



**UNIVERSIDADE FERDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA DO TOCANTINS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

ESTER ARAÚJO FERREIRA

SERVIÇO SOCIAL: UM OLHAR PARA A DOCÊNCIA

MIRACEMA DO TOCANTINS (TO)

2020

ESTER ARAÚJO FERREIRA

SERVIÇO SOCIAL: UM OLHAR PARA A DOCÊNCIA

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins – UFT/campus Universitário de Miracema para a obtenção do título de bacharelado em serviço Social, sob orientação da prof. Ms. Andrea Siqueira Montalvão.

MIRACEMA DO TOCANTINS (TO)

2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

F383s Ferreira, Ester Araújo.
 Serviço Social: um olhar para a docência . / Ester Araújo Ferreira.
 – Miracema, TO, 2020.
 89 f.

 Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins –
 Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Serviço Social, 2020.
 Orientadora : Andrea Siqueira Montalvão

 1. Serviço Social. 2. Docência. 3. Ensino Superior. 4. Sistema
 Capitalista . I. Título

CDD 360

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ESTER ARAÚJO FERREIRA

SERVIÇO SOCIAL: UM OLHAR PARA A DOCÊNCIA

Monografia apresentada à
Universidade Federal do Tocantins –
UFT/campus Universitário de
Miracema para a obtenção do título
de bacharelado em serviço Social,
sob orientação da prof. Ms. Andrea
Siqueira Montalvão.

Data de Aprovação: 05 / 11 / 2020

Banca examinadora:

Andrea Siqueira Montalvão

Prof. (a) Ms. Andrea Siqueira Montalvão - Orientadora, UFT.

Raí Vieira Soares

Prof. (a) Ms. Raí Vieira Soares - Examinador, UFT.

Claret Costa Brito

Prof. (a) Esp. Claret Costa Brito - Examinadora, UFT.

AGRADECIMENTOS

Acreditei que esse dia chegaria, ao meu Deus externo toda minha gratidão e felicidade por essa conquista, posso dizer que durante toda a caminhada da graduação o Senhor com a sua infinita bondade e amor esteve comigo me encorajando a continuar, pela fé alcancei graça e a sua presença me conduziu ao caminho da vitória.

Sou grata aos meus amores que chamo de papai e mamãe por estar sempre ao meu lado, pelo apoio, incentivo, carinho e por suas orações. Ao meu querido irmão obrigada por sua valiosa ajuda e seu carinho. A minha querida vovó agradeço por estar comigo quando precisei. Sou grata a todos meus familiares e aqueles que reservaram um tempo para orar por mim.

A minha orientadora agradeço a dedicação, disposição e instruções preciosas, a sua contribuição foi mais que especial. Agradeço as minhas supervisoras de estágio ao qual foram excelentes profissionais e fizeram toda diferença na minha formação.

À universidade e todos os docentes meu muito obrigada.

A graduação me proporcionou além do conhecimento, momentos incríveis e conheci pessoas especiais.

“Confia ao SENHOR as tuas obras, e teus
pensamentos serão estabelecidos”

(BÍBLIA, Provérbios, 16, 3).

RESUMO

O presente trabalho pretende apresentar um estudo sobre o Ensino Superior e Serviço Social, com a finalidade de problematizar como as contradições do sistema vigente rebatem no espaço sócio-ocupacional do Assistente Social na docência do ensino superior? Trazendo como objetivo refletir o campo da docência como espaço sócio-ocupacional do Assistente Social e as implicações no Ensino Superior, visando destacar o percurso histórico da política de educação, compreender o espaço sócio-ocupacional do Assistente Social na docência e discutir a importância do magistério na graduação de Serviço Social. A fim de atingir os objetivos propostos pelo estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental tendo como aspectos metodológicos caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa, a partir de uma abordagem do materialismo histórico dialético. Para a coleta de dados documental, buscou informações gerais no site oficial da UFT, em editais de seleção e concurso para professor do magistério superior dos cursos de graduação, no qual foram analisados os períodos de 2017 a 2019. Desenvolvendo uma análise de como se dá na realidade o espaço de trabalho do docente no ensino superior, de qual forma é garantido o provimento de vagas na Universidade Federal do Tocantins e com ênfase no curso de Serviço Social do campus de Miracema do Tocantins. Os resultados desse estudo revelaram a necessidade de ampliar a discussão sobre os rebatimentos do modo de produção capitalista na docência do ensino superior. Os dados coletados e analisados evidenciaram como os reflexos deste sistema afetam a categoria de Assistentes Sociais no contexto da docência, assim como outros profissionais, revelando que nos cenários dos campus Universitários do Tocantins, a quantidade de processos seletivos para professor substituto aparece de forma predominante ao invés dos concursos para professor efetivo, não ampliando o número de vagas nas instituições para o cargo efetivo, apontando para uma forte predominância do tipo de vínculo empregatício fragilizado de acordo com as exigências impostas pelos modos de produção capitalista. A pesquisa permitiu concluir que a docência torna-se um espaço sócio-ocupacional privilegiado, pois ao mesmo tempo que enfrenta os desafios impostos pela implicações do sistema capitalista referente aos vínculos empregatícios, o Assistente Social Docente tem grandes possibilidades de contribuir para legitimação do fazer profissional do Assistente Social, com vistas ao cumprimento do projeto Ético Político da Profissão a partir da interface com ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: Serviço Social. Docência. Ensino Superior. Sistema Capitalista.

ABSTRACT

The present work intends to present a study on Higher Education and Social Service, with the purpose of problematizing how the contradictions of the current system rebut in the social-occupational space of the Social Worker in higher education teaching? The objective is to reflect the teaching field as a socio-occupational space of the Social Worker and the implications on Higher Education, in order to highlight the historical path of education policy, understand the socio-occupational space of the Social Worker in teaching and discuss the importance of teaching in the graduation of Social Work. In order to reach the objectives proposed by the study, a bibliographic and documental research was carried out, having as methodological aspects a qualitative research, from a dialectical historical materialism approach. For the collection of documentary data, it searched for general information in the UFT's official website, in selection edicts and contests for teachers of higher education in undergraduate courses, in which the periods from 2017 to 2019 were analyzed. Developing an analysis of how the teacher's work space in higher education actually works, in which way vacancies at the Federal University of Tocantins are guaranteed and with emphasis on the Social Service course at the Miracema do Tocantins campus. The results of this study revealed the need to broaden the discussion on the rebates of the capitalist mode of production in higher education teaching. The data collected and analyzed showed how the reflexes of this system affect the category of Social Workers in the teaching context, as well as other professionals, revealing that in the scenarios of the Tocantins University campuses, the amount of selection processes for substitute professor appears in a predominant way instead of the competitions for effective professor, pointing to a strong predominance of the type of employment bond weakened according to the requirements imposed by the capitalist modes of production. The research concluded that teaching becomes a privileged socio-occupational space, because at the same time as facing the challenges imposed by the implications of the capitalist system regarding employment ties, the Social Worker Teacher has great possibilities to contribute to the legitimization of the Social Worker's professional make-up, with a view to fulfilling the Political Ethics of the Profession from the interface with teaching, research, and extension.

Keywords: Social Service. Teaching. Higher Education. Capitalist System.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

ABESS - Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social

ACE - Avaliação das Condições de Ensino

COPESE- Comissão Permanente de Seleção

IES - Instituições de Educação Superior

IFES - Institutos Federais de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PEP - Projeto Ético-Político Profissional

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SNPG - Sistema Nacional de Pós-graduação

UFT – Universidade Federal do Tocantins

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1	60
Tabela 2	66
Tabela 3	70
Gráfico 1	69
Gráfico 2.....	72

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	14
2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	14
2.1 Contextualização histórica da educação superior nos marcos do governo ditatorial e pós ditadura.....	14
2.2 Sistema de avaliação no ensino superior	17
2.3 Formação profissional um olhar para o ensino, pesquisa e extensão.....	25
2.4 Docência na educação superior: desafios a considerar.....	31
CAPÍTULO II	36
3 SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO SUPERIOR	36
3.1 Serviço Social e o comprometimento com a defesa da profissão.....	36
3.2 Educação superior como espaço sócio ocupacional do Assistente Social	41
3.3 Serviço Social e magistério um diálogo necessário	51
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	73
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS.....	80

1 INTRODUÇÃO

“A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original” (Oliver Wendell Holmes Sr.).

O interesse levado a pesquisar o Ensino Superior e Serviço Social teve como ponto de partida uma problematização levantada em sala de aula no curso de Serviço Social na disciplina de Magistério e Supervisão em Serviço Social, uma necessidade eminente de dialogar sobre Assistente Social docente como espaço sócio-ocupacional desse profissional na graduação, ocorrendo a motivação de estudar e a construir esse trabalho com um olhar para a docência e as particularidades envolvidas a esse profissional.

Inquietações foram surgindo a fim de refletir elementos importantes de como as exigências para reprodução do capital se apresentam em diversas contradições afetando as condições de trabalho do profissional Assistente Social docente, que se caracterizam como um crescente número de contratos dos docentes substitutos, fragilização da operacionalização do tripé ensino, pesquisa e extensão dentro da universidade pública em um contexto de acumulação capitalista, mercantilização da educação, no qual frente a esse contexto é preciso um compromisso profissional. Diante disso é preciso ultrapassar essas condições, refletindo como a prática da docência no Ensino Superior pode enfrentar tais desafios.

Frente a essas inquietações instigou a seguinte problematização, como as contradições do sistema vigente rebatem no espaço sócio-ocupacional do Assistente Social na docência do Ensino Superior? O estudo tem como objetivo geral refletir o campo da docência como espaço sócio-ocupacional do Assistente Social, implicações no Ensino Superior, tendo três objetivos específicos nos quais foram, apresentar o percurso histórico da política de educação; compreender o espaço sócio-ocupacional do Assistente Social na docência e discutir a importância do magistério na graduação de Serviço Social.

O processo de estudo desse trabalho foi por meio de pesquisa bibliográfica¹ e documental² subsidiado em produções teóricas, bem como, livros, artigos,

¹ A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.158)

monografias, editais, legislações e leis. O primeiro passo constituiu-se em um amplo estudo para o desenvolvimento do referencial teórico desse trabalho, logo após a coleta de dados documental e seguido da análise dos dados tendo como aspectos metodológicos caracterizando-se como uma análise qualitativa³ no tratamento dos dados, essa abordagem segundo Chizzotti (2000) parte do fundamento que existe uma relação entre o mundo real e o sujeito, os dados e o conhecimento não estão de forma isolada é preciso ultrapassar a aparência imediata para descobrir sua essência. E enquanto método utilizado para o trabalho partiu-se da perspectiva do materialismo histórico dialético⁴ no qual busca a interpretação a partir da realidade nas relações que envolvem o homem e a sociedade e as constantes transformações.

O primeiro capítulo Educação Superior no Brasil, consiste na contextualização histórica de principais acontecimentos envolvendo a política de educação superior no Brasil pós-ditadura, enfatizando o debate sobre a articulação dos interesses do capital e os direcionamentos para assegurar essa lógica por meio da educação, encaminhando demandas de “reformas” no interior do ensino superior para atender seus interesses. A seguinte seção, apresenta um destaque para o sistema de avaliação da educação superior, ferramenta usada para a melhoria da qualidade do ensino superior, mostrando a necessidade do envolvimento de todos.

Ainda no desenrolar do primeiro capítulo, trata também da formação profissional um olhar para o ensino, pesquisa e extensão, as possibilidades que essas vivências contribuí dentro da universidade, aborda o papel fundamental do docente em estimular uma visão crítica, discussões e a produção do conhecimento dentro do tripé da universidade. E por fim, docência na educação superior desafios a considerar, apresenta um debate compreendendo os desafios que a atuação docente enfrenta nos direcionamentos do sistema capitalista em percurso na

² A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.174).

³ A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21 e 22).

⁴ O Materialismo Histórico Dialético situa a sociedade determinada historicamente e em constante transformação, dividida em classes sociais distintas: a burguesia, como detentora do capital e de todo o lucro, e a classe trabalhadora ou o proletariado que dispõe da força de trabalho vendida por um ínfimo salário, não garantindo condições dignas de sobrevivência (PIANA, 2009, p.96).

sociedade, tratando dos vínculos empregatícios oferecidos nesse contexto de legitimação do sistema atual.

O segundo capítulo Serviço Social e Educação Superior, inicia com Serviço Social e o comprometimento com a defesa da profissão, no qual trata de um breve histórico dos momentos iniciais da formação, a organização dos profissionais para o fortalecimento e o comprometimento da categoria com os instrumentos legais e a defesa da categoria dentro de um contexto capitalista. Continuando o capítulo, trata-se de uma abordagem da educação superior como espaço sócio-ocupacional do Assistente Social, apresentando os diversas possibilidades de atuação da categoria e evidenciando o espaço da docência, ressaltando o olhar para esse profissional inserido nesse espaço sócio-ocupacional da docência e refletindo o cenário desafiante que esse profissional enfrenta.

Dentre as reflexões já apontadas é preciso mencionar o debate que mais chama a atenção na pesquisa, no qual configura como elemento chave desse estudo, Serviço Social e magistério um diálogo necessário, apresentando acerca do significado que expressa as Diretrizes Curriculares para a profissão, a relevância do Assistente Social docente ocupar esse espaço profissional e ainda relacionando com o levantamento documental elucidando as desregulações do sistema capitalista como realidade para esses profissionais. E por fim a análise dos dados desse trabalho.

Procurou-se portanto, compreender nessa pesquisa o Ensino Superior e o Serviço Social apontando um olhar para a docência como exercício profissional, valorizando as particularidades que esse espaço oferece para a categoria, relacionando com os desafios que esses profissionais enfrentam, apreendendo entretanto as relações que envolvem esse profissional e identificando portanto as possíveis oportunidades de construir estratégias de enfrentamento dentro do ensino superior.

CAPÍTULO I

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

2.1 Contextualização histórica da educação superior nos marcos do governo ditatorial e pós ditadura

A história da educação passa por muitos períodos e enfatiza-se durante e depois da ditadura militar. Pode-se compreender que foram muitos os marcos históricos envolvendo a educação, e nesses períodos aconteceram “reformas”⁵ no que podemos chamar como sistema educacional. A “reforma” educacional do ensino básico e superior começaram a minar grandes planos antes do período ditatorial e apresentou um grande momento em que a educação tomou novos rumos e revelando conquistas para o povo brasileiro, porém com o regime militar no poder foram suprimidos parte desses planos. A ditadura militar vigente (1964-1985) não só no Brasil, como presente em toda América Latina, tinha como objetivo central a legitimação do sistema atual, o capitalismo, através do que podia oferecer a modernização dos seus mecanismos de controle e acumulação⁶.

A educação foi um mecanismo oportuno para garantir a estabilidade do sistema ditatorial, conforme Alves (2009) a educação foi usada como suporte para que os militares atingissem os seus objetivos e reforçassem sua ideologia mantendo conforme o autor um *Status quo*, ou seja, tudo devia permanecer controlado em conformidade com seus planos, pois afirmavam que, dessa forma a produção cresceria e, igualmente, também o país.

Na educação superior como mostra Cunha; et al. (2016). O ensino superior foi alvo do governo ditatorial, enxergavam como algo promissor, uma vez que, era no meio educacional que estavam as ferramentas que necessitavam para a formação

⁵ Embora o termo reforma tenha sido largamente utilizado pelo projeto em curso no país nos anos 1990 para se autodesignar, partimos da perspectiva de que se esteve diante de uma apropriação indébita e fortemente ideológica da idéia reformista, a qual é destituída de seu conteúdo redistributivo de viés social-democrata, sendo submetida ao uso pragmático, como qualquer mudança significasse uma reforma, não importando seu sentido, suas consequências sociais e sua direção sócio-histórica (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p.149).

⁶A partir de reordenações nas formas e nos meios de produzir a riqueza, trazendo mudanças tecnológicas e inovações técnicas que alterariam o mundo da produção do capital, modificam-se os padrões de acumulação vigentes que passaram a intensificar a centralização do capital (TEIXEIRA; BRAZ, 2009, p. 15)

de mão-de-obra para desenvolver o Brasil, com uma certa ênfase no tecnicismo, e na formação de pessoas alinhadas aos objetivos de lucratividade e desenvolvimento do capitalismo. A formação profissional para aquele momento não tinha nenhum compromisso de “contribuir com o processo emancipatório da sociedade” (CUNHA; et. al., 2016) a proposta era visível em ampliar o ensino superior para formar profissionais aptos para corresponder os direcionamentos da lógica do sistema capitalista.

A “reforma” do ensino superior na década de 1960, se deu com o encaminhamento da implementação e consolidação de um projeto burguês de sociedade, no qual se executou a “reforma” universitária, em que o intuito principal pensado para a formação, foi apenas para atender as demandas exigidas pelo sistema.

A reforma da educação superior no período da ditadura ampliou as fronteiras do ensino superior, aumentou as funções da universidade. Isto a partir de um processo desigual, aliado a um projeto de desenvolvimento nacional, determinado pela privatização e pela repressão à resistência, atendendo aos interesses econômicos da burguesia nacional e internacional. (SILVA, 2018, p. 4).

No período ditatorial (1964 – 1985) utilizando-se de uma estratégia para assegurar a permanência dos interesses em jogo, um certo consenso era necessário para aquele momento, foi necessário uma “reforma” como estratégia de assegurar o desenvolvimento capitalista e a estabilidade no governo. O objetivo principal da implementação da “reforma” da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB, conforme Cunha; et al. (2016) com uma análise mais profunda dessa “reforma”, quando passando a regulamentar a educação superior, os autores aponta que a operacionalização por parte dos setores geracionais da educação foi uma articulação de dominação que colocavam o ensino superior em funcionamento com uma evidente finalidade, representar de modo harmonioso os interesses do capital.

O cenário da ditadura militar começou a declinar depois de muitas lutas e enfrentamentos, o esgotamento da ditadura militar e o começo do período democrático está registrado oficialmente no dia 15 de março de 1985, chegando o momento de um novo horizonte. Contextualizamos até aqui algumas das transformações ocorridas no sistema de ensino superior durante o governo militar (1964 – 1985). “O período ditatorial que assolou a América Latina, constituiu-se

como divisor de águas na compreensão Histórica, Política e Social da sociedade latino americana. No Brasil não foi diferente” (CUNHA; et al., 2016).

A “reforma” da educação deixou em seus marcos históricos, segundo Alves (2009), as grandes lutas dos movimentos sociais em prol da educação na década de 1980, somando-se aos artigos da Constituição de 1988 que determinava sua aplicação, que levaram a muitos ganhos e de certa forma avanços para a política educacional dos anos 90, entre esses progressos destaca-se a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

No que se refere a ampliação de instituições de ensino superior privadas conforme os autores:

[...] Podemos citar como marcos legais a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) favorecendo a expansão do setor privado na educação superior, por meio da flexibilização e diversificação das instituições de ensino superior, e por uma ampla legislação posterior, que vem favorecer o processo de criação de IES privadas, além do financiamento destas com recursos públicos. Deste modo, podemos afirmar que, durante da década de 1990, a expansão do ensino superior se deu, essencialmente, pela expansão da oferta de vagas no setor privado. (SOUSA; COIMBRA; SOUSA, 2011, p. 2).

Os enfrentamentos que as universidades públicas tiveram que passar para continuarem operacionalizando a política de educação, conforme os autores, as Instituições de Educação Superior (IES) públicas sofreram um processo de desmonte advindos de uma aceleração da precarização nas condições de funcionamento das mesmas, sendo uma consequência da política neoliberal implantada durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), pela ausência de investimentos em recursos humanos e materiais que possibilitassem seu funcionamento nos padrões de qualidade suficientes (MANCEBO, 2009 apud SOUSA; COIMBRA; SOUSA, 2011, p. 2).

Conforme Sousa, Coimbra, Sousa (2011) com a mudança de governo, muda-se também o foco da “reforma” na educação superior, que nos anos 2000 privilegiará a expansão dos Institutos Federais de Ensino Superior (IFES) por meio dos mecanismos de gestão gerencial e contratos de gestão, em que as universidades, para conseguir os recursos adicionais para sua manutenção, pactuam metas com o poder público, a fim de ampliar a oferta de vagas e em contrapartida garantir recursos. Essa “reforma” não rompeu com os pressupostos neoliberais, ao contrário, aprofundou no âmbito da administração pública.

Defendida a ideia de privilegiar um maior acesso ao ensino superior através de programas, governado por outro presidente, conforme os autores:

O mote da presente reforma materializada, no plano das IFES, pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, consiste na expansão do ensino superior público, com poucos recursos, e pela utilização máxima da capacidade de operação das IFES, por meio da intensificação e precarização do trabalho docente. O REUNI foi implantado pelo governo Lula em 2007, por meio do decreto no. 6.096 (24/04/07), com o objetivo de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior (por meio do), melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos atualmente existentes” (art. 1º). (SOUSA; COIMBRA; SOUSA, 2011, p. 3).

A educação, através do tempo, de certa forma tem servido aos interesses do capital, e o sistema tem procurado mecanismos para intensificar o seu desenvolvimento através da educação, dessa forma, ambos tem a preocupação de formar sujeitos para se adaptarem ao modo de produção capitalista. Observando a argumentação do autor:

Com o advento do modo de produção capitalista, o processo de trabalho foi sendo organizado e gerido de forma a incrementar a produtividade e lucratividade, a redução de custos e a consolidação do regime de acumulação do capital. Embora os modos de organizar a produção tenham se modificado ao longo do tempo, seu objetivo sempre foi o de adequar as tecnologias, as formas de organização do trabalho e os requerimentos de qualificação do trabalhador ao processo de valorização e desenvolvimento do capital. (NEFFA, 1998 apud BASTOS, p. 19).

Nos marcos históricos da educação em nível superior nos revela, uma luta para que os direitos permaneçam sendo garantidos e com qualidade, no período ditatorial (1964- 1985) nos atentamos a educação sendo empregada como um mecanismo de controle pelo governo ditatorial e além disso sendo reformulada e adaptada para atender as demandas do sistema capitalista. Mesmo com esse traços a educação superior vem seguindo e nunca deixou de ter em seu interior a condição de resultar a produção de conhecimento e a construção da pessoa enquanto ser em sociedade, a história nos mostra como as conquistas foram registradas.

