma mera opção de mercado, mas uma estratégia política para anular a capacidade crítica dessas áreas.

Essa conjuntura tem apresentado rebatimentos para docência e processo formativo em Serviço Social. Um exemplo basilar disso é a apropriação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS pelo Ministério da Educação por meio da Resolução CNE/CES nº 15, de 13 de março de 2002, que, ao institucionalizar as Diretrizes Curriculares para o Serviço Social, representou uma inflexão significativa em relação à proposta original da ABEPSS. Embora tenha incorporado e legitimado formalmente avanços conceituais fundamentais, como a centralidade da questão social como objeto e a formação baseada nos três núcleos de fundamentos, operou uma diluição da radicalidade teórico-política do projeto formativo.

O contexto de intensa pressão neoliberal, marcado pela lógica da reforma do Estado e da adaptação da educação às demandas do mercado, impôs um enquadramento à formação profissional. A linguagem e a estrutura burocrática da Resolução, típicas de um documento estatal, transformaram uma proposta construída a partir de um projeto ético-político de classe em uma norma técnica e administrativa, esvaziando parte de seu potencial crítico e de sua explicitação contra-hegemônica em favor de uma necessária regulação nacional.

Desse modo, as diretrizes foram enviesadas por uma tensão constitutiva: por um lado, preservaram o arcabouço crítico da Proposta Básica da ABEPSS, assegurando o ensino da teoria social marxista e a compreensão da profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho. Por outro lado, a formatação imposta pela Resolução CNE/CES 15/2002 as submeteu a uma lógica de flexibilização e competência genérica, sintonizada com as diretrizes educacionais da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Essa institucionalização, ainda que vital para a uniformização e o reconhecimento acadêmico da profissão, criou um campo de disputa permanente, em que o desafio contínuo dos assistentes sociais e da ABEPSS passou a ser o de implementar as diretrizes em seu espírito original, resistindo à sua redução a um mero currículo técnico e garantindo que a formação permaneça como um instrumento de compreensão e enfrentamento das expressões da questão social.

Não é difícil inferir que, diante do cenário abordado até aqui, as condições políticas e econômicas que permeiam a política de educação afetariam, também, as condições de trabalho e saúde dos docentes de Serviço Social no Brasil. A pesquisa de Lima (2016) evidencia um perfil docente majoritariamente feminino (88%), branco (46,5%), com idade entre 31 e 60 anos (81,6%) e vinculado a instituições públicas (70,8%). No entanto, esses profissionais enfrentam uma significativa sobrecarga de trabalho: 74,4% trabalham entre 8 e 15 horas diárias, 96,4% atuam em finais de semana e feriados. Essa intensificação laboral reflete o contexto mais amplo de desmonte das universidades públicas e da lógica produtivista imposta pelo mercado, estimulando a competitividade e o produtivismo intelectual.

As consequências dessa organização do trabalho são visíveis no processo de adoecimento dessas trabalhadoras. Ainda sobre os dados apontados por Lima (2016), chama atenção o fato de que foi possível identificar que 44,64% dos docentes pesquisados necessitam de tratamento regular de saúde. Este quadro de saúde deteriorado está intrinsecamente relacionado à intensificação da jornada de trabalho

feminina e à pressão por produtividade acadêmica em um contexto de precarização das condições de trabalho.

Diante disso, fica evidente que os desafios contemporâneos à docência em Serviço Social constituem expressões particulares da contradição capital e trabalho, na esfera educacional. A sobrecarga de trabalho que atinge 96,4% dos docentes (Lima, 2016) e o consequente adoecimento profissional não representam fatos isolados, mas sim a face concreta do projeto neoliberal de educação que, conforme abordado, transforma o conhecimento em mercadoria e subordina a formação humana às exigências do mercado. A resistência a este projeto exige a reafirmação da educação como direito social e da universidade pública como espaço autônomo próprio para produção de conhecimento crítico.

Considerações Finais

A trajetória do Serviço Social em Natal reforça a concepção de que a formação profissional não é um fenômeno neutro, mas uma construção histórica e socialmente determinada. Sua origem esteve atrelada à necessidade de regulação e controle das classes trabalhadoras pelo Estado burguês, em consonância com os interesses do capital regional. A criação da Escola de Serviço Social na capital potiguar, ainda que influenciada por particularidades locais, refletiu um movimento nacional de institucionalização de respostas parciais e fragmentadas às expressões da Questão Social.

O redimensionamento da profissão, marcado no projeto ético-político profissional, a partir da década de 1980, representou um rompimento crítico com os anos de conservadorismo, e as Diretrizes Curriculares de 1996 surgiram como produto desse avanço, propondo uma formação crítica à luz do materialismo dialético que articula de forma indissociável a totalidade social, a particularidade brasileira e os fundamentos do trabalho profissional.

