



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS (ICH)
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL (SER)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL (PPGPS)

ARIEL PAULA JESUS DE OLIVEIRA

**COLONIALIDADE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL:
APONTAMENTOS DE SUA TRANSVERSALIDADE NA
CONSUBSTANCIALIZAÇÃO DO PROJETO DE FORMAÇÃO A PARTIR
DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA ABEPSS DE 1996**

BRASÍLIA
2022

ARIEL PAULA JESUS DE OLIVEIRA

**COLONIALIDADE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL:
APONTAMENTOS DE SUA TRANSVERSALIDADE NA
CONSUBSTANCIALIZAÇÃO DO PROJETO DE FORMAÇÃO A PARTIR
DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA ABEPSS DE 1996**

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Política Social ao Programa de Pós-Graduação em Política Social, Mestrado, da Universidade de Brasília.

Orientadora: Professora Doutora Mariléia Goin

BRASÍLIA-DF
2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a)

JO48c

Jesus de Oliveira , Ariel Paula

COLONIALIDADE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL:
APONTAMENTOS DE SUA TRANSVERSALIDADE NA
CONSUBSTANCIALIZAÇÃO DO PROJETO DE FORMAÇÃO A PARTIR DAS
DIRETRIZES CURRICULARES DA ABEPSS DE 1996 / Ariel Paula

Jesus de Oliveira ; orientador Marileia Goin. -- Brasília,
2022.

173 p.

1. Serviço Social . 2. Formação Profissional em Serviço
Social . 3. Diretrizes Curriculares da ABEPSS . 4.
Colonialidade . 5. Decolonialidade . I. Goin, Marileia ,
orient. II. Título.

ARIEL PAULA JESUS DE OLIVEIRA

**COLONIALIDADE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL:
APONTAMENTOS DE SUA TRANSVERSALIDADE NA
CONSUBSTANCIALIZAÇÃO DO PROJETO DE FORMAÇÃO A PARTIR
DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA ABEPSS DE 1996**

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Política Social ao Programa de Pós-Graduação em Política Social, Mestrado, da Universidade de Brasília.

Brasília, 25 de novembro de 2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr.^a Mariléia Goin

Prof. Dr.^a Kathiuscia Aparecida Freitas Pereira

Prof. Dr. Leonardo Rodrigues de Oliveira Ortegal

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação para todas/os as/os profissionais de luta que atuam cotidianamente com as mais severas desigualdades postas pela sociabilidade moderna. Dedico à todas/os que acreditam e defendem o projeto ético político profissional, que atuam na defesa dos direitos sociais, mesmo diante da intensa precarização que compõem seus postos de trabalho.

Dedico a todas/os aquelas/aqueles que acreditam e trabalham para a construção de uma ordem societária mais justa e igualitária.

Em especial, dedico a minha mãezinha, Meire, que partiu antes que pudesse me ver como discente de Pós-Graduação. Sua honestidade e determinação me fortaleceram, e ainda fortalecem, para que eu siga acreditando e defendendo aquilo em que acredito.

Por fim, dedico a minha orientadora, Mariléia Goin, minha maior inspiração como mulher e profissional, cujo afeto e paciência, tornaram possível a escrita dessa dissertação

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer ao meu pai Rogério, por sempre ter acreditado nas minhas potencialidades e me apoiar em todas as minhas empreitadas. Por me dar força e apoio durante a escrita, além de todas as trocas que me auxiliaram na escrita dessa dissertação.

Sou extremamente grata às minhas amigas e amigos que me apoiaram, me deram coragem e incentivo para trilhar meu caminho acadêmico com força e coragem. À minha querida amiga Ana Priscila, que me ajudou e me acolheu quando as coisas ficaram difíceis. À minha querida Melirra, cuja confiança em mim por vezes foi maior que a minha, pelas risadas, incentivos e carinhos que me nutriram e me mantiveram saudável para prosseguir com o processo de escrita. À Sara Miranda, minha doce amiga com quem compartilhei toda a experiência da pós-graduação, agradeço por nossas trocas e discussões que estimularam tantas reflexões essenciais para a construção desse estudo.

Agradeço, em especial à minha orientadora, Mariléia Goin, cujo apoio, credibilidade, confiança, afeto e conforto nos momentos difíceis, me inspiram todos os dias e me fazem acreditar que é possível um percurso acadêmico que seja afetuoso, não adoecedor e libertador.

Agradeço também ao professor Rodrigo Teixeira que compôs a banca de qualificação, cujas contribuições carinhosas foram tão importantes e enriqueceram imensamente a proposta do estudo, muito obrigada!

À professora Kathiuscia Coelho e ao professor Leonardo Ortegá pela disponibilidade para compor a banca de defesa em um momento tão movimentado e pelas significativas contribuições para meu estudo.

Agradeço também ao programa de financiamento da CAPES, que possibilitou o desenvolvimento e a realização da dissertação.

Sempre digo que o processo de escrita é árduo e solitário, mas o apoio e o carinho de todas/os à minha volta tornaram-o mais ameno e, possível, muito obrigada a todos vocês!

E por fim, sou grata também a mim, saúdo mais uma vez, minha força e determinação por continuar superando minhas limitações e seguir alcançando meus sonhos, acreditando na construção de um mundo mais justo e igualitário.

RESUMO

O projeto de formação profissional em Serviço Social consubstanciado nos anos 1990 a partir da implementação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - propiciou ao longo dos anos a maturação da perspectiva materialista histórico-dialética na profissão. Essa, por sua vez, possibilitou o aprofundamento da capacidade de leitura da realidade social pelas/os profissionais, abrindo espaço para o desvelar das particularidades sócio-históricas brasileiras e da apreensão destas como determinantes para o projeto profissional. Nessa esteira, à luz do método crítico marxista, propõe-se a análise da transversalidade dos estudos decoloniais e da colonialidade no projeto de formação profissional em Serviço Social, estabelecendo como objetivo geral “analisar a interconexão existente entre a formação profissional e a colonialidade expressa na realidade brasileira, de modo a desvelar seus traços nos componentes curriculares da formação acadêmico profissional em Serviço Social, nos cursos mais antigos de cada região do Brasil”. Trata-se de uma pesquisa exploratória com enfoque misto, cujos procedimentos metodológicos elegidos foram: revisão bibliográfica - que possibilitou o contato e aprofundamento com as temáticas que envolvem o objeto de estudo; pesquisa documental - realizada a partir da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso do curso mais antigo de Serviço Social das regiões geográficas do país; e a análise de conteúdo, realizada a partir da exploração do material orientada por um roteiro de análise documental e, posteriormente, das inferências crítico-reflexivas ensejadas pelos dados obtidos associados às investigações realizadas. O estudo evidencia a incipiente presença do debate decolonial e do ensino da colonialidade nos cursos observados, não obstante o mesmo demonstra a transversalidade existente entre decolonialidade, colonialidade e o Serviço Social na sociedade brasileira, os quais só auferem apreensão a partir da ótica/lógica dos Fundamentos e de seus núcleos de fundamentação. A absorção desse debate pelo projeto de formação profissional reafirma não só a coerência e a direção social do projeto profissional, mas contribui para o avanço rumo a sua consubstancialização.

Palavras-chave: Serviço Social; Formação Profissional em Serviço Social; Diretrizes Curriculares da ABEPSS; Colonialidade; Decolonialidade.

RESUMEN

El proyecto de formación profesional en Trabajo Social, encarnado en la década de 1990 a partir de la implementación de las Directrices Curriculares de ABEPSS - Asociación Brasileña de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social - a lo largo de los años proporcionó la maduración de la perspectiva materialista histórico-dialéctica en la profesión. Eso, a su vez, posibilitó la profundización de la capacidad de lectura de la realidad social por parte de los profesionales, abriendo espacio para el desvelamiento de las particularidades sociohistóricas brasileñas y la aprehensión de éstas como determinantes del proyecto profesional. En esta línea, a la luz del método crítico marxista, se propone analizar la transversalidad de los estudios decoloniales y coloniales en el proyecto de formación profesional en Trabajo Social, estableciendo como objetivo general “analizar la interconexión existente entre formación profesional y colonialidad expresada en la realidad brasileña, para revelar sus rasgos en los componentes curriculares de la formación académica profesional en Trabajo Social, en los cursos más antiguos de cada región de Brasil”. Se trata de una investigación exploratoria con enfoque mixto, cuyos procedimientos metodológicos fueron: revisión bibliográfica - que permitió el contacto y profundización con los temas que envuelven el objeto de estudio; investigación documental - realizada a partir del análisis de los Proyectos de Curso Pedagógico de la carrera de Trabajo Social más antigua de las regiones geográficas del país; y el análisis de contenido, realizado a partir de la exploración del material guiada por un guión de análisis documental y, posteriormente, a partir de las inferencias crítico-reflexivas generadas por los datos obtenidos asociados a las investigaciones realizadas. El estudio evidencia la presencia incipiente del debate decolonial y de la enseñanza de la colonialidad en los cursos observados, sin embargo demuestra la transversalidad existente entre decolonialidad, colonialidad y Trabajo Social en la sociedad brasileña, que sólo ganan aprehensión desde la perspectiva/lógica de los Fundamentos y sus núcleos fundacionales. La absorción de este debate por parte del proyecto de formación profesional reafirma no sólo la coherencia y dirección social del proyecto profesional, sino que contribuye al avance hacia su consustancialización.

Palabras llave: Trabajo Social; Formación profesional en Trabajo Social; Pautas del plan de estudio en Trabajo Social; Colonialidad; decolonialidad.

ABSTRACT

The project of professional training in Social Work, embodied in the 1990s from the implementation of the Curricular Guidelines of ABEPSS - Brazilian Association of Teaching and Research in Social Work - over the years provided the maturation of the historical-dialectical materialist perspective in the profession. This, in turn, made possible the deepening of the capacity of reading the social reality by the professionals, opening space for the unveiling of the Brazilian socio-historical particularities and the apprehension of these as determinants for the professional project. In this vein, in the light of the Marxist critical method, it is proposed to analyze the transversality of decolonial studies and coloniality in the project of professional training in Social Work, establishing as a general objective “to analyze the existing interconnection between professional training and coloniality expressed in the Brazilian reality, in order to reveal its traits in the curricular components of professional academic training in Social Work, in the oldest courses in each region of Brazil”. This is an exploratory research with a mixed approach, whose methodological procedures were: bibliographic review - which allowed contact and deepening with the themes that involve the object of study; documental research - carried out from the analysis of the Pedagogical Course Projects of the oldest course of Social Work in the geographic regions of the country; and the content analysis, carried out from the exploration of the material guided by a script of document analysis and, later, from the critical-reflexive inferences generated by the data obtained associated with the investigations carried out. The study evidences the incipient presence of the decolonial debate and the teaching of coloniality in the courses observed, however it demonstrates the existing transversality between decoloniality, coloniality and Social Work in Brazilian society, which only gain apprehension from the perspective/logic of the Fundamentals and their foundational cores. The absorption of this debate by the professional training project reaffirms not only the coherence and social direction of the professional project, but also contributes to the advance towards its consubstantialization.

Keywords: Social Service; Professional qualification in Social Service; ABEPSS’s Curriculum Guidelines; Coloniality; Decoloniality

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Analítica da Decolonialidade: algumas dimensões básicas

43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos dos cursos analisados

111

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS	Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social
AI- 5	Ato Constitucional nº5
ALAETS	Associação Latino-Americana de Trabalho Social
ANAS	Associação Nacional de Assistentes Sociais
APAS	Associação Profissional de Assistentes Sociais
BH	Belo Horizonte
CBAS	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CENEAS	Comissão Executiva Nacional de Entidades Sindicais de Assistentes Sociais
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
EaD	Educação a Distância
ENPESS	Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social
e-MEC	Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior
FHTM	Fundamentos Históricos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social
FSS	Faculdade de Serviço Social
GTP	Grupo Temático de Pesquisa
IA	Insegurança Alimentar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IPEA	Institutos de Pesquisas Econômicas Aplicadas do Brasil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PIBIC	Programa de Iniciação Científica
POF	Pesquisa de Orçamentos Familiares
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROACAD	Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
PUC	Pontifícia Universidade Católica

PUCGO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUCMG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SESU	Secretaria de Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UCMG	Universidade Católica de Minas Gerais
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS À DISSERTAÇÃO.....	15
2 POR QUE APROPRIAR-SE DA COLONIALIDADE?.....	25
2.1 A origem da perspectiva decolonial: apontamentos sobre o projeto	
pós-colonial.....	25
2.2 Colonialidade e a crítica decolonial.....	34
2.3 Formação Social Brasileira e Racismo.....	48
3 O PROJETO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL	
BRASILEIRO: A CONSOLIDAÇÃO DAS DIRETRIZES DA ABEPSS DE	
1996.....	65
3.1 Breves notas acerca dos Fundamentos da Questão Social no	
Brasil.....	65
3.2 Aproximações aos Fundamentos Históricos e Teórico-Methodológicos do	
Serviço Social e a instituição de uma nova grade curricular	
.....	75
3.3 A consolidação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 e a nova	
Nucleação Curricular.....	86
4 SERVIÇO SOCIAL E A EXPRESSÃO DA COLONIALIDADE NA	
FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	100
4.1 Abrindo caminhos para delinear o Perfil dos cursos de Serviço Social mais	
antigos de cada região do Brasil	
.....	100
4.2 Como a colonialidade se desvela a partir dos Projetos Pedagógicos de Curso	
analizados?.....	109
4.3 Colonialidade e formação profissional em Serviço Social: apontamentos de	
sua transversalidade na consubstancialização do projeto de formação.....	128
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	142
APÊNDICE A - Quadros descritivos de disciplinas por Região.....	148
APÊNDICE B - Roteiro de Análise Documental.....	171

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS À DISSERTAÇÃO

A formação profissional em Serviço Social, expressa em seu projeto profissional e no seu projeto de formação, ambos orientados pela teoria social marxista, propicia desvelar a realidade social a partir de suas determinações concretas, com as quais a/o assistente social se defronta cotidianamente. O arcabouço teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo desenvolvido pela/o assistente social o/a capacita a apreender e descobrir o movimento dinâmico do real, a partir de suas particularidades e singularidades, como aspectos constituintes de uma mesma totalidade. Esse movimento de descoberta coloca a/o profissional diante de um arsenal de diferentes possibilidades e questionamentos, internas e externas a profissão, permitindo sua constante oxigenação.

Uma dessas possibilidades propõe aproximar a formação profissional dos estudos decoloniais, mediada, sobretudo, pela categoria colonialidade. Para entendê-lo, é essencial retomar ao contexto sócio-histórico que impulsionou seu progresso. A chegada dos europeus às Américas iniciou o desenvolvimento de uma nova ordem societária, pautada na centralidade europeia, cujo desenvolvimento foi significativamente sustentado pela divisão racializada do trabalho, que fundamentou a exploração e colonização dos novos territórios. Esta, por sua vez, moldou não só as relações sociais desse período histórico como também a hierarquia de poder e controle do trabalho. Esses elementos deixaram raízes na formação social das nações colonizadas, constituindo a categoria “colonialidade” elaborado por Aníbal Quijano (2005), se trata exatamente da herança colonial e eurocêntrica deixada após o colonialismo e o escravismo, a qual imputa sua influência nas diversas esferas da sociedade, sejam elas culturais, políticas ou econômicas, e é mantida mesmo após os movimentos de independência, o que implica a manutenção de estruturas arcaicas e desiguais. Trata-se de um rastro histórico e também cultural, que mantém a lógica das relações sociais e do modo de vida construído durante o colonialismo.

Trata-se de um amplo debate conceitual, exercido no grupo que ficou conhecido como Grupo Modernidade/Colonialidade¹, do qual participam diversos pensadores sociais latino-americanos ao redor de um eixo em comum, como o processo de divisão social através de uma ideia de raça postulada durante a ascensão da modernidade, que serviu para legitimar a exploração do trabalho de outros homens, além dos rebatimentos profundos na construção

¹ Constituído principalmente por autores de origem latino-americana, suas características serão debatidas nos capítulos posteriores

objetiva e subjetiva das sociedades contemporâneas. Esse discurso emerge no bojo de um movimento ampliado conhecido como estudos decoloniais, cuja premissa objetiva a construção de conhecimento a partir do lócus geográfico no qual ela se inscreve.

O Brasil, como país que compõe a América Latina, tem sua trajetória social e histórica marcada por singularidades que o particularizam no bojo da sociabilidade capitalista e da formação latino-americana. Estas reverberam na constituição do Estado brasileiro, da força de trabalho do país e de suas instituições, as quais estão, significativamente, envoltas por heranças coloniais. Por conseguinte, o Serviço Social, como profissão que se particulariza no trato com a realidade social, participe dos processos e mudanças sociais, não escapa das influências engendradas pelo processo supracitado, as quais são orgânicas ao objeto do trabalho profissional, a “Questão Social”², e na relação formação-trabalho profissional. Organicidade essa expressa na contemporaneidade com o aprofundamento das discussões que incorporam ao debate da questão social às questões de gênero, raça e etnia, uma vez que, cada vez mais os/as profissionais a tem percebido como uma categoria que perpassa as diversas complexidades resultantes das relações sociais, que muitas vezes são desiguais e sustentam hierarquias de poder entre diferentes estratos da sociedade, como é o caso das relações de gênero e raça. Tais temáticas estão intimamente associadas e estão materializadas nas diversas expressões da questão social, sendo assim imprescindível seu estudo para uma intervenção profissional qualificada.

Trata-se de elementos que emergem da realidade material, do concreto, cuja base se confirma em estudos estatísticos. Manuela Fonseca (2018) demonstra que segundo dados do estudo “Retratos das desigualdades de gênero e raça”, de 2011³, realizado pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas do Brasil (IPEA), as diferenças raciais implicam diferenças sociais. O que fica evidente ao observar algumas informações, dentre elas, as taxas de acesso à educação – mulheres brancas tem maior escolaridade do que mulheres e homens negros, são 23,8%, 9,9% e 6,9% respectivamente –, a renda domiciliar de homens brancos é de R\$ 997,00 enquanto a de mulheres negras chefes de família correspondem a menos que a metade, R\$

² Aqui utiliza-se a categoria “questão social” conforme descrita por Iamamoto e Carvalho (1988): “A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão” (IAMAMOTO; CARVALHO, 1988, p. 83-84).

³ Trata-se de um estudo que traz diferentes indicadores acerca de diferentes temas, constituindo-se como um instrumento significativo para subsidiar análises acerca da realidade brasileira, sobretudo nos aspectos que se referem a gênero e raça. Sua última publicação foi realizada em 2011, por isso os dados observados pela autora datam desse período.

491,00, até o fato de a população que mais utiliza serviços públicos ser negra e também ser a mesma população cuja “proteção social é vinculada à situação de pobreza” (FONSECA, 2018, p. 46). Tais dados apenas reforçam que a divisão racializada do trabalho impacta no cenário hodierno e configura as demandas para o Serviço Social.

Diante do exposto, como uma profissão que tem nas contradições engendradas pelo movimento complexo da sociedade capitalista e pela expropriação da riqueza socialmente produzida, é imprescindível que a formação profissional dê conta de elementos que versem acerca dos determinantes sociais e históricos que marcam a história do país, da formação da classe operária e do caráter dependente de sua economia. Fonseca (2018) afirma que a gênese da Questão Social no Brasil está na industrialização tardia, a qual resulta do capitalismo dependente, e que grande parte das abordagens acerca desse objeto não levantam esses elementos, reproduzindo um discurso colonial e eurocêntrico. A autora também expõe a ausência de narrativas que abordem a influência do processo colonizador e do escravismo na contemporaneidade, assim como seus impactos na marginalização de indígenas e negros/as – esse enfoque é reforçado por outras autoras no âmbito do Serviço Social, como Joyce Souza Lopes (2014)⁴ e Juliana Marta Oliveira (2015)⁵.

A possibilidade de selecionar como objeto de investigação a interface existente entre a formação profissional e a colonialidade expressa na realidade brasileira adveio de interesses prévios, incitado por questionamentos resultantes da exígua abordagem dos processos de desenvolvimento da América Latina, durante a trajetória educacional da pesquisadora, desde o ensino fundamental ao superior. Apesar do aprofundamento acerca da formação do pensamento latino-americano na graduação, percebe-se que se trata de um debate periférico na academia, em face da expropriação epistêmica, que discorre acerca da apropriação da produção de conhecimentos por outras correntes teóricas sem as devidas referências, e ao eurocentrismo epistemológico, que consiste não apenas no uso de referências exógenas à realidade latino-americana, mas também a reprodução de um pensamento eurocêntrico por autores locais.

O contato com algumas das disciplinas durante a graduação na Universidade de Brasília proporcionou proximidade com o debate latino-americanista, de modo a fomentar o interesse que conduziria ao estudo dessa temática no decorrer da graduação. Também durante a formação graduada, a participação no Programa de Iniciação Científica (PIBIC) sobre o ensino dos Fundamentos de Serviço Social nas Universidades brasileiras, serviu como base para a coleta

⁴ Assistente Social, formada pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Mestra em Antropologia e Doutoranda em Antropologia Social na Universidade de Brasília.

⁵ Assistente Social, formada na UCSal e mestra em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade pela UFBA.

de dados dos cursos de Serviço Social na modalidade presencial, assim como o acesso aos Projetos Pedagógicos de Curso das escolas mais antigas de cada região. Esse processo incitou o desejo em realizar a análise dos currículos dos mesmos com um olhar direcionado para as particularidades da formação social brasileira e, de modo especial, o debate da colonialidade na formação graduada.

Tais fatores correlacionados ensejam o interesse em definir como objeto de estudo “A transversalidade da colonialidade na formação profissional em Serviço Social na realidade brasileira, nos projetos pedagógicos dos cursos mais antigos de cada região no Brasil”. Os elementos supracitados indicam a pertinência em pesquisar a temática exposta, diante da escassez de produções teóricas que associem a formação em Serviço Social à colonialidade. A pesquisa também contribui para subsidiar as entidades representativas da profissão e para aperfeiçoar o debate sobre a colonialidade no Serviço Social, no âmbito da formação graduada e pós-graduada. Trata-se de um estudo original, cujo debate articula o Serviço Social com a colonialidade, inovando ao desvelar sua relação orgânica com a formação social brasileira. O estudo proporciona o desenvolvimento de novas discussões acerca da temática na categoria profissional além de fomentar reflexões sobre a formação profissional.

Nessa esteira, definiu-se como objetivo geral “analisar a interconexão existente entre a formação profissional e a colonialidade expressa na realidade brasileira, de modo a desvelar seus traços nos componentes curriculares da formação acadêmico profissional em Serviço Social, nos cursos mais antigos de cada região do Brasil. Já os objetivos específicos delineados foram: (1) apresentar as matrizes teóricas pós-colonial e decolonial, e como estas influem na construção da colonialidade para politizar o debate conceitual existente acerca deste, demonstrando as simetrias e assimetrias histórico-conceituais existentes; (2) analisar a expressão dos Fundamentos da Questão Social e do Serviço Social no projeto de formação profissional em Serviço Social a partir das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 e da lógica dos núcleos de fundamentação; e (3) evidenciar a transversalidade da perspectiva da colonialidade com os Fundamentos do Serviço Social e com o projeto de formação profissional. O problema de pesquisa que ensejou e orientou o estudo foi: Como a colonialidade presente na formação social brasileira, está expressa na formação profissional em Serviço Social, a partir dos projetos pedagógicos dos cursos mais antigos de cada região do Brasil?

Para realizar o estudo optou-se pelo uso do materialismo histórico-dialético, não apenas como perspectiva teórica que fundamenta o entendimento da realidade, mas também como direção ideo-política, conforme proposto pelo projeto profissional do Serviço Social. Concebendo a metodologia como o arcabouço teórico-metodológico associado às técnicas e

instrumentais de análise da realidade que orienta a/o pesquisadora/o na realização de um estudo fecundo, percebe-se o quão é imperiosa a sua abordagem no processo de construção de qualquer pesquisa.

Conforme Netto (2011), o materialismo histórico-dialético enquanto método de pesquisa suscita a compreensão da realidade a partir de seu movimento dinâmico e dialético, objetivando reproduzir idealmente o movimento real. A fidelidade com relação ao objeto de pesquisa, em sua dinâmica e estrutura, por sua vez, é que vai demonstrar os procedimentos a serem utilizados pelo/a pesquisador/a. O método enseja que o/a pesquisador/a, a partir de sua relação com o objeto, seja capaz de tecer reflexões para “extrair dele as suas múltiplas determinações” (NETTO, 2011, p.53). O caminho teórico, nesse sentido, está permeado por determinações, uma vez que “quanto mais avança na pesquisa, mais descobre determinações – conhecer teoricamente é (para usar uma expressão cara ao Professor Florestan Fernandes) saturar o objeto pensado com as suas determinações concretas” (Idem).

A teoria crítica marxista assinala a indissociabilidade entre a formulação teórica e a metodológica, conexão esta que, para Netto (2011), articula três importantes categorias que compõem o método marxista: a totalidade, a contradição e a mediação. O autor destaca que com base na obra marxiana, a sociedade burguesa constitui uma totalidade concreta, conformada por totalidades de menor complexidade, o que as discerne umas das outras é o seu grau de diferenciação. O movimento que as torna dinâmicas é produto do caráter contraditório que as mesmas possuem. É a contradição que opera a dinamicidade que articulam e compõem a totalidade, de forma que “a natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las” (NETTO, 2011, p. 57).

Um aspecto categórico do materialismo histórico-dialético, para o autor, assenta-se no processo de descoberta das relações existentes entre os processos que operam nas totalidades constitutivas, cada uma considerada a partir da diversidade existente entre elas e a partir da totalidade inclusiva, configurada como a sociedade burguesa. Essas relações ocorrem de forma indireta e são mediadas pelas particularidades apresentadas por cada totalidade. Esse movimento torna visível a primordialidade das categorias totalidade, mediação e contradição para o método.

Diante desses elementos, percebe-se que a teoria crítica-marxista dispõe das categorias necessárias para fundamentar a análise proposta pelo estudo nos marcos da realidade brasileira, considerando as particularidades postas não só pela sua inserção periférica e dependente no

capitalismo mundial, mas também da herança e manutenção de uma racionalidade advinda do período colonial.

A dissertação endossa uma articulação entre a perspectiva decolonial e o materialismo histórico-dialético, pois compreende-se que, apesar de sua origem europeia, são as categorias do método correlacionadas que possibilitam o desvendamento da totalidade em que erige os estudos decoloniais. Defende-se que é possível pensar a relação entre o marxismo e América Latina de forma não eurocêntrica, através da articulação dialética nacional e internacional, com vistas a ampliar e concatenar o debate da luta de classes do marxismo com as narrativas que versam sobre colonialismo, racismo e os moldes do imperialismo na região latino-americana. A defesa da mencionada articulação volta-se, sobretudo, ao se pensar a importância dessa para o Serviço Social, cuja orientação teórico-metodológica hegemônica é o marxismo. Compreende-se que é possível realizar uma análise de realidade orientada por uma ótica marxista que absorva influências da vertente decolonial, quando feita de maneira crítica.

Percebe-se, assim, a não exclusão de ambas as categorias, de modo que o método materialista histórico e dialético possibilita desocultar os rebatimentos sócio-históricos da colonialidade na realidade brasileira e a apropriação de sua(s) interface(s) na formação profissional em Serviço Social, considerando seus aspectos contraditórios e sua historicidade. O uso do método possibilita uma análise das implicações desses elementos na constituição do ser social, de seus valores e suas relações particularizados nessa sociedade, os quais se refletem na sua organização e, conseqüentemente, na configuração do Serviço Social e de sua formação acadêmico profissional.

Em sintonia com o método, a pesquisa terá enfoque misto, considerando que os aspectos qualitativos não estão separados dos quantitativos, uma vez que pensá-los separadamente pode levar a uma interpretação determinista e mecanicista das informações. Ao reconhecer que a realidade é dialética, essa análise mecanicista pode levar a equívocos teóricos e até mesmo a um ecletismo teórico, que não dialoga com os objetivos da pesquisa proposta. Desse modo, propõe-se uma pesquisa com enfoque misto, dado que a análise qualitativa está sustentada quantitativamente, visto que não existe análise sem dados.

Os procedimentos metodológicos elegidos para dialogar com os objetivos propostos foram: revisão bibliográfica, pesquisa documental e a técnica análise de conteúdo das informações coletadas. O primeiro constitui-se enquanto parte fundamental para o processo investigativo, pois permite desocultar o objeto e seus determinantes históricos, econômicos e sociais, isto por sua vez, enseja a compreensão deste situado no seio das contradições que o envolvem. Para realizá-la utilizar-se-á de materiais que versam sobre colonialidade, formação

sócio-histórica latino-americana, formação social brasileira, Serviço Social brasileiro e formação acadêmico-profissional.

Foram elencados temas-chave para a pesquisa: Serviço Social; Formação Profissional em Serviço Social; Diretrizes Curriculares da ABEPSS; Colonialidade; Decolonialidade. Para tanto, consideram-se como recursos materiais as produções publicadas acerca do objeto de estudo caracterizada como de livre circulação, disponível em formato eletrônico, magnético e impresso, tais como: livros, artigos, revistas, periódicos, relatórios, anais de eventos, publicações de entidades profissionais, teses e dissertações.

As obras e os/as autores/as escolhidos/as para construir o arcabouço teórico no qual a análise se assenta, foram selecionados/as em face de sua relevância e destaque na área de conhecimento escolhida. Nessa esteira, para o debate sobre colonialidade, pretende-se recorrer a autores/as clássicos latino-americanos como Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel e Nelson Maldonado-Torres. Também, utilizar-se-á teóricas brasileiras contemporâneas que tem colocado o tema em debate aprofundando e o caracterizando cada vez com maior precisão, como é o caso de Juliana Moreira Streva, Heloisa Toller Gomes, Luciana Ballestrin e Jórissa Danila N. Aguiar.

No que se refere ao diálogo sobre a formação social brasileira, propõe-se a revisitação de obras significativas de Darcy Ribeiro, Caio Prado Junior⁶, Florestan Fernandes, Clóvis Moura e Silvio Almeida. Para trazer e aperfeiçoar o debate sobre Fundamentos da Questão Social e do Serviço Social, pretende-se fazer o uso de autores/as de referência à profissão, como Marilda Iamamoto, Carmelita Yazbek, Yolanda Guerra, Mariléia Goin e José Paulo Netto. No que se refere à formação profissional, optou-se por recorrer de forma expressiva na proposta das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, uma vez que a pesquisa pretende analisar o projeto pedagógico dos cursos de Serviço Social mais antigos de cada região do país, e como referências teóricas, recorreu-se aos estudos de Rodrigo Teixeira e Mariléia Goin.

⁶ O uso da obra de Caio Prado Jr. limita-se apenas às contribuições do autor que dialogam com a proposta da presente pesquisa. A mesma não compartilha plenamente com a abordagem integral do autor a respeito do processo de escravização no Brasil, sobretudo no que se refere a sua defesa de uma passividade dos povos escravizados diante desse processo. Também cabe demarcar o posicionamento contra a postura adotada pelo autor com relação à Clóvis Moura, “Quando Clóvis Moura começou a escrever seu *Rebeliões da Senzala*, em 1949, o historiador Caio Prado Jr., então considerado o principal historiador marxista do Brasil, aconselhou-o a desistir da empreitada. Ele dizia que a passividade teria sido o elemento característico do comportamento do escravizado no Brasil em consequência, não teria havido aqui um processo de luta de classes digno de nota entre senhores e escravos. Caio Prado endossava, assim, um dos mitos mais caros da historiografia tradicional brasileira, o da passividade do escravizado e da benignidade da escravidão em nosso País. E ilustrava, assim, a influência e persistência dessas ideias tradicionais, presentes mesmo no pensamento historiográfico avançado de um teórico do seu porte. (Ruy, 1994, p. 62).”

Optou-se por selecionar de forma majoritária autores/as cujas temáticas são abordadas por um viés crítico-dialético. Aqueles/as que possuem outra perspectiva teórica, serão analisados de forma crítica para correlacioná-los com a proposta estabelecida conforme for possível, mas fugindo de possíveis ecletismos teóricos.

O segundo procedimento metodológico consistiu na pesquisa documental. Foi realizado o uso de informações brutas, os chamados dados primários, que serão utilizados em diálogo com o objeto. Bardin (1977) concebe a análise documental como o exercício de facilitar a representação do conteúdo de determinado documento com vistas a auxiliar a referenciação e consulta do mesmo.

Desse modo, foi realizado o mapeamento das instituições que ofertam o curso de Serviço Social, na modalidade presencial, em solo brasileiro, a partir dos dados do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, disponibilizados na plataforma online do Ministério da Educação, o e-MEC. Após o mapeamento foi extraída a amostra da instituição mais antiga de cada região e a posterior análise do Projeto Político Pedagógico de Curso – ou Projeto Pedagógico de Curso – (PPC). Optou-se pela análise do PPC por se tratar de um documento com informações elementares acerca da organização teórico-metodológico, ético-política e técnico-operativa que orienta o curso e, conseqüentemente, a formação profissional, além de apresentar outros elementos significativos como o perfil discente, o perfil de egresso/a, carga horária e a organização curricular.

A intenção inicial era realizar o mapeamento dos cursos levando em consideração a divisão dos estados em regionais da ABEPSS (Norte, Centro-oeste, Nordeste, Leste, Sul I e Sul II), uma vez que o estudo se associa diretamente à formação profissional em Serviço Social. No entanto, diante da impossibilidade em acessar o Projeto Político de Curso do curso mais antigo da regional Leste, optou-se por utilizar a divisão geográfica do país.

Nesse sentido, a busca dos PPCs se deu a partir dos sites oficiais de cada curso. Devido a prévia participação da pesquisadora em uma pesquisa do Grupo de Estudos de Fundamentos em Serviço Social e América Latina, no Projeto de Iniciação Científica acerca dos Fundamentos do Serviço Social no Brasil, a tabulação acerca dos cursos mais antigos de cada região foi facilitada, assim como o acesso aos PPC's dos cursos mais antigos de cada região do Brasil, a saber: Nordeste, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (1940); Sudeste, Pontifícia Universidade Católica – PUCSP (1936); Sul, Pontifícia Universidade Católica – PUCRS (1945); Norte, Universidade Federal do Amazonas – UFAM (1945); e Centro-Oeste, Pontifícia Universidade Católica – PUCGO (1957).

Para a realização da pesquisa documental utilizou-se um roteiro de pesquisa (vide Apêndice B), o qual permitiu o uso dos mesmos eixos de busca nos documentos, de modo a tornar a pesquisa fidedigna aos materiais pesquisados e aos objetivos propostos pela presente pesquisa. Este foi construído de forma a considerar elementos significativos para a análise do objeto do estudo, com vistas a dialogar e não perder de vista o objetivo proposto.

A técnica de análise de dados utilizada foi a análise de conteúdo, a qual, de acordo com Bardin (1977) divide-se em três momentos: a separação e seleção do material a ser utilizado; a exploração desse material; e as inferências realizadas a partir desse. A primeira fase consistiu em organizar o material, utilizado através de uma leitura prévia para selecionar as produções e documentos que poderiam contribuir com o estudo. Em um segundo momento esse material foi estudado e situado no referencial teórico definido e nas contradições que o envolviam, para que dele se fizessem sucessivas aproximações do real. No último momento foi realizada análise reflexiva e crítica, no qual foi possível fazer inferências a partir dos dados das investigações realizadas.

Com base em Minayo (2001), uma das funções da chamada análise de conteúdo é desvelar o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além da realidade aparente do que foi comunicado. Para realizar esse esforço, a autora defende a elaboração das chamadas unidades de registro e unidades de contexto que nada mais são do que ferramentas para analisar o conteúdo de uma mensagem. As primeiras emergem a partir da decomposição do conjunto da mensagem, dando origem a elementos como frases, orações ou até mesmo documentos e acontecimentos. Já as unidades de contexto auxiliam na delimitação do contexto no qual a mensagem se insere. Após a determinação dessas unidades, volta-se para o processo que a autora determina como elaboração de categorias.

As categorias são abrangentes e envolvem elementos que se articulam entre si, desse modo, Minayo (2001), as estabelece como forma de criar classificações que podem ser determinadas em diferentes momentos da pesquisa, como antes do trabalho de coleta de informações ou na fase exploratória. Essas adquirem características distintas a depender do momento no qual foram elaboradas, a título de exemplificação, se a categoria for anterior ao trabalho de coleta, ela precisa ter uma boa fundamentação teórica, enquanto aquelas formuladas durante a coleta de dados são mais concretas.

No processo de exposição foram utilizados quadros, gráficos e figuras para auxiliar na análise, em face da pertinência de tais mecanismos para a exposição dos dados obtidos, assim como para sua melhor visualização. Destaca-se, aqui, o compromisso ético com a fidedignidade das informações obtidas, o que pressupõe a socialização do conhecimento adquirido assim

como dos resultados obtidos, que será dada a partir da publicação do estudo em revistas, eventos e/ou congressos.

Assentada nessas disposições, a Dissertação estrutura-se em quatro capítulos. O primeiro deles realiza uma breve introdução ao estudo, no qual discorre acerca da justificativa da importância do objeto de pesquisa, sinaliza os objetivos elegidos, o método e a metodologia de pesquisa selecionadas, assim como os procedimentos metodológicos escolhidos para operacionalizar o estudo.

O segundo capítulo, em um primeiro momento, apresenta um breve passeio pela matriz-teórica pós-colonial, adentra os estudos decoloniais e aproximando-se do conceito de colonialidade. Em seguida é feito um resgate acerca da formação sócio-histórica brasileira, no intuito de demonstrar a influência operada pela colonialidade na conformação da sociedade brasileira hodierna.

O terceiro capítulo volta-se ao Serviço Social, ao abordar os Fundamentos da Questão Social e do Serviço Social e, posteriormente, o projeto de formação profissional da ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social) expresso pela implementação das Diretrizes Curriculares de 1996, e aos núcleos de fundamentação propostos por estas, como expressão dos Fundamentos do Serviço Social no projeto de formação.

O quarto, e último capítulo, evidencia os resultados obtidos a partir das análises dos PPC's dos cursos mais antigos de cada região do Brasil, a partir de uma reflexão fundamentada nos aspectos aprofundados nos capítulos anteriores. Acredita-se que a análise dos PPCs dos cursos mais antigos de cada região permitiu um panorama da consolidação da formação, uma vez que estes acompanharam e foram influenciados pelas diversas mudanças na profissão, como os debates das diretrizes profissionais, do objeto profissional e tendo recorrido a diferentes influências teóricas na construção da formação profissional. Esse desenrolar possibilita observar e sintonizar em que medida tem se dada a incorporação da abordagem da colonialidade na formação, tendo em vista que a apropriação da temática da relação entre colonialidade e Serviço Social é relativamente recente. O debruçamento sobre esses dados permitiu um estudo profícuo para apreender como tem sido abordada a interface entre a formação profissional em Serviço Social e a colonialidade expressa na realidade brasileira, nas regiões brasileiras, apesar de não ser capaz de esgotar totalmente a realidade estudada.

Por fim, as considerações finais buscam ensejar a produção de conhecimento científico a partir das relações tecidas entre colonialidade e Serviço Social e endossar a promoção desse debate no âmbito da formação profissional.

2. POR QUE APROPRIAR-SE DA COLONIALIDADE?

A proposta de desocultar a interface da colonialidade no âmbito da formação profissional em Serviço Social, à luz do método materialista histórico-dialético articulado à vertente decolonial, reivindica o amplo entendimento dessa categoria. Esse só pode ser possibilitado, ao revisitar-se às bases que historicamente forjam a sua concepção, nessa esteira, é imprescindível trazer para a superfície do estudo as perspectivas teóricas que o fundamentam, assim como os elementos conjunturais que influem em sua aceção. Compreender a colonialidade demanda conhecer a perspectiva teórica que constituiu o solo fértil para a emergência de tal categoria: a matriz de pensamento decolonial. Esta, por sua vez, insere-se no bojo de um amplo debate iniciado à princípio nos estudos literários e, posteriormente, nas ciências sociais e filosóficas: o projeto pós-colonial. A proposta do capítulo, então, é delinear uma aproximação com estas perspectivas para ensejar a apreensão profícua da colonialidade, com vistas à situar suas expressões na formação social brasileira.

2.1 A origem da perspectiva decolonial: apontamentos sobre o projeto pós-colonial

Para desenvolver o debate sobre a perspectiva decolonial é necessário tecer, em um primeiro momento, elementos acerca da chamada escola pós-colonial, uma vez que ela se constitui como o berço no qual a perspectiva decolonial emerge. Com base em Ballestrin (2013), o termo “pós-colonialismo” evoca duas compreensões, sendo que a primeira delas se refere aos processos de independência de nações exploradas pelo neocolonialismo, sobretudo aquelas localizadas nos continentes asiático e africano; e a outra alude a um agrupamento de produções, sobretudo de natureza literária e cultural, escritas em inglês por autores/as radicados em sua maioria nos Estados Unidos e na Inglaterra.

Carvalho (2018) localiza o surgimento da teoria pós-colonial na Inglaterra, onde fora formulada principalmente por autores indianos como Ranajit Guha⁷, Homi Bhabha⁸ e Gayatri

⁷ Importante historiador indiano, que migrou para o Reino Unido onde tornou-se responsável por editar diversos volumes dos Estudos Subalternos, atuando como uma importante influência para o Grupo de Estudos Subalternos.

⁸ É um crítico indiano que, apesar de ter vivido por um período na Inglaterra, se mudou para os Estados Unidos, ele é uma importante figura dos estudos pós-coloniais. Atuou na Universidade de Sussex por cerca de dez anos e atualmente é diretor do Centro de Humanidades Mahindra de Harvard.

Spivak⁹, além do palestino Edward Said¹⁰. Para o autor, as contribuições desses/as teóricos não apenas contrariam o que as historiografias britânica e francesa versam acerca dos continentes indianos e da realidade islâmica, como realizam uma tentativa de superar os discursos racistas e eurocentrados que historicamente foram utilizados para tecer representações acerca da história dessas civilizações.

Trata-se de uma vertente teórica que, para Costa (2006), emerge no bojo da movimentação provocada pelos estudos pós-estruturais e pós-modernos – embora, a depender do prisma epistemológico, deles se diferencia. Para tanto, recorrer-se-á, em um primeiro momento, a Boaventura de Sousa Santos (2008) e a Walter D. Mignolo (2020)¹¹.

Boaventura de Sousa Santos (2008) relata que o uso das expressões pós-moderno e pós-modernismo acende a partir da década de 1980 no seio do debate epistemológico no âmbito da chamada crise de paradigmas das ciências sociais que, para o autor, desvelou que o positivismo, enquanto matriz teórica capaz de explicar o mundo e a realidade passou a apresentar sinais de exaustão. Para ele esse paradigma apresentava como ideias fundamentais a

[...] distinção entre sujeito e objecto e entre natureza, sociedade ou cultura; redução da complexidade do mundo a leis simples susceptíveis de formulação matemática; uma concepção da realidade dominada pelo mecanismo determinista e da verdade como representação transparente da realidade; uma separação absoluta entre conhecimento científico - considerado o único válido e rigoroso - e outras formas de conhecimentos como o senso comum ou estudos humanísticos; privilegiamento da causalidade funcional, hostil à investigação das “causas últimas”, consideradas metafísicas, e centrada na manipulação e transformação da realidade estudada pela ciência (SANTOS, 2008, p. 15).

Nesse sentido, o autor destaca, em sua perspectiva, a necessidade de um novo paradigma capaz de vislumbrar alternativas epistemológicas, o qual ele denominou como “ciência pós-moderna”. Ele situa, no entanto, sua ótica como “pós-modernismo de oposição”, uma vez que para ele a ideia de pós-moderno, sobretudo aquela desenvolvida na Europa e nos Estados Unidos, mantinha uma noção temporal de linearidade, de forma que um novo paradigma só poderia aparecer com o esgotamento total do paradigma que o antecede; além de este recusar totalmente a racionalidade da modernidade.

⁹ Radicada há anos nos Estados Unidos, é uma crítica teórica indiana que leciona na Universidade de Columbia. Escreveu um dos mais famosos textos do pós-colonialismo: “Pode o Subalterno Falar?”.

¹⁰ Também radicado há anos nos Estados Unidos, foi um importante crítico literário e professor, deu aulas na Universidade de Columbia, sendo um dos fundadores acadêmicos dos estudos pós-coloniais.

¹¹ Optou-se por utilizar ambos autores, ainda que um deles (Boaventura de Souza Santos) seja declaradamente pós-moderno, por considerar que ambos possuem obras profícuas que adentram e aprofundam parte do debate que o presente estudo busca realizar. Acredita-se que a produção destes acerca dos estudos pós-coloniais e decoloniais seja significativa, devendo, assim, ser abordada ao se debater a decolonialidade. Ter conhecimento da raiz teórica desse pensamento abre caminho para que ela seja analisada e utilizada de forma crítica, considerando seus limites e possibilidades quando associada ao método marxista como prisma de análise da realidade social.

Seu pós-modernismo de oposição se situa

[...] na ideia de que vivemos em sociedades a braços com problemas modernos - precisamente os decorrentes da não realização prática dos valores da liberdade da igualdade e da solidariedade - para os quais não dispomos de soluções modernas. Daí a necessidade de reinventar a emancipação social. Daí também que a minha crítica da ciência moderna nunca me tenha levado a perfilhar o relativismo epistemológico ou cultural. Daí que na reconstrução teórica por mim proposta tenha partido de ideias e concepções que, sendo modernas, foram marginalizadas pelas concepções dominantes de modernidade.[...] O meu apelo a aprender com o Sul - entendendo o Sul como uma metáfora do sofrimento humano causado pelo capitalismo - significava precisamente o objectivo de reinventar a emancipação social indo mais além da teoria crítica produzida no Norte e da práxis social e política que ela subscreevera (SANTOS, 2008, p.17).

Nessa esteira, o autor critica que a própria pós-modernidade ocidental pode ocultar a descrição teórica produzida por aqueles que sofreram com o colonialismo, por isso ele situa seu pensamento como “de oposição” no bojo do pós-modernismo. É nesse contexto que Santos (2008) evidencia, assim como Mignolo, indagações para desvelar se o “pós” na teoria pós-colonial apresenta o mesmo sentido que em pós-moderno, uma vez que entende que não há contraposição absoluta entre a pós-modernidade e o pós-colonialismo, no entanto, sinaliza que o último apresenta demandas e questionamentos que vão além da alçada do primeiro.

Para Boaventura de Sousa Santos (2008) o pós-colonialismo se trata de um agrupamento de correntes teóricas e analíticas, sobretudo aquelas ligadas aos estudos culturais, perpassando as ciências sociais, cuja primazia teórica e política são as relações desiguais existentes entre o Norte e o Sul. Aborda que essas relações são historicamente marcadas pelo colonialismo, uma vez que é mantido como relação social mesmo com o fim do colonialismo político. Nessa perspectiva, essa corrente teórica acredita que as estruturas de poder adquirem maior visibilidade a partir das margens e periferias, as quais indaga onde e para quem o conhecimento é produzido.

Nesse sentido, Santos (2008) estabelece as diferenças compartilhadas entre o pós-modernismo e o pós-colonialismo, dentre elas: (1) não renunciar a projetos coletivos, mas sim a proposta de uma pluralidade de projetos coletivos articulados de forma não hierarquizada, que substituem a formulação de uma teoria geral de transformação social; (2) a proposta de utopias realistas, plurais e críticas ao invés do fim da utopia; (3) a reinvenção da emancipação social, de modo a não renuncia-la; e (4) no lugar do relativismo, a pluralidade e a ética construídas de baixo e no lugar de um sincretismo acrítico, a hibridação com a consciência das relações de poder que nela intervêm, ou seja, com a investigação de quem híbrida quem, o quê, em que

contextos e com quais objetivos¹². No que tange às relações de semelhança com o pós-modernismo, pode-se mencionar: a crítica ao universalismo e da unilinearidade da história, das totalidades hierárquicas e das metanarrativas além da ênfase na pluralidade, na heterogeneidade, seja nas margens ou periferias e uma epistemologia construtivista. O autor aponta que ainda que diante dos diversos pontos contrários existentes entre ambas concepções, é leviano apontar uma “contraposição absoluta entre ambas” (SANTOS, 2008, p.18), mas ainda assim evidencia com criticidade para a o eurocentrismo e etnocentrismo escancarado das concepções dominantes do pós-modernismo.

Enquanto isso, a pós-colonialidade tem suas origens em outro campo. Para Mignolo (2020, p. 130), seu advento não demonstra o fim da colonialidade “mas sim que se reorganiza em seus alicerces (a modernidade/colonialidade)”. Para esse autor, a pós-colonialidade se dissolve nas histórias locais ao mesmo tempo que as une, pois funciona como o conectivo que insere suas diversidades em um projeto universal, fazendo o movimento de deslocar “o universalismo abstrato de UMA história local, onde se criou e imaginou o sistema mundial colonial/moderno” (MIGNOLO, 2020, p. 131, grifo do autor.). Ela se constitui como um discurso crítico à medida que procura equilibrar a produção de conhecimento e as localizações geoistóricas, uma vez que o sistema mundial colonial/moderno havia estabelecido a Europa como lócus de produção de conhecimento.

É fundamentada nesses elementos de caracterização trazidos por Mignolo e na conclusão de Santos (2008, p. 21) de que “apesar de haver contribuições pós-modernas ao pós-colonialismo elas não são capazes de responder às suas aspirações éticas e políticas”, que se fundamenta a acepção adotada nesse trabalho, a saber: a discussão ensejada pelo argumento pós-colonial é distinta da pós-modernidade. Orientada pelo prisma da teoria crítica marxista, a pós-colonialidade envolve as contradições que conformam a totalidade do movimento do real, desse modo, entende-se que a matriz pós-colonial¹³ apresenta como chave heurística a ruptura com o pensamento eurocêntrico, o que não é pressuposto de análise da pós-modernidade. Nessa esteira, o argumento que se pretende desenvolver não nega a modernidade, mas identifica que seu desenvolvimento está envolto por diferentes contradições, e uma delas é a problemática

¹² É importante mencionar que essa “consciência” acerca das relações de poder que intervém na construção da pós-modernidade colocada e defendida pelo autor se constitui numa perspectiva que não questiona o *status quo* e que é fundamentalmente ahistórica.