2.2 Sistema de avaliação no ensino superior

O Ensino Superior no Brasil passou por desafios em relação a efetivação da qualidade do ensino em nível superior, foram muitas mudanças que ocorreram ao

logo do tempo. Entender o sistema nacional de avaliação da política de educação superior é necessário perceber a sua importância para garantir um ensino superior de qualidade diante dos enfrentamentos as contradições do sistema vigente, uma dessas contradições é a constante construção de “formas diversas de não fortalecimento de uma educação pública, gratuita, e de qualidade” (VEIGA; OLIVEIRA, 2017).

Considerando que a expansão do ensino superior marcaram a conquista das legislações e diretrizes que garantem sistemas para afirmar uma educação de qualidade, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, porém promover e garantir são desafios. De acordo com Oliveira (2015) compreender a trajetória da Política de Educação, nas últimas décadas, vai além de fazer um resgate histórico marcado por legislações e mudanças institucionais, exige um esforço no sentido de apreender as relações com a dinâmica e a crise da sociedade do capital, a partir de sua inscrição nos processos de estabelecimento de consensos e da necessidade de reprodução das forças de trabalho na realidade brasileira.

Entender a educação como algo que vai além do espaço das instituições, compreende as lutas e contradições existentes, esse contexto é ampliado para as condições necessárias da função social. A educação superior em uma sociedade organizada pela acumulação, assume a preparação de produção de conhecimento e preparação do indivíduo para o mercado de trabalho.

A educação é um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social, e que numa sociedade organizada a partir da contradição básica entre aqueles que produzem a riqueza social e aqueles que exploram os seus produtores e expropriam sua produção. [...] Sua função social, portanto, é marcada pelas contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias e não se esgota nas instituições educacionais, embora tenha nelas um espaço privilegiado de objetivação. [...] Mas pensar a educação como dimensão da vida social significa compreendê-la em sua relação com o trabalho. (ALMEIDA, 2011, p. 16).

O sistema capitalista dispõe da política de educação como um fundamental mecanismo para concretizar seus direcionamentos para satisfazer suas exigências, o trabalho do docente está inserido conforme Santos (2012, p. 238) “balizado pelas atuais demandas do capitalismo, pelas pressões da cobrança de níveis mais elevados de qualificação, pela proletarização da profissão docente e pela precarização das condições de trabalho”. Pensar dessa forma que a educação tem

uma relação com o trabalho, compreende levar em conta que nesse meio, a partir da educação a qual as lutas pelo reconhecimento dos direitos sociais dos trabalhadores tornou-se uma condição necessária. “Um território disputado pelas classes sociais fundamentais, cujas lutas se expressam em diferentes contornos e processos que a política educacional assumiu ao longo da história” (ALMEIDA, 2011, p. 20).

Segundo Davok (2007) permite entender que a educação de qualidade pode significar tanto aquela que proporciona o domínio eficiente dos conteúdos que são incluídos nos planos curriculares ou pode ser do modo que possibilita adquirir uma cultura científica ou literária, e pode resultar também naquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo, e ainda revela aquela que promove a criticidade e fortalece o compromisso em transformar a realidade social de uma sociedade.

Compreendendo as direções que a educação de qualidade pode seguir, em relação as regulamentações voltadas para o ensino superior, com ênfase no processo de avaliação, algumas medidas foram tomadas para a melhoria da qualidade da educação superior e esse processo constituído é muito importante para implementar as melhorias no desempenho dos cursos, instituições, discentes e docentes. Considerando que existem contradições para que esse sistema atue com êxito.

A avaliação tem se constituído em um elemento central nas políticas de educação no Brasil. Desde os anos 80, o debate sobre a importância dessa temática e dos procedimentos necessários para a sua implementação tem sido destaque nos ambientes acadêmicos e organizacionais das universidades. (TENÓRIO; ANDRADE, 2009, p. 36).

As tentativas de implementação de formas para avaliar a educação superior surgiram antes da década de 80, porém com planos e modelos diferentes, mas a compreensão de que a avaliação era algo imprescindível para o ensino superior, essas tentativas de concretizar o sistema de avaliação foram adotadas, e somente em 2001 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) que responsabiliza-se pela coordenação da Avaliação das Condições de Ensino (ACE) reformulando alguns critérios.

No ano de 2002, foi publicada a Portaria nº 990, de 2 de abril de 2002, “[...] estabelecendo as diretrizes para a organização e execução da avaliação das instituições de educação superior e das condições de ensino dos cursos de

graduação” (TENÓRIO; ANDRADE, 2009, p. 41-42). Nessa tentativa de operar o sistema, apresentaram complicações que atingiram os resultados sendo como insuficientes.

Tentando superar as dificuldades e falhas do sistema de avaliação até então vigente, ainda no ano de 2003, é encaminhado ao Ministério da Educação o documento Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES: Bases para uma nova proposta de Avaliação da Educação Superior, que defendia a criação de um sistema que combinasse regulação com um sistema educativo, de responsabilidade do Estado e das instituições, além da prestação de contas à sociedade. (TENÓRIO; ANDRADE, 2009, p. 43).

Depois de análises e debates apenas em 14 de abril de 2004, foi instituída a Lei nº 10.861 garantindo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), para avaliar o desempenho da instituição, dos cursos de graduação e dos estudantes, visando possibilitar a melhoria do ensino da educação superior em todo o país. Segundo o art. 2º da (Lei 10.861, 14 de abril de 2004) o SINAES deveria assegurar o seguinte artigo:

Art. 2º - I - avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;
II - o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;
III - o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;
IV - a participação do corpo discente, docente e técnico administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações. (BRASIL, 2004).

Percebe-se que o sistema naquele momento, diante dessa nova estratégia em que ampliou a forma de avaliar, uniram a avaliação das instituições, dos cursos e dos estudantes e passou a ser um sistema integrado e podendo ter uma articulação entre os procedimentos avaliativos. Continuando o processo de melhoria, no mesmo ano foi regulamentada através da Portaria nº 2.051, “que recomenda as diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior que orienta como devem ser realizadas as avaliações do SINAES, sendo a responsabilidade de promover designada ao INEP”.

Ao longo do tempo foram aprovadas novas portarias, novas formas de instrumentos para que a avaliação pudesse melhorar a forma de operacionalizar o sistema, algumas permaneceram, outras foram substituídas ou revogadas, as

mudanças e reformulações fizeram parte da trajetória do sistema de avaliação do ensino superior, para compreender esse processo conforme os autores:

Ainda como parte das ações do SINAES, a Portaria nº 563, de 21 de fevereiro de 2006, aprova o instrumento para a avaliação de todos os cursos de graduação, compreendendo os cursos de bacharelado, a licenciatura e os cursos superiores de tecnologia, na modalidade presencial ou a distância. Composto por categorias, indicadores e grupo de indicadores, o instrumento subsidiou o trabalho das comissões de avaliação designados pelo INEP, durante dois anos, sendo substituído por uma nova versão, publicada através da Portaria nº 1.081, de 29 de agosto de 2008. (TENÓRIO; ANDRADE, 2009, p. 47).

No ano de 2019, o que rege o sistema de avaliação, o SINAES, ainda permanece com o mesmo objetivo de avaliar para as melhorias e desempenhar segundo o art. 80 do (Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017) “O SINAES, a fim de cumprir seus objetivos e atender a suas finalidades constitucionais e legais”, compreende os seguintes processos de avaliação:

- I - avaliação interna das IES;
- II - avaliação externa in loco das IES, realizada pelo Inep;
- III - avaliação dos cursos de graduação; e
- IV- avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de cursos de graduação por meio do Enade (BRASIL, 2017).

A necessidade de manter se em uma constante mudança para o avanço e possibilitar as melhorias, podem ser vistas essas alterações sendo feitas nos indicadores. Essa portaria permite que sejam realizadas aprimoramentos nos instrumentos de avaliação, conforme o art. 3 da (Portaria nº 1.383, de 31 de Outubro de 2017):

Os indicadores dos eixos dos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa poderão ser excluídos, alterados e inseridos novos, sempre que houver necessidade de atualização, justificada por análise técnica dos seus resultados e em consonância com os objetivos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes (BRASIL, 2017).

A organização do sistema de avaliação tem passado por transformações e conforme os autores, sendo como sistema, a avaliação tem se aperfeiçoado ao longo da história como um princípio básico de regulação do Estado e como mecanismo de gestão da qualidade na sociedade, presentes nos setores públicos ou privados. Mesmo com o esse formato sendo construído, bem como os aspectos formais e operacionais, afirmam o seu compromisso público e político, com ênfase

na credibilidade dos autores envolvidos no processo avaliativo, aparente no âmbito interno e no externo das organizações. Na qual sendo planejada e bem executada, a avaliação tem contribuído para a melhoria dos programas, influenciando nas transformações e definições de políticas, além de servir como instrumento de garantia de políticas públicas e sociais (TENÓRIO; ANDRADE, 2009).

A avaliação das instituições de educação superior, tem seu objetivo em conhecer o perfil e o sentido de sua atuação sendo articulados respeitando as diversidades e as particularidades de cada uma das instituições acadêmicas que são as “universidades, centros universitários, faculdades, centros de educação tecnológica” (RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 200). E para ter um compromisso de contribuir com melhorias nesses conjuntos, conforme os autores:

[...] o Sinaes deparou-se com o desafio de, a um só tempo, aproveitar da melhor maneira possível as experiências já testadas no Brasil, reestruturando a avaliação a partir de um novo modelo, de concepção global única, melhorando os instrumentos, integrando os instrumentos entre si, integrando os espaços avaliativos e os momentos da avaliação, otimizando o uso de todos os instrumentos de informação disponíveis e criando outros considerados fundamentais. (RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 198).

Contudo as demandas nos cursos, nas instituições, no corpo discente e docente por meio da avaliação é sinalizado as necessidades, e os pontos que devem acontecer as melhorias das condições para um ensino com qualidade. Contudo é por meio da avaliação na educação superior nas instituições acadêmicas localizadas nas regiões brasileiras que revela a compreensão do alcance que a avaliação pode manifestar na afirmação e ampliação dos direitos sociais e produção de conhecimento. Entende-se que para acontecer alterações é “imprescindível conhecer o real e rever a prática para propor mudanças, e toda mudança exige tomada de decisão, e esta, como consequência do resultado de uma avaliação, irá demonstrar que qualidade se busca” (UTZIG, 2012, p. 69).

Portanto, para que a avaliação seja definida e entendida como um processo permanente de aprimoramento, seus resultados devem ser discutidos e analisados, não deixando margem para que o processo avaliativo se encerre nos relatórios, mas sim, todos os atores envolvidos devem conhecer e saber interpretar os resultados. Também não menos importante, o estabelecimento de mecanismos de acompanhamento das recomendações apresentadas faz parte dessa concepção de avaliação, como um processo formativo e pedagógico. (UTZIG, 2012, p. 70).

A avaliação pode contribuir para conhecer, não só uma demanda do espaço físico, pode proporcionar a alcançar o que é fundamental para “a reconstrução das ações, contribuindo para a sua consolidação enquanto espaço de produção e disseminação do saber” (UTZIG, 2012, p. 68). A avaliação não é realizada de forma isolada, todos que fazem parte da instituição acadêmica deve participar para contribuir para a melhoria desse instrumento que pode garantir um espaço de ensino com qualidade, proporcionando também a garantia do conhecimento, “a importância e a necessidade de envolvimento institucional no processo avaliativo são fundamentais” (UTZIG, 2012, p. 69).

O enfoque a ser adotado deve ser considerado em relação às finalidades a que o processo avaliativo se direciona, pois se entende que a avaliação institucional não deve ser um processo com um fim em si mesmo, mas parte de um conjunto de políticas públicas para educação superior, voltadas para a expansão do sistema pela democratização do acesso, para que a qualidade dessa educação se reflita no desenvolvimento da nação brasileira. (SANTOS, 2019, p. 133).

Esse processo de avaliação deve-se pensar na importância da ampliação de uma “educação superior que realmente seja um bem público e efetivamente desenvolva o conhecimento e a formação como bens comuns e direitos de todos” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 172). O conhecimento adquirido na formação com qualidade, conforme UTZIG (2012) revela a ideia de que a avaliação institucional e suas políticas tem ações, empreendimento sistemático, para se chegar em uma análise da totalidade das instituições avaliadas, tem se uma estratégia para gerenciar esse processo e “acreditam ainda no seu caráter formativo e em suas possibilidades emancipadoras e educativas” (UTZIG, 2012, p. 65), dessa forma não se deve somente ficar no procedimento da avaliação, mas o que através dela pode ser analisado e decidido para consolidar as melhorias.

O sistema de avaliação revela sua contribuição como um instrumento de melhoria dentro das instituições e para o ensino na Educação Superior. Compreendendo que este sistema de avaliação sendo operacionalizado dentro de uma sociedade capitalista tende a ter um direcionamento em favorecer as demandas impostas pelo modo de produção capitalista, conforme (LIMA; LEITE, 2012, p. 31) as “avaliações carregam implicitamente uma concepção de educação, que serve ao desenvolvimento e consolidação dos princípios neoliberais”. De acordo com as

autoras Lima e Leite, apresenta sua experiência dos impactos sentidos desse viés na docência:

As influências das avaliações na reconfiguração do conhecimento e da identidade universitária no viés do modo de produção capitalista são a lógica inserida no contexto atual das instituições [...] Os impactos do viés neoliberal com o aumento da produtividade sob o comando do mercado e controle do Estado tem se manifestado nas ações diárias da vida docente. Como docente da Educação Superior nos níveis da graduação e da pós-graduação tenho sentido cotidianamente a precarização do trabalho docente em nome da qualidade. Com um regime de trabalho exclusivo para a universidade e uma pressão produtivista, manifestada pelos parâmetros de qualidades definidos pelas políticas de avaliação. (LIMA; LEITE, 2012, p. 32).

O modo de produção capitalista tem influenciado na educação pelo sistema de avaliação e direcionado à docência na universidade apoiada em uma “dinâmica entre produção de conhecimento e formação de profissionais, e nesta perspectiva os docentes, muitas vezes, sentem-se pressionados pela necessidade de produção científica e qualidade de ensino” (AFONSO; et al. p.103). Essa tendência tem contribuído cada vez mais para as condições de competitividade e os docentes tem buscado uma mediação entre produzir para atender a demanda da produção de conhecimento⁷ e ensinar aos discentes, dificultando e sobrecarregando a administração das atividades docentes (AFONSO; et al., 2012).

[...] a educação superior adquire uma enorme importância como instância produtora das fontes de riqueza, geradora e disseminadora dos conhecimentos, da capacidade de utilizar os saberes adquiridos e de aprender ao longo de toda a vida. Esses são os principais fatores da competitividade. [...] A competitividade mede-se pelas oportunidades de acesso ao conhecimento e às técnicas a ele associadas. Mas, tão importante quanto chegar ao conhecimento é estar dotado das atitudes e dos meios para uma aprendizagem contínua, condição para uma competitividade contínua. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 167).

Conforme Simon; Morosini (2012, p. 112) “Na sociedade competitiva e desigual uma das fontes de poder passa a ser a titulação acadêmica, obtida de diferentes formas e em diferentes cursos”. Essa tendência que o capitalismo impõe para atender suas exigências, faz a busca pelo conhecimento e a titulação ser uma competitividade dentro da educação, “o trabalho docente no ensino superior tem

⁷ O discurso da produtividade tem desenfreado a produção do conhecimento como forma de competir no mercado de trabalho, [...] precisam a cada dia conhecer e produzir mais para se tornarem úteis para o crescimento e desenvolvimento social. (LIMA; LEITE, 2012, p. 32).

seus contornos desenhados por esse contexto ao qual estão associadas as noções de produtividade, quantidade” (PINTO, 2014, p. 664).

Dentre as demandas de mercado, está a nova configuração da universidade que passa constituir espaços de produtividade, mantendo características como eficiência e eficácia, atingindo patamares de competitividade através de padrões de mensuração de resultados, com vista à qualidade. Neste campo que caracteriza a própria modernização universitária, está a preocupação com a produção de conhecimento voltada para a formação do capital humano para atender o fenômeno da globalização e responder aos próprios anseios da sociedade, que veem na educação a condição essencial para o ingresso no mercado de trabalho. (TENÓRIO; ANDRADE, 2009, p. 49).

O desenvolvimento do capitalismo tem exigido da universidade dar conta de um cenário repleto de transformações, atender as demandas do mercado e ainda manter a qualidade do ensino, isso requer das instituições de ensino enfrentar essas mudanças provocadas por o modo de produção capitalista e promover estratégias para não ficar somente operacionalizando um serviço, mas, de forma que esse processo avaliativo possa aperfeiçoar as políticas educativas e não pareça somente atender as formalidades, e sim o fortalecimento das universidades (TENÓRIO; ANDRADE, 2009).

Entender o processo de avaliação da educação que tem sido implementado, cabe o reconhecimento que ocorreram muitas mudanças para o aperfeiçoamento desse mecanismo, de forma que esse tem colaborado com a melhoria do ensino superior, mas garantir que esse sistema tenha a credibilidade necessária dentro de uma sociedade capitalista e tal envolvimento com o desenvolvimento de um ensino que colabore com o fortalecimento da emancipação através do que a educação pode oferecer, consiste no principal desafio.

Cabe dizer que é uma ferramenta que deve ser usada com o envolvimento de todos, tem muito a oferecer, se os envolvidos no processo tiver uma percepção crítica das demandas, refletindo a real necessidade de traçar estratégias para que esse mecanismo favoreça a melhoria de uma educação com qualidade.

2.3 Formação profissional um olhar para o ensino, pesquisa e a extensão

O processo de formação profissional dentro da universidade do ensino superior público, possibilita ao acadêmico vivenciar a experiência do tripé ensino,

pesquisa e extensão, que amplia a formação do conhecimento que está para além de apreender somente no ensino com aulas e leituras, a formação tem um processo mais amplo que por meio dela “deve propiciar ao aluno, em sua prática profissional, uma visão crítica do meio em que está atuando” (ASSIS; BONIFÁCIO, 2011, p. 38). E esse preparo acadêmico, o docente tem um papel fundamental de estimular e abrir um leque de possibilidades no âmbito da relação ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com Lima et al. (2017) comenta que frente às mudanças ocorridas ao longo dos anos, na maneira e na velocidade em que o homem absorve e transmite conhecimento, seria insustentável manter uma mesma metodologia de aprendizado tradicional, que seria transmitida na forma em que os alunos mantinham se na posição de ouvintes inertes e um professor apresentava tais conceitos e diretrizes rígidos de um tópico em específico, sem uma articulação dos conteúdos.

As universidades públicas⁸ tem uma característica formada pelo tripé de ensino, pesquisa e extensão e promovem essa integração e articulação a partir do seguinte artigo 207 da Constituição Federal de 1988, afirmando que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, Constituição, 1988).

Conforme Chaui (2003) as universidades são instituições sociais e expressa, portanto, em cada ação, a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. E dentro da organização revela divisões sociais e opiniões, atitudes, conflitos e contradições. A explicação entre universidade e sociedade se dá que a universidade desde o seu advento sempre foi uma instituição social, ou seja, o comportamento social é uma prática social baseada no reconhecimento do público da legitimidade e de seu pertencimento e baseada no princípio da diferenciação. Comparada com outras instituições sociais, a autonomia é composta por leis, regras, normas e valores que são reconhecidos e legitimados internamente.

Podemos compreender a dimensão que o tripé apresenta, garantindo a junção do mesmo, ou seja, essa concepção da indissociabilidade dentro da universidade. De acordo com Andes:

⁸ Universidade quer dizer ensino global, universal, integrado, um lugar onde não se deformem e estreitem mentes, mas no qual se produza a personalidade não só do sábio, do homem de talento, mas, de especialistas de níveis intermediário e avançado (FERNANDES, 2010, p.146).

O ensino deve ter um caráter formador e crítico, ser presencial, para construir na interação com a pesquisa e a extensão, a autonomia do pensar e do fazer no exercício profissional e na ação social. [...] A pesquisa é uma atividade intelectual de caráter artesanal, devendo ser valorizada como um instrumento de desenvolvimento soberano – científico, tecnológico, cultural, artístico, social e econômico – do país, não podendo ser submetida a critérios de produção industrial ou de mercado, devendo respeitar as condições específicas das diversas áreas do conhecimento no desenvolvimento do trabalho acadêmico. [...] A extensão deve ser uma política institucional, indissociável do ensino e da pesquisa, que tenha como objetivo a identificação e o acompanhamento de problemas sociais relevantes e propiciar a troca de experiências e saberes entre a universidade e a sociedade. (ANDES, 2013, p. 20).

Conforme Andes (2013) o sentido desse princípio da indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão representa um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação da universidade com a sociedade, no qual tem se a autorreflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes resultando em um significado social do trabalho acadêmico. A concretização deste princípio supõe a realização de projetos coletivos de trabalho que se referenciem no planejamento de ações institucionais e nos interesses de uma parte da sociedade.

A valorização do significado que a articulação entre o ensino, pesquisa e a extensão é capaz de apresentar na aproximação que a universidade possibilita com a sociedade. Pensando que é a partir do ensino, o essencial para o acesso ao conhecimento, no qual já encaminha para os projetos de pesquisa, gerando nesse meio as descobertas, desenvolvendo e permitindo uma interação desses conhecimentos com a sociedade, a extensão compartilha diretamente as ações com a sociedade, mostrando produtos de todo o esforço apanhado na instituição de ensino superior, o conhecimento.

As políticas de extensão da [...] IES foram definidas a partir do entendimento de que a extensão universitária é o compromisso que a prática acadêmica assume ao aproximar e reaproximar a universidade, pelas atividades de ensino e de pesquisa, das demandas da sociedade, contribuindo para a formação de um sujeito íntegro e comprometido com a transformação social. (PIVETTA; et al., 2010, p. 387).

