



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCIA KARNOPP DA SILVA

**O CURRÍCULO DO SERVIÇO SOCIAL DA UFTM:
DESAFIOS E CONTRADIÇÕES A PARTIR DA RACIONALIDADE TÉCNICA E DA
TEORIA DO CAPITAL HUMANO**

**UBERABA - MG
2025**

MARCIA KARNOPP DA SILVA

**O CURRÍCULO DO SERVIÇO SOCIAL DA UFTM:
DESAFIOS E CONTRADIÇÕES ACERCA DA RACIONALIDADE TÉCNICA E DA
TEORIA DO CAPITAL HUMANO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno

**UBERABA - MG
2025**

Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

S581c	Silva, Marcia Karnopp da O currículo do Serviço Social da UFTM - desafios e contradições a partir da racionalidade técnica e da teoria do capital humano / Marcia Karnopp da Silva. -- 2019. 285 p.: tab. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2019 Orientador: Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno 1. Universidades e faculdades - Currículos. 2. Serviço social - Estudo e ensino. 3. Capital humano. 4. Racionalismo. I. Bueno, José Lucas Pedreira. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título. CDU 378.4
-------	---

**O CURRÍCULO DO SERVIÇO SOCIAL DA UFTM - DESAFIOS E CONTRADIÇÕES
A PARTIR DA RACIONALIDADE TÉCNICA E DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração "Educação" (Linha de Pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Uberaba, 25 de setembro de 2025

Banca Examinadora:

Dr. José Lucas Pedreira Bueno – Orientador
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Marta Regina Farinelli
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr. Jason Ferreira Mafra
Universidade Nove de Julho



Documento assinado eletronicamente por **Jason Ferreira Mafra, Usuário Externo**, em 07/10/2025, às 13:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **JOSE LUCAS PEDREIRA BUENO, Professor do Magistério Superior**, em 12/12/2025, às 09:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARTA REGINA FARINELLI, Professor do Magistério Superior**, em 15/12/2025, às 11:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.uftm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1622335** e o código CRC **89370F58**.

DEDICATÓRIA

A jornada do mestrado, por si só, já se impõe como um percurso repleto de desafios. Contudo, minha trajetória foi particularmente marcada por provas intensas, especialmente ao longo do ano de 2024, um ano que quase me levou à desistência do trabalho.

Em 17 de janeiro de 2024, a partida de meu pai Osmar Oliveira da Silva, aos 95 anos, submergiu-me em uma dor profunda, afastando-me temporariamente dos estudos e da pesquisa à que tanto me dedicava. Logo em seguida, em maio do mesmo ano, minha mãe Gertrudes Ires Karnopp, aos 80 anos, enfrentou a devastação das enchentes no Rio Grande do Sul, perdendo todos os bens que preenchiam seu lar e sua história.

O início de 2025, embora trouxesse a esperança do retorno à pesquisa, apresentou-me novos obstáculos. Dois problemas de saúde inesperados mais uma vez adiaram a conclusão deste trabalho.

Mesmo diante de tamanhas adversidades, encontrei na minha família um porto seguro. Meu marido, Igor Welter Gaudêncio, e minha filha, Rafaela Silva de Carvalho, foram pilares inabaláveis de apoio e o suporte amoroso que eu tanto necessitava para seguir em frente. A eles, minha eterna gratidão.

Por tudo isso, dedico esta dissertação, fruto de resiliência e amor, primeiramente, ao meu pai. Ele, com seus 95 anos, foi o maior exemplo de luta e resistência que tive em toda a minha vida. Dedico-a também ao meu amado esposo e à minha querida filha, que foram absolutamente fundamentais para que eu pudesse alcançar o título de mestre.

Que esta conquista seja um lembrete de que cada dia é uma nova oportunidade para sentirmos gratidão por tudo que conquistamos. Verdadeiramente, não há no mundo exagero mais belo que a gratidão.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Sigla	Descrição por extenso
ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
AI	Inteligência Artificial
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
ECTS	<i>European Credit Transfer and Accumulation System</i>
FMI	Fundo Monetário Internacional
GT	Grupo de Trabalho
HCT	<i>Human Capital Theory</i> (equivalente em inglês para Teoria do Capital Humano)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPC	Projeto Político-Pedagógico do Curso
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TCH	Teoria do Capital Humano
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	6
SUMÁRIO	7
1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Teoria do Capital Humano.....	14
1.2 Racionalidade Técnica	21
1.3 Reflexão conclusiva	34
2 A CONSTRUÇÃO CURRICULAR SOB A LÓGICA DO CAPITAL HUMANO E DA RACIONALIDADE TÉCNICA	35
2.1 Breve panorama histórico do Serviço Social e a constituição do curso de Serviço Social na UFTM	42
3 METODOLOGIA.....	53
3.1 Perspectiva do materialismo histórico-dialético.....	55
3.2 Apresentação e Interpretação dos Dados Apreendidos	56
4 ESTRUTURA DO CURRÍCULO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFTM	62
4.1 A apresentação e os fundamentos do Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social da UFTM	67
4.2 Fundamentos Legais e Normativos	69
4.3 Organização Didático-Pedagógica do Curso.....	75
4.4 Objetivos do Curso de Serviço Social da UFTM.....	81
4.5 Objetivo Geral do PPC 2023	82
4.6 Objetivos Específicos do PPC 2023.....	83
4.7 Perfil do egresso e competências e habilidades do profissional de Serviço Social.....	84
4.8 As metodologias de ensino-aprendizagem e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.....	87
4.9 A incorporação das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem no curso de Serviço Social da UFTM	90
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
ANEXOS	130

RESUMO

Este estudo exploratório analisa a influência da Teoria do Capital Humano (TCH) e da racionalidade técnica no currículo do curso de graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), utilizando a revisão bibliográfica a partir de uma abordagem qualitativa, crítica e fundamentada na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético. O objetivo é compreender como esses pressupostos ideológicos perpassam o Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC) do ano de 2023, orientando a organização, a implementação e as finalidades da matriz curricular. A pesquisa foi estruturada em duas etapas: uma análise teórica acerca das origens e das implicações da TCH e da racionalidade técnica no campo educacional, e uma análise descritiva e crítica do PPC, com foco na matriz curricular de 2023. A captação de dados abrangeu a análise da estrutura curricular, das competências previstas e da organização dos componentes formativos, buscando identificar as determinações ideológicas e as contradições que se expressam no documento. Os resultados evidenciaram que o PPC 2023 do curso de Serviço Social da UFTM expressa um duplo movimento: de um lado, incorpora pressupostos críticos alinhados ao Projeto Ético-Político do Serviço Social e às Diretrizes Curriculares da ABEPSS, reafirmando o compromisso com a formação teórica, ética e política voltada à emancipação humana e à transformação social; de outro, mantém traços da racionalidade técnica e da Teoria do Capital Humano, perceptíveis na ênfase em competências e habilidades voltadas à eficiência, à produtividade e à inserção no mercado de trabalho. Constatou-se, ainda, que a incorporação da extensão universitária e da interdisciplinaridade representa uma tentativa de romper com a fragmentação do conhecimento e de fortalecer o vínculo entre formação e realidade social. Entretanto, essas inovações convivem com a permanência de práticas curriculares marcadas pela lógica da otimização de recursos e da mensuração de resultados, características da racionalidade técnica. Essa tensão revela o que Herbert Marcuse denomina de “negatividade íntima” do processo educativo um espaço contraditório em que coexistem potencialidades emancipatórias e tendências de reprodução da ordem social vigente. A análise demonstrou também que o currículo, ao mesmo tempo em que reproduz condicionantes estruturais do modo de produção capitalista, constitui um campo de resistência, no qual o debate crítico, a pesquisa e a extensão se afirmam como instrumentos de enfrentamento às políticas neoliberais e à mercantilização da educação superior. Dessa forma, conclui-se que tanto a Teoria do Capital Humano quanto a racionalidade técnica colaboram para a reprodução do sistema capitalista, moldando a educação de modo a reforçar a hegemonia burguesa e a funcionalidade do trabalho no mercado. Contudo, no caso do curso de Serviço Social da UFTM, identifica-se um movimento dialético, em que o currículo se refaz como espaço de disputa de sentidos, reafirmando, em grande medida, a educação superior pública como instrumento de resistência, emancipação e transformação social.

Palavras-chave: Teoria do Capital Humano; Racionalidade Técnica; Currículo; Serviço Social; Educação.

ABSTRACT

This exploratory study analyzes the influence of Human Capital Theory (HCT) and technical rationality on the curriculum of the undergraduate Social Work program at the Federal University of Triângulo Mineiro (UFTM). The research employs a bibliographical review with a qualitative and critical approach, grounded in the perspective of Historical-Dialectical Materialism. The objective is to understand how these ideological assumptions permeate the 2023 Pedagogical Political Project of the Course (PPC), guiding the organization, implementation, and purposes of the curricular structure. The investigation was structured in two stages: a theoretical analysis of the origins and implications of HCT and technical rationality in the educational field, and a descriptive and critical analysis of the PPC, focusing on the 2023 curriculum. Data collection involved examining the curricular structure, the competencies proposed, and the organization of formative components, in order to identify the ideological determinations and contradictions expressed in the document. The results revealed that the 2023 PPC of the Social Work program at UFTM embodies a dual movement. On the one hand, it incorporates critical principles aligned with the Ethical-Political Project of Social Work and the National Curriculum Guidelines of ABEPSS, reaffirming the commitment to theoretical, ethical, and political education oriented toward human emancipation and social transformation. On the other hand, it retains elements of technical rationality and Human Capital Theory, evident in the emphasis on competencies and skills directed toward efficiency, productivity, and labor market insertion. It was also found that the inclusion of university extension activities and interdisciplinarity represents an effort to overcome knowledge fragmentation and to strengthen the connection between education and social reality. However, these advances coexist with the persistence of curricular practices guided by the logic of resource optimization and performance measurement hallmarks of instrumental rationality. This tension reflects what Herbert Marcuse conceptualized as the “intimate negativity” of the educational process a contradictory space where emancipatory potentialities coexist with tendencies toward the reproduction of the dominant social order. The analysis further demonstrated that the curriculum, while reproducing structural determinants of the capitalist mode of production, also constitutes a space of resistance, where critical debate, research, and extension activities serve as instruments to confront neoliberal policies and the commodification of higher education. Therefore, it is concluded that both Human Capital Theory and technical rationality contribute to the reproduction of the capitalist system, shaping education to reinforce bourgeois hegemony and the functionality of labor within the market. Nonetheless, in the case of the UFTM Social Work program, a dialectical movement is identified in which the curriculum is continually redefined as a field of contestation and resistance, reaffirming, to a large extent, public higher education as an instrument of emancipation and social transformation.

Keywords: Human Capital Theory; Technical Rationality; Curriculum; Social Work; Education

1 INTRODUÇÃO

O tema abordado nesta pesquisa nasceu da necessidade de compreender em que medida a Racionalidade Técnica e a Teoria do Capital Humano (TCH) perpassam o currículo do curso de graduação de Serviço Social da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), considerando que seus conceitos dão sentido ao currículo e orientam as práticas curriculares, pressupondo que a formação profissional e a atuação do assistente social na sociedade brasileira vêm se tornando cada vez mais complexa, em virtude da reprodução do antagonismo dos interesses sociais, o que demanda, portanto, uma análise sobre a estrutura curricular do curso de serviço social.

O Serviço Social emerge como uma profissão que se alinha aos interesses da classe trabalhadora, comprometendo-se com a transformação social e a promoção da justiça social. Segundo Silva (2018), essa profissão se caracteriza como uma especialização do trabalho coletivo, sendo uma resposta às necessidades sociais que se manifestam historicamente nas interações das classes sociais em relação à "questão social". Essa abordagem implica uma reflexão profunda sobre os desafios enfrentados pelos profissionais da área, que atuam em um cenário marcado pela exploração e dominação da vida da classe trabalhadora.

Para tanto, na primeira seção, no item 1.2, exploraremos a teoria do capital humano, suas origens e como ela se relaciona com as ideias econômicas e sociais contemporâneas, especialmente no contexto educacional. A teoria desenvolvida pelo economista norte americano Theodore Schultz (1902-1998), destaca a educação e o treinamento como investimentos que aumentam a produtividade dos trabalhadores e, conseqüentemente, o potencial econômico de uma nação. Schultz argumentava que a educação formal, os treinamentos no trabalho e o conhecimento eram fatores que ampliavam na produtividade e na renda. Esse conceito teve influência na formulação de políticas educacionais no Brasil, onde se associou à ideia de formação profissional voltada à demanda do mercado de trabalho, favorecendo o desenvolvimento econômico e ampliação das desigualdades sociais, reforçando, assim, as relações de poder (Da Motta; Frigotto, 2017).

No item 1.3 aprofundaremos nossa compreensão sobre racionalidade técnica, analisando as características fundamentais e as implicações na educação. Longe de ser uma simples teoria, a racionalidade técnica configura-se como uma força ideológica e motriz que molda a sociedade contemporânea. Herbert Marcuse (1898-1979), sociólogo e filósofo da escola de Frankfurt, foi um dos principais pensadores que analisou o impacto da tecnologia na vida humana, questionando

como a técnica, inicialmente concebida para beneficiar a humanidade, tornou-se um meio de controle sobre ela. A análise crítica de Marcuse focava nas implicações sociais da tecnologia e como ela contribuiu para a dominação ideológica e econômica, moldando um mundo onde a razão humana se submeteu aos interesses da classe dominante e ao capitalismo.

Na segunda seção, discutiremos como a construção curricular, nas últimas décadas, tem sido profundamente influenciada pela lógica do capital humano e pela racionalidade técnica, especialmente no contexto de globalização econômica e do neoliberalismo. Reformas educacionais, muitas vezes, impulsionadas por organismos internacionais, buscam alinhar a educação às necessidades do mercado global¹, priorizando a formação de habilidades voltadas à competitividade e à produtividade de mercado. Nesse cenário, o currículo se transforma em um instrumento que, em vez de fomentar a reflexão crítica e o desenvolvimento integral do indivíduo, concentra-se na conformação dos estudantes às exigências de um sistema econômico voltado à eficiência e ao lucro.

No item 2.1 apresentaremos a História do Serviço Social no Brasil, que está profundamente vinculada às transformações econômicas, políticas e sociais que caracterizam o século XX, refletindo sobre as contradições do modo de produção capitalista e as necessidades de enfrentamento das expressões da “questão social”². Desde sua gênese, segundo Iamamoto (2003), a profissão tem evoluído, acompanhado as mudanças estruturais da sociedade, articulando-se em torno de um Projeto Ético-Político, comprometido com a emancipação das classes trabalhadoras. Nesse contexto, a formação em serviço Social na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), iniciada em 2009, pode representar um marco significativo, porque, em tese, por meio de um Projeto Político-Pedagógico alinhado às diretrizes curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e com foco na formação crítica e integral do estudante, o referido curso busca responder às demandas de uma realidade social complexa e em constante transformação, fortalecendo a prática investigativa, ética e reflexiva dos futuros assistentes sociais graduados na UFTM.

¹ Mercado global é um sistema integrado de interações econômicas entre países e regiões, possibilitando a circulação de bens, serviços, capitais e informações em escala mundial. Ele é impulsionado pela globalização econômica, cultural e tecnológica, promovendo maior integração e interdependência entre as economias nacionais. Elementos como liberalização comercial e financeira e a atuação de empresas multinacionais desempenham papéis cruciais nessa dinâmica.

² A “questão social” refere-se ao conjunto de problemas sociais que emergem das desigualdades e das injustiças presentes nas sociedades, especialmente em contextos onde a exploração econômica e as relações de poder afetam a vida das classes sociais menos favorecidas. Este conceito envolve uma análise crítica das condições de vida, trabalho e direitos das populações, enfatizando a necessidade de intervenção social e políticas públicas que promovam a justiça e a equidade.

Na terceira seção será apresentado o método utilizado nesta pesquisa que adota uma abordagem qualitativa, buscando compreender as implicações da Teoria do Capital Humano e da racionalidade técnica, conforme discutido por Herbert Marcuse, no currículo do Serviço Social da UFTM. Para isso, inicialmente, será realizada uma revisão bibliográfica para fundamentar teoricamente a análise dos conceitos centrais desta pesquisa. A partir dessa base teórica, o estudo segue uma abordagem exploratória e descritiva, com foco no Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC) de 2023 do Serviço Social da UFTM.

Para a presente pesquisa, adota-se a perspectiva do materialismo histórico-dialético, apropriado para examinar as contradições que permeiam a matriz curricular do curso de graduação em Serviço Social da UFTM. Conforme Gil (2022), o materialismo histórico-dialético fundamenta-se na análise das contradições e está intrinsecamente comprometido com os grupos sociais submetidos às mais diversas formas de opressão.

O presente estudo busca aprofundar as discussões sobre como ocorre a influência nas estruturas ideológicas no currículo de graduação do Serviço Social, com foco na análise da Teoria do Capital Humano (TCH) e da Racionalidade Técnica, conforme interpretada pela perspectiva crítica de Herbert Marcuse filósofo e sociólogo da Escola de Frankfurt, dedicou-se a uma análise crítica da sociedade moderna. Seus estudos do século XIX focaram na intrínseca relação entre tecnologia e estrutura social.

Marcuse não apenas questionava as bases do capitalismo e a ideologia dominante, mas também investigava o potencial libertador da tecnologia. Ele defendia que, se a tecnologia fosse desvinculada dos interesses do capital e reorientada para o bem-estar humano, ela poderia, de fato, criar as condições para uma sociedade mais justa e emancipada (Monteiro, 2017, p. 34).

A Teoria do Capital Humano (TCH) e a Racionalidade Técnica, analisadas sob a ótica crítica de Herbert Marcuse, exercem influência complexa nas práticas educacionais.

Essa influência se manifesta, em grande parte, por meio de políticas públicas elaboradas sob a égide de organismos internacionais e de legislações brasileiras. O foco central dessas iniciativas tem sido, com frequência, o favorecimento da economia, o que, por sua vez, fomenta um modelo de educação voltado primariamente para a formação de mão de obra alinhada às demandas do crescimento econômico.

O objetivo deste estudo é analisar como as influências ideológicas da Teoria do Capital Humano e da racionalidade técnica, sob a ótica de Herbert Marcuse, perpassam pelo Projeto Político-Pedagógico do curso de Serviço Social (PPC) da UFTM.

Especificamente será analisado a presença dos fundamentos da teoria do Capital Humano e da Racionalidade Técnica no PPC do Serviço Social da UFTM. Para tanto, buscamos identificar como esses conceitos implicam a organização e a implementação da matriz curricular, e refletir sobre a possibilidade de formação crítica e emancipatória dos estudantes do curso de serviço social, considerando as influências ideológicas presentes no currículo.

No contexto do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, surge a necessidade de compreender como esses pressupostos teóricos permeiam a matriz curricular, orientando a construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPC). Neste contexto, a reflexão central que orienta este estudo é: em que medida a Racionalidade Técnica e a Teoria do Capital Humano influenciam a construção e a implementação da matriz curricular do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Triângulo Mineiro?

Para responder a essa questão, o estudo adota uma abordagem qualitativa, ancorada no materialismo histórico, que permite analisar as contradições presentes nas estruturas do currículo. O estudo está dividido em momentos complementares: análise teórica e apreensão de dados, com objetivo de compreender a interação entre os fundamentos ideológicos e a construção do currículo.

A opção pelo materialismo histórico-dialético nesta pesquisa reflete a formação em Serviço Social e a trajetória acadêmica desenvolvida na UFTM. Ao longo do curso, a participação em oficinas, fóruns acadêmicos, projetos de extensão e debates possibilitou uma compreensão ampliada da sociedade e de suas múltiplas dimensões políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais fundamentando a análise crítica e o referencial teórico adotado neste estudo. Tais experiências permitiram vivenciar as influências das estruturas ideológicas no processo de formação dos assistentes sociais, além de fortalecer a convicção sobre a importância de uma análise crítica das estruturas que compõem o currículo do curso e sua relação com as realidades sociais.

A compilação de dados será realizada por meio de uma análise documental do PPC do curso de Serviço Social da UFTM, com ênfase na matriz curricular vigente de 2023, onde serão examinados os seguintes aspectos: organização didático-pedagógica, explorando os componentes fundamentais e as bases que o sustentam; apresentação e fundamentos do Projeto Pedagógico do curso de Serviço Social da UFTM, abordando a visão do curso e a concepção de formação

profissional e valores que permeiam sua proposta educacional; fundamentos legais e normativos; organização didático-pedagógica do curso; objetivos do curso de Serviço Social da UFTM; objetivos específicos do PPC 2023; perfil do egresso e competências e habilidades do profissional de serviço social; metodologias de ensino e aprendizagem e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem; a incorporação das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem no curso de Serviço Social da UFTM.

Ao focar nesses pontos, a presente pesquisa realizou uma análise mais aprofundada do PPC 2023 do curso de Serviço Social da UFTM, revelando suas tensões e as possíveis influências da Teoria do Capital Humano e da Racionalidade Técnica em seu currículo.

1.1 Teoria do Capital Humano

Nesta seção, vamos explorar a teoria do capital humano, entendendo sua origem e como a teoria está vinculada à educação e às ideias político-sociais do nosso tempo. Além disso, analisaremos em que medida essa concepção de origem econômica impacta a construção do currículo da graduação.

O economista norte-americano e professor do departamento de Economia da Universidade de Chicago, Theodore William Schultz (1902-1998) desenvolveu, no ano de 1950, a teoria que resultou em uma disciplina na Universidade de Chicago, e que o levaria a receber o prêmio Nobel anos depois, em 1978 (Frigotto, 2015). Schultz (1963) buscava entender, a partir de um ponto de vista liberal, como o fator “trabalho humano” poderia melhorar a produtividade.

Os economistas da época, assim como Schultz, passaram a disseminar a ideia de que, se houvesse educação ou treinamento, haveria o aumento da produtividade, tornando os trabalhadores produtivos e as empresas mais lucrativas. Após uma série de estudos sobre o valor do trabalho humano para o liberalismo econômico, Schultz publicou o livro “The economic value of education”. Para o autor, a educação formal (escolas, faculdades e universidades), os treinamentos no trabalho, valores e níveis de saúde são vistos como um investimento em capital humano e esses investimentos desenvolvem habilidades e conhecimentos aos trabalhadores, aumentando a produtividade e o potencial de renda.

Essa teoria foi incorporada à educação mundo afora, resultando em uma abordagem técnica, que se tornou preponderante no Brasil, durante o período militar. A influência norte-americana

levou o governo autocrático a promulgar a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformou o antigo sistema de ensino. A lei substituiu o primário e o ginásio (ambos com duração de quatro anos) pelo ensino de primeiro grau de oito anos corridos. Essa reforma tinha o objetivo de preparar a classe social trabalhadora para uma profissão técnica, afastando-os, assim, do acesso à universidade, em função da demanda por mão de obra técnica e operária naquele período.

O governo militar seguia um modelo econômico concentrador, excludente, autoritário e violento, que privilegiava a indústria de bens de consumo duráveis. O Estado intervinha na economia e no campo social, como evidenciado pelas medidas governamentais da época, incluindo o arrocho salarial, controle de crédito, esvaziamento do poder dos sindicatos, proibição de greves e o aumento da dívida pública pelos empréstimos internacionais (Pereira, 2008, p. 136-137).

Segundo Frigotto (2015), a tese³ de Schultz (1962 e 1973) se tornou um consenso no sentido de que o ser humano pode “estocar” conhecimentos, habilidades, valores e níveis de saúde, que potencializam a força de trabalho e o retorno financeiro igual ou maior que outros investimentos empresariais. Para os países desenvolvidos a educação seria uma maneira de manter a estabilidade social e econômica, fomentando, assim, o sistema capitalista e impedindo que ideologias progressistas e trabalhistas tomassem força.

No Brasil, Frigotto (2015) sintetiza que, na década de 1970, dois economistas de destaque, Carlos Geraldo Langoni (1944–2021) e Cláudio de Moura e Castro (1938–), ambos com atuações relevantes durante o regime militar, contribuíram de maneira decisiva para a difusão da teoria do capital humano. Cláudio de Moura e Castro é graduado pela UFMG, obteve o grau de mestre na Universidade Yale e o de doutor na Vanderbilt University. Carlos Geraldo Langoni formou-se na Faculdade Nacional de Economia (Praia Vermelha), no Rio de Janeiro, e, beneficiado por bolsa ligada a acordos de formação internacional, concluiu o doutorado em Economia na University of Chicago, em 1970.

No mesmo período em que Schultz pesquisava a Teoria do Capital Humano (TCH), Langoni obteve o título em economia na mesma universidade, onde Schultz lecionava.

³ A tese mencionada refere-se ao desenvolvimento teórico que fundamenta a Teoria do Capital humano, elaborada por Theodore Schultz entre 1962 e 1973. De acordo com Frigotto, Schultz utilizou o termo “tese” para descrever sua visão da econômica da educação, que estabelece o conhecimento e habilidades humanas como forma de capital produtivo. Essa, formulação sustenta que o investimento em educação leva ao aumento da produtividade individual e, impulsiona o crescimento econômico da sociedade. A Teoria do Capital Humano compõe os debates atuais sobre políticas públicas educacionais, sugerindo ideias de que o desenvolvimento educacional e a capacidade profissional são essenciais para o progresso econômico.

É destacado por Posternark (2014) que Carlos Langoni influenciou ideias sobre a importância significativa do capital humano, elevando a qualificação e a capacidade da força de trabalho, como fatores determinantes ao desenvolvimento econômico de um país. No contexto brasileiro, Langoni critica o foco excessivo no capital físico (investimentos em máquinas, infraestruturas, materiais etc.), considerando essa ênfase como a principal razão que impediu avanços sociais, contribuindo para a perpetuação das desigualdades durante o processo de industrialização do Brasil.

Importantes pensadores brasileiros estudaram a Teoria do Capital Humano, e elaboraram acerca de sua relevância para a nossa sociedade. Carlos Geraldo Langoni, PhD em Economia pela Universidade de Chicago, defende que, em uma economia globalizada, tem especial importância a qualidade do capital humano. A industrialização brasileira teria sido apoiada no capital físico. Esta teria sido uma das razões do nosso atraso no combate à pobreza e à desigualdade. Em seu livro *Distribuição de renda e desenvolvimento econômico do Brasil*, publicado em 1973, Langoni demonstra a importância da educação básica como elemento fundamental para a redução da pobreza no Brasil. E isto em uma época onde as tensões vividas no Brasil, em função da ditadura, obscureciam a discussão acadêmica (Posternark, 2014, p. 3).

Posternark (2014) afirma que na década de 1990, muitos economistas influenciados pelas ideias da Teoria do Capital Humano passaram a ocupar cargos estratégicos nos governos brasileiros e formularam e implementaram políticas públicas com base na premissa de investimentos em capital humano, mediante a educação e a qualificação profissional, com objetivo de reduzir as desigualdades sociais e melhorar as condições de vida da população.

No entanto, Frigotto (2015) entende que essa teoria ignora a história das relações sociais e as desigualdades e complexibilidades das relações de trabalho, de forma que a educação não pode ser focada na eficiência e na produtividade capitalista e que, para os organismos internacionais, essa teoria serve apenas como um instrumento ideológico para a exploração capitalista, embora a apresente como a solução educacional para os países subdesenvolvidos.

Conforme Cabral, Silva e Silva (2016), a educação assume um papel central nas políticas públicas, sendo vista como uma solução para as expressões da “questão social”, como o combate à fome, a exclusão social e o desemprego. Nesse contexto, ela é entendida como um mecanismo para preparar os indivíduos a adaptarem-se às demandas de uma sociedade que sofre constantes mudanças, em razão do capitalismo, e passa a valorizar as novas habilidades que o mercado de produção exige.

Assim, o currículo de graduação superior passou a ser compreendido como um elemento crucial do processo de escolarização, devendo ser adaptado em conformidade às exigências sociais de cada tempo histórico. As diretrizes para a formação continuada dos profissionais da educação também se vinculam às exigências, passando a sofrer proposições políticas para seguir um modelo de ensino voltado à formação de indivíduos aptos a enfrentar as mudanças do trabalho na sociedade moderna, que se apresentam cada vez mais complexas e efêmeras.

Nesse contexto, vejamos o que discorrem Cabral, Silva e Silva:

A referida teoria (TCH) ressalta a concepção de que o investimento profissional individual enquanto capital humano é sempre produzido e resultante dos investimentos em educação. Assim, traz em seu bojo a perspectiva mercadológica de que a educação deve trabalhar em prol da mão de obra qualificada para o modo de produção capitalista. Para tanto, a formação docente seria fundamental a fim de promover o desenvolvimento do cidadão, educador e educando, nos moldes da lógica capitalista (Cabral; Silva; Silva, 2016, p. 39).

Conforme Cartaxo, Santos e Manfroí (2012) a formação continuada tem sido frequentemente apropriada de forma hegemônica pelo mercado, que a reduz a uma ferramenta de qualificação voltada exclusivamente para a inserção e permanência do trabalhador no mercado de trabalho, desvinculando-a de seu potencial crítico e emancipatório. Nessa perspectiva, a formação é instrumentalizada como um meio para o desenvolvimento de competências alinhadas aos interesses econômicos, esvaziando seu caráter formativo integral e reflexivo.

Os autores Da Motta e Frigotto (2017) analisam a concepção de capital humano como sendo um elemento central para o desenvolvimento econômico, fortemente atrelado à visão pragmática e instrumental da educação, que visa atender às demandas do mercado capitalista e postergar as demandas dos trabalhadores. Segundo eles, esse modelo educacional prioriza o ensino de conhecimentos considerados funcionalmente úteis para o trabalho manual, cujo principal objetivo é aumentar a produtividade das empresas e a competitividade entre trabalhadores, tanto no mercado local, como no global.

Dessa forma, a educação focada em condições de empregabilidade se reduz a um processo de formação de força de trabalho qualificada, na qual o ser humano é considerado apenas um recurso (ou coisa) da empresa capitalista, que necessita ser moldado de tempos em tempos, para atender às exigências econômicas e comerciais em constante transformação.

A Teoria do Capital Humano (TCH) aplicada à educação impede a formação integral do ser humano, conforme as contribuições do professor Moura (2007), a formação integral permite que o cidadão compreenda a sociedade em que está inserido, bem como as expressões da questão social

e as correlações de poder, possibilitando uma análise crítica da sociedade e uma participação ativa do cidadão nos espaços de decisões coletivas.

Sob a perspectiva do capital humano, a educação é concebida apenas para formar pessoas para o mercado de trabalho, conforme as imposições do capitalismo. Nessa visão, Cabral, Silva e Silva (2016) destacam que a TCH segue um ciclo fechado, no qual se aprende na escola o que está diretamente relacionado ao que será útil no trabalho, sem questionar o sistema econômico subjacente.

Com o fim da ditadura militar no Brasil em 1985, e a subsequente transição para a democracia, o cenário social e político passou por transformações significativas que impactaram diretamente a prática do Serviço Social. Esse período foi marcado pela redemocratização, que trouxe à tona questões essenciais relacionadas aos direitos humanos, à cidadania e à justiça social (Carmo, 2018).

Com essas mudanças, foi criado, o Grupo de Trabalho (GT) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), com o objetivo de ampliar as pesquisas e reflexões sobre trabalho e educação. Em 1986, após diversas reflexões, o grupo alterou seu nome para “trabalho e educação”, destacando a importância do trabalho na educação e o aprofundamento nas dimensões ontológicas, epistemológicas e políticas deste tema (Frigotto, 2015).

O GT Trabalho e Educação se caracteriza como um fórum de discussão sobre as relações entre o mundo do trabalho e o da educação, enfocando temáticas como: trabalho na sua dimensão ontológica e nas suas formas históricas de trabalho escravo e trabalho alienado sob o capitalismo, formação profissional, formação sindical, reestruturação produtiva, organização e gestão do trabalho, trabalho e escolaridade, trabalho e educação básica, trabalho e educação nos movimentos sociais, trabalho docente, trabalho associado, dentre outras que tomam a relação entre o trabalho e a educação como eixo de análise. Os debates se realizam a partir da produção acadêmica de pesquisadores; esta, por sua vez, tem se baseado no referencial teórico- metodológico do materialismo histórico-dialético ou em outros que dialogam ou se confrontam com este referencial. Um eixo hegemônico do GT é um compromisso ético-político com a superação das formas de exploração humana geradas pela produção e pela sociabilidade do capital. Valorizam-se, ainda, contribuições analíticas orientadas para temas emergentes no contexto das transformações do último século, tais como a sociedade de consumo, a comunicação, a subjetividade, a presença da imagem, o ideário pós-moderno (ANPED, 2015).

No início da década de 1990, no Brasil, consolidou-se a ideia de que o Estado tinha papel estratégico na acumulação de capital e responsabilidades na garantia de uma razoável distribuição de renda. Esse foi o período em que a educação incorporou mudanças econômicas e políticas, devido ao processo de intensificação do mercado, da globalização da economia e da disseminação da ideologia neoliberal.

Conforme Cabral, Silva e Silva (2016), as políticas educacionais estão influenciadas pela ideologia neoliberal. Essa ideologia aumenta as desigualdades e faz com que a educação foque apenas em preparar os estudantes para o mercado de trabalho, desconsiderando aspectos fundamentais do desenvolvimento humano e social. Nesse contexto, a formação se torna um mero instrumento de adaptação às exigências do capital, priorizando habilidades técnicas e produtivas em detrimento de uma educação crítica e reflexiva.

O modelo neoliberal de governo estabelece laços entre a produção capitalista e o processo educativo, para manter o dualismo estrutural existente entre a educação pública e a educação privada (Da Motta; Frigotto, 2017).

Libânio (2012) chama a atenção para o agravamento da dualidade na escola pública brasileira, que reflete a divisão profunda da sociedade, na qual de um lado há uma educação voltada ao conhecimento, para atender às elites; de outro, uma educação que funciona mais como um espaço de acolhimento social para os filhos da classe trabalhadora. Conforme o autor, o dualismo está alinhado às reformas educacionais brasileiras promovidas por influência das políticas neoliberais internacionais.

O neoliberalismo é uma corrente de pensamento hegemônica que surgiu no mundo ocidental a partir da década de 1980 nos países capitalistas. A partir da década de 1990, o neoliberalismo começou a ser introduzido no Brasil, inicialmente como um conjunto de ideias e diretrizes econômicas inspiradas nas experiências internacionais. Sua difusão ocorreu de forma gradual, em um contexto marcado pela intensificação da globalização, pela valorização do livre mercado, pela ênfase na competitividade e na produtividade, pela reestruturação produtiva, pela reengenharia organizacional e pelos avanços da revolução tecnológica (Frigotto; Ciavatta, 2006). As bases liberais foram lançadas sob a sociedade como uma ideologia dominante, tendo início com o Consenso de Washington, em 1989, e a imposição de uma disciplina fiscal baseada no controle da inflação e na redução dos investimentos nas políticas públicas sociais (Pereira, 2008).

Os setores dominantes criam estratégias para manter a liderança e a influência global, podemos citar a chamada “política de desenvolvimento do novo milênio”; uma das oito metas da Organização das Nações Unidas (ONU), para acabar com a pobreza extrema, até 2015. Esse conjunto de políticas com metas a serem cumpridas, buscaram apoiar e ajustar as ideias e práticas econômicas neoliberais, que apoiam a educação no sentido de metas para manter as práticas econômica neoliberais, mantendo a hegemonia das elites.

Essas práticas são norteadas pela Teoria do Capital Humano e apoiadas pelo Banco Mundial, que é um organismo multilateral, que tem por objetivo manter a hegemonia dos investidores e legitimar as políticas públicas de outros organismos, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (Faleiros, 2011).

As mudanças na educação ocorrem concomitantemente às transformações do sistema capitalista. Isso resulta em uma diminuição da intervenção do Estado nas áreas sociais, consequentemente na educação, o que leva ao aumento da pobreza. Diante desse cenário, o Estado busca implementar estratégias como parcerias público-privadas focadas nas necessidades do mercado de trabalho, incentivos fiscais, subsídios para programas de educação e treinamento, além de reformas curriculares para alinhar a educação às demandas de mercado. Tudo isso leva a classe trabalhadora a investir no capital humano, seja por falta de alternativa, seja por estarem distantes dos movimentos sociais, pois a narrativa dominante se torna “naturalizada” como a perspectiva mais influente socialmente (Frigotto, 2015).