¹³ É significativo pontuar que a matriz teórica do pós-colonialismo apesar de evidenciar importantes abordagens acerca das desigualdades de gênero, raça e etnia, ela não apresenta uma proposta concreta de superação e transformação social para além da ordem social capitalista.

colonial, a qual é trabalhada por diferentes autores/as mas que tem como marco preambular a matriz pós-colonial.

Ballestrin (2013) sinaliza que os pensadores pós-coloniais não se limitam ao surgimento e institucionalização dessa escola de pensamento, uma vez que, para Mignolo (2020), o surgimento das matrizes que discutem a questão colonial aparece juntamente com a própria diferença colonial, ou seja, partem do momento em que a diferença da relação entre colonizador e colonizado como estruturalmente antagônica torna-se perceptível.

A partir de Fanon, Ballestrin (2013) evidencia como essa diferença colonial estabelece a impossibilidade de desenvolvimento da identidade de um indivíduo/sujeito, a partir da obra *Pele Negra, Máscaras Brancas* ([1952] 2008), que discorre sobre o homem negro ocupar uma zona do não-ser, na qual fora colocado pelo branco. Essa esfera o desumaniza e no esforço de alcançar a zona do ser, ele tenta tornar-se branco, fazendo uso de máscaras brancas. Nesse contexto, a linguagem, para Fanon ([1952] 2008, p. 33), adquire importância fundamental, “uma vez que falar é existir absolutamente para o outro”. Para ele, o negro apresenta duas formas de comportamento, aquela utilizada entre seus semelhantes e a utilizada com os brancos, divisão essa provocada pelo colonialismo. A fala nesse cenário tem sua importância reforçada, uma vez que, falar “é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização (Idem)”, e ela será o instrumento, ou melhor a máscara branca utilizada por esse ao tentar atingir essa zona do ser, de modo que “se aproximará mais do homem verdadeiro” (FANON, [1952] 2008, p. 34), se tornando mais branco.

Tal situação reverbera a criação de um complexo de dependência.

Em outras palavras, começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco, “que sou uma besta fera, que meu povo e eu somos um esterco ambulante, repugnantemente fornecedor de cana macia e de algodão sedoso, que não tenho nada a fazer no mundo”. Então tentarei simplesmente fazer-me branco, isto é, obrigarei o branco a reconhecer minha humanidade (FANON, [1952] 2008, p. 94).

Fanon (2008) usa a situação dos malgaxes¹⁴ para explicitar essa dependência no qual o branco cumpre um complexo de autoridade, de chefia enquanto o malgaxe cumpre um complexo de dependência, o que é funcional para a manutenção da estrutura e da diferença colonial. A superação dessa diferença colonial e do mencionado complexo de dependência se situa não apenas no campo da subjetividade e da consciência, mas também na mudança e

¹⁴ Refere-se àquele/a natural ou habitante da antiga República Malgaxe, que atualmente corresponde a República Democrática de Madagascar.

transformação das estruturas sociais que a mantém e a reforçam, ou seja, localiza-se fundamentalmente no âmbito da superação do racismo enquanto elemento estruturante na sociedade moderna¹⁵.

Em outras palavras, o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a “manter as distâncias”; ao contrário, meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de escolher a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais (FANON, [1952] 2008, p. 95-96).

Edward Said¹⁶ compõe para Ballestrin (2013), uma vanguarda pós-colonial, uma vez que a partir da publicação de “Orientalismo” (1978), pelo autor¹⁷ - tal escrito serviu de subsídio para transformar, ainda que lentamente, a base epistemológica no âmbito das Ciências Sociais. Trata-se do desencadeamento de novas perspectivas teóricas, construídas sob um olhar não-dominante, que oxigena as Ciências Sociais.

Outro movimento que corroborou com o pós-colonialismo foi o Grupo de Estudos Subalternos¹⁸ do Sul Asiático, o qual, para Nogueira (2017), teve influência marxista, sobretudo gramsciana. Segundo Ballestrin (2013), foi criado na década de 1970 e liderado por Ranajit Guha, que analisou “criticamente não só a historiografia colonial da Índia feita por ocidentais europeus, mas também a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana” (GROSFOGUEL, 2008, p. 43). Na década seguinte houve a popularização dos estudos subalternos e uma nova obra importante fora lançada, intitulada “Pode o Subalterno Falar?” de Gayatri Spivak, que inaugura a autocrítica aos estudos subalternos, acerca de sua prática discursiva. No mesmo período, adquirem visibilidade no Brasil Stuart Hall, Homi Bhabha e Paul Gilroy, com as obras “Da Diáspora” (2003) e “O local da Cultura” (1998) e “Atlântico Negro” (1993), que colocou as categorias cultura, diáspora, migração e identidade como centrais para a formulação dos debates que envolviam a racionalidade colonial moderna.

Spivak ([1985] 2010), em “Pode o Subalterno falar?” se dedica à questão da representação, no que se refere ao conteúdo que tal expressão adquire a depender do contexto

¹⁵ No item 1.3 pretende-se aprofundar o debate acerca do racismo, sobretudo no que se refere a formação social brasileira.

¹⁶ Intelectual, militante e crítico literário palestino.

¹⁷ Parte da “noção de discurso (e as relações entre saber e poder na modernidade) de Michel Foucault, tenta desconstruir o discurso colonial (a construção de um saber) produzido pelo Ocidente sobre o Oriente, para legitimar a autoridade (um poder) daquele sobre este” (NOGUEIRA, 2017, p.55).

¹⁸ “Subalterno” tem como fundamento a perspectiva de Antônio Gramsci como forma de aludir a parcela da sociedade que está sujeita às classes dominantes.

– seja ele social, econômico ou político – e da relação que estabelece entre representantes e representados, sobretudo no discurso ocidental. Para a autora, a centralidade das críticas produzidas pelo Ocidente possui como objetivo “manter o sujeito do Ocidente ou o Ocidente como Sujeito” (SPIVAK, [1985] 2010, p. 20). Dessa forma, a crítica à narrativa eurocêntrica que estabelece à Europa como elemento central do discurso, acaba por inaugurar um novo personagem - o subalterno -, sendo necessário aos/às intelectuais um esforço no sentido de revelar e conhecer o discurso desse outro sujeito.

Esse esforço, no entanto, deve ser praticado de modo a não tomar o lugar do subalterno em suas narrativas, falando por este de forma a reproduzir o já conhecido discurso ocidentalizado. Quando esse movimento ocorre, acontece a violência epistêmica, que “é o projeto remotamente orquestrado, vasto e heterogêneo de se construir o sujeito colonial como o Outro” (SPIVAK, [1985] 2010, p. 47). Logo, os conhecimentos produzidos por esse Outro não são apenas desclassificados, como também deslegitimados e destituídos de cientificidade, o que corrobora para tratar como científica, legítima e hierarquicamente superior às narrativas normativas, ou seja, aquelas que partem do lócus eurocêntrico.

É possível aproximar Spivak ([1985] 2010) de Fanon ([1952] 2008)¹⁹ ao se pensar sobre os instrumentos utilizados pela narrativa dominante na manutenção de seu domínio. Como já fora sinalizado anteriormente por Fanon ([1925] 2008), a linguagem possui suma importância na manutenção da estrutura colonial(ista), ao passo que corrobora no apagamento das identidades dos sujeitos colonizados. Outro mecanismo que funciona nessa direção é demonstrado por Spivak (2008, p.51) como a educação dos sujeitos coloniais, uma vez “complementa sua produção dentro de uma lei”. Nesse sentido, tais esforços se direcionam rumo à constante silenciamento do Outro, limitando, quando não impedindo, a sua própria representação, o que reforça o lugar normativo e o imperialismo da narrativa europeia hegemônica.

Nogueira (2017) também pontua que a requisição desse grupo era repotencializar os colonizados, devolvendo a estes a voz que fora silenciada pela historiografia tradicional eurocêntrica. A ótica de subalternidade, então elaborada pelos teóricos asiáticos, estava carregada, tanto cultural quanto politicamente, da noção de resistência dos subalternos à dominação das elites.

¹⁹ Realiza-se tal aproximação apenas nesse terreno de instrumentos de manutenção de uma estrutura colonial, tendo em mente que, em “Pode o Subalterno Falar?”, a autora não atribui à questão racial a mesma centralidade que Fanon.

Apesar de cultivar esse argumento, não se realizava a crítica ao ambiente onde ela se desenvolvia, o espaço acadêmico ocidental. Ainda que construindo uma perspectiva crítica sobre o colonialismo, imperialismo e eurocentrismo, Carvalho (2018, p. 87) reforça a ausência dessa autocrítica referenciada ao próprio lugar geopolítico no qual se inscreve, não é questionado o seu lugar

como membros da academia dos países hegemônicos e pesquisadores em universidades poderosas, como Columbia e Harvard, as quais exercem um poder colonizador e imperialista no sistema acadêmico globalizado nos dias de hoje. Nesse sentido, a menos que a denunciem abertamente, a relação que eles mantêm conosco continua sendo neocolonial, o fluxo de influência teórica e científica em geral sendo sempre unilateral, deles para nós, e nunca em reciprocidade, pois inexistente o trânsito de nós para eles.

Em 1992²⁰, surge, inspirado no Grupo de Estudos Subalternos Sul-Asiático, o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, que inscreve a América Latina no debate pós-colonial (BALLESTRIN, 2013). Em seu manifesto inaugural, o grupo coloca:

[...] o trabalho do Grupo de Estudos Subalternos, uma organização interdisciplinar de intelectuais sul-asiáticos dirigida por Ranajit Guha, inspirou-nos a fundar um projeto semelhante dedicado ao estudo do subalterno na América Latina. O atual desmantelamento dos regimes autoritários na América Latina, o final do comunismo e o consequente deslocamento dos projetos revolucionários, os processos de democratização, as novas dinâmicas criadas pelo efeito dos meios de comunicação de massa e a nova ordem econômica transnacional: todos esses são processos que convidam a buscar novas formas de pensar e de atuar politicamente. Por sua vez, a mudança na redefinição das esferas política e cultural na América Latina durante os anos recentes levou a vários intelectuais da região a revisar epistemologias previamente estabelecidas nas ciências sociais e humanidades. A tendência geral para uma democratização outorga prioridade a uma reconceitualização do pluralismo e das condições de subalternidade no interior das sociedades plurais (GRUPO DE ESTUDOS SUBALTERNOS LATINO-AMERICANO, 1998, s.p.

Nessa esteira, Ballestrin (2013) refere que em 1998 o grupo adquire maior concretude através do lançamento de uma coletânea de artigos cujo coordenador fora Castro-Gómez, denominada “Teorias sem disciplina: latinoamericanismo, pós-colonialidade e globalização em debate”. Castro-Gómez (1998, p.128) evidencia que o projeto teórico-político do grupo busca “a articulação da crítica às estratégias epistemológicas de subalternização desenvolvidas pela modernidade para, desse modo, [...] encontrar um caminho para o lócus de enunciação a partir da articulação das representações próprias dos sujeitos subalternos”²¹. Nessa coletânea, Erna von der Walde (1998) apresenta sua definição da teoria pós-colonial:

²⁰ Nota-se que no mesmo ano, o texto de Aníbal Quijano “Colonialidad y modernidad-racionalidad” foi reimpresso.

²¹ Tradução própria. No original: “Se busca articular una crítica de las estrategias epistemológicas de subalternización desarrolladas por la modernidad para, de este modo, recortada la maleza, encontrar un camino hacia el locus enuntiationis desde el que los sujetos subalternos articulan sus propias representaciones” (CASTRO-GÓMEZ, 1998, p. 128).

[...] se pudesse fazer uma definição das teorias pós-coloniais, eu diria que, antes de tudo, se ocupam em questionar as construções geohistóricas do Outro que tem sido elaboradas desde os centros de conhecimento, e de mostrar como, através dessas construções, a consciência eurocêntrica vem constituindo a si mesma como o Ser, em contraste com esse Outro. Tais construções estão ancoradas na experiência histórica da colonização. O Ocidente, como constructo, surge da relação com a construção do Oriente e essa construção deriva da experiência empírica da sujeição imperialista, ou seja, da subordinação do Outro (WALDE, 1998, p. 160)²².

Nesta mesma coletânea emerge a crítica defendida sobretudo por Walter Mignolo (p.95), “a voz mais crítica e radical do grupo”, de que as perspectivas dos teóricos sul-asiáticos não deveriam ser tomadas em sua completude na situação latino-americana, pautado principalmente na justificativa de que a perspectiva pós-colonial parte de um lócus eurocêntrico de fala, uma vez que seus autores/as escreviam nas academias inglesas ou estadunidenses. Trata-se de uma crítica significativa que repercutiu de forma ativa no interior do grupo e que também foi realizada por outros/as autores/as.

Ballestrin (2013) pontua que para este autor os pós-coloniais não rompiam de forma significativa com os autores eurocêntricos, uma vez que reforçava que a experiência latino-americana deveria se constituir de forma distinta, considerando que, com base em Quijano e Wallerstein (1992), as Américas foram essenciais para a construção da economia-mundo capitalista. Desse modo, o papel exercido pela região latino-americana na constituição do sistema colonial/imperial e para o capitalismo mundial foi muito particular, uma vez que fora o primeiro a ser impactado por essa sistematização.

Grosfoguel (2008) também sinalizou a dificuldade do grupo em romper com as teorias dos estudos subalternos indianos e estadunidenses, porque os membros preteriram as obras de autores nativos em detrimento de pensadores ocidentais, com destaque para aqueles que ele denominou como “os quatro cavaleiros do apocalipse” (Foucault, Derrida, Gramsci e Guha). Para o autor, a preferência por tais autores se constituiu enquanto uma traição aos estudos subalternos. Este também teceu críticas ao próprio Grupo de Estudos Latino-americano, por se tratar de estudiosos latino-americanos que em sua maioria viviam nos Estados Unidos e, por isso, acabavam por reproduzir o esquema epistêmico dos estudos regionais estadunidenses.

²² Tradução própria. No original: “Si pudiera hacerse una definición de las teorías poscoloniales, yo diría que, ante todo, se ocupan de cuestionar las construcciones geohistóricas del Otro que han sido elaboradas desde posiciones centrales del conocimiento, y de mostrar cómo a través de estas construcciones la conciencia eurocentrista se ha ido constituyendo a sí misma como el Ser, en contraste con ese Otro. Tales construcciones están ancladas en la experiencia histórica de la colonización. "Occidente", como constructo, surge de la relación con la construcción del "Oriente" y esta construcción deriva de la experiencia empírica de la sujeción imperial, es decir, de la subordinación del Otro” (WALDE, 1998, p.160).

Diante da diversidade de divergências teóricas, o grupo se desagregou. Um dos principais elementos que levou a este fim foi a oposição entre aqueles que “consideravam a subalternidade uma crítica pós-moderna (o que representa uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo) àqueles que a viam como uma crítica descolonial (o que representa uma crítica do eurocentrismo por parte dos saberes silenciados e subalternizados)” (MIGNOLO, 2000 apud GROSGOUEL, 2008, s.p.). Grosfoguel (2008, s.p.), por sua vez, se insere no grupo que se identifica como descolonial e argumenta a necessidade de uma ruptura epistemológica, capaz de “descolonizar a epistemologia e o cânone ocidentais”.

Ainda que a progressão do chamado argumento pós-colonial não tenha se desenvolvido de forma articulada e linear, Ballestrin (2013, p. 91) afirma que se comprometia com “a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade”. Alguns anos depois, inclusive Mignolo (2020) atentou para o fato de que a Teoria Pós-colonial não deve ser resumida à ideia de uma teoria criada por estudiosos do Terceiro Mundo que migraram para os Estados Unidos.

A partir da análise dos elementos supracitados, percebe-se que a matriz teórica pós-colonial foi significativa para impulsionar os estudos que tinham como objetivo não apenas apontar o eurocentrismo, mas também construir uma epistemologia capaz de compreender as particularidades postas pela experiência dos povos subalternizados. É a partir dessa que emerge a chamada crítica decolonial, temática a ser desenvolvida no tópico subsequente.

2.2 Colonialidade e a crítica decolonial

Ao final da década de 1990 parte dos teóricos dissidentes do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos fundou, progressivamente, o chamado Grupo Modernidade/Colonialidade. Segundo Ballestrin (2013), sua organização envolveu a participação de diversos teóricos e a realização de seminários, reuniões, simpósios e publicações, das quais destaca-se a coletânea intitulada “A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais”²³, lançada em 2000. Alguns dos nomes que o grupo chegara a reunir foram: Walter Mignolo, Arturo Escobar, Edgardo Lander, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Fernando Coronil, Ramón Grosfoguel, Immanuel Wallerstein, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Lewis Gordon e Boaventura de Sousa Santos.

Ballestrin (2013) sinaliza que à época de estruturação do grupo, tais autores já apresentavam certas perspectivas teórico-críticas latino-americanas bem estruturadas, resultado

²³ No original: “La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales”.

de esforços iniciados ainda nos anos 1970, como a Teoria do sistema-mundo de Immanuel Wallerstein e a Teoria da Dependência de Quijano – teorias que influenciaram fundamentalmente a ascendência teórica do grupo. “Com pouco mais de dez anos de existência, o grupo compartilha noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI” (BALLESTRIN, 2013, p. 99).

Uma das noções compartilhadas pelo grupo se refere ao processo de ascensão da modernidade. A chamada “conquista do novo mundo” marca o início de um novo momento histórico, sobretudo com “a emergência do circuito comercial do Atlântico, no século XVI, que considero fundamental na história do capitalismo e da modernidade/colonialidade” (LANDER, 2005, p. 34). Nesse sentido, Lander (2005) pontua que a chamada conquista do continente americano inaugura a modernidade e conforma a organização colonial do mundo.

Outro evento simbólico para o estabelecimento da modernidade pontuado por Rocha, Magalhães e Oliveira (2020), é a queda de Granada, a última cidade grande localizada na Europa e cujo domínio era mulçumano. Trata-se de um momento significativo porque simbolizou a expulsão da população e abriu caminho para a uniformização do Estado. A expulsão dos mulçumanos dá o pontapé inicial para a também expulsão dos povos judeus, para que uma única religião, associada à estrutura estatal, fosse imposta. Esse vínculo funcionava no controle popular tanto na esfera pública quanto na privada, o que engendrou a padronização dos comportamentos, que era um instrumento de construção de uma narrativa nacionalista, fundamental ao referido processo de uniformização.

Rocha, Magalhães e Oliveira (2020) sinalizam outros eventos que também marcaram a modernidade como a expulsão da população judaica da Espanha e a criação da primeira gramática normativa castelhana²⁴, que desenvolveu papel essencial em face do lugar que a linguagem historicamente ocupa na interpretação do mundo, e como este foi utilizada para reforçar o domínio sobre outras civilizações.

Quando o Estado toma para si o significado das palavras, ele limita a possibilidade interpretativa de mundo, criando uma ótima forma de controle social, pois, ao uniformizar signos e significados ele cria uma única forma correta de interpretar o mundo. Nesse momento, as escolas como instituições do Estado são de suma importância, agindo como aparelhos ideológicos do Estado (MAGALHÃES; ROCHA; OLIVEIRA, 2020, p. 26).

²⁴ Esta foi escrita pelo autor Elio Antonio de Nebrija (1444-1522), responsável também pela escrita do primeiro dicionário espanhol em 1495 (ROCHA; MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2020, p.25).

Além disso, foram realizadas diversas cisões, denominadas por Lander (2005) como “as múltiplas separações do ocidente”, que constituíram a racionalidade sob a qual a modernidade foi assentada. A primeira delas se refere à cisão judaico-cristã, descrita por Berting conforme mencionado por Lander (2005, p. 09), como “a separação entre Deus (o sagrado), o homem (o humano) e a natureza”. A segunda, materializada sobretudo a partir do desenvolvimento das ciências modernas, alude à separação formulada por Descartes entre o ser humano e o mundo e a mente e o corpo. “Somente sobre a base destas separações -base de um conhecimento *descorporizado* e *descontextualizado* - é concebível esse tipo muito particular de conhecimento que pretende ser des-subjetivado (isto é, objetivo) e universal” (LANDER, 2005, p. 09, grifos do autor).

Segundo Aníbal Quijano (2005), outro membro do Grupo Modernidade/Colonialidade, a organização colonial do mundo moderno estabelece dois importantes acontecimentos históricos: (1) a instituição da ideia da raça como um conjunto de características determinadas por critérios biológicos que fundamentou a exploração de um “povo” pelo outro, que consubstanciou a lógica de dominação estabelecida no novo território; e (2) a articulação de novas formas de controle do trabalho, dos recursos e do capital, as quais eram organizadas seguindo critérios raciais. Nessa via, o trabalho nas sociedades latino-americanas é realizado por mão de obra escravizada – tanto negra, quanto indígena –, os quais indicam a forma como se constituem as relações sociais na América Latina.

A partir do processo de especialização do trabalho interno, o qual ocorreu segundo critérios raciais que reforçavam o que Quijano (2005) definiu como Divisão Racial do Trabalho, foi traçada a posição latino-americana na Divisão Internacional do Trabalho como fornecedora de matérias primas. A divisão racializada do trabalho também foi um importante componente para o estabelecimento da relação mútua de dependência, inicialmente entre colônia e metrópole, mantida após a independência dos países e perdura, de forma intensificada, no cenário hodierno. Essa dependência associa-se intimamente a categoria colonialidade, elaborado por Quijano (2005).

Segundo este autor, a “colonialidade do poder é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal do planeta em torno da ideia de raça” (QUIJANO, 2005, p. 37). Walter Mignolo (2005) oferece uma perspectiva ampliada acerca desta e a situa vinculada às relações assimétricas de poder constituintes da modernidade, “a colonialidade como o outro lado (o lado escuro?) da modernidade” (MIGNOLO, 2005, p. 34). Nessa esteira, características oriundas do colonialismo, tal qual a hierarquia de poder estabelecida com base na raça e/ou no gênero, não

se rompem com os movimentos de independência gestados na particularidade dos países latino-americanos. Trata-se, então, das marcas que a colonização deixa nas sociedades latino-americanas, que se reverberam em aspectos diversos da vida em sociedade.

Essa categoria aparece pela primeira vez no texto de Aníbal Quijano²⁵, “Colonialidad y Modernidad-Racionalidade”, publicado em 1992.

A colonialidade, em consequência, é ainda o modo mais geral de dominação no mundo atual, uma vez que o colonialismo como ordem política explícita foi destruído. Ela não esgota, obviamente, as condições nem as formas de exploração e de dominação existentes entre as pessoas. Mas não deixou de ser, desde 500 anos atrás, a sua principal estrutura. As relações coloniais de períodos anteriores, provavelmente não produziram as mesmas sequelas e sobretudo não foram o sustentáculo de nenhum poder global.

Durante o mesmo período em que se consolidava a dominação colonial europeia, se constituía o complexo cultural conhecido como a racionalidade/modernidade europeia, o qual foi estabelecido como um paradigma universal de conhecimento e de relação entre a humanidade e o resto do mundo. Tal contemporaneidade entre a colonialidade e a elaboração da racionalidade/modernidade não foi de modo algum accidental, como revela a própria forma como o paradigma europeu do conhecimento racional foi elaborado. Na verdade, teve implicações decisivas na constituição do paradigma, associadas ao processo de emergência das relações sociais urbanas e capitalistas, as quais, por sua vez, não poderiam ser plenamente explicadas à margem do colonialismo, na América Latina em particular (QUIJANO, 1992, p.14 tradução da autora)²⁶.

Tal categoria continuou sendo trabalhado por outros autores do grupo e é tema de análise para pesquisadores/estudiosos das ciências sociais contemporâneas, porque está articulado ao contexto histórico, social, econômico e cultural da América Latina, assim, seu desenvolvimento está diretamente associado a outros conceitos importantes trabalhados pelo grupo, como a ideia de eurocentrismo, a dualidade modernidade e colonialidade, e o chamado giro decolonial²⁷.

²⁵ É coerente sinalizar que até mesmo no bojo dos teóricos decoloniais houve reproduções da colonialidade. Um exemplo significativo exposto por Grosfoguel (2020) refere-se ao uso do termo colonialidade de Quijano: “o problema com Quijano é que ele fala como se tivesse sido a origem da ideia colonialidade, sem citar nenhum autor ou autora que já estava trabalhando o assunto (usando outros termos como capitalismo racial, colonialismo interno, etc.) muitas décadas antes dele (cf. Grosfoguel, 2013, 2016a). De fato, Quijano nunca cita autores e autoras negros ou indígenas. Toma as ideias deles e delas sem reconhecê-los. Esse racismo epistêmico não pode ser aceito por alguém que advoga descolonizar o poder e o saber” (GROSFOGUEL, 2020, p. 60).

²⁶ No original “La colonialidad, em consecuencia, es aún el modo más general de dominación en el mundo actual, una vez que el colonialismo como orden político explícito fue destruido. Ella no agota, obviamente, las condiciones, ni las formas de explotación y de dominación existentes entre las gentes. Pero no ha cesado de ser, desde hace 500 años, su marco principal. Las relaciones coloniales de períodos anteriores, probablemente no produjeron las mismas secuelas y sobre todo no fueran la piedra angular de ningún poder global.

Durante el mismo período en que se consolidaba la dominación colonial europea, se fue constituyendo el complejo cultural conocido como la racionalidad/modernidad europea, el cual fue establecido como un paradigma universal de conocimiento y de relación entre la humanidad y el resto del mundo. Tal coetaneidad entre la colonialidad y la elaboración de la racionalidad/modernidad no fue de ningún modo accidental, como lo revela el modo mismo en que se elaboró el paradigma europeo del conocimiento racional. En realidad tuvo implicaciones decisivas em la constitución del paradigma, asociada al proceso de emergencia de las relaciones sociales urbanas y capitalistas, las que, a su turno, no podrían ser plenamente explicadas al margen del colonialismo, sobre América Latina em particular” (QUIJANO, 1992, p. 14)

²⁷ O giro decolonial se refere a uma preocupação de teóricos latino-americanos em pensar a epistemologia latino-americana a partir do seu lócus de realidade. Constitui-se, também, enquanto crítica ao eurocentrismo não só no âmbito das ciências sociais, mas também como compromisso político e social, uma vez que, postulava uma nova

Para apresentar e adensar o debate existente sobre a categoria, em busca pela construção de uma definição adequada para esse que dialogue com os objetivos propostos pela pesquisa, optou-se por trazer as concepções de diferentes autores sobre a mesma – alguns/mas autores/as são pertencentes ao grupo Modernidade/Colonialidade e outros/as mais recentes. Acredita-se que os/as autores/as selecionados, cujas concepções serão posteriormente apresentadas, possuem simetrias e dialogam entre si, uma vez que, seus arranjos teórico-conceituais podem ser relacionados e funcionar como uma complementação do conceito de colonialidade elaborado inicialmente por Quijano (2005). Em face da diversidade de elementos que são influenciados por esta, dentre eles a formação do ser, a economia, a epistemologia, o modo de ser e a própria sociedade, trata-se de um amplo campo de debate, de modo que, buscou-se por autores cujas conceituações dialogassem entre si com vistas a construir um arranjo teórico coerente.

Ballestrin (2013, p. 100) identifica que o diagnóstico da colonialidade proposto por Quijano, Wallerstein e Mignolo coloca a modernidade como “intrinsecamente associada à experiência colonial” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 84) e, por isso, não é capaz de apagá-la: não existe modernidade sem colonialidade (QUIJANO, 2000, p. 343). Desse modo, ela pontua que o conceito de colonialidade “[...] exprime uma constatação simples, isto é, de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo” (BALLESTRIN, 2013, p. 99).

É importante pontuar que o conceito de colonialidade do poder estendeu-se para outras esferas, de modo que Mignolo (2010, p. 12) a caracteriza como “uma estrutura complexa de níveis entrelaçados”.

A colonialidade do poder está atravessada por atividades e controles específicos tais como a colonialidade do saber, a colonialidade do ser, a colonialidade do ver, a colonialidade do fazer e do pensar, a colonialidade do ouvir, etc. Muitas dessas atividades podem se agrupar sob a colonialidade do sentir, dos sentidos, ou seja, da *aeshtesis*. Tardiamente, no século XVIII, a *aeshtesis* foi apropriada pelo pensamento imperial e transformada em *a estética*, sentimento do belo e sublime. No decorrer dos últimos três séculos, o sublime foi para o segundo plano e o belo totalizou a estética que ficou limitada ao conceito ocidental da arte. Em suma, colonialidade do poder remete a complexa matriz ou padrão de poder sustentado em dois pilares: o conhecer (epistemológica), o entender ou compreender (hermenêutica) e o sentir (*aeshtesis*). O controle da autonomia e da autoridade (a teoria política e econômica) dependem das bases sobre as quais se assentam o conhecer, o compreender e o sentir. A matriz colonial de poder é em última instância uma rede de crenças sobre as quais se atua e se racionaliza a ação, se aproveita dela ou sofre as suas consequências. Por isso Quijano dirá: é necessário, mais do que necessário, urgente, desvelar o mecanismo e desmantelar a matriz colonial de poder (MIGNOLO, 2010, p. 12).

estruturação do mundo que fosse distinta do que Ballestrin (2013) colocou como colonialidade global - que exerce influência tanto na vida pessoal como na coletiva.

Grosfoguel (2008, p. 126), por sua vez, refere que a colonialidade

[...] designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo nas hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” impostos pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial.

Um aspecto significativo deste debate, que fora abordado por Ballestrin (2013), é a ausência de um diálogo com a realidade brasileira por parte do Grupo Modernidade/Colonialidade, de modo que o Brasil aparece como separado do restante da América Latina. Nessa esteira, a autora traz como a colonização portuguesa particularizou o Brasil com relação ao restante da América e levanta a problemática existente na ausência de um/a pesquisador/a brasileiro/a no grupo, sendo necessário também apontar que não haviam pesquisadores/as negros/as no mesmo.

Com o passar dos anos, alguns estudiosos/as brasileiros/as começaram a abordar a colonialidade em seus estudos e corroboraram para o aprofundamento dessa narrativa, como é o caso de Helloisa Tomer Gomes (2013), que versa sobre como “[...] o saber-poder da colonialidade moldou as formas como estas se pensaram e ao mundo, condicionando em grande parte não só aquilo que foram, e fomos, como aquilo que nos tornamos após a colonização, com seus sistemas e projetos” (GOMES, 2013, p. 102).

Já Streva (2016, p. 20) argumenta que “a colonialidade em sua categoria “colonialidade do ser” é responsável pela constituição da corporalidade negra (colonizado), assim como da branca (colonizador), por meio de um modelo humanista eurocêntrico vinculado a um processo de objetificação racista que se mantém até os dias atuais.

E mais recentemente, Aguiar (2018) apresenta, em um estudo significativo para a presente pesquisa, acerca do uso da abordagem decolonial articulada ao marxismo, que a “[...] colonialidade é baseada na classificação apoiada na lógica imperial e que sobrevive mesmo com o fim do colonialismo, uma classificação étnica, sexual, patriarcal, entre outras que se combinam e que incutem um tipo de subordinação nos diferentes níveis de vida individual e coletiva” (AGUIAR, 2018, p. 84).

Autores do grupo Modernidade/Colonialidade a entendiam como algo que fundamentava a organização do mundo constituída durante o período assinalado por estes como modernidade, dando origem as relações de poder desiguais que se espraiou por todas as dimensões objetivas e subjetivas da vida social. As/os autoras/es mais contemporâneos, cujas

definições são apresentadas no quadro, por outro lado, abordam a colonialidade como um rastro, como algo que ficou arraigado na estrutura dos países que tiveram suas protoformas assentadas na colonização, exercendo sua influência tanto objetiva como subjetivamente. Nota-se, assim, que não há um equívoco teórico dos primeiros, mas sim que seu arranjo conceitual tem sido aprofundado de modo a evidenciar como essa organização colonial proposta no começo da colonização da América Latina ainda afeta não só a organização societária contemporânea, mas também a formação subjetiva do próprio ser, a cultura, a economia e a epistemologia.

Percebe-se que os conceitos trabalhados pelos/as diferentes autores/as trazidos possuem uma grande convergência entre si. Ainda que alguns aprofundem e tragam novos elementos para o debate, a base conceitual sobre a colonialidade parte de um ponto em comum, a reprodução de uma hierarquia de poder que fora pautada durante o colonialismo, constituída com base em critérios raciais, que influi na forma como se desenvolvem as relações sociais, sexuais, culturais, econômicas e políticas na região latino-americana.

A análise até aqui realizada demonstra a importância do elemento colonialidade ao pensar-se a estruturação das relações sociais, econômicas e culturais na América Latina. Como uma categoria que corrobora para evidenciar tais elementos, defende-se que não se trata de uma perspectiva pós-moderna. Virgínia Fontes defende que seu precursor, “Anibal Quijano não pode – a não ser de maneira leviana – ser incluído no rol de pós-modernos ou dos que querem ocultar contradições. Ao contrário, é um dos autores que mais suscita os elementos contraditórios com os quais se depara em suas análises [...]” (FONTES, 2010, p. 84).

É nesse sentido que se insiste na defesa de que o próximo elemento constituinte da chamada modernidade/colonialidade, não parte de uma leitura pós-moderna da realidade. Muito pelo contrário, ele auxilia no processo de descortinar contradições e apresentar possibilidades, partindo de análises que não apenas se situam no campo do concreto, mas que corroboram para a transpassar as contradições engendradas pela dinâmica imposta pelo processo de expansão capitalista – a perspectiva **decolonial**.

Esta fora cultivada no seio do referido Grupo Modernidade/Colonialidade, e diferentemente da matriz pós-colonial de pensamento, a decolonialidade não apenas desvela a existência das fronteiras das representações, como forma de romper com os binarismos. Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) demonstram que ela toma as fronteiras como lócus de enunciação, nas quais o conhecimento é formulado a partir da perspectiva subalterna. Nessa esteira, a teoria decolonial não apenas resgata como procura difundir o conhecimento produzido nas regiões subalternas – vale lembrar que uma das críticas significativas dos decoloniais aos

pós-coloniais encontra-se no fato de estes não questionarem o fato de sua produção se localizar principalmente em países hegemônicos e de língua inglesa.

Pensar o referido lócus de enunciação exige diferenciar o lócus epistemológico do lócus social. Para os autores, o fato de um sujeito ser socialmente subalterno não necessariamente significa que ele pense, de maneira epistêmica, a partir do lugar do subalterno, para realizá-lo urge a presença de um compromisso ético-político voltado para a construção de uma episteme contra-hegemônica, na direção contrária aos paradigmas eurocêntricos universalizantes. Dessa forma, o referido lócus não está demarcado apenas geograficamente, mas envolve as hierarquias de classe, raça, etnia e gênero.

Mignolo (2010, p. 14) defende que

Colonialidade e decolonialidade introduzem uma fratura entre a pós-modernidade e a pós-colonialidade como projetos a meio caminho entre o pensamento pós-moderno francês de Michel Foucault, Jacques Lacan e Jacques Derrida e aqueles que foram reconhecidos como a base do cânone pós-colonial: Edward Said, Gayatri Spivak e Hommi Bhabba. A decolonialidade - em vez disso - começa a partir de outras fontes.²⁸

O autor critica que tanto a pós-modernidade quanto o argumento pós-colonial se situam e operam essencialmente no interior das academias europeias e estadunidenses, enquanto a proposta decolonial parte de um projeto de *desprendimento epistêmico*. Este, por sua vez, tem como foco o social e entende a academia enquanto uma esfera do social, além de considerar a importância da denominada decolonização epistêmica para esse movimento.

A perspectiva decolonial apresenta origem pregressa, que acompanha a própria fundação da modernidade/colonialidade, colocando-se contraposta a esta. Nelson Maldonado-Torres (2020), suscita que a perspectiva decolonial relembra-nos que os legados do colonialismo e sua racionalidade, ainda permeiam as sociedades mesmo com o fim da colonização, o que permite colocar a colonialidade no horizonte objetivo da luta política. A decolonialidade apresenta-se como uma resistência viva, uma forma de colocar uma maneira de experienciar o tempo e pensar a subjetividade humana para além do que está imposto.

A teoria decolonial, como abordarei aqui, criticamente reflete sobre nosso senso comum e sobre pressuposições científicas referentes a tempo, espaço, conhecimento e subjetividade, entre outras áreas-chave da experiência humana, permitindo-nos identificar e explicar os modos pelos quais sujeitos colonizados experienciam a colonização, ao mesmo tempo em que fornece ferramentas conceituais para avançar a descolonização²⁹ (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 29).

²⁸ No original “colonialidad y descolonialidad introducen una fractura entre la postmodernidad y la postcolonialidad como proyectos a medio camino entre el pensamiento postmoderno francés de Michel Foucault, Jacques Lacan y Jacques Derrida y quienes han sido reconocidos como la base del canon postcolonial: Edward Said, Gayatri Spivak y Hommi Bhabba. La descolonialidad – en cambio – arranca desde otras fuentes”.

²⁹ Pode-se dizer que a “descolonização” refere-se não apenas aos processos históricos que levaram à independência, mas também a uma tentativa de, a partir do conhecimento das estruturas que mantêm a

Maldonado-Torres (2020) apresenta a decolonialidade como um projeto de luta constante contra os efeitos da colonialidade, sejam eles materiais, simbólicos ou no campo do conhecimento. Nessa perspectiva, o autor defende que a proposta decolonial se relaciona com o movimento de “emergência do condenado como pensador, criador e ativista e com a formação de comunidades que se juntem à luta pela descolonização[...]” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 46). Nesse sentido, a crítica decolonial está no “corpo aberto”³⁰, o qual ao ser condenado acumula e vivencia experiências que quando comunicadas exibem a emergência de uma nova maneira de pensar.

A perspectiva decolonial, assim, ergue-se num solo inóspito, desgastado pela lógica de produção, de vida e de sociedade, posta pela dinâmica da racionalidade colonial. É no movimento de negar e opor-se a essa realidade que germina a perspectiva decolonial, não apenas como resistência, mas enquanto maneira de demonstrar e defender a existência de outras formas de perceber o mundo, que não apenas aquelas que foram forçosamente impostas e colocadas como universalizantes. A “decolonialidade consiste também numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492” (BERNARDINO-COSTA; GROSGUÉL, 2016, p.17).

Tal perspectiva evidencia o modelo de dominação colonial, demonstrando como este é exercido tanto nas fronteiras externas ou internas aos impérios. Essa última, também denominada como colonialismo interno, possui fortes marcadores raciais que incidem na configuração dos privilégios sociais. Na realidade brasileira, a título de exemplificação, é notável a diferenciação social promovida a partir do racismo, que fundou a estrutura colonial e ainda se reorganiza no cenário contemporâneo mantendo e reforçando a desigualdade pautada em critérios racializados.

Ainda na ótica desses autores, percebe-se a importância da perspectiva decolonial na medida em que esta busca restituir a produção teórica dos sujeitos subalternos, considerando que o padrão epistêmico ocidental por vezes os destituiu de fala, de elaboração de conhecimento e de participação política – isso quando não apropriou-se de suas produções ou a deslegitimou, através do epistemicídio. Entrar em contato com a episteme decolonial, assim, é abrir uma

racionalidade colonial através da modernidade/colonialidade, tentar descolonizar os aspectos objetivos e subjetivos influenciados por esta, constituindo-se assim como um projeto inacabado e em curso.

³⁰ Inspirado na perspectiva fanoniana do corpo enquanto uma porta aberta para a consciência, para o questionamento e para crítica, contrariando, assim, perspectivas que busquem selá-lo.

comunicação entre os sujeitos que experienciaram e experienciam a colonialidade em suas diversas esferas.

Enquanto projeto, Maldonado-Torres (2020) assinala algumas dimensões básicas da teoria decolonial que dialogam com as esferas pelas quais a colonialidade se esparramou, são elas: a decolonialidade do poder, a decolonialidade do saber e a decolonialidade do ser. Estas implicam na construção de uma nova estrutura e cultura, manifestas a partir do ativismo social, capazes de ensejar questionamentos, pensamentos e teorias que não sejam puramente objetivas e metódicas, de modo que sua base esteja assentada na realidade vivenciada pelos sujeitos subalternizados e, por fim, através da criatividade, da arte e da espiritualidade, ofertar novas maneiras de se pensar a organização tempo-espacial, divergente da imposta pela modernidade/colonialidade.

O autor sintetiza tais dimensões na intitulada “Análítica da decolonialidade”, conforme é possível visualizar na Figura 1.

Figura 1 – Análítica da Decolonialidade: algumas dimensões básicas



Fonte: Nelson Maldonado-Torres (2020, p. 50).

A decolonialidade associa-se a descolonização com o objetivo de romper com a supracitada episteme ocidental ou, ao menos, com a ideia de que essa é universal no que tange ao ponto referencial do conhecimento, seja ele tecnológico, científico ou artístico. Impulsiona o rompimento com o que Maldonado-Torres (2020) denomina de “eurocentrismo compulsório”. Em suas dez teses acerca da colonialidade e decolonialidade, o referido autor defende que além do movimento de contestar e se afastar da modernidade/colonialidade é

imperioso o giro epistêmico decolonial no sentido de manifestar os indivíduos subalternos, enquanto pensadores e teóricos, capazes de exteriorizar por si próprios. Para além disso, envolve também um giro estético uma vez que a teoria decolonial não carece apenas de uma consciência crítica e questionadora, mas de sentidos vividos capazes de encontrar e firmar conexões num mundo conformado por cisões – é nesse contexto que a arte decolonial se apresenta como uma forma de manter o corpo aberto. “A performance estética decolonial é, entre outras coisas, um ritual que busca manter o corpo aberto, como uma fonte contínua de questões. Ao mesmo tempo, esse corpo aberto é um corpo preparado para agir” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 48).

E é essa ação a responsável por impulsionar o subalterno enquanto um agente de mudança social. O autor parte da concepção de que é necessário tornar os elementos supracitados enquanto instrumentos e estratégias para descolonizar as dimensões da colonialidade (ser, poder e saber), uma vez que, isoladamente, os mesmos não são adequados para executar uma mudança que vai na organização estrutural da sociedade. Para fazê-lo, é fundamental que o subalterno emergja enquanto agente de mudança, ou seja, enquanto um ativista.

[...] o ativismo não é, portanto, algo que existe fora do pensamento ou da criação. O ativismo ocorre através deles, assim como na discussão de estratégias para mudar instituições específicas na sociedade. Mas, para que o giro decolonial se torne um projeto, nenhuma dessas áreas de atividades pode existir isoladamente. A agência do condenado é definida pelo pensamento, pela criação e pela ação, de um modo que busque trazer juntas as várias expressões do condenado³¹ para mudar o mundo (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 49).

Nesse sentido, Grosfoguel (2020) aponta para a importância de que os movimentos que visem a construção de uma sociedade mais justa e igualitária serem também decoloniais. Sua justificativa para tal ancora-se nos movimentos de liberação nacional do século XX e no que ele chama de “paradigma do socialismo”, que compreenderia as relações de exploração e dominação como fenômenos de fundamentação puramente economicista, de modo que questões como racismo, sexismo e eurocentrismo seriam problemas derivados do capitalismo, cuja solução se encontra com o seu fim.

Uma das grandes questões desse paradigma é que não somente não resolveu os diversos problemas de dominação que se propunha a corrigir, como também nem sequer solucionou o problema principal que se propôs a dissipar: o modo de produção

³¹ O condenado, para Maldonado-Torres (2020) é o sujeito colonizado, aquele que é perpassado pela colonialidade do ser, do saber e do poder. “São os sujeitos que estão localizados fora do espaço e do tempo humanos, o que significa, por exemplo, que eles são descobertos junto com suas terras em vez de terem o potencial para descobrirem algo ou representarem um empecilho para a conquista de seu território. Os condenados não podem assumir a posição de produtores do conhecimento, e a eles é dito que não possuem objetividade (MALDONADO-TORRES, 2020, p.44)”.

capitalista. Se a luta contra o capital ocorre de maneira sexista, racista, eurocêntrica, ocidental-cêntrica, cartesiana, cristão-cêntrica, heterossexista e ecológida, continua-se, portanto, reproduzindo todas as lógicas civilizatórias da dominação da modernidade/colonialidade e termina corrompendo a própria luta contra o capital. Por isso o socialismo do século XX terminou reproduzindo os capitalismo de Estado, imperialismos, colonialismos, ecologicídios, cristão-centrismos, etc. Os meios não justificam os fins, e sim os produzem. Se são utilizados meios que reproduzem as lógicas de opressão e dominação da civilização moderna/colonial, termina-se consequentemente reproduzindo novamente todas as formas de dominação e exploração contra as quais se estava lutando, porque as lógicas civilizatórias modernas/coloniais se reciclam, entrando novamente pela porta de trás, como meios que justificam os fins (GROSFOGUEL, 2020, p. 64).

A decolonialidade, assim, deve ser entendida como um fator fundamental e constituinte dos processos que visem a emancipação política, fora dos marcos da sociedade capitalista, de forma que “os projetos antissistêmicos rompem também com o projeto civilizatório da modernidade” (GROSFOGUEL, 2020, p. 65).

Parcela significativa dos autores decoloniais parte do pressuposto que o marxismo, enquanto teoria social que orientou o que Grosfoguel denominou de paradigma do socialismo do século XX, não só possui uma leitura eminentemente economicista da sociedade como também parte de uma perspectiva eurocêntrica do mundo, sendo necessário que haja um rompimento com este. Há, no entanto, uma parcela de autores decoloniais que enxergam a possibilidade de se complementar o marxismo com a decolonialidade, perspectiva com a qual o presente estudo compartilha, uma vez que este se situa no campo do Serviço Social, profissão cujo projeto ético político está orientado pela perspectiva marxista. Ainda assim, é importante destacar que a decolonialidade enquanto perspectiva teórica se constitui como um campo com agenda própria, a qual independe do marxismo para existir. A proposta aqui defendida, de associação entre ambas as perspectivas se refere ao seu uso no âmbito do Serviço Social.

Nessa esteira, Aguiar (2018) defende que existe a possibilidade de pensar uma relação não eurocêntrica entre a América Latina e o marxismo, através de um olhar dialético entre os contextos nacional e internacional capaz de aprimorar o argumento da luta de classes marxista associando-a ao colonialismo e ao racismo, particulares à formação sócio-histórica da região latino-americana. Para ela Marx e Engels, ainda que escrevam a partir do lócus europeu, possuem proposições assertivas no que tange às relações sociais fora da realidade da Europa Ocidental, identificando em seu debate a denúncia à lei geral de acumulação capitalista. A autora associa a essa leitura, a perspectiva gramsciniana que relaciona de maneira indissociável a filosofia e a política às lutas subalternas.

Aguiar (2018, p. 76) acredita que

pensar as particularidades do subcontinente desde uma perspectiva crítica revolucionária consiste em uma empreitada teórica possível e fecunda no campo

acadêmico e que traz, no campo político, o sobreaviso da inviabilidade das direções pequeno-burguesas e indica a impossibilidade das burguesias nacionais se mostrarem como aliadas no contra o imperialismo.

O teórico precursor desse encontro para Aguiar (2018) é Mariátegui, que buscou concatenar o marxismo às especificidades latino-americanas, negando uma perspectiva que realiza um mero transplante dos modelos de desenvolvimento econômicos europeus para a realidade latino-americana. Para a autora, existe a imprescindibilidade do estudo da decolonialidade, o qual deve ser feito considerando a centralidade da luta de classes e os movimentos expansionistas do capital de modo a opor-se ao eurocentrismo e ao colonialismo científicos.

Foi com o peruano Mariátegui que pela primeira vez se utilizou desde uma perspectiva crítica, revolucionária, a perspectiva do combate a colonialidade mobilizando sujeitos históricos subalternizados que, organizados em uma frente única de classe, através da consciência de seu papel histórico e por meio da política e ação direta tomariam em suas mãos os rumos da sua história. A descolonização seria, para o revolucionário peruano, a nossa segunda independência (AGUIAR, 2018, p. 85).

Partindo das fundamentações de Lowy (2015), a autora constata que a impossibilidade de se utilizar do marxismo a partir da periferia do sistema pode ser rebatida, uma vez que, considerando a universalidade do sistema capitalista e, conseqüentemente, da luta de classes, é completamente possível que sejam abordadas a partir da América Latina e de suas características sócio-históricas.

Mesmo que parte significativa dos autores decoloniais, muitos inclusive citados no presente estudo, como Walter D. Mignolo, Aníbal Quijano e Edgardo Lander, questione ou até negue o marxismo, é possível relacionar categorias trabalhadas por ambas perspectivas – ou seja, não são excludentes ou contraditórias – como a matriz colonial de poder – abordada por Mignolo – e o exercício da hegemonia - trabalhado por Gramsci; ou o destaque dado à decolonização epistêmica e a perspectiva de Gramsci dos intelectuais como cimento histórico constituidor de um novo bloco hegemônico de poder. Apesar da notável proximidade, no nível da essência, entre tantas categorias, percebe-se, por parte dos autores decoloniais, um desprezo com a carga política latente nessas categorias, em face da defesa de um essencialismo latino-americano, com vistas a romper com o que estes percebem enquanto projetos universalistas, como o marxismo.