Uma consideração relevante a ser feita nesse processo de ensino, pesquisa e extensão dentro da universidade é, conforme Ferreira et al. (2016,) “compreender a importância do papel do docente na busca de novas possibilidades da viabilização da indissociabilidade”. Pois o docente precisa assumir a operacionalização desse conjunto, e fazer essa articulação sendo necessário montar estratégias capazes de

incentivar o discente a ser estimulado buscar a participação do ensino, pesquisa e extensão durante a graduação.

Uma das oportunidades de estimulação aos alunos para aproximação com a docência durante o processo de graduação que podemos elucidar, conforme o Art. 84 da (Lei nº 9.394/1996) “Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento”.

Os alunos que têm a oportunidade de fazer parte da monitoria acadêmica aprendem de forma mais dinâmica, desenvolvem o controle de seu próprio processo de aprendizagem, além de encontrarem um ambiente favorável para a sua aprendizagem, já que o ensino ocorre na vivência com o coletivo, levando em consideração que monitor e monitorado compartilham, na maioria das vezes, a mesma maneira de pensar. A experiência da monitoria permite um olhar mais reflexivo do exercício da docência. (SANTOS; et al., 2015, p. 59).

Pensar a participação do aluno na monitoria deve estar para além de cumprir atividades complementares, pois esse processo na graduação pode desenvolver no aluno um interesse pela docência, e a monitoria tem esse objetivo que através da vivência com o professor e os alunos, esse estímulo seja ampliado e possibilitando vínculos com a universidade.

É visível o diferencial dos alunos que são engajados durante a graduação, uma vez que estes são capazes de visualizar o ponto de vista do estudante em si e ainda, de certa forma, viver a experiência de um professor (ensino), de um pesquisador (pesquisa) e de um cidadão engajado (extensão). Esses diferentes parâmetros promovem no aluno habilidades que, um aluno tradicional (que somente assiste aulas) tem mais dificuldade de aprender. O mercado de trabalho busca em todo profissional, características que o diferencie dos demais. E é justamente o que o aluno faz fora de sala de aula que o diferencia dos seus futuros colegas de profissão; seja o envolvimento em uma monitoria, em palestra, em congressos, em cursos extra, em prestações de serviço, entre outras possibilidades. É durante a graduação que se define o perfil do profissional. (LIMA; et. al., 2017, p. 1596).

Durante a graduação são diversas as oportunidades ofertadas aos discentes, pensando na indissociabilidade do tripé e em formar um aluno capaz de construir um futuro profissional com um pensamento crítico, reflexivo e criativo. Conforme Assis e Bonifácio (2011), a universidade pública tem como principal característica o tripé ensino, pesquisa e extensão, fato que pode possibilitar ao acadêmico vivenciar muitas oportunidades e experiências que o conhecimento científico pode ofertar além dos livros.

Ao inserir nessa nova experiência depara-se com uma diferente realidade, dessa forma os docentes têm que despertar no estudante o interesse para o acadêmico ser engajado da melhor forma, “o discente deve participar efetivamente deste sistema, no qual ele tem liberdade de aprender, pesquisar e participar de projetos voltados para a comunidade” (ASSIS; BONIFÁCIO, 2011, p. 40).

A pesquisa é um elemento importante na formação profissional, conforme Assis; Bonifácio (2011, p. 44) “a prática da pesquisa como promotora de conhecimento científico deve ser encarada como uma forma de propiciar ao aluno um conhecimento construído por ele mesmo”. Essa atividade para um discente engajado pode se abrir as portas para esse futuro profissional e uma delas é a capacidade de ser a continuidade de repassar seus conhecimentos resultante da pesquisa.

A produção científica atua como promotora de conhecimento, o aluno que realiza pesquisa desenvolve um olhar crítico e reflexivo. Utilizando a investigação, vinculada a uma proposta pedagógica, o professor faz com que o aluno descubra problemáticas na sua realidade, recursos metodológicos que atendam critérios científicos e acima de tudo que seja um profissional portador de questionamentos e reflexões sobre sua futura atuação profissional (ASSIS; BONIFÁCIO, 2011, p. 43).

De acordo com (PESCE; ANDRÉ, 2012, p. 43), “a pesquisa pode contribuir para operar as mudanças na visão de mundo dos estudantes iniciantes, já que é uma atividade problematizadora da realidade,” levando esses acadêmicos a refletirem e participar de projetos buscando um aperfeiçoamento no conhecimento.

A formação do professor pesquisador também pode ser vista como uma forma de ajudar a melhorar o ensino, possibilitando que o docente exerça, com os alunos, um trabalho que vise à formulação de novos conhecimentos, ou o questionamento tanto da validade quanto da pertinência dos já existentes. É essencial que o professor deixe de ser um técnico, reproduzidor das práticas convencionais que são internalizadas pela força da tradição, e passe a ser autor de sua ação educativa; (PESCE; ANDRÉ, 2012, p. 43).

A formação profissional exige do acadêmico um interesse pelo máximo de aproveitamento que a universidade oferece, e exige do profissional ao desenvolver suas habilidades e estratégias para o discente participar, conforme (PESCE; ANDRÉ, 2012) entendem:

[...] que a pesquisa acadêmica e a pesquisa do professor precisam ser desenvolvidas com rigor, garantindo o princípio da validade para a construção de novos conhecimentos sobre determinada questão. O

desenvolvimento da pesquisa implica o uso de métodos específicos para que se possa ultrapassar o entendimento imediato de uma pergunta problematizadora, proporcionando um novo conhecimento à luz da teoria. (PESCE; ANDRÉ, 2012, p. 49).

No desenvolver da formação profissional na graduação do ensino superior com o engajamento do discente e a articulação do docente o “conhecimento advindo do ensino e da extensão deve ser colocado sob o olhar de pesquisadores que, comprometidos com a busca do conhecimento, produzem ciência e desenvolvimento” (ASSIS; BONIFÁCIO, 2011, p. 43). O discente entendendo a proporção que essa articulação do tripé ensino, pesquisa e extensão desde a formação inicial, tendo um preferencial pela atividade da pesquisa na sua graduação e dando a importância que esse instrumento de reflexão proporciona, favorecerá na máxima qualidade da formação profissional, podendo o tornar impar entre outros colegas (ASSIS; BONIFÁCIO, 2011, p. 43).

A importância do engajamento do discente no tripé da graduação possibilita um diferencial na formação desse acadêmico, “o aluno que realiza pesquisa desenvolve um olhar crítico e reflexivo” (ASSIS; BONIFÁCIO, 2011, p. 44), se esse aluno quer dar continuidade e assumir o papel de um docente pesquisador, e para se tornar um docente do ensino superior é exigido pela Resolução CNE/CES nº 1/2001, alterada pela Resolução CNE/CES nº 24/2002,⁹ a inserção na pós-graduação *Stricto sensu* para o exercício da docência superior. “Os cursos de pós-graduação *Stricto sensu*, além do objetivo precípua de desenvolvimento da pesquisa científica, constituem-se em uma via para a formação de professores universitários” (ALVES, L.; et al., 2019, p. 2).

[...] o processo pelo qual o pós-graduando perpassa, no meio em que ocorrem o ensino e a aprendizagem, é árduo e intenso, pois ele não está mais em uma posição de aluno, mas ainda não é visto como o docente da disciplina em que está inserido. Assim, o pós-graduando passa por períodos de desconstrução e construção de seu olhar e conhecimento diante das diversas situações que podem se delinear no cotidiano do ensino, da supervisão e da aprendizagem, fato este que contribui, de forma positiva, para a sua formação docente. (ALVES, L.; et al., 2019, p. 5).

Entendendo que neste processo o pós-graduando se desconstrói e se qualifica a fim de gerar não apenas novos conhecimentos, mas desenvolve a sua formação

⁹ BRASIL, Conselho Nacional De Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 1, de 3 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

docente, a experiência do exercício da docência com alunos de graduação proporciona aprendizado mútuo, a cada encontro graduandos e profissionais favorece a reflexão diária sobre a própria atuação no campo profissional, quanto a pesquisa e produção de conhecimento (ALVES, L.; et. al., 2019).

A formação profissional na universidade em que o aluno vivencia a experiência do ensino, pesquisa e extensão, possibilita ao futuro profissional ter um aprendizado na graduação com um olhar crítico e reflexivo, tanto sobre o curso, instituição, sobre a sociedade, e no pensar de suas ações no desenvolvimento da atuação no campo de trabalho. Essa vivência contribui para o diferenciar da formação de demais alunos que não teve as mesmas oportunidades, esse profissional que experimentou do tripé tem muito a oferecer a sociedade com seu aprendizado obtido na universidade.

2.4 Docência na educação superior: desafios a considerar

Os desafios enfrentados na atuação de docente, deve ser levado em consideração os direcionamentos do sistema capitalista em percurso na sociedade, e os resultados desse processo que refletem no campo de trabalho do docente no ensino superior, esses reflexos podem ser vistos como por exemplo, a supressão dos direitos já conquistados, aumento de contrato de substitutos e a precarização do trabalho.¹⁰

Para uma análise do trabalho profissional do docente no ensino superior brasileiro das últimas décadas, conforme Locatelli (2017) compreende-se que existem relações que permeiam as mudanças ocorridas na educação superior, desta forma considera-se que a reestruturação produtiva está nessas relações de trabalho do docente, para uma compreensão rápida, pode-se considerar algo que se refere à continuidade do processo de subordinação do trabalho pelo capital. E em grande proporção pode-se considerar também que a reestruturação produtiva está relacionada a uma contraofensiva do capital aos avanços políticos, sociais e econômicos conquistados pelos trabalhadores com suas lutas sindicais e aos avanços democráticos.

¹⁰ [...] A base objetiva da precarização do trabalho se caracteriza pela intensificação (e ampliação) da exploração (e a espoliação) da força de trabalho (ALVES, 2009, p. 189).

Quanto a situação do trabalho docente no ensino superior, não se pode ignorar alguns dos desdobramentos imposto pelo sistema vigente, com vista de viabilizar a acumulação, essas configurações podem ser melhor compreendidas conforme o autor que:

A expansão capitalista, definida por meio da produtividade e competitividade com suas forças vitais e inerentes para acumulação, provoca alterações substantivas na economia, nas relações de empregos e na estrutura ocupacional no interno das organizações trazendo definições da formação e qualificação do trabalhador, além de incitar contínuas reestruturações produtivas. (LAUDARES, 2006, p. 99).

Essas alterações provocadas acima citada, afetam as relações de trabalho do docente que de acordo com Santos (2012) essas intensas transformações ocorridas por meio do capitalismo acaba tendo facilidade de aceitação pela sociedade sem maiores questionamentos, prevalecendo uma competitividade por se revelar em padrões de sociabilidade¹¹, pautados nas relações mercantis, que surgem como convite ao docente para desenvolver um trabalho alienado, vendendo sua força de trabalho sob condições que lhe são impostas, que estão cada vez mais competitivas.

A lógica mercantil passa a determinar a política educacional, na medida em que essa se torna um importante lugar para a expansão do capitalismo, para operar inversões na busca do lucro por meio da produção de conhecimento e da formação de força de trabalho especializada a partir de critérios do mercado. (PINTO, 2014, p. 666).

Percebe-se que o docente está inserido em um contexto cada vez mais colaborando conforme Lima e Lima (2017), para uma intensificação e precarização nas condições de trabalho de todos os docentes nas instituições de ensino superior brasileiras e afetando com mais rigor os professores substitutos, advindas das modificações impostas pelo capitalismo, trazendo muitos danos ao trabalho e dificultando a organização da carreira docente, deixando em situação que não possuem uma estabilidade.

Conforme Santos (2012) devido a uma crescente mercantilização do setor privado de educação superior, apresentam numerosas barreiras a efetivação do trabalho docente. É visto que o espaço de trabalho do docente também é afetado pelo aumento de exigências em relação à sua qualificação e à sua competência. “[...]”

¹¹ As formas de sociabilidade típicas da sociedade do capital só se sustentam a partir de um amplo processo de alienação, que colocam pelo avesso as relações sociais. (ALMEIDA, 2011, p. 17).

Os professores vivenciam uma realidade extenuante marcada: pelo medo constante do desemprego; pela ausência de garantia de seus direitos sociais; pela impossibilidade de construção de uma carreira” (SANTOS, 2012, p. 236).

Em relação a precarização do trabalho docente evidencia-se diversas alterações em nome de mudanças na educação, exigências formuladas para atender as necessidades do mercado. Conforme Pinto (2014) cabe reafirmar que as mudanças nas condições sócio-ocupacionais da docência são produto das mudanças no projeto educacional, o qual passa a ser redefinido para responder os requisitos do mercado. Essas configurações no ensino, exige um novo tipo de profissional trabalhador na atualidade, o novo perfil desse profissional, necessita ter capacidade de se adaptar as exigências e dominar diversas habilidades, com domínio de procedimentos técnico-operativos, polivalente, multifuncional, e ainda ser competitivo.

O professor é um sujeito de grande importância e responsabilidade para a formação de novos profissionais para o mundo do trabalho. Os professores possuem além da função de formar novos profissionais, o papel também de formar pessoas e prepará-las para a vida social. Além da preocupação com estas pessoas, que estão sendo formadas, o professor tem a responsabilidade e obrigação de realizar a sua educação continuada. Este sujeito de grande importância para o mundo do trabalho deve estar sempre em qualificação para possuir e alavancar as suas qualidades e habilidades de tornar o processo de ensino e aprendizagem atrativo e de qualidade. (CARNEIRO, 2013, p. 166).

O profissional docente tem grandes responsabilidades e importância para a formação de novos profissionais, mas pensar a atuação no ensino superior cabe refletir sobre esses desafios expostos que desdobram-se para os docentes em seu espaço sócio-ocupacional e os enfrentamentos que estão presentes todos os dias no campo de trabalho. Que além de preocupar-se com a formação dos discentes, o profissional tem que está em constante qualificação para atender as demandas.

Com a transformação da educação superior foram abertas várias instituições públicas e privadas o que facilitou o acesso de outras classes sociais, além da elite, ao ensino superior. A abertura de novas vagas para o ensino superior fez crescer a demanda por docentes, aumentando o número de graduados escolhendo a docência como forma de trabalho. [...] O trabalho docente, como qualquer outro trabalho, tem uma grande tendência à precarização, manifesta no crescimento do trabalho informal, nas grandes taxas de desempregos e nas formas flexíveis de contratações, tais como empregos temporários e estágios. (CARNEIRO, 2013, p. 155).

O trabalho do profissional docente também é afetado por diversas tendências das precarizações direcionadas pelo modo de produção capitalista, “o mercado de trabalho está cada vez mais exigente e competitivo, exigindo dos trabalhadores uma formação e desenvolvimento profissional contínuo” (CARNEIRO, 2013, p. 163). Os docentes vivenciam essas contradições que estão ficando mais presentes em seus espaços de trabalho, essas alterações são resultados da trajetória das transformações ocorridas na educação ocasionadas pelo capitalismo, dessa forma os profissionais “estão sofrendo com os reflexos das mudanças do mundo do trabalho, onde muitos estão atuando em precárias condições e contratos de trabalho” (CARNEIRO, 2013, p. 164).

Cabe reafirmar que essas alterações, precarizações que estão presente no trabalho docente, são advindas do propósito do modo de produção capitalista que conforme (MARCONSIN; ABRAMIDES, 2019):

[...] apresenta elementos que o conformam em todas as etapas de seu desenvolvimento, a saber: propriedade privada dos meios de produção, existência de uma sociedade de classes antagônicas, sendo que uma classe, a burguesia, é dominante, se apropria da riqueza socialmente produzida pela outra classe, o proletariado, que só tem a vender a sua força de trabalho para sobreviver, constituindo-se na classe explorada e dominada. A exploração da força de trabalho humana se dá pela produção de mais valor, que resulta do trabalho não pago e de onde vem o lucro da acumulação capitalista na relação capital-trabalho. Trata-se, portanto, de um sistema produtor de mercadorias em que a força de trabalho humana se constitui na primeira mercadoria, sendo que a desigualdade é constitutiva dele. (MARCONSIN; ABRAMIDES, 2019, p. 17).

Sendo dessa forma o propósito do capitalismo na sociedade, de acordo com Santos (2012), percebe se uma nova tendência nas universidades privadas uma predominância de uma realidade aos profissionais, as demissões de professores doutores de mais larga experiência, transferindo as contratações à especialistas e graduados, contando também os docentes contratados temporariamente. Uma lógica que dificulta o trabalho do docente deixando inseguro quanto a sua estabilidade e tendo em vista que proporcionar uma formação mais crítica aos futuros profissionais, torna se mais distante.

Já nas universidades públicas os reflexos das exigências do modo de produção capitalista estão acontecendo de acordo com Santos (2012), em que as universidades estão realizando poucos concursos para o ingresso efetivo de docentes, a realidade vivenciada são concursos para a substituição temporária dos

profissionais. Essa realidade impacta no trabalho dos profissionais temporários deixando-os sem firmeza, tendo que aceitar as exigências impostas.¹²

Se o sentido do papel social docente atribuído pelo professor que o desempenha for apenas o de garantir a sua sobrevivência, ou seja, o de trabalhar somente pelo salário, e o significado do papel de professor fixado socialmente expressar as ações concretas de um profissional que ensina, ao mesmo tempo em que aprende com seus alunos, de um profissional que tem a responsabilidade política e social para construir um projeto de formação emancipatória. [...] Os docentes que compreendem a relação imbricada entre o significado e o sentido atribuídos ao papel social de professor, e impregnados de um conteúdo ideológico que traduz os interesses das camadas populares, lutam por melhores condições objetivas de trabalho, procurando concretizar uma prática pedagógica não alienante (SANTOS, 2012, p. 241-242).

De forma que refletir o trabalho docente no ensino superior segundo as questões que são impostas pelo sistema de produção capitalista pode ser um desafio que vai além de uma relação em somente garantir um emprego para a própria sobrevivência, os desafios estão em superar as transformações ocorridas que são determinadas por tal sistema, o de construir o conhecimento. “O sinal de alerta, a exclusão social, já é mais que suficiente para justificar a premência em criar propostas alternativas que apontem caminhos viáveis para a construção de uma sociedade não excludente” (SANTOS, S., 2012, p. 243).

O trabalho do docente assim como outros profissionais, não estão isentos aos direcionamentos da precarização nas relações de trabalho, as tendências do capital modificam as condições de trabalho e redefinem as práticas do docente, considerando que as necessidades de expansão do capitalismo transforma a educação superior, sejam públicas ou privadas, em espaços para essa reprodução da lógica mercantil,¹³ quando se trata dessa lógica imposta cabe pensar que os vínculos de trabalho são cada vez mais instáveis e flexíveis, portanto o desafio dos docentes está exatamente em construir conhecimentos e habilidades para formarem discentes com uma formação profissional dentro de um pensamento crítico e criativo.

¹² [...]Pode-se dizer que, nas condições dadas pela rápida transformação tecnológica e pela alta concorrência capitalista em níveis globais, nenhuma esfera do trabalho social (das artes mais intelectualizadas às mais manuais) está privada da intensa e degradante exploração das capacidades humanas, em prol de uma acumulação de riqueza despótica e cada vez mais desterritorializada, sem finalidades ou mesmo padrões de uso coletivos, o que atesta a extrema desigualdade entre os setores econômicos, regiões e países (PINTO, G., 2010, p. 11).

¹³ Devido às contradições inerentes à sua própria ideologia, o capitalismo impõe, através de contínuas reestruturações, um mercado de trabalho com diminuição do emprego regular, crescente trabalho em tempo parcial, temporário, ou subcontratado (LAUDARES, 2006, p. 102).

CAPÍTULO II

3 SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO SUPERIOR

3.1 Serviço Social e o comprometimento com a defesa da profissão

Pensar a formação profissional em Serviço Social devemos refletir sobre o processo de construção da profissão, que possui uma história de crescimento e resistência. Os profissionais assistentes sociais no exercício da atividade profissional em qualquer espaço sócio-ocupacional devem ser comprometidos com os princípios fundamentais do Projeto Ético-Político Profissional (PEP), com o Código de Ética da profissão e embasados pelas Diretrizes Curriculares que contribuem para uma formação crítica capaz de formular enfrentamentos contra os direcionamentos do sistema vigente, toda essa articulação foi adquirida ao longo da história. Portanto os profissionais docentes são sujeitos importantes nesse contexto de formação.

Em uma conjuntura que acontecem profundas mudanças sociais, econômicas, culturais e na política que estão em constante movimento na sociedade,¹⁴ não foi diferente as alterações que modificaram profissão de Serviço Social no decorrer da história. Nos anos iniciais, as origens estava sobre influência da caridade.

[...] conhecida a relação entre a profissão e o ideário católico na gênese do Serviço Social brasileiro, no contexto de expansão e secularização do mundo capitalista. Relação que vai imprimir à profissão caráter de apostolado fundado em uma abordagem da “questão social” como problema moral e religioso e numa intervenção que prioriza a formação da família e do indivíduo para solução dos problemas e atendimento das necessidades materiais, morais e sociais. Contributo do Serviço Social nesse momento, incidirá sobre os valores e comportamentos seus “clientes” na perspectiva de sua integração à sociedade, ou melhor, nas relações sociais vigentes (YAZBEK, 2009, p.3).

A formação daquele momento antes dos anos de 1960, estava embasada para atuação do ajuste da população, as disciplinas contemplava um “[...] Serviço Social de Comunidade, Organização de Comunidade, Ação Comunitária, Desenvolvimento de Comunidade, sendo absorvidos do Serviço Social norte-

¹⁴ A realidade social é contraditória, e a vida dos indivíduos também é movida por forças contraditórias. Se a sociedade capitalista é movida pela contradição entre capital e trabalho, essa contradição multiplica-se e desdobra-se em todos os campos da atividade social e da vida humana. (DUARTE, 2010, p. 80).

americano os métodos e técnicas indicados” (AQUINO, 2008, p. 33). Somente a partir dos anos 60 começaram a buscar por um novo perfil da profissão que se deu em uma construção de passo a passo.

Com a presença do Estado implementando políticas sociais como forma de enfrentamento a questão social, surge a necessidade de tomar decisões, que ficou conhecida como a reorientação da profissão, conforme Yazbek (2009, p. 5) “para atender às novas configurações do desenvolvimento capitalista, exige a qualificação e sistematização de seu espaço sócio-ocupacional tendo em vista atender às requisições de um Estado” que estava entrando em ação.