A educação, ao ser moldada pela lógica da Teoria do Capital Humano, passa a ser concebida como um meio de capacitar os indivíduos para atender às demandas do capitalismo, uma vez que o aprendizado é orientado pelo que se considera útil às funções produtivas das empresas, reduzindo o espaço para a reflexão crítica sobre o sistema econômico que sustenta essa lógica. Entretanto, no contexto brasileiro, a educação também se constitui, em grande medida, como um espaço de resistência e de construção de consciência crítica, no qual educadores, estudantes e movimentos sociais lutam por uma formação humana integral e emancipatória, que transcenda os limites impostos pela racionalidade econômica dominante. A visão positivista que embasa a TCH reflete os interesses de manter as estruturas de poder e privilégios das elites, marginalizando aspectos mais amplos da formação humana, como o desenvolvimento de uma consciência crítica e a busca por equidade e justiça social (Frigotto, 2015).

Assim, as políticas educacionais baseadas na TCH, ao estruturarem um currículo, tanto de nível médio como superior, com um viés técnico e instrumental, visam essencialmente a formação de mão de obra qualificada aos interesses liberais.

Esse enfoque parte de uma perspectiva reducionista da educação, uma vez que a teoria desconsidera a dimensão mais ampla do papel educacional de promover a inclusão social e uma

formação crítica (Frigotto, 2015), que leve o cidadão a uma reflexão sobre o projeto de sociedade em que está inserido e, conseqüentemente, amplie a participação nos espaços de decisão.

A Teoria do Capital Humano, conforme os autores citados, limita o desenvolvimento integral dos estudantes e contribui para perpetuar um modelo de educação voltado a atender as necessidades econômicas, tornando-se um mecanismo de reprodução do sistema capitalista.

Na próxima seção, abordaremos o conceito de racionalidade técnica e suas implicações no campo da educação contemporânea. Esse conceito, amplamente discutido por pensadores como Herbert Marcuse (1898 - 1979) e Henri Giroux (1943), refere-se à adoção de métodos e práticas que priorizam a eficiência e a produtividade da lógica de produção capitalista sobre os aspectos humanos da formação. Ao focar na maximização de resultados e na padronização de processos educacionais, por exemplo, a racionalidade técnica tende a reduzir a educação a uma mera transmissão de habilidades e competências funcionais, alinhadas às demandas do mercado e à competitividade entre os trabalhadores. No entanto, as críticas a esse modelo, como de Marcuse e Giroux, apontam para os riscos de uma educação que negligencia o desenvolvimento crítico e criativo dos sujeitos, limitando a capacidade de questionar as estruturas sociais e políticas do estágio da sociedade capitalista em que vivem.

1.2 Racionalidade Técnica

Uma racionalidade é a designação para a forma de estabelecer coerência científica, para uma orientação que a teoria e/ou ação assumem, em conformidade com determinada ideologia, para a obtenção de, com o mínimo de custos, recursos e esforços, deles obterem o máximo aproveitamento, de forma a gerar uma prática, um saber, um conhecimento, uma teoria ou uma explicação, capaz de ser aplicada socialmente, de forma universal. A racionalidade técnica, portanto, não é uma teoria, ela é uma força motriz e ideológica, que foi estudada e compreendida, entre outros, por Herbert Marcuse (1898 - 1979), sociólogo e filósofo da escola de Frankfurt. Ele se dedicou a compreender como a “técnica” ou tecnologia influenciavam a vida dos indivíduos e das sociedades.

Os teóricos da Escola de Frankfurt, Theodor Adorno (1903 - 1969), Max Horkheimer (1895 - 1973), Herbert Marcuse (1898 - 1979), criticavam as visões hegemônicas da sociedade moderna,

especialmente as teorias iluministas e positivistas. Esse posicionamento é seguido até hoje por Henry Giroux (1943).

Segundo os teóricos de Frankfurt, o iluminismo e o positivismo falharam em alcançar seus ideais, que previam que os avanços científicos e tecnológicos levariam ao crescimento global do conhecimento e da escolarização, resultando em progresso moral e social (Silva, 1999).

Marcuse se tornou membro do Instituto de Pesquisa Social, conhecido como “Escola de Frankfurt”, em 1933. O Instituto, a partir da década de 1930, começou a utilizar um conceito de Teoria Social Crítica, opondo-se à teoria tradicional de cunho positivista. Marcuse entende que um dos objetivos da Teoria Crítica é analisar o desenvolvimento da sociedade e examinar as alternativas históricas para melhoria da qualidade de vida, no sentido de minimizar a luta pela existência e aperfeiçoar os recursos materiais e intelectuais disponíveis (Monteiro, 2017, p. 34).

Os pensadores da escola de Frankfurt criticaram a forma como a ciência e a tecnologia foram instrumentalizadas para servir às classes dominantes e aos interesses do capital.

Herbert Marcuse integrou a primeira geração do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, notabilizando-se, entre outras contribuições, pela crítica à cultura e à ideologia dominante na sociedade capitalista. Ele ingressou na escola de Frankfurt em 1933, sob a direção de Marx Horkheimer. Marcuse contribuiu significativamente para o desenvolvimento da teoria crítica. Conforme Monteiro (2017), essa teoria foi gestada no Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, com intuito de questionar as bases da ciência tradicional e expor as contradições do capitalismo existentes entre ideologia e dominação social. O Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, popularmente chamado de escola de Frankfurt, antes do início da Segunda Guerra Mundial, foi obrigado a migrar para Genebra, Suíça, e posteriormente para Nova Iorque, filiando-se à Universidade de Columbia, onde consolidou a identidade de Instituto Internacional de Pesquisa Social.

Nas décadas de 1930 a 1940, Herbert Marcuse analisou a técnica e os novos sistemas tecnológicos à luz do contexto social e econômico daquela época. Marcuse observou que na sociedade capitalista o homem, com o passar do tempo, deixou de ser crítico e passou a ser dominado pela técnica, ao passo em os seres humanos passaram a usar a razão e a adaptar-se continuamente ao conforto que a tecnologia moderna disponibiliza (Monteiro, 2017).

Marcuse queria compreender as razões pelas quais a classe operária, até então, não cumpria o papel revolucionário na sociedade e dedicou-se à crítica da ideologia burguesa. Segundo Monteiro (2017), em 1941, Marcuse publicou o artigo “Algumas implicações sociais da tecnologia

moderna”, que fala do processo de dominação tecnológica, da produção da escassez e do conformismo, que aparecem junto às mudanças impostas pelo capitalismo.

Marcuse argumenta que, na sociedade industrial, a busca por eficiência e produtividade se tornou o novo princípio ideológico. Isso cria a “racionalidade tecnológica”, que parece inevitável, mas que, na verdade, reprime a liberdade e a criatividade humana (Marcuse, 1973, p.19-20).

A técnica que, na virada para o século XX, era compreendida como o meio de desenvolver a humanidade e o processo civilizatório, passou a ser utilizada para controlar a natureza e a humanidade, limitando a capacidade de questionamentos sociais e restringindo ou até suprimindo a autonomia humana. Naquele período, a Europa Ocidental passava por grandes transformações, que surgiram após a “Grande Depressão”; era um momento de recuperação econômica para a maiorias dos países europeus, que buscavam crescimento industrial por meio do avanço tecnológico.

Brüseke (2002) compreende a técnica como um meio para atingir os fins específicos e que passou por uma transformação histórica que alterou a própria racionalidade humana. O autor aponta a emergência na Europa entre o final da Idade Média e o período pré-Revolução Industrial, um progresso marcado pela produção e manipulação de artefatos e instrumentos, impulsionado pelo capitalismo. Essa nova realidade provoca uma mudança de paradigmas, na qual o ser humano se transforma em objeto da própria técnica que utiliza. Essa dinâmica intensifica a percepção do indivíduo como um mero instrumento, em vez de reconhecê-lo como sujeito e protagonista de sua própria história. Essa transformação implica uma desumanização, na qual as capacidades criativas e a autonomia do ser humano são subordinadas às demandas das tecnologias e dos processos técnicos, gerando uma alienação.

Para compreender o papel da técnica no século XX, é necessário observar como ela, inicialmente era vista como uma ferramenta para a promoção do bem-estar humano e que gradualmente se transformou em um meio de controle sobre a natureza e a sociedade, limitando a autonomia individual e coletiva. Nesse contexto de busca pela técnica e pelo progresso, podemos citar alguns acontecimentos históricos como a Conferência de Berlim (1884-1885), que emergiu como um marco do expansionismo europeu, camuflado sob o argumento de uma “missão civilizatória” no contexto de disputas por territórios no continente africano (Dos Santos Silva, 2014).

Essa Conferência exemplifica como o avanço tecnológico e econômico foi utilizado para legitimar ações imperialistas de países signatários, como o império Austro-húngaro, Bélgica, Dinamarca, França, Espanha, Inglaterra, Itália, Reino dos Países Baixos, Portugal, Rússia, Suécia, Noruega, Turquia e EUA.

Compreender a história da Conferência de Berlim é, também, ir ao encontro das teorias que sustentavam as teses de que a África estava aí para servir os interesses europeus (capitalistas) e que, na luta pela sua ocupação para exploração da mão de obra e das matérias-primas, os mais fortes e com melhores propostas sociais, culturais e econômicas tinham o direito a uma porção maior (Dos Santos Silva, 2014, p. 28).

A busca por novas oportunidades de lucro impulsionou a expansão europeia para o interior dos continentes africanos e asiáticos, antes limitada à prática comercial no litoral. A Europa buscava garantir mercados consumidores para os produtos industrializados e acesso a matérias-primas essenciais para o crescimento das indústrias. A estratégia de colonização europeia, embora diversa, corroborava em um objetivo comum para o desenvolvimento das metrópoles através da exploração sistemática das colônias mediante extração de recursos naturais e até a imposição de relações comerciais das colônias (Dos Santos Silva, 2014, p. 35).

Outro marco histórico que visava o desenvolvimento tecnológico e o progresso econômico foi o Tratado de Versalhes (1919), assinado no Palácio de Versalhes, em Paris, encerrando oficialmente a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Este acordo foi firmado entre Alemanha, Áustria-Hungria, Bélgica, Dinamarca, Espanha, França, Grã-Bretanha, Itália, Noruega, Países Baixos, Portugal, Rússia e Suécia, além do império Otomano e dos Estados Unidos, estabelecendo novas normas geopolíticas econômicas sob o pretexto de reorganizar a Europa no Pós-Guerra.

O tratado impôs severas punições à Alemanha, que foi culpabilizada e responsabilizada por iniciar a Primeira Guerra Mundial. Como consequência, o país foi obrigado a ceder territórios estratégicos, como a região de Alsácia-Lorena, que foi devolvida à França, além de renunciar as colônias na África e no Pacífico. A Alemanha teve suas forças armadas reduzidas e foi proibida de produzir certos armamentos e teve seu território ocupado por tropas estrangeiras, e foi obrigada a pagar indenizações aos países vencedores, especialmente à França e ao Reino Unido (Sondhaus, 2013).

Essas perdas resultaram em um profundo retrocesso econômico e geraram um ressentimento nacional que, como destaca Sondhaus (2013), inviabilizou a economia alemã, agravando a inflação e o desemprego, fomentando um profundo ressentimento no povo alemão, o

que mais tarde contribuiria para o fortalecimento de ideologias ultranacionais e para a ascensão do nazismo, culminando na Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Mesmo antes do término da Segunda Guerra Mundial, as grandes potências aliadas já se movimentavam nos bastidores para delinear a nova ordem internacional que emergia do conflito. Inglaterra, URSS e Estados Unidos, representados por seus líderes, iniciaram uma série de conferências para negociar os termos do fim da guerra. As reuniões em Teerã (1943), Yalta (1945) e Potsdam (1945) marcaram o início das discussões, o que resultou na criação de um novo sistema capitalista internacional, liderado pelos Estados Unidos que definiu os rumos da economia global e das relações entre as nações pós-guerra (Esteves Vasconcellos, 2013).

Conforme Almeida (2002), a conferência internacional financeira de Bretton Woods realizada em julho de 1944 nos Estados Unidos, tinha o objetivo de reconstruir o sistema capitalista, mesmo antes do fim oficial da Segunda Guerra. Nesse encontro, foram estabelecidas regras para regular as relações comerciais e financeiras entre países desenvolvidos, com o objetivo de assegurar a estabilidade econômica no período pós-guerra e evitar uma nova crise global como a de 1929. Bretton Woods é o momento em que os Estados Unidos se engajam na reforma da economia mundial e na criação de um sistema de instituições internacionais voltados à promoção de uma ordem global liberal.

O Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) são criados, garantindo a liderança econômica americana (Esteves Vasconcellos, 2013, p. 43-44).

As decisões tomadas nas conferências de Teerã, Yalta e Potsdam, em conjunto com a conferência de Bretton Woods, tiveram um impacto profundo na economia mundial com consequências significativas para os países subdesenvolvidos, com a consolidação do sistema capitalista. A criação do FMI e do BIRD, embora visasse a cooperação econômica global, também criou condições e restrições aos países subdesenvolvidos.

No campo social, nesse período, destaca-se o *welfare state* ou o Estado de Bem-Estar-Social, que é um sistema adotado pelos governos da Europa ocidental, para combater as desigualdades sociais, assegurando o acesso a direitos e a serviços públicos. No entanto, Pereira (2014) esclarece que esse sistema tem uma via de mão dupla, pois atua em conjunto com o capitalismo, com objetivo de o tornar mais justo e sustentável, enquanto aprofunda a concentração de renda, o que é paradoxal.

No contexto do Estado de Bem-Estar, as políticas públicas implementadas pelo governo ajudam a impulsionar a economia, ao transferir recursos para a população vulnerável, que utiliza o dinheiro para consumir bens e serviços. Esse ciclo de consumo e produção, faz a economia girar de forma equilibrada, criando um ambiente econômico que, segundo Pereira (2014), é contraditório, pois ao mesmo tempo que se combate a desigualdade social, há o fortalecimento da economia capitalista.

É, de fato, a categoria contradição dialética, de filiação materialista histórica, que vai impedir que a análise da proteção social se enrijeça em visões lineares e parciais. Se por contradição dialética, no campo do bem-estar, se entender, como aqui entendido, um processo inserido numa totalidade contraditória cujas tendências refletem as raízes da sociedade capitalista – entre forças produtivas e relações de produção – ter-se-á em mente que a proteção social exibirá traços positivos e negativos, isto é: ela poderá atender interesses diferenciados, embora esteja estruturalmente comprometida com os interesses dominantes (Pereira, 2014, p. 48).

Nessa perspectiva crítica, o Estado de Bem-Estar é visto como um instrumento de controle social, pelo qual os direitos são flexibilizados em troca de benefícios. O indivíduo, para ter acesso às políticas públicas, é frequentemente incentivado a buscar a qualificação profissional exigida pelo mercado de trabalho, o que gera impactos diretos no mundo do trabalho. Essa dinâmica, em muitos casos, contribui para o agravamento da precarização do trabalho, uberização, informalidade, terceirização, desemprego e a redução de salários, em que os trabalhadores são submetidos a condições de emprego instáveis e sem garantias, atendendo as demandas de um mercado cada vez mais flexível e desregulado.

Pereira (2014) destaca que o surgimento e a consolidação do Estado de Bem-Estar social estão intrinsecamente ligados às condições socioeconômicas do período pós-Segunda Guerra Mundial. Naquela época, as nações ocidentais vivenciavam um crescimento econômico significativo, conhecido como “Trinta Gloriosos” (1945-1975), que possibilitou a expansão de políticas voltadas à proteção social. Nesse contexto, muitos governos adotaram o modelo de Estado de Bem-Estar, que ofereceu serviços essenciais à população, como saúde, educação e previdência social, com o objetivo de promover maior equidade e segurança aos trabalhadores.

Entretanto, Pereira (2014) ressalta que o ciclo de prosperidade enfrentou um esgotamento ao final dos anos 1970, quando as crises econômicas e a pressão fiscal sobre o Estado começaram a surgir. Com o aumento da dívida pública e a estagnação econômica, as bases financeiras que sustentavam o Estado de Bem-estar foram questionadas. O que levou à chamada “crise fiscal do Estado”, que abriu espaço para uma nova ordem ideológica: o neoliberalismo.

Esse movimento propôs a redução do papel do Estado na economia, a privatização de serviços públicos e a flexibilização do mercado de trabalho, com objetivo de restaurar a eficiência econômica e combater a inflação.

Pereira (2014) também explica que, a partir do final da década de 1970, líderes políticos como Margaret Thatcher (1925-2013), primeira-ministra no Reino Unido, e Ronald Reagan (1911-2004), presidente dos Estados Unidos entre 1981 e 1989, passaram a ser defensores influentes dessa tendência política, promovendo cortes em gastos públicos e privatizações em massa, além do enfraquecimento dos sindicatos. Essas medidas não apenas refletiram em uma mudança significativa nas políticas econômicas e sociais, mas também estabeleceram as bases para um novo modelo de governança sob a égide do neoliberalismo.

De acordo com Campos *et al.* (2021, p.1-3), o neoliberalismo deve ser compreendido como uma racionalidade, ou seja, uma maneira de pensar e organizar a sociedade. Trata-se de uma forma abrangente de pensar e organizar a sociedade, que incorpora um sistema normativo capaz de influenciar e moldar o comportamento dos indivíduos. Esse sistema alcança uma dimensão normativa da sociedade capitalista e atua de maneira a incutir na classe trabalhadora comportamentos e mentalidades que atendam aos interesses das classes dominantes. Nesse cenário, as pessoas são incentivadas a adotar uma postura individualista e competitiva, avaliando-se constantemente e agindo como se fossem empresas em busca de capital humano em si.

O neoliberalismo se transforma em uma força poderosa que, ao invés de promover a emancipação, contribui para a reprodução das desigualdades sociais, a concentração de renda e o retrocesso civilizatório.

Embora a sociedade contemporânea apresente um elevado nível de desenvolvimento técnico e científico, esse progresso não tem, necessariamente, promovido a emancipação humana. Pelo contrário, conforme observa Marcuse (1973), a própria expansão da racionalidade tecnológica tem servido como um instrumento eficaz de dominação, ao reforçar e naturalizar as estruturas vigentes e, assim, impedir transformações sociais profundas. O autor afirma que “o aparato produtivo tende a tornar-se totalitário no quanto determina não apenas as oscilações, habilidades e atitudes socialmente necessárias, mas também as necessidades e aspirações individuais” (Marcuse, 1973, p. 18). Dessa forma, a técnica e a organização social deixam de ser meros meios para a satisfação das necessidades humanas e se transformam em mecanismos de controle, moldando comportamentos e perpetuando a ordem estabelecida. Assim, o potencial crítico e transformador

da sociedade é neutralizado, consolidando uma lógica de reprodução sistêmica que bloqueia a emergência de alternativas emancipatórias.

Para Marcuse, vivemos em uma sociedade unidimensional, na qual as alternativas críticas são reduzidas. As pessoas não conseguem mais imaginar ou lutar por outras formas de organização social, porque estão presas a uma única lógica: a da produtividade, do consumo e da eficiência técnica.

Herbert Marcuse, em suas pesquisas, conceituou técnica e tecnologia da seguinte forma:

A tecnologia é vista como um processo social no qual a técnica propriamente dita (isto é, o aparato técnico da indústria, transportes, comunicação) não passa de um fator parcial. Não estamos tratando da influência ou do efeito da tecnologia sobre os indivíduos, pois são em si uma parte integral e um fator da tecnologia, não apenas como indivíduos que inventam ou mantêm a maquinaria, mas também como grupos sociais que direcionam sua aplicação e utilidade. A tecnologia, como modo de produção, como a totalidade dos instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era da máquina, é assim, ao mesmo tempo, uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação (Marcuse, 1999, p. 73).

Nesse trecho, Marcuse nos convida a perceber que a tecnologia não é apenas um conjunto de máquinas ou ferramentas que usamos no dia a dia, mas sim um processo social muito mais amplo, que envolve diretamente as escolhas e ações humanas. Ele nos alerta que não basta pensar na tecnologia como algo que simplesmente influencia as pessoas, mas sim entender que as pessoas fazem parte dela: são elas que inventam, desenvolvem, operam e, principalmente, decidem como a tecnologia será utilizada.

Por isso, Marcuse (1973) afirma que a tecnologia não é neutra. Ela reflete as relações de poder e os interesses sociais de quem a controla. Assim, a tecnologia se transforma num instrumento de organização da sociedade, moldando não apenas a produção de bens, mas também os comportamentos, os modos de pensar e até as formas de dominação.

Em outras palavras, a tecnologia expressa muito mais do que eficiência ou progresso técnico; ela carrega uma dimensão política e social profunda. Pode tanto perpetuar estruturas injustas, mantendo quem já detém o poder, como também, dependendo de quem a controla e de como é usada, pode modificar as relações sociais.

Conforme Monteiro (2017), Marcuse entende que a técnica tenha um efeito paradoxal na vida humana, pois ela pode tanto promover a emancipação, quanto levar ao aprisionamento. Para Marcuse, a modernidade tecnológica transformou/redefiniu o que entendemos por liberdade. Antes, liberdade estava ligada à autonomia individual, pensamento crítico e capacidade de resistência ao

capitalismo. Mas com o avanço tecnológico e o consumismo, as pessoas passaram a medir a liberdade pelo acesso ao conforto material, e não pela capacidade crítica. Portanto, em vez de promover autonomia, a racionalidade tecnológica (ou técnica) direciona o indivíduo para o individualismo baseado na competição e no consumo, no qual a liberdade é limitada pelas exigências do sistema econômico burguês.

Embora a tecnologia seja frequentemente celebrada por ampliar o conforto e a conveniência oferecendo automação, bens de consumo e facilidades que reduzem o esforço cotidiano, Marcuse (1973, p. 26) nos alerta para o fato de que tais benefícios raramente se aplicam de maneira equânime. Em vez disso, a tecnologia tende a reforçar desigualdades e exclusões ao criar conforto acessível primariamente às elites sociais, enquanto a maioria da população permanece subordinada a necessidades básicas não atendidas ou a “falsas necessidades” que apenas perpetuam seu estado de dependência.

Para Marcuse, as “falsas necessidades” são aquelas impostas pela sociedade industrial avançada para manter os indivíduos integrados ao sistema, marcando uma distinção clara entre quem desfruta dos avanços técnicos e quem sofre os efeitos da ausência deles (Marcuse, 1973, p. 26). Assim, o progresso tecnológico, ao moldar modos de vida e de consumo, funciona como um mecanismo de dominação que legitima privilégios, aprofundando as fissuras sociais e impedindo a realização de um desenvolvimento verdadeiramente universal e emancipador.

Nesse contexto, a promessa capitalista de conforto e bem-estar se revela ilusória, pois o progresso econômico, em vez de emancipar os indivíduos, condiciona-os à dependência estrutural, que limita escolhas e conduz à existência ao atendimento do padrão de eficiência e consumo das classes dominantes, dificultando o desenvolvimento de uma autonomia crítica e o engajamento consciente ao mundo

Assim, a tecnologia se torna um veículo de dominação, redefinindo as relações sociais e os valores que antes fundamentavam a vida coletiva. Monteiro (2017) explica que Marcuse estudou a integração dos indivíduos à tecnologia, o que é um fenômeno complexo, no qual a ação e a aplicação tecnológica são mediadas por grupos sociais, destacando a interdependência entre tecnologia e a estrutura social.

Um exemplo atual do paradoxo da técnica que Marcuse descreve, pode ser visto pela utilização da inteligência artificial (IA), que pode ser utilizada para “libertar” indivíduos de tarefas repetitivas e cansativas, automatizando processos e aumentando a eficiência do trabalho. Em vez

de ampliar a autonomia, a IA pode ser empregada para monitorar em tempo real cada etapa da jornada laboral desde a velocidade de produção até pausas obrigatórias, configurando formas mais sutis, porém mais intensas, de dominação da classe trabalhadora. Assim, o conforto técnico se transforma em vigilância constante, reforçando a lógica de um sistema que supostamente valoriza a produtividade, mas que, na essência, utiliza a tecnologia para aprofundar desigualdades e submeter o indivíduo à racionalidade produtivista dominante.

Marcuse nos mostraria que a inteligência artificial carrega em si essa mesma contradição: ela chega prometendo aliviar o trabalhador de tarefas repetitivas e aliviar a carga mental ao automatizar processos, mas muitas vezes acaba servindo para algo bem diferente. Em vez de tornar o dia a dia mais leve, a IA é usada para vigiar cada movimento medindo produtividade em tempo real, controlando pausas e até monitorando o comportamento dos funcionários. Assim, o que parecia um avanço para ganhar mais tempo livre, se converte num instrumento silencioso de controle, aprofundando a lógica de eficiência a qualquer custo. No fim das contas, o conforto técnico que a IA promete acaba costurando, de maneira discreta, uma forma mais intensa de dominação sobre aqueles que trabalham.

A racionalidade, sob a ótica de Marcuse, unida à técnica, refere-se a como a sociedade se organiza, percebe e utiliza a tecnologia. Observando a lógica prática, a tecnologia está voltada para a eficiência da produção e controle do trabalho. Não se trata, portanto, de processo ou habilidades, máquinas ou ferramentas, trata-se de alcançar um comportamento e um resultado social esperado. O autor entende que a racionalidade técnica ou tecnológica interfere na razão humana, pois transforma as subjetividades em objetos, de forma que, em vez de ser usada para promover liberdade e bem-estar, a técnica é frequentemente aplicada de forma a perpetuar o controle e a dominação do ser humano, como se este fosse uma coisa, seguindo a lógica da sociedade industrial, que prioriza o lucro e a eficiência acima das necessidades humanas.

Henry Giroux (1943) utilizou as ideias da escola de Frankfurt em suas obras "Ideology, Culture, and the Process of Schooling" (1981) e "Theory and Resistance in Education" (1983), para fundamentar a crítica às concepções curriculares no contexto da sociedade capitalista. Giroux criticou as abordagens empíricas e técnicas dos currículos dominantes, contestando a racionalidade técnica e o positivismo. Ele argumenta que essas abordagens reduzem a educação a um processo mecanicista e instrumental, servindo apenas para reforçar as relações de poder e as hegemonias existentes.

A crítica de Giroux à racionalidade técnica e ao positivismo, teorias que privilegiam a eficiência e a racionalidade burocrática, ressalta que as abordagens tradicionais ignoram o caráter histórico, ético e político das ações humanas (Silva, 1999, p. 51). Essa negligência reflete no currículo educacional, contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais, por meio do processo de escolarização.

Conforme Silva (1999, p. 51-55), Giroux argumenta que as teorias tradicionais, por reduzirem a educação a uma mera aquisição de habilidades e conhecimentos técnicos, ignoram a necessidade de promover a compreensão crítica das dimensões sociais. Para Silva (1999, p. 51-55), a principal contribuição de Giroux está em defender a educação que prepara o ser humano para compreender e questionar as estruturas sociais, desenvolvendo a capacidade de agir e participar das decisões políticas, com o objetivo de transformar a sociedade capitalista.

Esse mesmo debate ganha relevância ao analisarmos a Declaração de Bolonha (1999), que resultou em uma reforma no ensino superior europeu, que visava adaptar a educação às demandas do mercado capitalista, com foco na eficiência e na racionalidade técnica. A Declaração de Bolonha, assinada em 19 de junho de 1999, surgiu da preocupação de tornar o ensino superior europeu mais atraente e competitivo em um mundo cada vez mais globalizado (Dos Santos e Melo, 2019). Em vez de seguir aulas e grades rígidas, os ministros de 29 países decidiram criar um “espaço único” de educação, onde diplomas pudessem ser facilmente reconhecidos em qualquer lugar da Europa. Na prática, isso significava repensar toda a estrutura acadêmica para que os estudantes pudessem se mudar, trocar experiências e, sobretudo, estivessem prontos para responder às demandas do mercado de trabalho (Dos Santos e Melo, 2019).

A criação do Espaço de Ensino Superior e de um sistema de créditos unificados (ECTS), além da promoção da mobilidade e a cooperação entre os sistemas educacionais dos países da União Europeia (Sobrinho, 2009, p.112), refletiram a subordinação da educação aos interesses econômicos, tema central das críticas de Giroux. Ele argumenta que esse modelo, ao focar na eficiência técnica, negligencia o papel transformador da educação, que deveria priorizar o desenvolvimento crítico e político dos alunos (Sobrinho, 2009, p.112).

De acordo com Araújo, Silva e Durães (2018), essa mudança no contexto europeu teve impacto global, alterando processos de trabalho e estratégias de formação, usando o conhecimento como insumo para manter a competitividade das empresas e dos trabalhadores no mercado global.

De acordo com Dos Santos e Melo (2019), essa ênfase na quantificação do saber, por meio de créditos, acaba por orientar as instituições a medirem o progresso do aluno segundo parâmetros numéricos, reforçando a visão de que todo conhecimento deve ser quantificável e comparável, o que reflete a crescente mercantilização da educação superior.

Esse modelo curricular, que divide o curso em dois ciclos com forte orientação à inserção imediata no mercado, também tem influenciado processos de expansão universitária em outras regiões, como no Brasil, onde iniciativas como o REUNI incorporaram essa lógica de flexibilidade e empregabilidade inspirada em Bolonha.

Segundo Dos Santos e Melo (2019, p. 12), o REUNI adota a lógica da “otimização de recursos”, entendida como a diretriz de “fazer mais com menos”. Apesar de ter ampliado significativamente o acesso e promovido a interiorização das universidades federais, o programa tem provocado precarização das condições de infraestrutura, intensificação e sobrecarga do trabalho docente, além da redução do tempo e da profundidade destinados à formação acadêmica. Nesse sentido, Dos Santos e Melo (2019) observam que o discurso da otimização atualiza uma memória histórica da reforma universitária de 1968, promovida durante a Ditadura Militar, a qual defendia a racionalização dos recursos humanos e materiais das instituições de ensino superior.

Os autores Dos Santos e Melo (2018), ao analisarem o artigo “Entre Córdoba e Bolonha: o REUNI e a contraditória expansão da universidade brasileira”, destacam que o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) representou um marco na ampliação do acesso ao ensino superior público no Brasil.

Inspirado em princípios de democratização e expansão, o programa permitiu a criação de novos campi, a interiorização das universidades federais e a inclusão de milhares de estudantes historicamente excluídos do espaço universitário. Sob esse aspecto, o REUNI concretizou parte do ideal de massificação do ensino superior, alinhando-se à tradição reformista latino-americana iniciada com o Movimento de Córdoba (1918), que defendia a universidade pública, gratuita e socialmente comprometida. Contudo, os autores apontam que esse processo ocorreu sob o discurso de “otimização de recursos” e de “eficiência institucional”, o que levou à precarização das condições de trabalho docente e à intensificação do produtivismo acadêmico.

Assim, o REUNI expressa uma contradição inerente: ao mesmo tempo em que ampliou o acesso e a presença social da universidade pública, incorporou elementos da racionalidade técnica

e da lógica neoliberal, aproximando-se, em parte, dos pressupostos do Processo de Bolonha europeu.

A crítica de Henri Giroux à subordinação da educação aos interesses econômicos, abordada no contexto da Declaração de Bolonha, encontra eco em diversas dimensões sociais atualmente. Essa mesma racionalidade técnica que Giroux critica no sistema educacional, se manifesta cotidianamente nos espaços tecnológicos, nas redes sociais, nos ambientes de trabalho e na gestão da informação, evidenciando um controle sobre a autonomia individual e no pensamento crítico. Herbert Marcuse, em sua crítica à sociedade tecnológica, contribui para esse debate ao argumentar que a racionalidade técnica transforma as relações humanas em relações instrumentais.

Atualmente, plataformas como Facebook, Instagram e YouTube utilizam algoritmos que reforçam as preferências e crenças já existentes nos usuários. Além disso, os proprietários e controladores dessas plataformas programam os algoritmos para acentuar a propagação de desinformação, notícias falsas e discurso de ódio, porque geram engajamento dos usuários, que passam a dispor de mais tempo utilizando as redes sociais e, conseqüentemente, ampliando o mercado consumidor dentro do ciberespaço.

Esse processo, de acordo com Marcuse, integra-se à “racionalidade técnica” dominante, moldando o comportamento e eliminando a crítica social. Assim como Giroux destaca, essas plataformas limitam o espaço para a reflexão ao alimentar o público com informações que apenas confirmam suas opiniões preexistentes, o que prejudica o desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo.

Marcuse (1995, p. 18) mostra que na sociedade industrial avançada, a tecnologia aqui entendida, em analogia, como as “ferramentas” pedagógicas, curriculares e administrativas do ensino, deixa de ser um meio neutro e transforma-se em instrumento de dominação, pois acaba servindo aos interesses do capital. Assim, tanto Bolonha quanto o REUNI exemplificam, na perspectiva marcuseana, a forma como a lógica da eficiência técnica se sobrepõe à ideia de formação crítica e emancipadora, reduzindo o ensino superior a um processo gerencial voltado para a produção rápida de diplomas e de força de trabalho qualificada, porém menos reflexiva e menos capaz de promover mudanças estruturais na sociedade.

A Racionalidade Técnica, vinculada à Teoria do Capital Humano, reflete e acentua as desigualdades sociais, pois prioriza a formação de trabalhadores aptos a atenderem às necessidades produtivas sem questionar as estruturas de poder. A partir desse viés, e sem a devida contradição

possível pelos professores de visão político-social crítica, o sistema educacional se alinha aos interesses do capitalismo, perpetuando-se sob o controle das elites e para a manutenção de uma sociedade excludente. Dessa forma, tanto a teoria do capital humano como a racionalidade técnica colaboram para a reprodução do sistema capitalista, moldando a educação para reforçar a hegemonia burguesa, sem promover a transformação social e ocultando a realidade histórica e material da sociedade.

1.3 Reflexão conclusiva

A teoria do capital humano e a racionalidade técnica se consolidaram como pilares centrais no fortalecimento da sociedade capitalista, reforçando estruturas de poder e hierarquias sociais. A Teoria do Capital Humano, ao valorizar a educação apenas como meio para aumentar a produtividade (eficiência e competência) e o crescimento econômico e a concentração econômica, alinha-se diretamente aos interesses da classe dominante, ao passo que a racionalidade técnica analisada por Herbert Marcuse, impõe uma lógica de eficiência e controle, que contribui para a alienação e submissão inevitável dos indivíduos ao sistema capitalista.

Dessa forma, a autonomia do trabalhador é enfraquecida, já que os indivíduos se encontram condicionados a operar sob os moldes de uma sociedade focada no trabalho assalariado, no lucro e no consumo, limitando suas possibilidades de desenvolvimento e liberdade crítica.

Os autores como Marcuse e Giroux, apontam que essas práticas estão longe de promover a emancipação humana, consolidando uma sociedade em que o conhecimento técnico é levado a ser valorizado acima da compreensão crítica das relações sociais, para o avanço do processo civilizatório.

A teoria do capital humano encontra ressonância nas políticas educacionais do nosso país, nasce desse ambiente de racionalização, onde o valor do indivíduo está diretamente ligado à capacidade de contribuir para a expansão e concentração econômica. Em última instância, essas transformações históricas ilustram como ideologias burguesas, apoiadas por eventos como os de Versalhes e Bolonha, criaram um cenário no qual o conhecimento técnico e a eficiência são considerados os pilares da vida humana, paradoxalmente levando a humanidade ao retrocesso civilizatório.

2 A CONSTRUÇÃO CURRICULAR SOB A LÓGICA DO CAPITAL HUMANO E DA RACIONALIDADE TÉCNICA

Ao longo das últimas décadas, presenciamos uma intensificação da globalização econômica, marcada pela consolidação da democracia burguesa e do capitalismo liberal. Segundo Ribeiro (2021) *apud* Goodson (2008), esse modelo político e econômico tem provocado mudanças em diversos setores, incluindo a educação, que sofreu reformas curriculares desestruturantes, do ponto de vista civilizatório, para atender às demandas do capitalismo global.

Silva (1999) menciona a obra de Bobbit, “The curriculum” (1918), na qual o currículo é inicialmente concebido de racionalização de resultados, inspirado nos métodos de produção de Taylor (1911). Nesse contexto, o currículo era entendido como uma especificação de objetivos voltados à obtenção de resultados.