Este estudo considera a abordagem de Aguiar (2017) quando esta defende a necessidade de um projeto revolucionário para pensar a emancipação dos povos subalternos. A América Latina apresenta uma formação sócio-histórica particular e isso se dá fundamentalmente, em face da sua inserção periférica e dependente no capitalismo mundial. A negação desse aspecto

implica em rejeitar o elemento estrutural que engendra e aprofunda as desigualdades de classe e que cria terreno fértil para a manutenção e espraiamento da colonialidade: o modo de produção capitalista. Ainda com base na autora, autores como Mariátegui ou até mesmo o brasileiro Ruy Mauro Marini, procuram construir uma análise capaz de considerar as particularidades que envolvem o desenvolvimento das sociedades latino-americanas, além dos elementos advindos do colonialismo e da colonialidade. Esse movimento corrobora para o afastamento de uma perspectiva marxista puramente institucionalizada e o aproxima de uma “política e cultura dos interesses subalternos por meio de uma frente organizada e consciente de trabalhadores, camponeses e, no caso latino-americano, indígenas” (AGUIAR, 2018, p. 83).

A crítica de Aguiar (2018) ao essencialismo de autores decoloniais que negam o marxismo como perspectiva de análise, sob a justificativa de que se trata de uma linha teórica eurocêntrica, se fundamenta pelo fato de este não só recusar grandes narrativas históricas, mas também de renegar aspectos do ser social e do próprio conhecimento objetivo, desconsiderando as relações sociais desenvolvidas por sujeitos históricos. A teoria marxista, sobretudo seu método de análise do real, possibilita a análise da realidade a partir de sua concretude, de modo que é falaciosa a ideia que a caracteriza como economicista, tendo em vista que esta desvela a sociedade não apenas enquanto sistema socioeconômico e político, mas também considera o capital enquanto uma relação social historicamente delimitada e a associada, intimamente, às relações de poder que provocaram as diferentes formas de dominação e expansão que mantêm a racionalidade moderno/colonial, reformulando-a conforme às necessidades postas pelo capital.

Acredita-se que a teoria marxista é fecunda para apreender a América Latina em face do aporte teórico-metodológico que esta oferta para analisar o constante e multifacetado processo de atualização capitalista. Aliada a perspectiva decolonial, constrói-se um terreno fértil para o combater a subalternidade, enquanto projeto societário. Essa crítica não busca renegar a teoria decolonial ou depurar seu sentido revolucionário, mas sim evidenciar que, partindo de uma análise situada no âmbito do Serviço Social e da perspectiva radical da profissão, a discussão da teoria decolonial deve ser feita sem perder de vista o marxismo, como estratégia profissional para escapar ao ecletismo teórico e defender o pluralismo profissional. A defesa da perspectiva decolonial a partir de uma ótica social crítica e revolucionária, assentada em uma reflexão marxista de sociedade, permite vislumbrar a construção de uma nova ordem societária a partir da mobilização e organização das bases, não se limitando a crítica pela crítica, diante da ausência de um novo projeto de sociedade.

É a partir desse nexos de elementos que se pretende situar a realidade do Brasil, a qual compartilha diversas semelhanças com os outros países latino-americanos postas principalmente pela herança colonial e escravista, mas também adquire suas particularidades muito próprias à sua formação social, política e econômica. Para o desenvolvimento do presente estudo, é imperioso compreender a formação social brasileira a partir de uma análise crítico dialética e também decolonial, a qual será exposta no tópico subsequente.

2.3 Formação Social Brasileira e Racismo

Pensar a formação social do Brasil a partir de uma óptica crítico-dialética e decolonial não é uma tarefa simples e exige situar a trajetória do país numa perspectiva histórica, econômica, social, racial e também decolonial. Nesse sentido, o colonialismo adquire importância, tendo em vista que fora um modo de organização que se assentou no território e que provocou elementos que estruturaram a organização social, econômica, política e cultural do país.

Partindo do conceito de Quijano de que o colonialismo inaugura a divisão social do trabalho pautada em uma divisão racial, é fundamental que a discussão se inicie a partir do processo de conformação racial da sociedade brasileira. Segundo Caio Prado Jr. (1961), três raças foram fundamentais para a constituição do Brasil: os africanos, os indígenas e os brancos. É necessário pensar cada uma delas a partir de sua própria complexidade, para ir de encontro à ideia de escravização como sinônimo de identidade e unificação desses povos, ao passo que se tratava de populações diversas.

A colonização branca e europeia, sobretudo até meados do século XIX ocorre, segundo Prado Jr. (1961), em dois momentos: no primeiro é mais escassa, quando chegam aqueles que o autor denomina como degradados, que não eram trabalhadores ou famílias com objetivo de trabalhar na terra, mas majoritariamente homens, cuja presença não era desejada no Reino de Portugal; no segundo momento, que fora mais amplo, vieram, sobretudo, os letrados e os fidalgos, para ocupar posições de destaque na colônia, como os cargos administrativos, as profissões liberais e os proprietários de terra e fazendeiros, tendo em vista que haviam poucas alternativas de ocupação na colônia, em face de suas condições sociais e econômicas. Essa segunda etapa vai influenciar a organização da distribuição geográfica e social da sociedade brasileira.

Houve, também, a colonização estimulada para a ocupação de uma parte do território, principalmente na porção que hoje conhece-se como Santa Catarina e o Rio Grande do Sul. Foi a denominada colonização por açorianos, característica da região sul, e que deu origem à

formação de um núcleo de população branca significativamente maior ao de outras localidades geográficas no país.

É constituído, caso, como veremos, excepcional entre nós, de grupos familiares (daí o nome que lhe deram, colonização por casais); destina-se unicamente à agricultura, e o seu estabelecimento é cercado de toda sorte de providências destinadas a facilitar e garantir a subsistência e progresso dos povoadores: as terras a serem ocupadas são previamente demarcadas em pequenas parcelas, fornecem-se gratuitamente ou a longo crédito auxílios vários, etc. Assemelha-se em suma aquilo que se praticou mais tarde, e até época muito recente, com relação aos chamados “núcleos coloniais” dos governos federal e estaduais (PRADO JR., 1961, p. 83).

No que se refere aos indígenas, estes foram utilizados como mão de obra na colonização, uma vez que eram considerados pelos lusitanos como uma força de trabalho que poderia ser aproveitada, além de enxergá-los como uma presença agradável para o território que deveria ser povoado. Essa problemática se fez presente em toda a América e a solução definida como satisfatória pelas colônias fora a “escravização sumária e exploração brutal do índio pelo colono” (PRADO JR., 1961, p. 87). Essa situação apenas foi alterada após cerca de duzentos anos quando emergiu a chamada Tese de Pombal, a qual regularizou a absorção indígena pela colonização, o que se deu sobretudo pela via da catequização.

Toma lugar, assim, as missões religiosas, as quais “[...] não intervêm como simples instrumentos da colonização, procurando abrir e preparar caminho para esta no seio da população indígena. Elas têm objetivos próprios: a propagação da fé, os Interesses da Igreja ou das ordens respectivas, não importa [...]” (PRADO JR., 1961, p. 86). Os regimes adotados não eram os mais indicados para tornar os indígenas integrados e ativos na ordem colonial, uma vez que, as aldeias jesuíticas promoviam um segregamento entre os indígenas e o restante da sociedade, de modo a torná-los extremamente dependentes destas e incapazes de se inserirem na ordem colonial.

Um aspecto que se considera elementar nesse processo é a forma como a cisão entre o ser humano e a natureza, construída a partir da já mencionada perspectiva judaico-cristã, funcionou como argumento para legitimar e impulsionar não só a exploração da natureza dos novos territórios conhecidos no período das grandes navegações, mas também das diversas populações que habitavam esses territórios.

Com a regularização da situação do indígena com a Tese de Pombal, inicia-se o fomento ao tráfico de pessoas trazidas do continente africano, arrancadas de sua terra e de seus costumes. Até o começo do século XIX, a mão de obra na colônia era quase que exclusivamente indígena. É necessário salientar que há diferenciação geográfica no que se refere a exploração da força de trabalho indígena e negra, como pode ser observado mais ao norte do país, como no Pará,

no qual há maior presença de indígenas, havendo inclusive um recrudescimento do tráfico de indígenas no século XIX.

Ao entrar em cena, as diferentes populações negras que foram trazidas sobrepujaram a indígena, diante do enorme contingente de pessoas que foram traficadas, entre cinco e seis milhões, o que indica que a população advinda de diferentes povos africanos acaba sendo superior à dos indígenas – 1/3 da população brasileira no Brasil colônia era conformado pela população negra e que, derivado disso, a mestiçagem³² é um produto característico da formação social do país.

Nessa esteira, os negros são incorporados à colônia como escravizados, por meio do trabalho forçado. Vão se fixar principalmente nas regiões que demandam por mão de obra, como aquelas próximas ao litoral, enquanto o norte do país vai utilizar principalmente força de trabalho indígena. Já “o sertão constituiu sempre, de fato, refúgio para negros e índios vindos do litoral: escapos da justiça, que sobre eles pesava mais que sobre as outras categorias da população [...]” (PRADO JR., 1961, p. 108-109).

Após considerar as raças que ocuparam o território, cabe pensar como o trabalho e, conseqüentemente, a economia se estruturava nesse processo produtivo. Na colônia a economia era totalmente voltada para o fornecimento de matérias primas para o comércio europeu, principalmente de gêneros agrícolas. Nesse sentido a organização exigida pela agricultura era a de uma grande propriedade monocultora, em que trabalhavam os escravizados, completamente oposta a pequena exploração camponesa. Segundo Prado Jr. (1961), essa estruturação da propriedade agrária emerge como consequência da necessidade de ocupação do grande território que era o Brasil.

O movimento das grandes navegações inaugurou uma nova dinâmica internacional, exercendo modificações econômicas, sociais e na configuração do trabalho. É nessa esteira que a divisão social do trabalho se torna racializada, uma vez que o trabalho passa a ser dividido a

³² Essa mestiçagem ocorre de forma significativa através do estupro dos corpos de mulheres indígenas e negras pelos colonos. É interessante observar que essa violência não tinha mero caráter de satisfação das necessidades sexuais dos colonos, como aponta Prado Jr., mas também faz parte do processo de ocupação e reafirmação do domínio sobre aquele território e sob os corpos que dele fazem parte. “A mestiçagem brasileira é antes de tudo uma resultante do problema sexual da raça dominante, e tem por centro o colono branco” (PRADO JR., 1961, p. 105). Todavia, o autor não menciona é que essas mulheres não podiam negar a situação, pois eram reduzidas a objeto. Esse também é um processo que impactou a formação da sociedade brasileira, tanto o imaginário popular que estigmatiza ao mesmo tempo que hipersexualiza mulheres negras e indígenas, quanto aspectos que envolvem a própria subjetividade dessas mulheres.

partir de um critério racial, que vai ser fundamental para a forma como as sociedades passaram a se estruturar a partir daquele momento.

O comércio internacional tinha como centro a Europa e os produtos por ela desejados. O Brasil colônia não escapou dessa realidade. A estrutura colonial assentava-se em três elementos, que se articulavam e, para Caio Prado Jr. (1961), caracterizaram a estrutura agrária do Brasil: a grande propriedade, a monocultura e o trabalho escravizado³³.

É importante destacar que a política de colonização que fora adotada tinha como base as condições naturais colocadas pelo território. Prado Jr. (1961) menciona o caso das colônias inglesas da América do Norte, no qual havia significativa diferenciação do tipo de colonização a depender dos fatores climáticos³⁴, uma vez que os fatores naturais exerciam influência no processo de determinação da modalidade de tipos agrários. Desse modo, a monocultura necessariamente acompanha grande propriedade tropical e esta, por sua vez, tem como objetivo a produção de gêneros que possuíam valor comercial e que, logo, são lucrativos.

Esse processo delineou a posição não só do Brasil, mas da maioria dos países da América Latina, na Divisão Internacional do Trabalho, os colocando como fornecedores de matéria prima. Essa característica foi elementar para a forma como esses países se inseriram no capitalismo, periférica e dependente.

É a partir desse momento que as relações da América Latina com os centros capitalistas europeus se inserem em uma estrutura definida: a divisão internacional do trabalho, que determinará o sentido do desenvolvimento posterior da região. Em outros termos, é a partir de então que se configura a dependência, entendida como uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo marco as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência. A consequência da dependência não pode ser, portanto, nada mais do que maior dependência, e sua superação supõe necessariamente a supressão das relações de produção nela envolvida (MARINI, 2017, p. 327).

É possível dizer que os elementos supracitados que caracterizam a organização colonial brasileira são de suma importância para a organização da economia colonial, a qual vai se caracterizar por sua extrema concentração de riqueza e sua orientação para o exterior. Prado Jr. (1961) demarca que esse sistema não sofre grandes alterações em seus três primeiros séculos, mas vai se complexificando naturalmente, perdendo essas características simples. O aumento

³³ Optou-se pelo uso do termo “escravizado/a”, uma vez que se trata de uma condição de ausência de liberdade que foi imposta as pessoas e não à um estado de natureza. Desse modo, em todas as ocorrências que fazem referência a tal processo fez-se uso do termo “escravizado”, alterando-se, inclusive, a terminologia adotada por Prado Jr. (1961) nas citações desse autor.

³⁴ As regiões de clima temperado, como a Nova Inglaterra, Pensilvânia e Delaware, estabeleceram a pequena propriedade camponesa, enquanto ao sul da baía de Delaware, região planície litorânea quente, foi estabelecida a grande propriedade, na qual trabalhavam escravizados, a *plantation*.

populacional a título de exemplificação, é um dos fatores que leva a essa complexificação, visto que vai demandar por um mercado interno propriamente nacional.

As colônias emergem como fruto de uma necessidade da metrópole. Existem apenas para satisfazê-la e beneficiá-la, uma vez que o próprio modo como ela se organiza esteve subordinado aos seus objetivos. Isso, categoricamente, tornou o Brasil um produtor de gêneros requeridos pelo mercado externo. A história colonial, assim, manteve de um lado, uma pequena minoria de colonos brancos empresários parceiros da metrópole, da colonização do país, donos de terra e da sua riqueza; e do outro, a grande massa da população escravizada.

Alves (2022, p.214) defende que “a temática da escravidão é uma categoria essencial para analisar a formação histórica, social, econômica, política e racial do Brasil e os seus desdobramentos nas relações sociais”. Esta se constitui, assim, como uma característica fundamental da sociedade brasileira no século XIX. Ela subsume o ser humano a um instrumento vivo de trabalho, de forma extremamente brutal, de modo que lhe é exigido apenas sua força bruta. “O cabedal de cultura trazido da selva americana ou africana, e que não quero subestimar, é abafado e, se não aniquilado, deturpa-se pelo estatuto social, material e moral a que se vê reduzido seu portador” (PRADO JR., 1961, p. 270).

Tornam-se nítidos os elementos que constituem os traços da colonialidade, visto que, a cultura, o modo de vida das populações escravizadas, são não apenas anulados, principalmente quando se fala da influência que estes tiveram na formação social brasileira. Por vezes, Caio Prado Jr. (1961) as coloca num lugar de passividade frente à imposição branca e europeia, o que também é um argumento falacioso diante da diversidade de estratégias forjadas por essas populações. Clóvis Moura (1988), importante teórico que demonstra não só o papel ativo de resistência da população negra que fora escravizada, mas também a sua influência em todos os aspectos de constituição da sociedade, evidencia a necessidade de analisar

[...] a participação do escravizado como força dinâmica, como contribuinte ativo no processo histórico. A outra parte, do escravizado como elemento dócil, masoquista, conservador do regime, termo passivo do processo social já foi por demais estudada. Há mesmo uma verdadeira indústria em tal sentido. Por tudo isso, procuramos ver o escravizado, no presente livro, como negação de um sistema que, para afirmar - se em sua amplitude, tinha de estabelecer toda uma mecânica de sujeição. Nesse sentido procuramos trazer elementos novos, alguns não muito novos mas desprezados, para melhor se compreender a essência do processo que teve início com o estabelecimento da escravidão e desaguou na Abolição (MOURA, 1988, p.35).

Uma característica extremamente significativa da estruturação da escravidão na realidade brasileira é “a diferença profunda de raças que separa os escravizados de seus senhores” (PRADO JR., 1961, p. 271). Esse aspecto é fundamental quando se pensa a colonialidade e o colonialismo, uma vez que é nesse modelo social que a diversidade humana

é transformada em diferença racial, como forma de desumanizar o outro, utilizada para legitimar a exploração racial desumanizadora e endossar a divisão social de classes.

Essa diferenciação racial utilizada como fundamento da divisão social, provoca assim impactos na conformação das classes sociais³⁵ e, consecutivamente, na formação social brasileira. É ela que dá o pontapé inicial para a estruturação do colonialismo e, conseqüentemente, da denominada colonialidade, logo, esta categoria não se refere única e exclusivamente às realidades que vivenciaram a colonização por países hispânicos, mas sim a todo o processo de colonização que teve como base um critério racial para a subsunção de outros povos.

O referido processo colocou a raça enquanto um conceito central uma vez que, para Almeida (2018, p. 22), “transformou-se em uma poderosa tecnologia do colonialismo europeu com vistas à submissão e destruição de populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania”. Além disso, demonstra que a ideia de raça não se trata de um elemento simples e improgressivo, mas sim de um conceito relacional e histórico, diretamente associado ao processo de desenvolvimento político e econômico da própria sociedade.

Nesse sentido, é imprescindível mencionar que o contexto histórico posto durante o século XVI foi responsável por atribuir um sentido particular ao conceito raça, tendo em vista que forjou a base material responsável por homogeneizar a ideia de humanidade, pautada exclusivamente na experiência europeia de unicidade da existência humana, que vai estabelecer o europeu como o ser humano universal. Almeida (2018) defende, assim, que pensar o processo de desenvolvimento da relevância da ideia de raça implica em entender como a filosofia moderna construiu a noção de humanidade. A exclusão e a limitação posta por essa noção de humanidade reduzida aos europeus ficou evidente com a Revolução Haitiana, evidenciado que “o projeto liberal-iluminista não tornava todos os homens iguais e sequer faria com que todos os indivíduos fossem reconhecidos como seres humanos. Isso explicaria por que a civilização não pode ser por todos partilhada” (ALMEIDA, 2018, p. 22).

Nessa linha de análise, Almeida (2018) define que a ideia de raça funciona, principalmente, como duas características vinculadas: a biológica, por meio da qual a identidade racial atrela-se a algum componente físico, e a étnico-cultural, em que tal identidade associa-se à língua, religião, localização geográfica ou costumes. É possível associar essa segunda ao que Fanon (2008) interpreta como racismo cultural.

³⁵ Florestan Fernandes aprofunda essa temática em “A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de Interpretação Sociológica”(1974).

Os estudos antropológicos realizados sobretudo durante o século XX tornaram possível evidenciar que a raça “ é um elemento essencialmente político, sem qualquer sentido fora do âmbito socioantropológico” (ALMEIDA, 2018, p. 25), diante da impossibilidade das determinações biológicas ou culturais hierarquizarem a moral ou a política. No entanto, ainda que não haja possibilidade de as diferenças biológicas ou culturais justificarem o tratamento discriminatório entre seres humanos, a raça ainda é um fato político extremamente significativo, tendo em vista que ela foi, e ainda é, largamente utilizada para legitimar e naturalizar o genocídio e a segregação entre grupos societários.

Clóvis Moura (1988) sinaliza que até mesmo o conhecimento produzido sobre o negro brasileiro foi mediado por diversos preconceitos acadêmicos comprometidos não apenas com a imparcialidade científica, mas também com uma ideologia racista.

Ao pensar a forma como não apenas a realidade social brasileira, mas suas bases econômicas e institucionais emergiram em um contexto completamente voltado para atender as demandas de um mercado externo e como suas classes sociais foram formadas em cima de uma organização do trabalho tão severamente excludente e discriminatória, as heranças desses processos tornam-se cada vez mais latentes e contemporâneas. O próprio modo arcaico como se desenvolve o processo de modernização do Brasil, conforme sinalizado por Darcy Ribeiro (1995) e os aspectos que envolvem o que Marini (1973) chamou de Dialética da Dependência, são representativos dos impactos que a colonialidade e, conseqüentemente, o racismo engendraram no quadro da complexificação do Brasil enquanto sociedade. É imprescindível demarcar que o processo de modernização foi racista. Conforme Almeida (2019), a associação entre estruturas arcaicas³⁶ à modernização capitalista, faz parte de uma lógica de desenvolvimento fundamentalmente racista.

Nesse contexto, Prado Jr. (1961) disserta que a distribuição das profissões, ainda no período colonial também se pautava em critérios de raça. As ocupações que eram designadas aos homens livres eram pequenas, como pequenos proprietários de terras, mestre de engenhos e pouquíssimos ofícios mecânicos que não eram absorvidos pela escravidão, enquanto as funções públicas eram restritas aos brancos, como os comerciantes e ambulantes. Percebe-se, assim, que as possibilidades de sobrevivência para aqueles indivíduos destituídos de recursos

³⁶ Segundo Florestan Fernandes (1968), a forma como o capitalismo se desenvolve na América Latina e, conseqüentemente, no Brasil, deu-se sob o formato de capitalismo dependente, que, associa estruturas arcaicas e modernas de modo que, “gera, ao mesmo tempo, o subdesenvolvimento econômico e o subdesenvolvimento social, cultural e político. Em ambos os casos, ele une o arcaico ao moderno e suscita, seja a arcaização do moderno, seja a modernização do arcaico. (FERNANDES, 1968, p. 61)”.

materiais eram muito escassas, o que aprofundava ainda mais o lastro de desigualdade existente entre senhores e escravizados.

Entre os extratos sociais localizava-se uma parcela significativa da população que ocupava cargos de certa forma aleatórios e que cresceu durante o tempo – que Caio Prado Jr. (1961) define como “socialmente indefinidos”, representados por negros e indígenas, que não estavam bem ajustados na nova sociedade. A denominada parte “vegetativa” era conformada por aqueles que viviam a base de prestação de pequenos favores aos senhores e os “desocupados permanentes”, que viviam nas cidades e no campo.

A condição mais profunda para a formação dessa classe é a escravidão aliada ao próprio sistema produtivo da colônia, que não tinha uma estrutura para atender o mercado interno e que tornava escassa a existência de atividades remuneradas. Prado Jr. (1961) resume o contexto da sociedade colonial a instabilidade do povoamento, incoerência, a pobreza e miséria na economia e em uma corrupção de seus dirigentes. O fruto disso foi o desequilíbrio e a desorganização generalizados, os quais dão origem aos próprios germes de autodestruição da colônia. O fio condutor da complexidade de fatores que ensejam a destruição, mas também as tentativas de manutenção dessa ordem social, apontado pelo autor, é a exploração ostensiva de gêneros lucrativos para o comércio internacional, que ao se desenvolver e se complexificar, torna-se incapaz de atender as demandas geradas pela estrutura sob a qual essa se formou. Isso se verifica na desagregação do país provocada pela redução dos bens primários ofertados pelo território, que fora engendrado pelo sistema de colonização, que poderia ter sido modificado.

Além disso, tem-se a enorme quantidade de pessoas que ficou à margem da produção quando o ciclo da colonização chegara ao fim, enquanto os proprietários de terras tiveram seu lugar garantido e continuaram suas atividades, enquanto as outras categorias ficaram sem lugar, dando origem a um contingente populacional sem ocupações. As contradições do sistema colonial levam assim a sua própria corrosão.

A construção da ideia de raça e a prática social desumanizadora da diversidade humana dão origem ao racismo e ao preconceito racial que impactou negros e indígenas, com a exclusão desses de tudo que era melhor oferecido nas colônias. Desse modo, tanto o avanço e a absorção dos valores da Revolução Francesa de igualdade, fraternidade e liberdade que aos poucos adquiriam espaço no âmbito da política brasileira, uma vez que se adequavam as necessidades da colônia naquele período, ficaram restritos aos senhores de engenho, fazendeiros e donos de terra. Os povos escravizados foram, assim, impedidos de integrar a construção dessa nova organização societária.

A referida exclusão da população negra dos postos de trabalho durante o período pós-abolição da escravatura, estava ancorada principalmente na política de embranquecimento da população, a qual, segundo Moura (1988, p. 79), teve seu

[...] auge da campanha pelo branqueamento do Brasil, surge exatamente no momento em que o trabalho escravizado (negro) é descartado e substituído pelo assalariado. Aí coloca - se o dilema do passado com o futuro, do atraso com o progresso e do negro com o branco como trabalhadores. O primeiro representaria a animalidade, o atraso, o passado, enquanto o branco (europeu) era o símbolo do trabalho ordenado, pacífico e progressista.

Como justificativa, as elites afirmavam que essa população não possuía o preparo técnico necessário demandado pela atividade industrial, recorrendo, assim, à importação do trabalho de estrangeiros, principalmente aqueles de origem europeia. Esta por sua vez contou com muitas vantagens em detrimentos da população que já habitava no território brasileiro àquela época.

Utilizou-se, também, como ferramenta de legitimação desse discurso, a ideologia da democracia racial. Para Moura (1988), não só se tratava de uma ideologia intencional, mas de uma política concebida e sistematizada para manter a discriminação interétnica, entre brancos e negros. Nesse sentido, a democracia racial coloca o branco como ápice a ser alcançado de modo que

[...] a identidade étnica do brasileiro é substituída por mitos reificadores, usados pelos próprios não brancos e negros especialmente, que procuram esquecer e/ou substituir a concreta realidade por uma dolorosa e enganadora magia cromática na qual o dominado se refugia para aproximar-se simbolicamente, o mais possível, dos símbolos criados pelo dominador (MOURA, 1988, p. 64).

Na perspectiva do autor, o contexto constituído durante o período escravista foi extremamente significativo no desenvolvimento da própria classe trabalhadora negra, a qual, diferentemente do que as políticas estatais da época estabeleciam, eram diversas e possuíam diferentes qualificações para diferentes exigências de trabalho. Nota-se, assim, que a própria constituição do Estado brasileiro utilizou, historicamente, esforços para atender e defender os donos de escravizados. “Isso quer dizer que o negro que aqui chegava coercitivamente na qualidade de semovente tinha contra si todo o peso da ordenação jurídica e militar do sistema, e com isso, todo o peso da estrutura da dominação e operatividade do Estado (MOURA, 1988, p. 22).

Esse cenário, constitui solo fértil para o desenvolvimento do que Almeida³⁷ (2019) definiu como Racismo institucional e Racismo Estrutural. O racismo institucional, para o autor, parte da relação entre racismo e Estado, colocando o primeiro como “resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (ALMEIDA, 2019, p. 31). Partindo da concepção de que as instituições são complexas e expressam as diferentes correlações de forças existentes no âmbito da sociedade, apresentando, assim, antagonismos, conflitos e contradições, a tese do autor considera que os conflitos raciais também estão inseridos nas instituições.

Nessa perspectiva, ganha destaque nas relações raciais, o elemento “poder”, de modo que o racismo fora estabelecido primordialmente como dominação, na qual um grupo racial exerce seu domínio sobre a sociedade e sua organização política. Nesse processo, vão se institucionalizando os interesses e a racionalidade do grupo dominante com vistas a legitimar e até mesmo naturalizar o seu domínio.

No racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade (ALMEIDA, 2019, p. 32).

O domínio branco, sinaliza Almeida (2019), necessita de um conjunto de regras e padrões que dificultam e limitam a escalada de negros e/ou mulheres, e impossibilitam a criação de espaços nos quais a temática da desigualdade racial e de gênero seja discutida, com vistas a naturalizar o referido domínio. Nesse sentido, são criados também mecanismos de produção de consensos para garantir esse domínio para além do uso da violência. Essa violência é materializada, principalmente, pelo braço armado do Estado, e vão de agressões até o genocídio sistemático da população negra³⁸. Almeida (2019) aponta que essa violência também reverbera no cotidiano nas instituições, seja de forma explícita ou através do que ele caracteriza como microagressões, como as piadas, o silenciamento e o isolamento. Percebe-se, assim, o quanto as instituições possuem papel fundamental na criação e manutenção de uma estrutura de poder

³⁷ Cabe sinalizar que o autor concebe a existência de três concepções de racismo: individualista, institucional e estrutural. A individualista parte da relação entre racismo e a subjetividade, de modo que segundo a mesma, concebe-se o racismo como patologia, como um fenômeno psicológico de caráter individual ou coletivo.

³⁸ A publicação mais recente do Atlas da Violência, produzido pelo IPEA, em 2021 evidencia que entre 2009 e 2019 ocorreu uma redução no número geral de homicídios no país, cerca de 20,3%, no entanto, entre a população negra a redução correspondeu a cerca de 15,5% enquanto entre a população não negra a redução foi de 30,5%. Portanto, a diminuição no número de assassinatos da população não negra nos últimos anos foi 50% maior do que a de homicídios da população negra.

branca, tendo em vista “que as instituições atuam na formulação de regras e imposição de padrões sociais que atribuem privilégios a um determinado grupo racial [...]” (ALMEIDA, 2019, p. 37).

“As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (ALMEIDA, 2019, p. 38). Ao atentar-se para o desenvolvimento do Estado no modo de produção capitalista, sobretudo em sua organização hodierna, percebe-se que este goza de autonomia relativa e tem como uma função fulcral a manutenção da acumulação capitalista. Na mesma linha, o Estado incorpora as diversas contradições que permeiam a vida social e, no âmbito do capitalismo, é natural que ele também absorva o tensionamento entre distintos projetos de sociedade. Essa correlação de forças se evidencia, por exemplo, quando a classe trabalhadora através de sua organização e luta política impele o Estado a atender determinadas reivindicações, que são atendidas na medida que não prejudiquem a acumulação capitalista.

Almeida (2019, p.54) também chama atenção para, uma vez que Estado traduz-se como “a forma política do mundo contemporâneo, o racismo não poderia se reproduzir se, ao mesmo tempo, não alimentasse e fosse também alimentado pelas estruturas estatais”. O autor defende que a classificação de pessoas em classes e grupos é operada e legitimada a partir do aparelho estatal. Considerando, desse modo, que existem instituições que funcionam seguindo padrões constituídos para favorecer certos grupos raciais, é perceptível que o racismo é parte da ordem social. Desse modo, para Almeida (2019), o Estado moderno pode ser caracterizado de duas maneiras: 1) Estado racista, como foi a Alemanha durante o nazismo e a África do Sul antes de 1994; ou 2) Estado racial, no qual o Estado é determinado estruturalmente por uma classificação racial - caso no qual pode-se enquadrar o Brasil.

A concepção estrutural acerca do racismo localiza-o no âmbito de sua relação com a economia e o apreende como um processo que é, ao mesmo tempo, político e histórico, e que, conseqüentemente, cria condições de discriminação sistemática de grupos raciais. Dessa maneira,

[...] a ênfase da análise estrutural do racismo não exclui os sujeitos racializados, mas os concebe como parte integrante e ativa de um sistema que, ao mesmo tempo que torna possíveis suas ações, é por eles criado e recriado a todo momento. [...] Entender que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessidade de intenção para se manifestar [...] (ALMEIDA, 2019, p. 41).

Entende-se, assim, a raça enquanto relação social e o racismo enquanto um complexo. Este é um processo político, composto pelas dimensões institucional e ideológica. A primeira

consolida-se a partir dos aparatos de regulação jurídicas no qual o Estado usufrui de mecanismos cruciais para incorporar e naturalizar o racismo e a violência sistemática que o acompanha. Já a dimensão ideológica refere-se à capacidade de o Estado e as instituições de criarem narrativas e consensos que promovam um ideário de nação homogênea, de unidade social

E quando a ideologia não for suficiente, a violência física fornecerá o remendo para uma sociedade estruturalmente marcada por contradições, conflitos e antagonismos insuperáveis, mas que devem ser metabolizados pelas instituições – o poder judiciário é o maior exemplo dessa institucionalização dos conflitos. Esses fatores explicam a importância da construção de um discurso ideológico calcado na meritocracia, no sucesso individual e no racismo a fim de naturalizar a desigualdade (ALMEIDA, 2019, p. 60).

Nesse sentido, Almeida (2019) evidencia que o racismo também é um processo histórico, tendo em vista que a especificidade estrutural está atrelada às especificidades particulares de cada formação social. Assim, são as trajetórias particulares de cada sociedade que delineiam as suas esferas econômicas, políticas e jurídicas, as quais só podem ser apreendidas se observadas conjuntamente.

Percebe-se que todo esse processo foi, e ainda é, utilizado largamente durante o período colonial como maneira de legitimar o escravismo e ainda se mantém na sociedade contemporânea, principalmente se considerarmos a formação social brasileira. Tratam-se, pois, de projetos políticos, que definiram (e definem) as hierarquias sociais.

O histórico colonial brasileiro, sua estrutura, economia e moral impactam a formação social do país, conforme evidenciado por Darcy Ribeiro (1995). O processo de industrialização do país séculos após a colonização demonstra alguns dos rastros deixados pela colonização, o que dialoga diretamente com o arranjo conceitual da colonialidade, de modo que os processos formativos do país estão intrinsecamente articulados.

No que tange a referida industrialização, ela costuma ocorrer associada a urbanização, uma vez que a primeira passa a oferecer empregos urbanos para a população rural, conforme assinalado pelo autor. Para Darcy Ribeiro (1995), durante o século XV, o Brasil vivencia processos associados ao monopólio da terra e da monocultura, o que de certo modo provoca a expulsão da população do campo para as cidades. Esse violento êxodo rural acarreta rebatimentos sociais, pois as cidades não possuíam estrutura para abrigar tal contingente populacional, o que alastrou a miséria e o desemprego.

A população urbana acaba sendo deixada à própria sorte e encontra soluções difíceis para a sua sobrevivência, como a ascensão de favelas, conjuntos que edificam uma vida social intensa e de constante resistência, pois lutam constantemente contra as tentativas de

desalojamento realizadas pelo governo. Essas pessoas forjam estratégias cada vez mais criativas de sobrevivência como é o exemplo do aproveitamento do crime organizado e da crise de drogas como forma de ensejar empregos no interior das próprias favelas. Essa entrada do Brasil numa movimentada vida urbana inaugura um novo modo de ser das metrópoles, que traz consigo novas complexidades somadas ao quadro geral da realidade brasileira. Essas se referem, principalmente, à arcaica cultura mantida pela população que gerou dificuldades para essa diante do processo de modernização (RIBEIRO, 1995).

É possível denotar, com base em Leonardo Dias Alves (2022), que o arranjo tecido entre a ascensão do racismo estrutural no nascente mercado de trabalho brasileiro e o aprofundamento da sua divisão racializada se

desenvolveu mediando a exclusão dessa população dos postos de trabalho formais, assim como também alocou essa população no desemprego e na desocupação, e aquelas(es) que eram inseridas(os) no mercado de trabalho assalariado ocupavam postos de trabalho de subsistência, precarizados, subalternizados, com baixa ou nenhuma remuneração (ALVES, 2022, p. 216).

O autor defende que o período pós-abolição da escravatura intensificou a referida divisão racial do trabalho de maneira tão brutal que teve como resultado a “ausência de condições materiais para a população negra satisfazer as suas necessidades humanas básicas de reprodução de vida” (ALVES, 2022, p. 215). Esse movimento consistiu em um fecundo mecanismo de exclusão da população negra do mercado formal de trabalho, mediado pelo processo de compra e venda da força de trabalho.

Dias (2022) afirma que a divisão racial do trabalho, se agudiza a partir de dois momentos fundamentais: o estabelecimento da política de imigração e a instituição do trabalho assalariado enquanto prerrogativa para a sobrevivência no modo de produção capitalista. Nesse sentido, ele aponta que a mesma se constitui enquanto uma expressão do racismo no âmbito do mercado de trabalho e não como mera consequência do racismo estrutural, o qual, por sua vez, provê um tipo de filtragem racial no processo de compra e venda da força de trabalho. Assim, impacta em todas as dimensões que compõem a vida material da população negra, com marca profunda da divisão racial do trabalho na dinâmica capitalista: aumenta o desemprego (que à essa altura também já é demasiadamente racializado), o pauperismo e impacta a política salarial mediante o pagamento de salários cada vez mais baixos para essa população.

A divisão social anteriormente mencionada entre duas classes (os donos de terras e os escravizados), adquiriu uma nova roupagem com o passar dos anos. Com a modernização, a primeira agora constitui-se pelos empresários que garantem seu poder a partir da exploração econômica, e também pelo que o autor denomina como patriciado, que nada mais é do que um

grupo de pequenos proprietários, gerentes de grandes propriedades e arrendatários. A segunda, que ainda conforma parte significativa da população brasileira, é composta majoritariamente por negros, moradores de favelas e periferias. Associado a isso, está um importante processo sinalizado por Darcy Ribeiro (1995) também impulsionado por esse movimento e que, na verdade, é mais antigo que ele, é a desculturação, uma tentativa constante de “desindianizar” o índio e de “desafricanizar” o africano em face da construção de uma cultura que tenha como referência o lócus europeu. Para Ribeiro (1995), aqueles que antes eram escravizados, hoje constituem os subsalariados. “Seu desígnio histórico é entrar no sistema, o que sendo impraticável, os situa na condição da classe intrinsecamente oprimida, cuja luta terá de ser a de romper com a estrutura de classes. Desfazer a sociedade para refazê-la” (RIBEIRO, 1995, p. 209).

A distância social existente entre ambas as classes permanece colossal e a ela se associa “a discriminação que pesa sobre os negros e indígenas, sobretudo para os negros” (RIBEIRO, 1995, p. 219). Para o autor, essa estratificação social tem origem historicamente demarcada, que já fora pontuada, e possui uma racionalidade própria resultante do estabelecimento da lógica de privilegiamento de uns em detrimento de outros. Essa realidade demonstra que a constituição do Brasil não obstina a construção de uma sociedade, para que sua população possa sobreviver e progredir, mas sim para que uma pequena camada de senhores possa enriquecer ao mesmo tempo em que atende às demandas de uma burguesia externa. Essa relação é fundamental para compreender o modo como se constituem as classes sociais no Brasil e, também, na América Latina³⁹.

Tais características se relacionam intimamente, pois, associadas, condicionam uma perspectiva que concebe as pessoas apenas como força motriz de trabalho subserviente aos desígnios internacionais, sem sequer gozar de condições adequadas para a sua reprodução.

As classes sociais brasileiras não podem ser representadas por um triângulo, com um nível superior, um núcleo e uma base. Elas configuram um losango, com ápice finíssimo, de pouquíssimas pessoas, e um pescoço, que vai se alargando desde aqueles que se integram no sistema econômico como trabalhadores regulares e como consumidores. Tudo isso como um funil invertido, em que está a maior parte da população, marginalizada da economia e da sociedade, que não consegue empregos regulares nem ganhar o salário-mínimo (RIBEIRO, 1995, p. 213).

Nesse solo histórico-social, as próprias instituições democráticas enfrentam limitações estruturais para o exercício plenamente democrático. “As instituições republicanas, adotadas formalmente no Brasil para justificar novas formas de exercício do poder pela classe dominante,

³⁹ Para maiores informações, consultar Fernandes (1981).

tiveram sempre como seus agentes junto ao povo a própria camada proprietária” (RIBEIRO, 1995, p. 218).

O processo que sucedeu a abolição da escravatura demonstra de maneira latente a configuração de um projeto de sociedade nitidamente classista, que absorveu a discriminação racial e a racionalidade que permeava as próprias instituições democráticas do país, junção que serve de base para o estabelecimento do que autores como inicialmente Kwame Ture, Charles Hamilton, Clóvis Moura (1988) e⁴⁰ vão denominar como “racismo estrutural”. Com base nas análises de Darcy Ribeiro (1995), com o final da escravidão, a sociedade – tanto no campo quanto nas cidades – não absorve os trabalhadores negros, que eram desprezados pelas classes dominantes brasileiras, o que provoca a redução significativa dessa população em face da miséria a qual foram forjados. Esse cenário conduziu a propagação de uma visão completamente deturpada da realidade entre os descendentes das classes dominantes que culpabiliza os negros por sua condição social, de modo que o restante da sociedade não se solidarizava, nem se indignava diante da situação.

O olhar atento para a carreira traçada pela população negra no Brasil revela que, inicialmente inserida no país na condição de escravizada, tem sua força de trabalho duramente explorada em todos os setores produtivos da sociedade e sobrevive de modo completamente precário e insalubre. Ao ascender a condição de trabalhador livre, continua sendo submetido a trabalhos análogos à escravidão, o que o coloca na condição de subproletariado⁴¹.

O processo de industrialização alargou as bases da sociedade, no entanto seguiu uma lógica de concentração da riqueza socialmente produzida e do poder, além de manter a discriminação racial – o que continuou dificultando o processo de inserção da força de trabalho no mercado de trabalho formal, de forma assalariada e regulamentada, de negros e indígenas, dificultando também o acesso a direitos básicos, como a educação.

Para Ribeiro (1995), a natureza do preconceito racial no Brasil é diferente da registrada em outras sociedades, pois incide sobre o matiz da pele, apesar de haver um ponto em comum: a origem – localizada na divisão da sociedade em raças e, consecutivamente, na divisão social e técnica do trabalho – componentes estruturantes da estratificação de classes.

Um conceito importante trazido por Darcy Ribeiro (1995) é o de transfiguração étnica, que para ele indica o processo de nascimento, transformação e morte das entidades culturais.

⁴⁰ Para maiores informações, consultar *Black Power: A política de libertação nos Estados Unidos*, de Kwame Ture e Charles V. Hamilton (1967) e *Sociologia do Negro Brasileiro*, de Clóvis Moura (1988).

⁴¹ Para uma análise mais significativa sobre o termo consultar “Os sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a Afirmação e Negação do Trabalho”, de Ricardo Antunes (2009).

Esse processo possui quatro dimensões: (1) a biótica, na qual os seres humanos se transfiguram ao entrar em contato com outras forças vivas, como as epidemias trazidas por europeus que levaram diversos indígenas a morte; (2) a ecológica, pela qual os seres vivos se modificam a partir da coexistência; (3) a econômica, que se dá pela subsunção de uma população no que se referem às condições de existência material por outra e que pode levar ao extermínio da primeira; (4) e, por último, a psicocultural, na qual o *ethos*, a sensação de orgulho ou pertencimento a uma cultura que leva o indivíduo a lutar por sua sobrevivência, de modo que o preconceito social e a discriminação podem ser facilmente introjetados como valores básicos de uma sociedade e exercerem papel etnocida.

Para o autor, o Brasil passou por diversos momentos de transfigurações⁴², tanto de indígenas, quanto de negros e de trabalhadores europeus, em todas as instâncias mencionadas. Isso levou a uma configuração histórico e cultural particular, mas sempre submissa a classe dominante, visto que nenhuma das mencionadas etnias possui algum tipo de autonomia, mas sim se integram à sociedade.

[...] a sociedade brasileira assumiu diversas formas, variantes no tempo e no espaço, como modos sucessivos de ajustamento a distintos imperativos externos e a diferentes condições econômicas e ecológicas regionais. No primeiro caso, moeu e fundiu as matrizes originais indígena, negra e européia em uma entidade étnica nova, pela via evolutiva da atualização ou incorporação histórica, que foi o caminho comum de formação dos povos novos das Américas (RIBEIRO, 1995, p. 260).

O elemento diferencial que o autor traz da transfiguração no Brasil dialoga intimamente com a colonialidade e o racismo, pois tem a ver com a continuidade de elementos arcaicos da dependência econômica do país e com o caráter bastardo da cultura brasileira. A industrialização, assim, teve limites estruturais para o seu desenvolvimento pleno, postos pela estrutura arcaica do país. As relações de escravismo permaneceram (e permanecem) após o estabelecimento do trabalho assalariado, o que, segundo Ribeiro (1995), deformou o crescimento econômico brasileiro no âmbito do capitalismo industrial⁴³, além de prejudicar a integração da população ao novo estilo de vida posto pela sociedade industrial. A transformação mais significativa desse momento foi a transição de um sistema arcaico de baixa energia e com elevado e desgaste do uso de mão de obra para uma nova organização com tecnologia cada vez mais mecanizada e com menos capacidade de absorção do enorme contingente de força de

⁴² No momento em que Ribeiro (1995) redigia o texto, ele afirma que a sociedade passava por um novo processo de transfiguração para se adequar a civilização industrial, sempre seguindo uma lógica de submeter a população ao trabalho.

⁴³ Cabe destacar que essa mencionada “deformação”, na verdade serviu como elemento impulsionador do crescimento econômico no processo de formação social econômica brasileira.

trabalho disponível, o que culmina na sua permanente marginalização. A importação da força de trabalho foi uma consequência dessa realidade e nesse processo a população se tornou “excedente das necessidades da produção. É o trabalhador brasileiro que se torna obsoleto como uma força descartável dentro da economia nacional” (RIBEIRO, 1995, p. 261).

É nesse meandro em que se constitui a formação social brasileira, influenciada pela continuidade dos traços do colonialismo não apenas como instituição econômica, mas também em seus aspectos culturais, morais, étnicos, jurídicos e sociais. A análise até aqui pontuada defende que a colonialidade se constitui enquanto um elemento intrínseco ao desenvolvimento nacional e que influencia não apenas os aspectos materiais e da realidade concreta, como também características que dizem respeito à construção social, pessoal e subjetiva dos sujeitos. Ela se encontra, desse modo, orgânica à realidade social, política, histórica e econômica e, por isso, constitui o solo histórico da gênese do Serviço Social brasileiro.

Nessa esteira, para pensar o Serviço Social enquanto profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho e elucubrar acerca de suas demandas e intervenções, exige reflexão crítica e ativa do solo histórico no qual ela emerge e modifica dinamicamente e dialeticamente. Em face disso, emerge a questão central da pesquisa, de modo a apreender em que medida a formação profissional tem dado conta de elementos que constituem não apenas o terreno histórico no qual a profissão e a realidade na qual ela trabalha estão assentadas, mas também o terreno do qual emergem as suas demandas cotidianas, que estão completamente inundadas pelas características até aqui mencionadas, de racismo, de capitalismo dependente, de economia deformada, de concentração de riqueza, de uma imensa parte da população vivendo no desemprego e na miséria – as quais estão intimamente relacionadas à colonialidade. Assim, é de suma importância analisar como o processo de formação acadêmico-profissional em Serviço Social envolve esses elementos e como os aborda, na perspectiva de não só construir possibilidades que visualizem a complexidade das demandas cotidianas que aparecem e desafiam o trabalho profissional, mas também de construir novos caminhos com vistas a apreender a formação e o trabalho profissional a partir da ótica decolonial

3. O PROJETO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO: A CONSOLIDAÇÃO DAS DIRETRIZES DA ABEPSS DE 1996

A tecedura de uma análise epistêmica efetiva acerca da formação acadêmico-profissional em Serviço Social, implica que se retorne às protoformas do desenvolvimento da profissão. Após realizado tal movimento, é necessário compreendê-la e situá-la no bojo da formação social brasileira, sendo que para isso recorrer-se-á a das três importantes bases⁴⁴ que regulamentam e dão materialidade à profissão no Brasil: as diretrizes curriculares da ABEPSS. Posteriormente, é necessário um adensamento nos fundamentos do Serviço Social e nos fundamentos da questão social, como forma de apreender as bases epistêmicas e metodológicas em que a formação em Serviço Social está assentada, sobretudo, na realidade brasileira.

3.1 Breves notas acerca dos Fundamentos da Questão Social no Brasil

As protoformas da emergência do Serviço Social enquanto profissão localizam-se no final do século XIX a partir da transição do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista. José Paulo Netto (2011, p. 19) afirma que “o capitalismo monopolista recoloca, em patamar mais alto, o sistema totalizante de contradições que confere à ordem burguesa os seus traços basilares de exploração, alienação e transitoriedade histórica”. Para o autor, esse é o momento histórico em que a “sociedade burguesa ascende à sua maturidade histórica” (NETTO, 2011, p. 20), complexificando assim as dinâmicas inerentes a esta.

As instituições da sociedade burguesa, assim, também são influenciadas pelas alterações engendradas por esse contexto. O próprio Estado, no capitalismo monopolista, terá, segundo o autor, suas funções políticas diretamente vinculadas às suas funções econômicas. Isso ocorre principalmente em face da necessidade de um novo tipo de intervenção estatal advinda, sobretudo, de novas demandas provocadas pela ascensão do capitalismo monopolista, principalmente a que se refere à proteção de seus objetivos econômicos.

Tal movimento, no entanto, não opera de forma isolada, uma vez que há, no mesmo período, um aumento das manifestações populares, principalmente aquelas de forma organizada, juntamente ao surgimento dos partidos operários. Tal complexificação reverbera no aparato estatal de modo que

[...] para exercer, no plano estrito do jogo econômico, o papel de “comitê executivo” da burguesia monopolista, ele deve legitimar-se *politicamente* incorporando outros protagonistas sócio-políticos. O alargamento da sua base de sustentação e legitimação sócio-política, mediante a generalização e a institucionalização de direitos e garantias

⁴⁴ Consideram-se elementares para a regulamentação e operacionalização do Serviço Social no Brasil, compondo o Projeto Ético-Político da mesma: A Lei de Regulamentação da Profissão - Lei 8662/93; o Código de Ética Profissional de 1993 e as Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

cívicas e sociais, permite-lhe organizar um *consenso* que assegura o seu desempenho (NETTO, 2011, p. 27).

Netto (2011) evidencia que é no contexto do capitalismo monopolista que as classes subalternas passam a permear o Estado, trazendo suas reivindicações e interesses. São essas as condições que possibilitam que a questão social, ou como o autor trás, as “sequelas da questão social”, torne-se “o objeto de uma intervenção contínua e sistemática por parte do Estado” (NETTO, 2011, p. 29). É nessa esteira que emerge a política social, enquanto uma maneira de o Estado lidar com as expressões da questão social, sendo constituída por tensionamentos constantes entre atender às demandas do capitalismo monopolista e das classes subalternas.

Com base em Iamamoto e Carvalho (2014), define-se por questão social, o desenvolvimento da classe trabalhadora no qual, a partir de sua tomada de consciência e entrada no cenário político, ela passa a demandar, frente ao Estado e ao empresariado, que seja reconhecida enquanto classe. Desse modo, ela é a manifestação da contradição entre as classes na medida em que a classe trabalhadora passa a demandar por seus direitos e por uma intervenção estatal que não se resume às ações caritativas e repressivas por parte do Estado.

Esse contexto será responsável pela constituição de um espaço sócio-ocupacional frutífero para a constituição e emergência do Serviço Social enquanto profissão.