Nesse período aconteceram marcos para a profissão, ou seja, os profissionais de Serviço Social tiveram um direcionamento grandioso para a profissão, chegando um novo momento, o movimento de Reconceituação,¹⁵ em que o “Serviço Social tradicional através de um amplo movimento, de um processo de revisão global em diferentes níveis: teórico, metodológico, operativo e político” (YAZBEK, 2009, p. 6). Processo esse, que mudou os rumos da profissão em que os profissionais passaram a se comprometer com a classe dos trabalhadores. Mas esse momento ainda não foi de ruptura, a revisão naquele momento apontaram para equívocos, mas revelando a continuarem questionando, no qual somente a partir dos anos 80 tiveram uma nova tomada de interpretação da profissão.

Integrado no sistema universitário em todos os níveis, nos anos 1980 o Serviço Social brasileiro assistiu ao desenvolvimento de uma perspectiva crítica, tanto teórica quanto prática, que se constituiu a partir do espírito próprio da Reconceituação. Não se tratou de uma simples continuidade das ideias reconceituadas, uma vez que as condições históricas, políticas e institucionais eram muito diversas das do período anterior; antes, o que se operou foi uma retomada da crítica ao tradicionalismo a partir das conquistas da Reconceituação – por isso é adequado caracterizar o desenvolvimento deste “Serviço Social crítico” no Brasil como herdeiro do *espírito* da Reconceituação: comprometido com os interesses da massa da população, preocupado com a qualificação acadêmica com a interlocução com as ciências sociais e investindo fortemente na pesquisa (PAULO NETTO, 2005, p. 17).

Para o Serviço Social as décadas de 70 e 80 significou muito para a profissão, momentos de revisão e aprofundamento a partir da manifestação da Reconceituação, tiveram novos sentidos para a formação profissional expressada nessa nova reformulação, no qual atender as necessidades dos aspectos teóricos,

¹⁵ O movimento de reconceituação, apesar de não ter alcançado todas as respostas a que se propôs, contribuiu sobremaneira para a compreensão da categoria (AQUINO, 2008, p. 42).

metodológicos e articulação com a pesquisa, para ampliar o aperfeiçoamento dos profissionais. Conforme Aquino (2008) para aquele momento buscava obter possibilidades concretas para que os formandos assistentes sociais enfrentassem as novas demandas instrumentalizados, tanto do saber técnico operativo quanto de uma formação teórico-metodológica necessária para compreender a realidade vivenciada e portanto comprometidos com valores que visavam a construção de uma nova ordem social.

A materialização das conquistas e a projeção de novos caminhos para a profissão de Serviço Social deu-se na década de 90, conforme Yamamoto (2009) a partir da ABEPSS, foi ao longo desse tempo que a profissão construiu um projeto profissional defendendo características inovadoras e ainda crítico, carregada de fundamentos históricos e teórico-metodológicos extraídos na tradição marxista, cheio de valores e princípios éticos que a autora diz que é radicalmente humanistas e nas particularidades da formação histórica do país. Podendo ser visto todo o esforço sendo expressado na materialidade do conjunto das regulamentações profissionais: o Código de Ética do Assistente Social (1993), a Lei da Regulamentação da Profissão (1993) e as Diretrizes Curriculares norteadoras da formação acadêmica.

[...] as diretrizes curriculares aprovadas para o Curso de Serviço Social orientaram-se para o distanciamento dos aportes básicos de caráter conservador, na perspectiva de assegurar a efetivação da ruptura com o Serviço Social tradicional. Inúmeros desafios são postos. Mais do que nunca, é vital, no debate teórico-metodológico e ético-político no âmbito da profissão, assegurar a análise sob a perspectiva da totalidade, com apropriação dos fundamentos ontológicos-históricos, para apreender o processo histórico real. (BEHRING, 2009, p. 17).

Para uma melhor compreensão desse processo que se deu a formulação das Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social, que foi construído com um compromisso e uma importante sintonização com o Projeto Ético-Político,¹⁶ pois entendia-se que era necessário o profissional se posicionar politicamente e ser crítico diante de fortes contradições inerentes ao modo de produção capitalista que

¹⁶¹⁶ O Projeto ético-político do Serviço Social que começou a ser engendrado no final da década de 1970 e sua consolidação nos anos 1990, precisamente em 1993 com a elaboração do Código de Ética Profissional dos/as Assistentes Sociais, compreendem concepções, valores e compromissos éticos, baseados em direitos, deveres e sanções, cujo princípio fundante é a liberdade para uma emancipação. Esses aportes aliam-se ao projeto societário assumido pelos (as) profissionais em defesa de uma sociedade justa e igualitária, e mecanismos relacionados à qualidade dos serviços prestados à população e os direitos humanos dos usuários (QUEIROZ; OLIVEIRA, 2019, p. 170).

se fortalecia concomitante com a profissão, e dessa forma era preciso saber interpretar as demandas, construindo o perfil e ações interventivas da profissão. De acordo com as autoras, tem-se a necessidade de pensar a formação profissional em Serviço Social que vai muito além de apenas uma “análise curricular e de seus pressupostos formativos, a compreensão de que esta se processa e se desenvolve sob as interferências sociais, políticas e econômicas dos tempos históricos” (PORTES M.; PORTES L., 2017, p. 220).

Apesar dos avanços, nesse mesmo momento em que o Serviço Social conseguiu concretizar a apropriação de uma nova perspectiva que estava sendo construída, a sociedade experimentava das mudanças que girava em torno do aperfeiçoamento do modo de produção capitalista. Conforme Behring (2009, p. 15) A conjuntura da década de 1990 revela, com fortes traços os processos de conflitos que foram desenvolvidos para garantir o crescimento do capital. A sua configuração se mostra em retração, seletividade dos direitos face à universalização das relações mercantis, em que as relações não escapam dessa força controlada e direcionada pelo sistema do capital que submete todas as dimensões da vida social ao valor de troca,¹⁷ aprofundando as expressões da questão social.

Para entender melhor o cenário que a categoria da profissão de Serviço Social estava na luta para afirmar os instrumentos legais, transformações que conforme Walhers; Oliveira (2019, p. 180) A partir da “[...] desregulamentação das relações de trabalho, o mercado passa a ser considerado como medida “para todas as coisas”, contribuindo para a intensificação da exploração”. Diante dessas contradições foi necessário apropriar-se de um projeto de formação profissional crítico capaz de resistir a essas intensas mudanças provocadas pelo sistema do capital.

Os instrumentos legais da categoria de Serviço Social compreendidos como o Código de Ética do Assistente Social (1993), a Lei da Regulamentação da Profissão (1993) e as Diretrizes Curriculares norteadoras para a formação acadêmica, leva a profissão a se organizar para os defender, pois foram construídos e dão a materialização para uma formação com qualidade e fortalece a efetivação de um

¹⁷ A esfera da produção é palco de intensas transformações e reestruturações. Afirmam-se as condições estruturais do capitalismo global financeirizado e o fabuloso desenvolvimento tecnológico e informacional, que promovem intensas mudanças nos processos e relações de trabalho, gerando terceirização, subcontratação, trabalho temporário, parcial e diferentes formas de precarização e informalização das relações de trabalho (RAICHELIS, 2009, p. 6).

agir profissional embasado e crítico. Os autores Walhers e Oliveira (2019, p. 181) afirmam que nessa conjuntura sociopolítica vivenciada pelo Assistente Social enquanto trabalhador coletivo e até mesmo como um sujeito político que carrega um acúmulo de lutas, para uma defesa da formação e do exercício profissional de qualidade firmado em princípios e valores emancipatórios, é necessário resistir os direcionamentos do sistema vigente para conseguir essa qualidade na formação.

Configura-se dessa forma, a defesa da formação profissional em Serviço Social para além dos interesses do capital e do mercado de trabalho, colocando a construção de um perfil de Assistente Social com competência teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, capaz de decifrar criticamente a realidade social, procurando criar estratégias de intervenção críticas e propositivas, na defesa radical da democracia e dos direitos sociais, apontando para a luta pela emancipação humana (WALHERS; OLIVEIRA, 2019, p. 182).

Deste modo, os docentes tem um papel fundamental para o processo de formação profissional dos discentes no que se revela a criticidade necessária e o modo reflexivo, pois o Serviço Social desenvolve-se como uma profissão que requer um caráter interventivo e exige um compromisso em um agir reflexivo para apresentar propostas de enfrentamentos as expressões da questão social no exercício profissional. É no espaço acadêmico que o formando consegue refletir sobre o desenvolvimento necessário para formular estratégias e defender os direitos sociais da população, dessa forma o docente articula dentro das dimensões *teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa*. O que possibilita também ao docente promover debates e reflexões sobre as particularidades da profissão, conforme colocado pelas autoras que (PORTES; PORTES, 2017):

[...] deve possibilitar ao futuro profissional tomar a realidade social como referência para construir as respostas interventivas de modo a atender às demandas socialmente postas no cotidiano profissional, levando em consideração as condições sob as quais o exercício profissional se materializa, refletindo acerca das requisições do mercado de trabalho e das condições objetivas de trabalho; a configuração das políticas sociais e sua funcionalidade nos marcos de uma sociedade capitalista. (PORTES; PORTES, 2017, p.226).

O suporte teórico necessário para o discente construir seu aprimoramento na formação está revelando-se em dificuldades na atual conjuntura brasileira que vem vivenciando os ataques do sistema vigente, mais precisamente em 2019, exigindo ainda mais dos docentes e discentes um preparo para a resistência e defender a

formação profissional em Serviço Social com qualidade ou seja a defesa de uma continuidade na formação crítica e reflexiva. Conforme Bravo; et. al. (2019):

[...] segue o ataque as universidades públicas no país e seu desfinanciamento, impactando diretamente nas condições de trabalho do docente tanto no espaço público quanto no privado. As consequências para a formação profissional e a pesquisa em Serviço Social são imediatas e deletérias, na medida em que criam condições objetivas para a destruição do sentido próprio do conhecimento, do ensino, da pesquisa e da extensão com autonomia e da própria produção de conhecimento na área. (BRAVO; et. al, 2019, p. 77).

Defender a formação em Serviço Social continua sendo uma das pautas exigidas aos Assistentes Sociais, percebe-se no decorrer da trajetória da profissão que esses profissionais sempre lutaram para a profissão entrar na história e continuam formulando enfrentamentos para resistir e permanecer fazendo história na sociedade. É importante destacar que os docentes tem um papel importante pois os mesmo articulam e reforçam estratégias em defesa da formação crítica, dessa forma requer a formação continuada pois dentro do ambiente acadêmico possibilita aos assistentes sociais que estão se aprimorando, continuarem sendo críticos e defenderem os espaços sócio-ocupacionais e apreenderem novas estratégias para enfrentar as demandas que são postas todos os dias e as implicações que renovam se pelo sistema vigente.

3.2 Educação superior como espaço sócio-ocupacional do Assistente Social

O Serviço Social apresenta-se como uma profissão com muitas possibilidades de espaço sócio-ocupacionais¹⁸, mesmo com esses diversos espaços, a atuação profissional dentro da profissão não deixa de ter o compromisso com a afirmação dos direitos e a defesa dos trabalhadores. A profissão exige um profissional dedicado, competente, estratégico para decifrar a realidade oculta e as manifestações da questão social que apresentam-se de forma particular em cada espaço ocupacional, os assistentes sociais realizam seu trabalho englobando competências e atribuições, amparados pelo Código de Ética do Assistente Social

¹⁸ Os espaços ocupacionais do assistente social têm lugar no Estado – nas esferas do poder executivo, legislativo e judiciário –, em empresas privadas capitalistas, em organizações da sociedade civil sem fins lucrativos e na assessoria a organizações e movimentos sociais (IAMAMOTO, 2009, p. 5).

(1993), Projeto Ético-Político Profissional (PEP) e a Lei de Regulamentação da Profissão (IAMAMOTO, 2009).

Nesses espaços ocupacionais esses profissionais realizam assessorias, consultorias e supervisão técnica; contribuem na formulação, gestão e avaliação de políticas, programas e projetos sociais; atuam na instrução de processos sociais, sentenças e decisões, especialmente no campo sociojurídico; realizam estudos socioeconômicos e orientação social a indivíduos, grupos e famílias, predominantemente das classes subalternas; impulsionam a mobilização social desses segmentos e realizam práticas educativas; formulam e desenvolvem projetos de pesquisa e de atuação técnica, além de exercerem funções de magistério, direção e supervisão acadêmica. (IAMAMOTO, 2009, p. 6).

Portanto, dentre os diversos espaços sócio-ocupacionais do Assistente Social é necessário reafirmar o compromisso que a profissão exige¹⁹, pois a mesma materializa-se em parâmetros direcionados pelo capitalismo, de forma que é nesse terreno que o profissional é requisitado para prestar seus serviços, contudo deve ter o “propósito de garantir a execução de seu trabalho na direção da construção de relações democráticas e emancipadoras” (COUTO, 2009, p.6). O profissional precisa ter a clareza das suas competências e atribuições, reconhecer o que requer a sua intervenção, compreender os processos que acontecem nos espaços no qual trabalham, sendo assim tem-se a necessidade de formular o projeto de trabalho²⁰ para contribuir na sua atuação e evitar um agir desconectado do propósito da profissão (COUTO, 2009).

Ao assumir um espaço sócio-ocupacional, há que se estabelecer, com clareza, o que a profissão tem a oferecer como subsídio para o atendimento das demandas que competem à instituição; satisfazer resguardando-se as características da natureza pública ou privada, mas mantendo-se o compromisso com estratégias que traduzam o trabalho do assistente social como espaço coletivo e democrático. (COUTO, 2009, p. 3).

¹⁹ O Serviço Social brasileiro contemporâneo apresenta uma feição acadêmico profissional e social renovada, voltada à defesa do trabalho e dos trabalhadores, do amplo acesso à terra para a produção de meios de vida, ao compromisso com a afirmação da democracia, da liberdade, da igualdade e da justiça social no terreno da história. Nessa direção social, a luta pela afirmação dos direitos de cidadania, que reconheça as efetivas necessidades e interesses dos sujeitos sociais, é hoje fundamental como parte do processo de acumulação de forças em direção a uma forma de desenvolvimento social inclusiva para todos os indivíduos sociais (IAMAMOTO, 2009, p. 4).

²⁰ [...]o projeto de trabalho não é um mero instrumento e, muito menos, um manual a ser seguido; ele deve condensar as possibilidades e os limites colocados ao profissional para executar suas tarefas e deve iluminar sua constante avaliação da eficácia de seus instrumentos, técnicas e conhecimentos para atingir as metas propostas, que devem estar articuladas aos elementos presentes no espaço sócio-ocupacional, como também referendarem os compromissos profissionais. [...]o projeto de trabalho transforma-se em um potente recurso do próprio profissional, que, assim, cria as condições adequadas para analisar seu trabalho e os resultados do mesmo (COUTO, 2009, p. 4).

Os profissionais Assistentes Sociais articulam propostas para o enfrentamento das mais diversas manifestações da questão social nos campos de trabalho, “a questão social é indissociável da forma de organização da sociedade capitalista, que promove o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social” (IAMAMOTO, 2012, p. 48) assume de forma expandida o aprofundamento da desigualdade, a miséria e a pobreza. Não se pode desconectar essas relações e forças contraditórias da sua natureza, que são advinda da relação capital e trabalho²¹, diante dessas relações é um desafio ao profissional propor a articulação da intervenção (IAMAMOTO, 2012).

O Serviço Social como profissão, [...] ampliou e vem ampliando o seu raio ocupacional para todos os espaços e recantos onde a questão social explode com repercussões no campo dos direitos, no universo da família, do trabalho e do “não trabalho”, da saúde, da educação, dos/as idosos/as, da criança e dos/as adolescentes, de grupos étnicos que enfrentam a investida avassaladora do preconceito, da expropriação da terra, das questões ambientais resultantes da socialização do ônus do setor produtivo, da discriminação de gênero, raça, etnia, entre outras formas de violação dos direitos. Tais situações demandam ao Serviço Social projetos e ações sistemáticas de pesquisa e de intervenção de conteúdos mais diversos, que vão além de medidas ou projetos de Assistência Social. (CFESS, 2011, p. 10).

O profissional depara se com diferentes situações e desenvolvem uma importante mediação, desenvolvendo um conjunto de ações, planejamentos para enfrentamento das desigualdades, conforme (CFESS, 2011, p. 12) “os/as assistentes sociais brasileiros/as vêm lutando em diferentes frentes e de diversas formas para defender e reafirmar direitos e políticas sociais”, realizando um trabalho de articulação para o fortalecimento dos direitos nos diferentes espaços sócio-ocupacional da categoria, na saúde, educação, assistência social, no judiciário, nas organizações empresariais, etc. (IAMAMOTO, 2009).

O Assistente Social pode desempenhar sua atuação em diferentes espaços sócio-ocupacional, esse profissional também insere se na experiência do campo da docência no ensino superior público ou privado. De modo que compreender as funções realizadas pelo profissional na docência, vai além de identificar somente o que está posto nas rotinas, instrumentais, regulamentos, legislações, “requer um

²¹ Esta é uma lei estrutural do processo de acumulação capitalista. A questão social diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. Tem sua gênese no caráter coletivo da produção, contraposto à apropriação privada da própria atividade humana — o trabalho -, das condições necessárias à sua realização, assim como de seus frutos (IAMAMOTO, 2012, p. 48).

movimento que situe suas vinculações aos processos internos da profissão e à dinâmica de outras instâncias da realidade social, em particular da educação superior” (ALMEIDA, 2009, p.3-4), reconhecendo a totalidade que precisa ser pensada para a formação, em que exige para o exercício da profissão o reconhecimento das relações sociais e as mediações entre elas, que insere e não se acabam no fazer do profissional²² (ALMEIDA, 2009).

A concepção de formação profissional em Serviço Social supõe uma formação que imprima um perfil crítico, fundado em rigorosa capacidade teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa voltada ao conhecimento e à transformação da realidade. Essa concepção de competência profissional presente nas diretrizes curriculares é também consensual entre os principais autores da área do Serviço Social ao afirmarem que para uma competência profissional faz-se necessário uma formação profissional que valorize e realize o ensino teórico-prático (LOPES, 2019, p. 45).

Os assistentes sociais que atuam na docência do ensino superior, contribuem diretamente no fazer profissional, assumindo não somente uma grande responsabilidade mas também o compromisso de evidenciar o significado social da profissão para que isto possa refletir nas boas práticas na profissão de Serviço Social, ou seja, esse profissional docente tem contribuído com a produção de conhecimento e a articulação de estratégias para a “formação de novos assistentes sociais como na reprodução de determinadas práticas, valores e modos de relacionamento com as expressões da questão social e suas formas de enfrentamento” (ALMEIDA, 2009, p.3), funções essas que se renovam, modificam a cada dia de acordo com as necessidades, mas que devem estar em consonância com Código de Ética profissional e as Diretrizes Curriculares (ALMEIDA, 2009).

As funções ligadas ao magistério no âmbito da educação superior englobam ainda as de extensão universitária e direção acadêmica. No primeiro caso, é importante salientar que o Serviço Social, na maioria das universidades onde se insere como curso de graduação, tem historicamente contribuído com a formulação, execução e gestão de projetos de extensão que possibilitam uma relação entre os processos de produção e socialização do conhecimento científico e as ações dos movimentos e forças sociais, atuantes no âmbito da sociedade civil, ressaltando a dimensão pública da política de educação superior, bem como oxigenando e aproximando a formação acadêmica aos desafios postos pela realidade local e nacional. (ALMEIDA, 2009, p. 11).

²² “Tanto a formação quanto o exercício profissional dependem de um conjunto de relações sociais e das mediações entre elas, que situam o Serviço Social em diferentes esferas da vida social, ou seja, como um conjunto de práticas, valores e conhecimentos que, embora tenham no fazer cotidiano do assistente social, em sentido estrito, seu foco central, nele não se esgotam” (ALMEIDA, 2009, p. 3).

Os Assistentes Sociais encontram oportunidades na docência do ensino superior, além daquelas que englobam a produção de conhecimento. É importante apontar que as experiências coletivas por meio do convívio, como o diálogo pode apresentar uma estratégia para colocar em pauta as demandas que surgem dentro das instituições, os docentes Assistentes Sociais podem articular em conjunto com discentes e outros docentes até mesmo de outras categorias profissionais para atentarem-se as necessidades que podem ser os “programas governamentais de ampliação do acesso por meio dos financiamentos, bolsas e políticas de ação afirmativa, a participação nos processos de avaliação institucional” (ALMEIDA, 2009, p.12). As funções exercidas dentro das instituições pelos Assistentes Sociais docentes não se resumem dentro da sala de aula, sempre são ampliadas para a contribuição e ampliação do direito (ALMEIDA, 2009).

[...] o ensino de Serviço Social tem que responder à dimensão formativa, que habilite competentemente os profissionais ao exercício dessas competências e atribuições, tanto na graduação quanto em forma de capacitação permanente aos assistentes sociais, uma vez que a formação profissional não se reduz a um mero treinamento e sim a um constante aprimoramento e amadurecimento intelectual. Essa formação precisa, de fato, capacitar os profissionais a investigar, analisar criticamente a realidade, problematizar o contexto socioinstitucional e o significado sócio-históricos da profissão, desenvolver sua capacidade argumentativa em atuar em equipes, e, com isso, sem dúvida, habilitaria e o assistente social a desenvolver competências e atribuições que são específicas. (LOPES, 2019, p. 49).

A docência no Serviço Social não é ofertada apenas por assistentes sociais que compõem o quadro de professores nos cursos das instituições que sejam públicas ou privadas, outros profissionais exercem a docência no curso. É importante destacar a importância do Assistente Social exercer a docência no curso de Serviço Social, não só por ser um espaço sócio-ocupacional desse profissional, mas por este profissional contribuir na formação de futuros profissionais com as particularidades das funções importantes que somente podem ser realizadas por aqueles que conhecem o fazer profissional do Serviço Social, pois requer a compreensão da dimensão da profissão e a articulação com a realidade social²³ (LOPES, 2019).