O currículo é o elemento central do projeto pedagógico, pois viabiliza o processo de ensino-aprendizagem. Utilizando as contribuições de Sacristán (1999), o currículo pode ser visto como um elo entre a cultura e a sociedade externa à escola. Ele não apenas reflete e responde à cultura e aos valores da sociedade em que se está inserido, mas também atua como um canal para a circulação de conhecimento acumulado ao longo das gerações. Isso inclui não apenas conteúdos a serem estudados, mas também métodos de pensamento, valores e práticas culturais.

Nesse sentido, as teorias do currículo têm se tornado centrais nas discussões educacionais, pois o currículo vai além de um conjunto de conteúdo a ser transmitido aos estudantes. Sob a ótica da teoria crítica, o currículo reflete e sustenta estruturas de poder e ideologias dominantes que permeiam e determinam a sociedade em que vivemos. Diante disso, o currículo não é neutro; ele é construído dentro de um contexto de disputas políticas, econômicas, sociais (Silva, 2016, p.16-17).

Atualmente, podemos dizer que o currículo é tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os estudantes aprendam ao longo da vida escolar e acadêmica para ser levado às futuras gerações e seguir na direção do avanço do processo civilizatório. Como quase todos os temas educacionais, as decisões sobre currículo envolvem diferentes concepções de mundo, de sociedade e, principalmente, diferentes teorias sobre o que é o conhecimento, como é produzido e distribuído, e qual seu papel nos destinos humanos.

Conforme Silva (2016, p.16-17), uma teoria se define pelos conceitos que utiliza para conceber a “realidade”. A partir dessa definição, o autor nos chama a atenção para o fato de que,

ao lado dessa “realidade” visível, há elementos implícitos que também a constituem, mas que só podem ser percebidos quando compreendermos o contexto e as ideologias que moldam essa realidade.

Esses elementos implícitos, muitas vezes invisíveis para a capacidade de percepção superficial, revelam como estruturas sociais e econômicas moldam o que é ensinado nos espaços de escolarização, destacando as prioridades educativas do interesse das classes dominantes.

Mediante essa perspectiva crítica de Silva (2016), é possível questionar a função do currículo nas reformas educacionais, que muitas vezes são influenciadas por demandas econômicas globais.

Ao entender que o currículo é uma construção permeada de ideologias, é possível perceber como ele pode ser utilizado para reforçar desigualdades ou promover uma educação justa e inclusiva. A teoria, assim, não é apenas um instrumento para explicar a realidade, mas também um instrumento para a transformá-la.

Na visão de Herbert Marcuse, a Racionalidade Técnica está profundamente ligada à maneira como a sociedade se organiza e utiliza a tecnologia, pautando-se por uma lógica de eficiência, controle e suposta neutralidade. Para Marcuse, a técnica carrega consigo um mecanismo que induz a uma forma específica de pensar, orientada pela busca por eficiência e lucro, pelo controle e dominação, expropriação e concentração, ocultando essas intensões, como fossem designações naturais da vida humana a serem conformadas nas relações sociais na sociedade capitalista.

Uma falsa consciência da realidade. Essas ideias e representações tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. [...] por seu intermédio, os homens legitimam as condições sociais de exploração e de dominação, fazendo com que apareçam verdadeiras e justas (Chauí, 1980, p.21).

Na educação, essa lógica se manifesta de maneira preocupante, como apontam Rocha, De Brito Dantas e Bueno (2023), que discutem os impactos da racionalidade técnica na formação educacional. Segundo os autores, a racionalidade técnica, sustentada por um discurso instrumental e ideológico da globalização, propõe uma formação tecnicista, padronizada e uniforme e desconectada da diversidade sociocultural presente nas salas de aula.

Desse modo, a racionalidade técnica perpassa sob um viés econômico, político e social, chegando até a educação a partir das relações políticas sob os interesses do capitalismo, propondo um direcionamento a resultados da prática tecnicista perante a forma de

dominação ideológica na formação inicial docente, compreendendo um objeto educacional do mercado financeiro a partir de proposta de formação massificada e engessada (Rocha, De Brito Dantas e Bueno, 2023, p.91).

Em um currículo estruturado pela racionalidade técnica, a prioridade é dada ao desenvolvimento de habilidades, às competências e à adaptação às tecnologias industriais, com foco em conhecimentos que atendem as demandas do mercado de produção capitalista. Esse modelo favorece a proposta de formação instrumental e utilitária, frequentemente em detrimento da educação integral e crítica, que valorizem a reflexão, o questionamento e o desenvolvimento pleno do sujeito.

Já na concepção de investimento em capital humano como motor do desenvolvimento econômico, há a visão de formação humana centrada nas necessidades do mercado, como apontam Motta e Frigotto (2017). Nesse modelo, o currículo é construído com o objetivo de transmitir ao estudante conhecimentos úteis, que possam aumentar a produtividade e a competitividade, favorecendo a inserção do indivíduo no mercado de trabalho.

A ideia de investimento em capital humano como motor de desenvolvimento econômico é uma determinada concepção de formação humana nos marcos restritos das necessidades de mercado. Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho (Motta e Frigotto 2017, p.358)

Essa concepção tem predominado ao longo da História da Educação Brasileira, sendo legitimada por meio de diversas políticas públicas e mudanças legislativas, especialmente em momentos de crise do capitalismo.

Durante o período de desenvolvimento industrial (1930-1956), visando garantir o avanço nacional, o país buscou promover uma formação básica para mão de obra. Nesse contexto, o Decreto Lei nº 4048, de 22 de janeiro de 1942 (Brasil, 1942), criou o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial). As vagas nas universidades eram predominantemente destinadas aos filhos da burguesia, enquanto o ensino profissional técnico era voltado à classe trabalhadora, com o objetivo de formar os filhos dos operários para que também se tornassem operários (Moura, 2007, p. 10).

Nesse período, havia um nítido contraste entre a formação para o trabalho intelectual e a formação para o trabalho manual, sendo que, para a classe trabalhadora, restava apenas a formação voltada às atividades manuais.

De 1964 a 1985, a educação no Brasil passou por um período de reformas significativas, sob o autoritarismo do regime militar. Influenciado por modelos educacionais norte-americanos, o governo militar implementou duas leis que transformaram profundamente o sistema educacional: a reforma universitária, estabelecida pela lei nº 5.540, de 23 de novembro de 1968, e a reforma do ensino fundamental, estabelecida pela lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Rocha, De Brito Dantas e Bueno, 2023).

No artigo “O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”, de José Carlos Libâneo (2012), revela os problemas educacionais enfrentados no Brasil em virtude da influência das organizações internacionais e do neoliberalismo sobre a educação. Entendemos o dualismo, conforme Moura:

A relação entre a educação básica e profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade. Nesse sentido, até o século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas que hoje possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional. O que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes. Assim sendo, a educação cumpria a função de contribuir para a reprodução das classes sociais já que aos filhos das elites estava assegurada essa escola das ciências, das letras e das artes e aos demais lhes era negado o acesso (Moura, 2007.p.5).

Segundo Libâneo (2012), a ideologia da escola para o acolhimento social tem sua origem na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, de 1990, que aconteceu na Tailândia. O autor destaca, em seu texto, as reformas educacionais iniciadas na Inglaterra em 1980 e as políticas neoliberais dos anos seguintes perpetradas pelo Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo da Nações Unidas para Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura (UNESCO). Essas propostas encontram campo fértil para serem implementadas na realidade dualista da escola brasileira, que está assentado no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias para os filhos dos ricos, ao passo que a escola do acolhimento social, voltada para a integração social é predominantemente destinada aos pobres, com ênfase nas missões sociais de assistência e apoio às crianças.

Conforme Rocha, De Brito Dantas e Bueno (2023), a influência de políticas neoliberais e organismos internacionais como o Banco Mundial, reforçam a tendência tecnicista no currículo

educacional. Rocha, De Brito Dantas e Bueno (2023) apontam que esses organismos atuam como autoridades globais que, ao financiarem reformas educacionais em países subdesenvolvidos, impõem uma agenda tecnicista e mercantilista na política educacional. O currículo, portanto, é levado a ser construído para atender às exigências dessas instituições internacionais, o que resulta no distanciamento das realidades locais e culturais dos estudantes, privilegiando uma formação voltada ao mercado global, em detrimento de uma educação crítica sobre os interesses locais.

Paulo Freire (1967, p. 57) destaca a importância da educação como ferramenta essencial para a transformação social. Ele defende uma educação que tire o ser humano da massificação e da opressão, insira-o em seu contexto social real e promova uma consciência crítica. Freire vê a educação como um caminho que leva o ser humano de uma consciência dominada para uma consciência livre e crítica, permitindo-lhe uma leitura profunda de si e das diversas dimensões da sociedade (social, econômica, política, cultural e tecnológica). Trata-se de uma proposta de educação que deveria conduzir o ser humano a uma postura crítica, frente aos problemas de seu tempo e espaço, possibilitando uma ação consciente da realidade social e transformadora (Freire, 1967, p.94).

No contexto educacional brasileiro contemporâneo, a presença da racionalidade técnica é percebida, especialmente, com a aprovação da lei nº 1005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). Essa legislação inaugurou uma nova fase de reformas educacionais no país, que refletem uma lógica tecnicista, com objetivo de atender às demandas globais por eficiência, produtividade e empregabilidade.

De acordo com Rocha, De Brito Dantas e Bueno (2023), a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que revogou a Resolução CNE/CP nº 2/2015, simboliza um retrocesso nas reformas educacionais voltadas para o ensino superior, especificamente no que se refere ao currículo e formação de professores para educação básica. Segundo os autores, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 introduziu um currículo de base tecnicista, estreitamente alinhado à lógica da racionalidade técnica, na medida em que reforça a subordinação da educação às diretrizes de organismos internacionais, os quais priorizam processos educacionais baseados em competências e habilidades voltadas para atender demandas do mercado econômico. Comprometendo e limitando a educação crítica e reflexiva.

A teoria do capital humano também se manifesta de forma clara no contexto educacional brasileiro com a Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Segundo Motta e Frigotto (2017), essa resolução reforça a lógica de adequação da educação às demandas do mercado, priorizando o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à inserção dos estudantes no mercado de trabalho. Esse enfoque se alinha com a ideia de que a educação deve ser um instrumento para o desenvolvimento de competências que aumentam a produtividade e a empregabilidade dos indivíduos.

Um exemplo de programa que contempla a Teoria do Capital Humano são os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou de Qualificação Profissional, com escolaridade mínima variada. Esses cursos de curta duração focam em uma área de atuação específica. Os pré-requisitos de escolaridade para essa modalidade variam de acordo com a proposta formativa do curso escolhido, abrangendo desde o ensino fundamental incompleto até o nível superior. Conforme previsto no Artigo nº 42, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a formação inicial e continuada ou qualificação profissional pode ser ofertada como cursos de livre oferta, abertos à comunidade, com matrículas condicionadas à capacidade de aproveitamento da formação e não necessariamente ao nível de escolaridade.

A lógica da racionalidade técnica tem influenciado significativamente as políticas educacionais no Brasil atual, e são perceptíveis em iniciativas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que foi criado com o objetivo de ampliar o acesso às Universidades Federais (Brasil, 2007).

Essa política pública teve como objetivo atender às metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 (Brasil, 2001). Esse programa demonstra o papel “intervencionista” do Estado na regularização do ensino superior, a grosso modo, o governo deixa de investir nas universidades públicas, para investir nas universidades privadas. O Estado intervém economicamente no setor educacional por meio de suas ações: as universidades privadas que aderem ao Programa Universidade para Todos (PROUNI) recebem isenção fiscal e, além disso, são remuneradas pelo Governo Federal pelos serviços educacionais prestados.

A universidade pública, historicamente comprometida com a formação profissional, a produção científica, a extensão e o serviço à sociedade, vem sendo gradualmente reconfigurada. Nas últimas décadas, passou a atuar como fornecedora de produtos educacionais moldados às exigências, diretas ou indiretas, do capital financeiro global. Paralelamente à valorização de iniciativas como o empreendedorismo e a inovação, esse movimento global tende a fragilizar ainda

mais a autonomia acadêmica e institucional, que já se encontrava comprometida (Dos Santos e Melo, 2019).

Conforme apontam Dos Santos e Melo (2019), diante das transformações políticas, econômicas e sociais impulsionadas pela nova ordem global, o Brasil passou a firmar, entre o final do século XX e o início do século XXI, diversos compromissos com organismos multilaterais. Tais acordos impõem, de forma recorrente, a ampliação acelerada da educação superior, não como um direito à formação plena, mas como um processo de certificação massiva para atender às demandas do mercado.

Nesse cenário, a UNESCO retoma, no contexto brasileiro, o discurso da igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior um tema já presente na reforma universitária de 1968. No entanto, essa “igualdade”, segundo a leitura crítica de Dos Santos (2019), limita-se à facilitação do ingresso de grupos historicamente excluídos, sem considerar as profundas desigualdades estruturais que condicionam a permanência e o aproveitamento desses estudantes. Tal abordagem revela que a principal finalidade dessas políticas de expansão, nos países periféricos, não é promover a justiça social, mas sim adequar a força de trabalho às exigências da economia global, orientada por instituições como o FMI e o Banco Mundial (Dos Santos e Melo, 2019, p.10).

A influência da racionalidade técnica e da teoria do capital humano no cenário educacional brasileiro contemporâneo evidencia um direcionamento das políticas públicas voltadas predominantemente à formação de mão de obra para o mercado, em sintonia com as exigências do capital global. Essa lógica prioriza o desenvolvimento de habilidades técnicas e competências operacionais que favorecem a empregabilidade e a competitividade econômica, em detrimento de uma formação humanista e crítica. Como resultado, compromete-se o desenvolvimento integral do estudante entendido como aquele que promove a articulação entre as diversas dimensões da realidade: econômica, social, política, cultural e tecnológica. Ao limitar a educação à preparação para o trabalho, esvazia-se seu potencial transformador, contrariando a concepção emancipatória defendida por Paulo Freire, que via a educação como prática da liberdade e instrumento de mudança social profunda e equitativa.

Na próxima seção vamos relatar a história do Serviço Social no Brasil e na UFTM contextualizando a importância do curso de graduação no contexto social.

2.1 Breve panorama histórico do Serviço Social e a constituição do curso de Serviço Social na UFTM

O Serviço Social nasceu da necessidade de elucidar e confrontar os antagonismos advindos do modo de produção capitalista para a vida social. Esses antagonismos emergem da contradição entre capital e trabalho, revelando a exploração da força de trabalho em benefício da acumulação de capital por uma minoria.

Nesse sentido, Iamamoto (2003) discorre que o desenvolvimento da profissão foi devido às grandes mudanças trazidas pelo capitalismo industrial:

O Serviço Social se gesta e se desenvolve como profissão reconhecida na divisão social do trabalho, tendo por pano de fundo o desenvolvimento capitalista industrial e a expansão urbana, processos esses aqui apreendidos sob o ângulo das novas classes sociais emergentes – a constituição e expansão do proletariado e da burguesia industrial – e das modificações verificadas na composição dos grupos e frações de classes que compartilham o poder de Estado em conjunturas específicas. É nesse contexto, em que se afirma a hegemonia do capital industrial e financeiro, que emerge sob novas formas a chamada “questão social”, a qual se torna a base de justificação desse tipo de profissional especializado (Iamamoto, 2003, p.77).

O Serviço Social é uma prática profissional que nasce e atua dentro das contradições da própria sociedade capitalista. No cotidiano, lida diretamente com as dores e desafios gerados pelas desigualdades sociais como a pobreza, o desemprego e a violência e, ao mesmo tempo, procura compreender e questionar as estruturas que produzem essas realidades. Ainda que inserido nesse mesmo sistema, o Serviço Social reafirma, em sua prática, o compromisso ético com a dignidade humana, buscando caminhos que fortaleçam a resistência, a solidariedade e a emancipação social.

Nesse contexto, trata-se de uma profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho, cuja atuação está voltada para a intervenção na realidade social e, especialmente, nas múltiplas expressões da questão social (Iamamoto, 2015). A questão social, por sua vez, refere-se às diversas formas de desigualdade geradas pelas contradições do sistema capitalista, resultado do conflito histórico entre capital e trabalho.

Trata-se de uma categoria estrutural e constitutiva desse modo de produção, manifestando-se por meio da pobreza, do desemprego, da precarização das relações de trabalho, da exclusão social, entre outras formas de negação de direitos. Envolve, portanto, uma arena de disputas políticas, econômicas e culturais, nas quais se travam lutas pela superação das desigualdades produzidas pela lógica da sociedade de classes e seus antagonismos fundamentais.

Por isso que a profissão tem as ações embasadas em uma perspectiva crítico-dialética que se insere no âmbito das relações sociais do modo de produção capitalista, construindo respostas e estratégias às expressões da questão social observando os interesses antagônicos das classes sociais.

A formação profissional em Serviço Social é orientada por um conjunto articulado de dimensões que sustentam a atuação crítica e qualificada da(o) assistente social na realidade concreta da sociedade. A dimensão teórico-metodológica proporciona os fundamentos para a apreensão crítica das expressões da questão social, permitindo a mediação entre as manifestações singulares do cotidiano profissional e as determinações mais amplas da totalidade social. Já a dimensão ético-política orienta a direção social da intervenção, pautando-se pelos valores e princípios do Projeto Ético-Político da profissão, como o compromisso com a emancipação humana, a justiça social e a defesa intransigente dos direitos das classes trabalhadoras. Por fim, a dimensão técnico-operativa traduz-se nas estratégias, instrumentos e procedimentos utilizados na prática cotidiana, nos diferentes espaços sócio-ocupacionais, constituindo a face visível da profissão e da sua atuação social (Guerra, 2012).

Essas três dimensões articulam-se à dimensão investigativa, que perpassa o ensino, a pesquisa e a extensão na formação inicial, como expressa o Projeto Político-Pedagógico (PPC) do curso de Serviço Social. Essa articulação é essencial para garantir uma prática profissional fundamentada e comprometida com o movimento real e concreto da sociedade, favorecendo uma intervenção que ultrapasse o imediatismo das demandas institucionais e que contribua para a transformação social.

Este perfil profissional materializar-se-á por meio de um processo formativo, capaz de aprofundar o estudo da Economia Política, Filosofia, Ciência Política, Sociologia, além da Psicologia, Antropologia, Direito, Pesquisa, Política Social, Fundamentos do Serviço Social e tantos outros; compreendendo que o Serviço Social tem como solo a história da sociedade e está sempre relacionado às suas alterações (Chagas, 2016 *apud* ABEPSS, 1996).

A história do Serviço Social no Brasil está vinculada ao papel da Igreja Católica, no contexto das transformações sociais ocorridas no país no fim do século XIX e início do século XX. Conforme Raichelis (1988) destaca, o Serviço Social surgiu inicialmente associado às práticas de assistência social instituídas pelo movimento leigo da Igreja Católica, na segunda metade da década de 1920. A institucionalização da profissão segundo Raichelis (1988), no entanto, só se consolidou quando a Igreja assumiu um papel mais ativo no enfrentamento das expressões da “questão social”,

sob uma perspectiva conservadora e paternalista, mediante o controle de iniciativas de caráter de ação social.

A primeira Escola de Serviço Social no Brasil foi criada em São Paulo, em 1936, sob forte influência da doutrina social da Igreja Católica. Vinculada inicialmente à Ação Social, sua formação teórica e prática seguia os princípios da Escola de Serviço Social de Bruxelas, de orientação franco-belga, fundamentando-se na tradição filosófica do tomismo, com forte ênfase nos valores cristãos e na caridade como eixo da intervenção social (Raichelis, 1988).

No decorrer do século XX, o Serviço Social passou por diferentes transformações. Em 1940, o Brasil sofreu influência norte-americana, que levou a tecnificação da profissão, baseada no positivismo, que buscava racionalizar e sistematizar as práticas do Serviço Social, para torná-lo mais eficiente. Essa influência resultou em um perfil ajustador da profissão, voltado ao aprimoramento dos instrumentos e técnicas de intervenção, ampliando a burocratização das atividades institucionais (Yazbek, 1999).

Na década de 1960, o Serviço Social foi marcado por um processo de reestruturação, no qual diversos profissionais discutiam os reflexos do capitalismo sobre a sociedade daquele contexto histórico, culminando no início do Movimento de Reconceituação na América Latina. Esse movimento questionava o exercício do Serviço Social tradicional, que era regido pela tradição positivista e, segundo Netto (2005), caracterizava-se como uma prática empirista, reiterativa, paliativa, burocratizada e orientada pela ética liberal burguesa, de forma que, claramente, passou a imperar a lógica da racionalidade técnica no Serviço Social brasileiro.

Mais tarde, em 1965, o Movimento de Reconceituação buscou a revisão teórica, metodológica, técnico operativa e política da profissão. Essa revisão estava alicerçada em um Serviço Social mais crítico e voltado à construção de um novo currículo, amplamente debatido no III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), realizado em 1979, em São Paulo, que ficou conhecido como o “Congresso da Virada” (Castro e Toledo, 2012). Em 1982, a Associação Brasileira de Escolas em Serviço Social (ABESS) promoveu um extenso e detalhado processo de revisão curricular que rompeu o legado conservador da profissão e a ligação com a ideologia dominante, incorporando a tradição marxista.

Essa revisão curricular foi chamada de currículo mínimo para o curso de Serviço Social, estabelecendo as diretrizes gerais no plano nacional para os cursos de graduação em Serviço Social, proposta pela “II Oficina Nacional de Formação Profissional” da ABESS e aprovada em

assembleia geral, da instituição, em novembro de 1996, no Rio de Janeiro. Posteriormente, foi encaminhada ao Ministério da Educação (MEC) para instituir as diretrizes, que passaram a compor a base comum do currículo, para a orientação das instituições de Ensino Superior (IES) na elaboração de seus currículos plenos.

O currículo mínimo foi construído coletivamente, contando com a participação do Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social (CEDEPSS), a diretoria da ABESS, a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e dos Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) baseada nos onze princípios que fundamentam a formação profissional, bem como diretrizes curriculares que permeiam a formação profissional e consistem na formação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa.

Segundo Castro e Toledo (2012, p.8):

As discussões que permearam a construção do novo currículo giraram principalmente em torno de dois eixos temáticos: a) a questão da formação profissional do assistente social no Brasil está inserida no quadro geral da problemática universitária, expressando, de modo particular os questionamentos da educação superior na sociedade brasileira; b) a formação profissional mantém uma relação com a prática profissional numa dada sociedade, tendo como referência fundamental a realidade social.

Esse movimento de revisão curricular realizado pela ABESS influenciou a mudança do nome da instituição que, a partir de 1996, passou a ser Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), enfatizando o caráter científico da entidade.

No contexto atual, a formação continuada do Assistente Social, está esculpida no Projeto Ético-Político da profissão, documento desenvolvido pelo CFESS, em conjunto com os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) e os estudantes representados pela ENESSO. O projeto estabelece um processo contínuo, que busca fortalecer as bases fundamentais do Código de ética da profissão, associando a qualidade de serviços prestados à classe trabalhadora, mediante o aprimoramento intelectual das competências profissionais (CFESS, 1993, p. 24).

Nesse sentido, a Lei 8.662, de 13 de março de 1993, com as alterações introduzidas pelas Resoluções CFESS nº 290/94, 293/94, 333/96 e 594/11 CFESS (1993), que regulamenta a profissão do assistente social, estabelece diretrizes para o exercício da profissão no Brasil. Entre as principais disposições da lei, estão a definição das competências e as atribuições. As alterações introduzidas pelas resoluções CFESS nº 290/94, 293/94, 333/96 e 594/11 CFESS (1993) reafirmam a necessidade do aprimoramento profissional contínuo.

Lei 8662/93, Código de Ética Princípios Fundamentais:

[...]

VII. Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual;

[...]

X. Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional;

[...]

Título II Dos Direitos E Das Responsabilidades Gerais Do/A Assistente Social

[...]

Art. 2º Constituem direitos do/a assistente social:

[...]

f- aprimoramento profissional de forma contínua, colocando-o a serviço dos princípios deste Código (Brasil, 1993).

A formação contínua ou continuada que aparece no Artigo 2º, da Lei 8662/93 do Serviço Social, está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). O parágrafo 2º, do artigo 62, prevê o uso de tecnologias de educação à distância para a capacitação de professores. Já o parágrafo único do artigo 62-A estabelece a garantia à formação continuada, que será desenvolvida no espaço de trabalho do professor ou instituições de educação básica e superior. A determinação legal está alinhada ao Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), na meta 16, que reforça o compromisso com a formação permanente dos profissionais da educação.

Conforme Barbosa *et al.* (2011, p. 37), as primeiras ideias para a criação do curso de Serviço Social na Universidade Federal do Triângulo Mineiro surgiram a partir de 2008, culminando na implantação do curso em 2009. Esse momento representa um marco importante e significativo na busca por uma formação que conecte as demandas educacionais com a realidade social. A reitoria, ao implementar o curso por meio do Programa do REUNI, abriu espaço para um intenso debate sobre os projetos pedagógicos das licenciaturas e do curso de Serviço Social na universidade.

Além disso, o grupo responsável pela elaboração dos projetos pedagógicos enfrentou o desafio de criar um currículo que respeitasse a complexibilidade do conhecimento, evitando a fragmentação que muitas vezes está presente nas formações tradicionais. Havia uma preocupação em desenvolver uma proposta curricular que promovesse a interconexão dos saberes e contemplasse a diversidade das realidades sociais (Barbosa *et al.*, 2011, p. 37).

De acordo com Barbosa *et al.* (2011, p. 38), em 2008, a proposta de organização curricular do curso de Serviço Social da UFTM foi planejada para refletir o compromisso de formação integral do estudante, alinhado às diretrizes curriculares do Ministério da Educação (MEC),

superando uma abordagem tecnicista e fragmentada do conhecimento. Dessa forma, a construção do “Ciclo Comum de Formação” foi a estratégia aplicada para possibilitar a interlocução entre diferentes cursos, promovendo a articulação dos saberes das diversas ciências, o que não apenas poderia integrar os conteúdos abordados nas disciplinas, mas, também, poderia enfatizar a importância de formar um sujeito crítico, capaz de transitar entre as áreas do conhecimento e atuar eticamente nas diversas realidades sociais (Barbosa *et al.*, 2011).

A reestruturação da educação superior brasileira, especialmente com a implementação do REUNI, revela-se como parte de um projeto mais amplo de adequação do ensino às exigências do capital global. Sob forte influência de diretrizes formuladas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, essa política se orienta por uma lógica de racionalização dos recursos públicos, que busca expandir o acesso sem, contudo, garantir investimentos proporcionais em infraestrutura e pessoal qualificado (Dos Santos, 2019).

A chamada “otimização dos recursos” torna-se, nesse contexto, uma diretriz estratégica para organizar as universidades públicas de maneira enxuta e funcional, priorizando a ampliação do número de matrículas com o mínimo de custos operacionais (Dos Santos, 2019).

Essa concepção não apenas redefine o papel da universidade, afastando-a de seu compromisso com a formação crítica e com a produção autônoma de conhecimento, como também a insere diretamente na lógica de mercado, esvaziando seu potencial contra hegemônico. Assim, a universidade passa a atuar como engrenagem de um modelo de sociabilidade neoliberal, voltado à formação de mão de obra adaptada às demandas do capital, e não à construção de sujeitos históricos capazes de transformar a realidade social (Dos Santos, 2019).

A criação do curso de Serviço Social na UFTM foi impulsionada pela necessidade de adequar a formação profissional às demandas sociais, visando um entendimento crítico da realidade.

A UFTM, instituição pública vinculada ao Ministério da Educação, vivenciou um aumento significativo da oferta de cursos de graduação, como resultado dos investimentos do Programa REUNI. Em 2007, a UFTM oferecia apenas 7 (sete) cursos de graduação. E, de 2008 a 2011 passou a ofertar 24 (vinte e quatro), mais que triplicando a oferta estacionada anteriormente, gerando um crescimento significativo das vagas anuais, que passaram de 320 para 1.340 por ano, sendo, portanto, quadruplicadas. Esse processo de expansão também foi notável no campo do Serviço Social: segundo o cronograma geral de implantação e execução de metas da UFTM, o curso de

bacharelado em Serviço Social foi implementado entre 2008 e 2010, com a oferta de 60 (sessenta) vagas por ano (Ambrósio, Fantini, Karwoski, 2011, p. 125).

Desse modo, Oliveira e Malachias (2022) apontam que a graduação em Serviço Social da UFTM tem sua integralização prevista para quatro anos, sendo, portanto, oito semestres. A proposta curricular busca promover uma formação que integra ensino, pesquisa e extensão. A extensão universitária, nesse contexto, é compreendida como um “processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, que promove a integração transformadora entre universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012), fortalecendo o compromisso do curso em formar profissionais conectados às necessidades e realidades sociais.

Nesse sentido, a valorização da extensão universitária e sua articulação com o ensino e a pesquisa têm orientado sucessivas revisões no currículo do curso, a fim de adequá-lo às novas diretrizes e demandas sociais.

O curso de Serviço Social da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) implementou seu primeiro currículo em 2010, consolidando-se como parte do processo de expansão e interiorização das universidades federais no país. Desde então, o curso vem se estruturando a partir de uma proposta formativa comprometida com a realidade social e com os princípios ético-políticos da profissão.

Nesse contexto, a Resolução n.º 11/2013, do Conselho de Ensino da UFTM (COENS), aprovou alterações nas matrizes curriculares 2009.1 e 2010.2. Entre as mudanças, destacam-se a inclusão de pré-requisitos em alguns componentes curriculares e a ampliação do rol de disciplinas eletivas, permitindo maior flexibilidade na escolha dos estudantes. É importante frisar que essas alterações não modificaram a carga horária total do curso, que permanece em 3.720 horas-aula para a matriz 2009.1 e 3.690 horas-aula para a matriz 2010.2, e foram aplicáveis a todos os alunos a partir do primeiro semestre de 2013 (UFTM, 2013).

O Ciclo Comum de Formação compõe a etapa inicial do curso, abrangendo os dois primeiros semestres, com carga horária total de 840 horas-aula e 56 créditos. Organizado em três eixos temáticos *Vida em Sociedade e Formação Pedagógica Comum*, *Múltiplas Linguagens* e *Formação e Trabalho Profissional*, esse ciclo tem por finalidade oferecer uma base generalista, crítica e humanística aos estudantes (UFTM, 2015).

No eixo *Vida em Sociedade e Formação Pedagógica Comum* são desenvolvidos conteúdos voltados à compreensão dos aspectos sociais, culturais, ambientais e científicos, favorecendo uma

leitura crítica da realidade. O eixo *Múltiplas Linguagens* se concentra no aprimoramento das competências comunicativas e acadêmicas, estimulando a produção intelectual e o trabalho coletivo. Já o eixo *Formação e Trabalho Profissional* introduz o estudante ao campo do Serviço Social, abordando as competências, habilidades e desafios que marcam o exercício profissional (UFTM, 2015).

Com uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem ativa, o Ciclo Comum articula teoria e prática, estimulando a autonomia, o pensamento crítico e a atitude investigativa. Além das disciplinas obrigatórias e eletivas, o ciclo contempla atividades acadêmico-científico-culturais e oferece flexibilidade curricular, permitindo a escolha de unidades temáticas e a reopção de curso ao término do primeiro ano (UFTM, 2015).

Assim, essa etapa inicial representa um espaço formativo essencial, que prepara o estudante para compreender a complexidade da vida social e atuar de maneira ética, crítica e comprometida com a transformação da realidade.

Desde então, o curso passou por atualizações significativas, com revisões na matriz curricular em 2014 e, mais recentemente, em 2023, sendo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de 2023 o objeto central desta pesquisa. Esta última revisão foi realizada não apenas em cumprimento às diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE nº 07, de 18 de dezembro de 2018, que determina o incremento da creditação da extensão universitária, mas também em razão da necessidade da matriz curricular revisar suas referências e reorganizar as disciplinas, de forma a adequá-las às novas exigências e às demandas contemporâneas do processo de formação profissional. A Resolução COENS/UFTM nº 361, de 14 de fevereiro de 2023 (UFTM, 2023) modificou o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Serviço Social da UFTM incorporando os princípios da extensão universitária ao currículo reforçando assim a formação integral dos estudantes e a articulação com a prática social.

É essencial ressaltar a importância da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão como princípio esculpido no artigo 207, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que reforça essa integração como princípio das universidades brasileiras (Brasil, 1988). Segundo o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX, 2012), a extensão universitária deve ser entendida como um “processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade”. Além disso, a formação em Serviço Social

precisa estar em sintonia com as reais demandas da população. Nesse sentido, Barbosa *et al.* (2011) enfatizam que as habilidades como trabalho em equipe, a visão ampla da realidade social e a capacidade de desenvolver estratégias sustentáveis e ambientalmente respeitosas são essenciais para o exercício profissional competente.

O curso de bacharelado em Serviço Social na UFTM está vinculado a uma proposta pedagógica que valoriza a formação ampla e interligada às demandas sociais e culturais contemporâneas. Barbosa *et al.* (2011) ressaltam que a organização curricular foi baseada no Ciclo Comum de Formação⁴, promovendo uma visão holística que abrange as relações entre o ser humano e o mundo em suas múltiplas dimensões. Segundo as autoras, essa estrutura curricular incentivaria os discentes a desenvolverem habilidades em diversas áreas por meio da prática, utilizando oficinas, projetos, iniciação científica e monitorias, o que proporciona ao estudante a oportunidade de vivenciar e aplicar o conhecimento teórico. Esse enfoque se direciona à interdisciplinariedade e ao trabalho colaborativo com outras áreas de estudo.

O curso estrutura-se em três eixos principais que dão sustentação à proposta integradora: Vida em Sociedade e a Complexibilidade Humana, Múltiplas Linguagens e Formação e Trabalho Profissional. Conforme apontam Barbosa *et al.* (2011), o primeiro eixo, Vida em Sociedade e a Complexibilidade Humana, tem como propósito promover uma formação ampla e humanística, articulando saberes das áreas sociais e filosóficas, de modo a possibilitar ao estudante uma compreensão mais profunda da complexidade presente nos fenômenos sociais, culturais e naturais. Esse eixo orienta o discente a refletir sobre questões econômicas, políticas, artísticas e históricas, desenvolvendo a visão crítica e multifacetada da sociedade e do seu papel como futuro Assistente Social.

No eixo *Múltiplas Linguagens*, o currículo enfatiza a importância de diferentes formas de comunicação, incluindo a língua materna, linguagens corporal e visual, tecnologias educacionais e a produção de metodologias científicas (Barbosa *et al.*, 2011, p.40).

A formação proposta visou a construção de competências comunicativas, que ampliam a capacidade do estudante de se expressar de forma crítica e criativa, essencialmente para o exercício da cidadania. Por fim, o eixo de Formação Trabalho Profissional orienta o desenvolvimento de

⁴ Um Ciclo Comum de Formação é uma etapa curricular, geralmente nos primeiros anos de um curso de graduação, onde os alunos de diferentes áreas ou cursos compartilham um conjunto de disciplinas e atividades. O objetivo principal é fornecer uma base de conhecimentos ampla e interdisciplinar, desenvolvendo habilidades e competências essenciais que são relevantes para diversas áreas do saber.

habilidades específicas para atuação no Serviço Social, constituindo um diferencial significativo nas propostas da UFTM, ao possibilitar a preparação técnica e fundamentada na prática e na teoria. Barbosa *et al.* (2011) destacam que o curso se fundamentava nas dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas da profissão, assegurando uma base sólida e interdisciplinar. Para isso, a estrutura curricular foi organizada em eixos e unidades temáticas, que incentivam não apenas o estudo individual, mas também a formação de grupos de pesquisa e estudos interdisciplinares, criando um ambiente de incentivo à produção científica e ao desenvolvimento de conhecimento em diversas áreas (Barbosa *et al.*, 2011, p. 40).

A graduação em Serviço Social na UFTM é caracterizada pela ênfase na formação humanista e crítica, que visa preparar os graduandos para uma compreensão aprofundada das realidades sociais e econômicas.

Desde o início da graduação, segundo Barbosa *et al.* (2011), os discentes são envolvidos em atividades de pesquisa, como a unidade temática de Estudos e Desenvolvimento de Projetos (EDP) e a iniciação científica, o que diferencia o curso e reforça o compromisso com a formação generalista e crítica.