Trata-se, justamente, do espaço que se engendra na sociedade burguesa quando o monopólio se consolida, no conflituoso processo cujos passos principais esboçamos anteriormente. É somente na ordem societária comandada pelo monopólio que se gestam as condições histórico-sociais para que, na divisão social (e técnica) do trabalho, constitua-se um espaço em que se possam mover práticas profissionais como as do assistente social. A profissionalização do Serviço Social não se relaciona decisivamente à “evolução da ajuda”, à “racionalização da filantropia” nem à “organização da caridade”; vincula-se à *dinâmica da ordem monopólica* (NETTO, 2011, p. 73).

O autor demarca que é esse contexto que possibilita a legitimação do Serviço Social socialmente, na medida que passa a ocupar espaço na divisão social e técnica do trabalho e, nessa via, a vender a sua força de trabalho. É apenas a partir desse momento que se torna possível a reprodução desses profissionais a partir de processos mediados pelo Estado. Para Netto (2011, p. 74) “enquanto profissão o Serviço Social é indivorciável da ordem monopólica”.

Nessa via, Netto (2011) evidencia que o processo monopolista tem a ver com as maneiras encontradas pelo Estado burguês para lidar com a “questão social”, particularizadas nas políticas sociais. Em face disso, o/a assistente social é considerado como executor/a terminal das políticas sociais – significado social que no processo de desenvolvimento da profissão sofrerá profundas alterações.

É importante destacar que o surgimento do Serviço Social não é viabilizado unicamente pela estrutura econômica do contexto monopolista, há também uma dimensão ídeo-política proporcionada pelo projeto conservador que identificava na profissão a possibilidade de manter a coesão social. O espaço profissional, assim,

[...] é demarcado e tensionado pela conjunção de uma duplo dinâmica: a que decorre do confronto entre os protagonistas sócio-históricos na emergência da ordem monopólica e a que se instaura quando, esbatendo imediatamente aquele confronto na estrutura sócio-ocupacional, todo um caldo cultural se instrumentaliza para dar corpo a alternativas de intervenção social profissionalizadas (NETTO, 2011, p. 80).

Isso faz com o que o Serviço Social seja “uma profissão historicamente situada, configurada como um tipo de especialização do trabalho coletivo dentro da divisão social do trabalho peculiar à sociedade industrial” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 77). Apesar de o Serviço Social não estar incluído no hall das atividades produtivas, ele se insere nas atividades que propiciam a reprodução e a valorização do capital. A partir da perspectiva marxista, adotada na construção do presente estudo, entende-se que a realidade na qual a profissão se insere é dinâmica, dialética e complexa, estando assim em constante mudança e tensionamento entre as classes sociais. Nesse cenário, de hegemonia do capital industrial e financeiro, a denominada questão social, adquire novas roupagens, mais severas, que passam a demandar um trabalho especializado por parte de uma profissão, o Serviço Social.

A realidade brasileira, assim, imputa características próprias ao Serviço Social, desde a maneira como ele se gesta, até seu desenvolvimento. Posto isso, entende-se o Serviço Social como uma profissão emerge inserida no bojo dos movimentos contraditórios engendrados pela sociedade capitalista. No Brasil, as protoformas da profissão localizam-se em meados dos anos 1930, momento em que o país compartilhava de um movimento comum a toda a América Latina, o desenvolvimentismo, que segundo Marini (1973) tinha o propósito de incentivar políticas de industrialização como forma de impulsionar o desenvolvimento econômico e social do país. Tal movimento, para o autor, contava com limitações estruturais postas pelo que o mesmo defende como dependência, pois o desenvolvimento industrial não só permanece subordinado aos ditames do capital externo, como o papel principal dos países latino-americanos no contexto internacional também continua como manancial de bens primários.

Iamamoto e Carvalho (2014) localizam a implantação do Serviço Social, a partir da iniciativa de grupos organizados majoritariamente pela Igreja Católica. Para a autora, a maior especificidade da profissão localiza-se não nas suas características, mas na demanda social que a legitima. “O Serviço Social tem na questão social a base de sua fundação como especialização

do trabalho (IAMAMOTO, 2020, p. 34)”, compreendendo-a como a diversidade de expressões engendradas pelo capitalismo em sua fase madura, que resultam de uma origem comum: os rebatimentos da Lei Geral da Acumulação Capitalista⁴⁵, desvelados pelo espraiamento da produção social, que coletiviza-se cada vez mais, ao mesmo tempo em que a apropriação dos frutos desse trabalho permanece privada e apropriada por uma pequena parte da sociedade.

Iamamoto (2020, p.30) sinaliza que

[...] a constituição e institucionalização do Serviço Social como profissão na sociedade depende, ao contrário, de uma progressiva ação do Estado na regulação da vida social, quando passa a administrar e gerir o conflito de classe, o que pressupõe, na sociedade brasileira, a relação capital/trabalho constituída por meio do processo de industrialização e urbanização.

O objeto profissional das/os assistentes sociais, constitui-se nesse contexto, cuja operatividade do trabalho se dá com as suas mais diversas expressões, uma vez que estes atuam, conforme Iamamoto (2020) em um terreno de disputa de interesses sociais, tensionado pela produção de desigualdade e de resistência, em diferentes espaços sócio-ocupacionais, seja na assistência social pública, na saúde, na educação etc. Tal correlação de forças, assim, é intrínseca à própria vida em sociedade. A autora demonstra, nessa linha, que a Questão social “sendo desigualdade é também rebeldia, por envolver sujeitos que vivenciam as desigualdades e a ela resistem e se opõem” (IAMAMOTO, 2020, p. 35).

Iamamoto e Carvalho (2014) assinalam que a colocação da questão social para a sociedade ocorreu principalmente depois dos movimentos engendrados pelo primeiro pós-guerra, de modo que, no Brasil, é possível localizar as protoformas da profissão nesse período histórico. Tal processo desenrola-se sobretudo a partir dos anos 1920, mas adquire robustez em 1930, diante de uma ampla mobilização da Igreja Católica⁴⁶. Nos anos 1930, Yazbek (2009)

⁴⁵ Marx (2017, p.690) sinaliza que “para pôr em movimento determinada massa de meios de produção ou de capital constante seja necessária sempre a mesma massa de força de trabalho. [...] assim como a reprodução simples reproduz continuamente a própria relação capitalista - capitalistas de um lado, assalariados de outro -, a reprodução em escala ampliada, ou seja, a acumulação, reproduz a relação capitalista em escala ampliada - de um lado, mais capitalistas, ou capitalistas maiores; de outro, mais assalariados. A reprodução da força de trabalho, que tem incessantemente de se incorporar ao capital como meio de valorização, que não pode desligar-se dele e cuja submissão ao capital só é velada pela mudança dos capitalistas individuais aos quais se vende, constitui, na realidade, um momento da reprodução do próprio capital. Acumulação do capital é, portanto, multiplicação do proletariado”.

⁴⁶ Os autores afirmam que “o relato desse processo está contido, pois, dentro de um quadro mais amplo, que envolve a Igreja como Instituição Social de caráter religioso[...] (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 149). Goin (2019) trás em sua obra “Fundamentos do Serviço Social na América Latina e no Caribe: conceituação, condicionantes sócio-históricos e particularidades profissionais”, um significativo apanhado acerca das motivações ideopolíticas da Igreja católica que levaram à sua forte influência na institucionalização da profissão, demarcando, sobretudo, a tentativa desta de recuperar sua ascendência diante da expansão da racionalidade liberalista, marcada pela ampliação dos mercados e da construção de uma hegemonia da dinâmica capitalista.

endossa que o empresariado, juntamente ao Estado e com o suporte da Igreja Católica ofertam os recursos necessários para a institucionalização e a legitimação da profissão. É uma resposta estatal frente ao crescente tensionamento entre as classes sociais.

Nessa esteira, Goin (2019, p. 78) evidencia que esse é um reflexo de uma realidade que permeou toda a região latino-americana e caribenha. A autora atenta para a importância de apreender a emergência da profissão “a partir do desenvolvimento das relações de produção capitalistas, e, não obstante isso, as demandas sociais e a implementação das incipientes políticas sociais pelo Estado [...]”. Para ela, o cenário de institucionalização não contou com a “ausência da Igreja na área social” (idem). Pelo contrário, o arcabouço político e ideológico que orientou o Serviço Social na América Latina e Caribe, nesse período assentava-se na aliança entre Igreja, burguesia e Estado, através de uma “formação moral e religiosa, que reconhecia a luta de classes como denegação da ordem de Deus e a concentração de renda como resultado da dedicação e do esforço empreendido pelos sujeitos” (GOIN, 2019, p. 82).

Com o passar dos anos há uma complexificação das relações sociais e de sua reprodução social que, conseqüentemente, impacta também as relações de trabalho, principalmente quando associada a um cenário de desenvolvimento industrial e de urbanização. É nesse contexto que Yazbek (2009) aponta para o adensamento das demandas por serviços e bens, que recaem sobre o Estado e acabam por pressioná-lo por uma ação assistencial organizada. Desse modo, “o Estado passa a intervir no processo de reprodução das relações sociais, assumindo o papel de regulador e fiador dessas relações, tanto na viabilização do processo de acumulação capitalista como no atendimento das necessidades sociais das classes subalternas” (YAZBEK, 2009, p. 09).

Nessa esteira, Iamamoto e Carvalho (2014) assinalam que o Serviço Social é uma profissão inserida na divisão social do trabalho, de modo que, localiza-se no âmbito da reprodução das relações sociais como uma atividade que também é funcional para o controle social e para a difusão da ideologia na classe dominante, uma vez que

[...] contribui como um dos mecanismos institucionais mobilizados pela burguesia e inserido no aparato burocrático do Estado, das empresas e outras entidades privadas, na criação de bases políticas que legitimem o exercício do poder de classe, contrapondo-se às iniciativas autônomas de organização e representação dos trabalhadores (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 101).

Percebe-se, então, o contexto amplamente contraditório no qual se insere o trabalho profissional da/o assistente social, elemento que possibilita que a/o profissional se coloque a serviço de um projeto de classe diferente daquele no qual intervém. Apesar de, historicamente, ter os interesses do grande capital como demanda para a sua criação, o Serviço Social não se

constitui enquanto um bloco monolítico, de forma que atua, juntamente a outras instituições, tensionando a luta de classes através de ações que respondem às diversas necessidades da classe trabalhadora em busca da manutenção de sua sobrevivência.

É nesse contexto que as/os profissionais emergem como mediadores dos interesses do capital e da classe trabalhadora. Não se deve excluir também a presença dos movimentos políticos de classe que também impunham/impõem demandas da classe trabalhadora frente às instituições, às quais por vezes se transformam em mudanças de estratégias, programas ou serviços que operam na sociedade. Percebe-se, assim, que a/o assistente social participa de forma ativa desse processo, transformando a realidade na mesma medida em que por ela é transformada/o.

Tendo em vista as relações contraditórias que alocam a dinâmica e o objeto profissional do Serviço Social, é imperiosa a apreensão das particularidades que adquirem na realidade brasileira.

A concepção até aqui trabalhada acerca da questão social é a hegemônica na profissão. Trata-se de um avanço significativo e potente da perspectiva crítica na concepção profissional que, segundo Costa e Rafael (2021), a coloca como condição *sine qua non* do funcionamento do modo de produção capitalista. Essa perspectiva possibilita observar as dimensões que englobam a questão social, como a política e a história, entendendo que fatores como a região e o contexto sócio-histórico podem imputar particularidades a cada sociedade.

Costa e Rafael (2021) assinalam que tratando-se da questão social, é de extrema importância o reconhecimento das particularidades postas por cada contexto histórico-social e, principalmente, aquelas colocadas pela forma hodierna da lei geral da acumulação capitalista, construindo, assim, um alerta para que os estudos e as pesquisas acerca dessa sejam aprofundados com vistas a preencher as lacunas existentes.

Ao trazer essa reflexão para a realidade brasileira, tornam-se necessárias a análise de questões relacionadas ao que Saffioti (1985) denominou em, “O poder do Macho”, como nó patriarcado-racismo-capitalismo, considerando que tais elementos além de estruturais e determinantes das condições de vida da classe trabalhadora no país, também estão intimamente associados. De forma que,

Com a emergência do capitalismo, houve a simbiose, a fusão, entre os três sistemas de dominação-exploração, acima analisados separadamente. Só mesmo para tentar tornar mais fácil a compreensão deste fenômeno, podem se separar estes três sistemas. Na realidade concreta, eles são inseparáveis, pois se transformaram, através deste processo simbiótico, em um único sistema de dominação-exploração, aqui denominado patriarcado-racismo-capitalismo (SAFFIOTI, 1987, p.60).

Costa e Rafael (2021) defendem que a emergência do capitalismo brasileiro, ocorre a partir da transição do modo de produção escravista, processo determinante no que tange a organização e ao assalariamento da classe trabalhadora. Diante da ausência de uma revolução burguesa, conforme os moldes ingleses, as classes dominantes no período escravista mantêm-se no capitalismo, enquanto no mesmo período há a formação de um exército industrial de reserva composto por trabalhadores brancos e imigrantes, também brancos, os quais foram fruto de uma política de migração fundamentada pelo racismo.

Os trabalhadores/as negros/as, assim, tiveram um impedimento estrutural em acessar o mercado de trabalho formal, o que impactou severamente nas condições de vida dessa população. A título de exemplificação tem-se a estrutura salarial brasileira que é fortemente influenciada pela questão racial e de gênero, uma vez que, a análise de dados do IBGE- PNAD realizada pelos autores evidencia que as mulheres possuem menores rendimentos com relação aos homens, que homens negros e pardos possuem rendimentos inferiores ao de mulheres brancas, enquanto o número de mulheres negras que se inserem no trabalho doméstico e informal ocupa o topo da pirâmide. Tais fatores reforçam a perspectiva de que “patriarcado e racismo são componentes estruturais da questão social no Brasil (COSTA; RAFAEL, 2021, p. 90)”. Torna-se perceptível, assim, que os fatores raciais e de gênero possuem base material e perpassam por todas as dimensões da vida social, de modo que não se trata de uma problemática unicamente subjetiva.

Até aqui buscou-se demonstrar que por se tratar de um elemento estrutural no bojo da estrutura capitalista, a temática da questão social se revela complexa. Desse modo, ao voltar o olhar para a sociedade brasileira, são necessários a compreensão e o reconhecimento dos elementos que dão base e fundamento à formação da classe trabalhadora brasileira, sua exploração e assalariamento, além da formação do exército industrial de reserva. Tais processos foram potencializados pela associação entre capitalismo, racismo e patriarcado, os quais aprofundam as desigualdades sociais.

É nessa contraditória natureza da regulação estatal brasileira em que se inserem os diferentes espaços sócio-ocupacionais do Serviço Social. Para Yazbek (2009), a desigualdade social da sociedade brasileira permanece e é marcante em diferentes períodos históricos. Como fora anteriormente trabalhado, percebe-se que se trata de uma problemática estrutural da formação social brasileira e que reverbera nas suas instituições sociais. Um efeito direto dela é “[...] a dependência de parcelas cada vez maiores da população dos serviços sociais públicos para o atendimento de suas necessidades, particularmente no que se refere às condições de vida no espaço urbano” (YAZBEK, 2009, p. 10).

É notável que a imensa concentração de renda que caracterizava o período colonial assim como as diversas desigualdades sociais instauradas nesse período imprimira a realidade brasileira uma nefasta herança social – que dialoga diretamente com a colonialidade abordada do capítulo anterior. Yazbek (2009) refere que na sociedade brasileira a intervenção da profissão está associada, em sua maioria, com as parcelas mais empobrecidas e subalternizadas da população, de modo que interfere nas condições concretas em que os sujeitos vivem. Esse é um aspecto significativo para o estudo, pois é imperioso que a formação acadêmico-profissional dialogue com esses elementos, que conformam a própria sociedade brasileira, solo no qual o Serviço Social se ergue e desenvolve, além de trabalhar diretamente com a população mais impactada dessa realidade – a classe trabalhadora.

Tanto as demandas sociais que conformaram o processo de surgimento e, consecutivamente, desenvolvimento da profissão, os movimentos de rebeldia e resistência (IAMAMOTO, 2020) da classe trabalhadora, e o estabelecimento das primeiras escolas de Serviço Social estiveram permeados por características oriundas da colonialidade, uma vez que não estiveram alheios à organização social. Verifica-se, então, a importância em promover debates acerca dos elementos que incidem na configuração do mundo do trabalho e da conformação da classe trabalhadora, como a questão racial, pois o preterimento de tais temáticas, desconsidera a população que vivencia com maior intensidade os rebatimentos da expropriação social, o que reproduz uma perspectiva colonial. Nesse sentido, quanto mais a profissão se aproxima de uma perspectiva teórica crítica, mais ela se torna apta a descobrir determinações até então ocultas. É o avanço da utilização do materialismo histórico dialético como ferramenta de leitura e debruçamento na realidade que torna possível para o Serviço Social a apropriação de uma perspectiva decolonial.

É imperioso compreender que a perspectiva até aqui defendida que coloca o Serviço Social como produtor e produto da realidade social na qual ele se insere, não foi sempre hegemônica. Ao localizar-se as protoformas da profissão, Goin (2019) afirma que se vê um Serviço Social comprometido com as tendências postas pelas ciências sociais norte-americanas, fortemente associado à ordem social hegemônica. “O Serviço Social configurou-se como instrumento de reprodução e manutenção do status quo, na medida em que partia de concepções preestabelecidas de normalidade social, de adequação ao meio e de ajustamento social” (GOIN, 2019, p. 90). O perfil profissional, caracteriza a autora, era procedimentalista, politicamente medíocre, acrítico e empirista.

Mobilizada pelo contexto nacional e internacional dos anos 1960 e 1970, que reverberou não apenas na organização da sociedade mas também no Serviço Social, a profissão foi

instigada a se repensar em âmbito teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo. Dentre os aspectos que engendraram essa movimentação, Goin (2019) cita as transformações sociais, políticas e econômicas na realidade latino-americana e o movimento de renovação das Ciências Sociais; e o movimento estudantil assumindo um papel mais ativo na sociedade, influenciado principalmente pelo Maio Francês⁴⁷. Essa efervescência social e política não se manteve externa à profissão, de modo que pôs-se a se questionar, no que se refere a seu objeto, sua intervenção, seu método, ideologia e objetivos profissionais.

A esse processo, em nível latino-americano, denominou-se Movimento de Reconceituação do Serviço Social e, no Brasil, sua expressão ficou conhecida como Renovação Profissional do Serviço Social, como refere Netto (2006). É importante pontuar que não se tratou de algo externo às transformações supracitadas ou apenas interno ao Serviço Social, mas sim que integrou a totalidade dos processos sociais.

Goin (2019) atenta que o Movimento de Reconceituação foi, e é, fruto de uma percepção de que a postura até então adotada pela profissão era insuficiente para atender as demandas postas pelas condições e pelo modo de vida da classe trabalhadora, os quais sofreram com os rebatimentos das transformações históricas e sociais provocadas pelos processos sociais necessários para a manutenção da acumulação capitalista e para sua reprodução. Era imperiosa, assim, a edificação de uma perspectiva teórico-metodológica do Serviço Social que atendesse às requisições postas à profissão nessa nova conjuntura, capaz de problematizar o objeto profissional e a direção epistemológica da mesma. O movimento tinha como objetivo, então,

[...] aspirações de romper com o metodologismo profissional e a dicotomia teórico-prático, ao passo que a sociedade latino-americana grulhava em face das novas condições sócio-político-econômicas e, consecutivamente, demonstrava à profissão, dado seu vínculo orgânico com a realidade, a insuficiência do trabalho profissional que imperava até aquele momento histórico (GOIN, 2019, p. 91).

A Reconceituação configura-se como um movimento permeado de disputas teóricas e políticas, que levaram em conta as possibilidades sociopolíticas, do país, à época. Goin (2019) sinaliza que este ocorreu principalmente em três eixos, o teórico, o metodológico e o ideológico, demonstrando o Serviço Social enquanto expressão de uma realidade que está em constante movimento. Este adquire materialidade a partir da realização de seminários regionais, ocorridos em diferentes países da América Latina. É nessa linha que a autora defende que a profissão se

⁴⁷ Refere-se ao movimento que eclodiu na França em maio de 1968, no qual estudantes passaram a demandar de forma mais incisiva mudanças no sistema educacional. A partir da resposta violenta do governo a essa movimentação, uma massa de trabalhadores agregou-se a essa conduzindo a uma intensa insurreição popular que surtiu efeito em contexto internacional, influenciando a classe trabalhadora de diferentes países ao redor do mundo todo.

localiza no bojo de uma trajetória social e histórica e que se fundamenta em um marco teórico-metodológico, o qual oferta os alicerces necessários para processos interventivos sempre orientados por uma direção que é simultaneamente ideológica e política.

Nesse contexto, a autora sinaliza as matrizes ideopolíticas que adquirem notoriedade no Movimento de Reconceituação: a conservadora e a emancipatória. A primeira está inscrita, de um lado, pela corrente de pensamento convencional e na manutenção do *status quo*, orientada principalmente por vertentes oriundas do positivismo como o estrutural funcionalismo e a última apresenta caráter transformador, uma vez que, posiciona-se de forma contrária a associação histórica entre o Serviço Social e o ciclo de reprodução do capital.

No que se refere a expressão brasileira da Reconceituação, o Movimento de Renovação Profissional, pode-se dizer que esta exprimiu o movimento nacional de disputas no campo profissional. A Renovação profissional se constitui enquanto uma capilaridade da Reconceituação à moda brasileira, cuja característica marcante é o apego ao conservadorismo, o que possui influência da conjuntura daquele período histórico circunscrito nos marcos de um intenso regime ditatorial que obstaculizou as liberdades individuais e coletivas, além de ser altamente repressor. Sua manifestação deu-se a partir de três perspectivas desenvolvidas por Netto (2006): Modernização Conservadora, Reatualização do Conservadorismo e Intenção de Ruptura.

A Perspectiva Modernizadora ergue-se a partir da necessidade em adequar a profissão às demandas postas pela florescente autocracia burguesa, em que há preocupação em conciliar o Serviço Social como instrumento de intervenção da acumulação capitalista, sobretudo a partir do contexto que procedeu ao golpe militar. Esta propunha assentar a profissão em novas bases e para isso recorreu à teoria social positivista, principalmente ao estrutural-funcionalismo como ferramenta para instrumentalizar e oferecer conhecimento técnico para a profissão.

A Perspectiva Reatualização do Conservadorismo faz um resgate de práticas profissionais com vistas a atualizá-las segundo às novas demandas postas à profissão. Netto (2006), demonstra que havia uma preocupação em reatualizar o conservadorismo e para fazê-lo recorreu-se à fenomenologia, cujas características anti-ontológicas e a-históricas da filosofia são notórias, embora enviesadas na profissão.

Já a Perspectiva de Intenção de Ruptura apresentava como objetivo um projeto de rompimento com as bases tradicionais e conservadoras que permeavam o Serviço Social. Este por sua vez deveria se materializar nos aspectos teóricos, metodológicos e ideológicos que compunham a profissão. Tal perspectiva, segundo Netto (2006) visava assentar o Serviço Social em novas bases, colocando em xeque sua vinculação histórica com as classes dominantes,

opondo-se diretamente à autocracia burguesa. A Intenção de Ruptura fundamenta-se na teoria crítica marxista e, ainda que, inicialmente, enviesado e superficial, o apoderamento dessa teoria social propiciou o desenvolvimento de uma nova leitura da mesma, ao identificar seu objetivo de trabalho, seu significado social, e desvelar sua dimensão política.

No caso da América Latina, o Movimento não foi um processo homogêneo, porque desvelou as diversas contradições internas à profissão e exigiu “uma tomada de postura ideopolítica profissional” (GOIN, 2019, p. 95), mas deixou importantes legados como: o contato com a tradição marxista; a repulsa à subalternidade; a superação de processos interventivos procedimentalistas; o reconhecimento da dimensão política do trabalho profissional; a politização da profissão; o atrelamento entre os objetivos profissionais à classe trabalhadora; a organização da vanguarda latino-americana e a certeza de que essa herança permanece inconclusa.

A apreensão profissional até agora abordada resulta desse processo, ancorada na teoria crítica. Este possibilitou a aproximação do Serviço Social da região latino-americana com a teoria marxista, mesmo que num primeiro momento de forma completamente enviesada, que ficou posteriormente conhecido como marxismo sem Marx, possibilitou a construção de uma nova perspectiva profissional. Concebendo a realidade como dinâmica e dialética, em constante processo de construção, e a profissão como algo que a influencia na mesma medida em que é influenciada por essa. Tais elementos levam a adentrar mais profundamente o Serviço Social, passando por seus fundamentos com vistas a entender como influem na construção do projeto profissional crítico.

3.2 Aproximações aos Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social e a instituição de uma nova grade curricular

A adoção de uma nova orientação político-ideológica e teórico-metodológica na profissão, pautada no marxismo, ensejou o rearranjo na maneira como os Fundamentos do Serviço Social são entendidos e apreendidos pela profissão. Goin (2019) demarca que o eixo condutor dessa reorganização tem sua fundamentação inscrita em três elementos indissociáveis: história, teoria e método. A história aqui não é percebida como algo linear, mas sim como um processo que passa pela ação de homens e mulheres, e o Serviço Social, assim, também está sujeito a essa processualidade social, tendo em vista que não só seu objeto de trabalho como as demandas que dele emergem são reconfiguradas. A teoria, por sua vez, permite à profissão tematizar-se na realidade social na qual ela se inscreve, seja por um viés emancipatório ou

conservador, estruturando a partir dessa sua intervenção. Por fim, o método diz respeito ao “subsídio teórico-metodológico para a apropriação e leitura da realidade, tendo em vista uma finalidade, ou seja, sua dimensão teleológica” (GOIN, 2019, p. 30), de modo que este torna-se intrínseco à teoria social.

Esse fio condutor permite desvelar de que forma a profissão se coloca no bojo das relações sociais, seu significado e sua direção social. Nessa esteira, caminha-se rumo a construção de um debate que proporcione a apreensão da profissão a partir do movimento do real, considerando sua conformação e estruturação, as determinações postas pelas diversas transformações históricas, sociais e econômicas, além do confronto entre o projeto profissional e os diferentes projetos de sociedade em disputa.

Pensar as tendências históricas e teórico-metodológicas que influenciaram na profissão se constitui como um processo intrincado, tendo em vista que se trata de um conhecimento extenso, pois deve ser articulado não só ao movimento dinâmico da sociedade, mas também ao desenvolvimento do capitalismo brasileiro e do Serviço Social no país.

Caminha-se assim na direção de compreender a profissão como socialmente determinada, tendo em vista que é o movimento da sociedade, das relações e dos processos sociais que dão origem às requisições que são feitas à profissão e que atribuem sentido e utilidade social à essa. Entende-se assim,

por Fundamentos do Serviço Social os elementos que (a) alicerçam e assentam as bases da formação e do trabalho profissional ao longo de sua trajetória sócio-histórica e (b) conferem configuração particular à profissão em face da processual e orgânica relação com a realidade, interpondo-lhe a necessária apropriação das matrizes de conhecimento do social e do movimento da sociedade para prover de direção social e política o trabalho profissional, seja por viés conservador, seja emancipatório (GOIN, 2019, p. 31).

É notável, assim, a existência de uma relação orgânica entre a realidade e a profissão. Esse movimento a torna um constante terreno de disputa e de correlação de forças, considerando que ela constrói mediações que se constituem como forma de resistência à reprodução ampliada do capital e as contradições a ela inerentes. A argumentação de Goin (2019) objetiva, assim, colocar os Fundamentos que alicerçam a formação e o trabalho profissional em bases histórico-críticas, as quais configuram a constituição não apenas da vida social, mas de toda a sociedade. Tal dinâmica possibilita evidenciar o movimento de (re) produção das relações sociais no seio da sociedade regida pelo capital.

A apreensão dos elementos que compõe o fio condutor - história, teoria e método - pelo viés materialista histórico e dialético é imperiosa para conceber a profissão nos termos supracitados, tendo em vista que demonstra a sua indissociabilidade existente. Esta é

imprescindível para entender as contradições sociais e os sujeitos sociais como agentes históricos, os quais transformam a natureza e, simultaneamente, fazem história. Esse entendimento possibilita a aproximação ao real, em suas minúcias e particularidades, ultrapassando a perspectiva aparente e na construção de processos interventivos planejados e atrelados às determinações da realidade social.

Seguindo a linha de argumentação da autora, pretende-se tecer uma breve exposição acerca de cada categoria do eixo história-teoria-método. Trata-se de um esforço importante que permite elucidar a constituição de cada elemento, como se expressa sua movimentação diante da constituição dos processos sociais e sua participação na reprodução das relações sociais.

O termo história, comumente, está associado a contar a história de forma cronológica e linear. Goin (2019) suscita que a dialética enquanto perspectiva que coloca o ser humano como ser fundamental para a conformação da vida social, rompe com essa linearidade da história, apresentando-a agora como dinâmica. A leitura dialética a partir da perspectiva crítica marxista institui o ser humano como eixo central, como ponto de partida para a história, de modo que, é a partir de sua ação sobre a natureza, que a transforma a partir da produção de recursos necessários à sua sobrevivência.

Essa produção de meios e instrumentos torna-se fundamental para a reprodução social, de modo que o trabalho se estabelece como eixo fundante do ser social, sendo o que atribui a ele dimensão ontológica. Para a autora, o trabalho emerge como condição primordial para a construção da humanidade do próprio ser humano, a partir da troca material que esse tece com a natureza, a qual engendra toda uma cadeia de relações que envolvem a reprodução da vida material em sociedade.

Com base em Lukács (2012), a habilidade do ser humano em fazer trabalho constitui o que o autor caracteriza como “salto ontológico”, processo significativo na diferenciação entre o ser social e a esfera natural. Esta é mediada pela sua capacidade teleológica, ou seja, sua habilidade em pensar o resultado de uma atividade antes mesmo de desenvolvê-la, o que conhece-se como prévia-ideação. Goin (2019) aponta que o desenvolvimento da ação e dos instrumentos de satisfação de necessidades produzem novas necessidades, o que é responsável pela instituição de uma atividade social. Tal processualidade acaba por se tornar uma relação social de produção, uma vez que passa a associar uma variedade de sujeitos sociais, em uma diversidade de contextos sociais.

Desse modo, percebe-se “ao produzir seus meios de vida, o homem (re)produz sua própria vida material e social” (GOIN, 2019, p.35). Conceber o trabalho como eixo fundante da sociabilidade humana, é reconhecer a produção como imperiosa para a história, na medida

que ela não só engendra a produção dos bens necessários a sobrevivência da humanidade, mas que ocorre em contextos e a partir de condicionantes específicos, de forma a condicionar assim histórico e socialmente a chamada práxis revolucionária.

É assentada nessa perspectiva que se compreende a história como um movimento dinâmico e dialético, conformada por diferentes contradições intrínsecas a (re)produção social. Parte-se da ideia de que a realidade é dinâmica e é história. São as suas contradições que provocam homens e mulheres a modificarem o mundo no qual estão inseridos. Conhecer a história, então, exige deter conhecimento das contradições e dos diversos movimentos que permeiam o real.

Concebendo o real enquanto a síntese de múltiplas determinações (MARX, 2011), as sínteses históricas que partem de uma leitura da dialética marxiana devem partir da compreensão de que o ponto de partida, ou seja, o concreto real, a realidade, está em constante movimento e nunca é a mesma. De forma, o processo histórico deve ser apreendido a partir de sua síntese, a qual deve considerar os diferentes elementos sócio-históricos que o compõem. Esse exercício deve ser realizado com vista a superá-los e a construir novas sínteses.

Não se defende aqui uma perspectiva determinista, etapista e linear da história, mas sim conforme Goin (2019), que a concebe como uma dimensão a partir de duas acepções: (1) falar de história da sociedade é necessariamente falar de história do ser social, dos homens que são os sujeitos da história; e (2) os homens são produto e produtores das relações sociais, são produtos sociais. Falar de história então é falar das relações que homens e mulheres tecem entre si, conformadas por contradições e superações.

Goin (2019), afirma que na contramão das filosofias contemplativas, o marxismo permite observar a potência da práxis humana ao revelar a dimensão histórica e da atividade humana, que cria e transforma. A chave heurística da dialética marxista é conceber que a vida social é um produto da atividade humana, nas dimensões objetivas, subjetivas, materiais e, também, históricas, desenvolvidas essencialmente na relação entre seres humanos e natureza, resultante de sua capacidade teleológica. A análise histórica assentada nesses pressupostos demanda, assim, a conjugação de elementos teóricos e práticos, uma vez que, qualquer transformação do sujeito na realidade demanda uma transformação dele próprio e das circunstâncias que o rodeiam, sejam elas históricas, econômicas ou sociais.

Ao adentrar-se o campo de análise acerca da teoria, deparar-se-á com diversas compreensões sobre o termo. No que se refere à relação desta com a prática, Goin (2019) aponta duas perspectivas que transformam a teoria em um espaço fértil para a disseminação de ideologias dominantes: a primeira delas, compreende a teoria como um conjunto de elementos

com aplicabilidade prática na realidade, funcionando assim como um manual operativo; e a segunda, relaciona-se intimamente à primeira tendo em vista que, a partir do conhecimento comum, a prática adquire centralidade e prevalência diante do entendimento teórico. Tais perspectivas possibilitam, assim, que ideias das classes dominantes se espraíem com maior facilidade diante das massas, se cristalizando.

A perspectiva marxiana, supera tais concepções na medida que concebe teoria e prática como uma unidade dialética, sendo que conhecimento e ação possuem uma relação indissociável que explicita a sua processualidade no movimento histórico e produz, assim, a práxis. “A filosofia da práxis apresenta-se como atitude crítica, de superação da maneira de pensar precedente e imediata. Antes de tudo, como crítica ao senso comum” (GOIN, 2019, p. 38). Trata-se, então, de uma superação crítica da aceção de mundo.

A teoria, assim, existe a partir e juntamente da realidade, esta é, pois, seu fundamento. Na perspectiva marxiana, a teoria emerge como um esforço para explicar o real, seu movimento e dinâmica, utilizando como instrumento o pensamento, para reproduzir o real idealmente, a partir de suas próprias representações e, assim, obter como produto conhecimentos capazes de fundamentar a transformação da realidade.

É neste movimento em que reside a utilidade da teoria como instrumento científico, dada sua conexão concreta com a vida social e suas expressões histórico-sociais (GOIN, 2019). Não se trata de um "manual de procedimentos" aplicáveis em qualquer contexto, mas sim de uma prática de confluência intrínseca na qual a teoria associa-se intimamente às necessidades de homens e mulheres. Enquanto instrumental de análise da realidade, a teoria enseja assim que a prática seja direcionada a transformar a realidade da vida social de modo que

[...] a teoria tendo como ponto de partida e de chegada a realidade, trata de transpor o movimento do real para o pensamento, com o fito de superar sua forma fenomênica, empírica e aparente e iniciar o conhecimento na busca de uma apreensão do objeto em sua completude. O movimento de desvendamento das circunstâncias ocultas exige o abandono da mera projeção da subjetividade para, simultaneamente, ser subjetiva e objetiva, uma vez que o produto da atividade teórica só tem significado social no seio da atividade teórico-prática do homem (GOIN, 2019, p. 39).

Ainda com base na autora, o terceiro componente do eixo história-teoria-método, refere-se fundamentalmente a forma como o pensamento vai se apropriar do objeto que será investigado. A escolha do método materialista histórico e dialético, se sustenta no fato de que esse possui aporte teórico-metodológico capaz de apreender a realidade como dinâmica e processual. Seu ponto de partida é a existência concreta, no qual para Netto (2011, p. 42) “[...] começa-se pelo real e pelo concreto, que aparecem como dados; pela análise, um e outro elemento é abstraído e, progressivamente, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a

determinações mais simples”. Assim, considerando os estudos de Lefebvre (1991) acerca da lógica dialética, entende-se que o pensamento dialético desoculta os elementos que compõem o real, em um primeiro momento contraditórios, e os relaciona com vistas a identificar as relações que estes possuem entre si, enquanto unidade dialética.

Na esteira aludida, o referido método pressupõe a captura da historicidade e da contradição como aspectos que compõem e se relacionam com a totalidade do objeto, que se articula à categoria mediação, por meio da qual é possível apropriar-se de um fato isolado e correlacioná-lo com elementos que vão além do imediato, negando, assim, a imediaticidade, a partir da compreensão de que esta é pseudoconcreta – revela ao mesmo tempo em que oculta. Esse movimento é realizado a partir das aproximações sucessivas ao real, o qual não se esgota porque a sociedade está em constante movimento. Nesse sentido, a realidade é apenas aproximativa, fato que leva Reinaldo Pontes (1999) a destacar que a mediação envolve três esferas: a singularidade, a universalidade e a particularidade. A primeira abrange os fatos imediatos, presentes na vida cotidiana, é o real em estado aparentemente caótico; a segunda refere-se às leis tendenciais históricas, mais amplas e gerais; e a última é o campo das mediações, momento da síntese entre o universal e o singular.

O materialismo histórico e dialético, nessa via, pressupõe o movimento de retorno após o exercício das abstrações para se chegar às determinações particulares; é preciso retornar ao real, agora pensado, de modo a conhecer os elementos mais específicos que compõe a realidade e situá-los numa totalidade complexa, dinâmica, com diversas determinações e relações. O real concreto é, então, a síntese de múltiplas determinações. É nela que estará assentado o caminho investigativo, de modo a alcançar os objetivos definidos. No que se refere ao entendimento dos Fundamentos do Serviço Social a partir dessa perspectiva de análise, Goin (2019) defende que implica superar a ótica linear e cronológica de história, percebendo a mesma enquanto processual, compreendida no bojo de seu movimento dialético e da própria sociedade. A confluência desses elementos particulariza a intervenção profissional, atribuindo significado social ao Serviço Social enquanto profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho.

É fulcral compreender que a noção de fundamentos até aqui apresentada foi fruto do, já sinalizado, intenso debate ocorrido no âmbito da profissão sobretudo nos anos 1980. O diálogo da profissão com a teoria crítica marxista se intensifica nesse período, sobretudo por intermédio de Yamamoto (e Raul de Carvalho), em 1982, no livro *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil*.

Nesse mesmo período (1982), há a aprovação do Currículo Mínimo (de 1979) pelo MEC. Castro e Toledo (2011) revelam que os debates que fundamentaram a proposta de

renovação curricular de 1982, assentavam-se principalmente em dois eixos, o primeiro deles relaciona a problemática da formação profissional no âmbito do Serviço Social ao quadro geral da problemática do ensino superior brasileiro, a primeira como uma expressão particular desta última. Enquanto o segundo eixo aponta a estreita relação entre a formação e a prática profissional numa determinada sociedade, tendo a realidade social como referência.

Pensar a formação profissional em Serviço Social no quadro ampliado da realidade brasileira durante o final dos anos 1970 e início dos anos 1980, inclui refletir sobre a crise política da educação superior nesse lustro histórico. Castro e Toledo (2011) revelam que a estrutura conservadora e verticalizada do ensino superior brasileiro durante os anos 1970 e 1980 provocava a ausência de autonomia das instituições que influenciava na formação dos profissionais que estudavam nessas universidades. As autoras pontuam que

[...] a posição e situação das Universidades trazia em seu bojo um movimento contraditório, pois ao mesmo tempo em que sofria as determinações do Estado, através da política educacional voltada para o desenvolvimento da capacidade produtiva do país, havia um movimento interno de resistência que questionava este direcionamento político e que projetava os anseios pela redemocratização. Esta assertiva nos faz entender que é equivocado desvincular as Universidades das formas de desenvolvimento capitalista de uma dada sociedade, e que se faz necessário ter o entendimento que a especificidade da universidade se expressa no âmbito das relações sociais. A análise da formação profissional do assistente social tem que ser pensada aliada às questões que envolvem a realidade universitária, tendo como referencial a função social desta, atrelado à compreensão de que o ensino de Serviço Social está situado no quadro geral das Universidades e, que esta vinculação, interferiu de maneira significativa no processo de renovação da profissão (CASTRO; TOLEDO, 2011, p. 08-09).

O segundo ponto, por sua vez, parte da compreensão da inserção do Serviço Social como uma profissão reguladora das relações sociais de modo que a proposta do projeto de formação deve ter como centro de partida e referencial a própria realidade social. É em face dessa nova abordagem profissional, que o entendimento do Serviço Social como fenômeno histórico condicionado “pelo movimento contraditório entre as demandas que são criadas pela sociedade e as respostas elaboradas pela profissão” (CASTRO; TOLEDO, 2011, p. 09).

Deve-se mencionar que o movimento de reforma curricular de 1982 realizou um significativo avanço no que tange a superação das perspectivas mecanicista e idealista. Este movimento foi composto por diferentes atores, desde o movimento estudantil, instituições de pesquisa até os órgãos de organização da categoria, que sustentavam a compreensão do processo de formação profissional como um processo dialético. Este por sua vez deveria estar pautado na compreensão de que a formação deve ofertar não apenas o aparato teórico-metodológico e científico necessário para que o/a profissional fosse capaz de responder às

demandas postas pelo cotidiano profissional, mas também um direcionamento social associado às necessidades da classe trabalhadora.

Introduzir essa nova perspectiva crítica e romper com a histórica vinculação profissional com o projeto de sociedade dominante exigia certo esforço, de modo que, em 1979 foi organizada a XXI Convenção da ABESS, que teve como objetivo a proposta de reformulação do currículo mínimo debateu alguns eixos centrais para sua conformação. São estes

a) Desenvolver uma visão global da sociedade a partir do seu entendimento histórico-estrutural, capacitando os alunos para a elaboração de um instrumental capaz de problematizar a realidade. Foram introduzidos estudos sobre formações sociais em geral, Estado, ideologia, formação social, econômica e política do Brasil, estrutura agrária e urbanização, processo de mudança social e marginalização social, estudo da realidade nacional e local; b) Rompimento com o pragmatismo, por meio da participação do Serviço Social na produção de conhecimentos sobre a totalidade social, sendo este o instrumento de sua ação profissional. Neste sentido, a pesquisa foi incorporada não apenas como um conjunto de métodos e técnicas e sim, como uma postura metodológica relacionada às demais disciplinas; c) Rompimento com a visão e a prática segmentada da metodologia do Serviço Social, esta passa a ser entendida a partir de uma visão metodológica global com base no método dialético de estudo da realidade. É proposto o estudo da práxis, centrado na reflexão-ação-reflexão; d) Compreensão que a teoria do Serviço Social tem necessidade de análise sistemática e crítica na sua construção e deve ser vista no quadro geral das ciências sociais e da realidade social, rompendo com a visão de um conhecimento isolado e exclusivo do Serviço Social; e) Realização de análise institucional, centrada na luta de classes e no desvelamento da correlação de forças existentes nas instituições onde o assistente social atua, no sentido de fortalecer o poder do usuário; f) Abordagem do usuário a partir de sua inserção em uma classe social, contrapondo-se à visão do usuário como indivíduo, grupo ou comunidade; g) Resgate da assistência como direito e não como benesse, e a recuperação do vínculo histórico da profissão com a assistência; h) Prática fundamentada na problematização da realidade, a partir de categorias teóricas de análise; i) Entendimento acerca da teoria e prática como uma unidade dialética; j) Estudo das políticas sociais como expressão da luta de classes, portanto, nega-se a sua neutralidade, afirmando-a como um direito que precisa ser resgatado pelo Serviço Social; k) Importância da participação do estudante no movimento estudantil e nos movimentos sociais como complementação de sua formação profissional; l) Compreensão acerca da relação orgânica da profissão com o Estado, uma vez que a profissão surge a partir do desenvolvimento do aparato estatal no estágio do capitalismo monopolista (CASTRO; TOLEDO, 2011, p.11-12).

Três anos depois, a proposta de novo currículo mínimo foi aprovada pelo MEC.

Castro e Toledo (2011) apontam que a estrutura do novo currículo apresentava duas partes, uma denominada ciclo básico e a outra ciclo profissionalizante. O primeiro envolvia os conhecimentos acerca da realidade social, expressos pelas organizações que evidenciavam não apenas o contexto das instituições na sociedade, mas também do Serviço Social como prática específica. Incluía disciplinas como: Filosofia, Sociologia, Psicologia, Economia, Antropologia, Formação Social, Econômica e Política do Brasil, Direito e Legislação Social.

O ciclo profissionalizante, por sua vez, envolvia conhecimentos acerca das habilidades e da intervenção do/a assistente social a depender do contexto institucional no qual este/a se

insere. As disciplinas que o compunham eram Teoria do Serviço Social, História do Serviço Social, Metodologia do Serviço Social, Desenvolvimento de Comunidade, Administração em Serviço Social, Pesquisa em Serviço Social, Política Social, Planejamento Social e Ética Profissional em Serviço Social. Fora da carga horária, mas ainda como disciplinas obrigatórias estavam Estágio Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso e Estudo dos Problemas Brasileiros (CASTRO; TOLEDO, 2011).

É importante destacar que unidades de ensino associadas a então ABESS participaram da elaboração desse currículo, o que também é representativo da diversidade de concepções sobre formação que envolveram a sua consolidação. Nessa esteira, essa não ficou isenta de contradições e limitações, expressões do próprio tensionamento de projetos no interior da profissão.

O currículo de 1982, mesmo apresentando um grande avanço rumo a adoção da perspectiva crítica como orientadora do entendimento da profissão e do trabalho profissional, também apresentou suas problemáticas e limitações. Castro e Toledo (2011), apontam para a carência no que tange ao ensino da tradição marxista, pois a escassa aproximação às fontes originais da teoria social crítica dificultara a apropriação do conhecimento pelas/os estudantes e, conseqüentemente, a apreensão desta/es acerca das mediações entre teoria e prática. As autoras destacam também, a lógica da estruturação curricular que reforçava lacunas na através da repetição de conteúdos, oposição e desarticulação de disciplinas. A isso soma-se a fragilidade posta pela secundarização da dimensão investigativa, a pesquisa, no âmbito da formação profissional. A lógica da estruturação curricular fomentava a existência de uma tricotomia entre o eixo história, teoria e método, como se fossem esferas independentes provocando um divisionismo entre estas.

Apesar de tais dificuldades, é imperioso considerar a profunda ruptura que esse fez com o projeto profissional anterior. Trata-se, inclusive, de uma ruptura com a abordagem colonial até então predominante, tendo em vista que a profissão se abre para o debate acerca da própria realidade brasileira no qual se ergue. Esse diálogo com a realidade social parte da concepção que esta modifica e é modificada pela profissão, além de oferecer o aporte necessário para dar início a um movimento de rompimento com perspectivas colonizantes, marcadas por exemplo, pela ainda presente influência estadunidense – em alguns currículos da formação.

Trata-se, então, de um avanço expressivo na maturação não apenas da perspectiva marxista, mas também abre caminhos para uma perspectiva decolonial, que ofertou as bases necessárias para repensar o significado social da profissão, atrelado ao compromisso com os direitos dos/as usuários/as.

Esse movimento possibilita expressivos avanços no sentido de não negar a história do Serviço Social e suas particularidades, o que para Castro e Toledo (2011) possibilitou a construção de alianças com a classe trabalhadora. Esse reconhecimento foi um importante progresso na consolidação da perspectiva crítica dialética em todo o Serviço Social, impactando assim um avanço na compreensão de seus fundamentos e na assimilação do eixo teoria-história-método ao projeto de formação profissional. Essas conquistas e avanços foram germinadas em debates ensejados durante a Renovação Profissional, influenciados pelo Movimento de Reconceituação, um deles, em especial, desenvolvido por professores da PUC-MG adquiriu destaque por ter instituído a Perspectiva de Intenção de Ruptura: o Método BH.

O Método BH que inaugura, no Brasil, o contato com uma nova estrutura prática, então adotada pela Escola de Serviço Social em meados dos anos 1970. Influenciada pelo Método Básico construído pelos chilenos no âmbito do Movimento de Reconceituação, a escola construiu em 1971 um documento nomeado “A Prática como Fonte da Teoria”.

Nesse documento - elaborado em 1971 - os professores apresentavam uma abordagem teórica sobre a prática científica e analisavam a prática do estágio oferecido pela Escola desde a sua criação. Mediante essa análise, o grupo apresenta uma proposta de reestruturação da prática profissional, com o "objetivo de fazer com que a prática escolar a ser organizada pela Escola de Serviço Social de Belo Horizonte se constitua em prática teórica" (UCMG, 1971, p. 16). Para cumprir esse objetivo, o grupo elabora um conjunto de definições básicas para essa prática: os objetivos, o método, a área de atuação e a teoria. Um corpo teórico deverá ser o suporte da ação e oferecer os fundamentos à nova estrutura de prática. "Essa teoria, cuja perspectiva é a de uma visão dialética do mundo, seria aquela que nos desse elementos não só para interpretar a realidade, mas para transformá-la" (UCMG, 1971, p. 16). A estrutura de prática elaborada nesse documento é que dá origem ao Método BH (BARBOSA, 1997, p. 44).

Barbosa (1997) revela que o Método BH inaugura a perspectiva que percebe o sujeito e objeto da profissão como elementos interdependentes, em interação constante, tendo na Teoria do Conhecimento um pressuposto teórico necessário para a fundamentação do trabalho. O grupo inaugura também a importância em definir um marco referencial teórico para subsidiar a interpretação, análise e intervenção na realidade social, ensejando assim a associação do Serviço Social a um método.

Para tanto, esse referencial teórico deve conter dois níveis distintos. O primeiro é aquele que oferece subsídios para uma análise globalizadora da estrutura social no seu contexto econômico, sócio-político e ideológico. O segundo é aquele que permite ao profissional analisar o contexto específico de sua prática, proporcionando-lhe as condições necessárias para o estabelecimento das relações de dependência e interdependência, dessa prática específica, com a macroestrutura da sociedade. Finalmente, o grupo conclui que a Teoria da Dependência é um dos subsídios básicos para uma análise real da sociedade brasileira. Ora, se os fundamentos e o referencial teórico adotados pelo Método levam a uma análise conjuntural da realidade social, seus objetivos só poderão ser definidos a partir do momento em que se tem como

referência a situação dessa conjuntura e a intencionalidade de transformá-la (BARBOSA, 1997, p. 45).