²³ [...] as condições que circunscrevem o trabalho do assistente social expressam a dinâmica das relações sociais vigentes na sociedade. O exercício profissional é necessariamente polarizado pela trama de suas relações e interesses sociais. Participa tanto dos mecanismos de exploração e dominação, quanto, ao mesmo tempo e pela mesma atividade, da resposta às necessidades de

Embora os profissionais que inserem na docência possuam a qualificação, experiência, qualidade no desempenho das atividades, não está isento do que exige o mercado de trabalho, os que ingressam na carreira docente procuram esse espaço para trabalharem em busca do seu sustento e não estão livres das exigências do capitalismo. “O trabalho docente está vinculado à organização das relações de produção e reprodução da vida” (PINTO, 2014).

O processo histórico organizou de diferentes formas as possibilidades de satisfação das necessidades para a sobrevivência. O capitalismo trouxe uma especificidade para esse fim com a possibilidade de venda da força do trabalho, condição básica para o desenvolvimento desse sistema, por intermédio da separação do trabalhador dos meios de produção, do fim do trabalho compulsório e o estabelecimento de condições para essa venda. A organização do sistema capitalista ainda que pressuponha a satisfação das necessidades para a sobrevivência, o faz com critério de classe, em que o interesse maior, que subordina todos os outros, é a acumulação do capital pelos detentores dos meios de produção, por intermédio do sobretrabalho, a mais-valia (PINTO, 2014, p.665).

Conforme Pinto (2014) o trabalho do docente segue a essa subordinação ao capital, o profissional passa a ser orientado a partir das formas como exige o sistema, as alterações que ocorrem na organização do trabalho aparecem para os profissionais como interessantes, surgem como um chamativo, ocultando os reais interesses para beneficiar o sistema de produção capitalista, dessa forma o que apresenta se ao docente, é um espaço de trabalho no qual experimenta a “concorrência, e não cooperação, fragmentação do conhecimento com soluções individuais, desconstruindo o caráter coletivo do trabalho acadêmico, instituindo a superexploração do trabalho” (PINTO, 2014, p. 668-669).

[...] Os professores do ensino superior têm cada vez mais restrições para desenvolver atividades integrantes de um projeto de produção do conhecimento — com ramificações para o ensino, a pesquisa e a extensão — que contribuam para produzir elaborações, como produções escritas, debates, novas descobertas científicas e novas formas de solucionar as questões postas por movimentos sociais e pela comunidade, na qual a instituição de ensino superior está inserida. [...] As definições das atividades passam a ser orientadas a partir das exigências do reordenamento da educação como mercadoria e não como direito social universal, o que impõe novas prioridades, que se distanciam do projeto de educação, cuja referência é ser um direito social, resultando na alteração do perfil dos cursos. Isto se agrava numa situação de crise do capital, em que o achatamento salarial é brutal e a ameaça do desemprego um fato. (PINTO, 2014, p. 666).

As atividades docentes tem sido afetadas pela intensificação e direcionamentos proposto pelo capitalismo, a educação superior vivencia um cenário marcado de precarização, trabalhos temporários, negação do direitos, essa “realidade confirma que a precarização do trabalho docente é resultante das mudanças do mundo do trabalho e da reestruturação produtiva,” (LIMA; LIMA, 2017, p. 92). A universidade tem sido alvo dessas desregulamentações, pois esse modelo vem estabelecendo se cada dia e impactando na carreira do docente do ensino superior (LIMA; LIMA, 2017).

Essa realidade no qual afeta o campo da docência na educação superior, não está distante dos profissionais Assistentes Sociais, o trabalho profissional da categoria de Serviço Social possibilita exercer a profissão em todo o território nacional em diversos espaços sócio-ocupacionais, inclusive à docência, “O exercício da profissão é tensionado pela compra e venda da força de trabalho especializada do assistente social enquanto trabalhador assalariado” (IAMAMOTO, 2012, p. 45).

[...] Em um contexto recessivo, os assistentes sociais também sofrem a desregulamentação do trabalho formal, a perda do acesso aos direitos trabalhistas e do salário indireto, os rebaixamentos salariais. [...] mediante a ausência de horizonte de longo prazo de emprego e a perda de direitos. A ameaça de desemprego e a experiência do desemprego temporário afetam diretamente a sobrevivência material e social do assistente social, que depende da venda de sua força de trabalho para a obtenção de meios de vida, como qualquer trabalhador assalariado (IAMAMOTO, 2014, p. 663).

Conforme Iamamoto (2012) o profissional Assistente Social como trabalhador passa pela experiência da condição de assalariado como outros profissionais, é envolvido pelas condições que o contrato de trabalho e a instituição exige desse profissional, aparecem como uma jornada intensa de trabalho, metas a serem cumpridas, sem perder de vista a materialização do projeto ético-político, “a condição assalariada envolve necessariamente a incorporação de parâmetros institucionais e trabalhistas que regulam as relações de trabalho consubstanciadas no contrato de trabalho” (IAMAMOTO, 2012, p. 45).

[...] o Assistente Social Professor, tendo como referência o projeto ético político profissional, busca materializar os princípios defendidos pelo Serviço Social na sua intervenção pedagógica, atuando na formação profissional de futuros assistentes sociais, tendo como pressuposto uma formação crítica, competente técnica e politicamente. Relacionando a prática docente dos Assistentes Sociais com as dimensões constitutivas do Serviço Social [...] Considerando a particularidade da natureza interventiva do Serviço Social, a docência exige um conhecimento da realidade social, suas múltiplas determinações e de que forma a profissão formula e

implementa respostas a essa realidade. Articulam-se nessa construção dos saberes docentes, as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-instrumental (MORAES; PORTES, 2013).

Contudo, as funções desempenhadas pelos Assistentes Sociais ligadas à docência, cabe destacar que conforme o Art. 5º da (Lei Federal n. 8662/1993) “constituem atribuições privativa no inciso V- assumir, no magistério de Serviço Social tanto a nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular.” Em todo o território nacional os profissionais tendem a serem comprometidos com as suas atribuições e competência.

Todavia a docência exercida por assistentes sociais não é uma atribuição privativa desse profissional somente porque consta na lei que regulamenta a profissão no Brasil, mas, sim porque essas funções desempenhadas pelos assistentes sociais vinculadas ao magistério, à direção de unidades formadoras e à supervisão de estágio, guardam particularidades em relação ao exercício efetivo da profissão. Ao exercer a docência esses assistentes sociais orientam a formação de novos assistentes sociais reproduzem de determinadas práticas, valores e modos de relacionamento com as expressões da questão social e suas formas de enfrentamento. Portanto, constituem desse modo, funções importantes que somente podem ser realizadas por aqueles que conhecem a matéria do Serviço Social. (LOPES, 2019, p. 56).

O Serviço Social sendo uma profissão de caráter generalista²⁴ tendo muitas possibilidades de espaços sócio-ocupacionais, no fazer da prática de docente não distancia do Projeto Ético-Político do Serviço Social (PEP), entretanto é nesse espaço importante que permite reconhecer a necessidade de construir ações de superação as desigualdades sociais, pensadas no processo da formação, o docente tem a oportunidade de proporcionar momentos de debates, palestras, apreender a realidade e analisa-la criticamente, assim consegue desenvolver estratégias de enfrentamento as manifestações da questão social como forma de aprendizagem dos discentes no processo de leitura da realidade. O docente depara se com diversas realidades e expressões da questão social manifestadas dentro da sala de aula e a vida real de cada um se mostra em um processo de troca durante a graduação. (CARVALHO NETO, 2009).

²⁴ [...] é fundamental reconhecer que a formação da graduação tem uma função primordial, que é formar um profissional generalista que seja capaz de fazer a leitura da realidade, de compreender a função social da profissão, dominar as atribuições e competências para estar apto a atuar nos diferentes espaços socioocupacionais, dentre esses, à docência (LOPES, 2018, p. 51).

Os discentes, [...] trazem para os espaços de formação profissional as experiências de vida, as relações sociais em que estão inseridos; introduzem para o contexto educacional toda realidade experienciada, suas limitações, condições, imposições, conceitos e pré-conceitos, ética e valores, e isto molda todo o processo em que o docente constrói sua prática profissional, aqui prática social na sala de aula. Evidencia-se assim, a necessidade de pesquisa e discussão que reflitam estas demandas e suas determinações e inflexões no processo de formação. Pesquisa que sistematizada promoverá a produção de novos conhecimentos. (CARVALHO NETO, 2009, p. 199).

Conforme Carvalho Neto (2009) o profissional docente está inserido em um espaço de construção do conhecimento, que não deve ser imposto, mas construído, e por meio dessas trocas de experiências²⁵ de certa forma reflete na construção de sua identidade como docente, um processo que incentiva esse profissional dar continuidade em busca de novos conhecimentos para promover essa construção do saber, pois “a docência surge como profissão mutável à realidade, ou seja, respondendo a cada contexto histórico, a cada transformação societária, principalmente sob a influência política” (CARVALHO NETO, 2009, p. 197).

A partir [...] da relação construída entre docentes e discentes, os profissionais devem ser propositivos, críticos e comprometidos com o Projeto Ético-Político da profissão, criando propostas e articulando estratégias de enfrentamento desta realidade social no intuito de superação, mantendo congruente ao projeto pedagógico do curso. (CARVALHO NETO, 2009, p. 207).

De acordo com Carvalho Neto (2009) a docência assume um importante papel quando a prática do docente Assistente Social no curso de Serviço Social é comprometida com o Projeto Ético-Político (PEP) e a efetivação da profissão, abre-se oportunidades para uma graduação com uma criticidade da realidade e podendo alcançar uma transformação social nos envolvidos no processo. Considerar a docência como espaço sócio-ocupacional é dar a importância que essa prática profissional, permite uma atuação com apreensão da realidade, desenvolvimento de estratégias frente as demandas, entende-se que é uma “prática transformadora, que envolvida com sujeitos heterogêneos, mas coletivos pela ação/construção, idealizam e projetam sua totalidade de ser social engajado no cenário político-social” (CARVALHO NETO, 2009, p. 206).

²⁵ Percebe-se que a Educação como prática social, ação concreta de aprendizagem, ou ensinagem, deve ser realizada como processo de troca, de apreensão de realidades [...] Na relação de ensino e aprendizagem, a ação docente é construída a partir da flexibilidade e reciprocidade da troca com o aluno, pois o aluno além de aprender deve apreender a relação construída do saber em que está inserido (CARVALHO NETO, 2009, p. 197).

[...] Diferentemente de um curso de licenciatura que habilita para o ensino do ofício de ser professor, o bacharel em Serviço Social realiza o exercício da profissão nos diversos espaços sócio-ocupacionais, [...] por ser um bacharelado, a formação profissional em Serviço Social não objetiva a docência, apesar de valorizá-la e reconhecê-la como uma atribuição privativa do assistente social. Portanto, é na valorização dessa atribuição privativa exercida por muitos profissionais no Brasil que queremos pensar a docência em Serviço Social como um espaço de trabalho, como objeto de produção do conhecimento, como espaço de formação de novos profissionais e como possibilidade de inserção no mercado de trabalho permeado de condições adversas, desafios e contradições sim, mas que tem um papel fundamental na sociedade (LOPES, 2018, p. 61).

Ao reforçar a relevância do Assistente Social docente no processo formação, conforme Lopes (2018) aponta que profissional com a variedade de espaços sócio-ocupacionais possíveis que pode inserir se, os docentes devem promover estratégias que os graduandos possam reconhecer a docência como um importante espaço de trabalho, ter uma olhar como uma atribuição profissional que poderão assumir como futuros profissionais e formar carreira, exercer a docência no ensino superior é mais que somente assumir um espaço, é construir um “compromisso ético com a formação profissional pautada em princípios e valores éticos profissionais, propondo desta forma um trabalho docente que não se desloca da prática social, mas que faz parte da realidade social” (LOPES, 2018, p. 79).

Podemos afirmar que a prática docente deve estar em consonância com o compromisso ético da categoria profissional, uma vez que, é na formação profissional que se constrói o protagonismo social. Tendo em vista que materializar o Projeto Ético-Político do Serviço Social é um dever dos Assistentes Sociais, a direção social eleita por essa categoria exige que este profissional se posicione contra os avanços do neoliberalismo, objetivando à plena expansão dos sujeitos sociais, a autonomia dos indivíduos, a ampliação da democracia e a emancipação humana. É, portanto, com uma atuação profissional comprometida, racional reflexiva, crítica e intencional que a transformação social pode ser construída. (LOPES, 2018, p. 111).

Portanto, a busca por dar ênfase no reconhecimento da docência, um olhar como espaço sócio-ocupacional pelos futuros assistentes sociais, cabe dizer que é fundamental cada profissional ter o compromisso em dar destaque a esse espaço, porém à docência está inserida em um cenário desafiante de contradições do sistema capitalista, desta forma, trata-se de uma questão que “deve ser debatida pelo coletivo dos profissionais, profissionais de campo, supervisores de estágio, pesquisadores, e envolver todas as instituições e órgãos responsáveis pela formação profissional” (LOPES, 2018, p. 114). Ser Assistente Social expressa ser

propositivo, crítico e formular estratégias coletivas de forma que potencialize o caminho para reforçar os direitos (IAMAMOTO, 2009, p. 13).

A docência universitária mesmo em um cenário desafiante proposto pelo sistema capitalista, os desafios não impedem esses profissionais de agirem coletivamente em busca de novos conhecimentos e estratégias para reforçar os direitos no ensino superior, é imprescindível saber que esse espaço potencializa o conhecimento e não se faz isolado. Os Assistentes Sociais docentes tem grandes possibilidade de contribuir para legitimação do fazer profissional do Assistente Social, com vistas ao cumprimento do projeto Ético Político da Profissão a partir da interface com ensino, pesquisa e extensão. Visando ainda incluir na pauta de discussões e debates no universo da graduação e pós-graduação o olhar para a docência como futuro espaço de trabalho, na tentativa de dar visibilidade e fomentar uma formação mais robusta para área da docência.

3.3 Serviço Social e magistério um diálogo necessário

As particularidades que envolvem o processo de formação profissional em Serviço Social, acerca da consolidação das Diretrizes Curriculares²⁶ da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) a partir de 1996 e o significado que expressa para o perfil da categoria, deve-se compreender que a sua elaboração resultou em uma proposta que veio para contribuir com a formação fortalecendo uma perspectiva crítica e entendendo o significado social da profissão, mas em seus desdobramentos faz-se necessário levar em conta as contradições impostas pelo sistema capitalista. Vale destacar que mesmo tendo sido conquistada, é preciso ser considerada a preocupação com a formação superior para reafirmar a criticidade que a profissão exige em tempos atuais de uma sociedade direcionada pela lógica capitalista.

Para entender o processo histórico das Diretrizes Curriculares do Serviço Social precisa-se retomar dois pontos com uma breve menção, primeira, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) é indispensável lembrar que primeiramente essa Associação chamava-se Associação

²⁶ [...] este documento construído coletivamente por toda categoria se constitui como um marco histórico do Serviço Social Brasileiro, no que concerne à proposta de Formação Profissional em consonância com o PEP (MOREIRA; CAPUTI, 2016, p. 105).

Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS). A alteração do nome ABESS para ABEPSS ocorreu em 1996 “justificada em função da defesa dos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da articulação entre graduação e pós-graduação” (ABEPSS, c2020). A segunda menção:

Faz-se necessário dizer que, anterior às DCs de 1996, tínhamos, enquanto proposta para a formação de Assistentes Sociais no Brasil, o Currículo Mínimo de 1982, o qual também fora construído coletivamente pela categoria profissional e, apesar de conter equívocos teóricos e aspectos ainda muito sutis da perspectiva de Formação Profissional hegemônica e crítica, já representava um avanço no âmago profissional na direção da intenção de ruptura. (MOREIRA; CAPUTI, 2016, p. 105).

Conforme Lewgoy e Maciel (2016) com apontamentos de uma necessidade de revisão do currículo para a formação profissional, a mobilização da categoria de Serviço Social no ano de 1996 contempla um grande marco histórico e fundamental para a formação dos Assistentes Sociais no Brasil, no qual resultou na aprovação das “diretrizes gerais para o Curso de Serviço Social, cujo processo foi fruto de debate e construção coletiva da categoria profissional, bem como do amadurecimento acadêmico e organizativo da profissão” (LEWGOY; MACIEL, 2016, p. 24).

Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a LDB (Lei 9394) tornando oportuno o processo de normatização e definição de Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social no espírito da nova Lei. Diretrizes estas que estabeleçam um patamar comum, assegurando, ao mesmo tempo, a flexibilidade, descentralização e pluralidade no ensino em Serviço Social, de modo a acompanhar as profundas transformações da ciência e da tecnologia na contemporaneidade. Os novos perfis assumidos pela questão social frente à reforma do Estado e às mudanças no âmbito da produção requerem novas demandas de qualificação do profissional, alteram o espaço ocupacional do assistente social, exigindo que o ensino superior estabeleça padrões de qualidade adequados. (ABESS/CEDPSS, 1996, p. 4).

De acordo com Martins (2016), portanto com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no mesmo período (1996) no qual as propostas curriculares para o curso de Serviço Social estavam sendo elaboradas, a Lei da LDB permitiu que tivesse uma ampliação relacionada a proposta de estrutura curricular, não sendo mais um formato simples de Currículo Mínimo, tornando relevante o processo de definição e normatizando a necessidade da revisão curricular para os cursos do ensino superior, dessa forma a profissão de Serviço Social conquistou uma base sólida com a implementação das Diretrizes Curriculares. A mudança

ocorrida na “nomenclatura de Currículo Mínimo para Diretrizes Curriculares foi devido à exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que formaliza a reforma educacional” (LOPES, 2018, p. 33).

Conforme Iamamoto (2014, p. 614) “as atuais diretrizes curriculares — propostas inicialmente pela ABESS em 1996 e revistas em 1999”, processo que desdobrava-se ocorrendo modificações na proposta original ao qual foram pensadas e construídas coletivamente pela categoria. Procedendo posteriormente um enxugamento da proposta para a aprovação em que “divergências existentes entre a proposta para as Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 1996) e a que de fato foi aprovada e levada a vigor pelo Ministério da Educação (MEC) em 2002” (MARTINS, 2016).

As alterações nas DCs, realizadas pelo MEC, obstaculizam a concepção de Formação Profissional defendida pela categoria de Serviço Social, se configurando como uma afronta ética e política a todo legado que a profissão construiu nas últimas décadas, na perspectiva de uma formação que, de fato, possibilite uma atuação profissional de qualidade, no sentido de atender às reais necessidades dos/as usuários/as do serviço numa perspectiva de emancipação política. (MOREIRA; CAPUTI, 2016, p. 116).

Compreende-se que toda a articulação da categoria para construir uma proposta com elementos apresentando as particularidades essenciais, englobando um conjunto de aportes necessários para a formação profissional e com uma perspectiva de totalidade e as contradições impostas, leva a pensar que “a luta pela efetivação da formação tal como preconiza as DCs de 1996 é, sobretudo, a luta pelo direcionamento da profissão atrelada às lutas mais gerais dos/as trabalhadores/as” (MOREIRA; CAPUTI, p. 112). Faz-se necessário um compromisso com o processo de formação no ensino superior, sobretudo em tempos acirrados pela mercantilização e precarização, tendo em vista que são “muitos os desafios e limites postos, assim, defender a proposta de Formação Profissional expressa pelas DCs da ABEPSS de 1996, significa nos colocarmos no contrafluxo do capital” (MOREIRA; CAPUTI, p. 116).

A política de educação superior encontra-se sujeita às forças contraditórias que nela incidem: tanto as forças que impulsionam a financeirização da vida social — e dela se beneficiam — para desenvolver as forças produtivas sociais do trabalho e alimentar superlucros dos monopólios no mercado mundial quanto dos interesses da maioria dos trabalhadores e do conjunto das classes subalternas na busca de seus direitos e na luta por seus

interesses coletivos. Ambos os feixes de interesses têm no Ensino Superior um nicho central na formação de força de trabalho altamente qualificada, da produção da ciência, da tecnologia e da inovação. Ele se torna, assim, uma arena de disputas em torno de projetos de formação universitária, afirmando-se também a possibilidade de propostas de resistência às orientações dominantes. (IAMAMOTO, 2014, p. 624).

De acordo com lamamoto (2014) importa ressaltar, com a possibilidade de resistência que a educação permite frente aos direcionamentos do sistema dominante, as Diretrizes Curriculares que conviveu com mudanças e ainda sim rompeu, permite ao curso de Serviço Social também posicionar-se em oposição as contradições, com uma concepção que valoriza e “supõe uma formação que imprima um perfil crítico, fundado em rigorosa capacidade teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa voltada ao conhecimento e à transformação da realidade” (LOPES, 2018, p. 36).

As Diretrizes Curriculares da ABEPSS, apresenta uma lógica curricular compreendida em três núcleos de fundamentação para a formação profissional, a articulação desdobra-se de uma forma para compor uma apreensão eximindo-se das fragmentações no processo da formação, assim sendo, o discente consegue agregar um conjunto de conhecimentos e habilidades (MEC-SESU-CONESS, 1999). Os núcleos estão organizados da seguinte forma:

- Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, que compreende um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para conhecer o ser social enquanto totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais para a compreensão da sociedade burguesa, em seu movimento contraditório;
- Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira que remete à compreensão dessa sociedade, resguardando as características históricas particulares que presidem a sua formação e desenvolvimento urbano e rural, em suas diversidades regionais e locais. Compreende ainda a análise do significado do Serviço Social em seu caráter contraditório, no bojo das relações entre as classes e destas com o Estado, abrangendo as dinâmicas institucionais nas esferas estatal e privada;
- Núcleo de fundamentos do trabalho profissional que compreende todos os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado. Tais elementos encontram-se articulados por meio da análise dos fundamentos do Serviço Social e dos processos de trabalho em que se insere, desdobrando-se em conteúdos necessários para capacitar os profissionais ao exercício de suas funções, resguardando as suas competências específicas normatizadas por lei (MEC-SESU-CONESS, 1999).