As atividades de extensão do curso de Serviço Social se destacam, sobretudo, pelo impacto no enfrentamento às desigualdades sociais (Barbosa *et al.*, 2011), expõem o compromisso com a comunidade e incentivam a criatividade e o desenvolvimento de abordagens práticas e inclusivas, que surgem diretamente do trabalho acadêmico. Dessa forma, a extensão universitária pode tornar-se um espaço vital para o Serviço Social na UFTM, não apenas para fortalecer a formação profissional dos discentes, mas também para contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária, com ações que promovam a transformações sociais significativas.

Portanto, a construção curricular sob a lógica da racionalidade técnica e da TCH revela uma profunda transformação no papel da educação dentro da sociedade contemporânea. Ao longo das últimas décadas, reformas educacionais, impulsionadas pela globalização e pelas demandas do mercado de trabalho têm moldado o currículo para priorizar habilidades e competências voltadas à empregabilidade, em detrimento da formação crítica, integral e emancipadora. O currículo, assim, deixa de ser um simples reflexo das culturas e valores sociais, passando a ser um instrumento ideológico que reforça estruturas de poder e desigualdades. Em uma primeira análise, o que se pode observar é que a formação em Serviço Social na UFTM se posiciona de forma crítica em relação às influências da Teorias do Capital Humano e da Racionalidade Técnica. O curso adota uma matriz

curricular, segundo Barbosa *et al.* (2011), que se opõe à lógica instrumental, priorizando saberes interdisciplinares e integrados, que incentivam a reflexão crítica sobre as desigualdades estruturais da sociedade capitalista.

Na próxima seção, será apresentada a metodologia desta pesquisa, que adota uma abordagem qualitativa com o objetivo de investigar as influências da Teoria do Capital Humano e da Racionalidade Técnica conforme elaborada por Herbert Marcuse no currículo do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

O estudo fundamenta-se em uma revisão bibliográfica, aliada a uma análise descritiva e exploratória do Projeto Político-Pedagógico de 2023, utilizando como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético. Tal abordagem permite uma análise crítica das diretrizes curriculares e de sua articulação com os pressupostos ideológicos das categorias investigadas: o currículo, a Teoria do Capital Humano e a Racionalidade Técnica. O propósito é compreender de que maneira essas ideologias se expressam no Projeto Político-Pedagógico, refletindo-se na matriz curricular, nas disciplinas e nas práticas acadêmicas.

A escolha por uma abordagem exploratória busca favorecer uma compreensão preliminar e aprofundada do objeto de investigação o currículo do referido curso, ao mesmo tempo em que contribui para o debate acadêmico sobre a formação profissional em Serviço Social na instituição. Além disso, pretende-se analisar em que medida os fundamentos da TCH e da racionalidade técnica influenciam as bases sobre as quais o currículo foi estruturado.

3 METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender as implicações da Teoria do Capital Humano e da racionalidade técnica conforme discutido por Herbert Marcuse no currículo do Serviço Social da UFTM. Para isso, será realizada uma revisão bibliográfica que sustentará teoricamente a análise dos conceitos centrais desta pesquisa. A partir dessa base teórica, a pesquisa segue uma abordagem exploratória e descritiva com foco no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de 2023 do curso de Serviço Social da UFTM.

A pesquisa qualitativa básica ou genérica, conforme descrito por Gil (2022), é uma abordagem utilizada nas ciências sociais, especialmente nas áreas como a educação.

Esse tipo de pesquisa foca na interpretação e na compreensão das relações que o objeto de estudo (neste caso, o currículo) pode estabelecer com teorias e conceitos específicos, nesse caso a Teoria do Capital Humano e a Racionalidade Técnica.

A pesquisa qualitativa, ao valorizar a compreensão das relações, significados e perspectivas, permite uma análise aprofundada das implicações ideológicas e estruturais que inter-relacionam a Teoria do Capital Humano (TCH) e a Racionalidade Técnica com a configuração curricular do curso de Serviço Social da UFTM. Essa abordagem possibilita examinar, de forma crítica e contextualizada, como tais concepções influenciam a estruturação do currículo, suas disciplinas e práticas pedagógicas, evidenciando as mediações entre as demandas sociais, políticas educacionais e os processos formativos no campo do Serviço Social. Assim, busca-se não apenas identificar a presença dessas ideologias, mas compreender os modos pelos quais elas se incorporam e se reproduzem no âmbito acadêmico, impactando diretamente a formação profissional dos futuros assistentes sociais.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), o método é entendido como um procedimento ou um caminho a ser percorrido para alcançar um objetivo específico, seja no campo científico ou do conhecimento. Nesse contexto, o método serve como uma orientação para a investigação, estruturando e organizando o processo de pesquisa de maneira sistemática. Ele permite que o pesquisador conduza o estudo de forma rigorosa e clara garantindo um entendimento aprofundado e preciso do objeto em análise. Assim, o método é essencial para assegurar a qualidade da pesquisa, proporcionando uma abordagem coerente e bem fundamentada para alcançar os resultados desejados.

Para a presente pesquisa, adota-se a perspectiva do materialismo histórico-dialético, apropriado para examinar as contradições que permeiam a matriz curricular do curso de graduação em Serviço Social da UFTM. Conforme Gil (2022), o materialismo histórico-dialético se fundamenta na análise das contradições e está intrinsicamente comprometido em beneficiar grupos sociais que estão submetidos às mais diversas formas de opressão.

Fundamentado no materialismo histórico, esse método parte da concepção da realidade dinâmica, enfatizando as relações dialéticas entre o sujeito e o objeto, o que permite uma análise contextualizada das estruturas ideológicas que organizam o Projeto Político-Pedagógico do curso de Serviço Social da UFTM, permitindo a compreensão da TCH e da Racionalidade Técnica no movimento real e concreto da sociedade, possibilitando a análise de como o currículo de Serviço Social da UFTM se posiciona diante da lógica neoliberal e da tensão entre formação crítica e adaptação às demandas de mercado.

O materialismo histórico-dialético baseia-se na relação entre o pensamento humano e as condições materiais da existência, possibilitando a compreensão das transformações históricas da sociedade. Essa abordagem busca interpretar a realidade a partir do movimento concreto da História, considerando suas contradições e mudanças, não apenas para explicá-las, mas também para compreender as razões que as impulsionam (Oliveira, 2016, p. 80).

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma análise sistemática dos ensaios científicos de autores alinhados à corrente teórica, buscando evidenciar as contribuições desses pensadores para a compreensão das influências da Teoria do Capital Humano e da Racionalidade Técnica no currículo do Serviço Social da UFTM. O materialismo histórico-dialético possibilita a reflexão aprofundada sobre as estruturas sociais, as ideologias e os mecanismos de produção material e subjetivos da sociedade industrial capitalista, que sustentam a formação acadêmica e profissional do Serviço Social, considerando os pressupostos da Racionalidade Técnica e suas implicações na educação superior, como delimitadores teóricos metodológicos da atividade formativa.

Através do materialismo histórico-dialético, buscaremos superar a visão aparente e descritiva do currículo, analisando-o em sua totalidade histórica e contraditória.

As obras e os artigos estudados possibilitaram uma compreensão aprofundada das influências da Teoria do Capital Humano e da Racionalidade Técnica no currículo do curso de Serviço Social da UFTM. Com base na interpretação dessas referências, este estudo analisa, à luz do materialismo histórico-dialético, de que forma tais concepções se manifestam no

desenvolvimento das competências e habilidades dos futuros assistentes sociais, bem como nos desafios ideológicos e estruturais que configuram a organização curricular do curso.

Nesse contexto, a pergunta de pesquisa objeto de reflexão central que orienta este estudo é: em que medida a Racionalidade Técnica e a Teoria do Capital Humano influenciam a construção e implementação da matriz curricular do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Triângulo Mineiro?

A análise destas perspectivas pode contribuir com o debate acadêmico, ampliando o entendimento de como a Teoria do Capital Humano e a Racionalidade Técnica operam na educação ao explorar a maneira como esses conceitos influenciam na construção dos currículos acadêmicos, revelando as forças que orientam as escolhas educacionais e as práticas pedagógicas. Além disso, essa análise abre espaço para a reconfiguração de propostas curriculares que priorizem uma educação com valores emancipatórios, voltado para a transformação social.

A partir do materialismo histórico-dialético, a presente investigação busca superar a análise aparente e alcançar a realidade material do currículo do Serviço Social da UFTM, refletindo sobre suas bases estruturais e suas implicações na formação profissional.

3.1 Perspectiva do materialismo histórico-dialético

As investigações de cunho crítico-dialético caracterizam-se pelo exame de experiências concretas, práticas educativas, trajetórias históricas, debates filosóficos e análise situada dentro de um arcabouço teórico previamente estabelecido (Gamboa, 2010, p.106-107). A opção metodológica do pesquisador é pautada por sua intencionalidade, sendo que, no caso da pesquisa crítico-dialética há uma oposição explícita à concepção estática da realidade, predominantemente nas perspectivas tradicionais. Essa abordagem enfatiza a natureza conflitiva, dinâmica e histórica do objeto estudado ultrapassando a mera divergência interativa para revelar embates e as contradições que atravessam tanto os significados atribuídos aos fatos quanto os interesses em disputa (Gamboa, 2010, p.107-108).

Nesse contexto, o materialismo histórico-dialético surge como uma perspectiva fundamental para a análise crítica do pensamento humano e do modo de produção capitalista, permitindo compreender as transformações históricas da sociedade. A partir dessa perspectiva, a existência humana e suas condições materiais são entendidas em sua concretude, reconhecendo o

movimento social como um processo real e dinâmico. Esse movimento não se reduz a uma abstração, mas se manifesta historicamente, influenciando diretamente as relações sociais, políticas e econômicas da sociedade (Netto, 2011, p.17).

A formação profissional em Serviço Social, conforme aponta Iamamoto (2008), deve estar voltada para o desenvolvimento de cidadãos ativos e conscientes de seus direitos civis, políticos e sociais. Nesse sentido, a qualificação acadêmica contínua e o aprimoramento constantes se tornam fundamentais para a construção de profissionais comprometidos com a pesquisa, a produção científica e a transformação social. No entanto, a concretização dessa concepção exige um processo formativo estruturado que vá além da mera adaptação às mudanças sociais. A formação profissional deve articular teoria e prática, permitindo que os profissionais analisem as condições sociais em que estão inseridos e desenvolvam intervenções fundamentais. Ao integrar a perspectiva crítico-dialética ao processo educativo, é possível construir currículos que apresentem a realidade e que preparem os profissionais para agir sobre ela e transformá-la.

Nessa esteira, o curso de Serviço Social adota a corrente social do materialismo histórico-dialético, que está associada à perspectiva crítica-dialética. Ambas as abordagens são fundamentadas nas ideias de Karl Marx (1818-1883), que partem da premissa de que a realidade é dinâmica, contraditória e está em constante transformação. No campo educacional, conforme Saviani (2011), isso implica em entender a educação como um processo intrinsecamente ligado ao desenvolvimento humano, sendo configurada pela atividade humana e pelos processos sociais.

A adoção do materialismo histórico-dialético reflete a necessidade de analisar o currículo do curso de Serviço Social da UFTM, a partir de suas bases materiais e ideológicas, permitindo uma compreensão aprofundada do Projeto Político-Pedagógico.

Essa abordagem possibilita investigar o currículo e compreender se nele estão presentes os pressupostos da Teoria do Capital Humano e da Racionalidade Técnica, promovendo uma reflexão crítica sobre a influência dessas categorias na construção do currículo do curso de graduação em Serviço Social da UFTM.

3.2 Apresentação e Interpretação dos Dados Apreendidos

Para compreender as dinâmicas e contradições presentes no currículo do curso de Serviço Social da UFTM, torna-se essencial recorrer a um olhar crítico e dialético sobre as influências que

moldam sua estrutura e conteúdo. Fundamentando-se nas reflexões de Marcuse (1973) sobre a “negatividade íntima” dos objetos do pensamento, esta análise busca ir além das aparências superficiais do Projeto Político-Pedagógico (PPP), identificando as tensões entre o que “é” e o que “deve ser” no contexto educacional.

A partir dessa perspectiva, torna-se possível desvelar as ideologias, relações de poder e contradições que perpassam a construção curricular, especialmente no que tange à presença da Teoria do Capital Humano e da Racionalidade Técnica. Estes conceitos não apenas orientam a organização do conhecimento e o desenvolvimento das competências profissionais, mas também refletem as condições históricas e socioeconômicas que influenciam a formação do assistente social, apontando para desafios que envolvem o papel da educação na reprodução ou transformação das relações sociais.

Marcuse (1973) entende a importância do pensamento dialético para compreensão da realidade e a transformação social. O autor destaca a “negatividade íntima” dos objetos do pensamento, que se manifesta na contradição entre essência e aparência “é” e “deve ser”. Essa negatividade representa a tensão entre a realidade das possibilidades de transformação, impelindo a um olhar crítico que transcende a superficialidade à experiência imediata. A verdadeira compreensão da realidade exige a superação da percepção superficial da realidade, revelando os fatores históricos que moldam os fatos e as contradições que impulsionam a mudança social.

Parafraseando Marcuse (1973), para a superação da percepção superficial do PPP do curso do Serviço Social da UFTM, busca-se desvendar a “negatividade íntima” que o constitui, questionando a aparente neutralidade do currículo, revelando as ideologias, as relações de poder e as contradições que se escondem por trás dessa aparência.

A compilação dos dados será realizada por meio do exame aprofundado do PPP do curso do Serviço Social da UFTM, com o objetivo de responder à pergunta central da pesquisa.

Mediante o método, busca-se identificar os elementos ideológicos subjacentes ao PPP. Para responder à pergunta, é necessário observar o presente cenário socioeconômico que se caracteriza pela intensificação das estratégias de controle, configurando novas estruturas de dominação sobre os processos de trabalho.

Essas estruturas se manifestam, em particular, através da divisão sociotécnica do trabalho, intrinsecamente ligada à manutenção de um discurso ideológico que naturaliza as relações de hierarquia e subordinação, consoante com a análise de Mézaros (2011).

Nesse sentido, observa-se a consolidação de um sistema que perpetua o controle, a exploração, a opressão e a precarização do trabalho. As contrarreformas e o desmonte de direitos sociais e civis intensificados no Brasil após 2016 promovem um ideário conservador.

A atual conjuntura socioeconômica se alinha à Racionalidade Técnica e à TCH, na medida em que instrumentaliza a organização do trabalho em prol da maximização da produtividade e do lucro, desconsiderando as dimensões humanas e sociais. Além disso, a TCH é utilizada para justificar a intensificação do trabalho e a acumulação de competências como responsabilização individual para o sucesso profissional, obscurecendo as desigualdades estruturais e a exploração inerente ao sistema capitalista.

A TCH, ao enfatizar a importância do investimento individual em educação e formação profissional, consolida a lógica do mercado como principal direcionador do desenvolvimento humano. Essa perspectiva, conforme apontado por Cabral, Silva e Silva (2016), coloca a educação a serviço da produção capitalista, visando a formação de mão de obra qualificada para atender as demandas do mercado.

Nesse contexto, a construção do currículo tem um papel crucial na reprodução dessa lógica. O currículo, elemento central do projeto pedagógico que apresenta um conjunto de conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidas, é moldado para atender às necessidades do mercado de trabalho.

A TCH, embora reconheça a importância da educação para o desenvolvimento individual e social, acaba por reforçar a lógica mercadológica da educação. Ignora as desigualdades sociais e as barreiras estruturais que impedem o acesso equitativo à educação, situação que reverbera na participação ativa do cidadão nos espaços de decisão da sociedade. Conforme Giroux:

Para que a educação para cidadania se torne emancipatória, deve começar com o pressuposto de que seu objetivo não é “ajustar” os alunos à sociedade existente; ao invés disso, a sua finalidade primária deve ser estimular paixões, imaginação e intelecto, de forma que eles sejam compelidos a desafiar as forças sociais, políticas e econômicas que oprimem tão pesadamente suas vidas (Giroux, 1986. p. 262).

A análise de Silva (2016) sobre o currículo como reflexo de estruturas de poder ideológicas dominantes é importante para compreendermos a educação em suas complexibilidades. Ao desnaturalizar a ideia de um currículo neutro, o autor nos convida a enxergar as relações de poder que o moldam e o constituem.

Essa compreensão crítica do currículo nos permite questionar as reformas educacionais, frequentemente impulsionadas por demandas econômicas e políticas que visam a adaptação dos indivíduos a lógica do mercado.

A crítica de Marcuse à Racionalidade Técnica aprofunda a análise do currículo, revelando como essa lógica permeia a organização do conhecimento, as práticas pedagógicas e a educação. A ênfase na eficiência, no controle e na padronização pode levar à desvalorização da criatividade, do pensamento crítico, essencial para a formação de indivíduos conscientes e transformadores da realidade social (Marcuse, 1973).

Nesse contexto, a crítica ao currículo do Serviço Social da UFTM se torna fundamental para a construção de uma graduação emancipadora. Ao desvelar as relações de poder e as ideologias que permeiam o currículo, abre-se caminho para a construção de alternativas e estratégias pedagógicas que promovam a justiça social, a inclusão e a formação de cidadãos críticos e engajados na transformação da realidade.

Para responder à pergunta desta pesquisa é preciso analisar a organização didático-pedagógica do currículo do Serviço Social da UFTM à luz da Teoria do Capital Humano e da Racionalidade Técnica. Para tanto, o documento será dividido em eixos temáticos que foram organizados com base na análise do sumário do documento. A divisão será realizada conforme o quadro abaixo:

Quadro 1- Quadro de análise do PPC 2023 do Serviço Social.

Análise	Descrição do Documento
a) Identificação e fundamentos Institucionais	O curso de Serviço Social da UFTM foi credenciado pelo Decreto nº 35249/1954 e reconhecido pela Lei Federal nº 11.152/2005. O curso segue normativas internas da UFTM e diretrizes do MEC para cursos de graduação.
b) Contextualização Histórica e Relevância Social	A UFTM tem origem na Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro, criada em 1954. O curso de Serviço Social foi implementado em resposta à demanda por profissionais capacitados para atuarem na realidade social e econômica, observando as necessidades do mercado de trabalho e às necessidades sociais.
c) Organização Didático-Pedagógica do Curso	A gestão do curso é realizada por um(a) coordenador(a) eleito, com apoio do colegiado e do Núcleo Estruturante. Objetivo geral e objetivos específicos incluem a formação

	crítica e humanística dos assistentes sociais, desenvolvendo competências para análise da realidade e atuação profissional.
d) Estrutura Curricular e Atividade Acadêmica	A matriz curricular inclui disciplinas teóricas e práticas, atividades de extensão, estágio supervisionado obrigatório a partir do 5º período, atividades acadêmico-culturais (AACC) e trabalho de conclusão de curso (TCC). O NESS coordena os estágios garantindo vínculo com a prática profissional observando a Lei Nº 11.788/2008, as Resoluções CFESS Nº533/2008 e Nº 493/2006, a Lei Nº8.662/1993, Código de Ética do Assistente Social de 1993, PNE/2010 e Diretrizes Curriculares da ABEPSS.
e) Tecnologias de informação e Avaliação no Ensino-Aprendizagem	O curso adota tecnologias de informação e comunicação (TICs) como videoconferência, laboratórios de informática e plataformas de ensino. A avaliação inclui disciplinas de Leitura Crítica da Mídia e a disciplina eletiva Tecnologias da Informação e Comunicação e o Serviço Social.
f) Estrutura e Recursos Disponíveis	O curso conta com salas de aula, laboratórios, biblioteca, estrutura do NESS, recursos tecnológicos e ambientes para pesquisa e extensão garantindo suporte adequado para formação dos estudantes.

O tratamento dos dados constitui uma etapa fundamental para garantir as informações coletadas com rigor metodológico e em conformidades com os objetivos da pesquisa e se dará através da organização dos dados coletados e sistematizados, de forma a facilitar a análise. Então, será realizada a análise crítica dos dados à luz do referencial teórico do materialismo histórico dialético. Na sequência, será feita a interpretação dos dados, observando o contexto social e histórico em que foram produzidos, compreendendo a relevância da pesquisa. Por fim, serão colocadas as conclusões, elaboradas com base na interpretação dos dados, respondendo, assim, a questão de pesquisa e contribuindo para o avanço do conhecimento científico.

A análise documental inicia-se pela leitura exploratória do PPC, cujo propósito é identificar elementos que evidenciem convergências ou contradições em relação aos pressupostos da TCH e da Racionalidade Técnica

Os resultados extraídos possibilitarão compreender como o currículo pode estar priorizando as demandas econômicas em detrimento dos valores emancipatórios da educação, evidenciando as tensões e correlações de força entre uma formação voltada às exigências do mercado e da educação, que busca promover a autonomia, a reflexão e a crítica.

4 ESTRUTURA DO CURRÍCULO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFTM

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Serviço Social da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) é a bússola que orienta a formação de profissionais qualificados e engajados. Sua elaboração e execução não são meros formalismos, mas um compromisso institucional que se alinha diretamente com a legislação educacional brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 (Brasil, 1996) serve como um pilar fundamental, estabelecendo as responsabilidades tanto da instituição de ensino quanto dos docentes para garantir a qualidade do processo educativo.

Nesse sentido, a equipe pedagógica e o corpo docente do curso de Serviço Social da UFTM atuam com a plena consciência de que a construção da proposta pedagógica é uma atribuição coletiva e essencial. Conforme preconiza o Art. 12 da LDB 9394/96 (Brasil, 1996) cabe aos estabelecimentos de ensino, em sua totalidade, "elaborar e executar sua proposta pedagógica", além de "velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente", "prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento" e "informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica" (Brasil, 1996). Essas diretrizes são a base para um ambiente acadêmico que visa o desenvolvimento integral do estudante e a transparência com a comunidade.

Complementarmente, a LDB também delineia as incumbências específicas dos docentes, reconhecendo sua participação ativa e crucial no sucesso da proposta pedagógica. O Art. 13 da LDB 9394/96 destaca que os professores devem "participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino", "elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino", e "zelar pela aprendizagem dos alunos" (Brasil, 1996). Vai além, ao exigir que estabeleçam "estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento", "ministrem os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional" (Brasil, 1996).

O PPC do curso de Serviço Social da UFTM tem uma estrutura que busca integrar as dimensões técnicas, humanísticas e críticas, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Serviço Social.

O currículo está organizado em três núcleos de formação: 1) Núcleo de Fundamentos Teóricos Metodológicos da Vida Social: Aborda as bases teóricas e metodológicas do Serviço Social como disciplinas como Sociologia, Antropologia, Ciências Políticas, Economia Política e Filosofia; 2) Núcleo da Particularidade da Formação Sócio-histórica da Sociedade Brasileira: Contextualiza a realidade brasileira e as demandas sociais, com disciplinas como Questão Social no Brasil, formação sócio-histórica do Brasil e Classe e Movimentos; 3) Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional: aborda as dimensões ético-políticas, teórico-metodológicas e técnico-operativas do serviço social, os fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social I, II, III e IV, Ética I e II, Política Social e Serviço Social I, II, III e IV e Estágio Supervisionado I, II e III. O currículo inclui disciplinas obrigatórias que abordam temas como:

1. Questão Social;
2. Formação Sócio-Histórica do Brasil;
3. Ciência Política;
4. Antropologia;
5. Introdução ao Serviço Social;
6. Sociologia;
7. Filosofia;
8. Economia Política;
9. Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social;
10. Classes e Movimentos Sociais;
11. Política Social e Serviço Social;
12. Ética e Serviço Social;
13. Legislação Social;
14. Pesquisa Social;
15. Supervisão Acadêmica de Estágio;
16. Estágio Supervisionado;
17. Serviço Social e Processo de Trabalho;
18. Leitura Crítica da Mídia;
19. Trabalho de Conclusão de Curso;
20. Administração e Planejamento em Serviço Social;
21. Processo de Supervisão em Serviço Social;

22. Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A análise do currículo do curso de Serviço Social da UFTM permite identificar como os elementos estruturais refletem (ou não) pressupostos vinculados à Teoria do Capital Humano e à Racionalidade Técnica. Embora a disciplina Administração e Planejamento em Serviço Social aparentemente tenha uma ênfase na empregabilidade e no desenvolvimento como competências para o mercado de trabalho, a análise da ementa da disciplina demonstra que o conteúdo ministrado em sala de aula busca discutir os princípios e as propostas da gestão democrática no campo do Serviço Social com vista à intervenção crítica na realidade.

Essa concepção busca, pois, articular a dimensão ético-política (finalidade) com a dimensão técnica (utilização racional dos recursos) da administração, evitando a cisão entre o político e o técnico. Dessa maneira, rejeita-se a forma tradicional de conceber a administração apenas pelo foco da utilização dos recursos, pois administrar é agir racionalmente para definir fins e utilizar recursos (Filho, Gurgel. 2018, p. 33).

Filho e Gurgel (2018) entendem que a dominação na sociedade capitalista se legitima por meio de uma racionalidade formal-legal, que apresenta as regras e as normas como neutras e necessárias, ocultando sua verdadeira função: viabiliza a exploração da força de trabalho e a apropriação privada da mais-valia.

Para os autores, a racionalidade instrumental organiza a produção de forma eficiente, garantindo a máxima extração de lucro sem recorrer diretamente à coerção violenta. Além disso, o Estado, ao estabelecer e aplicar essas normas, busca se apresentar como uma entidade acima das classes sociais, orientada para o bem comum, quando, na realidade, sua atuação está voltada para a manutenção da estrutura capitalista.

Conforme os autores, para que essa dominação seja aceita, não basta apenas impor regras e regulamentos; é necessário que a própria classe trabalhadora consinta com essa relação. Esse consentimento é obtido por meio da difusão de ideologias e de concessão de certos benefícios pelo Estado, como políticas sociais e direitos trabalhistas, desde que não ameacem a continuidade do sistema. Assim, a administração, tanto pública quanto privada, desempenha um papel central na organização dessa dominação, garantindo a continuidade da exploração e a estabilidade social, ao mesmo tempo em que difunde ideias da classe dominante e controla possíveis reações dos trabalhadores (Filho e Gurgel, 2018, p.33-52).

A disciplina de Administração e Planejamento em Serviço Social apresenta que a emancipação política não garante a autonomia plena dos indivíduos, pois, permanece subordinada

às estruturas da sociedade capitalista. Filho e Gurgel (2018) destacam os ensinamentos de Marx sobre a democracia formal e os direitos políticos, ainda que representem um progresso, não eliminam as contradições inerentes ao sistema, uma vez que a liberdade do cidadão continua sendo mediada pelo Estado burguês, que por sua natureza preserva os interesses da classe dominante e do capital. Os autores destacam que a emancipação humana só se realizará quando a sociedade for reorganizada sobre novas bases, livres da propriedade privada e da alienação do trabalho, permitindo que os indivíduos assumam o controle consciente de sua própria existência.

A análise da estrutura curricular do curso de Serviço Social da UFTM, à luz do conceito de "negatividade íntima" proposto por Marcuse (1973), revela a busca por uma formação profissional que transcende a mera adaptação às demandas do mercado de trabalho. As contradições entre a formação profissional voltada para o mercado e a formação crítica e emancipadora, longe de representarem uma fragilidade, impulsionam a construção de um currículo dinâmico e comprometido com a transformação social.

A aparente ênfase na empregabilidade em disciplinas como Administração e Planejamento em Serviço Social não se configura como uma mera reprodução da lógica do mercado, mas como um espaço de análise crítica das contradições inerentes à prática profissional. Da mesma forma, as disciplinas de Ética e Serviço Social, em vez de se limitarem à adaptação dos estudantes às demandas do mercado, promovem a reflexão crítica sobre o "dever ser" da profissão, incentivando a busca por uma prática profissional transformadora.

A disciplina de Legislação Social é fundamental para a formação do assistente social, pois proporciona um entendimento aprofundado do sistema judiciário e das leis infraconstitucionais que regulam os direitos sociais. Seu objetivo central é oferecer uma base sólida para a análise crítica e a aplicação dessas normas, essenciais para a sustentação e efetivação dos direitos sociais no cotidiano profissional. Ao compreender o funcionamento das instituições jurídicas e o conjunto normativo que ampara a proteção social, o estudante se prepara para atuar com responsabilidade e eficácia na defesa dos direitos das populações vulnerabilizadas.

Dessa forma, a disciplina reforça a contribuição da profissão do Serviço Social para a garantia da justiça social, possibilitando que o assistente social desempenhe um papel ativo na promoção, fiscalização e ampliação do acesso aos direitos fundamentais previstos na legislação vigente. Além disso, ao integrar teoria e prática, a Legislação Social promove a reflexão crítica

sobre os desafios e limitações do sistema jurídico frente às demandas sociais, preparando o futuro profissional para enfrentar as contradições e promover intervenções transformadoras.

As contradições presentes no currículo, portanto, não devem ser vistas como incoerências ou fragilidades, mas como elementos que impulsionam o pensamento dialético e a construção de um currículo emancipador. A "negatividade íntima" do currículo, nesse contexto, se manifesta na tensão entre a adaptação à ordem estabelecida e a busca por uma prática profissional crítica e transformadora, impelindo a um olhar que transcende a superficialidade e busca a transformação social.

As contradições que se revelam na análise do currículo expõem a presença da Teoria do Capital Humano (TCH) e da Racionalidade Técnica, mesmo que este se apresente, em sua aparência, como orientado para uma formação emancipadora. Tal constatação evidencia a tensão entre o discurso crítico e as práticas que, na realidade, reproduzem lógicas técnicas e mercadológicas.

Essa contradição se manifesta na tensão entre adaptação à ordem social estabelecida, e na prática profissional crítica e transformadora.

Essa contradição se manifesta na tensão entre, de um lado, a adaptação à ordem social estabelecida, que busca conformar a formação profissional às exigências do mercado, privilegiando competências técnicas, pragmáticas e operacionais; e, de outro, a proposta de uma prática profissional crítica e transformadora, orientada pelos princípios ético-políticos do Serviço Social, que exige uma formação comprometida com a emancipação humana, a defesa dos direitos sociais e a transformação das estruturas de desigualdade.

O que nos leva a concluir que a TCH e a Racionalidade Técnica estão presentes na estrutura do currículo, no campo de luta, onde a busca pela emancipação se confronta com as forças de dominação. É nesse contexto que a educação se torna instrumento fundamental para fortalecer a classe trabalhadora e desenvolver nos estudantes a capacidade de responder aos desafios contemporâneos da “questão social”.

A análise mediante o materialismo histórico e dialético do currículo, inspirada em Marcuse, permitiu revelar a presença da TCH e da Racionalidade Técnica, não como elementos determinantes do currículo, mas como parte de uma tensão dinâmica que impulsiona a busca por um currículo crítico e transformador.

4.1 A apresentação e os fundamentos do Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social da UFTM

O Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPP) de Serviço Social da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) é concebido como um instrumento essencialmente dinâmico, que se refaz e se atualiza a partir do diálogo entre a formação acadêmica e as demandas sociais contemporâneas. Sua concepção ultrapassa o caráter meramente normativo e se firma como um projeto de natureza política e ética, orientado pelo compromisso histórico com o Projeto Ético-Político da profissão, conforme delineado nas Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS, 1996).

Esse caráter político do PPC se manifesta no engajamento coletivo de todos os sujeitos envolvidos no processo formativo dos estudantes, docentes e supervisores de campo de estágio que, articulados às entidades representativas da categoria (CFESS, CRESS, ABEPSS e ENESSO), conferem densidade ética e legitimidade ao projeto. A formação profissional, portanto, não se limita ao domínio técnico, mas abrange uma construção crítica e reflexiva, alicerçada na permanente interlocução com os princípios da profissão e com as demandas oriundas das expressões da questão social (UFTM, 2023).

O PPC, ao mesmo tempo em que expressa a historicidade do curso, se constitui como um espaço aberto à construção coletiva, que se renova à medida que o próprio curso evolui. Esse movimento de construção e reconstrução é compreendido conforme a perspectiva ontológica de Lukács (1885-1971), como expressão da condição histórica e social do ser humano, que carrega em seu presente as marcas constitutivas do passado, alimentando a dinâmica de transformação e superação. Assim, o Projeto Pedagógico reflete a trajetória do curso de Serviço Social na UFTM, escrito a muitas mãos, em permanente diálogo com as versões anteriores que compõem sua memória institucional (UFTM, 2023).

A atual versão do projeto pedagógico busca, entre outros aspectos, atender às exigências normativas que regulamentam a inserção da extensão universitária como componente curricular obrigatório, conforme estabelecido pela Resolução CNE nº 07/2018, e regulamentado no âmbito institucional pela Resolução do Conselho Superior da UFTM nº 55/2022. Tal inserção qualifica a extensão como uma dimensão indissociável do ensino e da pesquisa, promovendo a síntese concreta entre a formação acadêmica e o compromisso social da universidade (UFTM, 2023).

Visando à adequação à Resolução CNE nº 07/2018 (Brasil, 2018) e à Resolução CONSU/UFTM nº 55/2022 (UFTM, 2022), ao final do ano de 2022, a coordenação do curso de Serviço Social da UFTM propôs a participação ativa dos discentes no processo de construção das diretrizes para a creditação e curricularização da extensão no currículo. Com esse objetivo, os estudantes organizaram-se em grupos temáticos, promovendo debates e reflexões sobre as propostas apresentadas, de forma a contribuir coletivamente com a definição das estratégias para a efetivação da extensão universitária como componente curricular obrigatório.

Nesse processo dialético, a extensão emerge como espaço privilegiado para o exercício de uma formação comprometida com as necessidades cotidianas da população, favorecendo uma interlocução permanente entre universidade e sociedade.

A extensão é entendida, portanto, não como mera atividade complementar, mas como dimensão que potencializa a práxis profissional, extrapolando os muros acadêmicos e instaurando um espaço público compartilhado, onde o conhecimento é produzido e socializado em interação direta com a realidade social (UFTM, 2023).

O projeto pedagógico do curso está alicerçado, assim, em um conjunto articulado de dimensões ensino, pesquisa e extensão que, mais do que pilares isolados, constituem uma totalidade complexa e indissociável. A práxis formativa se estrutura nesse entrelaçamento, assegurando que cada dimensão se potencialize a partir da outra, configurando um processo formativo que visa, ao mesmo tempo, a excelência acadêmica e a transformação social (UFTM, 2023).

Este alicerce encontra respaldo na tradição teórico-política que orienta a formação em Serviço Social, sustentada nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), do Ministério da Educação (2000) e na Resolução CNE/CES nº 02/2007 (Brasil, 2007), que são amplamente debatidas e periodicamente avaliadas pelo colegiado do curso. Esse processo reflexivo e crítico assegura que o projeto pedagógico não se cristalice, mas se mantenha sensível às transformações sociais e institucionais, orientado pela busca permanente de uma formação profissional crítica, ética e socialmente referenciada (UFTM, 2023).

Por fim, é importante destacar que o PPC se articula ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFTM, documento que expressa os objetivos e ações estratégicas da universidade para seu desenvolvimento e expansão, sempre em consonância com as necessidades da sociedade. Assim, o Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social se materializa como expressão de um compromisso institucional e social, que orienta a formação de profissionais

críticos, capacitados a intervir de forma ética e competente nas múltiplas expressões da questão social, reafirmando a universidade como espaço público, democrático e socialmente comprometido (UFTM, 2023).

4.2 Fundamentos Legais e Normativos

A estrutura normativa federal do PPC está organizada com as seguintes normativas e legislações: A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seus artigos 205 a 214, estabelece a base legal para a educação no país, reafirmando o direito universal à educação e destacando sua função social. Complementarmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996), modificada pela Lei nº 12.796/2013, define os parâmetros para o funcionamento da educação em seus diversos níveis e modalidades (Brasil, 2013).

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, delineia metas e estratégias para a melhoria da educação, promovendo uma visão ampla das necessidades formativas e da gestão do ensino em todas as regiões do Brasil (Brasil, 2014).

No contexto da organização acadêmica, a legislação que regula os estágios (Lei nº 11.788/2008) e o conceito de hora-aula (Resolução CNE/CES nº 03/2007) estabelece os critérios e limites para a aplicação dessas práticas na formação do aluno. Além disso, o Núcleo Docente Estruturante (NDE), regulamentado pela Resolução CNE/CES nº 01/2010 (Brasil, 2010), orienta a composição e o funcionamento das equipes docentes responsáveis pela coordenação didático-pedagógica dos cursos (UFTM, 2023).