Essa proposta construída em Belo Horizonte demonstrou um verdadeiro amadurecimento da profissão no bojo do Movimento de Reconceituação, sobretudo no que se refere a sua aproximação com a teoria social marxista. Barbosa (1997, p. 45) chega a questionar “se o Método BH é adotado como parte integrante do Movimento de Reconceituação, estaria aqui inaugurada a presença da dialética marxista no Movimento de Reconceituação?”. A autora sinaliza ainda que além do marxismo, o Método BH também apresenta demarcada influência do pensamento de Paulo Freire, quando trazem a necessidade em pensar o trabalho profissional atrelado à objetivos transformadores e conscientizadores, destacando o papel do profissional enquanto educador/a político e social.

Barbosa (1997) demonstra que esse documento se tornou um texto básico para os demais cursos de Serviço Social. Essa concepção passou a direcionar a da Escola de BH durante os anos 1970, definindo não apenas os objetivos do trabalho profissional, mas do processo metodológico na definição desses objetivos. Desde os anos 1970, então, é possível dizer que foi dado o ponto de partida para um ensino em Serviço Social que visava o comprometimento político dos/as profissionais, direcionada para a emancipação da classe trabalhadora. O Método BH consistiu em uma ruptura com a associação orgânica entre o Serviço Social, a burguesia e a acumulação capitalista posicionando-se a favor da classe trabalhadora⁴⁸. As contribuições deste para o Serviço Social contam com limitações conjunturais postas pelo contexto vivenciado pela sociedade brasileira nos anos 1970, marcada pelo auge da ditadura civil-militar brasileira. Com a promulgação do AI-5⁴⁹, houve o aumento da censura e a legitimação da tortura, esse recrudescimento do regime levou diversas pessoas ao exílio, inclusive importantes profissionais do Serviço Social, como Vicente Faleiros. A associação da repressão promovida pelo AI-5 à política de contingenciamento salarial operada durante o “milagre econômico”, possibilitou o incremento da lucratividade empresarial e da concentração de renda, aprofundando a desigualdade social no país.

⁴⁸ É interessante observar que a própria autora considera que, em face do período histórico no qual se constituiu o Método BH, também possuía uma dimensão alienadora, uma vez que a passagem radical de vinculação profissional que visava instituir afastaria a prática profissional do próprio contexto social. Ainda que diante desse fator, deve-se observar esse fato como um elemento fundamental para a evolução da ação e da formação profissional pois “é o momento do real histórico, do real vivido, que permite completar a travessia necessária para a formação de profissionais que possam assumir uma postura crítica frente à verdadeira função que lhe é reservada no mundo capitalista” (BARBOSA, 1997, p. 66).

⁴⁹ O Ato Institucional número 5 foi promulgado em 1968 e expressou o recrudescimento da Ditadura Civil Militar brasileira.

Até aqui percebe-se a relevância que o Movimento de Reconceituação teve, e tem, para o Serviço Social, além da importância de trazer a perspectiva crítica marxista como hegemônica na profissão, diante dos avanços que esta possibilitou, essencialmente na apreensão do significado social da profissão. Cabe sinalizar também, que é o adensamento da perspectiva crítico-dialética no Serviço Social, cujo auge se deu a partir do Método BH, mediado por toda a processualidade do Movimento de Reconceituação que possibilita à profissão a descoberta e absorção do debate decolonial.

3.3 A consolidação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 e a nova Nucleação curricular

Discutir a formação profissional em Serviço Social não é uma tarefa fácil, tendo em vista a quantidade de influências teóricas, filosóficas e políticas as quais a profissão recorreu com o passar dos anos. As esferas constitutivas da profissão, assim como o trabalho profissional e até mesmo a concepção de Serviço Social, passaram por alterações ao longo da história e dos diferentes contextos sociais, políticos, culturais e econômicos. Longe ser um problema, essa diversidade demonstra a forte dinâmica dos debates que tradicionalmente compõem os espaços de organização profissional. Aqui, no entanto, partir-se-á das configurações atuais que direcionam e legitimam a formação profissional, tendo por base a Lei de Regulamentação da Profissão de 1993, o Código de Ética Profissional do mesmo ano e as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, de 1996.

O atual projeto ético-político profissional apresenta diversos saltos qualitativos, muitos deles se configuram como heranças – e continuações – do movimento de renovação profissional brasileiro, sobretudo da direção de “Intenção de Ruptura” (NETTO, 2007), na qual a categoria posicionou-se em prol da classe trabalhadora. Para Silva e Silva (2002), alguns deles são: o processo de redefinição curricular que resultou de um amplo debate com significativa participação da categoria; a defesa da importância das atividades de pesquisa e extensão; o desenvolvimento de alternativas de capacitação continuada; e a participação do movimento estudantil no projeto de formação profissional. No entanto, o cenário hodierno não está ileso a polêmicas e disputas, como a crítica à hegemonia marxista, que mantém o terreno das abstrações e dificulta o diálogo com a realidade brasileira concreta.

[...] delimitar, com referências básicas, uma proposta de Serviço Social que, de fato, configure alternativas de ação profissional na dinâmica contraditória da atual conjuntura brasileira; assumir a investigação como estratégia dinamizadora do processo de formação profissional; trabalhar as teorias como instrumental de análise da realidade brasileira e das distintas formações sociais em nível regional e local; desenvolver uma formação básica que instrumentalize metodologicamente o

assistente social para o exercício profissional; desenvolver uma política de capacitação docente como suporte básico na redefinição do processo de formação profissional do assistente social (SILVA E SILVA, 2002, p. 214).

Um dos elementos que compõem o referido projeto ético político profissional, são as Diretrizes Curriculares Gerais para o Curso de Serviço Social, determinadas pela ABEPSS - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - no final dos anos 1990. Um dos pressupostos que levaram à reformulação curricular materializada em 1996 está assentado na exacerbação das expressões da questão social postas pelo cenário de reestruturação produtiva no Brasil, no âmbito do neoliberalismo, que impactaram diretamente o Serviço Social, seja na reorganização do capital externo, seja na reforma do aparelho do Estado, os quais engendraram a reorganização da classe trabalhadora e, obviamente, o mercado de trabalho.

As Diretrizes são fruto de uma série de debates da categoria, os quais envolviam a defesa de uma formação de qualidade e compreendiam a educação como direito da classe trabalhadora. Todas as conquistas alcançadas foram fruto de um desejo que não se limitava apenas a repensar a lógica curricular, mas os fundamentos e a lógica impressa na formação profissional, constituindo-se, nessa esteira, como fruto da vontade e organização coletiva no intuito de superar um patamar em que a profissão já não respondia adequadamente às diversas demandas colocadas.

Para adentrar no processo que envolveu a criação e construção das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, faz-se necessário apreender no que consiste a entidade e a o acúmulo teórico que resultou na materialização desse documento tão importante que orienta a formação profissional na contemporaneidade.

A ABEPSS tem sua gênese registrada nos anos 1940, conhecida até então como Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social, a ABESS. Um momento fundamental da história dessa entidade acadêmica foi o Congresso da Virada em 1979, momento que demarcou não só a adesão ao referencial teórico-metodológico marxista, mas também um posicionamento a favor da reinstauração democrática, ao lado da classe trabalhadora.

Congresso da Virada é o nome dado ao III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) ocorrido nos dias 23 a 28 de setembro de 1979, em São Paulo. Mota e Rodrigues (2020) denotam que este constitui-se enquanto um importante marco no desenvolvimento da profissão nos anos consecutivos, sobretudo no que tange ao processo de politização da categoria profissional. Ele se tornou uma referência na profissão, pois foi o fruto de um esforço em criar as “condições para sintonizar a profissão com as tendências progressistas mais substantivas da sociedade brasileira” (MOTA; RODRIGUES, 2020, p. 201). Essa congruência, continuam as

autoras, ensejou o engajamento de assistentes sociais não apenas na luta pela redemocratização, mas também por uma reestruturação da coletividade profissional, de modo que operou-se uma intensa articulação entre organizações sindicais, políticas, acadêmicas, pelo movimento estudantil que absorveu os Conselhos federal e nacionais, ensejando mudanças na maneira como estes se relacionavam não apenas com a categoria profissional mas com a própria sociedade brasileira, levando-os a incorporar pautas de movimentos sociais e de lutas populares.

A referida sintonia, destacam Mota e Rodrigues (2020), só foi possível mediante a resistência promovida pela Associação Profissional de Assistentes Sociais (APAS), cuja articulação nacional reverberou no surgimento da Comissão Executiva Nacional de Entidades Sindicais de Assistentes Sociais (CENEAS), essa movimentação direcionada a sindicalização da categoria profissional permitiu sua aproximação com a classe trabalhadora e foi impulsionada mais fortemente com a criação da Associação Nacional de Assistentes Sociais (ANAS). É interessante analisar a formação desses espaços de organização da profissão pois eles colocam em evidência a intensidade da participação coletiva das/os profissionais no processo de desenvolvimento da profissão, que influenciou também na reconfiguração da ABESS (Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social) em ABEPSS. Estes confluem no surgimento das entidades CFESS (Conselho Federal de Serviço Social) e CRESS (Conselho Regional de Serviço Social), como um conjunto que inaugura uma nova formatação da regulação do exercício profissional – em substituição aos anteriores Conselhos Federal de Assistentes Sociais e Conselhos Regionais de Assistentes Sociais.

Não apenas o exercício profissional foi influenciado pelo Congresso da Virada, a formação profissional também incorporou significativos influxos deste, levando a revisão de seus conteúdos,

na aderência às pautas e reivindicações dos movimentos sociais, inflexionando a adoção dos referenciais teórico-metodológicos e temáticas que transitaram da doutrina social da igreja e da sociologia funcionalista para a adoção do pensamento crítico de inspiração marxista. Assim, a virada repercutiu com força na formação profissional mudando seus conteúdos, como ilustram a criação do novo currículo de 1982, resultante da disputa de hegemonia entre os segmentos mais combativos da categoria e os de tendência conservadora e tecnicista ocorrida em 1979 na XXI Convenção Nacional da ABESS (MOTA; RODRIGUES, 2020, p. 201-202).

A proposição desse projeto de formação crítica adquire maturação a partir das Diretrizes Curriculares da ABEPSS em 1996, estas espalharam por todo o país um direcionamento social à prática profissional, que reforçava “a organicidade com as demandas dos movimentos sociais, da população usuária dos programas e serviços sociais, na luta e conquista por novos direitos e pela democratização do Estado” (MOTA; RODRIGUES, 2020, p. 202). O ano de 1979 foi

marcado por uma elevação no nível de organização da categoria, principalmente pelo aumento e disseminação de uma perspectiva crítica no seu interior. Nos anos 1980 instaurou-se um movimento forte de contestação ao regime autocrático burguês, tendo sido um momento de ruptura. Houve um aumento notável da (re)organização dos movimentos sociais exigindo a abertura democrática, a qual exerceu influência no Serviço Social. Nesse sentido,

[...] foi a partir da realidade social [...], da apreensão dos antagonismos presentes na sociedade e, conseqüentemente, do seu questionamento, que os assistentes sociais viram a necessidade de romper com os traços tradicionais/conservadores da profissão, elaborando uma proposta de formação profissional sintonizada com as transformações societárias ocorridas e, sobretudo, com os reflexos de tais transformações sobre a profissão (CASTRO; TOLEDO, 2012, 05).

Castro e Toledo (2012) assinalam que em 1982 inicia-se um processo de reforma curricular pautada principalmente em dois eixos: 1) a associação entre a formação profissional do/a assistente social no Brasil, evidenciando questionamentos acerca do ensino superior na sociedade brasileira; 2) e a relação entre a formação profissional, o trabalho e a realidade onde ambas se inserem, de modo que a realidade social deve ser a referência fundante para tais.

Em 1996, a ABESS possui seu nome modificado para ABEPSS, como uma forma de sinalizar a defesa da indissociabilidade entre as esferas do ensino, pesquisa e extensão na formação profissional, além da articulação constante entre a graduação e a pós-graduação, esta também passou a incorporar o CEDEPSS (Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social). A proposta do novo currículo foi construída a partir de um intenso debate coletivo, germinado na avaliação do Currículo Mínimo de 1982, esta deve ser realizada inserindo-a no contexto geral das problemáticas enfrentadas pelo ensino superior no Brasil. Teixeira (2019) sinaliza que em face da reforma universitária operada nos marcos da Ditadura Civil Militar durante a década de 1960, as Instituições de Ensino Superior no país tem direcionado a sua formação para a construção de mão de obra profissional, atrelada a preparação de profissionais liberais. Nesse sentido, uma das exigências que deveriam ser postas à profissão é a de ensejar um debate acerca das possibilidades de constituir alternativas de luta no âmbito da formação profissional em Serviço Social dentro das universidades brasileiras, ainda que diante das limitações concretas postas por estas.

Outro ponto significativo levantado pelo autor refere-se a dois equívocos notáveis nas propostas de formação profissional elaboradas pelo Serviço Social. A primeira, de caráter mecanicista, está associada à produção de profissionais como mera mão de obra a ser absorvida pelo mercado de trabalho, priorizando a prática a partir das exigências das instituições empregadoras. A segunda, constrói-se a partir do preterimento das condições objetivas

expressas no trabalho profissional, sendo a-histórica e voluntarista. Esse cenário, para o autor, instiga a proposição de um projeto de formação profissional que esteja vinculado a um projeto de profissão assentado na realidade brasileira, considerando suas particularidades e determinações.

A avaliação do currículo de 1982 “apontava para a própria realidade da universidade brasileira e para a falta sistemática de uma análise crítica dos objetivos da formação, da concepção de profissão expressa nessa formação (TEIXEIRA, 2019, p.153)”. A desarticulação dos conteúdos, fragmentando-os, ensejava carência de coerência na relação com as disciplinas. Esse reconhecimento provoca uma virada rumo a maturação dos Fundamentos do Serviço Social a partir de uma perspectiva crítico-dialética, pois levanta a “necessidade de uma intrínseca relação trabalho e formação profissional e como essa relação expressaria um projeto de formação vinculado a um projeto de profissão” (TEIXEIRA, 2019, p. 154).

Como eixos centrais estabelecidos para a proposta de Diretrizes Curriculares de 1996, foram colocados

[...] a ética e a pesquisa; e o eixo organizativo de todo projeto de formação: o trabalho e a questão social, vão configurar-se como respostas a estas perguntas. Assim como os Núcleos de Fundamentação vão caracterizar-se como articuladores dos temas fundamentais que organizam os conteúdos necessários à formação. Estes vão expressar as matérias necessárias à formação, que se desdobram em componentes curriculares e que se expressam como diferentes estratégias pedagógicas, garantindo uma coerência interna entre os conteúdos, disciplinas e a direção social da profissão (TEIXEIRA, 2019, p.154).

Ao mesmo tempo, o autor apresenta que é preciso apontar para os saltos qualitativos obtidos a partir da implementação do currículo mínimo de 1982, como a aproximação da profissão de categorias capazes de expressar determinações da existência a partir da realidade brasileira e a oportunidade de o Serviço Social refletir acerca de seu significado sócio-histórico e de suas adversidades. No entanto, o autor demarca ainda a presença de uma limitação no que se refere profícuo das fragilidades históricas da profissão e das “condições concretas em que a formação se desenvolve” (TEIXEIRA, 2019, p.157), essa advém da construção fragmentada do conhecimento destituída de um denso aporte teórico-filosófico.

Tais observações demonstram o avanço da construção de um pensamento crítico na profissão, as fragilidades percebidas no projeto de formação que, conseqüentemente, resvalaram na concepção ideo-política pretendida do projeto profissional, constituíram campo fértil para o processo de repensar a profissão e fortificar em suas bases teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas. É notável também o aprimoramento da apropriação da

perspectiva crítico-dialética a partir da lógica curricular implementada pela proposta de Diretrizes Curriculares de 1996, sobretudo ao observar-se o

[...]o amadurecimento da relação história, teoria e metodologia, não em uma disciplina, mas na totalidade do documento que sustenta o projeto de formação profissional. O avanço do debate entre história, teoria e metodologia não está na disciplina de FHTM, mas, é a própria lógica presente nas diretrizes, principalmente no centro da organicidade curricular: os núcleos de fundamentação (TEIXEIRA, 2019, p. 162).

É a partir do adensamento desses debates que a questão social aufere centralidade no processo de formação, como eixo e núcleo base da formação profissional. As Diretrizes Curriculares materializam a concepção de questão social como uma expressão da contradição capital/trabalho e como fruto da Lei Geral da Acumulação Capitalista. Os princípios colocados nesse documento levantam, sobretudo, a importância da “Investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país” (ABEPSS, 1996, p. 07). No entanto, não se propõe que a construção da formação esteja ancorada apenas nesse aspecto, mas sim que ela se construa de forma transversal.

Nessa esteira, o projeto de formação, segundo a ABEPSS (1996), considera elementar para a sua efetivação um conjunto de conhecimentos cujo caráter é indissociável e que se traduz no que ela denomina como Núcleos de Fundamentação constitutivos da formação profissional. É necessário compreender que estes servem para que seja possível a compreensão de que o significado social da profissão envolve elementos de cada núcleo que estão em constante articulação – sendo assim transversais às diretrizes, indissociáveis e que compõem a base organizacional da proposta pedagógica. Goin (2019, p. 02) pontua que os núcleos “não se trata de eixos hierarquizados, classificatórios e autônomos, mas interdependentes e indissociáveis, que expressam níveis diferenciados e complementares de abstração para decifrar a profissão na dinâmica societária e ancoram os Fundamentos do Serviço Social”. Para a autora, a apreensão destes apenas é exequível a partir de sua articulação.

São três os núcleos de fundamentação: (1) Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; (2) Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira; e (3) Núcleo de fundamentos do trabalho profissional. O primeiro aborda o ser social como parte de uma totalidade histórica, que se particulariza na realidade e nas características postas pelos dois outros núcleos, de modo que, “a formação profissional constitui-se de uma totalidade de conhecimentos que estão expressos nestes três

núcleos, contextualizados historicamente e manifestos em suas particularidades” (ABEPSS, 1996, p. 08). Segundo a ABEPSS (1996), o primeiro núcleo envolve as principais características capazes de ofertar o conhecimento sobre o ser social em sua totalidade histórica. Nele, são trabalhados os componentes acerca da vida social que se particularizam nos outros dois núcleos, apreendendo o trabalho como eixo central da reprodução da vida social, além de localizar esse ser social nos marcos da sociedade burguesa.

O segundo núcleo, por sua vez, envolve os aspectos da constituição social, política, histórica, cultural e econômica brasileira, percebendo-a em suas particularidades, como a sua configuração dependente, a relação urbano-industrial, as questões agrárias e agrícolas e a diversidade regional. Sua compreensão perpassa, necessariamente, como aponta Teixeira (2019) pela apreensão dos aspectos que se manifestam no núcleo de fundamentação da vida social e que se particularizam no núcleo da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, apenas a sua existência de forma articulada os configura como Fundamentos do Serviço Social. O segundo núcleo abrange elementos do primeiro, pois é somente a partir destes que se torna possível a apreensão das particularidades sócio-históricas postas pelo movimento da realidade brasileira. O mesmo ocorre com o núcleo de fundamentos do trabalho profissional, que permite situar a profissão e as múltiplas determinações que esta adquire a depender de cada sociedade, ele relaciona-se com o primeiro na medida que precisa entender o ser social como totalidade histórica – para também compreender a profissão como totalidade histórica – e com o segundo, uma vez que particulariza as determinações concretas assentadas no processo da formação social brasileira. Intenciona-se defender no presente estudo a tese de Teixeira (2019) e de Goin (2019), que vislumbram que a compreensão dos núcleos de fundamentação como expressão dos Fundamentos do Serviço Social apenas é exequível a partir de uma concepção de indissociabilidade entre estes.

O último núcleo dedica-se ao trabalho profissional, como especialização do trabalho – desse modo envolve as determinações sociais e históricas da inserção da profissão na realidade brasileira.

Remete, pois, a um entendimento do Serviço Social que tem como solo a história da sociedade, visto ser daí que emanam as requisições profissionais, os condicionantes do seu trabalho e as respostas possíveis formuladas pelo assistente social. É o resgate dessa conjunção – rigor teórico-metodológico e acompanhamento da dinâmica societária – que permitirá atribuir um novo estatuto à dimensão interventiva e operativa da profissão (ABEPSS, 1996, p. 13).

Teixeira (2019) destaca que o conjunto de elementos que compõem os mencionados Núcleos de Fundamentação constituem parte significativa acerca da concepção teórico-

metodológica e histórica que exprime a profissão através do significado social que apresenta na sociedade capitalista. Nessa via, cabe mencionar que a forma como eles se articulam, enquanto unidade articulada, se caracteriza como fundamentos pois partem do real concreto e “expressam a perspectiva teórico-metodológica e histórica de analisar a realidade social, as particularidades sócio-históricas da sociedade brasileira, das classes sociais, em âmbito nacional, internacional, regional e local, e do fazer teórico-prático no trabalho profissional” (TEIXEIRA, 2019, p. 82).

Reiterando a abordagem do Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-histórica Brasileira, seu direcionamento busca entender de que forma ocorreu a consolidação dos padrões de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, assim como os rebatimentos de caráter econômico, social, político e cultural na sociedade brasileira que engendraram as diferenças de classe, as desigualdades sociais, de gênero e raça. Assim, a ABEPSS (1996) coloca como objeto de análise deste núcleo os padrões de produção capitalista, a constituição do Estado brasileiro, o significado do Serviço Social, os diferentes projetos políticos existentes na sociedade brasileira, a análise da constituição e trajetória das classes sociais e o conhecimento das ações das classes subalternas. O estudo desses conteúdos deve ser realizado a partir da profícua análise conjuntural da realidade, considerando também sua inserção no capitalismo mundial e os impactos disso nos diferentes processos sociais e nas diversas expressões da questão social.

Teixeira (2019) defende que o conjunto de matérias que compõem os referidos núcleos não se tratam de conteúdos autonomizados, mas sim que se traduzem em materiais complementares e interdependentes, de modo que constituem unidade entre si, a qual deve ser capaz de ofertar ao/a profissional capacidade para decifrar as complexidades que permeiam a realidade social e a profissão no movimento dialético do cotidiano profissional. O autor defende a importância de os Projetos Pedagógicos de Curso dos cursos de Serviço Social evidenciarem essa lógica de articulação entre os três núcleos como uma unidade dialética, desde a direção social e política da formação, até os componentes curriculares e demais atividades formativas. A articulação entre trabalho e formação profissional na realidade social é traduzida a partir dessa unicidade – é nessa conexão que reside sua importância, evidenciando o significado social da profissão. A estruturação dos componentes curriculares, nessa via, deve superar a lógica fragmentária e dinamizar os conteúdos, com vistas a elucidar a referida interface e associação existente entre os núcleos.

A apreensão da unicidade dialética entre os Núcleos de Fundamentação demonstra, fundamentalmente, a compreensão do método marxista. Essa concepção é, assim, o eixo dos Fundamentos do Serviço Social, de forma que

[...] a análise dos Fundamentos do Serviço Social como unidade articulada dos Núcleos de Fundamentação tem particularidades na formação e no trabalho e cabe aqui evidenciar cada uma delas. Um dos objetivos na formação é que a/o discente tenha a capacidade de apreender que tal unidade articulada se expressa como Fundamentos do Serviço Social, portanto, é o ponto de chegada ao final da formação profissional. Mas, no trabalho profissional tal unidade é o ponto de partida, sem a qual o trabalho profissional não ocorre sob a direção social crítica construída pela profissão. No trabalho profissional esta unidade articulada dos conteúdos dos Núcleos de Fundamentação se expressa como ponto de partida, pois todo exercício profissional cotidiano deve ser preenchido pelo percurso metodológico e do arsenal de categorias que sustentam a lógica das Diretrizes Curriculares, ou seja, da lógica crítico-dialética. A partir dessa análise sustenta-se a leitura da unidade dos Núcleos de Fundamentação como Fundamentos do Serviço Social, pois ancora a formação e o trabalho profissional (TEIXEIRA, 2019, p. 83-84).

Nessa linha, percebe-se os Fundamentos do Serviço Social como uma expressão da mencionada unicidade entre os Núcleos de Fundamentação. Para o autor, análises no caminho contrário a esta, tendem a discutir a profissão por ela mesma, de forma endógena. É apenas a partir da indissociabilidade entre os núcleos que se torna possível considerar a questão social nos termos até aqui defendidos, como objeto profissional que é fruto da sociedade capitalista, localizada no bojo da lei geral da acumulação capitalista inserida nas particularidades interpostas pela realidade brasileira. Esses elementos somente adquirem sentido e importância a partir do entendimento dos núcleos como unidade orgânica.

Essa unidade se apresenta como uma unidade no diverso e, assim, como a síntese de múltiplas determinações. Teixeira (2019) aponta que cada núcleo apresenta múltiplas determinações da realidade social e, quando articulados, possibilitam uma ampla leitura da totalidade da realidade e da profissão, possibilitando a construção de intervenções concretas na realidade social.

[...] os três núcleos são unidades distintas, mas articuladas; são complexos de mediações com níveis diferentes de abstração; que permite ler a realidade, os determinantes constitutivos do ser social, considerando as particularidades sócio-históricas da sociedade brasileira, e se configuram como Fundamentos do Serviço Social à medida que se particularizam na análise da profissão, na formação e no trabalho de assistentes sociais. Os núcleos são unidades do diverso, há uma unidade articulada entre eles, mas cada um apresenta elementos e conteúdos que lhe são próprios e conferem status científicos e acadêmicos rigorosos para a formação profissional (TEIXEIRA, 2019, p. 87-88).

De forma estreitamente vinculada aos referidos núcleos de fundamentação e a perspectiva neles interposta – concepção de profissão, seu significado sócio-histórico e trabalho profissional – estão os Fundamentos do Serviço Social, cuja apropriação crítica é imperiosa para a construção de um trabalho profissional que entenda a profissão como historicamente determinada, com um lastro teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo capaz de instrumentalizar os/as profissionais para a construção de ações capazes de ir além da realidade

aparente e imediatista, condicionadas pelas demandas institucionais. Nessa esteira, para Goin (2019), os Fundamentos do Serviço Social, na perspectiva marxiana, apresentam uma relação indissociável entre história, teoria e método, capaz de apreender as contradições sociais pois identifica os sujeitos como sujeitos históricos, que modificam a história na mesma medida em que são modificados por ela, e que concebe a aproximação ao real a partir da ideia de ultrapassar o aparente.

Essa realidade é onde se erige as demandas que são cotidianamente postas para assistentes sociais e que, conforme Guerra (2000), são totalidades impregnadas por múltiplas determinações, sejam elas de natureza econômica, política ou ideológicas, de modo que exigem ações que não sejam meramente manipulatórias, instrumentais e imediatas. Para a autora, as ações que vão de encontro a tais demandas devem emanar de escolhas críticas, inscritas nos valores universais éticos, políticos e morais, além de se constituírem de forma conectada a projetos profissionais orientados por um referencial teórico-metodológico e ético-político.

Observa-se, assim, a importância da dimensão formativa no âmbito do Serviço Social, como espaço privilegiado para a apreensão dos conhecimentos necessários que, associados, subjacentes à teoria social crítica, orientam a apreensão do objeto profissional, a concepção da profissão e do trabalho profissional. Ainda, segundo Guerra (2000), é na realização das requisições que lhe são postas, que a profissão observa a necessidade de uma interlocução com conhecimentos de disciplinas especializadas.

Tendo em vista a formação como elemento determinante para o trabalho, o projeto de formação proposto pela ABEPSS para os cursos de Serviço Social do Brasil é elementar. A estrutura curricular proposta estabelece disciplinas básicas, que segundo o documento expressam diferentes áreas do conhecimento que são necessárias para a formação profissional e podem estar expostas em disciplinas, seminários ou atividades de pesquisa e extensão. Como disciplinas básicas são colocadas: Sociologia, Ciência Política, Economia Política, Filosofia, Psicologia, Antropologia, Formação Sócio-histórica do Brasil, Direito, Política Social, Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais, Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social, Processo de Trabalho do Serviço Social, Administração e Planejamento em Serviço Social, Pesquisa em Serviço Social e Ética Profissional (ABEPSS, 1996).

Há também os seminários temáticos, que permitem que o/a aluno/a se aprofunde em temáticas específicas; as oficinas e laboratórios que são espaços para se realizar vivências com vistas a desenvolver capacidades instrumentais e técnicas; e por fim atividades complementares que envolvem uma gama de atividades como pesquisa, extensão, produção científica,

monitorias, participação em encontros e congressos, com ou sem a apresentação de trabalhos. Trata-se de um movimento que objetiva afirmar a importância da dimensão investigativa na formação.

Como atribuições indispensáveis que integram a lógica curricular estão o Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso. A proposta do primeiro é capacitar o/a discente para exercer o trabalho profissional a partir da inserção do mesmo no espaço sócio-institucional com acompanhamento sistemático, o qual, por sua vez, será realizada tanto por supervisão acadêmica, quanto de campo, fundamentados na Política Nacional de Estágio em Serviço Social, na Lei de Regulamentação da Profissão e no Código de Ética Profissional. As diretrizes curriculares da ABEPSS caracterizam o Trabalho de Conclusão de Curso, como um processo de sistematização do conhecimento obtido durante a formação a partir de processo investigativo, constituindo-se então como uma monografia científica realizada sob a orientação de um/a professor/a e submetida a uma banca de avaliação.

A ABEPSS também delimita algumas recomendações para a estruturação do currículo mínimo, como garantir que a grade horária mínima – hoje 3.000 horas –, com duração média de 4 anos; procurar manter a qualidade da formação tanto nos cursos diurnos quanto nos noturnos; incluir atividades complementares tais como monitoria e iniciação científica ou extensão como parte da grade horária total nos currículos; e garantir que no mínimo 15% da grade horária geral seja destinada ao Estágio Supervisionado.

Essa organização oferta ao profissional em formação um arcabouço capaz de permitir não apenas uma leitura complexa da realidade, como também a capacidade de criar intervenções criativas e propositivas.

Retomando a importância do debate trazido por Teixeira (2019), partindo de uma perspectiva que concebe os Núcleos de Fundamentação como expressão dos Fundamentos do Serviço Social, os componentes curriculares de cada PPC, devem explicitar a relação de indissociabilidade existente entre os três núcleos. Os conteúdos das disciplinas, ainda que associados de forma imediata a um dos núcleos, devem estar mediados pelos outros dois sem que percam suas particularidades.

Teixeira (2019) sinaliza que observar e compreender os Fundamentos do Serviço Social a partir da indissociabilidade entre os núcleos de fundamentação possibilitam sustentar o trabalho a partir do rigoroso trato da realidade social, pautado na centralidade do trabalho e da questão social, além de analisar essas categorias a partir do lócus sócio-histórico no qual se constroem, articuladas com a totalidade posta pelo modo de produção capitalista, de modo que

as respostas profissionais sejam capazes de expressar a maturação e a direção teórico-social crítica construída historicamente pela profissão.

É perceptível que as diretrizes curriculares da ABEPSS de 1996 resultam de um acúmulo de debates até esse período. Nesse sentido, é essencial compreendê-las sob a ótica de um projeto que está em constante construção, uma vez que seu acúmulo até aqui é extremamente significativo e fruto de uma construção coletiva de resistência, luta e comprometimento, mas também é necessário manter um olhar crítico acerca do mesmo, compreendendo as limitações sobre as quais é preciso avançar. É aqui que emerge a perspectiva do presente estudo em analisar de que modo a colonialidade aparece nas diretrizes e como o estudo dessa categoria pode contribuir para um trabalho profissional que emerge de uma realidade concreta permeada pelas contradições postas pela formação sócio-histórica brasileira.

Desse modo, a construção dos Projetos Pedagógicos de Curso e das grades curriculares dos cursos de Serviço Social no Brasil, orientadas pela perspectiva crítico-dialética, deve ser pensada de forma a concatenar tais elementos, com vistas a evitar uma visão formal/instrumental da formação e, consecutivamente, dos processos interventivos.

Esse panorama respalda a importância de pensar a formação social brasileira de forma articulada e dinâmica, no lugar de análises simplistas e meramente lineares, assumindo assim uma posição que concebe a história como um processo. Esse exercício recupera a importância da discussão do “papel estratégico do estudo da realidade brasileira na formação profissional de assistentes sociais sem dissociá-la da dimensão do trabalho profissional” (BEZERRA et al, 2019, p. 181).

Pretende-se realizar a aproximação ao estudo dessa categoria (colonialidade) no Serviço Social, a partir da perspectiva decolonial, considerando que esta oferta uma estrutura de análise que, uma vez associada a matriz crítico-dialética, possibilita profícua leitura acerca da formação social brasileira, além de suas particularidades – desde a constituição das suas classes sociais, a concentração de renda e a desigualdade social, racial, até a posição do Brasil como país dependente no capitalismo mundial, suas instituições e relações sociais que se constroem nessa realidade.

Compreende-se que o debate decolonial permite entender aspectos do trabalho na sociedade e até mesmo, a própria questão social. Conceber o objeto da profissão de forma transversal, imbuída de características raciais, de gênero e também da colonialidade, é entender que esses conceitos estão em constante articulação, não se trata de realidades descoladas, pelo contrário, são tecidos de forma semelhante no conjunto das relações que conformam a formação social brasileira.

A própria constituição do ser social, se faz assim, influenciada por todos esses elementos, e é o foco de análise do núcleo da vida social. As relações sociais de produção e reprodução, materiais e subjetivas do sujeito também foram marcadas por esse processo desigual e combinado que uniu o arcaico ao moderno. O processo de constituição das classes sociais e a própria ausência de uma revolução burguesa nos moldes dos países centrais, e colocando em seu lugar um movimento encabeçado por uma elite nacional completamente absorpta por interesses exógenos, também demonstra que a realidade nacional apresenta particularidades que são heranças da estrutura de colonização que fora encabeçada no território que hoje conhece-se como Brasil.

Tais processos rebatem na constituição do ser social, o que influencia toda uma cadeia de relações que vai desde a conformação das classes sociais, a correlação de forças entre ambas, até a construção da ética e dos processos de trabalho. A forma como o território se organiza também é influenciada, porque se trata de uma discussão que também é política e social e encadeia uma série de problemáticas e complexidades na dinâmica entre o urbano e o rural. A constituição do Estado Brasileiro e as expressões da questão social, vivenciadas cotidianamente pela classe trabalhadora, conseqüentemente, também germinam e ascendem nesse terreno sócio-histórico, que ecoa na organização econômica do país, caracterizada pela desigualdade social diante de uma concentração imensa de riqueza construída em cima de um sistema que se alimenta da vida de milhares de trabalhadores/as afundados na miséria e na insegurança alimentar. Esses são apenas alguns dos elementos que corroboram os nexos existentes entre a colonialidade e o Serviço Social, o que demonstra e ampara sua dimensão estratégica na concepção da formação profissional do Serviço Social brasileiro.

A constituição histórica do Serviço Social enquanto profissão que surge para atender as demandas do grande capital, mantendo a acumulação da grande máquina capitalista, fez com que a profissão recorresse por muitos anos a teorias pautadas em leitura de realidade reprodutoras da colonialidade e instrumentalizada, fundamentando ações pontuais e culpabilizantes. A oxigenação teórica proporcionada pelo Movimento de Reconceituação ofertou à profissão o aprofundamento de seu arcabouço teórico possibilitando, assim, a aproximação com leituras sociais mais próximas do que se defende aqui como decolonial. Pode-se defender, inclusive, que as reformas curriculares dos anos 1982 e 1996 realizaram uma ruptura com essa reprodução da colonialidade, na medida que romperam com influência estadunidense sobre a profissão.

Por se tratar de um movimento inconcluso, é possível afirmar que o tensionamento entre projetos de sociedade ainda permeia a profissão sendo necessário manter a defesa do projeto

ético-político, entendo suas limitações e procurando superá-las como forma de aproximar-se cada vez do ideal de profissão que se busca construir. Nessa esteira, defender a o aprofundamento da perspectiva marxista associando-o a decolonialidade, no âmbito do Serviço Social brasileiro proporciona a edificação de uma práxis profissional fielmente sintonizada com a realidade social na qual ela se erige, com suas contradições e desafios.

4. SERVIÇO SOCIAL E A EXPRESSÃO DA COLONIALIDADE NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Os capítulos anteriores realizaram o esforço de apresentar os alicerces da colonialidade enquanto categoria delineada a partir do pensamento de povos subalternizados, com intuito produzir conhecimentos a partir de seu lócus de existência e difundir suas percepções de mundo, por vezes distintas da concepção hegemônica eurocêntrica, que coloca em evidência os resquícios do colonialismo na conformação das sociedades modernas. No Brasil, como último país a abolir a escravidão, as heranças do período colonial são expressas, principalmente ao pensar-se na absorção do racismo pelas instituições sociais e em seus efeitos em toda a formação sócio-histórica brasileira. Nos últimos anos, a categoria colonialidade, vem adquirindo espaço nos debates acadêmicos e colocam no horizonte de análise o seguinte questionamento: como o serviço social tem se apropriado dessa discussão? Como os elementos da formação sócio-histórica brasileira, que se vinculam de maneira estreita à colonialidade, se expressam na formação acadêmica profissional em Serviço Social? É com vistas a responder tais questionamentos que este capítulo faz a abordagem da colonialidade no âmbito do Serviço Social, a partir dos Projetos Pedagógicos dos cursos mais antigos de cada região do Brasil.

4.1 Abrindo o caminho para delinear o Perfil dos cursos de Serviço Social mais antigos de cada região do Brasil

Os elementos trabalhados nos capítulos anteriores oferecem uma base teórica-metodológica para adensar o pensamento de uma perspectiva marxista em convergência com o debate decolonial, no âmbito do Serviço Social. No presente estudo optou-se por realizar tal análise a partir da formação acadêmica profissional em Serviço Social, e para fazê-la recorreu-se aos Projetos Pedagógicos de Curso dos cursos mais antigos de Serviço Social de cada região do país. Inicialmente, por se tratar de uma discussão de formação profissional, optou-se por utilizar a separação regional proposta pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS -, que diverge da separação geográfica, uma vez que é composta pelas regiões: Norte (Acre, Amazonas, Amapá, Roraima, Rondônia, Pará, Tocantins, Maranhão e Piauí), Nordeste (Bahia, Ceará, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba e Rio grande do Norte), Centro-Oeste (Mato Grosso, Goiás e Distrito Federal), Leste (Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro), Sul II (Mato Grosso do Sul e São Paulo) e Sul I (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul). No entanto, durante o processo de coleta dos dados, mesmo após diversas tentativas de contato, não foi possível localizar o material de uma das regionais, o que provocou

uma modificação no estudo, de forma a priorizar a divisão regional geográfica para a realização da pesquisa. Utilizou-se então como regiões norteadoras para a análise dos dados: Norte (Amazonas, Acre, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins), Nordeste (Bahia, Maranhão, Piauí, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Ceará e Rio Grande do Norte), Sudeste (Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo), Centro-Oeste (Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e Distrito Federal) e Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul).

A escolha do curso mais antigo de cada uma dessas regiões para análise está fundamentada no longo período de existência dos cursos, o que corroborou para o fomento e formação de profissionais por um extenso marco temporal, constituindo-se, assim, não apenas como locus nascente da formação profissional como também tem substancializado a constituição de um perfil profissional nessas regiões diante do seu período de existência. Essa análise também propicia a observação das alterações ocorridas no interior desses cursos através dos anos, o que possibilita apreender sua historicidade diante dos mais diversos contextos sociais, políticos e econômicos possibilitando evidenciar os saltos qualitativos que a formação realizou até o cenário hodierno, considerando as diferentes influências teórico-metodológicas e políticas que essa recorreu nos diferentes cenários históricos.

A escolha dos PPC's como sustentáculo para a análise da formação acadêmica profissional fundamenta-se nos elementos que estes trazem para o estudo. O Projeto Pedagógico de Curso funciona como a espinha dorsal do curso, ele aglutina os elementos que orientam e alicerçam o seu direcionamento. Nele contém são apresentados princípios, valores e objetivos do curso, assim como, a carga horária, turno, modalidade, perfil discente e perfil do egresso. Estão presentes também o ementário do curso e a grade curricular proposta, mas o aspecto marcante do PPC é que ele aborda tópicos que permitem situar o curso no bojo das relações sociais e da própria história, constituindo-se, assim, em um documento eficaz para realizar a análise objetivada pelo presente estudo.

De modo preliminar, propõe-se um breve delinear dos Projetos Pedagógicos de Curso, evidenciando suas características de modo sintonizado à conjuntura histórica com vistas a demonstrar o movimento que estes realizam desde sua criação até a contemporaneidade. Para isso, em um primeiro momento buscou-se realizar um mapeamento dos anos de criação dos cursos de Serviço Social em cada estado das mencionadas regiões, para fazê-lo recorreu-se ao uso da plataforma online do Ministério da Educação do Brasil, o *e-mec*. Houve, no entanto, algumas disparidades nos dados obtidos, principalmente com relação ao ano de criação, cuja data era divergente de algumas datas de ano de criação que constavam nos sites das instituições - foi considerada então a data de criação que consta nos sites institucionais, uma vez que a

mudança de nomes institucionais ou de fusão de instituições pode incorrer desses descompassos em relação ao *e-mec*.

Após mapear os anos de criação dos cursos, elencou-se o mais antigo de Serviço Social conforme cada região, organizando-os da seguinte forma: Sul (1945); Nordeste (1940); Norte (1941); Sudeste (1936) e Centro-Oeste (1957).

É perceptível uma concentração do surgimento dos primeiros cursos ainda nos anos 1940, período em que houve a institucionalização do Serviço Social como profissão no país. Yamamoto e Carvalho (2014) apontam que esse foi um momento marcado pela expansão do aparato assistencial criado pelo Estado Novo e por setores empresariais, dando origem a um novo, e significativo, mercado de trabalho para Assistentes Sociais. O crescente cenário de urbanização e industrialização engendra o surgimento de novas pressões que serão absorvidas por esse aparato assistencial, majoritariamente autoritário e paternalista.

Os autores defendem que se tratou de um momento em que o tema da formação também adquiriu destaque, sobretudo a partir do debate acerca do nível profissional das Assistentes Sociais, se nível médio ou superior. Na mesma década, é importante mencionar, é fundada a Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (a ABESS, em 1946) e elaborado o primeiro Código de Ética Profissional do/a Assistente Social em 1947, dois marcos significativos para a estruturação do Serviço Social como profissão assalariada, que se inseria na divisão social e técnica do trabalho.

Ainda nos anos 1940, Oliven (2002) pontua que as lideranças religiosas da época acreditavam que os problemas do país tinham um forte componente moral, que teria sido desencadeado a partir da separação entre Estado e Igreja, materializada na Proclamação da República em 1889. Dessa maneira, ainda na era Vargas, houve uma intensa preocupação com a "recristianização" das elites entre 1930 e 1945, que culminou com a proposta de criação de uma universidade católica,

Desde 1934, no primeiro congresso católico de educação, realizado no Rio de Janeiro, a Igreja manifestara seu interesse na criação de uma universidade, subordinada à hierarquia eclesiástica e independente do Estado, tanto assim que já havia criado cursos nas áreas humanas e sociais, com o objetivo de ressocializar as elites brasileiras com base nos princípios ético-religiosos da moral católica. Coube, aos jesuítas, a incumbência de organizar, administrar e orientar pedagogicamente a futura instituição universitária. Em 1946, satisfeitos os pré-requisitos legais, com o Decreto n° 8.681, de 15/3/46, surgiu a primeira universidade católica do Brasil. No ano seguinte, foi-lhe outorgado, pela Santa Sé, o título de pontifícia. Similar a outras congêneres no mundo, ela introduziu, em seus currículos, a frequência ao curso de cultura religiosa e tornou-se referência para a criação de outras universidades católicas no país (OLIVEN, 2002, p. 29).

Tal conjuntura associada às protoformas do Serviço Social, enquanto profissão fortemente influenciada pela doutrina social da Igreja Católica, justificam a concentração de

curso de Serviço Social se institucionalizando em instituições de Ensino Superior nos anos 1940, ano de criação da PUC. Também é válido dizer que uma parte significativa dos primeiros cursos de Serviço Social compõem a PUC, podendo assim dizer que tal instituição tem um papel significativo na formação profissional de assistentes sociais desde sua criação na década de 1940.

É importante elucidar que mesmo se tratando de cursos com mais de 80 anos de existência, seus PPC's passaram por diversas reformulações ao longo dos anos, o que se consubstancia na imprescindibilidade de relacionar a formação e a prática profissionais às exigências postas pelos diferentes contextos sociais, político e históricos. Estes devem ser observados como fruto do movimento dialético da sociedade que engendra novas configurações nas relações da dinâmica posta pela contradição capital e trabalho. Nesse contexto, o Serviço Social como profissão que emerge no bojo dessas contradições é obrigado a se repensar sempre que se vê diante de novas demandas. Tal realidade evidencia-se no PPC do curso mais antigo da região Nordeste, quando este elabora a diversidade de discussões que levaram a sua estruturação:

Na Universidade Federal de Pernambuco foram realizadas doze Oficinas locais para discutir:

- A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1997);
- A questão do estágio (1997);
- Mudanças que poderiam ser introduzidas nas disciplinas do currículo atual (1997);
- As Diretrizes Gerais e o Projeto Acadêmico através das Diretrizes Curriculares propostas pela Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos/PROACAD – UFPE – (1998);
- Questões teóricas e de organização do currículo com um dos membros da Comissão de Especialistas do MEC/SESU (1998);
- A Proposta de Projeto Pedagógico do Curso de Graduação elaborada pelo Colegiado do Curso (1999);

Além das oficinas locais, houve participação na Oficina Regional para discutir currículos plenos, realizada em Fortaleza nos dias 08 e 09 de outubro de 1998. Nesta ocasião foi apresentado projeto de Curso de Graduação da UFPE ainda em construção, o qual foi discutido com os representantes das diversas Unidades de Ensino da Região Nordeste e posteriormente nesta Unidade de Ensino, a partir das sugestões e subsídios surgidos na Oficina Regional. Portanto, o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco é fruto de um processo coletivo de discussão, coordenado e sistematizado pelo Colegiado do Curso de Graduação, apreciado e aprovado pelo Pleno Departamental. (Projeto Pedagógico de Curso UFPE, 2009, p. 4-5).

Outro aspecto a ser mencionado tem a ver com o processo de elaboração e atualização dos documentos estudados. Em todos eles, o texto menciona a importância da construção coletiva em sua criação, demonstrando que os PPC's são frutos da vontade coletiva, envolvendo a participação ativa de docentes, discentes e até mesmo as entidades nacionais da profissão. É perceptível a consideração com as diferentes preocupações apresentadas pelos diversos setores

da formação, evidenciando a constante busca pelo aprimoramento da mesma superando os limites postos seja pelo contexto histórico-social, seja pela instituição.

Tal realidade explicita-se no PPC da região Sudeste, uma vez que, “no cenário do ensino do Serviço Social, o curso da PUC-SP, em 1996, foi o primeiro que implantou as novas diretrizes curriculares ainda em processo de formulação pela ABEPSS” (PUC-SP, 2009 p. 06), o que permitiu a solidificação de toda uma formação da região ao longo dos anos consonante com as propostas da ABEPSS. O documento versa também acerca da série de atualizações a que foi submetido, resultado de seu rigoroso trato teórico-metodológico, cujo objetivo é a superação de limitações e impasses. A proposta curricular, é uma expressão do acúmulo teórico e de debates adquiridos através da sua existência. Desse modo, o curso é uma referência nacional, sendo o mais antigo da região consolidou um perfil profissional e acadêmico durante os até agora 70 anos.

Um dado importante para o presente estudo é que parte significativa dos cursos observados se trata das primeiras escolas de Serviço Social, que com o passar dos anos foram absorvidas pelas Instituições de Ensino Superior. Essa informação explica a dubiedade presente nas informações encontradas no *e-mec* e nos sites das Universidades acerca das datas de criação dos cursos, e é explicitada no conteúdo dos PPC's, os quais revelam a processualidade da absorção das primeiras escolas pelas Universidades.

No que se refere à natureza institucional, se as instituições são públicas ou privadas, dois dos cursos são ofertados por instituições de natureza pública e três por privadas. As regiões Norte e Nordeste possuem cursos públicos ofertados pelas Universidades Federais, enquanto Centro-oeste, Sul e Sudeste têm cursos de instituições privadas, todas PUC's. Todos os cursos são historicamente ofertados na modalidade presencial, trata-se de um dado importante uma vez que, o surgimento, e posterior incremento, da modalidade de Ensino à Distância (EAD) nos anos 2000, não só tem avançado como vêm disputando hegemonia no âmbito da formação em Serviço Social desde então.

Nessa esteira, parte dos PPC's das Instituições analisadas posicionam-se acerca da forma como as recentes Tecnologias de Informação e Comunicação, as TIC's, vêm sendo incorporadas ao ensino, sem substituir a importância do ensino presencial, pois “entendemos que estas tecnologias podem contribuir no processo ensino aprendizagem, mas, de modo algum, substituir as relações humanas que favorecem o amadurecimento intelectual, político e técnico-operativo dos discentes por meio do ensino, da pesquisa e da extensão” (UFAM, 2019, p. 80). O documento da região Norte aponta para o lugar de destaque que as TIC's possuem na sociedade hodierna e para a afeição que o corpo discente, em sua maioria jovem, possui para

com estas, aspectos que apontam para o potencial que estas possuem na qualificação do ensino, sobretudo ao pensar-se no “acesso às diferentes bases de dados, onde estão disponíveis teses, dissertações, periódicos, E-books e outros materiais, os quais permitem o aprofundamento acerca de distintos temas trabalhados no ensino, na pesquisa e na extensão” (Ibid, p. 81).