Uma vez articulados esses núcleos, desenvolve-se em conteúdos abordados em disciplinas, seminários temáticos, oficinas, atividades complementares e outros, para capacitar e aprimorar o profissional elementos indispensáveis para a formação superior. As Diretrizes Curriculares trouxe consigo aspectos na busca da construção de uma nova identidade do profissional Assistente Social, a proposta apresentou elementos para distanciar o perfil do conservadorismo e superar a fragmentação dos conteúdos à medida que é um profissional que vai trabalhar com as expressões da questão social, portanto, essa abordagem curricular expressa, a partir de uma perspectiva de totalidade e historicidade (LOPES, 2018).

As Diretrizes Curriculares da ABEPSS distribuiu os conteúdos necessários para nortear a formação de bacharéis em Serviço Social, com base em cada núcleo de fundamentação, a proposta está constituída da seguinte forma, Sociologia, Teoria Política, Economia Política, Filosofia, Antropologia, Psicologia, Formação Sócio-Histórica do Brasil, Direito e Legislação Social, Política Social, Desenvolvimento Capitalista e Questão Social, Classes e Movimentos Sociais, Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social, Trabalho e Sociabilidade, Serviço Social e Processos de Trabalho, Administração e Planejamento em Serviço Social, Pesquisa em Serviço Social, Ética Profissional, O Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso. Essa áreas do conhecimento são necessárias para a formação (MEC-SESU-CONESS, 1999).

Diante desse conteúdo como base comum para os cursos de Serviço Social, as Diretrizes Curriculares da ABEPSS constitui-se de princípios que permitem as Instituições de Ensino Superior (IES) elaborarem suas próprias matrizes curriculares para os cursos de graduação, a partir dos núcleos e os conteúdo necessários, dentre tais princípios destaca-se a flexibilidade curricular, que dá a autonomia expressada na possibilidade de definição das disciplinas e outros componentes curriculares, rigor teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social para compreensão dos problemas e desafios bem como os profissionais enfrentam e o cuidado capaz de superação da fragmentação dos conteúdos na organização curricular entre seus componentes (MEC-SESU-CONESS, 1999).

Neste sentido, a formação profissional é pensada como um processo dialético, aberto e dinâmico, uma vez que proporciona o conhecimento da realidade específica sem isolá-la da realidade social. Esse profissional, portanto, deve estar capacitado para uma atuação profissional em nível macro, amplamente habilitado para desenvolver competências e atribuições

inerentes à profissão. Por esta razão, a preocupação em como a formação profissional tem tratado as atribuições e competências profissionais, dentro do novo currículo, a fim de implementar o que preconizam as diretrizes curriculares para alcançar o perfil profissional que se deseja, certamente, são questões extremamente pertinentes e necessárias. (LOPES, 2018, p. 35).

Sendo o Serviço Social uma profissão de caráter generalista, requer um perfil capaz de desenvolver seu trabalho crítico e competente. A formação superior necessita contemplar os conhecimentos necessários no qual defende as Diretrizes Curriculares para habilitar o profissional a intervir na realidade, em que “é desafiadora e instigante, pois é pelo desenvolvimento dessas dimensões profissionais de forma ética, crítica e criativa que a profissão é reconhecida, valorizada e respeitada e o projeto ético político materializado” (LOPES, 2018, p. 40).

Ressalta-se, portanto a relevância de considerar pontos nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS referentes à docência como espaço sócio-ocupacional do Assistente Social, quanto ao conteúdo necessário para a formação observa-se que não contempla acerca da docência. Porém compõe ao núcleo de fundamentos do trabalho profissional a compreensão da necessidade de abordar de maneira para capacitar os profissionais acerca do exercício de suas funções e ainda resguardar sobre as suas competências específicas normatizadas por lei²⁷, dessa forma cabe as Instituições de Ensino Superior (IES) a tarefa de conter nas matrizes curriculares do processo de formação o diálogo necessário da docência como atribuição privativa e espaço de atuação, no qual os futuros profissionais tenham visibilidade desse espaço.

Evidenciar a importância que esse profissional tem ao assumir a docência em Serviço Social como uma atribuição inerente a ele desmitifica a tendência de que a prática docente não é uma prática profissional do assistente social, e contribui para uma reflexão pertinente e necessária na formação profissional, a fim de que os novos profissionais, ao aderirem à docência, desenvolvam seu trabalho profissional de forma consciente, crítica e ética e que tenham encontrado na sua formação de origem espaços privilegiados de discussão e reflexão sobre o trabalho docente (LOPES, 2018, p. 49).

²⁷ MEC-SESU-CONESS, 1999.

Dessa forma abordar na formação profissional as atribuições privativas²⁸ não apenas como um debate por ser o que está previsto e regulamentado por lei como exclusivo do Assistente Social, mas a partir do que isso pode oferecer como aquilo que potencialmente podemos ou devemos desenvolver no trabalho profissional, bem como os debates coletivos em torno das atribuições privativas, torna-se necessário e uma boa estratégia para enfrentar os desafios que são impostos pelo direcionamento capitalista (MATOS, 2015).

Mas o que aqui quer tratar-se é acerca do espaço do Assistente Social com a docência superior, é pertinente discutir sobre o trabalho docente, especialmente que funções desempenhadas por esse profissional guardam particularidades, conforme Lopes (2018, p. 43) “é preciso desmistificar esse espaço de atuação e manter fortalecida a contribuição que este profissional tem”. Pois esse espaço de trabalho torna-se privilegiado por permitir uma ação coletiva de docentes e discentes em debates e afirmando a criticidade em torno de questões que necessita de intervenção e enfrentamento pelos futuros profissionais.

Mas a realidade não se restringe apenas às normas e às leis: é na prática que se materializa o que é, legitimamente, campo de intervenção de uma profissão. Assim, também a ação crítica e consciente de profissionais é fundamental. Reconhecendo isso é que o Conjunto CFESS-Cress vem desenvolvendo ações afirmativas no sentido de demarcar as atribuições privativas e competências profissionais, bem como atividades de formação que buscam refletir sobre a potencialização da profissão e do trabalho de seus (suas) profissionais. (MATOS, 2015, p. 691).

Portanto, para evidenciar a valorização da docência como espaço de trabalho e competência do Assistente Social, precisa toda uma articulação que não faz-se de forma isolada, mas de forma coletiva. Isso vale para todos os campos que a profissão propõe-se a defender. Conforme Matos (2015) as ações coletivas refletem também nas organizações que move a profissão, e não recai a responsabilidade em somente um profissional, os resultados advém do projeto construído coletivamente.

A universidade, por meio da extensão, da pesquisa e do conhecimento que daí gera, tem um papel fundamental. As entidades da categoria, como a Abepss e o Conjunto CFESS-Cress, também contribuem para a qualificação da formação e na luta pelas garantia das condições éticas e técnicas do trabalho profissional (MATOS, 2015, p. 691).

²⁸ “As atribuições privativas são aquelas que se referem diretamente à profissão, como a atribuição privativa de coordenar cursos, bem como equipes de Serviço Social nas instituições públicas e privadas” (MATOS, 2015, p. 681).

Os cursos de Serviço Social contendo na sua matriz curricular o magistério (docência) para a formação profissional, coloca esse espaço de trabalho evidenciado para os futuros profissionais, assumir a docência conforme (LOPES, 2018, p.47) “é uma das atribuições exclusivas do assistente social pressupondo que sua atuação docente seja pautada na direção social do projeto profissional, devendo, portanto, assumir postura teórica e política”. Dessa forma uma das particularidades desse espaço é o profissional contribuindo com a reflexão pertinente e necessária a fim de que os novos profissionais, ao aderirem à docência, desenvolvam seu trabalho de forma consciente, crítica, ética e contrária a qualquer pensamento conservador (LOPES, 2018).

O exercício da docência não se constrói a partir de uma escolha deliberada de alguém ela é fruto de uma construção que resulta a partir de uma formação tanto em nível de graduação quanto em nível de pós-graduação. Nesse sentido, entendemos que a graduação é o primeiro passo na construção de uma dada formação, ela deve colaborar no sentido de fomentar espaços que permitam a aproximação com a docência seja por meio da iniciação científica, da monitoria, da própria relação entre professor e aluno, entre outros. [...] Dessa forma é fundamental reconhecer que a formação da graduação tem uma função primordial, que é formar um profissional generalista que seja capaz de fazer a leitura da realidade, de compreender a função social da profissão, dominar as atribuições e competências para estar apto a atuar nos diferentes espaços socioocupacionais, dentre esses, à docência. É por isso que o ensino na graduação é fundamental, pois ela marca os caminhos iniciais do fazer profissional por meio dos processos de aprendizagem. (LOPES, 2018, p. 51).

A formação em Serviço Social reserva marcos relevantes quanto as particularidades que a profissão defende, a organização dentro da profissão é realizada de forma coletiva e contrária aos processos e orientações dominantes do sistema vigente, à docência é um espaço de trabalho que permite elucidar diferentes demandas políticas e manifestações de desregulações que surgem a todo momento e formar as estratégias de enfrentamento. No espaço sócio-ocupacional da docência permite aos assistentes sociais realizar funções que “ao serem realizadas em articulação com outras esferas da dinâmica social, contribuem para a consolidação do projeto profissional do Serviço Social, sublinhando a capacidade de formulação de respostas sociais da profissão” (ALMEIDA, 2009, p. 14).

Quanto a ocorrência de contratações de professores para ocuparem temporariamente o cargo de docente nas instituições públicas foi a forma

desenvolvida pelas universidades para suprir o déficit de docentes efetivos com a contratação de professores denominados substitutos.

A contratação desses professores é regulamentada pela Lei nº 8.745/1993, que disciplina a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, que não poderá ultrapassar percentual máximo de 20% do total de docentes efetivos em exercício na instituição. Observando-se essa legislação, tem-se os seguintes critérios de contratação dos professores substitutos: para suprir falta de professor de carreira nos casos de exoneração ou demissão, aposentadoria, falecimento, licença ou afastamentos obrigatórios (LEDA, 2015, p.346).

O professor substituto insere-se na dinâmica excludente do mercado de trabalho, pois ao mesmo tempo que está dentro do mercado, de maneira temporária, sua inserção dá-se de modo precário, sem estabilidade, a partir dos vínculos flexíveis. Para atender as necessidades da instituição o professor substituto exerce sua profissão por meio de contratos temporários e isso portanto acarreta restrições de direitos já que é submetido a um regime especial de contratação, os profissionais docentes substitutos não tem os mesmos direitos reservados aos profissionais efetivos, esse contrato flexível gera inseguranças quanto a carreira na instituição (LEDA, 2015).

A fim de destacar o campo da docência superior, relacionando o debate dos achados teóricos desse estudo com espaço da docência na prática, foi proposto apresentar uma discussão recorrendo ao levantamento documental tratando-se do corpo docente do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Tocantins (UFT) campus universitário de Miracema do Tocantins. Os aspectos metodológicos desse estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, a partir de uma perspectiva utilizando-se do materialismo histórico dialético.

Segundo informações do site Oficial da Universidade Federal do Tocantins (UFT), a instituição pública promove o ensino, pesquisa e extensão, sendo constituída de 7 campus no estado Tocantins. Com um geral de 64 (sessenta e quatro) cursos de graduação, 39 (trinta e nove) mestrados e 9 (nove) doutorados, contendo 1.104 (um mil, cento e quatro) docentes e 18.000 (dezoito mil) alunos matriculados.²⁹ A universidade compreende todo um conjunto proporcionando espaços possíveis de aprimoramento no qual compõem a formação.

²⁹ <https://ww2.uft.edu.br/index.php/sobre-a-uft>

Atentando-se as particularidades do espaço profissional docente, é fundamental compreender que para o exercício da docência na Universidade Federal do Tocantins é por meio de vagas efetivas do concurso público e da seleção pública simplificada para cursos da graduação, executado pela Comissão Permanente de Seleção (COPESE), os concursos visa o provimento de vagas para as áreas de conhecimento dos cursos da graduação ofertados nos campus do estado.

A coleta de dados para composição desse estudo buscou informações gerais no site oficial da UFT, tais como, editais de seleção e concurso para professor do magistério superior dos cursos de graduação, nos quais foram analisados os períodos de 2017 a 2019. A busca por esses documentos procurou desenvolver uma análise de como se dá na realidade o espaço de trabalho do docente no ensino superior, de qual forma é garantido o provimento nas Universidades do Tocantins e com ênfase no curso de Serviço Social do campus de Miracema do Tocantins. Compreendendo que a sociedade vive em constantes contradições do modo de produção capitalista e com rebatimentos que afetam o espaço da docência superior.

As tabelas a seguir, apresentam dados coletados em editais de seleção e concurso para professor do magistério superior para os cursos da graduação com uma visão geral das ofertas de vagas dos 7 (sete) campus UFT do Tocantins, o estudo também mostra informações dos cursos do campus Universitário de Miracema do Tocantins destacando dados mais detalhados do curso de Serviço Social e a titulação dos docentes de 2017 a 2019.

Tabela 1 - Seleção pública simplificada para provimento de vagas no cargo de professor substituto da graduação de 2017 – 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT						
PROFESSOR SUBSTITUTO (Continua)						
Nº de ordem	CAMPUS	QUANTIDADE DE CURSOS	VAGAS OFERTAS	CADASTRO RESERVA	CANDIDATOS CONTRATADOS	ANO/ SEMESTRE
1	Araguaína	3	2	1	4	2017.1
2	Arraias	2	1	2	3	2017.1

3	Miracema	1	1	–	1	2017.1
4	Palmas	10	12	5	13	2017.1
5	Porto Nacional	2	3	–	1	2017.1
6	Tocantinópolis	2	2	–	2	2017.1
Total		20	21	8	24	–
1	Araguaína	4	3	1	4	2017.2
2	Arraias	2	1	1	1	2017.2
3	Gurupi	2	2	1	3	2017.2
4	Miracema	1	–	1	–	2017.2
5	Palmas	7	8	1	9	2017.2
6	Porto Nacional	2	4	–	3	2017.2
7	Tocantinópolis	1	1	1	–	2017.2
Total		19	19	6	20	–
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT						
PROFESSOR SUBSTITUTO (Continuação)						
Nº de ordem	CAMPUS	QUANTIDADE DE CURSOS	VAGAS OFERTADAS	CADASTRO RESERVA	CANDIDATOS CONTRATADOS	ANO/SEMESTRE
1	Araguaína	8	9	1	8	2017.3
2	Gurupi	2	3	2	5	2017.3
3	Miracema	2	2	–	–	2017.3
4	Palmas	8	6	3	3	2017.3
5	Porto Nacional	4	5	–	7	2017.3
6	Tocantinópolis	1	1	1	2	2017.3
Total		25	26	7	25	–
1	Araguaína	4	4	1	4	2017.4
2	Gurupi	2	2	1	2	2017.4
3	Miracema	3	3	–	2	2017.4

4	Palmas	9	11	2	11	2017.4
5	Porto Nacional	2	2	–	2	2017.4
6	Tocantinópolis	2	1	1	–	2017.4
Total		22	23	5	21	–
1	Araguaína	3	3	1	3	2017.5
2	Arraias	3	1	2	1	2017.5
3	Gurupi	2	1	1	3	2017.5
4	Miracema	2	3	2	3	2017.5
5	Palmas	4	8	1	9	2017.5
6	Porto Nacional	3	4	–	3	2017.5
7	Tocantinópolis	3	2	1	1	2017.5
Total		20	22	8	23	–
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT						
PROFESSOR SUBSTITUTO (Continuação)						
Nº de ordem	CAMPUS	QUANTIDADE DE CURSOS	VAGAS OFERTADAS	CADASTRO RESERVA	CANDIDATOS CONTRATADOS	ANO/SEMESTRE
1	Araguaína	3	2	1	1	2017.6
2	Arraias	2	3	–	2	2017.6
3	Gurupi	1	1	1	2	2017.6
4	Miracema	1	1	1	1	2017.6
5	Palmas	9	10	5	12	2017.6
6	Porto Nacional	2	2	–	1	2017.6
7	Tocantinópolis	1	1	–	1	2017.6
Total		19	20	8	20	–
Total geral por ano		–	131	42	133	–
1	Araguaína	5	4	2	5	2018.1
2	Arraias	1	2	–	1	2018.1

3	Gurupi	1	1	–	–	2018.1
4	Miracema	2	1	2	2	2018.1
5	Palmas	9	12	3	19	2018.1
6	Porto Nacional	1	–	1	1	2018.1
7	Tocantinópolis	3	3	1	2	2018.1
Total		22	23	9	30	–
1	Araguaína	8	9	–	9	2018.2
2	Arraias	3	4	–	1	2018.2
3	Gurupi	3	2	1	3	2018.2
4	Miracema	2	–	2	1	2018.2
5	Palmas	10	11	5	13	2018.2
6	Porto Nacional	4	4	–	5	2018.2
7	Tocantinópolis	2	5	–	3	2018.2
Total		32	35	8	35	–
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT						
PROFESSOR SUBSTITUTO (Continuação)						
Nº de ordem	CAMPUS	QUANTIDADE DE CURSOS	VAGAS OFERTADAS	CADASTRO RESERVA	CANDIDATOS CONTRATADOS	ANO/SEMESTRE
1	Araguaína	4	5	–	3	2018.3
2	Arraias	3	5	–	5	2018.3
3	Gurupi	1	2	–	2	2018.3
4	Miracema	4	5	1	4	2018.3
5	Palmas	10	14	6	23	2018.3
6	Porto Nacional	2	2	–	3	2018.3
7	Tocantinópolis	3	3	1	2	2018.3
Total		27	36	8	42	–
Total geral por ano		–	94	25	107	–
1	Araguaína	10	9	3	13	2019.1

2	Arraias	2	3	–	3	2019.1
3	Gurupi	2	3	–	2	2019.1
4	Miracema	2	3	–	3	2019.1
5	Palmas	8	12	2	15	2019.1
6	Porto Nacional	2	2	–	2	2019.1
7	Tocantinópolis	4	3	1	1	2019.1
Total		30	35	6	39	–
1	Araguaína	6	9	–	6	2019.2
2	Arraias	4	6	1	5	2019.2
3	Gurupi	1	1	1	–	2019.2
4	Palmas	6	12	2	12	2019.2
5	Porto Nacional	1	1	–	–	2019.2
6	Tocantinópolis	3	3	1	2	2019.2
Total		21	32	5	25	–
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT						
PROFESSOR SUBSTITUTO (Conclusão)						
Nº de ordem	CAMPUS	QUANTIDADE DE CURSOS	VAGAS OFERTADAS	CADASTRO RESERVA	CANDIDATOS CONTRATADOS	ANO/SEMESTRE
1	Araguaína	3	3	–	3	2019.3
2	Arraias	2	1	1	–	2019.3
3	Gurupi	2	2	1	3	2019.3
4	Miracema	3	5	1	6	2019.3
5	Palmas	7	11	–	7	2019.3
6	Porto Nacional	3	4	1	3	2019.3
7	Tocantinópolis	3	4	–	3	2019.3
Total		23	30	4	25	–
1	Araguaína	3	3	1	3	2019.4
2	Arraias	1	2	–	1	2019.4
3	Gurupi	1	1	–	1	2019.4

4	Palmas	5	7	2	4	2019.4
5	Porto Nacional	2	2	–	–	2019.4
6	Tocantinópolis	2	2	1	3	2019.4
Total		14	17	4	12	–
Total geral por ano		–	114	19	101	–

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

A pesquisa dos dados iniciou no site da UFT nos editais de seleção de professores substitutos executado pela Comissão Permanente de Seleção (COPESE), o foco do estudo foram a quantidade de vagas, reservas ofertadas e candidatos contratados para os cursos de graduação em cada campus.

Diante da tabela acima, a instituição pública do Tocantins UFT no ano de 2017 publicou um total de 6 (seis) editais para selecionar professores substitutos dos cursos de graduação para provimento das demandas nos 7 (sete) campus do estado, no mesmo ano ficaram sem ofertar vagas por algum processo somente os campus de Arraias e Gurupi. O ano de 2017 ofertou 131 (cento e trinta e uma) vagas e 133 (cento e trinta e três) candidatos foram contratados, distribuídas para os 7 (sete) campus, sendo o ano com mais processos seletivos analisado. Contudo o campus de Miracema do Tocantins ofertou 10 (dez) vagas e 4 (quatro) reservas e contratando 7 candidatos para os cursos. Distribuídas em 5 (cinco) vagas, 2 (duas) reservas e sendo 2 (dois) contratados para Educação Física, 2 (duas) vagas, 1 (uma) reserva e sendo 3 (três) contratados para pedagogia e para o curso de Serviço Social ofertou 3 (três) vagas, 1 (uma) reserva e contratando 2 (dois) candidatos.

O ano de 2018 somente ofertou 3 (três) processos seletivo com 94 (noventa e quatro) vagas no total e contratou 107 (cento e sete) professores substitutos, participando dos editais todos os 7 (sete) campus do Tocantins, nestes processos o campus de Miracema do Tocantins contou com 6 (seis) vagas e 3 (três) reservas no total e contratando 7 (sete) candidatos. Sendo distribuídas em 2 (duas) vagas e sendo contratados 2 (dois) professores substitutos para Educação Física, 2 (duas) vagas e contratando 2 (dois) professores substitutos para Pedagogia, 1 (uma) vaga, 1 (uma) reserva e contratando 1 (um) candidato para Psicologia e 2 vagas, 3 reservas sendo contratados 2 (dois) professores substitutos para Serviço Social.

Já 2019 foram realizados 4 (quatro) processos seletivos com 114 (cento e quatorze) vagas e contratou um total de 101 (cento e um) candidatos ao cargo e sendo distribuídos para os 7 (sete) campus do estado, o campus universitário de Miracema do Tocantins não participou de 2 (dois) dos 4 (quatro) processos seletivos, sendo o único campus ficar fora, no entanto dos 2 (dois) processos que participou ofertou 8 (oito) vagas e 1 (uma) reserva, contratando 9 (nove) professores substitutos. Ficando divididas em 3 (três) vagas e 3 (três) contratados para Educação Física, 1 (uma) vaga e 1 (um) contratado para Pedagogia e já para o curso de Serviço Social foram 4 (quatro) vagas e 1 (uma) reserva e contratando 5 (cinco) professores substitutos.