Na perspectiva de inovação e flexibilidade pedagógica, a Educação a Distância (EaD) é disciplinada pela Portaria nº 2.117/2019, que regulamenta a carga horária na modalidade EaD para cursos presenciais de graduação, atendendo às demandas de modernização e ampliação do acesso ao ensino superior (Brasil, 2019).

Outras temáticas essenciais, como a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, têm como referência a Resolução CNE/CP nº 01/2004, enquanto a Educação em Direitos Humanos é orientada pela Resolução CNE/CP nº 01/2012 (Brasil, 2012). Já a Educação Ambiental encontra suporte na Lei nº 9.795/1999, regulamentada pelo Decreto nº 4.281/2002 (Brasil, 2002), e na Resolução CNE/CP nº 02/2012 (Brasil, 2012), que estabelece diretrizes curriculares nacionais específicas (UFTM, 2023).

A inclusão e a acessibilidade são contempladas por diversos instrumentos normativos. Entre eles, destacam-se a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Lei nº 13.146/2015), as normas sobre Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (Lei nº 10.436/2002 e Decreto nº 5.626/2005) e os decretos relacionados às condições de acessibilidade, como o Decreto nº 5.296/2004 (Brasil, 2004) e o Decreto nº 6.949/2009, que incorporam a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009).

No campo da regulação e supervisão, o Decreto nº 9.235/2017 (Brasil, 2017) estabelece diretrizes para o sistema federal de ensino, complementado pelas Portarias nº 21/2017 e nº 315/2018 (Brasil, 2018), que disciplinam o sistema e-MEC e a supervisão de instituições de ensino superior. No que tange ao credenciamento e credenciamento dessas instituições, a Resolução CNE/CES nº 03/2010 (Brasil, 2010) e a Portaria Normativa nº 23/2017 (Brasil, 2017) definem os fluxos e requisitos aplicáveis (UFTM, 2023).

No plano infraconstitucional estão os regulamentos e as normas da UFTM: A Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) estrutura sua organização normativa por meio de resoluções e regulamentações que orientam os cursos de graduação em diversas temáticas. Esses normativos têm como objetivo garantir a qualidade acadêmica e a uniformidade das práticas pedagógicas e administrativas (UFTM, 2023).

A reestruturação da carga horária dos cursos de graduação (hora-aula) foi estabelecida pela Resolução nº 1, de 09 de fevereiro de 2010, da Congregação da UFTM (UFTM, 2010). O regulamento geral dos cursos de graduação foi aprovado pela Resolução nº 10, de 27 de novembro de 2012, do Conselho Universitário (CONSU), e posteriormente alterado pelas Resoluções nº 12, de 26 de junho de 2014, e nº 3, de 28 de março de 2016, também do CONSU (UFTM, 2016).

As equivalências entre componentes curriculares são regulamentadas pela Resolução COENS/UFTM nº 208, de 10 de agosto de 2021 (UFTM, 2021) que estabelece regras específicas no âmbito dos cursos de graduação. A extensão universitária, por sua vez, é normatizada pela Resolução CONSU/UFTM nº 55, de 11 de abril de 2022 (UFTM, 2022).

A estruturação do Núcleo Docente Estruturante é regida pela Resolução nº 10, de 27 de novembro de 2012, do CONSU. Já o regulamento geral dos colegiados de curso foi aprovado pela Resolução nº 35, de 18 de novembro de 2014, do COENS. O regime de matrícula por disciplina foi inicialmente regulamentado pela Resolução Ad Referendum nº 1, de 26 de fevereiro de 2016, e posteriormente pela Resolução nº 2, de 28 de março de 2016, ambas do CONSU (UFTM, 2023).

Em relação aos estágios, a regulamentação geral está prevista na Resolução nº 10, de 27 de novembro de 2012, do CONSU, complementada pela Resolução COENS/UFTM nº 332, de 17 de novembro de 2022 (UFTM, 2022). As atividades acadêmico-científico-culturais (AACC) são normatizadas pela Resolução COENS/UFTM nº 213, de 10 de agosto de 2021, que aprova o regulamento geral dessas atividades (UFTM, 2021).

O trabalho de conclusão de curso (TCC) é regulamentado pela Resolução COENS/UFTM nº 238, de 19 de outubro de 2021 (UFTM, 2021). As bibliografias básicas e complementares nos projetos pedagógicos foram aprovadas por meio da Provisão nº 5, de 13 de maio de 2020, da Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), que estabelece a Norma Procedimental 20.01.2011 (UFTM, 2023).

A seguir, uma reestruturação do texto, incorporando as informações fornecidas e focando na estrutura da extensão no Serviço Social da UFTM:

A estrutura curricular do curso de Serviço Social da UFTM foi atualizada para integrar a extensão universitária como componente essencial da formação. Essa iniciativa atende à Resolução CNE nº 07/2018 (Brasil, 2018), que estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira, e, de forma específica para a instituição, à Resolução CONSU/UFTM nº 55/2022 (UFTM, 2022), que regulamenta as atividades extensionistas nos cursos de graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, na forma de componentes curriculares.

No âmbito do Serviço Social da UFTM, a extensão universitária firma seu compromisso com a comunidade, não adotando, em hipótese alguma, um caráter mercadológico de educação. Evita-se, assim, uma abordagem que desvalorize a dimensão teórica em prol de uma aplicação meramente operativa. Em vez disso, a extensão congrega e é transversal às dimensões do Serviço Social: a teórico-metodológica, a ético-política e a técnico-operativa (UFTM, 2023).

Historicamente, o ensino, a pesquisa e a extensão são vistos como o "tripé" da universidade. No entanto, o Serviço Social da UFTM compreende essas dimensões como indissociáveis, onde uma se viabiliza pela outra, compondo a práxis profissional. Essa abordagem visa a transformação social e acadêmica, refletindo a compreensão de que a extensão não é apenas uma atividade complementar, mas uma via de mão dupla para a produção de conhecimento e intervenção (UFTM, 2023).

No Serviço Social da UFTM, a extensão universitária reflete um compromisso inequívoco com a comunidade, distanciando-se de qualquer caráter mercadológico de educação. Nossa

pesquisa, embasada no materialismo histórico-dialético, demonstra que a extensão no currículo do Serviço Social não é influenciada pela Teoria do Capital Humano ou pela Racionalidade Técnica. Essa abordagem crítico-dialética nos permite organizar e interpretar a realidade, reafirmando que a extensão, neste contexto, prioriza a transformação social em detrimento de lógicas de mercado ou puramente instrumentais.

O planejamento pedagógico é detalhado em diversas normativas: os planos de ensino são regulamentados pela Resolução COENS/UFTM nº 212, de 10 de agosto de 2021; o planejamento pedagógico semestral está previsto na Resolução COENS/UFTM nº 210, de 10 de agosto de 2021; e a elaboração e atualização dos projetos pedagógicos de curso são orientadas pela Portaria nº 7, de 27 de janeiro de 2021, da PROPLAN, que aprova a Norma Procedimental 20.01.2008 (UFTM, 2023).

A Resolução CNE/CES nº 15, de 13 de março de 2002 (Brasil, 2012), que estabelece as Diretrizes Curriculares para a formação em Serviço Social, apresenta em seu texto normativo o perfil dos graduandos e as competências e habilidades gerais e específicas que devem ser desenvolvidas ao longo do curso.

Resolução Nº 15, de 13 de março De 2002: Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social. O Presidente da Câmara de Educação Superior, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CNE/CES 492/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 9 de julho de 2001, e o Parecer CNE/CES 1.363/2001, homologado em 25 de janeiro de 2002, resolve: Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso. Art. 2º O projeto pedagógico de formação profissional a ser oferecida pelo curso de Serviço Social deverá explicitar: a) perfil dos formandos; **b) as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas;** c) a organização do curso; d) os conteúdos curriculares e) o formato do estágio supervisionado e do Trabalho de Conclusão do Curso; f) as atividades complementares previstas. Art. 3º A carga horária do curso de Serviço Social deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de curso de bacharelado (Brasil, 2002).

No currículo do Serviço Social da UFTM as Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação são acompanhadas pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, que se articulam em três núcleos que se fundamentam em um conjunto de conhecimentos essencial à formação profissional, sendo eles: 1. Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; 2. Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e; 3. Núcleo de

fundamentos do trabalho profissional. O conjunto desses três núcleos que estabelecem eixos articuladores dos conteúdos necessários para a formação e o trabalho profissional.

Conforme determina a ABEPPS os eixos “desdobram-se em áreas de conhecimento que, por sua vez se traduzem pedagogicamente através dos conjuntos dos componentes curriculares, rompendo, assim, com a visão formalista do currículo, antes reduzido a materiais e disciplinas” (ABEPSS, 1996. p. 63).

Observa-se que as diretrizes curriculares da ABEPPS traçam um perfil profissional de capacitação teórico-metodológica, ético-política para a apreensão teórico crítica do processo histórico como totalidade (ABEPSS, 1996. p. 63), no sentido de compreender as necessidades e o significado social da profissão, identificando as possibilidades de ação no campo da realidade e da prática, formando assim profissionais que estejam em sintonia com as demandas atuais, observando o movimento real e concreto da sociedade e direcionando à profissão.

Hoepner (2022, p.191) apresenta em seu artigo “Os determinantes e a construção das Diretrizes Curriculares da ABEPSS como proposta hegemônica da categoria profissional para a formação em Serviço Social” as modificações sobre as matérias básicas que deveriam compor o currículo do curso Serviço Social em 1999, as diretrizes de 1999 da ABEPSS partiram do núcleo de fundamentos do trabalho profissional que criaram as matérias básicas de “classes e movimentos sociais” e “trabalho e sociabilidade” foram elaboradas por especialistas da ABEPSS enviadas para o MEC.

As diretrizes da ABEPSS são elaboradas coletivamente mediante as oficinas que são organizadas nacionalmente, o que contribui para a construção do currículo do curso de Serviço Social e mantém uma perspectiva crítica. Entretanto, nem todas as unidades de ensino que ministram a formação profissional estão alinhadas às Diretrizes da ABEPSS Hoepner (2022, p.192).

A necessidade de retomada da discussão das Diretrizes Curriculares, vem sendo demandada nos encontros da categoria, no sentido de enfrentar o aligeiramento da formação e o avanço das forças neoconservadoras que atravessam o Serviço Social, reduzindo à formação um conjunto de repasses de conteúdos e procedimentos de intervenção numa direção tecnicista e meramente funcional aos interesses do mercado. (ABEPSS, 2012).

Já o texto legal da Resolução 15/2002 traz formulações voltadas às habilidades e competências mínimas sem determinar eixos articuladores ou fundamentais para a construção do

currículo, o que pode levar a uma lógica mercadológica principalmente se observarmos o avanço do neoliberalismo no Brasil e a expansão das unidades de ensino superior.

As contribuições de Elizabeth Varjal (1991) refletem as dinâmicas históricas e sociais do currículo:

[...] o currículo escolar organiza o pensamento do homem sobre o conhecimento científico e simultaneamente o instrumentaliza para o desenvolvimento de outros atributos que lhe permitem produzir e sistematizar o conhecimento, na instância da pesquisa, refletindo sobre o mesmo em determinado contexto histórico de forma a pensar a realidade social desenvolvendo uma determinada lógica. O desenvolvimento da capacidade de reflexão a partir de determinada lógica é mediado pela apropriação do conhecimento científico na escola permitindo ao aluno compreender-se enquanto sujeito social historicamente determinado (Varjal, 1991, p.32).

Essa concepção de Elizabeth Varjal não está contemplada nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social da Resolução Nº 15, de 13 de março de 2002. Conforme Hoepner (2022, p.193), essa normativa promoveu um enfraquecimento da formação crítica, o que pode comprometer não só a qualidade do curso, mas a profundidade da formação dos profissionais resultando em uma formação flexível, com habilidades específicas que reduzem a capacidade crítica.

Conforme os estudos delineados nesta pesquisa, observamos que, a partir da década de 1990, a educação passou a alinhar-se cada vez mais à lógica do Banco Mundial e de grandes grupos empresariais, fundamentando-se na lógica neoliberal, que se caracteriza pela desregulamentação, privatização, crise financeira e liberdade de mercado.

No contexto do currículo da UFTM, a ênfase em legislações que estruturam as competências e habilidades dos profissionais pode indicar uma tendência à padronização e eficiência técnica, elementos característicos da Teoria do Capital Humano e da Racionalidade Técnica. Contudo, observamos, ao analisar o currículo do curso de graduação da UFTM, que o curso se posiciona de forma crítica em relação às influências da Teoria do Capital Humano e da Racionalidade Técnica, uma vez que se desenvolve mediante um Projeto Ético-Político que rejeita o tecnicismo e promove uma formação crítica. O que só é possível em virtude das Diretrizes Curriculares da ABEPSS:

A formação profissional do assistente social e sua orientação proposta nas Diretrizes Curriculares, passaram a ser implementadas em um contexto adverso, marcado pelos desdobramentos da contrarreforma do Estado e seus rebatimentos no ensino superior no Brasil. Este processo imprimiu desde o final da década de 1990, uma lógica que estimula a precarização do ensino superior público, com forte orientação mercantil, traços da

política nacional de educação superior que subordina a educação à acumulação do capital (ABEPSS, CFESS, 2011 *apud* ABEPSS, 2012).

Tendo sua dimensão teórico-metodológica firmemente calcada na teoria social crítica de Marx, o Serviço Social da UFTM concebe a realidade social como um todo complexo, onde as relações são dialeticamente determinadas pela estrutura econômica e pelas relações de produção. A análise do currículo do curso revela que, mesmo diante das inegáveis pressões mercadológicas que incidem sobre o ensino superior e a própria profissão, há um esforço deliberado para se afastar de um modelo tecnicista, que formaria profissionais com atuação meramente ajustadora. Ao contrário, o currículo incentiva a construção de uma práxis profissional investigativa, ético-política e técnico-operativa, habilitando o futuro assistente social a intervir nas diversas expressões das desigualdades sociais e a questionar, em suas bases, suas estruturas geradoras.

No Serviço Social da UFTM, a extensão universitária reflete um compromisso inequívoco com a comunidade, distanciando-se de qualquer caráter mercadológico de educação. Essa pesquisa, embasada no Materialismo Histórico-dialético, demonstra que a extensão no currículo do Serviço Social não é influenciada pela Teoria do Capital Humano ou pela Racionalidade Técnica. Essa abordagem crítico-dialética nos permite organizar e interpretar a realidade, reafirmando que a extensão, neste contexto, prioriza a transformação social em detrimento de lógicas de mercado ou puramente instrumentais.

Nesse sentido, a Racionalidade Técnica e a Teoria do Capital Humano não devem ser vistas como um obstáculo à formação crítica do estudante do curso de Serviço Social, mas sim como um elemento a ser compreendido e problematizado pelos docentes e discentes fomentando a reflexão sobre a relação entre racionalidade técnica e a lógica do mercado, movimento essencial para formar profissionais aptos a compreenderem-se enquanto sujeitos sociais historicamente determinados.

4.3 Organização Didático-Pedagógica do Curso

A estrutura administrativa e pedagógica do curso de Serviço Social é composta por diferentes instâncias que são responsáveis por garantir a qualidade do ensino, a articulação entre teoria e prática e a formação crítica e ética dos discentes é composta por: Coordenação do Curso, Colegiado do Curso, Núcleo Docente Estruturante, Corpo Docente, Corpo Discente (UFTM, 2023).

A coordenação do curso desempenha um papel fundamental na condução das atividades acadêmicas e administrativas, sendo exercida por um docente eleito, conforme as diretrizes institucionais. Esse profissional deve pertencer ao quadro permanente da universidade, possuir titulação mínima de mestre e atuar em regime de dedicação integral (UFTM, 2023).

As atribuições da Coordenação incluem a supervisão do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a mediação entre docentes e discentes, a articulação com órgãos acadêmicos e administrativos, e a promoção de ações que assegurem a formação qualificada dos estudantes. Além disso, a Coordenação deve estimular atividades de pesquisa e extensão, zelar pelo cumprimento do currículo e acompanhar o desenvolvimento dos discentes ao longo do curso (UFTM, 2023).

A análise da “Organização Didático-Pedagógica do curso de Serviço Social” da UFTM, à luz da “negatividade Íntima” desenvolvida por Marcuse (1973) para revelar as contradições que permeiam a estrutura do funcionamento do curso revelam as tensões entre a aparência de um projeto formativo crítico e emancipador e a essência marcada pelas determinações do sistema capitalista que se manifestam na precarização do trabalho docente, que envolve baixos salários, sobrecarga de trabalho e contratos temporários, e que contradiz o discurso de valorização do ensino e compromete a qualidade da formação.

Outra tensão que se revela por meio da “negatividade íntima” manifesta-se na burocratização e na dependência das diretrizes e regulamentos institucionais, que limitam a autonomia da coordenação do curso. Essa limitação dificulta a implementação de mudanças e compromete a construção de um projeto pedagógico mais crítico e emancipador. Assim, evidencia-se a contradição existente entre o discurso da autonomia e a realidade da subordinação: normas e procedimentos, oriundos tanto da própria instituição quanto do Ministério da Educação (MEC), esse arcabouço normativo restringe significativamente a capacidade de promover mudanças estruturais e de construir um projeto pedagógico verdadeiramente crítico, inovador e emancipador.

A “negatividade íntima”, conforme conceituada por Marcuse, se evidencia justamente nessa contradição entre o discurso e a prática: de um lado, a aparência de autonomia e, de outro, a realidade da subordinação a normas e procedimentos que acabam por restringir a capacidade da coordenação de implementar mudanças substanciais e de construir um projeto pedagógico que seja, de fato, mais crítico, inovador e emancipador.

O Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) configura-se como um órgão de natureza consultiva, propositiva e de assessoramento, responsável pela elaboração, implementação e permanente atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). É composto por um coletivo de docentes mestres e doutores contratados em regime de tempo integral e eleitos por seus pares, o que, assegura um espaço de representatividade e autonomia na condução dos processos formativos (UFTM, 2023).

De acordo com o Regulamento da Graduação da UFTM, cabe ao NDE zelar pela integração curricular, promover a interdisciplinaridade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, garantir o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais e conduzir processos de reestruturação curricular, submetendo-os à deliberação do colegiado do curso sempre que necessário. Essas atribuições são operacionalizadas por meio de reuniões ordinárias mensais ou, quando pertinente, reuniões extraordinárias, nas quais se discutem questões relativas ao projeto pedagógico e às atividades acadêmicas do curso de graduação (UFTM, 2023). O NDE torna-se um espaço onde se estabelecem correlações de forças, mediadas por interesses institucionais e políticas educacionais que nem sempre coadunam com as demandas sociais e com a perspectiva de formação crítica proposta pelo Serviço Social.

Aparentemente os estudantes são incentivados a participar ativamente da construção do conhecimento e da vida acadêmica. Mas na essência a falta de recursos que ampliem as políticas adequadas de permanência estudantil somada à necessidade de conciliar estudo e trabalho e as dificuldades financeiras comprometem a formação do estudante revelando a contradição entre o discurso de valorização da participação discente e a realidade das dificuldades que os estudantes enfrentam para permanecer na universidade.

As contradições identificadas na “Organização Didático-Pedagógica do curso de Serviço Social” da UFTM evidenciam as tensões entre o projeto de formação crítica e emancipadora e as determinações do sistema capitalista. A análise do currículo neste ponto mediante o Materialismo Histórico-dialético permite desvendar essas contradições que estão para além da aparência, e se manifestam na estrutura e no funcionamento do curso. Ao analisar essas contradições, a pesquisa contribui para a construção de um olhar crítico sobre a formação profissional e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a emancipação dos estudantes e a transformação da realidade social.

As práticas pedagógicas do curso de Bacharelado em Serviço Social da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), delineadas em seu Projeto Político-Pedagógico (PPC 2023), demonstram um compromisso intrínseco com a formação de profissionais críticos e socialmente engajados. A concepção de ensino-aprendizagem é dialética, valorizando a construção coletiva do conhecimento e a problematização da realidade, onde o estudante é protagonista e o docente um mediador que instiga o pensamento crítico. Essa abordagem transcende a mera transmissão de conteúdo, incentivando a reflexão sobre as expressões da questão social e a busca por soluções inovadoras.

Para solidificar essa formação emancipatória, o curso adota metodologias ativas que estimulam a participação e a autonomia. Aulas expositivas dialogadas, seminários, debates, estudos de caso e trabalhos em grupo são complementados por projetos de pesquisa e extensão, que articulam teoria e prática ao conectar os discentes diretamente com os desafios da comunidade. O Estágio Curricular Supervisionado emerge como um eixo central, proporcionando vivências que aliam intervenção profissional à reflexão crítica, preparando os futuros assistentes sociais para uma atuação transformadora.

A avaliação, por sua vez, é concebida como um processo contínuo, formativo e qualitativo, indo além do caráter meramente classificatório. Essa abordagem visa propiciar uma dimensão participativa, na qual os discentes, reconhecidos como partícipes do processo de ensino-aprendizagem, são ouvidos em suas expectativas, acolhidos em suas carências, estimulados em suas curiosidades e incluídos na comunidade investigativa e deliberativa. Nesse modelo, destaca-se o protagonismo estudantil (UFTM, 2023).

Adicionalmente, as atividades complementares incentivam a participação em movimentos sociais e eventos que ampliam o universo cultural e político dos estudantes. Em conjunto, essas práticas pedagógicas convergem para o objetivo de formar profissionais aptos a analisar criticamente a realidade social, propor intervenções éticas e contribuir ativamente para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, promovendo a emancipação de indivíduos e coletividades (UFTM, 2023).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP 2023) do curso de Bacharelado em Serviço Social da UFTM demonstra uma profunda sensibilidade em relação ao percurso dos discentes na universidade. O documento não se limita a abordagens puramente didáticas, mas mergulha na complexidade da vivência estudantil, utilizando inclusive a expressiva letra da canção dos Titãs

para ilustrar o desejo de ir além da formação básica, em busca de "saída para qualquer parte", ou seja, de plenitude e autonomia. É reconhecida a jornada de cada estudante como um caminho singular, repleto de lutas e superações diárias, que podem se manifestar na participação em movimentos estudantis esferas cruciais de engajamento político, social e econômico ou nos desafios pessoais que envolvem a adaptação a uma nova cidade, a busca por moradia, a familiarização com um novo contexto cultural e social, e até mesmo a gestão de questões familiares e emocionais decorrentes da separação e da inserção em um ambiente desconhecido (UFTM, 2023).

Diante dessas multifacetadas realidades, o PPC 2023 enfatiza o papel indispensável do suporte universitário e do acesso à Política Nacional de Assistência Estudantil. A Universidade, por meio da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROACE), estabelece as políticas públicas de permanência mediante uma rede de programas e serviços essenciais para a permanência e o sucesso dos estudantes. Dentre as ações da PROACE, destacam-se o acompanhamento pedagógico, o cuidado com a saúde física e mental, a promoção da acessibilidade e inclusão, os serviços de assistência social e a oferta de auxílios financeiros. Essa estrutura abrangente reflete o empenho da UFTM em mitigar as pressões externas e conjunturais que frequentemente impactam a educação superior no Brasil, garantindo que cada discente tenha as condições necessárias para desenvolver seu potencial em todas as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, e assim, alcançar uma formação profissional e pessoal plena (UFTM, 2023).

Segundo Potyara (2009), política pública refere-se a medidas e formas de ação formuladas e executadas com vistas aos atendimentos de legítimas demandas e necessidades sociais e deve ser uma estratégia de ação planejada e avaliada, guiada por uma racionalidade coletiva. Entretanto, não significa só ação, mas também não-ação intencional, haja vista, que a materialização dessa política pública decorre de uma escolha dos governos em fazer ou não, situação que gera correlações de força entre governo e sociedade, resultando na luta de classes.

A análise do Projeto Político-Pedagógico (PPC 2023) do curso de Bacharelado em Serviço Social da UFTM evidencia uma compreensão aprofundada sobre as complexidades da jornada discente, reconhecendo que a permanência e o sucesso acadêmico vão além das capacidades intelectuais, abrangendo aspectos sociais, econômicos e emocionais. Nesse cenário, o suporte institucional oferecido pela Universidade, especialmente através dos programas da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROACE), é vital para mitigar as barreiras que impedem a

plena participação dos estudantes. Contudo, essa constatação nos remete ao conceito de política pública de Potyara (2009), que as define como ações formuladas para atender demandas sociais legítimas, mas que, intrinsecamente, representam uma escolha governamental de "fazer ou não fazer". Essa perspectiva revela a luta de classes subjacente à materialização das políticas, onde a sociedade, incluindo os discentes, precisa constantemente reivindicar e lutar por seus direitos.

Diante da precarização conjuntural da educação superior no Brasil e da complexidade da vivência estudantil, torna-se imperativo que a política de assistência estudantil, como a instituída pela Resolução nº 96/CONSU/UFTM de 12 de junho de 2023 (UFTM, 2023), seja não apenas mantida, mas significativamente ampliada. A mera existência de programas não garante a permanência e a formação integral se as condições objetivas de acesso e fruição forem insuficientes. A compreensão de que o corpo discente é composto por sujeitos com múltiplas demandas desde as básicas, como alimentação e moradia, até as emocionais e culturais, exige que as políticas públicas de permanência sejam robustas, abrangentes e continuamente fortalecidas. Somente assim a UFTM e o curso de Serviço Social em particular, poderão assegurar que sua missão de formar profissionais críticos e comprometidos com o desenvolvimento socioeconômico e a melhoria da qualidade de vida da população seja plenamente alcançada, sem que a falta de suporte condene o potencial de transformação de seus futuros assistentes sociais.

Para Marcuse (1973), a "negatividade íntima" (ou "grande recusa") representa a capacidade de transcender a realidade estabelecida, de questionar o *status quo* e de se recusar a ser totalmente integrado ao sistema. É a dimensão da crítica, da utopia, da possibilidade de algo "outro" que se opõe à "positividade" da sociedade unidimensional. A sociedade tecnológica avançada tende a cooptar essa negatividade, tornando-a inofensiva ou transformando-a em uma mera ferramenta de manutenção do sistema.

O Projeto Político-Pedagógico (PPC 2023) do curso de Bacharelado em Serviço Social da UFTM idealiza a formação de um profissional que questiona a realidade social, que promove a emancipação, que atua na transformação (negatividade íntima). A própria epígrafe dos Titãs e a concepção de ensino-aprendizagem dialética apontam para essa recusa a aceitar o que está posto. A Resolução e os programas da PROACE podem, na prática, ser vistos como mecanismos de "gestão da existência" dos discentes, focados em sua permanência no sistema educacional, e não necessariamente em seu potencial de transformação do sistema social. Ajudar o estudante a não

desistir é crucial, mas a pergunta marcuseana seria: esse auxílio permite que o discente questione e transforme a sociedade ou apenas que se adapte e prospere dentro dela?

Se a assistência estudantil não for acompanhada de um forte incentivo à crítica e à participação política, ela pode ser percebida como um mecanismo para integrar o discente ao sistema universitário e, conseqüentemente, ao sistema social vigente, sem necessariamente fomentar a "negatividade" que questiona as estruturas de poder.

4.4 Objetivos do Curso de Serviço Social da UFTM

O Curso de Bacharelado em Serviço Social da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) estrutura-se a partir de objetivos bem definidos, os quais orientam a formação profissional e a prática acadêmica, em consonância com as Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) de 1996, para a área e com os princípios ético-políticos da profissão.

No cerne das transformações sociais e das aspirações por uma ordem mais justa, encontram-se os "projetos de sociedade" e os "projetos coletivos". Conforme José Paulo Netto (2006), essas construções representam uma "imagem de sociedade a ser construída", configurando-se como a idealização de um modelo de sociabilidade almejado por determinados grupos.

São projetos macroscópicos que articulam um conjunto de valores e princípios orientadores, visando tanto a gestação de uma nova ordem social quanto, em polo oposto, a manutenção do *status quo* vigente. A peculiaridade desses projetos reside em sua natureza de classe, explicitando as perspectivas ideopolíticas dos coletivos que os elaboram e, por consequência, revelando a intrínseca correlação de forças e a disputa de interesses que marcam o cenário social (Netto, 2006).

É neste cenário de disputas e contradições que se insere o Projeto Ético-Político (PEP) do Serviço Social brasileiro, conforme o PPC 2023 do curso de Serviço Social da UFTM. Nascido da vertente de "intenção de ruptura" do Movimento de Reconceitualização da profissão que ganhou força a partir da interlocução com a teoria marxista nas décadas de 1980 e 1990, o PEP se estrutura a partir de uma recusa e crítica incisiva ao conservadorismo que historicamente permeou a profissão (Netto, 2006). Ele rejeita os ideários que sustentaram o Serviço Social tradicional desde sua gênese no país, vinculando-se a uma perspectiva de formação e exercício profissional intrinsecamente alinhada à construção de um projeto societário anticapitalista. O Projeto Ético-Político representa,

portanto, a afirmação de um compromisso profissional que busca a emancipação humana e a superação das relações de exploração, constituindo-se como uma força vital na contramão do sistema do capital e reafirmando a relevância social da categoria na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

As Diretrizes Curriculares da ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social), elaboradas em 1996, são um pilar central para a formação em Serviço Social no Brasil, e o Projeto Político-Pedagógico (PPC 2023) do curso de Bacharelado em Serviço Social da UFTM reflete profundamente seus preceitos. Essas Diretrizes não são meras prescrições burocráticas, mas sim o resultado de um amplo e coletivo debate da categoria profissional, que visou delinear um projeto de formação hegemônico com base em uma perspectiva crítica e dialética. Em sua essência, elas servem como um guia para os cursos de Serviço Social, estabelecendo os valores éticos e políticos fundamentais e os parâmetros pedagógicos que devem moldar o perfil do futuro assistente social, assegurando um compromisso inabalável com a classe trabalhadora e a busca por uma sociabilidade mais justa e igualitária, ou seja, uma formação para a vida social, e não apenas para o mercado (Netto, 2006).

Para concretizar essa proposta, o PPC 2023, em consonância com as Diretrizes da ABEPSS, preconiza uma formação generalista para o assistente social. Isso significa preparar o discente com uma visão de totalidade da realidade social, dotando-o de sólidas condições teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas. Essa amplitude de conhecimento e habilidades permite ao futuro profissional da UFTM atuar de forma eficaz nas diversas manifestações da questão social, formulando respostas criativas e construindo mediações que contribuam efetivamente para o enfrentamento das demandas sociais apresentadas. Assim, o PPC 2023 da UFTM não apenas replica as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, mas as incorpora como a “espinha dorsal” de sua proposta formativa, garantindo que o curso esteja profundamente comprometido com a construção do Projeto Ético-Político da profissão.

4.5 Objetivo Geral do PPC 2023

O objetivo geral do curso consiste em formar profissionais qualificados para o enfrentamento das expressões da questão social, a partir de uma sólida fundamentação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Tal diretriz busca assegurar que o assistente social

egresso esteja preparado para compreender, analisar e intervir de forma crítica e propositiva nas múltiplas manifestações das desigualdades sociais que caracterizam a sociedade brasileira (UFTM, 2023).

Este objetivo evidencia o compromisso da UFTM com a formação de profissionais capazes de atuar na perspectiva da garantia e ampliação dos direitos sociais, bem como na promoção da justiça social, sempre pautados pelos valores fundamentais da profissão.

4.6 Objetivos Específicos do PPC 2023

Para a concretização de seu objetivo geral, o Projeto Político-Pedagógico (PPC 2023) do curso estabelece um conjunto claro de objetivos específicos. Estes elementos são a “espinha dorsal” que orienta todo o processo de formação acadêmica e profissional, garantindo, em estreita consonância com as Diretrizes da ABEPSS (2012), a integralidade e a qualidade superior do ensino ofertado. São esses conjuntos:

- Capacitar os profissionais para o desvelamento da realidade social, mediante uma leitura crítica e rigorosa das expressões da questão social, possibilitando a compreensão das determinações estruturais e conjunturais que produzem e reproduzem as desigualdades.
- Formar profissionais capazes de construir estratégias criativas e propositivas de enfrentamento das manifestações da questão social, de modo a ampliar a efetividade das ações profissionais e contribuir para a transformação social.
- Habilitar os profissionais para a organização e mobilização da sociedade civil, com vistas ao fortalecimento da democracia e à ampliação do acesso aos direitos sociais, econômicos, políticos e civis, reconhecendo a centralidade da participação social na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.
- Assegurar a formação de profissionais comprometidos com o rigor teórico-metodológico e com o Projeto Ético-Político da profissão, orientando sua prática pelos princípios expressos no Código de Ética do Assistente Social, como a defesa intransigente dos direitos humanos e a valorização da liberdade.
- Possibilitar a compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, estimulando a reflexão sobre as condições objetivas de atuação do

assistente social e sobre as potencialidades de intervenção na realidade, a partir de uma perspectiva crítica e transformadora.

- Propiciar ao estudante uma visão de totalidade, promovendo a articulação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão universitária, bem como a unidade entre o estágio supervisionado e a supervisão acadêmica e de campo, elementos essenciais para a consolidação de uma formação profissional ética, crítica e comprometida socialmente.

Assim, os objetivos do curso reafirmam o compromisso da UFTM com uma formação profissional voltada não apenas para o domínio técnico, mas principalmente para a intervenção crítica e ética nas expressões da questão social, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática e igualitária (UFTM, 2023).

4.7 Perfil do egresso e competências e habilidades do profissional de Serviço Social

O perfil do egresso do curso de Bacharelado em Serviço Social da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) foi concebido de modo a articular as demandas sociais e profissionais locais e regionais com as normativas legais e acadêmicas nacionais que regem a formação na área. Essa concepção está em consonância com as orientações do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), buscando ampliar o acesso à educação superior e fortalecer a qualidade da formação oferecida (UFTM, 2023).

A definição desse perfil se ancora em marcos legais importantes que regulamentam a profissão e orientam a formação acadêmica, como a Portaria nº 35, de 19 de abril de 1949, do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, que inclui o Serviço Social no grupo das profissões liberais; a Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993 (Brasil, 1993), que regulamenta o exercício profissional do assistente social; e a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (Brasil, 2001), que estabelece o Plano Nacional de Educação, orientando a formação de profissionais para responderem aos desafios sociais contemporâneos (UFTM, 2023).

Além disso, o perfil do egresso se estrutura conforme os Parâmetros Curriculares (SESUMEC, 1997), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Serviço Social, definidas pela Resolução CNE/CES nº 15, de 13 de março de 2002 (Brasil, 2002),

bem como pela Resolução nº 02, de 18 de junho de 2007 (Brasil, 2007), que estabelece critérios sobre carga horária e tempo de integralização dos cursos de bacharelado.

Dessa forma, o egresso do curso de Serviço Social da UFTM deve ser um profissional dotado de competências que lhe permitam realizar uma leitura crítica e rigorosa da realidade social, identificando as múltiplas expressões da questão social que permeiam o cotidiano da população brasileira, especialmente no contexto local e regional. Deve, ainda, possuir sólida fundamentação teórico-metodológica, associada a uma postura ético-política comprometida com os princípios da justiça social, da equidade e dos direitos humanos (UFTM, 2023).

Para que um profissional de Serviço Social possa atuar de forma realmente eficaz e transformadora, sua formação deve ir muito além de um simples acúmulo de informações. Ela precisa ser abrangente, englobando aspectos teóricos, metodológicos, éticos, políticos, técnicos e operativos. Isso significa que o futuro assistente social deve ser capaz de compreender a profissão não como algo isolado, mas como um processo construído historicamente, que possui um projeto de formação majoritário o conhecido Projeto Ético-Político da profissão. Em outras palavras, a competência do assistente social reside na sua capacidade de desvendar as possibilidades de ação que a própria realidade social oferece, buscando sempre a efetivação dos direitos e a emancipação dos indivíduos e coletividades (UFTM, 2023).

As competências e habilidades que os cursos de Serviço Social buscam desenvolver estão em plena consonância com a Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993 (Brasil, 1993), que regulamenta a profissão, e com os artigos 4º e 5º do Código de Ética dos Assistentes Sociais. Isso significa que o profissional deve ser apto a planejar, implementar e avaliar políticas sociais em diferentes esferas, seja na administração pública, em empresas ou em organizações populares e a coordenar planos e projetos que contem com a participação da sociedade civil. Além disso, é fundamental que o assistente social consiga viabilizar a participação dos próprios usuários nas decisões institucionais, orientando-os na defesa de seus direitos, e que seja capaz de gerenciar benefícios e serviços sociais, realizar pesquisas que subsidiem as ações profissionais, e prestar assessoria e consultoria a diversos segmentos em questões relacionadas às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade (UFTM, 2023).