Ainda na defesa do ensino presencial, é fundamental destacar a importância do processo de construção do conhecimento em sala de aula, uma vez que

A sala de aula é um ambiente basilar para a vida universitária, na medida em que permite a construção de novas ideias, o debate acerca das teorias e métodos, a redação de textos científicos, a argumentação e a contra-argumentação, a crítica, a identificação das contradições presentes na sociedade, o acesso às literaturas clássicas e contemporâneas, a desconstrução de prenoções e preconceitos, podendo impulsionar a elaboração de novos saberes, a iniciação à pesquisa, a proposição de projetos de extensão e o interesse pela continuidade da trajetória acadêmica, por meio da pós-graduação. São princípios importantes que devem orientar o processo de construção do conhecimento em sala de aula: liberdade, democracia, respeito às diversidades, autonomia didático-pedagógica, independência docente e discente, compromisso com o projeto ético-político da profissão e defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade (Ibid, p. 82).

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação tem sido incorporado também em nível institucional, como os repositórios institucionais que possibilitam o acesso aos bancos de teses e dissertações, os portais acadêmicos-científicos, portais para matrícula e entregas de trabalhos, além da adoção do uso de equipamentos como notebooks e *datashows* por docentes e discentes que dinamizam o cotidiano de aprendizagem. Essa realidade evidencia a possibilidade de vinculação entre a formação e as TIC's sem subalternizar o ensino presencial em detrimento do ensino à distância.

No que se refere a estruturação horária, os cursos exigem uma média de no mínimo 3000hrs (três mil horas) curriculares⁵⁰. Estas incluem componentes obrigatórios, eletivos, estágio obrigatório e Trabalho de Conclusão de Curso. Todos os PPC's analisados adotam como eixo base as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 – assim como estão consoantes com o Código de Ética Profissional e a Lei de Regulamentação da Profissão (8.662/93), logo, como o Projeto Ético Político da Profissão.

Os princípios e as diretrizes estabelecidos pela ABEPSS, resultantes do amplo debate coletivo das décadas de 1980 e 1970, funcionam como um pilar para o desenvolvimento e estruturação dos currículos dos cursos de Serviço Social. Tal fato é averiguado, a título de

⁵⁰ O PPC da PUC-RS não destaca o número mínimo de horas curriculares exigido para a diplomação. O PPC apenas disponibiliza o total de créditos para a conclusão do curso, 164, incluindo estágios, Trabalho de Conclusão de Curso e disciplinas eletivas. Também não é evidenciada a relação créditos -carga horária.

exemplificação, nos princípios dos PPC's que, sempre que mencionados, são correspondentes àqueles definidos pela ABEPSS (1996, p. 06-07):

1. Flexibilidade de organização dos currículos plenos, expressa na possibilidade de definição de disciplinas e ou outros componentes curriculares – tais como oficinas, seminários temáticos, atividades complementares – como forma de favorecer a dinamicidade do currículo;
2. Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção; e reprodução da vida social.
3. Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade;
4. Superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular, evitando-se a dispersão e a pulverização de disciplinas e outros componentes curriculares;
5. Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade;
6. Padrões de desempenho e qualidade idênticos para cursos diurnos e noturnos, com máximo de quatro horas/aulas diárias de atividades nestes últimos;
7. Caráter interdisciplinar nas várias dimensões do projeto de formação profissional;
8. Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão;
9. Exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional, impondo-se o necessário debate sobre as várias tendências teóricas, em luta pela direção social da formação profissional, que compõem a produção das ciências humanas e sociais;
10. Ética como princípio formativo perpassando a formação curricular;
11. Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional.

Fica evidente na estruturação dos Projetos Pedagógicos de Curso seu direcionamento político e metodológico notadamente marxista, a partir da sua notável preocupação com a estruturação documental para além da tecnificação expressa pela mera descrição da carga horária, dos processos avaliativos e ementário de curso, pois abordam, de maneira crítico-dialética, a importância dos fundamentos que subsidiam e particularizam o Serviço Social enquanto profissão na realidade brasileira. O documento da região Sul, demonstra o movimento que deve ancorar o processo de ensino-aprendizagem como um processo em que

[...]se desafia o educando a trilhar os caminhos da descoberta, a passar do plano da pseudoconcreticidade à realidade concreta, através da identificação da estrutura e dos contextos (singulares, grupais, locais, regionais, nacionais e internacionais), de sua explicação, a partir da reconstituição da gênese, via fatos significativos (movimento de “*detour*”) do desvendamento da historicidade dos fenômenos, do reconhecimento de suas contradições inclusivas e da identificação das múltiplas conexões entre fatos e valores que os engendraram historicamente e que ao serem articulados, a partir da reflexão dialética, lhes amplia e altera o sentido. Este processo não requer apenas a mera transmissão de conhecimentos ou o esclarecimento de dúvidas do educando, mas a internalização de uma postura instigadora frente ao real em movimento para busca processual de explicações no intuito de que possa não só indagá-lo de modo sistemático, a partir de sucessivas aproximações, mas que possa passar da esfera investigativa à propositiva (PUCRS, 2008, p. 24).

Nos documentos analisados, existe uma ampla contextualização da profissão, concebendo-a como uma especialização do trabalho coletivo que se insere na divisão social e

técnica do trabalho⁵¹, e considerando como objeto profissional a questão social. É apontada a necessidade da chamada noção de circularidade, que se constitui como uma proposta de articulação constante entre a formação profissional do Assistente Social e

[...] *trabalho, profissão educação, ciência, sociedade, e compromisso social* configura-se num espaço-movimento de profundas transformações, necessidades e conquistas do homem, engendrando desafios de compreensão e criação aos sujeitos sociais. Tal noção consubstancia-se num espaço de manifestação e expressão da criatividade e da liberdade, atenta aos novos valores sociais, à competitividade do mercado, à era da automação, à informação, aos novos espaços sócio-ocupacionais, enfim, à emergência de novas contradições no plano material e das idéias (PUC-RS, 2008, p.16-17, grifos do autor).

Tal articulação se constitui enquanto uma ferramenta fundamental para a formação profissional, tendo em vista que pontua componentes fundamentais que consubstanciam o trabalho contextualizado, social e politicamente direcionado. Esses fatores apenas tornam-se possíveis a partir de uma formação qualificada, com compromisso social, sintonizada com a realidade social em que se erige a profissão. O rigor com o trato teórico-metodológico na construção dos PPC's torna-se primordial, e desvela-se ao observar-se a preocupação dos documentos em trazer a historicidade da profissão, não apenas como uma mera consecução de fatos, mas com a perspectiva de apresentá-la como dinâmica e como os diversos contextos históricos e sociais influem sobre o Serviço Social e leva-o a responder a depender do momento histórico - o que evidencia as diferentes roupagens que as expressões da questão social adquirem com o passar dos anos, interpelando desafios à profissão no âmbito das respostas profissionais.

Os PPC's pontuam também a importância da Questão Social no âmbito da formação profissional ao estabelecer que

[...] a formação profissional tem na questão social sua base de fundamentação sócio-histórica, o que lhe confere um estatuto de elemento central e constitutivo da relação entre profissão e realidade social. Tomar a questão social como eixo central é assumir um caminho teórico metodológico que permite apreender as particularidades das demandas e respostas profissionais na dinâmica da realidade (PUC-SP, 2009, p.15).

É notável a relevância que as modificações colocadas pelos desdobramentos das relações sociais e pelos distintos contextos conjunturais, uma vez que influem em mudanças nas relações de trabalho, no âmbito Estatal e na própria organização da sociedade civil, sendo fundamental à profissão não apenas manter-se atenta à esses processos como também preparar-se em suas três dimensões constitutivas (teórico-metodológica, ético-política e técnico-

⁵¹ Reflexão tecida por Yamamoto e Carvalho (1982), no livro *Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

operativa) de forma a capacitar-se para desvelar as novas determinações postas pelas diferentes configurações que a Questão Social adquire. Nessa esteira, é essencial à formação profissional abranger conhecimentos que propiciem a apreensão do movimento do real, dentre eles a articulação da discussão decolonial a partir da teoria crítica marxista, em consonância com o Projeto ético-político da profissão. Este, por sua vez, propicia o desvendar de aspectos que atravessam o cotidiano profissional da/o assistente social colocando-a/o frente a demandas diretamente influenciadas por determinações oriundas da formação social, política, histórica, econômica e cultural do país e, para isso, deve estar preparada /a para elaborar respostas profissionais capazes de incidir sobre as mesmas, ainda que diante das limitações postas institucionalmente. Esse processo de descodificação e interpretação da realidade ancora-se, fundamentalmente, no método hegemônico, o materialista histórico-dialético. É apenas através do aporte oferecido pelo método marxista que o desvendamento da dinâmica do movimento do real, a partir de todos os seus aspectos torna-se possível.

O PPC da região Sudeste aponta a importância de outro aspecto que deve associar-se aos elementos supracitados: a trajetória do processo de socialização do/a aluno/a. Considerar a dimensão dos valores incorporados nesse processo reforça a importância de um projeto de formação profissional que considere as questões de gênero, raça, etnia, religiosas, culturais e artísticas, além de atentar para componentes afetivos e emocionais, tendo em vista que são fatores que influem não apenas no processo de ensino-aprendizagem, mas também no fazer profissional.

Os documentos sinalizam, assim, que o horizonte da formação acadêmico-profissional deve ser os fundamentos e estratégias da intervenção profissional, considerando aspectos como: a totalidade e as contradições inerentes a sociedade capitalista; a perspectiva da correlação de forças e da possibilidade de transformação social; o processo de participação política e social; a defesa de direitos e o processo democrático; a crítica das categorias sistêmicas e funcionais; o currículo intensivo; a pesquisa permanente; articulação e flexibilidade curricular. O intento é capacitar o/a profissional para atuar nas instituições que o/a requisitam, tendo em vista que parte significativa do público usuário das políticas onde majoritariamente atuam os/as assistentes sociais, é aquela mais vulnerabilizada diante das contradições postas pela sociedade capitalista, que na realidade brasileira intensifica-se diante de seu histórico colonial e racista. Esses segmentos em sua maioria são compostos por

[...] Crianças e adolescentes em situação de rua, em trabalho precoce, com dificuldades familiares ou escolares, sem escola, sem vínculos familiares, em risco social, institucionalizados, com direitos violados, com deficiências, dependentes químicos; Adultos desempregados, dependentes químicos, em situação de rua, em conflito familiar ou conjugal (violência doméstica), aprisionados, em conflito nas

relações de trabalho, hospitalizados, doentes, organizados em grupos de interesses políticos em defesa de direitos, com deficiências; Idosos institucionalizados, isolados, organizados em centros de convivência, hospitalizados, doentes, com deficiências (UFAM, 2019, p. 18-19).

Em face de tal realidade é imperiosa uma apropriação crítica acerca da realidade social brasileira, uma vez que o/a estudante e futuro/a profissional deve apreender que a profissão é socialmente determinada pelas condições estruturais e contextuais da questão social, a forma histórica de enfrentamento desta seja por parte do capital e do Estado, através das políticas ou das efervescências de lutas sociais. Tal movimento só se torna possível mediante a construção de um Projeto Pedagógico de Curso socialmente direcionado, com uma estrutura curricular que esteja sintonizada com a defesa dos direitos e interesses da classe trabalhadora, mesmo que considerando as contradições eminentes dos processos de venda da força de trabalho e inserção do/a profissional no mercado de trabalho.

Nessa esteira, busca-se apreender em que medida o debate acerca da colonialidade apresenta-se nos PPC's, de modo a visualizar de que forma esse debate tem (se é que tem) se inserido no Serviço Social, uma vez que se propõe não apenas a ir na contramão das expressões cotidianas de resquícios da racionalidade e processualidade colonial na realidade social, que são sentidos e vivenciados pela população, mas também ancorar a leitura da realidade social também a partir de produções que tenham como lócus de produção a realidade em que se inscrevem.

4.2 Como a colonialidade se desvela a partir dos Projetos Pedagógicos de Curso analisados?

O exercício de investigação dos Projetos Pedagógicos de Curso em busca de elementos capazes de evidenciar a colonialidade e sua abordagem, sobretudo após a adoção do método marxista como hegemônico na profissão, orientados pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, consiste em uma tarefa espinhosa. Espinhosa pois coloca-nos, de maneira simultânea, frente a frente com grandes saltos qualitativos em termos de formação profissional, em suas limitações e, possivelmente, em confusões teórico-metodológicas que vão desde a dificuldade de ensinar e apreender o método, até outras que beiram o ecletismo. Esse processo torna-se ainda mais árduo ao trabalhar-se com uma perspectiva teórica que originalmente nasce no berço na pós-modernidade, de modo que seu uso na formação acadêmica deve primordialmente estar associado a um referencial teórico crítico, como forma de qualificar os estudos sem perder de vista o horizonte crítico – para não cair no mencionado ecletismo teórico.

À primeira vista nenhum dos Projetos Pedagógicos de Curso apresenta de forma direta uma perspectiva decolonial. Dentre todos os documentos analisados, nenhum apresenta o termo decolonial, nem o termo colonialidade e quatro apresentam o termo colonial. Não se verificou uma dedicação em abordar de maneira profícua o passado colonial e suas influências na formação social, econômica, política e cultural brasileira.

Indiscutivelmente, há a adoção das propostas de diretrizes curriculares postas pela ABEPSS em 1996, tal como seus valores e princípios, estabelecendo a realidade brasileira como ponto de partida para a formação, além de um rompimento com a racionalidade eurocêntrica hegemônica durante longas décadas. Este é desvelado ao observar-se a presença elevada de autoras/es brasileiros no debate sobre Serviço Social apresentado no ementário dos diferentes Projetos Pedagógicos de Curso.

É assinalado que todos os PPC's passaram por diversas atualizações desde sua primeira implementação, o que os levou a absorver diferentes debates, que entraram em voga com o passar dos anos. Essa absorção fez com que avançassem de maneira significativa em termos teóricos-metodológicos, éticos-políticos e técnicos-operativos. Um sinal disso fica evidente ao observar-se a quantidade de autoras e autores brasileiros a quem os PPC's recorrem para construir seu texto. Mesmo que associada à preocupação com a realidade brasileira, as informações são insuficientes para caracterizar as atualizações dos documentos como adotantes de uma perspectiva decolonial. Isso ocorre porque a análise demonstrou pouco ou nenhum apelo em asseverar a forma como a existência do passado colonial brasileiro (que foi o mais duradouro de toda a América do Sul) influenciou a formação social, econômica, política e cultural do país. O preterimento dessa questão pode, e deve, ser compreendido não apenas enquanto um reflexo da colonialidade, mas também do racismo epistêmico dentro da própria formação acadêmica profissional em Serviço Social. Esse dispositivo despreza toda a participação e memória das populações negra e indígena no processo de construção do Brasil enquanto país.

Uma vez que os aspectos acerca da colonialidade não estão evidentes em um primeiro olhar, dever-se-á observar os Projetos Pedagógicos de Curso mais intimamente, na tentativa de apreender a presença da colonialidade, ou do debate decolonial, que estão ocultos ou cuja abordagem é dada de forma indireta no texto do documento. Para essa travessia, optou-se por esmiuçar todo o documento desde seus objetivos, até o ementário das disciplinas.

A análise da estrutura curricular não fica para trás. Parte significativa das disciplinas obrigatórias faz uso de autores/as brasileiros para realizar o debate sobre Serviço Social, o que se constitui como um avanço em termos de projeto profissional, maturando o que Teixeira

(2019, p. 30) caracterizou como “rompimento com o tradicionalismo – principalmente de base norte-americana”, iniciado com a proposta que se desenvolveu ao final da década de 1970, de formação de um novo projeto de formação profissional em Serviço Social.

No que se refere aos objetivos do curso e ao perfil do egresso delineados nos PPC's, alguns deles podem ser diretamente associados à abordagem decolonial como mostra o Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Objetivos dos cursos analisados

OBJETIVOS					
	CENTRO-OESTE⁵²	NORTE	NORDESTE	SUL	SUDESTE
G E R A L		Formar profissionais generalistas e críticos para o exercício do seu trabalho, com capacidade investigativa e interventiva para consolidação dos direitos humanos e sociais.	Promover a qualificação teórico-metodológica, técnica e ético-política para o exercício do Serviço Social como especialização do trabalho coletivo.		Formação de uma sólida fundamentação teórico-metodológica capaz de apreender os processos sociais como totalidade, fundamentada em categorias com base na teoria social crítica, reproduzindo o movimento do real em suas manifestações universais, particulares e singulares; Desenvolvimento de pesquisas acerca dos processos sociais que tecem o cenário da sociedade brasileira, articulando tanto suas determinações gerais como as expressões particulares e singulares; Formulação de respostas e alternativas de intervenção com base na análise das diferentes expressões da questão social, matéria prima da profissão, capaz de acionar as possibilidades nelas contidas;

⁵² No PPC do curso da região Centro Oeste não consta objetivo geral e específicos, mas apenas objetivos. Na síntese apresentada no Quadro 2, os referidos objetivos foram alocados em objetivos específicos para fins didáticos.

					Aprofundamento e compreensão da profissão, em sua existência e pensamento, nos quadros do capitalismo brasileiro, de modo a empreender o avanço na sistematização e acúmulo teórico-prático.
E S P E C Í F I C O S	<p>Conceber o processo de ensino aprendizagem do estudante calcado na dinâmica da vida social, na inserção profissional na realidade socioinstitucional e na direção social do projeto ético - político profissional. Desenvolver o projeto de formação profissional, fundamentado na análise do processo social brasileiro em seu movimento conjuntural, nas configurações do capitalismo e suas tendências contemporâneas. Aprender a concepção teórico-metodológica da profissão enquanto especialidade do trabalho coletivo, inserida na divisão sociotécnica do trabalho, tanto nos cenários nacional e internacional. Propiciar uma formação crítica nos fundamentos teórico metodológico,</p>	<p>a) Fomentar a leitura da realidade social, particularmente, a brasileira e a amazense, no contexto da sociedade capitalista, à luz de sua historicidade; b) Possibilitar conhecimentos e vivências por meio do ensino, pesquisa e extensão; c) Oportunizar o ensino teórico-prático de modo transversal em todo o processo de formação, tendo o estágio como momento privilegiado; d) Favorecer a fundamentação teórico-metodológica e técnico-operativa do trabalho profissional; e) Fortalecer a dimensão ético-política no processo de formação profissional; f) Defender a materialização do projeto ético-político profissional; g. Estabelecer interlocução com distintas áreas do saber.</p>	<p>Estimular o aluno a: Compreender a sociedade burguesa em seu movimento contraditório. Analisar criticamente a sociedade brasileira em suas diversidades regionais e locais, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país. Apreender as dimensões que perpassam o significado social da profissão e os elementos constitutivos do Serviço Social como especialização do trabalho. Compreender os fundamentos éticos, históricos, teóricos e metodológicos do Serviço Social e dos processos de trabalho em que se insere. Identificar e analisar as demandas ao Serviço Social, construindo respostas que potencializem as tendências de enfrentamento da</p>	<p>Sistematizar as propostas de operacionalização da formação do Assistente Social na PUCRS a partir de fundamentos ético-políticos e pedagógicos, que respondam às novas exigências da Lei de Diretrizes e Bases – LDB -, às novas diretrizes básicas curriculares formuladas para o curso de Serviço Social pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS- e as demandas da Pontifícia Universidade Católica para a construção de um novo Projeto Pedagógico, materializado em um novo currículo para a Faculdade de Serviço Social - FSS/PUCRS; Explicitar os principais fundamentos que subsidiarão a implementação do processo pedagógico que ora se propõe, de modo que atenda às exigências contemporâneas da formação</p>	<p>PRIMEIRO ANO: aproximação das expressões da questão social Objetivo: aproximação científica da realidade social e do Serviço Social, conhecendo as manifestações da questão social em sua multiplicidade caleidoscópica e os fundamentos teóricos e sócio históricos que as explicam. SEGUNDO ANO: aproximação das respostas profissionais às manifestações da questão social e início da preparação para o estágio. Objetivo: reconstrução histórica do processo de desenvolvimento da sociedade brasileira e do Serviço Social como profissão, e das respostas profissionais constituídas nesse percurso histórico. Debate atual sobre a configuração da profissão como trabalho. TERCEIRO ANO: capacitação teórico-operativa para a intervenção profissional, na operação e reconstrução das múltiplas respostas profissionais às</p>

<p>ético-político e técnico-operativo, em uma perspectiva investigativa e interventiva da profissão. Estimular a análise sócio-histórica sobre a educação e a universidade, sua função Social e universal, sua legitimidade e autonomia. Fortalecer e orientar participação na organização do Serviço Social no Estado de Goiás, na região Centro-Oeste, no Brasil, na América Latina e mundial, tendo como referência o projeto ético-político da profissão. Reafirmar o compromisso histórico do curso com os movimentos sociais da classe trabalhadora e a luta pela garantia dos direitos econômicos, civis, políticos e sociais, em uma perspectiva indissociável entre conhecimento e práxis social. Articular a graduação e pós-graduação para o desenvolvimento da pesquisa científica e a formação continuada de profissionais. Orientar as atividades-fim da academia - ensino, pesquisa, extensão, por</p>		<p>questão social na realidade brasileira. Desenvolver competências e habilidades técnico-operativas segundo a lei de regulamentação da profissão de Serviço Social – Lei nº 8.662 de 07/06/1993.</p>	<p>profissional do Assistente Social, contemplando suas atribuições e competências. Sintetizar os principais elementos constitutivos da Metodologia de Ensino Aprendizagem que será desenvolvida e mediada nos diferentes momentos do processo pedagógico; com vistas a formação profissional. Explicitar o planejamento do processo de formação, incluindo todo o movimento de seu ciclo constitutivo, desde os valores ao processo de avaliação, com vistas a orientar o conjunto de agentes no desenvolvimento de ações com direção social definida para obtenção de maior alcance social e efetividade de resultados.</p>	<p>demandas sócio-históricas dirigidas à profissão Objetivo: introduzir o aluno no exercício profissional, proporcionando sua capacitação técnico-operativa e a reconstrução teórica da prática, através da investigação e do aprofundamento das diferentes tendências teórico-metodológicas presentes no debate e na prática profissional, no atual momento da sociedade brasileira. QUARTO ANO: síntese e discussão da profissão na contemporaneidade. Objetivo: reflexão teórica sobre a prática profissional, contribuindo para a síntese da concepção de profissão situada no contexto das relações sociais e na dinâmica conjuntural, levando o aluno a inserir-se criticamente no debate presente na categoria profissional.</p>
---	--	---	---	---

meio de estratégias curriculares pedagógicas articuladas. Incentivar Valorizar participação de professores, estudantes e funcionárias no processo decisório e na construção coletiva do ambiente de trabalho como condição para uma gestão democrática. Agilizar os processos acadêmico-administrativos para garantir a qualidade e eficácia do atendimento aos estudantes, professores e egressos.				
---	--	--	--	--

Fonte: Síntese elaborada pela autora a partir dos dados dos Projetos Pedagógicos de Curso.

Tanto os objetivos gerais quanto os específicos dos cursos selecionados dialogam em alguma medida com a perspectiva decolonial, pois para serem consolidados de maneira efetiva requerem não apenas conhecimento sobre a colonialidade, mas também uma perspectiva de rompimento com o *status quo*, do qual esta faz parte. O domínio das três esferas da profissão – teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa – com vistas a efetivar uma práxis revolucionária atuante na defesa e consolidação dos direitos humanos e sociais requer postura, assumidamente, decolonial.

A PUC-SP (2009, p.29), ao estabelecer em suas Diretrizes a importância em investigar a formação histórica e os processos sociais que conformam a sociedade brasileira “no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país;” juntamente a “apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade”; de maneira fortuita, abre diálogo com a colonialidade pois endossar uma abordagem acerca do significado social da profissão urge que se retorne ao cerne da contradição capital trabalho e das contradições engendradas por esta, o

que conseqüentemente, desemboca nas populações historicamente vulnerabilizadas pelo racismo e pelo modo de produção capitalista.

No Brasil, assim como nos países que foram subjugados pelo colonialismo, é impossível discutir Serviço Social e populações marginalizadas sem pensar nos seus impactos e na sua racionalidade, assim como pelo racismo – por isso analisar as protoformas e o significado social da profissão deve, obrigatoriamente, passar pela colonialidade, assumindo uma perspectiva decolonial, uma vez que os desafios postos pela realidade social e as possibilidades de ação que essa oferta, também demanda considerar a colonialidade e as suas complexidades,⁵³ evidenciou que até 2019, 78% das pessoas vítimas de homicídio por arma de fogo são negras, dessas 60% tinham até 7 anos de escolaridade, enquanto a porcentagem de pessoas não negras vítimas de armas de fogo é de 21%. Ainda em 2019, a violência a mão armada foi três vezes superior para a população negra do que para a população não negra, números que demonstram a vulnerabilidade desse grupo social à violência. De acordo com a 3ª edição da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, publicada em 2017⁵⁴, a quantidade de pessoas negras que passaram por consulta médica foi de 69,5% e pardas de 67,8%, ambas inferiores à média nacional de 71,2%. Uma quantidade significativa de pessoas negras não tem plano de saúde, 78,8%, o que a deixa ainda mais suscetível a riscos. O mesmo documento revela que segundo a PNS de 2013, em 2013 havia 146,3 milhões de pessoas com idade igual ou superior a 18 anos no Brasil e destas, 15,5 milhões afirmaram já ter sido discriminadas nos serviços de saúde, destas é possível destacar mulheres, com 11,6%, negros/as, com 11,9%, pardos, com 11,4%, e pessoas com ensino fundamental incompleto ou sem instrução, com 11,8%. Os motivos da discriminação foram questionados pela pesquisa e aqueles/as que se sentiram discriminados/as apontaram como motivos, principalmente, a classe social e a falta de dinheiro, com 52,5% e 53,9% respectivamente.

No que se refere a população indígena, o Conselho Indigenista Missionário publicou em 2022 o Relatório da Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil, com dados de 2021⁵⁵, e identificou cerca de 67 conflitos relativos a direitos territoriais, 355 casos de Violência contra a pessoa envolvendo: Abuso de poder (33); Ameaça de Morte (19); Ameaças diversas (39);

⁵³ Violência Armada e Racismo: o papel da arma de fogo na desigualdade racial, Instituto Sou da Paz, 2021. Disponível em: <https://soudapaz.org/wp-content/uploads/2021/11/Violencia-Armada-e-Racismo.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

⁵⁴ Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_populacao_negra_3d.pdf. Acesso em: nov. 2022.

⁵⁵ Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2022/08/relatorio-violencia-povos-indigenas-2021-cimi.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

Assassinatos (176); Homicídio Culposo (20); Lesões corporais dolorosas (21); Racismo e discriminação étnico-cultural (21); Tentativa de assassinato (12) e Violência Sexual (14). Os dados de violência por omissão do poder público totalizam 221 por: Desassistência Geral (34); Desassistência na área de educação escolar indígena (28); Desassistência em saúde (107); Disseminação de bebida alcóolica e outras drogas (13) e Morte por desassistência à saúde (39). O relatório também assinala o número de mortalidade infantil, 744, destas ao menos 39 foram classificadas como mortes sem assistência e evidenciam a escassez de políticas voltadas para o combate à fome e de acesso ao atendimento básico em saúde. O número de suicídios também é elevado, foram 148, em 115 casos homens, 59,5% com idades entre 20 e 59 anos e 38,5% jovens de até 19 anos. Entre 2020 e 2021, foram verificados 879 óbitos por COVID-19.

No que concerne à segurança alimentar, os dados permanecem alarmantes. A Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) 2017-2018, elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicou em 2020 o caderno de Análise da segurança alimentar no Brasil⁵⁶, segundo o qual em 2017 e 2018 cerca de 36,7% de domicílios particulares contavam com algum grau de Insegurança Alimentar, de modo que 3,1 milhões de domicílios enfrentaram privação alimentícia. Verificou-se também uma proporção maior de Insegurança Alimentar entre os domicílios localizados em áreas rurais, com 7,1%, enquanto os de áreas urbanas alcançaram 4,1%. A análise de gênero indica que domicílios que possuem mulheres como pessoa de referência costumam apresentar níveis mais elevados de Insegurança Alimentar (IA), com uma média de 51,9%, havendo inclusive o predomínio de IA moderada e grave nesses casos. Situação semelhante ocorre quando o componente racial é posto como foco de análise: os domicílios com pessoas pardas como pessoa de referência configuram, respectivamente, 50,7% de IA leve, 56,6% para IA moderada e 58,1% para IA grave, enquanto domicílios com pessoas brancas como pessoa de referência apresentam, 34,2% de IA leve, 26,5 de IA moderada e 24,7 de IA grave. 51,5% dos domicílios de pessoas brancas estão em situação de segurança alimentar, enquanto apenas 36,9% de domicílios de pessoas pardas estão na mesma condição. Numa perspectiva regional, Sul e Sudeste apresentam índices mais elevados de Segurança Alimentar, enquanto as regiões Norte e Nordeste possuem os menores índices – sendo que o Norte do país convive com elevados níveis de IA grave (10,2%).

Tais informações explicitam os incontestáveis efeitos do racismo e da colonialidade na sociedade brasileira, que se constituem como uma política de extermínio da população negra e

⁵⁶ Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101749.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

indígena que opera de maneira, inclusive, institucionalizada. O Brasil hodierno vivencia o genocídio dos povos tradicionais e da população negra que ainda lhe é contemporâneo, expresso não apenas nos níveis de violência, mas nos elevados índices relacionados à dificuldade em acessar serviços de saúde, educação, assistência social e segurança alimentar. É essa a realidade concreta que se apresenta para o Serviço Social. São seus desdobramentos que constituem as demandas cotidianas postas à profissão, de maneira que é imprescindível a formação profissional absorver tais problemáticas, formando trabalhadores/as capazes de intervir nessa sociedade de forma consciente, crítica e politizada.

Quando o Serviço Social, ao posicionar-se contra essa estrutura social, associa sua intervenção de maneira política a favor da classe trabalhadora e em defesa de um novo projeto societário, trata-se de um movimento de rompimento com a reprodução da colonialidade no âmbito da profissão, mesmo que não circunscrita por um aparato teórico-metodológico que derive dessa perspectiva. Um/a profissional que vai trabalhar com essa realidade deve conhecê-la, deve apreender seus determinantes – por isso, a necessidade de sua discussão constituir-se como orgânica à formação profissional.

O PPC da região Sudeste ao propor como parte do objetivo geral o “desenvolvimento de pesquisas acerca dos processos sociais que tecem o cenário da sociedade brasileira, articulando tanto suas determinações gerais como as expressões particulares e singulares”, postula a necessidade de reconhecer as determinações da formação social brasileira, porém em todo o documento cita o termo colonial duas vezes, sendo que apenas a disciplina de Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos de Serviço Social I e II propõe um estudo da herança desse período histórico. Como se propõe a formação de um profissional para trabalhar com essa realidade nua e crua, sem que a formação acadêmica possibilite apreender os elementos e contradições que lhe são constituintes?

Os objetivos específicos também aludem à inserção dependente brasileira no modo de produção capitalista. O conhecimento dessa realidade, desse processo, passa pelo reconhecimento de seu histórico colonial e dos rebatimentos que teve no momento em que o capitalismo se estabeleceu no país, engendrando uma série de particularidades provocadas pela racionalidade colonial e escravista que se uniu ao capitalismo numa amálgama nefasta. É fundamental que se tenha consciência plena de como foi esse processo e de seus efeitos em toda a sociedade para entender as possibilidades de trabalho do/a assistente social na realidade social. A análise dos objetivos propostos leva a questionar se a estrutura que o PPC desenhada é compatível com o perfil profissional que o curso se propõe a formar.

Nessa esteira, adquire importância a apreensão dos Fundamentos do Serviço social, evidenciados nas diretrizes através dos núcleos de fundamentação. Todos os PPC's dissertam acerca dos referidos núcleos, ainda que resumidamente. Todavia, percebe-se ligeira preocupação em dividir as disciplinas dentre tais núcleos, como forma de demonstrar como essas dialogam com a nucleação proposta pela ABEPSS, sem apreender que sua separação hierarquizada e fraciona a formação, uma vez que a lógica dos núcleos está na sua indissociabilidade e articulação orgânicas – em outros termos, os núcleos são inseparáveis, assim como já fora abordado no capítulo anterior. Como já fora supramencionado, são três os núcleos de fundamentação que orientam a formação profissional e a ABEPSS (1996) os caracteriza da seguinte forma:

Núcleo de fundamentação da vida social: constituído por conteúdos capazes de situar o ser social como totalidade histórica para fornecer os componentes fundamentais da vida social, que se particularizam nos dois núcleos subsequentes. Ele envolve conteúdos que ensejam que o/a discente seja capaz de compreender o ser social historicamente situado no modo de produção capitalista, em seus elementos de continuidade e ruptura, diante de momentos anteriores do processo histórico. Dessa maneira, o trabalho é entendido enquanto práxis e como eixo central do processo de reprodução da vida social; Núcleo de fundamentação das particularidades da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e sua inserção na divisão do trabalho: relaciona-se com o conhecimento da constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira. Tais características devem ser compreendidas no bojo da sua configuração dependente, urbano-industrial, em suas diversidades regionais e locais, associada com o estudo da questão agrária enquanto elemento fundamental da particularidade histórica do país. Essa análise deve construir-se para alicerçar a apreensão do movimento de consolidação do capitalismo no Brasil, sobretudo, dos padrões que servem de base para o desenvolvimento do mesmo, tais como: os impactos econômicos, políticos e sociais particulares do país, suas desigualdades sociais, a diferenciação de classes, de gênero e étnico/raciais e a exclusão social.

Núcleo de fundamentos do trabalho profissional: aborda a profissionalização do Serviço Social como especialização do trabalho, de forma que o trabalho profissional espelha a concretização de um processo de trabalho cujo objeto são as múltiplas expressões da questão social. Para isso o terceiro núcleo envolve conteúdos que possibilitem compreender as particularidades da profissão como especialização do trabalho coletivo, o que demanda à/ao estudante apreender as características que levaram ao desenvolvimento e institucionalização da profissão, ou seja, os pressupostos sócio-históricos da sua inserção no país que orientam e

particularizam o trabalho profissional, a partir da herança cultural deste que determina as ações da profissão seja nas relações sociais, seja no trabalho profissional.

As caracterizações dos núcleos apresentadas nos PPC's convergem com as determinações da ABEPSS. Ao orientar-se pela linha de análise até aqui tecida, é perceptível que a nucleação proposta também está relacionada diretamente com a colonialidade. Esse elemento, assim como os núcleos de fundamentação, está transversal no decorrer de toda a estruturação dos documentos. Uma característica que salta os olhos, porém, refere-se à distribuição das disciplinas nesses núcleos. Ainda que seja um recurso para demonstrar que estes dissolvem-se em todas as disciplinas durante a formação, essa divisão sobrecarrega um dos núcleos em todos os casos o que apenas reforça a sua fragmentação, perdendo de vista a indissociabilidade existente entre estes. A estrutura de todo o PPC, assim como das disciplinas e de seu conteúdo programático e ementário, deveriam ser capazes de evidenciar a dissolução da nucleação.

Ao proporem uma perspectiva que se assenta no movimento da realidade concreta e levantarem a importância desta como ponto de partida para a formação e para o trabalho profissional, como locus da práxis que alicerça o Serviço Social, os PPC's expressam não apenas a leitura materialista, histórica e dialética, mas também fomentam uma análise de realidade decolonial.

Na região Sul, o documento atenta para trazer a categoria trabalho numa perspectiva ontológica, aborda os processos de trabalho e pontua a Questão Social como objeto profissional. Aponta para a importância da ação pedagógica e do caráter dialético da concepção metodológica do processo pedagógico. Nota-se também a atenção dada ao processo coletivo e ao campo de construção das mediações, tanto na formação como no trabalho profissional. Essa é uma característica presente em todos os PPC's analisados, uma vez que destacam a importância do trabalho coletivo para a construção e para as posteriores atualizações dos documentos. A região Nordeste exemplifica essa preocupação ao levantar que a construção do seu documento passou por cerca de 12 oficinas locais.

A necessária articulação entre ensino, pesquisa e extensão também é pontuada nos PPC's relacionando-a com outros aspectos significativos tais como a formação, serviços, organizações e movimentos sociais. O PPC da região Sul destaca as exigências determinadas pela ABEPSS para a formação como: domínio sobre o cotidiano; capacidade investigativa; capacidade crítico-metodológica do processo histórico como totalidade; leitura ampla de realidade tendo como eixo central o trabalho e suas singularidades; e estudo aprofundado sobre a realidade brasileira. Nesse sentido, aponta também eixos necessários para interpretar a

dinâmica societária: leitura de conjuntura; análise institucional, conhecimento acerca das demandas sociais, realidade brasileira, da realidade dos excluídos e suas representações, e das políticas sociais, em especial a de assistência social. Os dois últimos elementos se relacionam diretamente com a defesa que vem sendo tecida, de que a colonialidade se materializa na sociedade brasileira, quando os indivíduos mais vulnerabilizados são os que sobrevivem com os ranços mais graves do período colonial e tornam-se público-alvo do Serviço Social. Nesse sentido, reforça-se que a defesa e o posicionamento em favor da classe trabalhadora brasileira é uma preocupação marxista e também decolonial.

O PPC da PUC-RS (2008, p. 44), ao colocar em destaque o objeto profissional, pontua a importância de “possíveis contribuições para a redução de desigualdades e o fortalecimento de resistências”, associado ao eixo de projeto ético-político que propõe “problematização e desvendamento de processos sociais retificadores que favorecem a reprodução alienada e a subalternização (Idem)”. É possível correlacionar essas propostas com o debate decolonial uma vez que a perspectiva também tem como objetivo dar voz aos subalternos, para superar a subalternização e a alienação, sendo que nela, necessariamente, inclui-se uma perspectiva de resistência. Quando o documento destaca o papel da “identificação do contexto” (PUC-RS, 2008, p.46) ou da “leitura e proposição frente ao real” (PUC-RS, 2008, p.47), requer a visualização dos aspectos da colonialidade e racismo que ainda permeiam as instituições colocam a importância de abordagem decolonial e de um rompimento com a reprodução da colonialidade.

Outro aspecto significativo de tais documentos é que possibilitam desvelar a proposta de direcionamento político e social da formação. O PPC da região Sudeste pontua a direção social do curso e a exemplifica a partir dos valores que são estabelecidos no documento. A partir da concepção da profissão como processo, que adquire significado social a partir da conjuntura histórica na qual ela se estabelece, o PPC defende mais uma vez que a realidade apareça como fundamento da formação profissional. O estudo e a apreensão do movimento da sociedade brasileira tornam-se basilares, de modo que as diretrizes do curso apontam que a formação deve capacitar para apreender o movimento dialético da realidade, realizando as mediações necessárias.

O documento também levanta a defesa de um projeto social das classes subalternas, fator que, mais uma vez, pressupõe conhecimento acerca da colonialidade e dialoga com a decolonialidade, tendo em vista que se trata de uma perspectiva forjada pela resistência e luta dos subalternos. Ainda assim, não há expressão direta da colonialidade ou da perspectiva decolonial no documento.

Ao referir-se às competências e habilidades profissionais, o PPC da região Sudeste denota “a apreensão crítica do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento capitalista no país” (PUC-SP, 2009, p. 32). A realização dessas competências e atribuições passa pela compreensão e domínio da colonialidade, sendo significativa sua apreensão a partir de um viés decolonial, o qual não chega a ser mencionado. O referido PPC, apresenta uma proposta importante de internacionalização do curso com mediação da ALAETS - Associação Latino-Americana de Trabalho Social -, que estimula o debate regional e o diálogo com a realidade latino-americana. Trata-se de uma proposta inovadora no âmbito do Serviço Social e que possibilita a oxigenação da formação, reacendendo o contato com a região latino-americana, extremamente significativo para a maturação epistêmica do Movimento de Reconceituação.

A estruturação dos conteúdos nos PPC's é feita de maneira dialética, estruturando uma lógica de sair do geral para o particular e de posterior retorno para o geral – movimento do método. Essa estrutura promove a capacitação do/a discente de realizar a leitura de realidade que o prepare para intervir na mesma, diante dos desafios e das possibilidades postas.

O PPC da região Norte revela que essa instituição foi a única que ofertou o curso no Estado até 1998 e isso apenas muda com a expansão do ensino privado, principalmente na modalidade a distância, a partir de 2006⁵⁷. Houve, no seu processo sócio-histórico, diversas reformas curriculares que também resultam do esforço coletivo de discentes e docentes, como sinal do compromisso com a formação profissional.

Ao delinear o perfil do egresso, O PPC da região Norte pontua a necessidade de o/a profissional conhecer a realidade amazônica – característica decolonial. De todos os documentos analisados, o da região Norte é o que mais apresenta uma receptividade ao debate decolonial, pois há preocupação sistemática com elementos que emergem da realidade social brasileira, como as relações étnico-raciais, a questão ambiental e os direitos humanos. Essa se materializa a partir do que o curso determina como Práticas Educativas Integradas, que consistem em disciplinas, seminários, projetos de extensão, semanas acadêmicas e eventos científicos em que se trabalham de modo transversal as temáticas: a educação das Relações

⁵⁷ Alonso (2010), assinala que entre os anos 2000 e 2006 houve um *boom* do ensino privado e, a partir de 2003, principalmente do ensino à distância. A autora sinaliza que, com base no Anuário Brasileiro Estatístico de EaD/2008 (ABRAD), estimava-se cerca de 2.504.438 brasileiros matriculados nessa modalidade de ensino. Para ela, “é possível afirmar que há uma lógica na expansão do ensino superior brasileiro, claramente privatista, quantitativista e concentrada em determinadas áreas do conhecimento. A EaD não estaria, obviamente, alheia a este fenômeno” (ALONSO, 2010, p. 1324).

étnico-raciais; o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; e educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental.

O Projeto Pedagógico de Curso da região Centro-oeste, ao delinear o perfil do profissional formado, propõe que este seja capaz de “compreender e analisar a sociedade, brasileira, goiana e goianiense, a partir de sua lógica de organização, através de uma abordagem crítica e propositiva acerca do papel e da inserção do Serviço Social nesse contexto, comprometendo-se com a problemática de seu tempo” (PUC-GO, 2009, p. 16), o que demanda uma leitura crítica da realidade social, também apontada no documento quando sinaliza que

[...] a conjuntura exige, ainda, maior atenção dos profissionais para as questões do cotidiano. Nesse sentido, a explicitação de parâmetros claros e precisos leva à redefinição das diretrizes curriculares gerais, do eixo epistemológico do currículo, e contribui para a superação da defasagem existente entre as grandes matrizes teórico-metodológicas e o cotidiano da prática profissional, bem como da fragmentação do processo ensino – aprendizagem (PUC-GO, 2009, p. 07).

Para ser efetivada, tal perspectiva exige que a formação dê conta de capacitar a/o profissional a entender a dinâmica do real, as determinações estruturais e conjunturais que operam sobre ela e suas demais características. Tal afluxo se dá por uma estrutura curricular que aborda os conhecimentos gerais e específicos, os quais servem de aporte teórico-metodológico ao/à profissional, para que este seja capaz de “responder crítica e criativamente aos desafios postos pelas profundas transformações, presentes nas esferas da produção e do Estado, com significativa expressão na conformação das classes sociais” (PUC-GO, 2009, p. 16).

Retoma-se, então, a pergunta: quais são os elementos dos PPC's que possibilitam a apreensão das particularidades brasileiras, e da colonialidade, como base para a elucidação do Serviço Social e das relações sociais? Em que medida aparecem nos PPC's? Até aqui observou-se que aparecem nos objetivos, na nucleação e no direcionamento social do curso, mas pretende-se aprofundar no aspecto que pode dar materialidade para esse debate, a grade curricular. Voltar-se-à a atenção para as disciplinas dos cursos e o que elas podem revelar.

Inicialmente, não foi encontrada nenhuma disciplina que apresente de maneira direta o debate decolonial. No entanto, foram encontradas aquelas que trazem em alguma medida a questão colonial – vide Apêndice A a totalidade dos quadros elaborados. Cabe destacar que a análise das disciplinas aqui realizada conta com a limitação posta pelo acesso aos dados que apenas permite observar os dados dispostos nos PPC's que não necessariamente convergem com a abordagem em sala de aula – visto que muitos/as professores/as contam com autonomia

para promoverem alterações nos conteúdos programáticos e as referências bibliográficas adotadas na disciplina.

Para facilitar a apresentação dos dados encontrados a partir da análise dos ementários das disciplinas dos cursos mais antigos de Serviço Social de cada região do país, optou-se pela disposição das disciplinas que apresentam alguma aproximação com a perspectiva decolonial ou que promovem algum debate que coloca em evidência o histórico colonial e, conseqüentemente, sua herança sob os paradigmas da colonialidade.

Ao todo foram analisadas 234 disciplinas (incluindo estágio e TCC) das 5 (cinco) regiões administrativas do Brasil. Optou-se pelo debruçamento nas informações das disciplinas disponibilizadas nos documentos de cada região, nessa esteira, foram observadas: a carga horária, a classificação como componente obrigatório ou eletivo, a ementa, o conteúdo programático e, por fim, as referências bibliográficas utilizadas.

Foram elencadas 26 (vinte e seis) disciplinas, que se aproximam, direta ou indiretamente, do debate da colonialidade. A seleção destas partiu da análise não apenas da temática das disciplinas, mas também da sua proposta de debate, a qual pode ser percebida a partir da leitura atenta dos ementários e conteúdos programáticos. O critério de análise utilizado não foi a perspectiva decolonial ou a presença do termo “colonialidade” como eixo central da disciplina, mas sim a maneira como conteúdo se dissolve nos componentes que a fundamentam e estruturam.

A primeira parte, após o mapeamento, consistiu em identificar a temática central de cada uma para considerar como o conteúdo se relaciona com a colonialidade e, posteriormente, observar como essa relação se desvela na ementa e no conteúdo programático. Outro parâmetro de análise foram as/os autoras/es indicados nas referências bibliográficas utilizadas como base para o desenvolvimento da disciplina. Procurou-se então investigar, a partir do conjunto de informações supracitado a existência (ou inexistência) do aprofundamento dessa discussão nas disciplinas.

A título de exemplificação, caso a temática demande uma abordagem acerca da formação social brasileira, considera-se fundamental um olhar acerca do histórico colonial brasileiro. Este deve ser feito em sua completude, colocando em evidência não apenas os resquícios dessa sociabilidade na conformação brasileira no período que sucedeu a independência, mas também acerca da associação entre as estruturas coloniais e àquelas provenientes da nascente sociedade capitalista. A apresentação desses elementos como constituintes da historicidade brasileira que influem no cenário contemporâneo e na construção da realidade social em que o Serviço Social se erige, são aspectos que demonstram uma

abordagem decolonial, uma vez que revela sua construção a partir do próprio lócus de ação e por um viés que não se sustenta unicamente em pressupostos eurocêntricos. Essa reflexão germina a partir das ementas e conteúdos programáticos, que demonstram os princípios centrais a serem abordados por cada disciplina.

Já as referências bibliográficas, exibem o recurso teórico-metodológico que vai servir de suporte para a disciplina. Elas permitem analisar quais autores/as estão sendo utilizados no processo de formação profissional, se são homens, mulheres, brancos/as, negros/as, indígenas, europeus, brasileiros/as, latino-americanos/as e/ou decoloniais. À vista disso, é imperioso atentar-se para o louvável uso de autoras brasileiras que os cursos recorrem, em suas disciplinas constitutivas, no que tange ao debate sobre Serviço Social. As matérias básicas que se propõem a debater as protoformas da profissão, o processo que levou a sua instituição, assim como seus aspectos distintivos recorrem em sua maioria às autoras mulheres que são referência em seus respectivos debates. Esse é um aspecto que rompe com uma perspectiva de atrelar a formação profissional brasileira ao pensamento de autoras/es que partem de um referencial de realidade distinto do Brasil. Essa guinada foi proposta ainda nos anos 1990, com o estabelecimento das Diretrizes Curriculares da ABEPSS em 1996, e tem notória maturação nos currículos hodiernos e, certamente, caracteriza-se como um avanço no rompimento com a reprodução da colonialidade no âmbito do Serviço Social.

A tentativa de pensar a profissão a partir da realidade social em que ela se constrói, recorrendo ao uso de autores/as que crescem, vivem, experienciam, se formam e modificam esse solo histórico, rompe com a colonialidade. O movimento coletivo que provoca e resulta na produção e nas atualizações dos PPC's também, uma vez que se constitui de profissionais e discentes que vivenciam em seu cotidiano os esforços, as possibilidades de ação e os limites colocados pelo movimento da realidade, seja em âmbito profissional ou acadêmico. Trata-se de um coletivo que constrói sua formação enquanto sujeito político e ativo, não de uma mera execução de serviços, passiva, indiferente e anacrônica, mas sim dinâmica.

Uma limitação posta ao estudo concerne a dois itens: as alterações no conteúdo programático e a abordagem das disciplinas. Ambos estão relacionados pois, em algumas instituições, a depender do semestre e do/a professor/a à frente da disciplina, pode haver alterações na proposta da ementa, do conteúdo programático e das referências bibliográficas, que não são disponibilizadas nos Projetos Pedagógicos de Curso. Também não é possível identificar com precisão a maneira como o/a docente aborda as temáticas em sala de aula, podendo ser crítica e decolonial, ou conservadora e reacionária. A análise, desse modo, direciona-se pelos dados extraídos a partir da documentação acessada.