No entanto, este projeto emancipatório enfrenta, na contemporaneidade, desafios estruturais de grande magnitude. A

reestruturação produtiva do capital e a agenda neoliberal, com seu desmonte das políticas sociais e sua lógica de mercantilização da educação, impõem sérios obstáculos à formação crítica e de qualidade. A precarização do trabalho docente e o tensionamento produtivista são expressões concretas dos rebatimentos do mundo do trabalho nas universidades, impactando diretamente a produção de conhecimento e a formação profissional.

Diante disso, continua sendo imperativa para o Serviço Social a defesa de uma formação qualificada, pública e gratuita, com condições adequadas para os profissionais da docência. Afinal, é por meio da defesa e garantia dessas condições que se conquista uma formação profissional alinhada ao projeto ético-político do Serviço Social.

Referências

ANTUNES, Ricardo. Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 28, n. 81, 2014. ISSN 1806-9592.

ARAÚJO, A. da S.; FRANCO, M. F.; LIMA, R. de L.; SILVA, M. A. de M. Uma reconstituição histórica, teórica e metodológica do Serviço Social em Natal/RN. *Revista Interface*, Natal, v. 7, n. 1, p. 109-125, jan./jun. 2010. Disponível em:

<https://ojs.ccsa.ufrn.br/index.php/interface/article/view/114>.

Acesso em: 13 out. 2025.

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

<https://abepss.org.br/diretrizes-curriculares-da-abepss/>. Acesso em: 10 out. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). *Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social: edição comemorativa trilingue: 25 anos das Diretrizes Curriculares da*

ABEPSS. Rio de Janeiro: ABEPSS, 2021. 47 p. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_202303021650422939500.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Assistente Social e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 8 jun. 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). *Código de Ética Profissional do Assistente Social*. Brasília, DF: CFESS, 1993.

DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL. *Projeto pedagógico do curso superior de Bacharelado em Serviço Social*. Natal, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr. 2011.

GOUVEIA, E. C. de; CAVALCANTI, M. C. D.; CARDOSO, M. I. D. B.; MIRANDA, M. de L. *Memória da Escola de Serviço Social de Natal: 1945-1955*. Natal, RN: Editora Universitária da UFRN, 1993.

HARVEY, David. *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

INSTITUTO SEMESP. *Mapa do ensino superior no Brasil 2025*. 15. ed. São Paulo: Semesp, 2025.

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

IAMAMOTO, Marilda Villela. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 120, p. 609-639, out./dez. 2014.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. O estágio supervisionado em Serviço Social. *Temporalis*, Brasília, DF, ano 13, n. 25, p. 63-90, jan./jun. 2013.

LIMA, Rita de Lourdes de. Sessenta anos do Serviço Social em Natal (RN). *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, ano XXVII, n. 85, p. 142-162, mar. 2006.

LIMA, Rita de Lourdes de. Docência e Serviço Social: condições de trabalho e saúde. *Temporalis*, Brasília, DF, ano 16, n. 31, jan./jun. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. *Projeto pedagógico do curso superior de Bacharelado em Serviço Social na modalidade presencial*. Natal: UFRN, 2019.

NETTO, José Paulo. *Capitalismo monopolista e Serviço Social*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

NETTO, José Paulo. *Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Josiane Soares; VASCONCELOS, Laiane Conceição de; NATALE, Thamiris de Oliveira; FIGUEIREDO, Radaine Dayan Acciole Gomes de. “Questão social” no Brasil: o Nordeste e a atualidade da questão regional. *Temporalis*, Brasília, DF, ano 12, n. 24, p. 239-261, jul./dez. 2012.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 256-267, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/?lang=pt>. Acesso em: 8 out. 2025.

SILVEIRA JÚNIOR, Adilson Aquino. *Serviço Social na particularidade do Nordeste (1940-1980)*. Curitiba: Editora CRV, 2022. ISBN 978-65-251-3712-4.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. *STF concluiu julgamento de ações contra réus que planejaram golpe de Estado*. Brasília, DF: STF, [2026]. Disponível em: <https://noticias.stf.jus.br/postsnoticias/stf-concluiu->

juizamento-de-acoes-contrareus-que-planejaram-golpe-de-estado/.
Acesso em: 3 abr. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP).
Dados FCTESP: orçamento geral das universidades. São Paulo: UNIFESP,
[2023]. Disponível em: <https://souciencia.unifesp.br/dados-fctesp/orcamento-universidades-federais/orcamento-geral-das-universidades>. Acesso em: 10 out. 2025.