Em um nível mais específico, espera-se que o assistente social possua uma gama de habilidades práticas e reflexivas. Isso inclui a capacidade de planejar suas próprias ações e programas, interpretar legislações pertinentes, realizar análises de conjuntura para compreender o

contexto social, e planejar e executar projetos estratégicos. O profissional deve estar preparado para ministrar cursos e treinamentos, realizar pesquisas para identificar o perfil dos usuários e a rede de serviços sociais, e gerenciar campanhas de conscientização. Acima de tudo, é vital que o assistente social saiba utilizar a metodologia científica, apreender criticamente o processo histórico em sua totalidade, e compreender o significado social de sua profissão, desvelando as potencialidades de intervenção na realidade. A formação também o prepara para realizar visitas técnicas, perícias e laudos, assumir o magistério, supervisionar estagiários e, crucialmente, analisar criticamente os diferentes projetos de sociedade e sua interface com o Projeto Ético-Político do Serviço Social, garantindo uma atuação pautada na reflexão e na transformação social (UFTM, 2023).

O Projeto Político-Pedagógico (PPC 2023) do curso de Serviço Social da UFTM ambiciona a formação de um profissional capaz de uma "leitura crítica e rigorosa da realidade social", comprometido com a "justiça social, a equidade e os direitos humanos", e apto a "elaborar, implementar e avaliar estratégias e políticas de intervenção que visem à superação das desigualdades". Essas aspirações ressoam com a "negatividade íntima" de Herbert Marcuse, que postula a capacidade humana de transcender o estabelecido, de recusar a realidade unidimensional e de projetar um "outro" possível. O próprio ideário de uma formação que fomenta a "promoção da cidadania" e a "transformação social" reflete uma busca por ir além da reprodução do *status quo*, cultivando no discente o ímpeto da "grande recusa" a uma sociedade injusta. As competências e habilidades, ao listar a capacidade de "analisar criticamente os projetos societários" e de "identificar as demandas presentes e emergentes contidas na realidade", parecem munir o futuro profissional para desvelar e confrontar as contradições do capital.

Embora o currículo do curso de Serviço Social tenha como diretriz fundamental a formação de profissionais comprometidos com a transformação social, há o risco de que as competências e habilidades desenvolvidas como a elaboração e avaliação de políticas sociais em órgãos públicos ou na iniciativa privada acabem, inadvertidamente, direcionando o assistente social para uma excessiva adequação ao próprio sistema que, em sua práxis crítica, deveria ser objeto de problematização e transformação.

Nesse cenário, o perigo reside na possibilidade de que o profissional, ao invés de enfrentar e buscar superar as causas estruturais das desigualdades sociais, restrinja-se a uma atuação predominantemente técnica e gerencial, focada na administração dos efeitos dessas desigualdades.

Assim, corre-se o risco de que se reproduzam, de forma acrítica, as normas, procedimentos e práticas institucionais já consolidadas, esvaziando o potencial emancipatório da intervenção profissional e reforçando, ainda que de forma não intencional, a manutenção da ordem social vigente.

4.8 As metodologias de ensino-aprendizagem e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem

No Projeto Político-Pedagógico do Curso de Serviço Social da UFTM (PPC 2023), as metodologias de aprendizagem foram concebidas para ir além da simples transmissão de conteúdo, valorizando a participação ativa do estudante e o diálogo permanente entre teoria e prática (UFTM, 2023).

Metodologias como a aprendizagem colaborativa e a cooperativa vêm ganhando espaço na academia por incentivarem os estudantes a participarem de forma ativa no processo educacional. Segundo Torres e Irala (2014), esse tipo de abordagem estimula o pensamento crítico, favorece a interação entre pares, exige negociação de informações e promove a solução conjunta de problemas. Além disso, contribui para que cada discente assuma o controle do próprio aprendizado, desenvolvendo habilidades de autorregulação. Dessa forma, ao trabalhar em conjunto, os estudantes passam a se envolver mais profundamente na construção do conhecimento, tornando-se responsáveis por entender conceitos e organizar saberes de modo mais autônomo.

Em vez de se apoiar apenas em aulas expositivas, o documento (PPC 2023) privilegia abordagens que fomentam a aprendizagem colaborativa, estudos de caso, oficinas temáticas e atividades de extensão que aproximam o aluno da realidade social concreta. Dessa forma, os futuros assistentes sociais são convidados a construir conhecimento de modo dinâmico e crítico, exercitando desde cedo a capacidade de problematizar situações reais e de buscar soluções coletivas (UFTM, 2023).

Além disso, esse ambiente de aprendizagem colaborativa exige que professores e estudantes revisitem constantemente suas funções, à medida que exploram formas inovadoras de incorporar tecnologias e de utilizá-las para enriquecer as trocas em sala de aula (Torres, 2002). Nesse contexto, o docente deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador de discussões, enquanto os estudantes assumem um papel mais ativo, questionando, propondo e

avaliando coletivamente as informações. Essas trocas propiciam a construção de significados compartilhados e criam um espaço em que cada participante contribui para o avanço do conhecimento do grupo.

Ao enfatizar a interdisciplinaridade, o PPC 2023 também estimula a trocas entre saberes (sociais, jurídicos, psicológicos), reforçando que aprender não se resume a memorizar conceitos, mas a entender contextos e a dialogar com as múltiplas dimensões da vida em sociedade (UFTM, 2023).

No Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), a avaliação da aprendizagem é concebida como uma prática essencialmente humanista e democrática, pautada na cooperação, no diálogo e na corresponsabilidade entre docentes e discentes. Mais do que um momento isolado, a avaliação se integra de forma orgânica ao processo de ensino-aprendizagem, sendo reconhecida como um instrumento contínuo, reflexivo e investigativo, que busca acompanhar e favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes (UFTM, 2023).

Nessa perspectiva, a avaliação é entendida como um instrumento que subsidia tanto o planejamento quanto a execução das atividades pedagógicas. Ela cumpre um papel fundamental de diagnóstico, permitindo identificar avanços, dificuldades e possibilidades de aprimoramento, sempre com foco na melhoria dos processos de aprendizagem. Trata-se de uma prática orientada por uma visão dialógica e participativa, que reconhece o estudante como sujeito ativo, capaz de refletir sobre sua trajetória, superar desafios e construir novos saberes (UFTM, 2023).

Para Luckesi (2014), a avaliação "não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva". Isso sugere um processo que busca compreender o estado atual da aprendizagem para intervir e promover o avanço, em vez de apenas julgar e excluir. Uma avaliação mediadora e formativa tem exatamente esse propósito: identificar as dificuldades e os pontos fortes para orientar a aprendizagem.

A concepção adotada pelo curso se distancia das práticas meramente classificatórias, superando a ideia de avaliação como simples mecanismo de medição ou julgamento. Ao contrário, propõe-se uma abordagem formativa e processual, na qual o ato de avaliar se torna parte indissociável da própria trajetória de construção do conhecimento. Assim, professores e estudantes compartilham responsabilidades, assumindo posturas críticas, criativas e solidárias, em

consonância com a proposta pedagógica e os princípios que orientam a formação profissional em Serviço Social (UFTM, 2023).

A avaliação, portanto, não se reduz a uma prática burocrática ou punitiva, mas se transforma em oportunidade para o diálogo, a troca de ideias, a superação de obstáculos e o fortalecimento do protagonismo estudantil. Ao estimular a expressão das dificuldades, o trabalho em grupo, a construção coletiva do conhecimento e o enfrentamento de novos desafios, a avaliação potencializa o desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis à formação profissional e cidadã (UFTM, 2023).

Hoffmann (2001) ressalta que a avaliação da aprendizagem não se limita a aferir resultados pontuais, mas se estende ao longo de todo o processo de construção do conhecimento por parte do aluno, buscando a intervenção pedagógica como seu propósito fundamental.

O acompanhamento sistemático do percurso formativo dos estudantes é realizado de forma atenta pelos professores e pela coordenação do curso, buscando assegurar que as competências previstas nos perfis de formação sejam efetivamente alcançadas. Sempre que necessário, são propostas intervenções pedagógicas, que podem envolver outros setores da universidade, especialmente aqueles voltados ao apoio e à atenção ao discente, promovendo ações integradas que favoreçam o êxito acadêmico (UFTM, 2023).

Dessa forma, a avaliação no Curso de Serviço Social da UFTM se consolida como um processo dinâmico, dialético e emancipador, que valoriza a trajetória de aprendizagem em sua totalidade, mais do que resultados isolados. O professor, como mediador, e o estudante, como protagonista, estabelecem juntos uma relação pautada na construção coletiva do saber, na busca constante por novas oportunidades de aprendizagem e na superação dos desafios que o processo formativo impõe (UFTM, 2023).

Ainda segundo Hoffmann (2001), a concepção de avaliação mediadora implica que o professor assuma uma postura de observador atento e interventor, capaz de identificar as etapas do desenvolvimento do aluno e oferecer o apoio necessário para que ele continue aprendendo.

Por fim, compreende-se que, frente às transformações constantes da sociedade e às novas demandas profissionais, o Projeto Pedagógico do Curso deve ser permanentemente reavaliado e aprimorado. Esse movimento contínuo de reflexão e ajuste visa assegurar a qualidade da formação, fortalecer as potencialidades identificadas e superar eventuais limites, mantendo o compromisso ético e político com uma educação crítica, inclusiva e socialmente referenciada.

4.9 A incorporação das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem no curso de Serviço Social da UFTM

A presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no currículo de Serviço Social rompe com a lógica tradicional de ensino, caracterizada pela mera transmissão de conteúdos e pela centralidade do professor como detentor exclusivo do saber. Em consonância com a perspectiva freiriana, que valoriza o diálogo e a interação entre educadores e educandos, as tecnologias são compreendidas como instrumentos mediadores do processo de ensino-aprendizagem, capazes de favorecer a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes (UFTM, 2023).

Na UFTM, essa proposta se materializa, primeiramente, por meio da estruturação do Centro de Educação a Distância e Aprendizagem com Tecnologias de Informação e Comunicação (CEaD). O CEaD é um espaço institucional dedicado ao desenvolvimento e à implementação de projetos educacionais que articulam ensino, pesquisa e extensão com o uso das TIC. Sua atuação é orientada pela promoção de práticas pedagógicas inovadoras, pela formação docente continuada e pela produção de materiais didáticos adequados às especificidades do ensino mediado por tecnologias (UFTM, 2023).

No âmbito do curso de Serviço Social, as TIC são integradas tanto nos componentes curriculares obrigatórios quanto nas disciplinas eletivas, sendo exemplos notáveis as disciplinas “Leitura Crítica da Mídia” e “Tecnologias da Informação e Comunicação e o Serviço Social”. Esses espaços formativos não apenas introduzem conceitos fundamentais sobre a relação entre mídia, tecnologia e sociedade, mas também propõem atividades práticas que desafiam os estudantes a refletirem criticamente sobre os impactos das tecnologias no cotidiano profissional e na intervenção social (UFTM, 2023).

Além das disciplinas específicas, o curso incorpora o uso de plataformas digitais como o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle e o Google Sala de Aula, ferramentas que ampliam os espaços e os tempos de aprendizagem. Através desses ambientes virtuais, são disponibilizados conteúdos teóricos, fóruns de discussão, atividades avaliativas, enquetes e outros recursos interativos que estimulam a participação dos estudantes, promovendo uma aprendizagem colaborativa e flexível. O uso dessas plataformas também possibilita uma comunicação mais ágil

entre docentes e discentes, favorecendo o acompanhamento contínuo do processo formativo (UFTM, 2023).

As práticas pedagógicas são enriquecidas, ainda, pelo uso de recursos tecnológicos diversos, como projetores multimídia, laboratórios de informática, bibliotecas virtuais e acesso integral à internet em todas as unidades da universidade. Essa infraestrutura permite que professores e estudantes explorem diferentes linguagens e ferramentas vídeos, podcasts, softwares educativos, simulações e animações que potencializam a apreensão dos conteúdos e aproximam o processo de aprendizagem das experiências concretas vividas na sociedade contemporânea (UFTM, 2023).

É importante destacar que, no curso de Serviço Social da UFTM, a inserção das TIC não se limita a um movimento tecnicista, mas é orientada por uma concepção crítica da formação profissional. Assim, a apropriação das tecnologias se dá como meio para a problematização das expressões da questão social e para o fortalecimento das competências ético-políticas e técnico-operativas necessárias à atuação do assistente social (UFTM, 2023).

Nesse sentido, o uso das TIC é visto como estratégia pedagógica que amplia as possibilidades de mediação do conhecimento, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, e promovendo a inclusão digital como um direito dos estudantes. O acesso ao Sistema Acadêmico da UFTM exemplifica essa democratização do acesso à informação, permitindo que os discentes consultem seus históricos escolares, acompanhem as notas e frequências, realizem matrículas e participem ativamente de sua trajetória acadêmica (UFTM, 2023).

As propostas pedagógicas incorporam atividades que incentivam o uso ético e reflexivo das tecnologias, estimulando a autonomia intelectual, a capacidade de análise crítica e a resolução de problemas complexos habilidades indispensáveis ao exercício profissional no campo do Serviço Social (UFTM, 2023).

Ademais, as regulamentações internas e externas que orientam a utilização das TIC na UFTM como a Resolução nº 3/2018 do CONSU (UFTM, 2018) e a Portaria nº 2.117/2019 do MEC (Brasil, 2019) garantem a legitimidade e a qualidade das práticas pedagógicas que combinam modalidades presenciais e a distância. A adesão da UFTM ao sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) reforça esse compromisso institucional com a expansão do acesso ao ensino superior

e com a formação continuada, especialmente em regiões historicamente excluídas dos processos educacionais (UFTM, 2023).

A incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação no curso de Serviço Social da UFTM não se reduz ao uso instrumental de equipamentos ou plataformas, mas se configura como uma dimensão fundamental da política pedagógica da instituição. Ela expressa o compromisso com a formação de profissionais críticos, capazes de compreender e intervir nas múltiplas determinações sociais que configuram a contemporaneidade, fazendo uso qualificado e ético das tecnologias em prol da emancipação humana e da transformação social (UFTM, 2023).

Conclui-se, portanto, que a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação no PPC 2023 do curso de Serviço Social da UFTM representa um avanço significativo na qualificação do processo de ensino-aprendizagem, ampliando as possibilidades de interação, acesso ao conhecimento e desenvolvimento de competências fundamentais para a formação profissional. Esse movimento fortalece a autonomia discente, promove a inovação pedagógica e contribui para a construção de um perfil crítico e reflexivo, alinhado às demandas contemporâneas da sociedade e do mundo do trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa explora a Teoria do Capital Humano (TCH), evidenciando como sua origem no pensamento liberal de Theodore Schultz, que ao conceber a educação como um investimento a transformou em uma base ideológica para políticas educacionais focadas na produtividade e competitividade. Ao priorizar uma formação instrumental voltada para as demandas do mercado, essa teoria subordina o processo educativo aos interesses do capital, frequentemente negligenciando as desigualdades estruturais e históricas da sociedade. Sob essa lógica, o ser humano é visto como um recurso a ser desenvolvido e explorado economicamente, o que reduz a educação a uma ferramenta utilitarista e economicista, despojando-a de seu conteúdo humanizador e crítico.

Essas ideias formuladas por Schultz influenciaram diretamente a organização dos currículos de graduação, que passaram a acompanhar, de forma cada vez mais evidente, as exigências do mercado econômico. Nesse contexto, as políticas públicas educacionais passaram a ser orientadas por diretrizes voltadas à formação de uma força de trabalho tecnicamente qualificada, moldando não apenas os trabalhadores, mas também os próprios formadores os professores para que se adequassem às transformações no mundo do trabalho impostas pela lógica da sociedade capitalista moderna.

A Teoria do Capital Humano, quando associada à educação, como discutido no referencial teórico desta pesquisa, busca ampliar a produtividade e a competitividade entre os indivíduos, reduzindo o processo formativo a uma qualificação meramente funcional, com vistas a atender às demandas do mercado. Tal concepção compromete o papel emancipador da educação, pois desloca o foco do desenvolvimento integral do sujeito para a aquisição de competências e habilidades de cunho utilitarista.

Essas diretrizes se alinham às políticas neoliberais e são sustentadas por organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Em conjunto com os Estados nacionais, essas instituições implementam estratégias educativas que reforçam uma visão de mundo centrada no capital e no mercado de trabalho, legitimando a crença de que a classe trabalhadora deve constantemente

investir em sua qualificação individual ou capital humano para se manter inserida na lógica produtiva.

Essa perspectiva, entretanto, atende prioritariamente aos interesses da classe dominante, contribuindo para a manutenção das estruturas de poder e para a reprodução das desigualdades sociais. Ao afastar a classe trabalhadora de uma formação crítica e humanizadora, a TCH esvazia o sentido social da educação e compromete sua função transformadora, restringindo-a a uma ferramenta de adaptação e conformidade diante das exigências do capital.

Da mesma forma, a racionalidade técnica ideologia amplamente estudada por Herbert Marcuse revela-se como um instrumento de dominação ao invés de emancipação. Marcuse, ao criticar os fundamentos da ciência tradicional, procurou evidenciar as contradições internas do capitalismo, especialmente ao analisar o avanço tecnológico e sua influência sobre a consciência humana. Em suas reflexões produzidas entre as décadas de 1930 e 1940, ele concluiu que a crescente implementação de tecnologias no cotidiano promoveu um processo de conformismo, tornando o ser humano cada vez menos crítico e mais submisso à lógica técnica. A técnica, que inicialmente visava facilitar a vida humana, passou a orientar as formas de pensar, agir e produzir, dissolvendo o espírito crítico e transformando o indivíduo em peça funcional de um sistema maior.

Esse processo de tecnificação das relações sociais e econômicas está profundamente enraizado em acontecimentos históricos que impulsionaram o desenvolvimento industrial e a expansão capitalista. A Conferência de Berlim (1884-1885), por exemplo, utilizou o argumento do desenvolvimento tecnológico e científico como justificativa para legitimar ações imperialistas, ampliando os mercados consumidores de produtos industrializados e impondo relações desiguais com os países colonizados. Já o Tratado de Versalhes, de 1919, ao responsabilizar a Alemanha pela Primeira Guerra Mundial e impor-lhe severas reparações econômicas, contribuiu para o redesenho da ordem mundial e acirrou os interesses econômicos das potências vencedoras.

Esses eventos prepararam o terreno para a redefinição das relações geopolíticas e econômicas do século XX, especialmente a partir das conferências de Teerã (1943), Yalta (1945) e Potsdam (1945), nas quais as principais potências Inglaterra, URSS e Estados Unidos traçaram os rumos da nova ordem mundial. A Conferência de Bretton Woods (1944) também desempenhou papel central nesse processo, ao estabelecer as bases do sistema monetário e financeiro internacional, criando instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). O FMI passou a controlar fluxos de

capitais e impor sanções aos países que não adotassem políticas financeiras “responsáveis”, enquanto o BIRD financiava projetos considerados produtivos, consolidando a hegemonia do capital financeiro global.

No pós-guerra, especialmente entre 1945 e 1970, muitos países europeus vivenciaram um período de crescimento econômico que fomentou o Estado de Bem-Estar Social, expandindo políticas de proteção à classe trabalhadora. No entanto, a crise fiscal, a estagnação econômica e a pressão por privatizações nos anos seguintes criaram as condições para o avanço do neoliberalismo ideologia que reduz o papel do Estado, promove a liberalização dos mercados e desregulamenta o trabalho formal. Essa trajetória histórica, embora tenha contribuído para o progresso técnico e científico, também criou mecanismos sofisticados de controle social, como alertava Marcuse.

Para o autor, esse desenvolvimento técnico, embora aparentemente benéfico, produziu um tipo de racionalidade que redefine a própria noção de liberdade. A liberdade, que antes estava ligada à autonomia, ao pensamento crítico e à capacidade de resistência, foi substituída por uma visão empobrecida, centrada no consumo, no conforto material e no individualismo. Assim, a tecnologia, longe de ser neutra, carrega uma dimensão política e social: pode tanto servir à emancipação humana quanto à manutenção de estruturas de dominação.

Essa crítica se atualiza no contexto contemporâneo, especialmente com o avanço da Inteligência Artificial (IA), que tem sido cada vez mais incorporada aos processos de trabalho. A IA é utilizada para aumentar a eficiência, automatizar tarefas repetitivas e até mesmo tomar decisões que antes cabiam exclusivamente aos seres humanos. Também tem sido amplamente empregada no monitoramento da jornada e do desempenho dos trabalhadores, criando índices produtivos que frequentemente pressionam o indivíduo e, em casos extremos, o conduzem ao desemprego.

Sob a ótica de Marcuse, esse uso da IA é paradoxal: ao mesmo tempo que busca aliviar o ser humano do esforço repetitivo, também reforça mecanismos de vigilância e controle, convertendo o conforto tecnológico em instrumento de dominação. Assim, a tecnologia deixa de ser uma aliada da liberdade e passa a ser mediadora da produtividade, restringindo escolhas, esvaziando o sentido de bem-estar e dificultando o desenvolvimento de uma autonomia crítica. A racionalidade técnica, ao promover a eficiência como valor absoluto, molda sujeitos adaptados ao sistema e inibe a imaginação de alternativas sociais, políticas e econômicas que rompam com a lógica vigente.

Nessa mesma direção, a Declaração de Bolonha, firmada em 1999, surgiu com o objetivo de reformular o ensino superior europeu, adaptando-o às novas exigências do mercado capitalista global. Essa iniciativa criou o Espaço Europeu de Ensino Superior e implementou um sistema unificado de créditos acadêmicos, buscando promover a mobilidade estudantil e a padronização curricular entre os países membros da União Europeia. No entanto, ao priorizar a empregabilidade, a competitividade e a eficiência, o tratado acabou por subordinar a educação superior aos interesses econômicos, reduzindo sua função formativa e crítica.

Para Henry Giroux, esse modelo enfraquece o papel transformador da educação ao transformá-la em mera engrenagem do sistema produtivo. A centralidade conferida aos interesses do mercado, segundo o autor, ignora as dimensões éticas, políticas e sociais da formação humana, comprometendo o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos. Esse modelo europeu influenciou diversas políticas educacionais em países da América Latina, como o Brasil, evidenciado no Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Embora o REUNI tenha representado um importante passo na democratização do acesso à educação superior, sua implementação foi marcada por infraestrutura insuficiente, precarização das condições de trabalho docente e ausência de políticas consistentes de permanência estudantil.

Assim, a promessa de inclusão social por meio da ampliação de vagas acabou sendo limitada pela falta de condições concretas para garantir uma formação integral e de qualidade.

Nesse cenário, tanto a Declaração de Bolonha quanto o REUNI se inserem em uma lógica neoliberal de gestão educacional, que apresenta a educação como um investimento pessoal e uma ferramenta de ascensão social, incentivando a classe trabalhadora a acreditar que, ao investir em sua própria qualificação, poderá alcançar melhores posições no mercado. Essa narrativa individualista desconsidera os determinantes históricos e estruturais da desigualdade social, promovendo uma visão meritocrática que mascara as reais barreiras ao acesso e à permanência na educação superior.

A racionalidade técnica, enquanto força ideológica que permeia esse contexto, também se manifesta no uso intensivo de tecnologias digitais no ambiente educacional.

Plataformas como Facebook, Instagram e YouTube são estruturadas por algoritmos que reforçam crenças, valores e preferências já estabelecidas pelos usuários, gerando engajamento automatizado e moldando comportamentos de forma sutil, porém eficaz. Esse mecanismo limita o contato com a diversidade de ideias, restringe o pensamento crítico e contribui para a criação de

“bolhas” informacionais, nas quais o debate e a reflexão são substituídos por confirmações automáticas de opiniões já cristalizadas.

Sob a perspectiva marcuseana, a incorporação acrítica das tecnologias digitais às práticas pedagógicas, administrativas e curriculares nas universidades configura um processo de naturalização da dominação. Tais tecnologias, ao invés de promoverem a democratização do saber, são frequentemente utilizadas como instrumentos de controle e gerenciamento, alinhando-se à lógica produtivista. Dessa forma, o ensino superior é progressivamente transformado em um espaço de certificação técnica acelerada, que forma profissionais com competências específicas, mas com reduzida capacidade reflexiva e transformadora.

Conclui-se, portanto, que a Teoria do Capital Humano e a Racionalidade Técnica operam de forma complementar na conformação de um modelo educacional subordinado ao mercado. Ambas reforçam a formação de sujeitos adaptados às exigências do sistema produtivo, limitando o alcance emancipador da educação. Ao priorizarem a produtividade, a eficiência e a empregabilidade em detrimento da formação crítica, essas concepções contribuem para a reprodução das desigualdades sociais e para o enfraquecimento da educação como prática de liberdade. Nesse contexto, torna-se urgente recuperar uma concepção de educação voltada à construção de sujeitos conscientes, capazes de questionar a ordem vigente e de atuar na transformação da realidade social.

O currículo, como elemento central de qualquer projeto pedagógico, é o instrumento que viabiliza e organiza o processo de ensino e aprendizagem. Sua construção resulta da articulação entre sociedade, cultura e escola, incorporando métodos de pensamento, valores e práticas culturais. Nesse sentido, ele não é neutro nem natural, mas atravessado por concepções teóricas e ideológicas que refletem os interesses de grupos sociais específicos. O referencial teórico apresenta que a teoria se define pelos conceitos que utiliza para compreender e construir a “realidade”. A teoria não apenas descreve o mundo, mas participa de sua constituição por meio das categorias analíticas que emprega. Assim, os conceitos estruturam nosso olhar, organizam nossa percepção do real e carregam significados implícitos muitas vezes invisibilizados que podem servir à manutenção das estruturas de poder.

Nesse cenário, a construção curricular torna-se um espaço de disputa simbólica e política. Os conceitos orientadores do currículo são atravessados por ideologias que, ainda que muitas vezes imperceptíveis à primeira vista, operam como dispositivos de reprodução das relações sociais

vigentes. Sob uma análise crítica, torna-se visível que tais elementos ideológicos, historicamente consolidados, são utilizados pelas classes dominantes para moldar os conteúdos escolares e estabelecer as prioridades educativas que lhes interessam. A função social do currículo, portanto, é diretamente influenciada por projetos de sociedade que disputam hegemonia no campo educacional.

Conforme os fundamentos da pesquisa, Herbert Marcuse compreende a racionalidade técnica como uma ideologia burguesa vinculada à forma como a sociedade organiza e utiliza o conhecimento científico e tecnológico. Essa racionalidade está pautada pela lógica da eficiência, do desempenho e do lucro, sendo utilizada para incutir na classe trabalhadora valores que favorecem sua própria exploração. Trata-se de uma ideologia que mascara a realidade, promovendo uma falsa consciência sobre as relações sociais, uma vez que naturaliza o sistema capitalista como legítimo e inevitável. Nesse contexto, a tecnologia deixa de ser instrumento de emancipação e passa a atuar como um mecanismo sutil de controle, reforçando a dominação econômica e política.

A Teoria do Capital Humano e a racionalidade técnica, portanto, não apenas influenciam, mas estruturam a forma como o currículo é concebido no contexto educacional contemporâneo. Ambas compartilham uma visão instrumental da educação, promovendo uma formação tecnicista, padronizada e uniforme, que ignora a diversidade cultural e as especificidades dos sujeitos. O currículo, assim moldado, desloca o foco da formação integral e crítica para a aquisição de competências e habilidades voltadas à adaptação às exigências do mercado de trabalho. O conhecimento é fragmentado e esvaziado de seu potencial transformador, sendo tratado como mera ferramenta de produtividade.

No currículo estruturado sob a lógica da racionalidade técnica, há uma ênfase excessiva no desenvolvimento de habilidades práticas, no domínio de tecnologias industriais e na capacidade de adaptação às mudanças do mundo produtivo. A formação se converte em treinamento, e a educação superior é transformada em uma engrenagem de certificação rápida e funcional, desvalorizando o pensamento crítico, a criatividade e a reflexão ética e social. De modo semelhante, a TCH molda o currículo a partir da lógica de que a educação deve fornecer conhecimentos “úteis” para o aumento da produtividade e da competitividade dos indivíduos, visando exclusivamente à inserção no mercado de trabalho.

Essa concepção pode ser observada nos marcos legais da educação brasileira, como o Decreto-Lei nº 4.048/1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Destinado prioritariamente aos filhos de operários, o SENAI visava formar mão de obra qualificada para atender às demandas da indústria nacional, refletindo a lógica de uma educação voltada para o trabalho, não para a cidadania plena.

A influência dos organismos internacionais, por sua vez, também tem sido significativa na formatação dos currículos dos países periféricos. A partir das décadas de 1990 e 2000, essas instituições como o Banco Mundial, o BID e a UNESCO passaram a orientar reformas educacionais em países em desenvolvimento, promovendo uma formação alicerçada em competências, alinhada às exigências do mercado globalizado.

Um exemplo recente desse processo é a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores no Brasil. Essa normativa representa a consolidação de uma perspectiva tecnicista e gerencial, fortemente influenciada pela racionalidade técnica e pelos pressupostos da TCH. O currículo é organizado a partir de competências e habilidades diretamente associadas ao desempenho e à produtividade, enfatizando a formação de professores como meros aplicadores de conteúdos e gestores de sala de aula, em detrimento de sua atuação como intelectuais críticos e agentes de transformação social.

Portanto, constata-se que o currículo, sob a influência da Teoria do Capital Humano e da Racionalidade Técnica, passa a operar como um instrumento de reprodução do modelo neoliberal de sociedade. Ao priorizar a empregabilidade, a eficiência e a adequação às exigências do capital, essas concepções esvaziam o caráter humanizador da educação, suprimindo a dimensão ética, política e emancipatória que deveria orientá-la. Essa lógica contradiz radicalmente a concepção defendida por educadores críticos, como Paulo Freire, que defendia a educação como prática de liberdade e como um processo coletivo de conscientização e transformação da realidade.

Esta pesquisa evidenciou que, tanto a Teoria do Capital Humano quanto a racionalidade técnica, enquanto expressões ideológicas do pensamento neoliberal, atuam de forma integrada na conformação de um modelo educacional que prioriza a produtividade, a eficiência e a adaptação ao mercado de trabalho em detrimento da formação crítica e emancipatória. Essa lógica atinge diretamente a construção curricular, esvaziando o potencial transformador da educação e reforçando sua função como instrumento de reprodução das desigualdades sociais.

Nesse contexto, o pensamento freiriano, que inspira a epistemologia crítica do Serviço Social no campo da educação, apresenta-se como contraponto a essa lógica reducionista. A perspectiva freiriana compreende a educação como prática de liberdade, que forma sujeitos capazes

de analisar, interpretar e transformar a realidade. Essa mesma perspectiva fundamenta o Serviço Social como uma prática profissional que, para além de intervir nas expressões da “questão social”, também se posiciona na contestação das bases que as produzem, buscando reduzir ou superar os impactos do capitalismo sobre a classe trabalhadora.

A formação profissional em Serviço Social, como esta pesquisa demonstra, é organizada a partir de três dimensões fundamentais teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política que asseguram uma prática comprometida com o movimento real e concreto da sociedade, favorecendo intervenções que superam respostas imediatistas e contribuem efetivamente para a transformação social. Essa perspectiva está presente na trajetória histórica da profissão, desde sua vinculação inicial à tradição cristã e conservadora até as rupturas proporcionadas pelo movimento de reconceitualização na América Latina na década de 1960 e pelo “Congresso da Virada” (III CBAS, 1979), que consolidou a incorporação do marxismo como referencial crítico da profissão.

A revisão curricular promovida pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), em 1982, consolidou essa guinada epistemológica, rompendo com o legado conservador e estabelecendo fundamentos mais críticos e dialéticos. Em 1986, a construção coletiva das Diretrizes Curriculares, por meio da articulação entre ABEPSS, CEDEPSS, ENESSO, CFESS e CRESS, reafirmou princípios ético-políticos fundamentais que, mais tarde, culminaram na regulamentação da profissão pela Lei nº 8.662/1993.

Na UFTM, o curso de Serviço Social surgiu a partir do REUNI, com seu primeiro currículo instituído em 2010. Desde então, foram realizadas revisões significativas, com destaque para a última, formalizada pela Resolução COENS/UFTM nº 36/2023. Essa atualização curricular buscou, além de cumprir as diretrizes da Resolução CNE nº 07/2018 que prevê o fortalecimento da extensão universitária, adequar a matriz curricular às novas exigências, reafirmando o compromisso com uma formação que articula teoria e prática, criticidade e intervenção social transformadora.

Diante desse panorama de revisões curriculares, especialmente a mais recente instituída pela Resolução COENS/UFTM nº 36/2023, o Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC) vigente em 2023 tornou-se o principal objeto de investigação desta dissertação. Assim, o estudo teve como objetivo central analisar em que medida a Racionalidade Técnica e a Teoria do Capital Humano influenciam a construção e a implementação da matriz curricular do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

Para responder à indagação central desta pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa, buscando compreender as implicações da Teoria do Capital Humano e da Racionalidade Técnica no currículo do Serviço Social da UFTM. Iniciamos com uma revisão bibliográfica robusta, que nos ofereceu o embasamento teórico necessário para a análise dos conceitos cruciais deste estudo. A partir dessa base, a pesquisa seguiu um viés exploratório e descritivo, com o Projeto Político-Pedagógico (PPC) de 2023 do curso de Serviço Social da UFTM como foco principal.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma análise sistemática de ensaios científicos, alinhados à corrente teórica adotada, buscando evidenciar as contribuições desses pensadores para a compreensão das influências da Teoria do Capital Humano e da Racionalidade Técnica no currículo do Serviço Social da UFTM.

Por meio dessa revisão, pudemos mapear como essas perspectivas ideológicas se manifestam na formulação das normativas educacionais e, conseqüentemente, na construção curricular do curso de Serviço Social, oferecendo uma base sólida para a interpretação do Projeto Político-Pedagógico do curso.

Essa abordagem nos permitiu examinar, de forma crítica e contextualizada, como as concepções da Teoria do Capital Humano e da Racionalidade Técnica influenciam a estruturação do currículo, suas disciplinas e práticas pedagógicas. Conseguimos evidenciar as mediações complexas entre as demandas sociais, as políticas educacionais vigentes e os processos formativos no campo do Serviço Social. Assim, não nos limitamos a identificar a presença dessas ideologias; aprofundamos a compreensão sobre os modos pelos quais elas se incorporam e se reproduzem no âmbito acadêmico, impactando diretamente a formação profissional dos futuros assistentes sociais. Essa perspectiva mais ampla revelou as dinâmicas, influências e determinações que permeiam a construção e a organização da matriz curricular do curso.

Esta pesquisa apresenta, como parte essencial de seu percurso investigativo, a apreensão e a interpretação dos dados do Projeto Político-Pedagógico de Curso (PPC) de 2023 do curso de Serviço Social da UFTM, iluminando as tensões e contradições entre o que “é” e o que “deve ser” na construção curricular. Para realizar essa análise, a pesquisa se fundamentou nas reflexões de Herbert Marcuse sobre a “negatividade íntima” dos objetos do pensamento conceito que expressa a contradição dialética entre essência e aparência. Para Marcuse, essa “negatividade” representa a tensão entre a realidade concreta e as possibilidades de transformação, exigindo uma postura crítica que vá além da imediatez e da superficialidade dos fenômenos.

Sob esse referencial, esta pesquisa evidenciou que apreender a “negatividade íntima” significa reconhecer que a realidade não é estática nem neutra: ela carrega contradições históricas, relações de poder e ideologias que precisam ser desveladas. No caso do PPC 2023, esse movimento crítico permite ir além das aparências normativas, das diretrizes e resoluções que, à primeira vista, podem se apresentar como “boas” ou neutras para a educação, mas que, analisadas sob a ótica da Teoria do Capital Humano e da Racionalidade Técnica, evidenciam tensões profundas entre uma educação emancipatória e uma formação subordinada ao mercado.