No tocante às 26 (vinte e seis) disciplinas selecionadas⁵⁸, todas possuem carga horária correspondente a 60 (sessenta) horas – exceto a disciplina “Oficina Temática II” da PUC-GO, que tem 30h. Destas, 21 (vinte e uma) caracterizam-se como componentes obrigatórios e 5 (cinco) como componentes eletivos. As disciplinas obrigatórias de cada região são:

- Sul: Configurações da Sociedade Capitalista; Constituição Social do Sujeito; Pobreza e Identidades Subalternizadas; Preservação Sócio-Ambiental e Processos Societários; Análise da Conjuntura Sócio-Econômica;
- Centro-oeste: Fundamentos Históricos e Teórico-Methodológicos do Serviço Social I; Serviço Social e Realidade Sócio-Histórica do Brasil I; Fundamentos Históricos e Teóricos Metodológicos do Serviço Social II; Capitalismo e Questão Social; Serviço Social e Realidade Sócio Histórica do Brasil II; Oficina Temática II; e Questão Urbana, Rural e Movimentos Sociais.
- Nordeste: Movimentos Sociais Contemporâneos; Questão Social no Brasil; Formação Social Econômica e Política do Brasil;
- Norte: Sociedade Civil e Movimentos Sociais na Amazônia; Questão Social na Amazônia;
- Sudeste: Fundamentos Históricos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social 1, 2, 3 e 4; Trabalho e Questão Social I e II; e Classes e Movimentos Sociais.

Enquanto as disciplinas eletivas são:

- Nordeste: Formação Social do Brasil – Vias Interpretativas; História da Cultura Brasileira;
- Norte: Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia; Questão Urbana e Rural na Amazônia; O Marxismo e o Mundo Tropical.

Cada matéria provocou reflexões diversas, desde o contentamento com aquelas que apresentam indícios de um debate sobre colonialidade, o reconhecimento de um passo rumo a conquista de um direcionamento decolonial ainda que na maneira como as temáticas são expostas nas disciplinas, até a constatação de que de fato algumas disciplinas deveriam primordialmente tratar de debates que não trazem em aspecto nenhum, pelo menos não que fique evidente nos documentos estudados.

O debruçamento no estudo que levou à seleção das disciplinas mencionadas revela a existência de uma forte preocupação com a análise do histórico colonial brasileiro e com a

⁵⁸ Os quadros com informações referentes à carga horária, conteúdo programático, ementa, classificação como componente eletivo ou obrigatório e referências bibliográficas básicas constam no Apêndice A.

maneira como o país absorve o modo de produção capitalista, o que, conseqüentemente, engendra características bem particulares no que tange ao seu desenvolvimento. Esta, por sua vez, permite assimilar a real importância desse debate na formação. Tal realidade é evidenciada nas disciplinas de: Serviço Social e Realidade Sócio-Histórica do Brasil I (Centro-Oeste); Configurações da Sociedade Capitalista (Sul); Formação Social do Brasil – Vias Interpretativas (Nordeste); História da Cultura Brasileira (Nordeste); Questão Social no Brasil (Nordeste); Questão Social na Amazônia (Norte); Questão Urbana e Rural na Amazônia (Norte) e Fundamentos Históricos e Teórico-Methodológicos do Serviço Social I e II (Sudeste). A partir de leitura atenta das suas ementas e conteúdos programáticos é visível que estas sinalizam a indispensabilidade da formação social, política e econômica brasileira, assim como, das particularidades que o capitalismo assume nesse terreno sócio-histórico.

Algumas disciplinas suscitam indiretamente a abordagem decolonial, como é o caso de: Pobreza e Identidades Subalternizadas (Sul); Preservação Sócio-Ambiental e Processos Societários (Sul); Questão Urbana, Rural e Movimentos Sociais (Centro-Oeste); História da Cultura Brasileira (Nordeste); Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia (Norte) e Questão Urbana e Rural na Amazônia (Norte). Elas o fazem ao trazer para a formação temas e conhecimentos que não apenas suscitam conhecimento prévio acerca da formação social brasileira, como também abrem espaço que seus debates sejam feitos a partir de uma perspectiva decolonial, uma vez que retomam a interconexão entre meio-ambiente, espaço e o ser social, que fora subjugada pela racionalidade eurocêntrica, hegemônica nas ciências sociais. O resgate acerca do pensamento cultural e das suas influências para a formação em Serviço Social também apresenta interconexões com a proposta decolonial, o conteúdo programático da disciplina que a coloca como eixo central apresenta esse diálogo com as mudanças provocadas pelo colonialismo e àquelas que remanesceram diante da sua transição, no âmbito cultural.

As disciplinas que postulam como objetivo discorrer acerca da categoria Questão Social, como é o caso de Capitalismo e Questão Social (Centro-Oeste); Questão Social no Brasil (Nordeste); e Questão Social na Amazônia (Norte), possuem uma relação indireta com a perspectiva decolonial e no que se refere a colonialidade. Ao centrarem sua discussão no processo de produção e reprodução da questão social no modo de produção capitalista nos marcos da sociedade brasileira, tem-se uma busca por desvendar como esse movimento se concretiza no lócus sócio-histórico do Brasil, mas trata-se de um esforço ainda tímido para ser caracterizado enquanto decolonial. A disciplina de Questão Social na Amazônia, no entanto, dá um enorme salto, aproximando-se da proposta decolonial, ao desvencilhar-se de um debate

puramente conceitual orientado, essencialmente, por autores de origem européia, e centrar-se nas expressões que esta adquire na singularidade do espaço amazônico imbuídas de historicidade, exercitando a recuperação da conexão existente entre ambiente e ser social, percebida a partir da consideração da relação entre questão social e sustentabilidade. A disciplina de “Capitalismo e Questão Social” ofertada pela PUC-GO também inova ao propor o estudo das implicações sócio-ambientais do desenvolvimento.

Até aqui não há menção explícita da perspectiva decolonial, ou até mesmo da colonialidade, mas ao ater-se aos detalhes é perceptível que a oportunidade de interlocução entre esta e o Serviço Social é bastante factível.

Há também disciplinas que trazem à tona características que particularizam suas temáticas centrais em contextos mais amplos como em âmbito latino-americano ou brasileiro e, outros, ainda mais específicos, trazendo elementos regionais à formação. São os casos de FHTM 1 e 2 (Centro-Oeste); Questão Urbana, Rural e Movimentos Sociais (Centro-Oeste); Movimentos Sociais Contemporâneos (Nordeste); Formação Social Econômica da Política do Brasil (Norte); Sociedade Civil e Movimentos Sociais na Amazônia (Norte) e Fundamentos Históricos e Teórico-Methodológicos do Serviço Social I, II, III e IV (Sudeste). Verifica-se a atenção dada pelas referidas disciplinas ao estudo da realidade brasileira, correlacionando-o com seus respectivos objetos de estudo. No caso das disciplinas ofertadas pelos cursos mais antigos das regiões Centro-oeste, Norte e Nordeste, fazem um esforço de particularizar os conhecimentos das disciplinas na realidade regional, seja ela goiana, amazonense ou pernambucana, esforço esse rumo à construção de um trabalho profissional atento aos elementos que conformam a realidade social de cada região.

Também foram sinalizadas disciplinas que, numa perspectiva ideal de formação, deveriam incitar o estudo acerca da colonialidade, ou ao menos uma debruçamento profícuo sobre a realidade brasileira, mas que não foi percebido diretamente nas análises. São elas: Construção Social do Sujeito (Sul) e Análise da Conjuntura Sócio-econômica (Sul).

E elencam-se disciplinas que, apesar de não mencionar diretamente, também se aproximam intimamente da proposta decolonial, através dos conteúdos e dos autores que abordam em suas referências bibliográficas. Classes e Movimentos Sociais (Sudeste), Questão Urbana, Rural e Movimentos Sociais (Centro-Oeste) e a disciplina de Oficina Temática II (Centro-Oeste) reforçam a importância de desvelar as características das populações subalternizadas no Brasil. A proposta ao tecer debates de gênero, raça e etnia, insere na formação uma aproximação significativa com a proposta decolonial, constituindo-se num importante salto qualitativo e um marco histórico para a formação profissional – assim como

documentos da ABEPSS já vem apontando⁵⁹. Por fim, a disciplina Marxismo e o Mundo Tropical (Norte) realiza um esforço interessante em abordar o pensamento marxista atrelado à perspectiva latino-americana, ensejando reflexões sobre a produção e reprodução do capitalismo na América Latina, imbuída das especificidades postas pelas região.

É notável um avanço dos currículos das regiões Norte e Nordeste em trazer para o debate a análise do próprio lugar em que a profissão se insere. Há uma notória atenção com as peculiaridades regionais, partindo da consideração de suas influências sobre a realidade social em que se assenta o trabalho profissional do/a Assistente Social. No entanto, cabe mencionar o salto valorativo de todas as regiões em empreender uma nascente corrente de produção de conhecimento brasileira, ainda que recorrendo aos/às autores/as clássicos/as em situações de aprofundar debates conceituais, é perceptível a concentração de autores/as brasileiros fundamentando as discussões em Serviço Social, atrelada a constante busca por trazer o Brasil e as diversidades que sua formação sócio-histórica lhe atribui, para o aprofundamento do debate.

É imprescindível destacar as limitações dessa busca, que ainda pretere alguns contextos, reproduzindo uma perspectiva colonial. Colonialidade essa que se expressa no escasso debate racial e étnico que vem sendo utilizado na base da formação. É nessa ótica que o item que segue analisa os achados da pesquisa, especificamente, os “vazios” percebidos no processo de formação profissional em Serviço Social.

4.3 Colonialidade e formação profissional em Serviço Social: apontamentos de sua transversalidade na consubstancialização do projeto de formação

Os capítulos anteriores objetivam traçar um nexos entre a colonialidade e a formação social brasileira, para desvelar a organicidade existente entre ambas, enquanto este procurava encontrar como os currículos dos cursos de Serviço Social mais antigos de cada região abordam essa organicidade. A análise destes, no entanto, trouxe à tona não apenas a nula quantidade de disciplinas com um eixo de abordagem decolonial, mas também a escassez de uma discussão profícua da formação social brasileira, transversal à formação. O estudo ainda incipiente, se propõe a aprofundar “vazios” da formação profissional, uma vez que incide no processo de apreensão do movimento da realidade social.

⁵⁹ Como é o caso dos subsídios para o debate étnico-racial na formação em Serviço Social (2018).

Reconhece-se o avanço obtido pelos cursos na constituição de seus Projetos Pedagógicos de Curso tendo como norte orientador a proposta de Diretrizes Curriculares da ABEPSS, de 1996. Todos os cursos analisados expressam o direcionamento político estabelecido pelas diretrizes e é possível percebê-lo dissolvido na constituição de sua organização curricular. O que se percebe é que a incorporação da colonialidade na formação profissional, está sujeita a sua assimilação pela ABEPSS, pois como entidade nacional que zela pela formação profissional, possui os mecanismos capazes de incentivar que tal assimilação seja realizada pelos cursos no Brasil – o que vem tentando fazer nas últimas gestões.

Ao sinalizar que o Serviço Social deve ser apreendido no “quadro das relações sociais entre as classes sociais e destas com o Estado. Implica, pois, em compreender a profissão como um processo” (ABEPSS, 1996, p. 05), reivindica-se conceber de que forma operam as relações sociais brasileiras e como se operam com o Estado. A processualidade da conformação da forma social concebida como Estado esteve historicamente atravessada pela racionalidade que foi instituída durante o colonialismo. A fortificação e uniformização desse aparelho foi fundamental para a ascendência da Modernidade e o estabelecimento da Europa como centro político, econômico, geográfico e cultural, sendo que a implementação da racionalidade colonial foi por ele (Estado) possibilitada e legitimada. Ao voltar-se os olhos para a formação social brasileira, é imprescindível pensar em que se assentou a construção do Estado Brasileiro, que não apenas absorveu essa lógica desde sua implementação, como ainda a reproduz na contemporaneidade.

Ao pensar no período colonial, é fulcral atentar-se para o fato de que o Estado brasileiro esteve associado à defesa e manutenção do escravismo, mantendo-se ao lado dos donos de escravizados. Sua constituição é fundamentalmente classista. É imprescindível, partindo da proposta estabelecida pela ABEPSS, compreender as mediações e correlações de forças que se desenrolam em âmbito estatal e isso perpassa pelo debate do racismo e da colonialidade, ignorar essa realidade e fazer um debate sobre estado puramente ancorado em autores clássicos, a partir de uma ótica eurocentrada, que desconsidera as diferentes formas de organização de outras sociedades e que não colocam em evidência à quem o Estado brasileiro serviu historicamente, é reproduzir uma perspectiva colonial no âmbito da formação e um desvio do método marxiano que a assenta.

É imperioso que não apenas as disciplinas que se propõem a debater a formação social brasileira, mas todas aquelas em que o debate sobre Estado, Serviço Social e Política Social estão presentes há que se atrelar o debate decolonial. Não se trata de uma esfera alheia à realidade concreta na qual a profissão trabalha, mas sim de uma condição cotidiana que

demanda conhecimento teórico-metodológico para que os/as assistentes sociais sejam capazes de efetivar um trabalho profissional comprometido. É essencial que os currículos mínimos, a título de exemplificação, façam uma abordagem acerca do racismo em seus componentes obrigatórios. O Racismo Institucional e o Racismo Estrutural, trabalhados anteriormente com base em Almeida (2019) e Clóvis Moura (1988), não fazem parte de uma mera linha histórica de sucessão de fatos que foi encerrada com a independência do Brasil ou com a Constituição Federal de 1988, porque estão presentes no movimento hodierno da sociedade brasileira e permeiam a constituição do Estado e das políticas sociais.

Ao pensar-se na constituição do Estado capitalista brasileiro, deve-se lembrar que sua função primordial, sobretudo posicionado na ordem competitiva do capital num cenário de financeirização da economia e de crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011), é a manutenção de capital e para isso ele vai se associar às diferentes (e arcaicas) estruturas do período colonial, para potencializar essa acumulação ao máximo, corroborando para a manutenção dos privilégios de raça e de gênero. Trata-se, assim, de um Estado racial (ALMEIDA, 2019), que estruturalmente absorveu a divisão racial, expressa nas suas políticas e na sua própria organização. Os aspectos jurídicos, expressos em leis e regulamentações e as políticas desempenhadas pelo aparelho do Estado legitimam o racismo ao mesmo tempo em que fortalecem o ideal de sociedade unificada e o impõem através da violência.

A divisão racializada do trabalho foi absorvida pelo capitalismo nascente no Brasil e operou no período após a abolição da escravatura como mecanismo de exclusão da classe trabalhadora negra do nascente mercado de trabalho. Essa realidade teve e ainda tem sérios impactos para a população negra brasileira, que não só ocupa fileiras de desemprego, como também tem salários inferiores ao de homens e mulheres brancos/as. No período de modernização, essa população engordou as fileiras de moradores de favelas e periferias, a população indígena também foi afetada ocupando subempregos e, com o advento da urbanização, foi prejudicada em regiões com menos desenvolvimento, sobretudo de políticas de educação e transporte, dificultando o acesso aos direitos sociais, ao mesmo tempo que suas terras foram tomadas, sofreram diversas discriminações e genocídio. Soma-se a isso o fato de as populações negra e indígena demandarem políticas públicas, ao mesmo tempo em que são as que possuem maior dificuldade em acessá-las, de serem as mais discriminadas e terem dificuldades de efetivar seus direitos sociais. É uma realidade atual, com a qual o/a assistente social é posto diante todos os dias.

Deve-se entender que o Estado brasileiro não emerge de um berço democrático e com vistas a atender e cuidar de sua população, mas sim de mantê-la submissa para atender os

desejos da burguesia externa, cuja própria burguesia nacional submete-se e se retroalimenta da submissão da classe trabalhadora. Isso explica o porquê da ausência de políticas de desenvolvimento social e de concretização dos direitos descritos na Carta Constitucional promulgada em 1988.

Todos esses conhecimentos devem ser abordados durante a formação acadêmica, o que não ficou evidente na maioria significativa das disciplinas observadas, principalmente aquelas caracterizadas como componentes obrigatórios. Isso dificulta a apreensão discente sobre a tão propalada leitura de realidade, respaldada nas categorias de totalidade, na contradição e na mediação, uma vez que não aprofunda aspectos que emergem a partir do movimento dinâmico do real, mas constituem particularidades brasileiras.

O Código de Ética Profissional de 1993⁶⁰ requisita que o trabalho profissional seja condizente com a realidade – característica eminentemente interventiva da profissão. Todavia, esse mesmo trabalho se depara com um Estado que, além de classista, mantém a reprodução privilegiada ao acesso à direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora, com base em critérios raciais, em um país cuja população é majoritariamente negra e parda. Fazer os devidos enfrentamentos e batalhas cotidianas na defesa dos princípios dispostos no Código de Ética Profissional é elementar, não só para garantir processos interventivos críticos e criativos, mas porque tem como pano de fundo o rompimento com a reprodução da colonialidade – por isso defende-se aqui a importância em ensinar os estudos decoloniais na profissão, principalmente, no âmbito da formação graduada.

Tal perspectiva de análise não está alheia aos processos sociais que conformam a sociedade brasileira, mas se dissolve na realidade concreta em que o Serviço Social baseia sua intervenção profissional. A colonialidade está imersa em todas as expressões da questão social, que são o porquê de existir da profissão, a ela se articulam às formas de resistência da classe trabalhadora, que se impõe frente ao Estado e pleiteiam por melhores condições de existência, articuladas às resistências da população negra, indígena e de mulheres, movimentações que não

⁶⁰ São seus princípios fundamentais: [...]III. Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras; IV. Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida; V. Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática; VI. Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças;[...] VIII. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero;[...] X. Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional; XI. Exercício do Serviço Social sem ser discriminado/a, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física (CFESS, 1993, p. 23-24).

se inauguram a partir a independência, mas que permeiam a história brasileira desde a colonização.

Nesse sentido, é elementar que a ABEPSS reitere a necessidade do debate decolonial no processo de formação⁶¹, assim como o faz nos Subsídios referidos em nota de rodapé, essencialmente porque o agravamento da questão social diante do aprofundamento das contradições engendradas pelo capitalismo não incide em toda a classe trabalhadora da maneira uniforme, dada as características raciais, étnicas e de gênero. Também é necessário abordar as históricas formas de resistência desses grupos sociais que alteram a realidade social e imputam ao Estado novas formas de atuação capazes de absorver suas demandas (que são também são diversas).

Colocar as configurações estruturais e conjunturais da Questão Social como determinantes para os processos de trabalho em que os assistentes sociais se inserem suscita que as questões supramencionadas também sejam consideradas como determinantes. No entanto, nenhum dos PPC's analisados aborda e/ou busca se aprofundar nas questões como o racismo institucional, estrutural e outras características advindas do período colonial e mantidas no cenário contemporâneo, o que aqui denomina-se como colonialidade, colocando-as como eixos que também alicerçam e dão fundamento para o Serviço Social.

Além disso, é preciso mencionar que o preterimento de estudos cujas análises são desenvolvidas por grupos subalternizados e apresentam um enfoque na abordagem das determinações nacionais, na esfera das disciplinas observadas constitui-se como um reflexo da colonialidade, uma vez que corrobora para a manutenção de análises que priorizam uma perspectiva externa ao lócus da realidade social em que a profissão está assentada. O Serviço Social, mesmo em sua intenção de ruptura, não está isento de reproduzir a racionalidade colonial, mas deve fazer o esforço reflexivo contínuo de reconhecê-las em direção à sua superação e percepção crítica do processo histórico, a partir da “investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país” (ABEPSS, 1996, p. 07).

⁶¹ Assim como o faz quando pontua como pressupostos da formação: “[...] 3- O agravamento da questão social em face das particularidades do processo de reestruturação produtiva no Brasil, nos marcos da ideologia neoliberal, determina uma inflexão no campo profissional do Serviço Social. Esta inflexão é resultante de novas requisições postas pelo reordenamento do capital e do trabalho, pela reforma do Estado e pelo movimento de organização das classes trabalhadoras, com amplas repercussões no mercado profissional de trabalho; 4- O processo de trabalho do Serviço Social é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais (ABEPSS, 1996, p. 05-06).

Algumas dessas questões, no âmbito da ABEPSS, são adensados pelo Grupo Temático de Pesquisa Serviço Social, Relações de Exploração/Opressões de Gênero, Raça/Etnia, Geração e Sexualidades. Criado em 2010, no XII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS) no Rio de Janeiro, o grupo surge a partir de um reconhecimento coletivo da importância de fortalecer os debates que envolvem as questões de gênero, raça, etnia, geração e sexualidades. Os Grupos Temáticos de Pesquisa constituem-se como uma oportunidade de estimular a produção, colaboração e circulação de conhecimento entre profissionais, principalmente sobre temáticas com importância social. Este, também é expressão dos Fundamentos do Serviço Social, uma vez que “articulam seus conteúdos à totalidade da vida social, às particularidades sócio-históricas do Brasil e trazem à tona elementos do trabalho e da formação profissional em Serviço Social” (TEIXEIRA, 2019, p. 99).

De acordo com Queiroz, Irineu, Álvaro e Lima (2014, p. 236), no colóquio do grupo realizado em 2012, já eram apresentadas pesquisas que mostravam a “inserção da discussão de cada ênfase nas grades curriculares dos cursos de graduação em Serviço Social no Brasil”. No entanto, o mesmo relatório evidenciou pouca expressão do debate racial, como reflexo da pouca quantidade de pesquisas e estudos acerca dessa temática produzidos nesse momento. O mesmo ocorre na hodiernidade com a colonialidade, que não apenas é desconhecida por muitos profissionais e discentes, como também tem sua apropriação pela categoria dificultada diante de sua proximidade com a perspectiva pós-moderna. Sua apreensão em um viés marxista também é atravancada pela dificuldade na apreensão e no emprego do método marxista como ferramenta de leitura de realidade, o que pode engendrar equívocos teóricos no sentido de conceber o uso da colonialidade no Serviço Social (a partir do materialismo histórico-dialético) como ecletismo.

O relatório produzido pelo GTP em 2015, destaca o adensamento do eixo raça/etnia entre 2010 e 2012, ainda que timidamente. O documento sinalizava para a ABEPSS a importância da inclusão do debate racial na formação em Serviço Social, ao sugerir

que a ABEPSS encaminhe amplamente a discussão política e teórica no campo da formação com as IFES, em caráter de urgência, referente à inclusão da temática étnico-racial nos currículos do curso de serviço social de forma transversal em consonância com a Lei 10.639/2003 e a 11.645/2008. A Lei - 10.639 que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá a outras providências. Também, enfatizamos o parecer CNE/CP 003/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004 que conforme a Haddad e Santos (2009) “são instrumentos legais que orientam ampla e claramente as instituições educacionais quanto às suas atribuições”, as quais se operacionalizam no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o

Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana⁶² (CISNE; SILVA; PINTO, 2015, p.10).

O mesmo relatório também demarcou que fosse sugerida a ABEPSS “a inclusão de uma disciplina obrigatória no currículo do Serviço Social, que verse sobre as relações sociais de classe, gênero, raça/etnia e geração. Essa proposta foi encaminhada e a Assembleia a aprovou com unanimidade” (CISNE; SILVA; PINTO, 2015, p.15) – elemento que ainda vem se constituindo em desafio aos cursos, como pode ser observado nas análises dos PPC’s aqui realizada. Outras propostas do eixo raça/etnia foram:

[...] dar continuidade ao projeto: A questão étnico-racial e de gênero no âmbito do serviço social brasileiro. Mapeamento dos núcleos de pesquisa dos cursos de graduação e pós-graduação do Brasil. Realização de vídeos: Relações Étnico-raciais e o marxismo, 2) Políticas Públicas com recorte de gênero e raça, 3) Formação Profissional e Serviço Social, 4) Trajetórias de Mulheres Negras no Serviço Social e 5) A produção do Conhecimento em Serviço Social e a questão étnico-racial. Realizar um levantamento dos TCC’s escritos sobre o tema (raça/etnia) escritos no âmbito do Serviço Social. Produção de uma publicação específica sobre serviço social e racismo. Estimular articulação entre o GTP e as comissões de gênero e etnia dos CRESS da federação Construção do estado da arte da produção de conhecimento sobre relações sociais de raça/etnia e classe no âmbito do serviço social, nos cursos de graduação e pós-graduação brasileiros. Provocar reflexão no âmbito da ABEPSS sobre o ensino (graduação e pós-graduação) das relações raciais e étnicas, no currículo dos cursos de Serviço Social, com base nas Leis 10639/2003 e 11645/2008, na Portaria 01, de 2004 do CNE. Sobre esse tema devemos garantir uma mesa no ENPESS, pois o mesmo tem suscitado debate, inclusive pelas comissões de avaliação de cursos do MEC, que têm cobrado das unidades de ensino para o credenciamento de seus cursos. Segunda Edição do II Colóquio de Relações Sociais de Raça/Etnia e Serviço Social com previsão para 2016. Realização de curso de formação para docentes, discentes e assistentes sociais sobre a temática étnico-racial e serviço social, em conjunto com as demais ênfases de GTP (CISNE; SILVA; PINTO, 2015, p.17).

Em 2018 foi produzido novo relatório apresentado no GTP – mas apenas a apresentação em *slides* está disponibilizada online – que evidencia um avanço significativo do estudo dos eixos centrais do GTP, expresso pelo aumento de trabalhos nos eixos do GTP aprovados no ENPESS. Em 2014, 921 trabalhos foram aceitos; em 2016, 917; e em 2018, 1090. Destes, dialogavam com os eixos trabalhados, respectivamente, 127, 118 e 156. Há também um

⁶² O objetivo central desse plano é “colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL, 2013, p.19). Ele tem como proposta tornar ações e programas pautados no combate à desigualdade racial como políticas públicas de Estado, não se limitando às gestões do MEC. Na proposta do Plano Nacional, as instituições de ensino superior devem incluir nos conteúdos de suas disciplinas e outras diversas atividades curriculares a Educação das Relações Étnico-Raciais e abordar as diversas temáticas que envolvem os afrodescendentes. O documento ainda aponta que cabe às instituições a elaboração de uma pedagogia que seja antirracista e antidiscriminatória pautadas no princípio da igualdade básica da pessoa humana como sujeita de direitos, nessa esteira, “As Instituições de Ensino Superior (IES) são estabelecimentos fundamentais e responsáveis pela elaboração, execução e avaliação dos cursos e programas que oferecem, assim como de seus projetos institucionais, projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino articulados à temática étnico-racial” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 53).

evidente adensamento das discussões sobre raça, que agora compõem um eixo denominado: Relações étnico-raciais, desigualdades, Antiracismo e Serviço Social. Não é apresentado no documento, no entanto, o andamento das propostas construídas nos colóquios anteriores, além de não haver propostas relacionadas ao debate racial.

Até aqui demonstrou-se a importância do debate racial e a sua escassa presença no projeto de formação contemporâneo. Também, evidenciou-se que a inclusão dessas temáticas no currículo obrigatório dos cursos de graduação em Serviço Social não é uma ideia nova, mas sim uma demanda que já aparece há algum tempo nos encontros, seminários e discussões da categoria. A lei 12.711/2012, também chamada de Lei de Cotas, sancionada em 2012, foi fruto de intensa mobilização da população negra e possibilitou a ampliação do acesso às Universidades, o que engendrou um aumento das produções e dessa crítica no âmbito do próprio Serviço Social.

A premissa da inserção desse tema na estrutura curricular advém não só das preocupações supracitadas, mas fundamenta-se principalmente na defesa da colonialidade como transversal ao Serviço Social, e ao debate decolonial como forma de se aproximar desta desvelá-la. Essa defesa é sustentada pela própria lógica dos fundamentos do Serviço Social, que se expressam nas Diretrizes Curriculares a partir dos núcleos de fundamentação. Rodrigo Teixeira (2019), sinaliza que estes sinalizam a direção social que se pretende para o curso de Serviço Social. A tese central do autor é de que, “por meio do projeto de formação profissional é possível apreender os Fundamentos do Serviço Social. Essa leitura só é possível se considerarmos que a teoria social marxista apresenta um arsenal de categorias para ler a realidade social e a profissão” (TEIXEIRA, 2019, p. 66). Acredita-se que esse mesmo arsenal é o que possibilita desvelar as conexões entre a colonialidade e o Serviço Social, em face de sua perspectiva contra hegemônica.

O autor ainda pontua que a concepção dos núcleos enquanto expressões do movimento da realidade e da própria profissão é o que assegura o debuxo de uma intervenção profissional ajustada à direção social hegemônica da profissão. A proposta da nucleação possibilita a reflexão da profissão e desse movimento do real a partir do significado social que ela adquire a partir de sua inserção no capitalismo. Eles também promovem o estudo da gênese e dos desdobramentos da questão social e as suas expressões particularizadas no âmbito do capitalismo monopolista, cuja combinação desses conhecimentos é o que torna possível uma análise crítica do real, capaz de fundamentar criticamente o trabalho profissional. Nesse sentido, considera-se a apropriação da decolonialidade como estratégia de resistência ante às refrações da colonialidade na realidade social brasileira. A colonialidade se particulariza na realidade

brasileira e permeia seu cotidiano. O seu reconhecimento amparado na abordagem teórico-metodológica disponibilizada pelo arcabouço dos estudos decoloniais propiciam uma intervenção profissional elaborada e aproximativa de uma perspectiva emancipatória (revolucionária).

Ainda na linha de Teixeira (2019, p. 81), esses conhecimentos articulados se constituem no solo que fundamenta “a análise da questão social na lei geral de acumulação capitalista e suas refrações nas particularidades da formação sócio-histórica brasileira”. É ancorado nessa reflexão que se defende que a colonialidade deve ser transversal à ótica dos fundamentos, pois ela é partícipe da realidade social brasileira na medida em que a luta contra a mesma endossa o fortalecimento da classe trabalhadora a partir de suas particularidades sócio-históricas.

Compreende-se que a lógica dos Fundamentos do Serviço Social expressa no cenário de formação profissional a partir da proposta dos núcleos de fundamentação orientados pelo método materialista histórico e dialético ofertam o direcionamento político e teórico-metodológico das Diretrizes. São estes elementos que possibilitam a emergência da perspectiva decolonial como significativa na profissão, uma vez que é a partir da apropriação da dinâmica societária fundamentada pelo arranjo teórico dos fundamentos que se percebe a presença da colonialidade nas diversas expressões da questão social particulares à sociabilidade brasileira, sociabilidade cujas determinações sócio-históricas servem de fundamento não apenas para a intervenção profissional, mas que participam do processo que atribui o significado social do Serviço Social e que constituem o porquê da profissão existir.

Ignorar a colonialidade é ignorar traços que constituem essas determinações sócio-históricas, o que não dialoga com o projeto de formação e com o projeto ético-político profissional, que sinaliza sempre seu compromisso com a classe trabalhadora. Um dos traços que aproxima a profissão dos estudos decoloniais é a dinâmica da proposta de rompimento com as disposições, sejam elas acadêmicas, institucionais, culturais ou políticas e até mesmo subjetivas, que pretendem reforçar ou reproduzir o processo de subalternização empregado desde o período colonial. Essa perspectiva aproxima e demonstra como a profissão pode absorver a perspectiva decolonial e como ela está transversalizada nos Fundamentos que alicerçam a profissão. O rompimento efetivo com a colonialidade no Serviço Social só se torna possível com o alicerce teórico-metodológico e ético-político do método marxiano, a partir da maturação de suas categorias constituintes que possibilitam desvendar de forma ontológico-reflexiva o movimento da realidade social brasileira desvelando a colonialidade, a decolonialidade e suas articulações com o Serviço Social. Esse movimento só é efetivado a partir dos fundamentos.

Defende-se assim que a perspectiva de rompimento com a colonialidade ser orgânica ao currículo de formação profissional nos cursos de Serviço Social, sua justificativa se encontra nos Fundamentos que alicerçam e são o porquê de existir da profissão. Historicamente, desde o Movimento de Reconceituação e, sobretudo, na Intenção de Ruptura, o Serviço Social articula uma perspectiva de concepção de mundo e de profissão que se associa intimamente a decolonialidade, a partir das propostas de ambos –principalmente aquelas que se vinculam com a equidade, justiça social, defesa de um novo projeto societário, contra qualquer forma de discriminação seja ela social, racial, étnica, geracional, de gênero ou sexualidade. Essa organicidade deve ser expressa sobretudo pela adoção de autores decoloniais nas referências bibliográficas das disciplinas e por estudos que abordem a colonialidade durante a formação profissional, sobretudo nas disciplinas que versam sobre Formação Social do Brasil e Questão Social.

Ainda que se constitua num debate incipiente no seio do Serviço Social, ele é substancial e o presente estudo intenta um esforço em direção ao aprofundamento dessa temática, o que é viabilizado a partir do ensino e da sua inserção nas grades curriculares. É preciso que se enseje as discussões e as pesquisas nessa área, para que a profissão seja capaz de acompanhar o desenvolvimento das preocupações que mobilizam a sociedade hodierna. É imperioso que a profissão se atualize e avance em termos teórico-metodológicos para garantir uma formação de qualidade e compromissada, além de um trabalho profissional crítico e capaz de atuar a partir das diferentes demandas postas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Colocar a formação como um dos eixos do presente estudo é um esforço estratégico que parte da concepção de que esta configura e influencia no processo de conformação dos/as profissionais que desenvolvem o trabalho profissional, adquirindo relevância no que tange ao direcionamento social e político da profissão. Percebe-se que o processo de implementação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, iniciado em 1996, constituiu um salto qualitativo primordial para o desenvolvimento da profissão que é hegemônico no cenário contemporâneo no âmbito do Serviço Social. A inauguração que promoveram dos núcleos de fundamentação, como expressões dos Fundamentos do Serviço Social na formação acadêmico profissional, viabilizou uma dissolução do método marxista no processo de formação em Serviço Social com alicerces teórico-metodológicos, ético-políticos e teórico-metodológicos mais sólidos.

Esse processo é expressivo, pois quanto mais a/os profissionais e discentes são capazes de assimilar o método, mais se desenvolve intervenções profissionais qualificadas e a capacidade de elaborar respostas profissionais com direcionamento ideo-político, diante das diferentes demandas estabelecidas no cotidiano profissional, assegurando às denominadas micros convulsões revolucionárias. Quanto mais essa realidade se espalha, mais o Serviço Social avança para a consubstancialização do projeto de profissão traçado no Movimento de Reconceitualização, na perspectiva de Intenção de Ruptura.

Nessa esteira, a disposição dos conhecimentos necessários para a profissionalização em Serviço Social na lógica curricular deve se desenrolar de maneira que proporcione o aprofundamento constante das bases teórico-metodológicas que alicerçam a profissão. O processo formativo deve, assim, estimular a busca e o entendimento do conhecimento teórico, como um caminho que permite uma aproximação ao movimento que se desenvolve na realidade concreta, chave heurística fundamental não apenas para romper com a concepção da existência de uma fragmentação entre teoria e prática, como também é evidência objetiva de uma apropriação madura da teoria social marxista.

É este entendimento que possibilita conceber a existência da colonialidade e sua relação com a formação sócio-histórica brasileira. É a mobilização desse arcabouço teórico-metodológico cuja sede assenta-se na formação profissional em Serviço Social que engendrou os questionamentos utilizados como ponto de partida para a sua escrita e fundamentação do presente estudo. É apenas através do método, de suas bases fundamentais, que suscita o decurso de compreender as expressões da colonialidade na realidade brasileira hodierna e seus

consequentes rebatimentos no âmbito do Serviço Social. É também essa apreensão que assegura uma perspectiva de articulação entre o marxismo e os estudos decoloniais, a partir de uma perspectiva crítica, pautada no aprofundamento profissional.

Nesse sentido merece destaque o esforço que a ABEPSS, como entidade profissional que implementa o projeto de formação profissional no âmbito do Serviço Social no sentido de absorver os diferentes debates que adquirem importância e se expressam cada vez mais intensamente no Serviço Social. Considerando que o projeto profissional é fruto de uma coletividade que envolve discentes, assistentes sociais, pesquisadoras/es, docentes e as entidades representativas da profissão que articulam-se a partir de constantes encontros e debates, como forma de participar do processo de construção desse projeto de formação, que não se constitui de maneira endógena. Assim, entende-se que a ABEPSS de certa forma tem dado subsídios às discussões que se relacionam à colonialidade, além de vir fomentando mais fortemente os estudos étnico-raciais no Serviço Social.

Ela vem assimilando esse debate, uma vez que este tem galgado espaço significativo nos encontros profissionais e outros espaços de diálogo e de construção da profissão, mas o aspecto que na verdade obstaculiza a visão desse é avanço reside no fato de as Unidades de Formação Acadêmica ainda não refletirem essa absorção em sua plenitude – isso ocorre em face da ausência de uma expressiva capilaridade.

O estudo analisou o Projeto Pedagógico de Curso dos cursos mais antigos de Serviço Social de cada uma das 5 regiões do Brasil, observando ao todo 234 disciplinas (obrigatórias, eletivas, incluindo estágio e TCC). Destas observou-se apenas 26 disciplinas que dialogavam indiretamente do debate da colonialidade e da perspectiva decolonial. Nenhum dos documentos apresenta os termos “colonialidade” ou “decolonialidade” e apenas quatro apresentam o termo “colonial”. Procurou-se analisar as temáticas centrais das disciplinas e a relação de seu conteúdo com a colonialidade, para em seguida observar como essa se dissolvia nas referências utilizadas e no conteúdo programático.

A análise realizada pelo estudo pode evidenciar que mesmo que diante de uma escassa apropriação da colonialidade, especialmente em termos teórico-metodológicos, há um aumento, principalmente a partir das Diretrizes Curriculares de 1996, de autoras/es brasileiras que realizam o debate de Serviço Social. Ainda assim, é importante que haja uma apropriação profícua dos determinantes da formação social brasileira, dentre eles, a colonialidade, pela profissão. Essa vai propiciar um avanço na elaboração de respostas profissionais condizentes com as demandas postas pela realidade social.

O estudo também coloca em evidência a organicidade da relação entre colonialidade e Serviço Social à própria lógica dos Fundamentos do Serviço Social, que são os alicerces da profissão, estando, conseqüentemente transversais à lógica de estruturação dos núcleos de fundamentação postos nas Diretrizes Curriculares. Considerando que o núcleo de fundamentos da vida social revela os aspectos que levam a constituição do ser social, deve-se compreender que eles defrontam-se com a colonialidade, uma vez que, sobretudo nas sociedades que vivenciaram o colonialismo, como é o caso da região latino-americana e, conseqüentemente, do Brasil, conforme demonstrado na Dissertação, a formação subjetiva do próprio ser social está condicionada pelos elementos objetivos de uma realidade social caracterizada pela divisão racionalizada do trabalho. A subjugação de grupos sociais pautada em critérios raciais provoca distinções na conformação desse ser social. No segundo núcleo, dos fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, que realiza o esforço de particularizar o primeiro em uma dada sociedade, a colonialidade deve emergir como elemento de análise pois está expressa em toda a formação sócio-histórica do país. Enquanto no terceiro núcleo, fundamentos do trabalho profissional, a colonialidade também se faz presente, tendo em vista os impactos substanciais que a divisão racializada do trabalho apresenta nas determinações do mundo do trabalho, desde a composição da classe trabalhadora, até o acesso ao mercado de trabalho, à bens, serviços e até mesmo à política social, conforme fora apresentado nos capítulos anteriores.

É diante desses elementos que se justifica a sua transversalidade, a qual só pode ser compreendida a partir da indissociabilidade dos núcleos de fundamentação e de uma maturação acerca dos Fundamentos do Serviço Social, à luz do método marxista. É imprescindível notar que a absorção da colonialidade e do debate decolonial no Serviço Social, aqui defendida, só pode ser efetivada se estiver orientada pela perspectiva crítico-dialética – é o método que contribui para que essa associação seja desvelada e que desemboque em respostas profissionais, no intento de avanço da profissão.

E é ainda, assentada nas elaborações teóricas do método, que se volta ao conceito marxiano de categoria enquanto representações da existência, para sustentar a defesa de que a colonialidade, a partir dos indicadores demonstrados no estudo, possui expressão concreta e real e por isso deve ser considerada enquanto categoria e não conceito. É a leitura categorial desta que possibilita enxergar os nexos existentes entre esta, a formação sócio-histórica brasileira, a questão social e a própria formação profissional em Serviço Social.

Ter a oportunidade de abrir esse diálogo com a formação profissional e adensar as produções acerca da perspectiva decolonial e da defesa da colonialidade como categoria, é

imperioso para ensejar sua absorção não apenas nas unidades acadêmicas de ensino mas por toda a categoria profissional. Delinear reflexões acerca da formação profissional em Serviço Social consiste num importante esforço para a profissão, uma vez que propicia desvelar os diferentes debates que têm adquirido espaço na esfera profissional e enseja a constante produção de conhecimentos na área. Diante de um debate cuja expressão ainda se mostra insuficiente na profissão, como é o caso dos estudos decoloniais e da colonialidade, a proposição de uma discussão aberta com a formação é significativa tendo em vista que abre o caminho para que essa temática passe a ser mais debatida. Tratam-se de considerações ainda iniciais, mas que abrem espaço para que sejam tecidas mais discussões relacionando colonialidade, decolonialidade e formação profissional em Serviço Social. Espera-se que esse estudo endosse discussões no âmbito da formação graduada e pós-graduada, assim como de grupos de pesquisa e demais espaços de construção política e profissional.

Apesar de não se esgotar nesta pesquisa, acredita-se que a apreensão desse debate é elementar à profissão na cena contemporânea, e sua transversalidade na consubstancialização do projeto de formação indica o fortalecimento da profissão atrelada aos novos tempos e, ademais, do seu projeto profissional.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social: 1996**. Disponível em: https://abepss.org.br/arquivos/textos/documentos_201603311138166377210.pdf. Acesso em: nov. 2021.

AGUIAR, Jórisa Danilla N. **Por um marxismo decolonial: contribuições para a reflexão sociológica contemporânea**. In: Revista Observatorio Latinoamericano y Caribeño. 2018. N°2.

AGUIAR, J. D. N. **Entre a subalternidade e o socialismo indoamericano: existe um pensamento marxista decolonial?** 2017. 197 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2017.

AGUIAR, Jórisa Danilla N. **Teoria Pós-colonial, estudos subalternos e América Latina: uma guinada epistemológica?** In: Estudos Sociológicos. Araraquara, vol 21, n° 41, jul-dez. 2016. P. 273-289

ALMEIDA; M. S.; FERNANDES, M. B.; PEIXOTO, V. B. **Grupo Temático de pesquisa Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Raça/Etnia, Geração, Sexualidades**. Apresentação do Power Point. 2018. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/relatorio-apresentado-no-coloquio-gtp-2018-genero-201912021609156971200.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

ALMEIDA, Silvio de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALONSO, Kátia Morosov. **A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares**. In: Educação e Sociedade. Campinas. V. 31, n. 113. Out-dez 2010. p. 1319-1335.

ALVES, Leonardo Dias. **A divisão racial do trabalho como ordenamento do racismo estrutural**. In: Revista Katálysis. Florianópolis. V. 25 Mai- Ago 2022. p. 212-221

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. In: Revista Brasileira de Ciência Política, n° 11. Brasília. Mai – Ago. 2013. p. 89-117.

BARBOSA, M. M. Serviço Social Utopia e Realidade: uma visão da história. Cadernos de Serviço Social – Belo Horizonte, v.2, n.2, out/1997.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2.ed; 3. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra**. In: Revista Sociedade e Estado. Vol 31. N° 1. Jan/Abr 2016.

BRASIL. **Código de ética do/a assistente social**. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. Cadastro e-MEC. Disponível em: <https://www.emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>. Acesso em: nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília. 2013. 104 p. Acesso em: out. 2022.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo. **Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate**. México. 1998. Disponível em: <https://people.duke.edu/~wmignolo/Interactivecv/Publications/Teoriassindisciplina.pdf>. Acesso em: abr. 2022.

CASTRO, Marina Monteiro de Castro e; TOLEDO, Sabrina Navarro. **A reforma curricular do Serviço Social de 1982 e sua implantação na Faculdade de Serviço Social da Universidade de Juiz de Fora**. Revista Libertas, v. 11 n. 2, ago. dez. 2011.

CERQUEIRA, Daniel. **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

CISNE, M.; SILVA, M; PINTO, E. A.; QUEIROZ, F. M.; BARROSO, M.; IRINEU, B. A.; PEIXOTO, V.; RUSSO, G.; GOMES, M. G. **Relatório e planejamento Grupo Temático de pesquisa Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Raça/Etnia, Geração, Sexualidades**. 2015. 15pgs. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/gtp-genero-relatorio-gtp-2015-ultima-versao-201808221711312603580.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

COSTA, Sérgio (2006). **Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo e cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Editora UFMG.

COSTA, Renata Gomes da; RAFAEL, Carrijo Josiley. **Questão Social e sua particularidade no Brasil: imbricação entre patriarcado-racismo-capitalismo**. In: Temporalis. Brasília- DF. n. 42. jul-dez 2021. p.77-93.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. EDUFBA, 2008: Salvador.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**. 2ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

GARCÍA, A. **Atraso y dependencia em América Latina: Hacia uma teoria latinoamericanadeldesarrollo**. Buenos Aires: Libreria “elateneo” Editorial, 1972.

GOIN, Mariléia. **Fundamentos do Serviço Social na América Latina e no Caribe:** conceituação, condicionantes sócio-históricos e particularidades profissionais. 1ed. Campinas: Papel Social, 2019.

GOIN, Marileia. **Tendências atuais no ensino dos Fundamentos do Serviço Social.** In: Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 18, n. 2, p. 1-12, jul./dez. 2019.

GROSGOUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais:** Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: abr. 2022.

GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS SUBALTERNOS. **Manifiesto Inaugural.** Disponível em: <http://blog.pucp.edu.pe/blog/latravesiadelfantasma/2009/02/08/manifiesto-inaugural-grupo-latinoamericano-de-estudios-subalternos/#:~:text=Grupo%20Latinoamericano%20de%20Estudios%20Subalternos,-8%20febrero%2C%202009&text=El%20trabajo%20del%20Grupo%20de,del%20subalterno%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina>. Acesso em: abr. 2022.

GUERRA, Yolanda. **A instrumentalidade no trabalho do Assistente Social.** Disponível em: <https://uel.br/cesa/sersocial/pages/arquivos/GUERRA%20Yolanda%20A%20instrumentalidade%20no%20trabalho%20do%20assistente%20social.pdf>. Acesso em: nov. 2021.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil:** Esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 41ed. São Paulo: Cortez, 2014.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na Contemporaneidade:** trabalho e formação profissional. 27 ed. São Paulo: Cortez, 2020.

JAGUARIBE, H.; FERRER, A.; WIONCZEK, M. S.; SANTOS, T dos. **A dependência político-econômica da América Latina.** São Paulo: Edições Loyola, 1976.

LANDER, Edgardo. **Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos.** In: A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624092356/4_Lander.pdf. Acesso em: Out. 2021. Pag 8-23

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal, Lógica Dialética.** Tradução Carlos Nelson Coutinho. 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LUKÁCS, Gyorgy. **O Trabalho.** Ontologia do Ser Social. Disponível em: <https://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Lukacs,%20Georg/O%20TRABALHO%20-%20traducao%20revisada.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

MARINI, Ruy Mauro. **A Dialética da Dependência.** Editora Era, México, 1990, 10ª ed (1ª edição 1973).

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da Dependência.** Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/24648/15300>. Acesso em: dez 2021.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da Economia Política**. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

MARX, Karl. **O método da economia política (Introdução)**; In: MARX, K. Grundrisse. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política, Livro 1 - o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. 2 ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2017.

MEDEIROS, E.; NOGUEIRA, L; BEZERRA, L (Orgs). **Formação Social e Serviço Social: A realidade brasileira em debate**. 1ed. São Paulo: Outras Expressões, 2019.

MIGNOLO, Walter D. . **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del signo. Disponível em:<https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/mignolo-walter-desobediencia-epistc3a9mica-buenos-aires-ediciones-del-signo-2010.pdf>. Acesso em: abr 2022.

MIGNOLO, Walter D. **A Colonialidade de Cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In: A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005. Disponível em:http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf. Acesso em: Out 2021. Pag 33- 49.

MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. **On Decoloniality**: Concepts, Analytics, Praxis. Durham: Duke University Press, 2018.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. 1 ed. re. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.p. 7-80 Disponível em:http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf. Acesso em: nov. 2021.

MOTA, Ana Elizabete; RODRIGUES, Mavi. **Legado do Congresso da Virada em tempos de conservadorismo reacionário**. Revista Katálysis. 2020, v. 23, n. 02. Disponível em:<https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n2p199>. Acesso em: nov. 2022. p. 199-212.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Luciano. **Pós-colonial(ismo):** Interseções Epistemológicas e suas implicações. In: Mulemba. Rio de Janeiro: UFRJ, v.9, n. 16, jan/jul 2017.p.54-65.

OLIVE, Arabela Campos. **A educação Superior No Brasil.** Histórico da educação superior no Brasil. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco - Caracas. Porto Alegre, 2002.

PONTES, Reinaldo. **A categoria da Mediação em face do processo de intervenção do Serviço Social.** Boletín Electrónico SURA n° 31. Escuela Superior de Trabajo Social. Universidad Nacional de Costa Rica. Fevereiro, 1999.

PRADO JR., Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo:** colônia. 6ed. São Paulo: Brasiliense, 1961.

PRATES, Jane Cruz; PRATES, Flavio Cruz. **Problematizando o uso da técnica de Análise Documental no Serviço Social e no Direito.** In: Sociedade em Debate, Pelotas, 15(2): 111-125, jul.-dez./2009. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/download/356/313/1310>. Acesso em: nov. 2021

PUC-GO - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. **Projeto Pedagógico de Curso.** Serviço Social/Bacharelado. 2009. Disponível em: https://sistemas.pucgoias.edu.br/sistemas/concursos/editais/462018-prograd/1525721098796_ppc-servico-social.pdf. Acesso em: nov. 2022.

PUC-RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. **Projeto Pedagógico de Curso.** Serviço Social/Bacharelado. 2008. Acesso em: nov. 2022.