Tabela 2 - Concurso público para provimento de vagas no cargo de professor do magistério superior 2017 – 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT					
PROFESSOR EFETIVO (Continua)					
Nº de ordem	CAMPUS	QUANTIDADE DE CURSOS	VAGAS OFERTADAS	CANDIDATOS NOMEADOS	ANO/ SEMESTRE
1	Araguaína	4	4	8	2017.1
2	Arraias	2	2	2	2017.1
3	Gurupi	3	8	8	2017.1
4	Miracema	1	1	1	2017.1
5	Palmas	3	8	6	2017.1
6	Porto Nacional	2	7	9	2017.1
7	Tocantinópolis	3	5	7	2017.1
Total		18	35	41	–
Total geral por ano		–	35	41	–
1	Araguaína	4	30	24	2018.1
2	Arraias	1	3	4	2018.1
3	Gurupi	1	1	1	2018.1

4	Miracema	3	7	8	2018.1
5	Palmas	8	16	16	2018.1
Total		17	57	53	–
1	Araguaína	4	12	4	2018.2
2	Arraias	1	2	2	2018.2
3	Miracema	2	3	2	2018.2
4	Palmas	2	4	1	2018.2
5	Porto Nacional	2	2	2	2018.2
6	Tocantinópolis	4	5	5	2018.2
Total		14	28	16	6
Total geral por ano		–	85	69	–
1	Araguaína	2	8	3	2019.1
2	Miracema	1	2	3	2019.1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT					
PROFESSOR EFETIVO (Conclusão)					
Nº de ordem	CAMPUS	QUANTIDADE DE CURSOS	VAGAS OFERTADAS	CANDIDATOS NOMEADOS	ANO/ SEMESTRE
3	Palmas	1	6	6	2019.1
4	Porto Nacional	2	2	2	2019.1
Total		6	18	14	–
1	Araguaína	1	2	–	2019.2
2	Arraias	1	1	–	2019.2
3	Gurupi	1	1	–	2019.2
4	Palmas	3	5	–	2019.2
Total		6	9	–	–
Total geral por ano		–	27	14	–

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

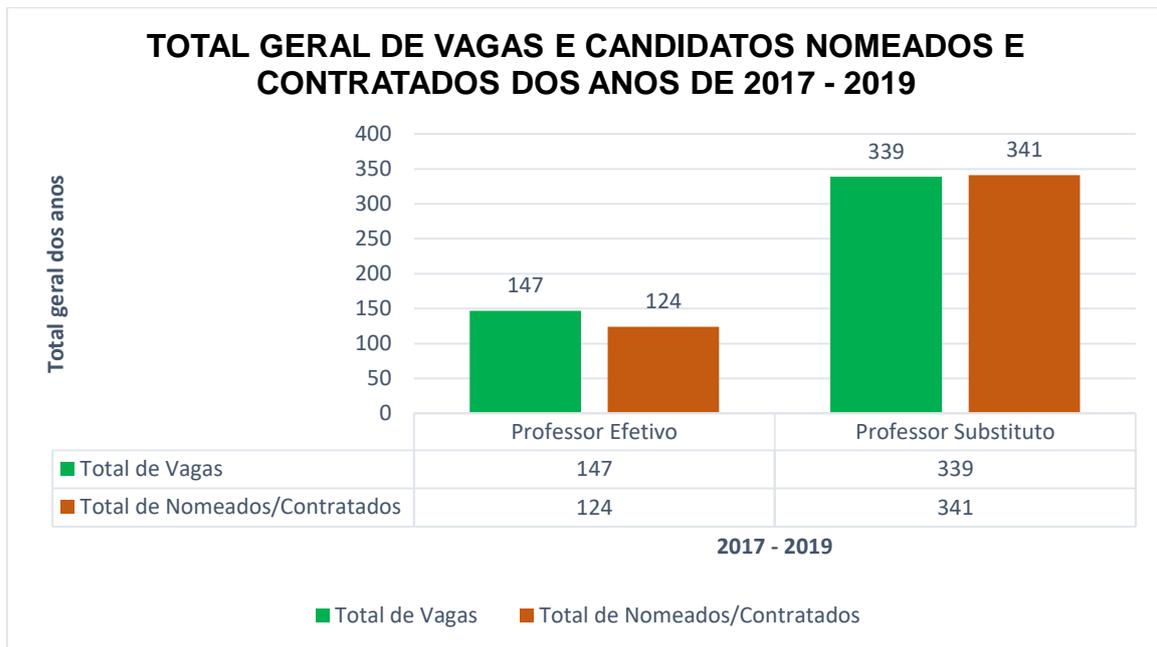
Os dados exibidos acima, aponta informações dos editais de concursos para professor efetivo executados pela COPESE, afim de provimento dos cursos de graduação da UFT. Como visto na tabela, os dados estão sinalizando quantas vagas foram ofertadas e quantos candidatos foram nomeados para o cargo nas universidades do Tocantins.

No ano de 2017 efetuou-se apenas um concurso contemplando todos os 7 (sete) campus do estado, contando com 35 (trinta e cinco) vagas no total e nomeando 41 (quarenta e um) candidatos. O campus de Miracema do Tocantins participou ofertando somente 1 (uma) vaga e nomeando 1 (um) candidato do curso de Psicologia.

Em 2018 foram realizados 2 (dois) concursos, o primeiro contemplou vagas para somente 5 (cinco) campus, já o segundo concurso participaram 6 (seis) campus, o ano de 2018 ofertou 85 (oitenta e cinco) vagas e nomeando 69 (sessenta e nove) candidatos no total. O campus de Miracema do Tocantins contou com 10 (dez) vagas ofertadas e nomeou 10 (dez) candidatos, sendo 1 (uma) vaga e nomeando 2 (dois) candidatos para Educação Física, 8 (oito) vagas e nomeando 3 (três) candidatos para Psicologia e o curso de Serviço Social ofertou 1 (uma) vaga sendo nomeados um total de 4 (quatro) professores efetivos.

Já em 2019 lançou 3 (três) editais de concurso, dos editais lançados 1 (um) não ocorreram os atos de nomeação dos candidatos e outro sendo cancelado e não contabilizado na tabela. Os concursos ofertaram 27 (vinte e sete) vagas e 14 (quatorze) candidatos nomeados de apenas um processo. O concurso ocorrido contemplou somente 4 (quatro) campus do estado e o segundo efetuado participaram 4 (quatro) campus ficando esses sem as nomeações. No campus de Miracema Tocantins somente o curso de Psicologia ofertou 2 (duas) vagas e nomeando 3 (três) professores efetivos.

Gráfico 1 – Total geral de vagas e candidatos nomeados e contratados dos anos 2017-2019.



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico acima aponta a soma total das vagas ofertadas e quantos candidatos foram nomeados e contratados para os 7 (sete) campus do Tocantins em relação aos cargos de professores efetivos e professores substitutos referente aos anos de 2017 a 2019.

O total de vagas e nomeados dos anos de 2017 a 2019 para professor efetivo soma 147 (cento e quarenta e sete) vagas, e o total de nomeados soma 124 (cento e vinte e quatro) para os 7 (sete) campus. Ficando um concurso de 2019 sem nomeações dos candidatos sendo contabilizados somente o total vagas ofertadas.

O total de vagas e contratados dos anos de 2017 a 2019 para professor substituto tem uma soma de 339 (trezentos e trinta e nove) vagas e 341 (trezentos e quarenta e um) contratos para os 7 (sete) campus do Tocantins.

Percebe-se que a lotação para professor efetivo ofertou menos concursos e vagas em comparação a lotação de professor substituto para os campus, desta forma os total de nomeados efetivo aparece inferior aos contratados para professor substituto durante os anos de 2017 a 2019.

Tabela 3 - Processos de professor substituto e efetivo para o campus de Miracema do Tocantins vagas ofertadas, reservas e candidatos empossados para os cursos de graduação (2017- 2019)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT					
CAMPUS MIRACEMA DO TOCANTINS					
Outros Cursos					
Processos	Professor Efetivo		Professor Substituto		
	Vagas ofertadas	Candidatos Nomeados	Vagas Ofertadas	Reservas	Candidatos Nomeados
2017	1	1	7	3	5
2018	9	6	4	2	5
2019	2	3	4	0	4
Total	12	10	15	5	14
Serviço Social					
Processos	Professor Efetivo		Professor Substituto		
	Vagas ofertadas	Candidatos Nomeados	Vagas Ofertadas	Reservas	Candidatos Nomeados
2017	0	0	3	1	2
2018	1	4	2	0	2
2019	0	0	4	1	5
Total	1	4	9	2	9

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

A tabela acima, apresenta os dados dos editais de concursos e seleções executado pela COPESE, entre anos de 2017 a 2019 para professor efetivo e substituto do campus de Miracema do Tocantins, somando o total dos outros 3 (três) cursos do campus em destaque somente o curso de Serviço Social que se configura elemento chave desse estudo.

Os outros cursos do campus universitário de Miracema do Tocantins participaram do processo 2017 para professor efetivo, 1 (um) dos cursos ofertou

uma vaga e nomeou 1 (um) candidato e já para professor substituto os outros cursos ofertaram 7 (sete) vagas, sendo nomeados apenas 5 (cinco).

O processo 2018 para professor efetivo os outros cursos do campus ofereceu 9 (nove) vagas sendo 8 nomeados. Já para professor substituto a seleção contou com 4 (quatro) vagas e 2 (duas) reservas e nomeando 5 (cinco) candidatos.

Quando se trata do processo 2019 outros cursos ofertou 2 (duas) vagas sendo nomeados 3 (três) candidatos para o cargo de professor efetivo, já a seleção para professor substituto contou 4 (quatro) vagas e contratados 4 (quatro) candidatos.

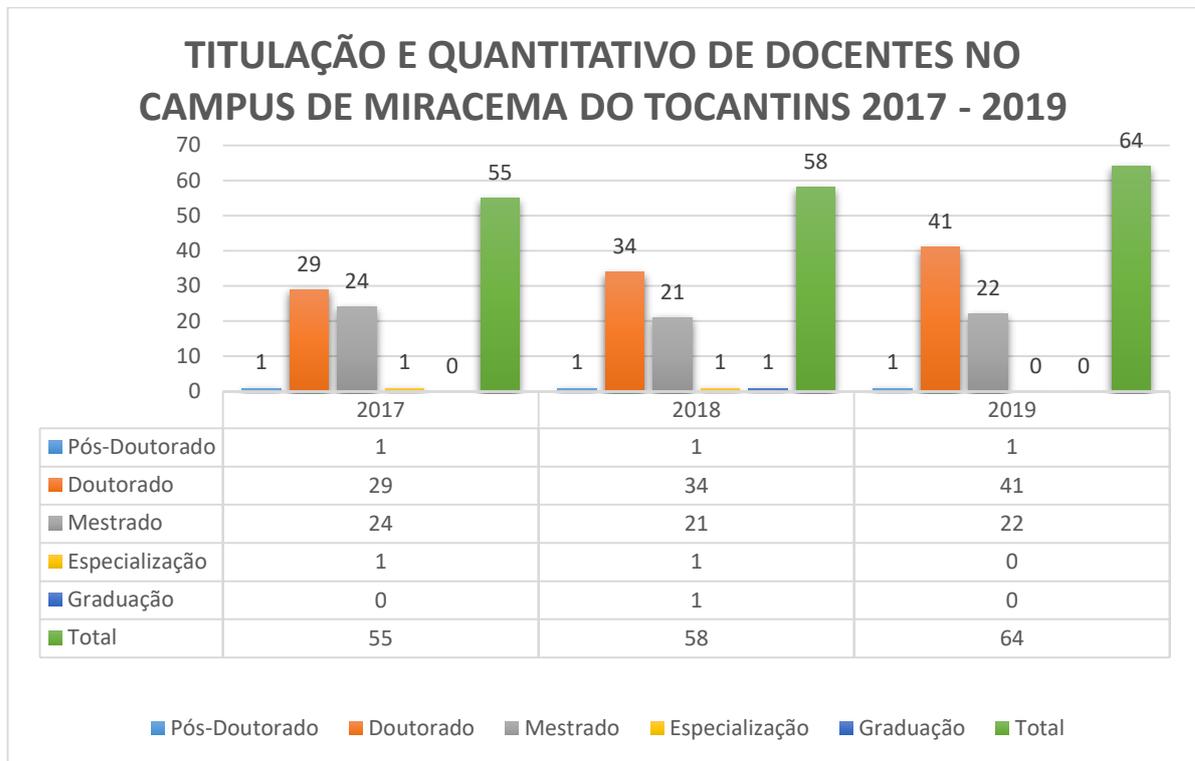
O curso de Serviço Social não ofertou vagas no processo de 2017 para professor efetivo. Já para professor substituto os processos 2017 ocorridos ofertou 3 (três) vagas e 1 (uma) reserva, sendo nomeados 2 (dois) candidatos para o curso.

Nos processos de 2018, o curso de Serviço Social participou do concurso para professor efetivo, ofertando 1 (uma) vaga e nomeando 4 (quatro) candidatos. No processo seletivo de professor substituto 2018 ofertou 2 (duas) vagas e nomeou 2 (dois) candidatos.

Os processos ofertados em 2019 para professor efetivo, o curso de Serviço Social não ofereceu vagas. Já para professor substituto 2019 o curso de Serviço Social ofertou 4 (quatro) vagas e sendo contratados 4 (quatro) candidatos.

Percebe-se que no campus de Miracema do Tocantins tanto para os outros cursos, quanto para Serviço Social, a quantidade de vagas ofertadas e candidatos nomeados para professor efetivo apresenta uma lotação menor que para a quantidade de professor substituto.

Gráfico 2 – Titulação e quantitativo de docentes no campus de Miracema do Tocantins 2017-2019.



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico acima, apresenta a titulação e a quantidade de docentes que compõem o quadro do campus universitário de Miracema do Tocantins. Os 4 (quatro) cursos do campus estão incluídos nos dados exibidos no gráfico.

Os anos de 2017 a 2019 o quadro de docentes é composto majoritariamente por profissionais doutorados, seguido de forma relevante também os profissionais mestres, por outro lado aparece de forma tímida como parte do corpo docente os profissionais tais como os com pós-graduação, especialistas e graduados. Sendo um total em 2019 de 64 docentes no campus de Miracema do Tocantins.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados coletados desta pesquisa revela portanto, a necessidade de ampliar a discussão dos resultados relacionando com os rebatimentos do modo de produção capitalista na docência do ensino superior. Os reflexos desse sistema afetam essa categoria de Serviço Social assim como outros profissionais, como já apontado anteriormente nesta trabalho.

O contexto dos campus universitários do Tocantins aparece de forma predominante a quantidade de processos seletivos para professor substituto ao invés dos concursos para professor efetivo, não ampliando o número de vagas nas instituições para o cargo efetivo, a partir desses dados pode-se perceber que esses campus universitários tem sido alvo desse tipo de vínculo empregatício, ao qual são reflexos do modo de produção capitalista. Conforme discute a autora Santos (2012) é fundamental reforçar que, a realidade vivenciada são as seleções para a substituição temporária dos profissionais. Realidade no qual impacta no trabalho dos profissionais temporários deixando os sem firmeza, tendo que aceitar as exigências impostas.

Mesmo destacando somente os cursos do campus de Miracema do Tocantins e focando no curso de Serviço Social o demonstrativo dos dados para professor efetivo apresenta uma lotação menor que para a quantidade de professor substituto. Essa realidade confirma que a precarização do trabalho docente tem afetado as universidades, sendo efeito da exigência do sistema vigente no qual se caracteriza nesse contexto com o aumento de vagas com contratação temporária. Conforme aponta as autoras, essas “formas de exploração impostas [...] Assim, por meio das contratações temporárias de docentes na IES, tem-se a materialização desse modelo de flexibilização no cotidiano da educação superior” (LIMA; LIMA, 2017, p. 92).

Conforme Lima; Lima (2017) este cenário que envolve essas contratações temporárias nas universidades federais, mesmo que seja regulamentada, percebe-se que esta tendência revela implicações nas condições de trabalho do docente ao inserir-se no ensino superior, em que esses profissionais não participam das atividades de pesquisa e extensão proposta pela universidade, ou seja, ocorre a fragilização na formação profissional.

Esse vínculo empregatício de contrato temporário é uma lógica que dificulta o trabalho do docente deixando o profissional inseguro quanto a sua estabilidade na instituição, e ao substituir deveria acompanhar a materialização dos direitos, porém a relação vivenciada da “condição do professor substituto no âmbito das IES não faz jus ao sentido denotativo a que deveria lhe caber, ou seja, de substituir um professor efetivo nos mesmos parâmetros e condições de trabalho” (LIMA; LIMA, 2017, p. 94).

O professor substituto insere-se na dinâmica excludente do mercado de trabalho, pois ao mesmo tempo que está dentro do mercado, de maneira temporária, sua inserção dá-se de modo precário, sem estabilidade, a partir dos vínculos flexíveis. Para atender as necessidades da instituição o professor substituto exerce sua profissão por meio de contratos temporários e isso portanto acarreta restrições de direitos já que é submetido a um regime especial de contratação, os profissionais docentes substitutos não tem os mesmos direitos reservados que aos profissionais efetivos, esse contrato flexível gera inseguranças quanto a carreira na instituição (LEDA, 2015).

A categoria dos Assistentes Sociais docentes não estão isentos dessa realidade, o curso de Serviço Social segue a mesma realidade marcada pela presença crescente de ofertas para professor substituto vivenciada também por outros cursos, em que os vínculos de trabalho estão cada vez mais instáveis e flexíveis, com ausência de direitos conforme aborda as autoras que “nesse sentido, a contratação de professores substitutos atende perfeitamente às demandas impostas pela acumulação flexível do capital” (LIMA; LIMA, 2017, p. 96).

Necessário salientar que essa tendência intensificada na realidade dos docentes vai muito além só da fragilidade dos vínculos empregatícios, de acordo com Mancebo (2007) o aumento desses trabalhos temporários nas universidades são motivadas pelo enxugamento orçamentários no qual passam essas instituições, dessa forma, a contratação de professores substitutos vem sendo uma saída econômica para o sustento das universidades, extinguindo novas vagas para efetivo.

Conforme (SANTOS, 2012, p. 236) “Como as instituições públicas realizam poucos concursos para o ingresso na carreira docente, e estes, quando ocorrem, na maioria das vezes são em caráter de substituição”. Sendo essa a condição no interior do ensino superior, ocorre um revezamento de docentes temporários nas Universidades, dessa forma, vivencia-se uma realidade com salários inferiores e

para melhorar a renda esses trabalhadores vinculam-se a outras instituições, ocupando-se com muitas funções.

Conforme Santos (2012) existem essas condições de múltiplos vínculos de trabalho em que expressa uma das situações que podem fragilizar o ensino para os alunos, ou seja, um docente sobrecarregado de atividades tem menos possibilidades para a preparação da aula, podendo comprometer a qualidade do ensino, no qual a realidade muda constantemente, necessitando de aprimoramento. Surgem situações que podem “inviabilizar a preparação criteriosa de aulas que visam a uma discussão política e epistemológica” (SANTOS, 2012, p. 237).

Além dessas condições que afeta todos os envolvidos, os docentes encara as exigências do mercado, do processo de maior produtividade e a constante necessidade da qualificação, essas são demandas impostas para os trabalhadores no mercado de trabalho, em que deve se encaixar nos novos padrões, no qual vence quem se destaca mais. O cenário para trabalhar que os docentes encontram no ensino superior, conforme (SANTOS, 2012, p. 238) “balizado pelas atuais demandas do capitalismo, pelas pressões da cobrança de níveis mais elevados de qualificação, pela proletarização da profissão docente e pela precarização das condições de trabalho”.

Todos os envolvidos no processo do ensino superior vivenciam as consequências impostas pela precarização do trabalho³⁰ seja dos diversos vínculos empregatícios, baixos salários e os contratos temporários, dessa forma, tanto professores como alunos, ambos sentem os efeitos advindos dessa fragilização dentro da universidade. Conforme (PINTO, 2014, p. 666) “Os professores do ensino superior têm cada vez mais restrições para desenvolver atividades integrantes de um projeto de produção do conhecimento”.

O contexto de precarização do trabalho também afeta a categoria dos Assistentes Sociais que ocupam os espaços da docência, em que a constante ameaça do desemprego pelos vínculos temporários e com salários inferiores. Conforme (IAMAMOTO, 2014, p. 663) “afetam diretamente a sobrevivência material e social do assistente social, que depende da venda de sua força de trabalho para a obtenção de meios de vida, como qualquer trabalhador”.

³⁰ [...] as condições estruturais do capitalismo global financeirizado e o fabuloso desenvolvimento tecnológico e informacional, que promovem intensas mudanças nos processos e relações de trabalho, gerando terceirização, subcontratação, trabalho temporário, parcial e diferentes formas de precarização (RAICHELIS, 2009, p. 6).

O contexto de mudanças advindas do sistema capitalista que interfere no ensino superior, também encontra-se na realidade da formação profissional em Serviço Social, esses rebatimentos afetam os docentes e discentes da categoria. Conforme (PINTO, 2014, p. 672) “As mudanças no trabalho docente e nas suas condições são elementos que repercutem diretamente no processo formativo dos novos assistentes sociais”.

O profissional Assistente Social ao assumir a docência no curso de Serviço Social assume também um compromisso ético com a profissão comprometido com o Projeto Ético-Político (PEP), como (PINTO, 2014, p. 673) “aprendemos sobre princípios organizativos, os quais se traduzem em nosso processo de trabalho em compromisso com direitos humanos, sociais e políticos da classe trabalhadora, com a autonomia e emancipação dos sujeitos”. Na formação profissional de Serviço Social tanto os docentes como os discentes são comprometidos eticamente com o que a profissão defende.