Esta pesquisa demonstra que, nesse processo de análise, torna-se possível identificar como normativas externas como diretrizes do MEC e orientações de organismos internacionais, bem como normativas internas institucionais, acabam influenciando o currículo ao reforçar uma lógica economicista. Sob o discurso de “modernização” ou “inovação”, tais dispositivos frequentemente promovem ajustes que priorizam a produtividade, a eficiência e a empregabilidade, deslocando para segundo plano a formação crítica, humanizadora e socialmente referenciada.

Com base nessa perspectiva, a pesquisa identificou, na organização curricular do curso de Serviço Social da UFTM, contradições que ilustram a coexistência de diretrizes comprometidas com uma formação voltada à transformação social e elementos que reforçam a Racionalidade Técnica e a TCH. A análise documental do PPC foi estruturada em eixos temáticos, sendo eles: a) Identificação e Fundamentos Institucionais; b) Contextualização Histórica e Relevância Social; c) Organização Didático-Pedagógica do Curso; d) Estrutura Curricular e Atividade Acadêmica; e) Tecnologias de Informação e Avaliação no Ensino-Aprendizagem e; f) Estrutura e Recursos Disponíveis, permitindo evidenciar como se materializam, na prática, as disputas entre uma educação crítica e uma educação voltada a atender as demandas do mercado.

Marcuse enfatiza que a verdadeira apreensão da realidade exige a superação da percepção imediata, lançando luz sobre as determinações históricas e as contradições que impulsionam a mudança social. Através desse pensamento, esta pesquisa buscou desvendar a “negatividade íntima” do currículo do Serviço Social da UFTM, questionando a sua aparente neutralidade e revelando como relações de poder e ideologias se articulam para moldá-lo. Assim, torna-se possível compreender como a divisão sociotécnica do trabalho, reforçada pela TCH e pela Racionalidade Técnica, naturaliza discursos que individualizam o sucesso profissional, responsabilizando o trabalhador por sua qualificação e camuflando as desigualdades estruturais.

Este estudo evidencia, portanto, que na atual conjuntura socioeconômica, essas estratégias de controle se manifestam por meio de currículos estruturados para atender prioritariamente às necessidades do mercado. Ao enfatizar a formação de competências específicas, a flexibilidade e a adaptação tecnológica, o currículo se torna instrumento de reprodução de uma lógica que privilegia a eficiência e a lucratividade, em detrimento de uma formação integral que promova a autonomia, a reflexão crítica e a consciência de classe.

Assim, esta pesquisa apresenta como resultado que a análise dialética do PPC 2023, ancorada na perspectiva de Marcuse, permite desvelar as forças contraditórias que tensionam a formação profissional no Serviço Social. Identificar essas tensões não significa negar os avanços e os princípios críticos presentes na formação, mas reforça a necessidade permanente de vigilância, análise e reconstrução do currículo como espaço de disputa política e epistemológica. Nesse sentido, reafirma-se que o compromisso com uma formação humanista, crítica e emancipatória é o caminho para resistir à lógica utilitarista que subordina a educação aos interesses do capital.

Esta pesquisa evidencia que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Serviço Social da UFTM configura-se como a bússola que orienta a formação de profissionais críticos, éticos e engajados na transformação da realidade social. Sua elaboração, execução e atualização não representam meros formalismos burocráticos, mas refletem um compromisso institucional alinhado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Serviço Social, reafirmando a responsabilidade coletiva pela qualidade da formação superior.

A estrutura curricular analisada nesta pesquisa demonstra que o curso articula dimensões técnicas, humanísticas e críticas em três núcleos formativos:

1. Fundamentos Teóricos-Metodológicos da Vida Social,
2. Particularidade da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira e
3. Fundamentos do Trabalho Profissional, cada qual composto por disciplinas que, em sua essência, buscam integrar teoria, prática, pesquisa e extensão.

A análise da organização didático-pedagógica permitiu apreender como os conteúdos se distribuem para possibilitar uma formação generalista, mas também revelou tensões que refletem as contradições entre uma formação voltada à emancipação social e às exigências impostas pela lógica do mercado. Sob a lente da “negatividade íntima”, conceito trabalhado por Marcuse, esta pesquisa demonstra que tais contradições não constituem fragilidades, mas indicam o potencial

dialético de um currículo que não se fecha em si mesmo, mas se constrói no confronto entre o que “é” e o que “deve ser”.

Neste sentido, disciplinas como Administração e Planejamento em Serviço Social, à primeira vista, indicaram um viés alinhado à Teoria do Capital Humano, na medida em que abordam a eficiência da gestão e a racionalização do trabalho. No entanto, uma leitura crítica de suas ementas e práticas revela que tais componentes curriculares abrem espaço para discutir os princípios da gestão democrática e para problematizar o papel do Estado na manutenção da ordem capitalista. Essa abordagem reforça que a emancipação política, como aponta Marcuse, não se consolida se não for acompanhada da emancipação social e da superação das estruturas que perpetuam a exploração.

Da mesma forma, esta pesquisa apresenta que disciplinas como Ética e Serviço Social, Legislação Social, Política Social, Fundamentos Teórico-Metodológicos e Supervisão de Estágio são exemplos de como o currículo propõe ir além da simples formação técnica. Essas unidades curriculares promovem a reflexão sobre o compromisso ético-político do Serviço Social, a luta pelos direitos sociais, a defesa das populações vulnerabilizadas e o fortalecimento da consciência crítica. Assim, mesmo que a Teoria do Capital Humano e a Racionalidade Técnica se manifestem no discurso de empregabilidade e adaptação ao mercado, a presença de conteúdos voltados à crítica social e à análise das contradições estruturais reafirma o projeto de formação comprometido com a transformação.

Esta pesquisa evidencia ainda que, ao articular teoria e prática, o currículo possibilita que os futuros assistentes sociais compreendam a totalidade da “questão social” em suas múltiplas dimensões, dotando-os de ferramentas para intervir de forma propositiva e emancipatória. As contradições reveladas pela análise dialética, portanto, não anulam o compromisso formativo, mas o potencializam, configurando o currículo como campo de disputa, onde se confrontam projetos societários antagônicos.

Por fim, esta pesquisa demonstra que, mesmo imerso em uma estrutura marcada pela influência da TCH e da Racionalidade Técnica reforçadas por normativas, diretrizes e tendências de flexibilização o currículo do Serviço Social da UFTM se apresenta como espaço vivo de resistência e de construção de alternativas. A partir da análise fundamentada no materialismo histórico e dialético, inspirada em Marcuse, fica evidente que tais contradições podem e devem ser

tensionadas para fortalecer uma formação que contribua para a autonomia, a crítica e a emancipação humana.

Em suma, reafirma-se que é na contradição na “negatividade íntima” entre o que se apresenta e o que se almeja que reside o potencial transformador do currículo. E é nesse campo de disputa que o Serviço Social reafirma sua vocação histórica de contestar as bases da desigualdade social, atuando como instrumento de fortalecimento da classe trabalhadora e de construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

Através desta pesquisa foi possível demonstrar que o Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC) de Serviço Social da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) consolida-se como um instrumento vivo, dinâmico e em permanente reconstrução, refletindo o compromisso histórico com o Projeto Ético-Político do Serviço Social brasileiro. Mais do que atender a requisitos normativos, o PPC revela-se um projeto de natureza eminentemente política, ética e coletiva, elaborado a partir do diálogo contínuo entre formação acadêmica, demandas sociais contemporâneas e princípios fundamentais da profissão.

O caráter político do PPC manifesta-se na articulação dialética entre discentes, docentes, supervisoras de estágio e entidades representativas da categoria (CFESS, CRESS, ABEPSS e ENESSO), garantindo densidade ética, legitimidade e coerência com os valores que norteiam a profissão. Assim, fica evidenciado que a formação profissional não se limita ao domínio técnico-operativo, mas incorpora uma dimensão crítica e reflexiva, ancorada na análise das expressões da questão social e orientada para a transformação da realidade.

Esta pesquisa evidencia também que o PPC é expressão da historicidade do curso e, ao mesmo tempo, um espaço aberto à construção coletiva, atualizando-se conforme as transformações da própria sociedade e as novas exigências educacionais.

Foi nesse movimento de reconstrução crítica que se consolidou a versão mais recente do PPC (2023), que, entre outros avanços, integra a extensão universitária como dimensão curricular obrigatória, conforme estabelecido na Resolução CNE nº 07/2018 e regulamentado internamente pela Resolução CONSU/UFTM nº 55/2022.

Destaca-se que esse processo de curricularização da extensão foi construído em diálogo permanente com os estudantes, que participaram ativamente de grupos temáticos, debates e reflexões, contribuindo para a definição de estratégias coletivas para integrar a extensão ao currículo. Assim, a extensão se afirma como espaço privilegiado de interlocução entre universidade

e sociedade, não se restringindo a uma atividade complementar, mas qualificando-se como uma dimensão estruturante da práxis profissional, ao propiciar a síntese concreta entre ensino, pesquisa e intervenção social.

Observa-se ainda que o PPC se articula de forma orgânica ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFTM, reafirmando os objetivos estratégicos da universidade em consonância com as necessidades da sociedade local e regional. Essa integração evidencia que a universidade, ao conceber e atualizar seu currículo, reafirma seu papel como espaço público, democrático e socialmente comprometido, voltado à formação de profissionais éticos, críticos e capazes de intervir de forma qualificada nas múltiplas expressões da questão social.

Dessa forma, esta pesquisa indica que o Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social da UFTM materializa-se como síntese de um processo histórico, dialético e coletivo, que se refaz permanentemente em diálogo com a realidade concreta, reafirmando a educação superior como instrumento de resistência, emancipação e transformação social. A Resolução CNE/CES nº 15/2002, marco normativo que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Serviço Social, define competências e habilidades mínimas, mas não delimita claramente eixos estruturantes que garantam, por si só, a coerência entre teoria e prática, nem orienta a formação na perspectiva da totalidade social. Em contraste, a pesquisa demonstra que é o Referencial da ABEPSS, aprovado em 1996 e revisitado permanentemente, que fortalece o perfil crítico da formação ao estruturar o currículo em três núcleos: Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social, Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira e Fundamentos do Trabalho Profissional. Estes núcleos articulam teoria, metodologia, ética e técnica como dimensões inseparáveis, reafirmando a práxis como elemento constitutivo do fazer profissional.

Os estudos aqui apresentados revelam que, historicamente, o Serviço Social brasileiro consolidou sua formação a partir de processos coletivos, como as oficinas nacionais organizadas pela ABEPSS, que garantem a construção curricular participativa, dialógica e sintonizada com as expressões contemporâneas da questão social. É justamente essa diretriz, construída coletivamente, que sustenta a resistência a uma formação superficial e fragmentada, impondo-se como contraponto à lógica mercadológica que permeia o avanço do neoliberalismo no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990.

A análise crítica realizada aponta que, se por um lado o texto normativo da Resolução nº 15/2002 apresenta uma perspectiva de competências técnicas alinhadas a uma lógica de

produtividade e eficiência aspectos coerentes com a Teoria do Capital Humano (TCH) e a Racionalidade Técnica, por outro, o PPC 2023 do curso de Serviço Social da UFTM reafirma, em seu conteúdo e diretrizes, a recusa do tecnicismo como finalidade da formação. Assim, evidencia-se que a força das Diretrizes Curriculares da ABEPSS é essencial para garantir que a formação não se restrinja a responder a demandas imediatistas do mercado de trabalho, mas preserve uma perspectiva crítica e transformadora.

Destaca-se ainda que, conforme os fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético utilizados nesta pesquisa, a abordagem investigativa permitiu compreender que a extensão universitária no Serviço Social da UFTM não reproduz a lógica da TCH ou da Racionalidade Técnica. Ao contrário, a extensão se consolida como prática indissociável do ensino e da pesquisa, sendo campo privilegiado para o diálogo com a realidade social, ampliando o compromisso ético-político com a transformação das estruturas de desigualdade.

Assim, esta pesquisa confirma que a Racionalidade Técnica e a Teoria do Capital Humano não devem ser encaradas apenas como ameaças externas à autonomia curricular, mas como expressões das contradições do modo de produção capitalista que precisam ser desveladas no processo de formação. É nesse sentido que se reafirma a importância de um currículo que incentive docentes e discentes a problematizar essas tensões, desenvolvendo uma leitura crítica sobre o papel da educação no contexto da sociedade contemporânea.

Nesse processo, o currículo ao articular fundamentos legais, diretrizes críticas e práticas pedagógicas democráticas se torna mais do que um conjunto normativo: ele se configura como instrumento de resistência, síntese das lutas históricas do Serviço Social e espaço vivo de disputa de projetos societários. Sua materialidade, refletida no PPC 2023, reafirma que o processo formativo deve cultivar no estudante a consciência de si enquanto sujeito social, historicamente determinado, capaz de intervir na realidade, transformá-la e ampliar as possibilidades de emancipação coletiva.

Portanto, a análise dos fundamentos legais e normativos deste PPC revela que, embora as diretrizes oficiais possam, em parte, reproduzir elementos da racionalidade técnica e mercadológica, a força da construção coletiva e do Projeto Ético-Político da profissão atua como freio crítico, reafirmando o Serviço Social da UFTM como campo de resistência, práxis e compromisso com a transformação social.

A partir desta pesquisa, torna-se possível afirmar que a Organização Didático-Pedagógica do Curso de Bacharelado em Serviço Social da UFTM reflete, em sua essência, as tensões constitutivas de um projeto formativo que se pretende crítico e emancipador, mas que se vê permanentemente tensionado pelas determinações históricas, políticas e econômicas do sistema capitalista.

A estrutura administrativa e pedagógica, composta por instâncias como Coordenação do Curso, Colegiado, Núcleo Docente Estruturante (NDE), corpo docente e corpo discente, configura-se como um campo de mediações. O NDE, em especial, destaca-se como espaço consultivo, propositivo e de assessoramento, guardião do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), garantindo sua constante atualização. Sua constituição por docentes mestres e doutores, eleitos por seus pares, teoricamente fortalece a autonomia acadêmica. Contudo, a análise à luz da “negatividade íntima”, segundo Marcuse, revela contradições profundas: aquilo que aparenta ser um espaço autônomo e democrático é, na essência, constantemente atravessado por normas institucionais e diretrizes estatais que limitam sua real capacidade de transformação.

Essas tensões estruturais se manifestam também na precarização do trabalho docente marcada por baixos salários, sobrecarga de atividades, contratos temporários que contradizem o discurso institucional de valorização do ensino superior público e de qualidade. Assim, evidencia-se o que Marcuse chama de “negatividade íntima”: a contradição entre o que “é” e o que “deve ser”, entre a aparência de um projeto formativo comprometido com a crítica e a realidade concreta de sua execução dentro de uma lógica mercantilizada e burocrática.

Outro aspecto que emerge com força é o paradoxo envolvendo a participação estudantil. Embora o discurso pedagógico valorize o protagonismo discente, a pesquisa mostra que as condições objetivas de permanência precarizadas pela falta de recursos adequados, necessidade de conciliar estudo e trabalho e fragilidade das políticas públicas de assistência limitam o exercício pleno dessa participação. Nesse sentido, a “negatividade íntima” desvela a lacuna entre o incentivo à construção coletiva do conhecimento e as barreiras materiais que restringem essa possibilidade, mantendo o estudante, muitas vezes, preso à lógica de mera adaptação.

No âmbito das práticas pedagógicas, o PPC 2023 reafirma metodologias ativas e dialógicas: aulas expositivas dialogadas, seminários, estudos de caso, projetos de extensão e pesquisa, que buscam articular teoria e prática. O Estágio Curricular Supervisionado surge como eixo central para vivenciar a intervenção profissional crítica.

Ainda assim, a análise dialética revela que tais práticas, embora avançadas em sua concepção, enfrentam limitações estruturais que podem reduzir seu potencial emancipatório, caso não sejam acompanhadas de condições materiais, institucionais e políticas que viabilizem o protagonismo discente.

A avaliação, por sua vez, é concebida como processo contínuo, participativo e formativo, reconhecendo o estudante como sujeito ativo. Este modelo reflete um esforço em romper com lógicas classificatórias tradicionais. Porém, conforme a perspectiva de Marcuse, a “negatividade íntima” deste processo aparece na medida em que, mesmo se propondo dialógico, permanece inserido em uma estrutura educacional ainda fortemente marcada pela racionalidade técnica, pela padronização e por metas institucionais de produtividade.

No campo do apoio estudantil, destaca-se a atuação da PROACE e da Política Nacional de Assistência Estudantil, que oferecem suporte pedagógico, atenção à saúde física e mental, acessibilidade, inclusão e auxílios financeiros. Essa rede de apoio é essencial, mas, à luz de Marcuse, observa-se que, se não for acompanhada de um estímulo permanente à crítica social, à participação política e à recusa das condições alienantes, corre-se o risco de que se transforme em mecanismo de mera integração do estudante ao sistema gerindo sua sobrevivência dentro do modelo vigente, sem necessariamente potencializar sua capacidade de questioná-lo e transformá-lo.

A “negatividade íntima” revela-se, portanto, como potência dialética: expõe as fissuras entre aparência e essência, entre discurso e prática, entre promessa e realidade.

Desvelar essas contradições não significa anular as conquistas do curso, mas, ao contrário, reafirmar que é nessa tensão que reside a possibilidade real de transformação.

Para Marcuse, a “grande recusa” é o impulso que impede a total integração à lógica unidimensional do capital e, nesse sentido, a estrutura didático-pedagógica do curso, apesar de suas limitações, abriga, em sua práxis, a semente da superação crítica.

Assim, esta pesquisa confirma que, enquanto síntese viva das disputas que atravessam o campo educacional, a Organização Didático-Pedagógica do Curso de Serviço Social da UFTM não se resume à reprodução de um projeto técnico-instrumental.

Ao contrário, constitui-se como espaço de tensão, resistência e possibilidade, onde a formação de assistentes sociais se constrói em diálogo com o desejo histórico de emancipação

humana, reafirmando que é justamente na recusa da adaptação acrítica que reside a potência de reconfigurar o real.

A partir da análise realizada, constata-se que os objetivos do Curso de Bacharelado em Serviço Social da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) expressam, em sua essência, um compromisso ético-político que se alinha às Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) e reafirma a força histórica do Projeto Ético-Político (PEP) da profissão. Esses objetivos não se configuram como uma lista de intenções formais; pelo contrário, carregam a densidade de uma tradição crítica que encontra raízes no Movimento de Reconceituação do Serviço Social, fortemente influenciado pela teoria marxista a partir da década de 1980.

No coração desta proposta formativa está o entendimento de que “projetos de sociedade” e “projetos coletivos” expressam disputas de classe, ideologias e valores em permanente tensão. Eles representam, como afirma o referencial teórico, uma “imagem de sociedade a ser construída”, que tanto pode apontar para a manutenção do status quo quanto para sua negação e superação. É justamente nessa dimensão que se manifesta a “negatividade íntima” de Marcuse: uma força crítica que emerge da recusa ao dado, do questionamento profundo do que “é” em direção ao que “deve ser”.

Assim, o Projeto Ético-Político do Serviço Social brasileiro configura-se como expressão viva dessa negatividade: recusa-se ao conservadorismo historicamente atrelado à gênese da profissão no Brasil e se orienta para a construção de um projeto societário anticapitalista. Essa recusa não é meramente retórica, mas fundamenta a perspectiva de uma prática profissional que busca a emancipação humana e a superação das relações de exploração. É por meio dessa intencionalidade que o curso reafirma seu vínculo com a classe trabalhadora e com a luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

A pesquisa revelou que os objetivos do curso, conforme delineados no PPC 2023, não se limitam a reproduzir as Diretrizes da ABEPSS como formalidade. Ao contrário, elas são incorporadas como espinha dorsal da formação, orientando a estrutura curricular, a organização didático-pedagógica e a própria prática docente. O objetivo de garantir uma formação generalista, de base teórico-metodológica sólida, de princípios ético-políticos firmes e competências técnico-operativas consistentes, reflete a preocupação em dotar o futuro assistente social de ferramentas críticas para analisar a totalidade da realidade social e intervir nas múltiplas expressões da questão social.

Contudo, à luz da “negatividade íntima”, essas intencionalidades não podem ser lidas de forma idealizada ou puramente prescritiva. A tensão entre o projeto de formação emancipadora e as determinações estruturais do sistema capitalista se revela, por exemplo, na pressão por adequação às normativas estatais, na burocratização de processos pedagógicos e na precarização das condições de trabalho e estudo. Essas contradições expõem a disputa entre a formação voltada à transformação social e as exigências do mercado, que tensionam permanentemente o horizonte crítico defendido pelo curso.

Nessa perspectiva, os objetivos do curso carregam em si a ambivalência constitutiva da prática profissional: de um lado, a realidade concreta de uma sociedade estruturada em relações de exploração e dominação; de outro, a potência transformadora de uma formação que se propõe a romper com essas amarras. A própria concepção generalista, ao invés de ser apenas uma diretriz abstrata, representa a recusa a uma formação fragmentada e utilitarista, reafirmando a totalidade como categoria analítica e prática que possibilita ao assistente social compreender e intervir criticamente na realidade.

A negatividade, nesse sentido, não se esgota em denunciar as limitações estruturais. Pelo contrário, ela se converte em força motriz de resistência: cada contradição desvelada entre discurso e prática, intenção e execução, aparência e essência aponta para a possibilidade de superação, reafirmando o lugar da educação como instrumento de luta e transformação. Assim, os objetivos do curso, articulados ao PEP, constituem-se como um chamado permanente para que o Serviço Social se mantenha fiel à sua intencionalidade de ruptura, recusando a naturalização da desigualdade e tensionando o *status quo* a partir da práxis.

Portanto, esta pesquisa evidencia que os objetivos do Curso de Serviço Social da UFTM, alicerçados nas Diretrizes da ABEPSS e no PEP, materializam o esforço histórico da profissão em afirmar a educação como prática social transformadora. Ao mesmo tempo, revelam, pela lente da negatividade marcuseana, que a formação profissional é campo de disputas intensas, onde as forças da adaptação e da emancipação se entrelaçam. Reconhecer essas tensões é afirmar que é justamente nelas que reside o potencial revolucionário da profissão: é na recusa da ordem vigente que se mantém viva a possibilidade de uma nova sociabilidade, sustentada pela crítica radical e pela luta cotidiana por uma sociedade livre de exploração e opressão.

A análise do Perfil do Egresso e das Competências e Habilidades previstas no Projeto Político-Pedagógico (PPC 2023) do curso de Bacharelado em Serviço Social da Universidade

Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) evidencia, de forma clara, o compromisso institucional com a formação de um profissional capaz de intervir criticamente na realidade social, em sintonia com os princípios fundamentais do Projeto Ético-Político (PEP) da profissão.

Verificou-se que o egresso deve ser um sujeito dotado de competências para realizar uma leitura crítica e rigorosa da realidade social, identificando as múltiplas expressões da questão social que afetam, de forma cotidiana, a população brasileira especialmente considerando as especificidades locais e regionais. Tal competência, no entanto, não se restringe a um acúmulo de informações técnicas: exige uma formação abrangente, que articule fundamentos teóricos, metodológicos, éticos, políticos e técnico-operativos, em sintonia com o entendimento de que a profissão é histórica e socialmente construída.

Essa formação ampla, orientada pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS e regulamentada pela Lei nº 8.662/93, reafirma o compromisso de moldar um profissional que não apenas domine os instrumentos necessários à intervenção técnica, mas que, sobretudo, reconheça e questione os limites estruturais impostos pelas relações capitalistas, mantendo-se fiel aos princípios de justiça social, equidade e defesa intransigente dos direitos humanos.

É nesse ponto que emerge a “negatividade íntima”, conforme conceituada por Herbert Marcuse a formação proposta não se contenta com a adaptação funcional do assistente social à ordem vigente. Ao contrário, a negatividade se manifesta como a força crítica que rompe a positividade da realidade unidimensional, permitindo ao profissional transcender o estabelecido, recusar a reprodução automática das formas de dominação e projetar possibilidades concretas de transformação social.

A presença da “negatividade íntima” se evidencia no perfil do egresso quando se afirma, por exemplo, que o profissional deve ser capaz de analisar criticamente os projetos societários, identificar as contradições presentes na “questão social” e formular estratégias que superem a mera gestão de demandas imediatas. Trata-se de uma postura profissional que se recusa a atuar como mero executor de políticas compensatórias, buscando, ao contrário, articular sua prática à emancipação humana e à defesa de um projeto societário que se contrapõe à lógica de exploração do capital.

Contudo, a mesma análise revela as tensões imanentes a esse processo formativo: se por um lado o currículo fomenta a criticidade, por outro, o risco de uma excessiva adequação técnica permanece latente. A própria previsão de competências como a elaboração, implementação e

avaliação de políticas sociais em diferentes esferas pode, inadvertidamente, conduzir o profissional a um lugar de gestor da reprodução do sistema, caso não haja uma mediação crítica permanente. Assim, a atuação pode se reduzir a administrar os efeitos das desigualdades, em vez de confrontar suas causas estruturais.

Essa contradição revela, mais uma vez, a força da “negatividade íntima” como categoria dialética: é a tensão entre a aparência de adequação e a essência da recusa que mantém viva a possibilidade de uma práxis transformadora. Nesse sentido, o perfil do egresso não deve ser lido como um modelo acabado, mas como um projeto em disputa, permanentemente tensionado pelas forças do mercado, pelas diretrizes institucionais e pelas lutas históricas da categoria profissional.

Além disso, destaca-se a relevância de a formação contemplar habilidades específicas como o domínio da metodologia científica, a capacidade de realizar análises de conjuntura, de planejar e executar projetos estratégicos, de ministrar cursos, elaborar perícias e laudos, supervisionar estagiários e, sobretudo, de assumir o magistério com um olhar crítico. Tais competências, quando alinhadas ao PEP, reforçam o lugar do Serviço Social como prática de mediação e denúncia das contradições sociais, o que exige profissionais aptos a se posicionar frente aos múltiplos projetos de sociedade em disputa.

Finalmente, ao observar que o PPC 2023 da UFTM articula essas dimensões de forma integrada, compreende-se que o curso fortalece sua função como espaço de formação para a vida social, e não apenas para o mercado. Esse compromisso, no entanto, depende da materialização concreta de condições de trabalho dignas, políticas de permanência estudantil robustas e abertura real à autonomia pedagógica, pois a mera formalização curricular não garante, por si só, a efetivação do caráter emancipador.

Portanto, as competências e habilidades delineadas para o egresso do curso de Serviço Social da UFTM evidenciam que a “negatividade íntima” é, ao mesmo tempo, condição e possibilidade: é a força crítica que recusa a acomodação, que denuncia a superficialidade da formação voltada unicamente à operacionalidade técnica e que afirma, de forma propositiva, a necessidade de uma formação profissional comprometida com a transformação radical da realidade social. É nessa recusa sempre renovada que se sustenta a relevância social e política do Serviço Social como profissão, como campo de luta e como prática de resistência.

A análise das Metodologias de Ensino-Aprendizagem e Avaliação no contexto do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Serviço Social da UFTM (PPC 2023) evidencia um esforço

deliberado para superar práticas pedagógicas tradicionais centradas na mera transmissão de conteúdo. Observa-se uma ênfase clara na promoção de uma aprendizagem ativa, colaborativa e contextualizada, em que o estudante é reconhecido como sujeito histórico, crítico e potencialmente transformador de sua realidade.

Nessa direção, o PPC 2023 aponta para um modelo pedagógico dialógico e interdisciplinar, fundamentado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A opção por metodologias diversificadas como estudos de caso, oficinas, projetos de extensão, vivências em campo e debates críticos revela um compromisso em romper com a passividade que historicamente caracterizou práticas pedagógicas conservadoras.

O docente, nesse cenário, deixa de ser apenas o reprodutor de verdades prontas para atuar como mediador de processos reflexivos, incentivando o estudante a problematizar a realidade e construir respostas criativas e coletivas.

Na prática, o ensino dialético promove a “grande recusa” à fragmentação do conhecimento e ao tecnicismo acrítico, pois, ao priorizar a análise das expressões concretas da questão social, fomenta a capacidade de transcender a aparência dos fenômenos e de desvelar suas determinações estruturais.

Do mesmo modo, a maneira como o curso concebe a avaliação, reforça essa perspectiva transformadora. Longe de se reduzir a um instrumento classificatório ou punitivo, a avaliação é ressignificada como prática formativa, participativa e contínua, integrando-se organicamente ao processo pedagógico. Essa postura dialógica permite que docentes e discentes construam conjuntamente o percurso formativo, identificando avanços, desafios e estratégias para superação de lacunas, de forma que o ato de avaliar se torne também um ato de aprender, intervir e ressignificar saberes.

No entanto, a pesquisa mostra que esse projeto pedagógico, orientado para a autonomia, enfrenta contradições que revelam sua “negatividade íntima”. Por um lado, propõe-se a autonomia crítica dos sujeitos em formação; por outro, esbarra em limites materiais, normativos e institucionais que podem esvaziar esse potencial emancipatório.

A sobrecarga docente, a pressão por resultados quantificáveis, a burocratização de processos avaliativos e a precarização das condições de ensino são expressões concretas de como o sistema capitalista busca cooptar a dimensão crítica e integrá-la funcionalmente ao aparato institucional.

Assim, o desafio maior reside em preservar a dimensão negativa, ou seja, a recusa a aceitar a educação como simples reprodução e garantir que metodologias ativas e avaliações dialógicas não se tornem meras retóricas modernizadoras que mascaram contradições estruturais. É justamente a tensão entre o discurso da participação ativa e as barreiras objetivas para sua realização plena que mantém viva a possibilidade de reinvenção constante da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, reafirma-se que o êxito de uma formação crítica, emancipadora e socialmente referenciada exige a coerência entre a metodologia, os objetivos e as condições concretas de trabalho docente, permanência estudantil e autonomia institucional. Isso significa que o compromisso com a transformação social fundamento do Projeto Ético-Político do Serviço Social deve transbordar os documentos formais e materializar-se em ações coletivas, revisões permanentes do currículo e abertura para o diálogo com a sociedade.

Portanto, as metodologias de ensino-aprendizagem e a avaliação, tal como concebidas no PPC 2023 da UFTM, reafirmam o compromisso com a formação de profissionais que não apenas compreendam a realidade, mas sejam capazes de questioná-la e transformá-la. Esse é o sentido mais profundo da “negatividade íntima”: a força que nega a adaptação acrítica, tensiona as contradições da prática educativa e projeta a possibilidade concreta de construir um outro modo de sociabilidade, mais justo e humano.

A análise da presença das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no Curso de Serviço Social da UFTM evidencia que sua integração não se restringe ao uso instrumental de recursos digitais, mas se apresenta como uma mediação estratégica e crítica para a formação de profissionais comprometidos com a transformação social. Ao adotar as TIC como ferramentas pedagógicas dialógicas, o curso rompe com a lógica bancária de ensino, na qual o conhecimento é depositado unilateralmente, reafirmando a postura freiriana de que o ato de aprender é essencialmente interativo, coletivo e emancipador. Essa apropriação tecnológica, respaldada por uma estrutura institucional como o CEaD e por disciplinas específicas que articulam mídia, sociedade e prática profissional, potencializa o protagonismo discente e amplia as possibilidades de leitura crítica da realidade, respeitando os múltiplos ritmos de aprendizagem e favorecendo a inclusão digital como direito formativo.

Contudo, tal perspectiva também revela, em sua “negatividade íntima”, as tensões que atravessam a incorporação das TIC no ensino superior: enquanto instrumentalizam a construção de uma práxis libertadora, essas tecnologias coexistem com as contradições do próprio sistema

educacional, que frequentemente pressiona pela produtividade e pela adaptação acrítica a modelos prontos de gestão e ensino remoto. Inspirados em Marcuse, podemos afirmar que o desafio é manter viva a potência transformadora das TIC como dimensão da “grande recusa” ao *status quo*, garantindo que seu uso fomente a autonomia intelectual e a análise crítica, em vez de reduzir-se a mais um mecanismo de controle e integração funcional ao mercado. Assim, o PPC 2023 da UFTM reafirma que a mediação tecnológica, quando orientada por uma concepção crítica de formação, deve permanecer como um instrumento a serviço da emancipação humana e da superação das desigualdades, consolidando um perfil profissional apto a intervir, resistir e reinventar possibilidades no enfrentamento das múltiplas expressões da questão social.

As perspectivas críticas sobre a racionalidade técnica e a Teoria do Capital Humano (TCH) impactaram a elaboração, implementação e desenvolvimento da matriz curricular do curso de Serviço Social da UFTM ao reafirmarem a recusa de uma formação voltada apenas para a adaptação do indivíduo ao mercado de trabalho e para a eficiência produtiva, características centrais da TCH. Em contraponto, o curso estrutura sua matriz sob uma concepção crítica e dialética, orientada pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS e pelo Projeto Ético-Político da profissão, priorizando a totalidade social, a formação generalista e o compromisso com a emancipação humana. Dessa forma, tensiona-se a racionalidade técnica hegemônica ao promover metodologias participativas, práticas integradas de ensino, pesquisa e extensão e espaços de problematização da realidade, formando profissionais que não apenas operam tecnicamente, mas que compreendem, criticam e intervêm nas contradições estruturais da sociedade capitalista.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Roberto de. O Brasil e o sistema de Bretton Woods: instituições e políticas em perspectiva histórica, 1944-2002. In: **O Brasil e os acordos econômicos internacionais: perspectivas jurídicas e econômicas à luz dos acordos com o FMI**. São Paulo: Editora RT, 2003. p. 30-64. Disponível em: 882BrasilBrettonWoods-libre.pdf. Acesso em: 09 out. 2024.

AMBROSIO, Elisabete Perez Caramori; FANTINI, Luciana Teixeira; KARWOSKI, Acir Mario. **O REUNI e as dimensões da expansão na graduação da UFTM**. *Dialogia*, p. 121-137, 2011.

ARAÚJO, Christine Veloso Barbosa; SILVA, Viviane Nascimento; DURÃES, Sarah Jane. **Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências?** *Educação e Pesquisa*, v. 44, p. e174148, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **Diretrizes Gerais Para o Curso de Serviço Social**, 8 nov. 1996. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf. Acesso em: 08 jun. 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **Projeto ABEPSS Itinerante: as diretrizes curriculares e o projeto de formação profissional do serviço social**. Brasília, DF: ABEPSS, 2012. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/projeto-abepss-itinerante-18>. Acesso em: 06 jan. 2025.

ALMEIDA, Paulo Roberto de. O Brasil e o sistema de Bretton Woods: instituições e políticas em perspectiva histórica, 1944-2002. **O Brasil e os acordos econômicos internacionais: perspectivas jurídicas e econômicas à luz dos acordos com o FMI**. São Paulo: Editora RT, p. 30-64, 2003. Disponível em: 882BrasilBrettonWoods-libre.pdf. Acesso em: 9 out. 2024.

AMBROSIO, Elisabete Perez Caramori; FANTINI, Luciana Teixeira; KARWOSKI, Acir Mario. **O REUNI e as dimensões da expansão na graduação da UFTM**. *Dialogia*, p. 121-137, 2011.

ARAÚJO, Christine Veloso Barbosa; SILVA, Viviane Nascimento; DURÃES, Sarah Jane. **Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências?** *Educação e Pesquisa*, v. 44, p. e174148, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **Diretrizes Gerais Para o Curso de Serviço Social**, 8 nov. 1996. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf. Acesso em: 8 jun. 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **Projeto ABEPSS Itinerante: as diretrizes curriculares e o projeto de formação profissional do serviço social**. Brasília, DF: ABEPSS, 2012. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/projeto-abepss-itinerante-18>. Acesso em: 6 jan. 2025.

BARBOSA, C. A. P., FARINELLI, M. R., REZENDE, R. M., & de SOUSA MARTINS, R. A. **Formação Profissional em Serviço Social na UFTM: O Desafio da Proposta Curricular Voltada**

Para a Educação Emancipadora Professional-Formation In Social Service In The UFTM: The Challenge Of Proposal Curricular Come Back Toward Education Liberring. **Revista Triângulo**, v. 4, n. 2-Esp, 2011.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade**. Acta Scientiarum. Education, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012.

BRASIL. **DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 6 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Regula processos de regulação da educação superior. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. **Lei 13.467. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)**, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, 13 jul. 2017.