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Projeto Pedagógico de Curso.** Serviço Social/Bacharelado. 2009. Acesso em: nov. 2022

QUEIROZ, F. M. ; IRINEU, B. A.; ÁLVARO, M. C.; LIMA, R. L. **Grupo Temático de pesquisa Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Raça/Etnia, Geração, Sexualidades:** Breve Histórico e Desafios. Brasília (DF), ano 14, n. 27, jan./jun. 2014.p. 233-241. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/7978/5850>. Acesso em: nov. 2022.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y Modernidad/Racionalidad.** Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: set. 2021.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina.** In: A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf . Acesso em: Out. 2019. Pag 117-142.

RIBEIRO, DARCY. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil.** 2ed. Curitiba, Paraná: Companhia das Letras, 1995.

ROCHA, Paulo Henrique Borges da; MAGALHÃES, José Luiz Quadros de; OLIVEIRA, Patrícia Miranda Pereira de. **Decolonialidade a partir do Brasil**. 1ed. Editora Dialética: Belo Horizonte, 2020.

RUY, José Carlos. Apresentação. em: MOURA, Clóvis. **Particularidades do racismo brasileiro**, Revista Princípios, São Paulo, n.32, p. 62-64, 1994 Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/tematica/revistas/principios/pdf/032.pdf>. Acesso em: 01 agosto 2019.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Do pós-moderno ao pós-colonial**. In: TRAVESSIAS - Revista de Ciências Sociais e Humanas em língua portuguesa. Edição 6 e 7. Coimbra Portugal, 2008.p15-36

SANTOS, Manuela Fonseca Pinheiro dos. **Serviço Social e descolonialidade: relações entre Questão Colonial e Questão Social no Brasil**. Anais Eletrônicos do Congresso Epistemologias do Sul. V. 2, N. 1, Paraná, 2018. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/aces/article/view/841/828>. Acesso em: Out. 2019. Pag 44-51.

SILVA E SILVA, Maria Ozanira da. **O Serviço Social e o Popular: Resgate Teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Maurício. **Crítica Pós-colonial. Panorama de leituras contemporâneas**. In: Ruído. Mato Grosso do Sul. vol 9, nº 20, jul-dez 2015. P. 253-256

STREVA, Juliana Moreira. **Colonialidade do ser e corporalidade: o racismo brasileiro por uma lente descolonial**. In: Revista Antropolítica, Niterói, nº40. 1 sem 2016. p.20-53.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Editora UFMG - Belo Horizonte. 2010

UFAM - Universidade Federal do Amazonas. **Projeto Pedagógico de Curso**. Serviço Social/Bacharelado. 2019. Acesso em: nov. 2022.

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco. **Projeto Político Pedagógico de Curso**. Serviço Social/Bacharelado. 2009. Acesso em: nov. 2022.

YAZBEK, Maria Carmelita. **O significado Sócio-histórico da profissão**. Disponível em: <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/3D6F81pn1Nsm7IhGdgh1.pdf>. Acesso em: out. 2022

APÊNDICE A - Quadros descritivos de disciplinas por Região

Quadro 2 - Região Sul

QUADRO 2.1

Região	Sul
Disciplina	Configurações da Sociedade Capitalista
Carga Horária	n/e
Obrigatório ou eletivo	Obrigatória
Ementa	Histórico da sociedade brasileira e dos movimentos que contribuíram para a conformação do capitalismo no País, passando pelo papel do estado, da universidade e da sociedade civil. Impactos desse processo nas ciências e no Serviço Social tendo a questão social como eixo articulador., com destaque não só às desigualdades mas também aos processos de resistência, entre os quais movimentos sociais, práticas conselhistas e outros fóruns.
Conteúdo Programático	n/e
Bibliografia Utilizada	n/e

QUADRO 2.2

Região	Sul
Disciplina	Construção Social do Sujeito
Carga Horária	n/e
Obrigatório ou eletivo	Obrigatória
Ementa	As bases teórico-filosóficas da concepção do sujeito e suas implicações no trabalho profissional. A crise do sujeito na sociedade contemporânea. A construção processual do pertencimento à rede primária e rede secundária como instâncias de referência social. A referência e o pertencimento social como eixos constituintes da construção social do sujeito no contexto atual com ênfase na autonomia, identidade e cidadania. Articulação de aspectos objetivos que conformam a subjetividade e processos sociais que protegem e reforçam a subalternidade, espaços de pertencimento na comunidade, nos grupos sociais, aspectos culturais e simbólicos que influenciam este

	processo, cultura de massas e imposições da super-estrutura que condicionam estigmas.
Conteúdo Programático	n/e
Bibliografia Utilizada	n/e

QUADRO 2.3

Região	Sul
Disciplina	Pobreza e Identidades Subalternizadas
Carga Horária	n/e
Obrigatório ou eletivo	Obrigatória
Ementa	Estudo das manifestações das expressões da questão social que produzem um processo social de subalternização de determinadas identidades. Reconhecimento das identidades subalternizadas em razão do ciclo de vida, de gênero, etnia, orientação sexual, deficiência, entre outras expressões da diversidade humana. Compreensão da multidimensionalidade da vulnerabilidade social e do processo de empobrecimento e seu reatamento no cotidiano da vida dos sujeitos.
Conteúdo Programático	
Bibliografia Utilizada	

QUADRO 2.4

Região	Sul
Disciplina	Preservação Sócio-ambiental e Processos Societários
Carga Horária	n/e
Obrigatório ou eletivo	Obrigatória

Ementa	Desenvolvimento dos conceitos de biodiversidade e da diversidade humano-social. A interconexão entre o contexto sócio-ambiental e o ser social. Problemática da questão Social e suas repercussões no contexto sócio-ambiental. Apreensão acerca das propostas de organizações e movimentos sociais contemporâneos de preservação ambiental. Responsabilidade sócio-ambiental dos profissionais diante da preservação planetária na contemporaneidade. A política de saneamento ambiental, reciclagem de lixo e outras iniciativas que impactam na saúde e na preservação ambiental.
Conteúdo Programático	n/e
Bibliografia Utilizada	n/e

QUADRO 2.5

Região	Sul
Disciplina	Análise da Conjuntura sócio-econômica
Carga Horária	n/e
Obrigatório ou eletivo	Obrigatória
Ementa	Debates sobre o contexto contemporâneo econômico-social e análise de seus movimentos e tendências, suas expressões internacionais, nacionais e locais, bem como seus impactos na vida da sociedade e respostas engendradas pelo poder público e pela sociedade civil a estas reflexões.
Conteúdo Programático	n/e
Bibliografia Utilizada	n/e

QUADROS 3 - Região Centro-Oeste

QUADRO 3.1

Região	Centro-oeste
Disciplina	Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social I
Carga Horária	4 créditos (60h)
Obrigatório ou eletivo	Obrigatória

Ementa	Identificação e qualificação da categoria analítica questão social no processo de conhecimento da realidade. Sensibilização e conhecimento da questão social no município de Goiânia. O Serviço Social e o processo de formação profissional.
Conteúdo Programático	n/e
Bibliografia Utilizada	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA CARDOSO, Franci Gomes e outros – Questão Social: fenômeno vinculado a história luta de classes e determinante básico de Serviço Social como profissão. Serviço Social 6ª Revista do Programa de Pós-Graduação, Departamento de Serviço Social. UNB, 2000. PEREIRA, Potyara Amazoneida P. A questão social e as transformações das políticas sociais: resposta do estado e da Sociedade civil. Ser Social – Questão Social e Serviço Social. Revista semestral do programa de pósgraduação em política Social da UnB. Brasília, nº 6 p. 119, jan./jun. 2000 SOUZA, José Herbert de – Como se Faz Análise de Conjuntura – Coleção Fazer. Editora Vozes, 1991.</p> <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR ARCOVERDE, Ana Cristina Brito – Questão Social no Brasil e Serviço Social – Capacitação em Serviço Social e OS Módulo 2. UNB, 2000. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO EM SERVIÇO SOCIAL (ABESS) Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social (com base no currículo mínimo aprovado em Assembléia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996). In.: Cadernos de ABESS nº 7 Edição Especial, São Paulo, n. 7, p. 5, Nov. 1997. TAVARES, Maria Augusta da Silva. O debate contemporâneo acerca da questão social. In.: Serviço Social e Sociedade. São Paulo, ano XXVIII, n. 92, Nov. de 2007. São Paulo, Cortez, 2007.</p>

QUADRO 3.2

Região	Centro-oeste
Disciplina	Serviço Social e Realidade Sócio-Histórica do Brasil I
Carga Horária	4 créditos (60h)
Obrigatório ou eletivo	Obrigatória
Ementa	A herança colonial e a constituição do Estado Nacional. Emergência e crise da República Velha. Instauração e colapso do Estado Novo. Industrialização, urbanização e surgimento de novos sujeitos políticos. O Estado de Goiás no contexto histórico nacional.
Conteúdo Programático	n/e

Bibliografia Utilizada	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA BORIS, Fausto, A revolução de 1930. Historiografia e história. São Paulo: Difel, 1971. IANNI, Octávio. Estado e Planejamento Econômico no Brasil. 4ª ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1986 SOUZA, Francisco Martins. Sob a égide do Autoritarismo. In.: Curso de Introdução ao pensamento político Brasileiro. Unidade IX e X , Brasília: UnB, 1982.</p> <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR ALENCAR, Francisco, tal. História da Sociedade Brasileira 2ª ed. Rio de Janeiro: Ao Livro técnico, 1981; p. 249 a 337. GORENDER, Jacob. Combate nas trevas. A esquerda brasileira: das ilusões perdidas à luta armada. São Paulo, Ática, 1987. IANNI, Octavio. O colapso do Populismo no Brasil. 4ª Ed. Rio Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. MOORE., Barrington. As origens sociais da ditadura e da democracia. São Paulo: Martins Fontes, 1983</p>
-------------------------------	--

QUADRO 3.3

Região	Centro-oeste
Disciplina	Fundamentos Históricos e Teóricos Metodológicos do Serviço Social II
Carga Horária	4 créditos (60h)
Obrigatório ou eletivo	Obrigatória
Ementa	Origem e processo de profissionalização do Serviço Social. A influência histórica e teórico-metodológica das correntes filosóficas (Funcionalista, Positivista e Tomista) na Europa, Estados Unidos e América Latina e suas expressões no Serviço Social no Brasil. A questão social na contemporaneidade.
Conteúdo Programático	n/e
Bibliografia Utilizada	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA AGUIAR, A. Geraldo DE. Serviço Social e Filosofia-das Origens à Araxá. Cortez Ed. S. Paulo, 1982. CASTRO, Manoel Henrique. História do Serviço Social na América Latina. Cortez Editora, 1984 NETTO, Jose Paulo. Capitalismo Monopolista e Serviço Social – São Paulo: Cortez, 1992.</p> <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR KISNERMAN, Natalio. Sete Estudos sobre o S. Social. 3ª Ed. Cortez Ed. São Paulo, 1980. MIGUEL, Walderez L. O Serviço Social e a “Promoção do Homem”- um estudo de ideologia. 3a. Ed. Cortez/UCG. S. Paulo/Goiânia,1989. YASBECK, Maria Carmelita, A Escola de Serviço Social no Período de 1936 a 1945 – Cadernos da PUC, nº 6, Ed. Cortez, 1980 OLIVEIRA, Maria José. Assistência</p>

	Social: do Discurso à Prática do S. Social.Série Didática. Ed. UFSC. Florianópolis, 1989.
--	---

QUADRO 3.4

Região	Centro-oeste
Disciplina	Capitalismo e Questão Social
Carga Horária	4 créditos (60h)
Obrigatório ou eletivo	Obrigatória
Ementa	O processo de globalização e o desenvolvimento na agricultura, indústria e serviços, na perspectiva do Estado brasileiro em suas particularidades regionais. A reprodução da pobreza e da exclusão social no contexto rural e urbano. As perspectivas contemporâneas de desenvolvimento e suas implicações sócio - ambientais.
Conteúdo Programático	n/e
Bibliografia Utilizada	BIBLIOGRAFIA BÁSICA CASTEL, R; Wanderley L. E; Wanderley, Mariângela Belfiore; Desigualdade e questão social. São Paulo: EDUC, 2007 IANNI, Octávio. A Sociedade Global. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992. PASTORINE, Alejandra. A categoria “questão social” em debate. São Paulo: Cortez,2004 30 BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR BRUIT, Héctor H. O imperialismo. São Paulo: Atual Campinas/SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas. GENTILI, Pablo at alii. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Emir Sader e Pablo Gentili (org). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. SPOSATI, Aldaíza. Globalização, um novo velho processo. In: DOWBOR (org). Desafios da globalização. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

QUADRO 3.5

Região	Centro-oeste
Disciplina	Serviço Social e Realidade Sócio Histórica do Brasil II
Carga Horária	4 créditos (60h)
Obrigatório ou eletivo	Obrigatória

Ementa	A modernização conservadora no pós-64 e década de 70. Reforma do Estado: transição democrática, neoliberalismo e sistema de regulação social no Brasil.
Conteúdo Programático	n/e
Bibliografia Utilizada	BIBLIOGRAFIA BÁSICA FAUSTO, Boris. História do Brasil, 4ª ed. São Paulo: Universidade de São Paulo/Fundação para o desenvolvimento da educação, 1996. SKIDMORE, Thomas. “Uma história do Brasil”, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

QUADRO 3.6

Região	Centro-oeste
Disciplina	Oficina Temática II
Carga Horária	2 créditos (30h)
Obrigatório ou eletivo	Obrigatória
Ementa	Estudo e investigação de temas contemporâneos vinculados às expressões da Questão Social: exploração de classe, gênero e etnia. Discussão dos espaços ocupacionais e funções do Assistente Social na construção de respostas às demandas postas pela realidade.
Conteúdo Programático	n/e
Bibliografia Utilizada	BIBLIOGRAFIA BÁSICA GONÇALVES, Eliane. Pensando o Gênero com categoria de análise. In: Cadernos de área nº07. Estudo de Gênero. Goiânia: UCG, 1998 GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de Gênero e Sexualidade. In Cadernos de Área n. 9. Estudo de Gênero. Goiânia: UCG, 2000. NEVES, Denise C. Andrade. A luta das Mulheres pela conquista da cidadania. In: Fragmentos de Cultura. v 15. n.7. Goiânia: UCG, 2005. 51 BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR COSTA, A. Oliveira ; BRUSCHINI C. (orgs). Uma questão de gênero. Rio de Janeiro: Roda dos Tempos, 1992. COUTINHO, Mª Lucia Rocha. Tecendo por trás dos panos da mulher brasileira nas relações familiares. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUMORG, Sandra. Gênero, democracia e sociedade brasileira. São Paulo: 34, 2002 VENTURI, Gustavo; RECANDN, Oliveira (orgs). A mulher brasileira nos espaços públicos e privados. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004

QUADRO 3.7

Região	Centro-Oeste
Disciplina	Questão Urbana, Rural e Movimentos Sociais
Carga Horária	4 créditos (60h)
Obrigatório ou eletivo	Obrigatória
Ementa	Estudo dos Movimentos Sociais no contexto de relações de classe. Análise das lutas político-organizativas e culturais no processo de construção das práticas e discursos dos sujeitos coletivos. Análise da trajetória dos movimentos sociais (rural e urbano) na América Latina/Brasil e a crise da sociedade capitalista contemporânea. Identidade e subjetividade na constituição dos movimentos societários: de gênero, étnico-raciais, direitos humanos e agrários, questão ambiental e outros
Conteúdo Programático	n/e
Bibliografia Utilizada	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA GOHN, M^a da Glória. Teorias dos Movimentos Sociais. Paradigmas Clássicos e Contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997. SADER, Eder. Quando Novos Personagens Entram em Cena. 2^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. TOURRAINE, Alain. Os Novos Conflitos Sociais. São Paulo: Marco Zero, 1989.</p> <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR DOIMO, Ana M^a. A Vez e a Voz do Popular. Movimentos Sociais e Participação Política no Brasil Pós-70. Rio de Janeiro: ANPOCS/Relume Dumará, 1995. LOJKINE, Jean. Da Política Urbana aos movimentos Sociais Urbanos. In: O Estado Capitalista e a Questão Urbana. Trad. Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Martins Fontes, 1981. PEREIRA, Potyara A. P. A Metamorfose da Questão Social e a Reestruturação das Políticas Sociais. In: Programa de Capacitação Continuada em Serviço Social e Política Social. mod. 1. CEAD. Brasília: UnB, 1989. VIEIRA, Liszt. Cidadania e Globalização. Rio de Janeiro: Record, 1997.</p>

QUADROS 4 - Região Nordeste

QUADRO 4.1

Região	Nordeste
Disciplina	Formação Social do Brasil - Vias Interpretativas
Carga Horária	60h
Obrigatório ou eletivo	Eletivo

Ementa	O sentido da colonização. Formação do Estado Nacional e revolução burguesa. Miscigenação e formação social. Mercado externo, sistema produtivo e geração de renda: as etapas da economia brasileira. Nação e região na formação do capitalismo no Brasil: O desenvolvimento desigual e combinado. O Nordeste, a terra e o homem. A geografia da fome.
Conteúdo Programático	A formação e o sentido do Brasil: da conquista de Pindorama à formação do mundo colonial luso-brasileiro; - O processo de formação do estado Nacional: a burguesia entre a monarquia e a república. - A construção da identidade nacional: matrizes étnicas e os diferentes brasis. - Modernização sem mudanças: estruturas persistentes e regionalismo no Brasil. - A construção da identidade étnica nacional: matrizes étnicas e os diferentes brasis; - Modernização sem mudanças: estruturas persistentes e regionalismo no Brasil.
Bibliografia Utilizada	BIBLIOGRAFIA BÁSICA ANDRADE, Manoel Correia de. A Terra e o Homem no Nordeste. SP: Cortez, 2005 CASTRO, Josué de. Geografia da fome. Civilização Brasileira. SP: 2006. HOLANDA, Sergio Buarque. Raízes do Brasil. SP: Brasiliense, 2000.

QUADRO 4.2

Região	Nordeste
Disciplina	História da Cultura Brasileira
Carga Horária	60h
Obrigatório ou eletivo	Eletiva
Ementa	O fenômeno da cultura em seus múltiplos significados e manifestações ao longo do processo histórico brasileiro.
Conteúdo Programático	UNIDADE I - Introdução ao estudo da cultura brasileira; - Os ensaios formativos quanto à perspectivas analíticas, fontes e temáticas; - A cultura de povos pré-históricos no Brasil; UNIDADE II - A superposição de culturas no período colonial; - As influências culturais no Brasil império; - A cultura brasileira contemporânea: temas e abordagens

Bibliografia Utilizada	BOSI, Alfredo. Cultura de massa e cultura popular. São Paulo. Cultrix. 1996 FREIRE, Gilberto. Sobrados e mucambos. São Paulo. São Paulo. DIFEL, 1985 SODRÉ, Nelson Werneck. Síntese de história da cultura brasileira. São Paulo. Difel, 1985, ABREU, Aurélio M. Introdução ao estudo das culturas indígenas do Brasil. Rio de Janeiro: Nosso Brasil, 1977. ADONIAS. Isa (org) Mapa: imagens da formação territorial brasileira. Rio de Janeiro: Fundação Odebrecht. ALMEIDA. André F. de A formação do espaço brasileiro e o projeto do novo atlas da América portuguesa (1713- 1748). Comissão para as comemorações dos Descobrimentos Portugueses. Lisboa, 2001. RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil. São Paulo. Cia das Letras. 1995.
-------------------------------	---

QUADRO 4.3

Região	Nordeste
Disciplina	Movimentos Sociais Contemporâneos
Carga Horária	60h
Obrigatório ou eletivo	Obrigatória
Ementa	Análise dos principais movimentos sociais contemporâneos no Brasil, segundo diferentes perspectivas teóricas.
Conteúdo Programático	Unidade I - Fundamentos teóricos para a compreensão dos movimentos sociais na atualidade. - Elementos constitutivos e categorias básicas para o entendimento da dinâmica dos movimentos sociais; - Matrizes teóricas para a interpretação dos movimentos sociais. Unidade II - Ações coletivas na contemporaneidade: cultura e política nos movimentos sociais - Movimentos sociais contra a nova ordem global; - Os Movimentos sociais e a politização da vida cotidiana; - As ONGs e a construção das redes de movimento. Unidade III - As novas expressões dos Movimentos Sociais em Pernambuco : um esforço de análise - As configurações dos movimentos sociais em Pernambuco na atualidade; Análise da prática dos movimentos sociais em Pernambuco.
Bibliografia Utilizada	BIBLIOGRAFIA BÁSICA CASTELLS. Manoel. O poder da identidade. São Paulo, Paz e Terra, 1999 SHERER-WARREN, Ilse. Redes de movimentos sociais. São Paulo: Loyola, 1993. - <u>Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização.</u> São Paulo: Hucitec, 1999 BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR ALVAREZ, S. et al. (org.) Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos. Belo Horizonte: UFMG, 2000. CASTELLS. Manoel. O poder da identidade. São Paulo, Paz e Terra, 1999.

	<p>CORDEIRO, Rosineide. Além das secas e das chuvas: os usos da nomeação mulher trabalhadora rural no Sertão central de Pernambuco. Tese (doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. COSTA, Mônica Rodrigues. Experiências emancipatórias: alternativas políticas e políticas alternativas dos movimentos sociais no Nordeste. Tese (doutorado em Serviço Social). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006. DOIMO, Ana Maria. A vez e a voz do popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70. Rio de Janeiro: Relume-Dumará; ANPCS, 1995 DAGNINO, Evelina. Os movimentos Sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In : Os anos 90: Política e Sociedade no Brasil. São Paulo, Brasiliense, 1994 ESCOLA DE FORMAÇÃO QUILOMBO DOS PALMARES. Movimentos sociais e educação popular no Nordeste. Recife, EQUIP, 2004 GOHN, Maria da Glória Movimentos Sociais no início do século XXI. Petrópolis, Vozes, 2003. História dos Movimentos Sociais e Lutas Sociais Loyola, 1995. Teorias dos Movimentos Sociais. São Paulo, Loyola, 1997. GRZYBOWSKI, Cândido. Caminhos e descaminhos dos Movimentos Sociais no Campo. Petrópolis, Vozes/FASE, 1987. LOBO, Elizabete. A classe operária tem dois sexos. São Paulo: Brasiliense, 1991. MELUCCI, Alberto. A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001. 53 TOURAINE, Alain. Na fronteira dos movimentos sociais. Sociedade e Estado, Brasília, v. 21, n.1p.17-28, jan/abri.2006 SHERER-WARREN. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. Sociedade e Estado, Brasília, v. 21, n.1p.109-130 , jan/abri.2006.</p>
--	--

QUADRO 4.4

Região	Nordeste
Disciplina	Questão Social no Brasil
Carga Horária	60h
Obrigatório ou eletivo	Obrigatória
Ementa	O conceito, a emergência histórica e as interpretações da “questão social” no Brasil contemporâneo. As configurações da “questão social” em Pernambuco.
Conteúdo Programático	Apresentação do Cronograma, Bibliografia e Metodologia – Questão Social e suas dimensões. Dimensões da Questão Social – Gênese, Expressões e enfrentamento. Gênese da Questão Social na Europa. Coleta de dados sobre as expressões da Questão Social região Metropolitana do Recife/PE, agenda pública/ artigos. Questão Social como caso de Política. As raízes Coloniais /Escravidão da Questão Social no Brasil. As raízes Coloniais /Escravidão da Questão Social no Brasil/ Questões/Respostas. As raízes

	<p>Coloniais /Escravidistas da Questão Social no Brasil/ Questões/Respostas. Questão Social: Afinal do que se trata? Coleta de dados sobre expressões da Questão Social região Metropolitana do Recife/PE, agenda pública/ artigos. A Fome como expressão da Questão Social, agenda pública de combate à fome, segurança alimentar. Violência como expressão da questão social, agenda pública. Condições de Habitabilidade e questão social, a agenda pública. Questão Social: afinal do que se trata? – revisão. 1º Exercício escolar. Teorias da pobreza. Trabalho Infantil como expressão da questão social. Condições de Trabalho Infantil + Desemprego como expressão da Questão Social. Leitura Dirigida sobre os autores que tratam da questão Social: Rosanvallon, Castel, Wanderley. Questão Social conforme a matriz francesa. Analfabetismo como expressão da questão social/ agenda pública de PE. Exclusão e Morador de Rua como Expressão da Questão Social. Moradores de Rua e Pobreza como Expressão da Questão Social. Dependência Química como expressão da questão social/ agenda pública de PE com presença da Assistente Social Luciana Cibelle Araujo dos Santos. Pobreza e Discriminação como expressões da questão social/ agenda pública de PE. Concepções e interpretações conceituais da Questão Social e do Serviço Social. Concepções e interpretações conceituais da Questão Social e do Serviço Social. A globalização como contexto da Questão Social.</p>
<p>Bibliografia Utilizada</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA BORON, Atilio A. Estado, capitalismo e democracia na América Latina, RJ. , Paz e Terra, 1994. DAGNINO, E. (1994) Anos 90 política e sociedade no Brasil. SP, Brasiliense, 1994. CASTEL, Robert. (1998) As metamorfoses da questão social. Uma crônica do salário. Petrópolis, Vozes, CERQUEIRA FILHO, G. (1982) A questão social no Brasil. Crítica do discurso político. Retratos do Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. HOBBSBAWN, Eric. A era dos extremos. O breve século XX, 1914-1991. SP, Companhia das Letras, 1995. IANNI, O. Teorias da globalização. Rio de Janeiro. Laimmert, 1996. MARTINS, José de Sousa. (1997). Exclusão Social e a nova desigualdade. São Paulo, Cortez, Paulus. MARX, Karl. A questão judaica. Rio de Janeiro. Laimmert, 1969. ROSANVALLON, Pierre. La nouvelle question sociale. Paris, Seuil, 1995. TELLES, Veras da S. Questão social, afinal do que se trata? In: Revista São Paulo em Perspectiva. Fundação SEAD. Vol. 10, nº 04, out./dez de 1996. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR ARCOVERDE, Ana C. B. (2002) Questão social no Brasil e serviço social, pp75-86, In: Capacitação em Serviço Social e Política Social. Mod. 04. Brasília, CEAD/UnB. 72 _. (2006) Manifestações da questão social no Brasil Pp.27-17, In: <u>Violência, exclusão social e desenvolvimento humano. Estudos em representações sociais.</u> Brasília: UnB. _. (2006) <u>Serviço Social e questão social na globalização. Texto para</u></p>

	<p>concurso Professor Titular do Departamento de Serviço Social da UFPE. BARCELLONA, Pietro. <u>Questão social e questão democrática</u>, IN: Revista Novos Rumos. Ano 9, N.º 23, 1994. IAMAMOTO, Marilda V. (1998) <u>Relações sociais e serviço social no Brasil</u>. São Paulo, Cortez, Pp127-166. . (1998) “Serviço social na contemporaneidade – trabalho e formação profissional”. São Paulo, Cortez, Pp. 27-42. . (2002) <u>Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade</u>. In: <u>Atribuições privativas do Assistente Social em questão</u>. Brasília, CFESS. . (2004) <u>A questão social Jô capitalismo</u>. Pp.09-32, In: <u>Temporalis 3</u>, Brasília: ABEPSS, Gráfica Odisséia. IANNI, Octavio. (1998) <u>O mundo do trabalho</u>, In: FREITAS, M (org.); <u>A reinvenção do futuro</u>. São Paulo, Cortez, USF, Pp. 15-54. NETTO, José Paulo. (2004). <u>Cinco notas à propósito da questão social</u>. Pp. 41-62. In: <u>Temporalis 3</u>, Brasília: ABEPSS, Gráfica Odisséia. PEREIRA, Potyara A. P. (2004) <u>Questão social, serviço social e direitos de cidadania</u>. Pp. 51-62. In: <u>Temporalis 3</u>, Brasília: ABEPSS, Gráfica Odisséia. SOUSA, Nair Heloísa Bicalho. <u>Trabalhadores pobres: privatização, exclusão e rebeldia</u>. In: <u>Revista Sociedade e Estado</u>, Vol. X, N.º 2, julho-dezembro 1995; p.439-473. YASBECK, Maria Camelita. <u>Pobreza e exclusão social: expressões da questão social no Brasil</u>, In; <u>TEMPORALIS</u>, “Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social”. ABEPSS, Brasília, 2001; p. 33-61.</p>
--	--

QUADROS 5 - Região Norte

QUADRO 5.1

Região	Norte
Disciplina	Formação Social Econômica e Política do Brasil
Carga Horária	60h
Obrigatório ou eletivo	Obrigatória
Ementa	Análise da estrutura socioeconômica e política do Brasil no período da Primeira República à Nova República. Crise capitalista e a realidade brasileira contemporânea.
Conteúdo Programático	<p>OBJETIVOS GERAL: Analisar a estrutura socioeconômica e política do Brasil da Primeira República à Nova República.</p> <p>ESPECÍFICOS: Compreender as particularidades da dependência brasileira inserida na divisão internacional do trabalho; Analisar as transformações da relação Estado e Sociedade Civil durante a ditadura militar; Situar a crise capitalista e a realidade brasileira contemporânea.</p>

Bibliografia Utilizada	<p>BÁSICAS: FERNANDES, Florestan. A revolução burguesa no Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. IANNI, Octávio; SINGER, Paul; COHN, Gabriel e WEFFORT, Francisco C. Política e Revolução Social no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965. SAMPAIO JÚNIOR, Plínio de Arruda Sampaio. Entre a nação e a barbárie: os dilemas do capitalismo dependente em Caio Prado, Florestan Fernandes e Celso Furtado. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.</p> <p>COMPLEMENTARES: OLIVEIRA, Francisco de. Crítica à razão dualista; O Ornitorrinco. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003. IANNI, Octávio. Estado e Planejamento Econômico do Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976. PRADO JÚNIOR, Caio. Evolução Política do Brasil e Outros Estudos. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. . Formação do Brasil Contemporâneo. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. FURTADO, Celso. A formação econômica do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.</p>
-------------------------------	---

QUADRO 5.2

Região	Norte
Disciplina	Sociedade Civil e Movimentos Sociais na Amazônia
Carga Horária	60h
Obrigatório ou eletivo	Obrigatória
Ementa	A Amazônia no contexto da nação e do mundo. Direitos humanos, cidadania e movimentos sociais contemporâneos na Amazônia.
Conteúdo Programático	<p>OBJETIVOS GERAL: Discutir sobre a sociedade civil e os movimentos sociais na Amazônia.</p> <p>ESPECÍFICOS: Problematizar a partir da Amazônia os nexos entre região nação e mundo; Discutir o conceito e o histórico dos movimentos sociais no Brasil e na Amazônia; Possibilitar a reflexão acerca dos direitos humanos no contexto da diversidade social e as contradições sociais na atualidade amazônica.</p>

Bibliografia Utilizada	<p>BÁSICAS: BOBBIO, Norberto. Era dos Direitos. Rio de Janeiro, Campus, 1992. PACHUKANIS, Evguiéni. Teoria Geral do Direito e Marxismo. São Paulo: Boitempo, 2017. LOUREIRO, Violeta Refkaleski. A Amazônia no Século XXI: novas formas de desenvolvimento. São Paulo: Empório do Livro, 2009.</p> <p>COMPLEMENTARES: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Conflito e mediação: os antagonismos sociais na Amazônia segundo os movimentos camponeses, as instituições religiosas e o Estado. 1993. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional, Rio de Janeiro, 1993. CHAUI, Marilena. Conformismo e Resistência: Aspectos da Cultura Popular no Brasil. São Paulo, Brasiliense, 1986. DALLARI, Dalmo. Direitos Humanos e Cidadania. São Paulo: Moderna, 1998. EDELMAN, Bernard. A Legalização da Classe Operária. São Paulo: Boitempo, 2017. SADER, Emir (org.). Movimentos Sociais e Transição Democrática. São Paulo, Cortez, 1987.</p>
-------------------------------	---

QUADRO 5.3

Região	Norte
Disciplina	Questão Social na Amazônia
Carga Horária	60h
Obrigatório ou eletivo	Obrigatória
Ementa	As particularidades sócio-históricas da questão social na Amazônia. A questão social no campo e nas cidades amazônicas. As diversidades socioculturais da Amazônia. Interfaces entre questão social e sustentabilidade.
Conteúdo Programático	<p>OBJETIVOS GERAL: Analisar as particularidades da questão social na Amazônia e os desafios para o seu enfrentamento.</p> <p>ESPECÍFICOS: Compreender as particularidades da questão social nos diferentes momentos da história da Amazônia; Refletir sobre as manifestações da questão social no mundo rural e no mundo urbano; Problematizar as interfaces entre questão social e sustentabilidade.</p>
Bibliografia Utilizada	<p>BÁSICAS: BENCHIMOL, Samuel. Amazônia – Formação social e cultural. Manaus: Valer, 1999. LOUREIRO, Violeta Refkalefski. A Amazônia no Século XXI: novas formas de desenvolvimento. São Paulo: Empório do Livro, 2009. SILVA, Maria das Graças. Questão ambiental e desenvolvimento sustentável: um desafio ético-político ao Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2010.</p> <p>COMPLEMENTARES:</p>

	<p>OLIVEIRA, José Aldemir de. Manaus de 1920-1967: a cidade doce dura em excesso. Manaus: Valer, 2003.</p> <p>SANTOS, Josiane Soares. Questão Social: particularidades no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012 (Biblioteca Básica de Serviço Social).</p> <p>SCHERER, Elenise (Orgs.). Questão social na Amazônia. Manaus: Edua, 2009.</p> <p>SCHERER, Elenise e OLIVEIRA, José Aldemir (orgs.). Amazônia: território, povos tradicionais e ambiente. Manaus: EDUA, 2009.</p> <p>WITKOSKI, Antonio Carlos. Terras, Florestas e Águas de Trabalho. Os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais. Manaus: Edua, 2007.</p>
--	---

QUADRO 5.4

Região	Norte
Disciplina	Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia
Carga Horária	60h
Obrigatório ou eletivo	Eletiva
Ementa	O paradigma da sustentabilidade socioambiental. As dimensões da sustentabilidade. Políticas Públicas e questões socioambientais na Amazônia. Educação Ambiental.
Conteúdo Programático	<p>GERAL: Conhecer as abordagens voltadas para a sustentabilidade socioambiental, as ações e as políticas públicas no contexto amazônico.</p> <p>ESPECÍFICOS: Estudar as contradições da racionalidade capitalista dominante e seus efeitos na degradação do ambiente e geração da pobreza e exclusão social; Discutir as questões socioambientais regionais com foco nas particularidades da sustentabilidade na Amazônia; Destacar as políticas com viés sustentável na Amazônia e a importância da educação ambiental.</p>
Bibliografia Utilizada	<p>BÁSICAS:</p> <p>BOFF, Leonardo. Sustentabilidade: O que é - O que não é. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.</p> <p>SACHS, Ignacy. Ecodesenvolvimento: crescer sem destruir. São Paulo: Vértice, 1986.</p> <p>SILVA, Maria das Graças. Questão ambiental e desenvolvimento sustentável: um desafio ético-político ao Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2010.</p> <p>COMPLEMENTARES:</p> <p>FERNANDES, Cristiane (Org.); TORRES, Iraildes (Org.); MELO, Lucilene Ferreira de (Org.). Serviço Social e Sustentabilidade no Amazonas. 1. ed. Manaus: EDUA, 2017. 256p.</p> <p>CAVALCANTI, Clóvis. Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez: Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1997.</p> <p>FERNANDES, Valdir; SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce. Problemática ambiental ou problemática socioambiental? A natureza da relação sociedade/meio ambiente. Desenvolvimento e Meio</p>

	<p>Ambiente, Curitiba, n. 18, p. 87-94. Disponível em: http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/made/article/download/13427/9051. Acesso em: 10 out. 2018.</p> <p>REIGOTA, Marcos. O que é educação ambiental. São Paulo: Brasiliense, 2009. (Coleção Primeiros Passos).</p> <p>SACHS, Ignacy. Desenvolvimento: incluyente, sustentável e sustentado. Rio de Janeiro: Garamond, 2004</p>
--	--

QUADRO 5.5

Região	Norte
Disciplina	Questão Urbana e Rural na Amazônia
Carga Horária	60h
Obrigatório ou eletivo	Eletiva
Ementa	Questão urbana e rural. Formas de apropriação, uso e ocupação do campo e da cidade na Amazônia. Manifestações da questão social na Amazônia. A luta dos negros, indígenas, ribeirinhos e quilombolas. Formação e diversidade sociocultural, econômica e política do homem amazônico.
Conteúdo Programático	GERAL: Compreender a questão urbana e rural na Amazônia. ESPECÍFICOS Debater sobre as expressões da questão social na Amazônia; Refletir sobre o uso e ocupação do campo e da cidade na Amazônia e a formação da diversidade sociocultural, econômico e político do homem amazônico; Abordar as formas de lutas das populações tradicionais amazônicas.
Bibliografia Utilizada	<p>BÁSICAS: BATISTA, Djalma. O complexo da Amazônia. Manaus: Valer, 2007. CARDOSO, Ana Cláudia Duarte. O rural e o urbano na Amazônia: diferentes olhares em perspectivas. Belém: Edufpa, 2006. OLIVEIRA, José Aldemir de. Cidades na selva. Manaus: Valer, 2000.</p> <p>COMPLEMENTARES: BENCHIMOL, Samuel. Amazônia – Formação social e cultural. Manaus: Valer, 1999. MARTINS, José de Souza. Caminhada no chão da noite: emancipação política elibertaçonos movimentos sociais no campo. São Paulo, Hucitec, 1989. RANCIARO, Maria Magela Mafra de Andrade. Andirá: memórias do cotidiano e representações sociais. Manaus: EDUA, 2004 (Série Amazônia: a terra e o homem). SAMPAIO, Patrícia Melo (Org.).</p>

	O fim do silêncio: presença negra na Amazônia. Belém: Editora Açaf; CNPq, 2011. WAGLEY, Charles. Uma comunidade amazônica: estudo do homem nos trópicos. Trad. Clotilde da Silva Costa. 2.ed., São Paulo, Ed. Nacional. Brasília, INL, 1977.
--	--

QUADRO 5.6

Região	Norte
Disciplina	O Marxismo e o Mundo Tropical
Carga Horária	60h
Obrigatório ou eletivo	Eletiva
Ementa	O impacto do mundo tropical no pensamento alemão e na crítica da economia política de Marx. Contribuição do marxismo na análise do mundo tropical. Marxismo latino-americano e os trópicos no processo de produção e reprodução do capital.
Conteúdo Programático	<p>OBJETIVOS GERAL: Analisar a presença do mundo tropical no pensamento de Marx e a sua recepção no marxismo.</p> <p>ESPECÍFICOS: Refletir sobre a recepção do mundo tropical no pensamento alemão e seus desdobramentos nos estudos econômicos de Marx; Debater criticamente a hipótese dos estudos pós-coloniais sobre o eurocentrismo do marxismo e suas inadequações para o estudo da periferia do capitalismo; Analisar a contribuição do marxismo para a análise do mundo tropical; Refletir sobre o marxismo latino-americano e sua interpretação do lugar do mundo tropical no processo de produção e reprodução da acumulação capitalista.</p>
Bibliografia Utilizada	<p>BÁSICAS:</p> <p>ARICO, JOSE. Marx e a América Latina. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 164p FOSTER, John Bellamy. A ecologia de Marx: materialismo e natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. 418 p. HUMBOLDT, Alexander von. Quadros da Natureza. Rio de Janeiro, RJ: W. M. Jackson Inc., 1965. 2 v.</p> <p>COMPLEMENTARES:</p> <p>BOSTEELS, Bruno. El Marxismo en América Latina: nuevos caminos al comunismo. La Paz: Vice presidencia del Estado Plurinacional/Presidencia de La Asamblea Legislativa Plurinacional, 2013.</p> <p>BUCH, Hans Christoph. 'No One Wanders under Palm Trees Unpunished.' Goethe and Humboldt. In: CLARK, Rex e LUBRICH, Oliver. Cosmos and Colonialism: Alexander von. Humboldt in Cultural Criticism. New York: Berghahn Books, 2012.</p> <p>CHAKRABARTY, Dipesh. La Poscolonialidad y el artificio de la historia. In: Al Margen de Europa: pensamiento pós-colonial y diferencia histórica. Barcelona: Tusquets Editores, 2008, p. 57-80.</p> <p>CHIBBER, Vivek. Postcolonial Theory and Specter</p>

	of Capital. London; New York: Verso, 2013. DUSSEL, Enrique. A Produção Teórica de Marx: um comentário aos Grundrisse. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
--	--

QUADROS 6 - Região Sudeste

QUADRO 6.1

Região	Sudeste
Disciplina	Fundamentos Históricos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social I e II
Carga Horária	120h
Obrigatório ou eletivo	Obrigatórias
Ementa	Estudo da formação social, política e econômica da sociedade brasileira: a constituição do Estado Nacional e a herança colonial. Emergência e crise da República Velha. Instauração e colapso do Estado Novo. Industrialização, urbanização e surgimento de novos sujeitos políticos. Nacionalismo e desenvolvimento e a inserção dependente no sistema capitalista mundial. A compreensão dos fundamentos históricos e teórico-metodológicos da profissão na sociedade brasileira; do significado social da profissão; de sua inserção no processo de reprodução da vida social; das respostas profissionais às expressões da questão social nos diferentes espaços ocupacionais e das principais expressões do debate teórico da profissão.
Conteúdo Programático	n/e
Bibliografia Utilizada	Bibliografia básica 1. Iamamoto, Marilda Vilela & Carvalho, Raul de (1982). Relações Sociais e Serviço Social no Brasil. Esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez Editora, CELATS, 1982. 2. Castro, Manuel, Manrique. Historia do Serviço Social na América Latina, SP, Cortez, 2005 - Cap. IV. 3. Ianni, Octávio. Questão social. (1991) In: Revista São Paulo em Perspectiva, V. 5, São Paulo: Fundação SEADE. Bibliografia Complementar 1. Telles, Vera Silva. (1996) Questão Social. Afinal, de que se trata? In: Revista São Paulo em Perspectiva, vol. 10, n. 4, São Paulo: Fundação SEADE. 2. Yasbek, Maria Carmelita "Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social" in CFESS/ABEPSS (organizadores) Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais". Brasília: CFESS e ABEPSS: 2009. 3. Carvalho, Raul. Os modernos agentes da justiça e da caridade. In Revista Serviço Social e Sociedade n. 2, São Paulo: Cortez Editora, 1980, pp.43-71. 4. Encíclica Rerum Novarum in http://www.vatican.va/holy_father/leo_xiii/encyclical

	s/documents/hf_lxiii_enc_1505189_1_rerum-novarum_po.html 5. Encíclica Quadragésimo anno in http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_pxi_enc_19310515_quadragésimo-anno_po.html -
--	--

QUADRO 6.2

Região	Sudeste
Disciplina	Fundamentos Históricos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social III e IV
Carga Horária	120h
Obrigatório ou eletivo	Obrigatórias
Ementa	A modernização conservadora no Pós-64 e a transição democrática. A sociedade brasileira em face das transformações sociais, políticas e econômicas do capitalismo base da profissão na história. Estudo dos fundamentos históricos e teórico metodológicos da profissão na sociedade brasileira; do significado social da profissão; de sua inserção no processo de reprodução da vida social; das respostas profissionais às expressões da questão social nos diferentes espaços ocupacionais e das principais expressões do debate teórico da profissão.
Conteúdo Programático	n/e

Bibliografia Utilizada	<p>Bibliografia básica IAMAMOTO, Marilda Vilela & CARVALHO, Raul de (1982). Relações Sociais e Serviço Social no Brasil. Esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez Editora, CELATS, 1982. NETTO, José Paulo, Ditadura e Serviço Social uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez, 1991. CFESS/ABEPSS (organizadores) Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais”. Brasília:CFESS e ABEPSS:2009 – páginas 143 a 163.</p> <p>Bibliografia complementar BORIS, Fausto, História do Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: 1999 – Capítulo 9 “O Regime Militar 1964-1985” paginas 463 a 515 e Capítulo 10 “Completa-se a transição - O Governo Sarney 1995- 1989” páginas 517 a 527. CBCISS - Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio em Serviço Social – Teorização do Serviço Social – Documentos Araxá, Teresópolis , Sumaré RJ:AGIR: 1984 CFESS (org) ABEPSS,ENESSO e CRESS 9ª REGIÃO (CO-ORG.) “30 anos do Congresso da Virada – começaria tudo outra vez se preciso fosse” Brasília:2009 . RODRIGUES, Marly. “A década de 80 – Brasil: quando a multidão voltou às praças” - São Paulo, Ed. Atica 1999 - 3ª Ed, Série Princípios nº 223.- SANTOS, Leila Lima Textos de Serviço Social São Paulo:Cortez:1993 2ª Ed</p>
-------------------------------	---

QUADRO 6.3

Região	Sudeste
Disciplina	Trabalho e Questão Social I e II
Carga Horária	120h
Obrigatório ou eletivo	Obrigatórias
Ementa	A questão social compreendida na contradição capital/trabalho no interior do interesse das classes sociais. O trabalho como categoria fundante do ser social em suas dimensões ontológica e teleológica. Processo de trabalho e processo de valorização na produção de valor e mais-valia. Trabalho produtivo e improdutivo. A acumulação flexível e os desafios para a classe trabalhadora e sua relação com a profissão e com o profissional em sua condição de assalariamento. Polêmicas contemporâneas sobre Trabalho e Questão Social.
Conteúdo Programático	

Bibliografia Utilizada	<p>Bibliografia básica</p> <p>Antunes,Ricardo(org.) Dialética do Trabalho-Escritos de Marx e Engels- Editora Expressão Popular-2005; Antunes,Ricardo. Adeus ao Trabalho? Metamorfozes de Mundo do Trabalho - Editora Cortez-Editora Unicamp-1995; Santos, Josiane Soares. Questão Social- Particularidades no Brasil- Biblioteca Básica do Serviço Social- n. 6- Cortez Editora -2012</p> <p>Bibliografia complementar</p> <p>1. Revista Temporalis no 3 - ABEPSS - Edição 2004;</p> <p>2. Marx, Karl. O Capital Volume I - Tomo 1--Editora Nova Cultural São Paulo 1988; 3. Iamamoto, Marilda Vilela. Serviço Social em tempo de Capital Fetice- Cortez Editora - 2007; 4. Netto, José Paulo. Economia Política- Uma Introdução Crítica - Cortez Editora. Biblioteca Básica do Serviço Social- Volume 1-Cortez Editora-2006; 5. Netto, José Paulo. Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal- Cortez Editora - Questões de nossa época 1995 -</p>
-------------------------------	--

QUADRO 6.4

Região	Sudeste
Disciplina	Classes e Movimentos Sociais
Carga Horária	60h
Obrigatório ou eletivo	Obrigatória
Ementa	Os movimentos sociais, as diferentes formas de ações coletivas e suas configurações na sociedade brasileira contemporânea, em seus recortes de classe, raça, gênero, etnia e outras minorias, identificando as diferentes respostas profissionais.
Conteúdo Programático	n/e
Bibliografia Utilizada	<p>Bibliografia Básica</p> <p>1.Ridenti, Marcelo - Classes Sociais e Representação. Cortez Editora, 1994. 2.Duriguetto, Maria Lúcia e Montañó, Carlos - Estado, Classe e Movimento</p> <p>3. Gohn, Maria da Glória - Teorias dos Movimentos Sociais, paradigmas clássicos e contemporâneos. Edições Loyola, 1997.</p> <p>Bibliografia Complementar</p> <p>1 Frederico, Celso - Classe e lutas sociais in Serviço Social, Direitos Sociais e Competências Profissionais. CFESS/ABEPSS, 2009.</p> <p>2 Kowarick, Lúcio (coord.) - As lutas sociais e a cidade. São Paulo Passado e Presente .Paz e Terra, 1994.</p> <p>3 Quintaneiro, Tania, Barbosa, Maria Lígia de Oliveira e Oliveira, Marcia Gardênia Monteiro - Um toque de clássicos (Marx, Durkheim e Weber). Editora UFMG, 2003.</p> <p>4.Kowarick, Lúcio - Viver em risco. Editora</p>

	34, 2009. 5. Gohn, Maria da Glória - Novas teorias dos movimentos sociais. Edições Loyola, 2010 (3a edição).
--	--

*Quadros elaborados pela autora a partir de informações obtidas nos Projetos Pedagógicos de Curso analisados

APÊNDICE B - Roteiro de Análise Documental

ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO

1.1 Nome da Universidade	
1.2 Região	
1.3 Estado	
1.4 Ano de criação	
1.5 Natureza Institucional (pública ou privada)	
1.6 Modalidade de Oferta	
1.7 Disponível em	
1.8 Data de acesso	
1.9 Referência completa	
1.10 Resumo do documento	

4 ASPECTOS A SEREM IDENTIFICADOS/ANALISADOS NO DOCUMENTO

2.1 Formação Profissional	
2.1.1 Data do PPC	
2.1.2 Carga horária	
2.1.3 Turno	
2.1.4 Disciplinas obrigatórias	
2.1.5 Disciplinas optativas	
2.1.6 Pressupostos da Formação	

2.1.7 Princípios da Formação	
2.1.8 Diretrizes da Formação	
2.1.9 Objetivos	

2.2 Elementos que evidenciam a perspectiva decolonial no PPC	
2.3 Disciplinas que evidenciam a perspectiva decolonial	
2.3.1 Carga Horária	
2.3.2 Ementa	
2.3.3 Autores Utilizados	
2.3.4 Conteúdo Programático	
2.3.5 Classificação como componente obrigatório ou eletivo	
2.3.6 Presença do debate decolonial	
2.4 Disciplinas sobre decolonialidade	
2.4.1 Carga horária	
2.4.2 Ementa	
2.4.3 Autores Utilizados	
2.4.4 Conteúdo Programático	
2.4.5 Classificação como componente obrigatório ou eletivo	
2.6 Categorias empíricas identificadas	

5 FRASE(S) A ILUSTRAR

Categoria (teórica ou empírica)	Frase(s)