Os profissionais assistentes sociais docentes tendo que enfrentar um campo de trabalho com constantes ameaças do desemprego, muitas funções para operacionalizar e as diversas precarizações no ensino superior, tornando para o profissional enormes desafios a serem enfrentados para superar e responder a realidade, articulando para reafirmar e fortalecer o compromisso com o Projeto Ético-Político (PEP) e o Código de Ética, de acordo (LOPES, 2018, p. 41) os docentes “têm um compromisso com o projeto de formação de novos profissionais na área do Serviço Social e em formá-los na direção social que propõe o projeto ético-político da profissão”.

Considerando o compromisso ético dos profissionais com a defesa da formação de qualidade, e a formulação de enfrentamentos contra a desconstrução dos direitos promovidos pelo sistema capitalista, Conforme (PINTO, 2014, p. 675) “há muito para avançar na luta contra a precarização do trabalho docente e as medidas que transforma a educação em mercadoria, o que está diretamente ligado à qualidade da formação dos assistentes sociais”.

A pesquisa também apresentou dados em termos de titulação e quantitativo de professores no campus de Miracema do Tocantins, no que se pode dizer em qualificação dos docentes os anos analisados apresenta um quadro com alta titulação de doutorados e mestres no campus e o mínimo de profissionais atuando somente com a graduação e especialização. Conforme (CAPES, 2020, p. 5) “Desde

a inclusão da pós-graduação, em 1961, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o foco tem sido a formação de docentes e pesquisadores para as Universidades e Instituições de Pesquisa”.

No que se refere o aumento dos profissionais pós-graduados, se dá pelo conforme o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), “O avanço da pós-graduação brasileira observado especialmente nos últimos 20 anos resultou em um impacto direto na produção científica nacional bem como na qualificação do corpo docente das Universidades Brasileiras” (CAPES, 2020, p. 5).

A pós-graduação assume um papel importante para o aperfeiçoamento dos profissionais, à medida que propicia a pesquisa no qual a universidade necessita de pesquisadores, não apenas para gerar conhecimento, mas para desenvolver a extensão e propiciar um ensino com qualidade.

Esse estudo leva a compreender que o ensino superior é permeado de condições adversas, desafios e implicações advindas do modo de produção capitalista, mas o espaço permite a produção do conhecimento e o aperfeiçoamento profissional. Os profissionais docentes estão inserido em um espaço que contribui para construção de suas carreiras e da formação dos discentes. A docência expressa um compromisso com a qualidade do ensino, que faz necessário as mediações em formar estratégias em oposição as contradições para que a aprendizagem desenvolva se em ensino, pesquisa e extensão, oportunizando a reflexão, produção de conhecimento e um pensamento crítico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado permitiu compreender que é de fundamental importância refletir o contexto da docência no Ensino Superior, entendeu-se através desse estudo que o trabalho docente tem muito a oferecer e não se resume em apenas uma função, mas está inserido em muitas relações dentro das instituições que demonstram a promoção do conhecimento e as vivências e trocas coletivas permitem a construção enquanto ser.

A docência universitária mesmo em um cenário desafiante proposto pelo sistema capitalista, os desafios não impedem esses profissionais de agirem coletivamente em busca de novos conhecimentos seja no ensino, pesquisa e extensão e as estratégias para reforçar a ampliação da formação com qualidade. As transformações ocorridas na educação superior apenas reforça a necessidade de promover ações de enfrentamento e não desistir de lutar, as contradições refletem que não é tarefa fácil, mas a resistência deve ser travada.

Tratando-se da compreensão obtida através dessa pesquisa, destacando o trato do espaço sócio-ocupacional do Assistente Social a docência e as implicações do sistema capitalista, foi possível levantar algumas reflexões. Muitos desafios foram mencionados acerca desse campo ocupacional, mas é importante destacar que a docência permite o aprimoramento do profissional. Os Assistentes Sociais docentes tem grandes possibilidades de contribuir para legitimação do fazer profissional do Assistente Social, com vistas ao cumprimento do projeto Ético Político da Profissão a partir da interface com ensino, pesquisa e extensão. Em relação as iniciativas de formulação de estratégias para o enfrentamento aos desafios que são impostos, podem ser iniciativas conjuntas, pois na docência permite ações coletivas com outros docentes e alunos, valorizando o tripé da universidade pública.

O estudo permitiu perceber que a docência torna-se um espaço sócio-ocupacional do Assistente Social privilegiado, caminhos são possíveis de questões que precisam de discussões, promoções de debates, criticidade da realidade em que outros espaços muitas vezes não permitem essas possibilidades, o espaço da docência é aberto para incorporar as articulações das demandas, seja na graduação ou na formação continuada dos profissionais, e uma delas envolver a temática da docência, valorizando inclusive esse espaço como atribuição privativa.

Durante o percurso da pesquisa trouxe reflexões acerca da amplitude do tema, não cabe finalizar o estudo, pois não se esgotou a problemática aqui levantada, pelo contrário, deve-se fomentar novas pesquisas partindo dessa já iniciada, precisa-se de outros estudos mais abrangentes em torno das particularidades que envolvem o tema desse estudo.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Mariângela da R. et al. Avaliação da pós-graduação: possíveis mediações entre tensão e produção de conhecimento. In: LEITE, Denise; FERNANDES, Cleoni Barboza; BROILO, Cecília Luiza. (Orgs.). **Qualidade da educação superior: avaliação e implicações para o futuro da universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. Disponível em: <https://editora.pucrs.br//Ebooks/digitalizacao/978-85-397-0271-8.pdf>

ABESS/CEDPSS. [Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social](#). (Com base no currículo mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 08 de novembro de 1996). Formação Profissional: Trajetórias e Desafios. **Cadernos ABESS**, São Paulo, n. 07, p. 58-76, 1997. Edição Especial. Disponível em: http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf ≥. Acesso em: 10 de jun. de 2020.

ABEPSS. Institucional, **história**, c2020. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/historia-7>>. Acesso em: 08 de jun. de 2020.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. **Subsídios para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação Grupo de Trabalho Serviço Social na Educação**. CFESS-CRESS 2011. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **Magistério, direção e supervisão acadêmica**. Serviço social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. Disponível em: <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/R0lxH2EYR45424qcA690.pdf>

ALVES, Larissa Roberta et al. Reflexões sobre a formação docente na pós-graduação. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ean/v23n3/pt_1414-8145-ean-23-03-e20180366.pdf>. Acesso em: 08 de Jun. 2020.

ALVES, Giovanni. Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal — precarização do trabalho e redundância salarial. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 188-197, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rk/v12n2/08.pdf>

ALVES, Washington Lair Urbano. **A história da educação no Brasil: da descoberta à lei de Diretrizes e Bases de 1996**, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/47650.pdf>

AQUINO, Glaucia Heloisa Malzoni Bastos de. **De volta ao começo: a dimensão ético-política na formação profissional das assistentes sociais.** – Franca: UNESP, 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp071666.pdf>

ASSIS, Renata Machado de; BONIFÁCIO, Naiêssa Araújo. A formação docente na universidade: ensino, pesquisa e extensão. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 1, n. 3, p. p.36-50, jan. 2012. ISSN 2237-258X. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1515> >. Acesso em: 04 abr. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES. **Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira.** n° 2, 4ª ed. atual. e rev. Brasília/DF, 2013.

BASTOS, Juliana Curzi. **Trajetória de egressos do ensino médio público do município de Juiz de Fora:** a questão da escolha profissional. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG. 2005. Disponível em: <https://www.ufjf.br/ppge/files/2009/06/Juliana-Curzi-Bastos.pdf>

BEHRING, Elaine Rossetti. **Questão social e direitos.** CFESS, ABEPSS. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. CEAD/UnB. Brasília. 2009. Disponível em: <http://files.estadoedireitossociais.webnode.com/200000042-591f15a194/Behring,%20Elaine%20Rossetti.%20Quest%C3%A3o%20social%20e%20direitos.pdf>

BEHRING, Elaine Rossetti. BOSCHETTI, Ivanete. Política Social; fundamentos e história. – 2.ed. – São Paulo: Cortez, 2007. (Biblioteca básica de serviço social; v.2).

BÍBLIA da Pregadora Pentecostal, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2018 2272p. ; 16,0x 22,8 cm. **Texto bíblico:** Almeida Revista e Corrigida, 4ª ed. C 2009 Sociedade Bíblica do Brasil. Contem introdução ao texto bíblico, sermões, curso básico de teologia, concordância bíblica, concordância temática, dicionário conciso, tabelas de pesos, moedas e medidas, cronologia bíblica, plano anual de leitura da Bíblia e textos famosos da Bíblia. Encarte especial para Mulheres.

BRASIL. Código de ética do/a assistente social. **Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão.** – 9. ed. ver. e atual. – [Brasília]: Conselho Federal de Serviço Social, 2011

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal

BRASIL. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Educação Superior – SINAES e dispõe sobre a avaliação da Educação Superior – SINAES.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.235**, de 15 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton92351.pdf>. (Último acesso em 30/09/2019).

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.383**, de 31 de Outubro de 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documentos-e-legislacao12> (Último acesso em 30/09/2019)

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020)**. Brasília: MEC/CAPES, 2010c. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 24 ago. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 2.051**, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Educação Superior – SINAES, instituído pela **Lei 10.861**, de 14 de abril de 2004. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>.

BRAVO, Maria Inês Souza. et. al. **O protagonismo da ABESS/ABEPSS na virada da formação profissional em Serviço Social** In: Congresso da virada e o serviço social hoje: reação conservadora, novas tensões e resistências/ Maria Liduína de Oliveira e Silva (org.). – São Paulo: Cortez, 2019.

CARNEIRO, Priscilla Oliveira. Ensino Superior No Brasil e o Trabalho Docente. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**. Uberaba, v. 1, n.1, p. 154-102, 2013. Disponível em: <http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/706/1003>

CARVALHO NETO, Cacildo Teixeira de. A Docência em Serviço Social como trabalho profissional na apreensão da realidade social. In: ANAIS do I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO PONTAL DO TRIÂNGULO MINEIRO” Cultura, Formação Docente, Práticas Educativas e Cidadania” / Prof. Dr. Armindo Quillici Neto Profa. Dra. Valéria Moreira Rezende (Organizadores) ITUIUTABA – 2009. Disponível em:

http://www.facip.ufu.br/sites/facip.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/Anexos_Sem_Internacional_Educacao_2009_Anais_Com_Oral_Trab_Completos.pdf

CFESS. **Parâmetros para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Assistência Social**. Brasília, CFESS 2011.

COUTO, Berenice Rojas. Formulação de projeto de trabalho profissional. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. Disponível em:

<http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/429f4p9h466yISR97U4f.pdf>

CUNHA, Angely Dias Da et al.. A educação brasileira em um contexto de contrarreforma do estado: uma herança conservadora da autocracia burguesa. **Anais III CONEDU Congresso Nacional de Educação**, Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em:

<http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/19761>

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, Autores Associados, p. 5-15, set./out./nov./dez. 2003.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>

DAVOK, D. F. Qualidade em educação. **Revista Avaliação**. v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007. Campinas: Sorocaba, SP. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a07v12n3.pdf>

DUARTE, Newton. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 75-87, jan./abr. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a06.pdf>

DIAS SOBRINHO, J. Educação Superior, globalização e democratização. Qual universidade?. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, v.28, 2005, p. 164-173. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a14n28.pdf>

FERREIRA, Suelene Lopes. et al. Reflexões sobre ensino, pesquisa e extensão universitária. **Anais III CONEDU Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/22144>

IAMAMOTO, Marilda V. **O Serviço Social na Cena Contemporânea**. CFESS, ABEPSS. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. CEAD/UnB. Brasília. 2009. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/o-servico-social-na-cena-contemporanea-201608060403123057450.pdf>

IAMAMOTO, Marilda V. Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do(a) assistente social na atualidade. In: CFESS - Conselho Federal de Serviço Social (org.). Atribuições Privativas do (a) assistente social – em questão. 1ª edição ampliada. Brasília: CFESS, 2012. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/atribuicoes2012-completo.pdf>

IAMAMOTO, Marilda. V. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 120, p. 609-639, out./dez. 2014 Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.001> > Acesso em: 01 de junho 2020.

LAUDARES, João Bosco. As relações de trabalho numa sociedade capitalista a sociedade tecnizada e capitalista. **Revista tecnologia e Sociedade**. Curitiba, 2006. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2466/1585>

LEDA, Denise Bessa. A precarização do trabalho na universidade pública e suas repercussões na subjetividade do professor substituto. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015

LEWGOY, Alzira Maria Baptista.; MACIEL, Ana Lúcia Suárez. O projeto de formação em serviço social: análise da sua trajetória histórica no período 1996 a 2016. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 16, n. 32, jul/dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/temporalis/article/view/14227>

LIMA, Aline Ferreira de; et al.. A importância do ensino, pesquisa e extensão na formação profissional. In: **Anais da II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação**. Anais...Natal(RN) Campus Natal-Central do IFRN, 2017. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/ijorneduc/53150-a-importancia-do-ensino-pesquisa-e-extensao-na-formacao-profissional/>. Acesso em: 22/11/2019

LIMA, Daniele Gomes de. LIMA, Rita de L. **A precarização do trabalho docente no contexto da universidade operacional e suas inflexões na condição do professor substituto**. ANDES-SN, julho de 2017. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-2143586950.pdf>

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. LEITE, Denise. Políticas de avaliação e inovação da educação superior: influências na produção do conhecimento. In: LEITE, Denise; FERNANDES, Cleoni Barboza; BROILO, Cecília Luiza. (Orgs.). **Qualidade da educação superior: avaliação e implicações para o futuro da universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

LOCATELLI, Cleomar. Os professores no ensino superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 98, n. 248, p. 77-93, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v98n248/2176-6681-rbeped-98-248-00077.pdf>

LOPES, Maria Gracileide Alberto. **Docência em Serviço Social**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019, 99 p. Coleção: Comunicação e Políticas Públicas, v. 40. Elói Martins Senhoras, Maurício Elias Zouein (organizadores).

LOPES, Maria Gracileide. **A Docência em Serviço Social: formação profissional, condições de trabalho e desafios nas IES de Boa Vista-RR**. 2018

MANCEBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade, sobre implicação e prazer. **Psicol. Reflex. Crit.** [online]. 2007, vol.20, n.1, pp.74-80. ISSN 1678-7153. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000100010>.

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

MARCONSIN, Cleier., ABRAMIDES, Maria Beatriz da Costa. Crise capitalista contemporânea e os golpes contra a classe trabalhadora. In: SILVA, A. A. (Org.) ; PAZ, Rosângela D. O. da (Org.). **Políticas públicas e direitos sociais no contexto da crise capitalista contemporânea**. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2019. v. 01.

MARTINS, T. Silva. A centralidade da ética na formação profissional do assistente social: uma abordagem a partir das diretrizes curriculares da abepss. In: **4º Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais ' 80 anos do Serviço Social: tendências e desafios'**, 2016, Belo Horizonte-MG. Anais do 4º Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais, 2016. Disponível em: <http://cress-mg.org.br/hotsites/Upload/Pics/7b/7bbeb9a3-9af8-4885-b108-623266ab77d4.pdf>

MATOS, Maurílio Castro de. Considerações sobre atribuições e competências profissionais de assistentes sociais na atualidade. **Serv. Social & Sociedade**, n.124, p.678-698, out/dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n124/0101-6628-sssoc-124-0678.pdf>

MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 27, n. 2, dez. 2011. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/24770>>. Acesso em: 24 jan. 2020.

MEC-SESU-CONESS, [Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social](#). In: **Diretrizes Curriculares**. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/comissao-de-especialistas-1999-diretrizes-curriculares-formulada-pela-201608060344575120480.pdf>>. Acesso em: 14 de jun. de 2020.

MORAES, Jolinda Alves.; PORTES, Lorena Ferreira. **Assistentes Sociais e docência no curso de Serviço Social: tecendo aproximações**. Congresso Catarinense de Assistentes Sociais, Florianópolis – SC, 2013. Disponível em: <http://cress-sc.org.br/wp-content/uploads/2014/03/Assistentes-Sociais-e-Doc%C3%Aancia-no-Curso-de-Servi%C3%A7o-Social.pdf>

MOREIRA, Tales Willyan Fornazier.; CAPUTI, Lesliane. As Diretrizes Curriculares da ABEPSS e os valores éticos e políticos para a formação profissional em Serviço Social. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 16, n. 32, jul/dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/temporalis/article/view/14006>

OLIVEIRA, Marcos Marques de. **Florestan Fernandes** – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 164 p.: il. – (Coleção Educadores)

OLIVEIRA, Olga Maria de. O serviço social na política de educação: apontamentos e reflexões. **VII Jornada Internacional Políticas Públicas**. São Luís, 2015. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo13/o-servico-social-na-politica-de-eudcacao-apontamentos-e-reflexoes.pdf>

PAULO NETTO, José. O Movimento de Reconceituação: 40 anos depois. **Revista Serviço Social e Sociedade**. nº 84 – ANO XXVI. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, Isabela Cristina. **A discussão do combate ao racismo no currículo dos cursos de serviço social das universidades estaduais do Paraná**. Universidade Federal de Londrina, 2019. Disponível em: <http://www.uel.br/cesa/sersocial/pages/arquivos/ISABELA%20CRISTINA%20PEREIRA.pdf>

PESCE, Marly Krüger de., ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaz Afonso de. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 39-50, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/62>

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. -2.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2010. 88 p.

PINTO, M. B. Condições sócio-ocupacionais do trabalho docente e a formação profissional. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n120/04.pdf>

PIVETTA, H. M. F. et al. Ensino, pesquisa e extensão universitária: em busca de uma integração efetiva. **Revista Linha Críticas**, vol. 16, núm. 31, Brasília, 2010. p. 377-390. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/issue/view/212>

PORTES, M. F., PORTES, L. F. A formação profissional em serviço social no brasil: uma trajetória construída por avanços e desafios. **Em Pauta**, Rio de Janeiro _ 2o Semestre de 2017 - n. 40, v. 15, p. 213 – 227. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/32748/23567>

QUEIROZ, Francismeiry Cristina de, OLIVEIRA, Adriana Martins de. A experiência do serviço social no projeto de orientação profissional. In: **Anais do I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação, V Fórum Serviço Social na Educação do GEPESS: A Educação e o Serviço Social no contexto de crise do capital, III Encontro do Grupo de Pesquisas e Estudos sobre o Serviço Social na área da Educação (GEPESS)** / Eliana Bolorino Canteiro Martins, Ney Luiz Teixeira de Almeida (organizadores). – Franca: UNESP – FCHS, 2019. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/Home/Publicacoes/final-jul-2019-seminario-internacional-de-servico-social-na-educacao-anais---profa-eliana-1.pdf>

RAICHELIS, Raquel. O Trabalho do Assistente Social na esfera estatal. In: **Serviço Social: Direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. Disponível em: <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/4241J4mH1c54562572Ob.pdf>

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. O Sinaes como Sistema. **R B P G**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/106/100>

SANTOS, A. R. dos. et al. Ensino de graduação e inclusão social: uma experiência do programa de monitoria da ufopa. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 2, p. 53-73, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3303/3064>

SANTOS, Margareth Guerra dos. **Trilhas da avaliação da educação superior no Brasil: os (des)caminhos em direção ao Sinaes**. Passo Fundo, p. 117-138, jan./abr. 2019 | Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep

SANTOS, Sheila Daniela Medeiros dos. A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 229-244, out./dez. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a16.pdf>

SILVA, Andréa Alice Rodrigues. **Contrarreforma da educação superior brasileira: a expansão e a privatização do ensino**. 2018. Disponível em: http://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/425-51377-17072018-175238.pdf

SOUSA, A. P. R.; COIMBRA, L. J. P.; SOUSA, M. S. Reforma universitária e as consequências para a qualidade da educação superior pública: o caso da Universidade Federal do Maranhão. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 5. 2011, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMA, 2011. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/MPASSES_E_DESAFIOS_DAS_POLITICAS_DE_EDUCACAO/REFORMA_UNIVERSITARIA_E_AS_CONSEQUENCIAS_PARA_A_QUALIDADE_DA_EDUCACAO_SUPERIOR_PUBLICA.pdf

TEIXEIRA, Joaquina Barata; BRAZ, Marcelo. O Projeto Ético-Político do Serviço Social. CFESS, ABEPSS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. CEAD/UnB. Brasília. 2009. Disponível em: http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/teixeira-joaquina-barata_-braz-marcelo-201608060407431902860.pdf

TENÓRIO, Robinson Moreira. ANDRADE, Maria Antonia Brandão de. **A avaliação da educação superior no Brasil desafios e perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-03.pdf>

UTZIG, Gilmar. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES: desafios e compromissos na fiar – faculdades integradas de Ariquemes**. Fundação Universidade Federal de Rondônia – Unir, Porto Velho-RO, 2012. Disponível em: http://www.ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/DISSERTA_O_GILMAR_UTZIG_1938590265.pdf

VEIGA, Anne Gabriela Bastos. OLIVEIRA, Lucio Carlos Dias. A política de educação no Brasil e o ensino superior: uma reflexão sobre a privatização do ensino em Serviço Social. **VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas**, 2017, São Luís - MA. Anais da VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, 2017. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/apoliticadeeducacaonobrasileoensinosuperiorumareflexaosobreaprivatizacaodoensinoem.pdf>

WALHERS, Maicow Lucas Santos. OLIVEIRA, Cirlene Aparecida Hilário da Silva. A formação profissional em Serviço Social: princípios e diretrizes. In: **Anais do I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação, V Fórum Serviço Social na Educação do GEPESSÉ: A Educação e o Serviço Social no contexto de crise do capital**, III Encontro do Grupo de Pesquisas e Estudos sobre o Serviço Social na área da Educação (GEPESSÉ) / Eliana Bolorino Canteiro Martins, Ney Luiz Teixeira de Almeida (organizadores). – Franca: UNESP – FCHS, 2019. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/Home/Publicacoes/final-jul-2019-seminario-internacional-de-servico-social-na-educacao-anais---profa-eliana-1.pdf>

YAZBEK, Maria Carmelita. Fundamentos Históricos e Teórico- Metodológicos do Serviço Social. CFESS, ABEPSS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. CEAD/UnB. Brasília. 2009. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/yazbek-201608060401395873620.pdf>.