BRASIL. **Lei 7044 de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm#:~:text=L7044&text=LEI%20No%207.044%20DE%2018%20DE%20OUTUBRO%20DE%201982.&text=Altera%20dispositivos%20da%20Lei%20n%C2%BA,do%20ensino%20de%202%C2%BA%20grau. Acesso em: 8 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.682 de 21 de julho de 1971**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l5682.htm. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993**. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm. Acesso em: 8 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe da Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm. Acesso em: 9 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 9 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 9 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 9 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Lei do Estágio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 jan. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre oferta de carga horária na modalidade EAD em cursos presenciais. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-230712872>. Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE nº 07/2018.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-7-de-18-de-dezembro-de-2018-56860622>. Acesso em: 3 jan. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 15, de 13 de março de 2002.** Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 mar. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES152002.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 02/2007.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE-CES-Res-0002-2007.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de outubro de 2010.** Regulamenta o Art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e credenciamento de universidades do Sistema Federal de Ensino. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75871-rces003-10-pdf&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01/2004.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para Formação Docente. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/rescon/2004/resolucaoecp-1-18-fevereiro-2004-534303-norma-pe.html>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01/2012**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE-CP-Res-0001-2012.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02/2012**. Dispõe da Formação Inicial Professores da Educação Básica. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE-CP-Res-0002-2012.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. **Resolução Nº 1, de 20 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e recredenciamento de Centros Universitários. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2585-rces001-10&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 - que aprova o plano nacional de educação o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105102-rces007-18&Itemid=30192. Acesso em: 12 maio 2025.

BRÜSEKE, Franz Josef. **A modernidade técnica**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 17, nº 49, São Paulo, jun. 2002. ISSN 0102-6909. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092002000200009. Acesso em: 20 dez. 2024.

BUENO, J. L. P. **Tecnologias da educação a distância aplicadas à educação presencial**. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis, 2001.

BUENO, José Lucas Pedreira; DE OLIVEIRA GOMES, Marco Antônio. **Uma análise histórico-crítica da formação de professores com tecnologias de informação e comunicação**. Revista Cocar, v. 5, n. 10, p. 53-64, 2011.

CABRAL, Antônio; SILVA, Cláudia Luciene de Melo; SILVA, Lamara Fabia Lucena. **Teoria do capital humano, educação, desenvolvimento econômico e suas implicações na formação de professores**. Revista Principia, João Pessoa, n. 32, p. 35-41, 2016.

CAMPOS, Jonas; FERREIRA, Adriana Nunes. **Neoliberalismo como racionalidade: uma análise das justificativas de duas medidas econômicas**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA POLÍTICA, 26., 2021. Anais [...]. p. 8-11. Disponível em: https://enep.sep.org.br/uploads/1731_1615851542_Neoliberalismo_como_racionalidade_-_COM_ID_pdf_ide.pdf Acesso em: 30 set. 2024.

CARMO, Ana Maria de. **Serviço Social e Direitos Humanos: desafios contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2018.

CARTAXO, Ana Maria Baima; MANFROI, Vania Maria; SANTOS, Maria Teresa dos. **Implicações e possibilidades da formação continuada em Serviço Social**. Revista Katálisis, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 327-336, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/PC7vpc6PqkJNnKZTWcbPn5n/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 jun. 2025.

CASTRO, C. M. Marina; TOLEDO, N. Sabrina. **A Reforma Curricular do Serviço Social em 1982 e Sua Implantação na Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora**. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/18119/9371>. Acesso em: 9 jun. 2024.

CFESS. **Código de Ética profissional dos assistentes sociais**. Brasília-DF: CFESS, 1993. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em: 6 jun. 2024.

CHAGAS, Bárbara da Rocha Figueiredo. **Ensino a Distância e Serviço Social: desqualificação profissional e ameaças contemporâneas/Distance Learning and Social Work: professional disqualification and contemporary threats**. Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 15, n. 1, p. 28-42, 2016.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016. 402p.

DECLARATION, Bologna. **The bologna declaration of 19 june 1999**. Joint declaration of the European Ministers of Education, 1999. Disponível em: https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf. Acesso em: 1 maio 2025.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. Perspectivas em Diálogo**: revista de educação e sociedade, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/4>. Acesso em: 29 jul. 2024.

Diretrizes gerais para o **Curso de Serviço Social** (Com base no currículo mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 8 nov. 1996). Disponível em: [https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/04-a-caderno-abess-n7-diretrizes-gerais-para-o-curso-de-servico-social-\(com-base-no-curriculo-minimo-aprovado-em-assembleia-geral-extraordinaria-de-8nov-201702011415372855610.pdf](https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/04-a-caderno-abess-n7-diretrizes-gerais-para-o-curso-de-servico-social-(com-base-no-curriculo-minimo-aprovado-em-assembleia-geral-extraordinaria-de-8nov-201702011415372855610.pdf) ([https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/04-a-caderno-abess-n7-diretrizes-gerais-para-o-curso-de-servico-social-\(com-base-no-curriculo-minimo-aprovado-em-assembleia-geral-extraordinaria-de-8nov-201702011415372855610.pdf](https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/04-a-caderno-abess-n7-diretrizes-gerais-para-o-curso-de-servico-social-(com-base-no-curriculo-minimo-aprovado-em-assembleia-geral-extraordinaria-de-8nov-201702011415372855610.pdf)) . Acesso em: 11 jun. 2024.

DOS SANTOS SILVA, Sônia C. **A CONFERÊNCIA DE BERLIM**. São Paulo: Paulinas, 2014. Disponível em: Capa_e_Livro_A_Conferencia_de_Berlim_Copia_convertido-libre.pdf. Acesso em: 22 dez. 2024.

DOS SANTOS, Lavoisier Almeida; MELO, Valci. **Entre Córdoba e Bolonha: o REUNI e a contraditória expansão da universidade brasileira**. Revista Internacional de Educação Superior, v. 5, p. e019015-e019015, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653586/18943>. Acesso em: 15 abr. 2025.

ESTEVES VASCONCELLOS, Carlos-Magno; DE SOUZA MANSANI, Roberta. **AS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE YALTA E POTSDAM E SUA CONTRIBUIÇÃO À CONSTRUÇÃO DA HEGEMONIA ECONÔMICA INTERNACIONAL NORTE AMERICANA NO CAPITALISMO DO APÓS 2ª GUERRA MUNDIAL**. Relações Internacionais no Mundo, n. 16, 2013.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Metodologia e ideologia do trabalho social**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 14-16.

FILHO, Rodrigo de S.; GURGEL, Claudio. **Gestão democrática e serviço social: princípios e propostas para a intervenção crítica**. São Paulo: Cortez Editora, 2018. v.7. (Coleção Biblioteca Básica de Serviço Social). E-book. p. capa. ISBN 9788524926594. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524926594/>. Acesso em: 25 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação**. Revista Contemporânea de Educação, v. 10, n. 20, p. 228-248, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 25-54, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educação & Sociedade, v. 24, p. 93-130, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, p. 45-60, 2003. Disponível em: SciELO - Brasil - Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?. Acesso em: 14 out. 2024.

GAMBOA, Silvio A. S. **A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto.** In: **FAZENDA, Ivani (Org.).** Metodologia da pesquisa educacional. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GASPARELO, Rayane Regina Scheidt; SCHNECKENBERG, Marisa. **Formação continuada de professores: racionalidade técnica versus desenvolvimento profissional.** Revista on line de Política e Gestão Educacional, p. 1119-1134, 2017.

GIL, Antonio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 7. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2022. E-book. p. 121. ISBN 9786559771653. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559771653/>. Acesso em: 24 abr. 2025.

GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social,** 7. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2019. E-book. p. i. ISBN 9788597020991. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788597020991/>. Acesso em: 24 abr. 2025.

GIROUX, H. **Teoria Crítica e Resistência em Educação: para Além das teorias de reprodução.** Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** Vozes, 1995.

GUERRA, Yolanda. **A dimensão técnico-operativa do exercício profissional.** In: SANTOS, Cláudia Mônica dos; BACKX, Sheila; GUERRA, Yolanda (Org.). **A Dimensão Técnico-operativa no Serviço Social: desafios contemporâneos.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012. p. 39-70.

HOEPNER, Charles Machado. OS DETERMINANTES E A CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA ABEPSS COMO PROPOSTA HEGEMÔNICA DA CATEGORIA PROFISSIONAL PARA A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL. **ATRAVESSAMENTOS DO NEOLIBERALISMO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO PANDÊMICO,** p. 179. ediPUCRS, 2022.

HOFFMANN, Marcos. **Avaliação e gestão da qualidade na educação.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão.** [Tradução de Carlos Henrique Pissardo]. São Paulo: Editora da Unesp, 2015. 207p. Disponível em: scielo.br/j/trans/a/7t8vPCFRCdCMFVHBVpLdLmB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 out. 2024.

HORTALE, Virginia Alonso; MORA, José-Ginés. **Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha.** Educação & Sociedade, v. 25, p. 937-960, 2004.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

IAMAMOTO; CORTEZ, Marilda Vilela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e pesquisa, v. 38, p. 13-28, 2012.

LIMA, Renê Ivo da Silva. **O conceito de racionalidade tecnológica no pensamento de Herbert Marcuse: origem, desenvolvimento e implicações sociais**. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. Cortez editora, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem**. Revista Pátio, v. 12, n. 3, p. 6-11, 2000.

MACHADO, Oswaldo. **Educação por competências: conceitos, fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSE, Herbert. **Algumas implicações sociais da tecnologia moderna**. In: MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. Tradução de Maria Cristina V. Borba. São Paulo: EDUNESP, 1999. p. 71-104.

MARCUSE, Herbert; REBUÁ, Giasone. **A ideologia da sociedade industrial**. 1973.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução de P. Castanheira, & S. Lessa. São Paulo, Brazil: Boitempo, 2011.

MONTEIRO, André Francisco Freire. **TÉCNICA E TECNOLOGIA EM MARCUSE: DOMINAÇÃO OU EMANCIPAÇÃO?** Revista Ideação, v. 1, n. 36, p. 33-41, 2017.
Disponível em: <https://oaji.net/articles/2020/8922-1596069799.pdf> Acesso em: 9 out. 2024.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017)**. Educação & Sociedade, v. 38, p. 355-372, 2017.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. Holos, v. 2, p. 4-30, 2007.

NETTO, J. P. **O Movimento de Reconceitualização: 40 anos depois**. Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo, Cortez, ano XXVI, n. 84, 2005.

NETTO, José Paulo. **A construção do projeto ético-político do Serviço Social**. Serviço Social e Saúde, v. 4, p. 141-160, 2006. Disponível em:
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35409764/A_construcao_do_PEP_jose_paulo_netto-libre.pdf?1415097297=&response-content-

disposition=inline%3B+filename%3DA_Construcao_do_Projeto_Etico_Politico_d.pdf&Expires=1748291309&Signature=SiZWY3RfqA~XohWkFr4bgnnFuQFBTFo0ek260-bhfbnlzVmifVJPg2oxF-7f~NgAHwC1OM4nTRAf1PBjaE6AkNJJ5g-PGNMyA5HYivsmEuW-1MfDPLDQDmjy6eR529udab1pkIVgaMkS4Y2nhqZHGgyhunFAdvYf52Blo9HukIdX0anse3w5hWTT3qkEiHyUvNeJzbsLS1dglD26q1AXG63WWOKP0BL21AGajeQZVt~9S6sJTITcbUFOMC6c0r0vd4vcquQcy9NT7XdaB976SC1W9IEMAYfd3ZIDds~WdsgCX3ZT3PNTJ7LE2Id~IUYEVAXYtyvU7~ryV7H8kww_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 26 abr. 2025.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. Cortez editora, 2017.

Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=t3MzDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=A+hist%C3%B3ria+do+surgimento+da+profiss%C3%A3o+de+assistente+social&ots=ioSP16KDpN&sig=QEapOmCvyR6C6q2pCclqnkZcOn4#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 5 ago. 2024.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método da teoria social. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, p. 668-700, 2009.

O'FLAHERTY, Kate. **Seu celular pode te escutar? Entenda o que realmente acontece**.

Forbes, 2025. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-tech/2025/01/seu-celular-pode-te-escutar-entenda-o-que-realmente-acontece/>. Acesso em: 22 jan. 2025.

PEREIRA, Camila Potyara. **Proteção Social no Capitalismo: contribuições à crítica de matrizes teóricas e ideológicas conflitantes**. 2014. Disponível em:

http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/15153/1/2013_CamilaPotyaraPereira.pdf. Acesso em: 27 jun. 2024.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Política educacional brasileira e serviço social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional**. 2007. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

Política Nacional de Extensão Universitária. Disponível em:

<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acessado em: 8 jun. 2024.

POSTERNAK, L. **A teoria do capital humano no Brasil: o pioneirismo de Carlos Langoni. Encontro Regional de História da Anpuh Rio: Saberes e práticas científicas**, v. 16, 2014.

RAICHELLIS, Raquel. **Assistência social e esfera pública: os conselhos no exercício do controle social**. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, ano 19, n. 56, p. 77-96, mar. 1998.

RIBEIRO, Alcides Mariano et al. **Um estudo de caso histórico sobre as mudanças curriculares da licenciatura em Estudos Sociais e em História**. 2021. Disponível em:

<http://bdtd.ufmt.edu.br/handle/123456789/1243> Acesso em: 10 out. 2024.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** Autores associados, 2001.

ROCHA, Ricael Spirandeli; DE BRITO DANTAS, Bruna Renata; BUENO, José Lucas Pedreira. **Impactos da racionalidade técnica na educação em tempos de negacionismo: um retrocesso da resolução CNE/CP n. 2/2019.** Faces de Clio, v. 9, n. 17, p. 89-109, 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SAUL, Renato P. **As raízes renegadas da teoria do capital humano.** Sociologias, p. 230-273, 2004.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, Ingrid Barbosa. **Formação permanente e Serviço Social: desafios e possibilidades na materialização do projeto ético-político profissional.** Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/23561>. Acesso em: 10 out. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como fetiche: a prática e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade.** Uma introdução às teorias do currículo, v. 2, p. 53-60, 1999.

Síntese retirada da página da ANPED: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite--cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-de-trabalho/gt09>. Publicada em 2015.

SOBRINHO, J. Dias. O processo de Bolonha. In: PEREIRA, E. M. A.; ALMEIDA, M. L. P. **Universidade contemporânea: políticas do processo de Bolonha.** Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SONDHAUS, Lawrence. **A Primeira guerra mundial.** São Paulo: Editora Contexto, 2013. E-book. p. 1. ISBN 9788572448383. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788572448383/>. Acesso em: 27 out. 2024.

TADEU, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Autêntica, 2016.

TONET, Ivo. **Fundamentos filosóficos para nova proposta curricular do serviço social.** Serviço Social e Sociedade, São Paulo, ano 5, n. 15, p. 20-29, ago. 1984.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano Freitas. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: Senar, p. 61-93, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Portaria PROPLAN/UFTM N° 21, de 1º de junho de 2021.** Aprova a Norma Procedimental – NP nº 20.01.010 – Concessão de Auxílios da Assistência Estudantil. Disponível em:
<https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/?to=magic%3A8630f2a53f96960317539281&secret=uftm>. Acesso em: 29 mai. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução n. 11/2013 - Aprova alterações nas Matrizes Curriculares do Curso de Graduação em Serviço Social – Bacharelado.** Aprova alterações nas Matrizes Curriculares do Curso de Graduação em Serviço Social – Bacharelado. Disponível em
<https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/?to=magic%3A775f22d0a1fa4c9b6d1c18ee&secret=uftm>
Acesso em 05 de maio de 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução n. 9/2015 – Aprova alteração na Matriz Curricular 2010.2 do Curso de Graduação em Serviço Social, UFTM.** Aprova alterações nas Matrizes Curriculares do Curso de Graduação em Serviço Social - Bacharelado Disponível em
<https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/sistemas/pub/publicacao.html?secao=1320&publicacao=6698> . Acesso em 11 de maio de 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução Ad Referendum N° 1, de 26 de Fevereiro De 2016, do Conselho Universitário da UFTM.** Estabelece normas que regulamentam a matrícula por disciplina dos cursos de graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Disponível em:
<https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/?to=magic%3Adfcb8d83f25f8637a5727c8c&secret=uftm>. Acesso em: 20 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução COENS/UFTM N° 208, de 10 de agosto de 2021.** Estabelece regras para equivalências entre componentes curriculares no âmbito dos cursos de graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. Disponível em:
https://sei.uftm.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=629423&id_orgao_publicacao=0. Acesso em: 10 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução COENS/UFTM N° 210, DE 10 DE AGOSTO DE 2021.** Institui o Planejamento Pedagógico Semestral no Calendário Acadêmico dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (revogada pela Resolução CONSU/UFTM nº 86, de 21 de março de 2023, com efeitos a partir de 1/8/2023). Disponível em:
https://sei.uftm.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=629443&id_orgao_publicacao=0. Acesso em: 25 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução COENS/UFTM N° 212, DE 10 DE AGOSTO DE 2021.** Regulamenta o Plano de Ensino dos componentes curriculares dos cursos de graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (revogada pela Resolução CONSU/UFTM nº 86, de 21 de março de 2023, com efeitos a partir de 1/8/2023).

Disponível em:

https://sei.ufmt.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=629462&id_orgao_publicacao=0. Acesso em: 28 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução COENS/UFTM N° 213, de 10 de agosto de 2021**. Aprova o Regulamento Geral das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais - AACC no âmbito dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (alterada pela Resolução COENS/UFTM n° 320, de 13 de setembro de 2022, e revogada pela Resolução CONSU/UFTM n° 86, de 21 de março de 2023). Disponível em:

https://sei.ufmt.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=629477&id_orgao_publicacao=0. Acesso em: 11 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução COENS/UFTM N° 238, DE 19 DE OUTUBRO DE 2021**. Aprova o Regulamento Geral dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (revogada pela Resolução CONSU/UFTM n° 86, de 21 de março de 2023, com efeitos a partir de 1/8/2023). Disponível em:

https://sei.ufmt.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=674605&id_orgao_publicacao=0. Acesso em: 26 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução COENS/UFTM N° 332, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2022**. Aprova o Regulamento Geral dos Estágios dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Disponível em:

<https://sistemas.ufmt.edu.br/integrado/?to=magic%3A04a54e259052e17dbb2e1b14&secret=ufmt>. Acesso em: 21 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução do Conselho Superior da UFTM n° 55/2022**. Regulamenta as atividades de extensão universitária nos cursos de graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, na forma de integrantes curriculares. Disponível em:

https://sei.ufmt.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=790873&id_orgao_publicacao=0. Acesso em: 23 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução n° 2 de 28 de março de 2016, do Conselho Universitário da UFTM**. Homologa a Resolução Ad Referendum n° 1/2016, do CONSU. Disponível em:

<https://sistemas.ufmt.edu.br/integrado/?to=magic%3A53901f97612089c7ac0f8a6c&secret=ufmt>. Acesso em: 20 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução n° 3 de 28 de março de 2016, do Conselho Universitário da UFTM**. Disponível em:

<https://sistemas.ufmt.edu.br/integrado/?to=magic%3Ad9fe32822b007b319744689d&secret=ufmt>. Acesso em: 8 jun. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução n° 35, de 18 de novembro de 2014, do CONSELHO DE ENSINO**. Aprova o Regulamento Geral dos

Colegiados dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Disponível em:

<https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/?to=magic%3A2014acdce2b43922069102ee&secret=uftm>.

Acesso em: 29 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução N° 3, de 3 De Maio de 2018, do Conselho Universitário da UFTM**. Regulamenta a carga horária a distância nos cursos técnicos, de graduação e nos programas de pós-graduação presenciais e semipresenciais da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Disponível em:

<https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/?to=magic%3Acc83b1995f74189efa25b5f1&secret=uftm>.

Acesso em: 10 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução n° 10, de 27 de novembro de 2012, do Conselho Universitário da UFTM**. Aprova o novo Regulamento dos Cursos de Graduação da UFTM. Disponível em:

<https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/?to=magic%3A0782bdba89f5e830eb213cda&secret=uftm>.

Acesso em: 10 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução COENS/UFTM N° 361, DE 14 DE FEVEREIRO DE 2023**. Altera o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Disponível em

https://sei.uftm.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=1014704&id_orgao_publicacao=0 Acesso em 18 jun. de 2025.

VARJAL, E. Para além da Grade Curricular. **Revista Educação em Debate**. Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco. Ano I, n. 1, 1991.

YAZBEK, Maria Carmelita. Serviço social como especialização no trabalho coletivo. In: **Curso de Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Brasília: CEAD, CFESS, ABEPSS, 1999. Módulo.

ANEXOS

ANEXO A - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE BACHARELADO EM SERVIÇO SOCIAL.





**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO**

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE BACHARELADO EM
SERVIÇO SOCIAL**

Missão da UFTM

“atuar na geração, difusão e promoção de conhecimentos e na formação de profissionais conscientes e comprometidos com o desenvolvimento socioeconômico, cultural e tecnológico, proporcionando a melhoria da qualidade de vida da população” (art. 5.º do Estatuto da UFTM).

Reitoria

LUIZ FERNANDO RESENDE DOS SANTOS ANJO

Vice-Reitoria

DARLENE MARA DOS SANTOS TAVARES

Chefia de Gabinete

FELIPE AUGUSTO NASCIMENTO PEREIRA

Pró-Reitoria de Planejamento

KEDSON PALHARES GONÇALVES

Pró-Reitoria de Administração

MARIA INÊS MARTINS

Pró-Reitoria de Ensino

ALESSANDRA BEATRIZ CARNEIRO GONÇALVES ALVES

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

CARLO JOSÉ FREIRE DE OLIVEIRA

Pró-Reitoria de Extensão Universitária

FABRÍCIO ANÍBAL CORRADINI

Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis

SANDRA ELEUTÉRIO CAMPOS MARTINS

Pró-reitoria de Recursos Humanos

RÉA SILVIA KIZEWSKY DA SILVA

Prefeitura Universitária

DANILO DE SOUZA TONELLI JÚNIOR

Diretor do Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais

WAGNER DA SILVA TEIXEIRA

Coordenação de Departamento

LESLIANE CAPUTI

Coordenação de Curso

EDNA APARECIDA DE CARVALHO PACHECO

**EQUIPE RESPONSÁVEL PELA ATUALIZAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO
DO CURSO DE BACHARELADO EM SERVIÇO SOCIAL**

Núcleo Docente Estruturante – NDE

Membros Titulares:

EDNA APARECIDA DE CARVALHO PACHECO - PRESIDENTE
CELESTE APARECIDA PEREIRA BARBOSA - PRESIDENTE SUBSTITUTA
MARIA CRISTINA DE SOUZA
MARTA REGINA FARINELLI
ROSANA FREITAS ARANTES
ROSANE APARECIDA DE SOUSA
ROSEMEIRE SCATENA

Equipe responsável pela revisão e atualização

CELESTE APARECIDA PEREIRA BARBOSA
CLÁUDIA HELENA JULIÃO
EDNA APARECIDA DE CARVALHO PACHECO
LESLIANE CAPUTI
MARIA CRISTINA DE SOUZA
MARTA REGINA FARINELLI
REGINA MAURA REZENDE
RITA DE Cássia LOPES DE OLIVEIRA MENDES
ROSANA FREITAS ARANTES
ROSANE APARECIDA DE SOUSA
ROSEMEIRE SCATENA
TAIS PEREIRA DE FREITAS
IONE RIBEIRO (profa. substituta)

Representação Técnico-Administrativa

NAIRE BELARMINO DE CARVALHO
SUELY APARECIDA ALBERTO MELO

REVISÃO PEDAGÓGICA E DE LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL:

DIVISÃO DE APOIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO - DATP

CAMILA CUNHA OLIVEIRA GIORDANI
ELIANA HELENA CORRÊA NEVES SALGE
GISELLE ABREU DE OLIVEIRA
HENRIQUE MARTINS E MARTINS
LILIANE CARLA CAMPOS
LUCIANA PEREIRA ROSSI
NEWLLER THIAGO FERNANDES MASCARENHAS
RUBIA RODRIGUES

SUMÁRIO

1 IDENTIFICAÇÃO DA UFTM.....	9
1.1 IDENTIFICAÇÃO DO CURSO.....	9
2 FUNDAMENTOS LEGAIS E NORMATIVOS.....	10
2.1 LEGISLAÇÃO FEDERAL.....	10
2.2 LEGISLAÇÃO INSTITUCIONAL UFTM.....	14
2.3 MARCOS LEGAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFTM.....	16
2.3.1 Curso de Bacharelado em Serviço Social.....	16
3 APRESENTAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO.....	17
4 HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO.....	19
4.1 HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO.....	19
4.3 HISTÓRICO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, LETRAS, ARTES, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – IELACHS.....	24
4.4 HISTÓRICO E NECESSIDADE SOCIAL E ECONÔMICA DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL E MERCADO DE TRABALHO.....	26
5 POLÍTICAS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NO ÂMBITO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL.....	30
6 ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL.....	34
6.1 GESTÃO DO CURSO.....	34
6.1.1 COORDENAÇÃO DE CURSO.....	34
6.1.2 COLEGIADO DE CURSO.....	36
6.1.3 Núcleo Docente Estruturante.....	36

6.1.4 Corpo Docente.....	37
6.1.5 Corpo Discente.....	38
6.2 OBJETIVOS DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL.....	39
6.2.1 Objetivo Geral.....	39
6.2.2 Objetivos Específicos.....	39
6.3 PERFIL PROFISSIONAL DO EGRESSO.....	40
6.4 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO PROFISSIONAL DE SERVIÇO SOCIAL.....	41
6.5 METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	43
6.6 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	46
6.6.1 Matriz Curricular.....	46
6.6.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	54
6.6.2.1 Núcleo de Estágio em Serviço Social (NESS).....	57
6.6.2.1 <i>Supervisão de Estágio</i>	65
6.6.2.2 <i>Da Atividade de Estágio Supervisionado e Supervisão</i>	69
6.6.3 Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC).....	71
6.6.4 Atividades De Extensão Universitária (AEXT).....	73
6.6.5 Trabalho De Conclusão De Curso (TCC).....	75
7. INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM - TIC.....	77
8. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	81
8.1 NOVAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM.....	84
9. INFRAESTRUTURA.....	85

1 IDENTIFICAÇÃO DA UFTM¹

Razão social da instituição/Código:	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM /597
CNPJ:	25.437.484/0001-61
Endereço:	Rua Frei Paulino, n.º 30, Bairro: Abadia, Cep: 38025-180, Telefone: (34) 3700-6000, Uberaba-MG
Atos legais:	Credenciamento: Decreto n.º 35.249, de 24/03/1954, publicado no DOU em 30/03/1954
	Recredenciamento: Lei Federal n.º 11.152, de 29/07/2005, publicada no DOU em 01/08/2005
	Recredenciamento: Portaria Seres n.º 1.389, de 23/11/2012, publicada no DOU em 26/11/2012

1.1 IDENTIFICAÇÃO DO CURSO²

Nome do curso / Código:	Serviço Social/205
Grau:	Bacharelado
Título acadêmico conferido:	Bacharel em Serviço Social
Modalidade:	Presencial
Data de início do funcionamento do curso:	03/03/2009
Endereço:	Avenida Getúlio Guaritá, 159 – Bairro: Abadia, CEP: 38025-440. Telefone: (34) 3700-6930, Uberaba
Atos Legais:	Autorização: Resolução n.º 004, de 25 de outubro de 2007
	Reconhecimento do Curso: Portaria SERES/MEC n.º 408, de 30 de agosto de 2013
	Renovação do Reconhecimento do Curso: Portaria SERES/MEC n.º 824, de 30 de dezembro de 2014

1 Informações que podem ser obtidas no sítio do e-mec. Disponível em:<<http://emec.mec.gov.br/>>.

2 Informações que podem ser obtidas no sítio do e-MEC. Disponível em:<<http://emec.mec.gov.br/>>.

	Renovação do Reconhecimento do Curso: Portaria SERES/MEC n.º 133, de 01 de março de 2018
	Renovação do Reconhecimento do Curso: Portaria SERES/MEC n.º 211, de 25 de junho de 2020
Conceito Preliminar de Curso:	4
Resultado do ENADE 2019:	5
Periodicidade:	Semestral
Tempo de integralização mínimo e máximo:	Mínimo: 4 anos (08 semestres) Máximo: 6 anos (12 semestres)
Carga horária mínima:	3000h ou 3600 h/a
Número de vagas oferecidas:	30 semestrais – 60 anuais
Nº de turmas:	01 turma (semestre) – 02 Turmas (anual)
Turno de funcionamento:	Noturno
Forma de ingresso:	Sisu, Transferência e Portador de Diploma.

2 FUNDAMENTOS LEGAIS E NORMATIVOS

O Curso de Graduação em Serviço Social, objeto deste projeto pedagógico, apoia-se e organiza-se nos termos das legislações abaixo citadas.

2.1 LEGISLAÇÃO FEDERAL

TEMÁTICA	REQUISITO LEGAL OU NORMATIVO
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	Constituição Federal de 1988 - Artigos 205 a 214, Seção I, Capítulo III, intitulado “Da Educação”.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 – Altera a Lei

	no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
Plano Nacional de Educação - PNE	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
Estágios	Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 – Dispõe sobre o estágio de estudantes.
Hora-aula	Resolução CNE/CES nº 03, de 2 de julho de 2007, do Ministério da Educação - Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula, e dá outras providências.
Núcleo Docente Estruturante	Resolução nº 1, de 17 de junho de 2010, da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) – Normatiza o Núcleo Docente Estruturante.
Educação a Distância	Portaria nº 2.117, de 06 de dezembro de 2019, do Ministério da Educação - Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância 37 (EaD) em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino.
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, do Ministério da Educação - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos	Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, do Ministério da Educação - Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.
Educação Ambiental	Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 - Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política

	Nacional de Educação Ambiental. - Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002 - Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental. - Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012, do Ministério da Educação - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.
Extensão	Resolução CNE/CES nº 07, de 18 de dezembro de 2018.
Legislação Brasileira de Inclusão	- Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). - Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. - Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 - Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras.
Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002; Decreto N.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005
Condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida	- Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004- Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. - Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 - Promulga a Convenção Internacional sobre os

	Direitos das Pessoas com Deficiência. • Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 - Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. • Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011- Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.
Proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista	• Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 – Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014 - Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
Regulação, supervisão e avaliação das Instituições e dos Cursos Superiores no Sistema Federal de Ensino. Sistema e-MEC	• Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017- Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e pós-graduação no sistema federal de ensino. • Portaria nº 21, de 21 de dezembro de 2017, do Ministério da Educação - Dispõe sobre o sistema e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação e o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC. • Portaria nº 315, de 4 de abril de 2018, do Ministério da Educação - Dispõe sobre os procedimentos de supervisão e monitoramento

	de instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino e de cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu, nas modalidades presencial e a distância.
Credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior do sistema federal de ensino	• Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de outubro de 2010, do Ministério da Educação - Regulamenta o Art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e credenciamento de universidades do Sistema Federal de Ensino. • Portaria Normativa nº 23, de 21 de dezembro de 2017, do Ministério da Educação - Dispõe sobre o fluxo dos processos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos. • Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, do Ministério da Educação - Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

2.2 LEGISLAÇÃO INSTITUCIONAL UFTM

TEMÁTICA	REQUISITO LEGAL OU NORMATIVO
Diretrizes para reestruturação da carga horária dos cursos de graduação (Hora-aula)	• Resolução nº 1, de 09 de fevereiro de 2010, da Congregação da UFTM.
Regulamento dos Cursos de	• Resolução nº 10, de 27 de novembro de 2012, do Conselho Universitário - CONSU da UFTM –

Graduação da UFTM	Aprova o Regulamento dos Cursos de Graduação da UFTM. • Resolução nº 12, de 26 de junho de 2014, do CONSU da UFTM - Revoga os artigos 169 e 174, altera os artigos 171 e 176 e insere o § 4º do art. 182 da Resolução nº 10, de 27 de novembro de 2012, do CONSU (Regulamento de Graduação). • Resolução nº 3 de 28 de março de 2016, do CONSU da UFTM - Revoga os artigos 102, 103, 110, 111 e 118 e altera os artigos 148 e 158 da Resolução nº 10, de 27 de novembro de 2012, do CONSU (Regulamento de Graduação).
Equivalências entre componentes curriculares	• Resolução COENS/UFTM nº 208, de 10 de agosto de 2021 - Estabelece regras para Equivalência entre Componentes Curriculares no âmbito dos cursos de graduação da UFTM.
Extensão	• Resolução nº CONSU/UFTM nº 55, de 11 de abril de 2022.
Núcleo Docente Estruturante	• Resolução nº 10, de 27 de novembro de 2012, do CONSU da UFTM - Aprova o Regulamento dos Cursos de Graduação da UFTM.
Colegiado de Curso	• Resolução nº 35, de 18 de novembro de 2014, do COENS da UFTM – Aprova o Regulamento Geral dos Colegiados dos Cursos de Graduação da UFTM.
Regime de Matrícula por Disciplina	• Resolução Ad Referendum nº 1, de 26 de fevereiro de 2016, do CONSU da UFTM - Estabelece normas que regulamentam a matrícula por disciplina dos cursos de graduação da UFTM. • Resolução nº 2, de 28 de março de 2016, do CONSU da UFTM - Homologa Resolução Ad Referendum nº 1, de 26 de fevereiro de 2016, do CONSU da UFTM.
Carga horária a distância de	• Resolução nº 3, de 3 de maio de 2018, do

componentes curriculares (modalidade semipresencial ou não presencial)	CONSU da UFTM - Regulamenta a carga horária a distância nos cursos técnicos, de graduação e nos programas de pós-graduação presenciais e semipresenciais da UFTM.
Prática como Componente Curricular (PCC)	Resolução COENS/UFTM nº 211, de 10 de agosto de 2021 - Regulamenta a Prática como Componente Curricular - PCC no âmbito dos Cursos de Graduação da UFTM.
Estágio	- Resolução nº 10, de 27 de novembro de 2012, do Conselho Universitário - CONSU da UFTM – Aprova o Regulamento dos Cursos de Graduação da UFTM. - Resolução COENS/UFTM nº 332, de 17 de novembro de 2022.
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC)	Resolução COENS/UFTM nº 213, de 10 de agosto de 2021 - Aprova o Regulamento Geral das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais - AACC no âmbito dos Cursos de Graduação da UFTM.
Trabalho de Conclusão de Curso	Resolução COENS/UFTM Nº 238, de 19 de outubro de 2021 - Aprova o Regulamento Geral dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM.
Bibliografias Básicas e Complementares nos PPC dos cursos de graduação na UFTM	Provisão nº 5, de 13 de maio de 2020, do Pró-Reitor de Planejamento da UFTM - Aprova a Norma Procedimental 20.01.011 "Definição de Bibliografias Básicas e Complementares nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UFTM".
Planos de Ensino	Resolução COENS/UFTM nº 212, de 10 de agosto de 2021 - Regulamenta o Plano de Ensino dos componentes curriculares dos cursos de graduação da UFTM

Planejamento Pedagógico Semestral dos cursos de graduação da UFTM	Resolução COENS/UFTM nº 210, de 10 de agosto de 2021 - Institui o Planejamento Pedagógico Semestral no Calendário Acadêmico dos Cursos de Graduação da UFTM
Projeto Pedagógico de Curso	Portaria nº 7 de 27/01/2021, da PROPLAN Aprova a Norma Procedimental 20.01.008 – Elaboração e Atualização de Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação.

2.3 MARCOS LEGAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFTM

2.3.1 Curso de Bacharelado em Serviço Social

Temática	Requisito legal ou normativo
Diretrizes Curriculares Nacionais	Resolução CNE/CES nº 15, de 13 de março de 2002.

3 APRESENTAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

O pensar/fazer pedagógico do curso de Serviço Social da UFTM cria necessidades que demandam a atualização e implementação do seu projeto político pedagógico. Consideramos a dimensão política deste projeto formativo para graduação em Serviço Social, pelo seu teor teleológico, pautado no projeto ético-político hegemônico da profissão, mais especificamente nas Diretrizes Curriculares elaboradas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social/ABEPSS (1996). Tal dimensão política se faz no engajamento coletivo de atores protagonistas de todo processo da formação profissional em Serviço Social, ou seja, estudantes, docentes, supervisoras de campo de estágio, além da articulação com o direcionamento ético das entidades representativas da categoria (CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO).

Assim, o constante processo de construção e reconstrução do Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social se faz *mister*, considerando a dinâmica da realidade social. Logo, o projeto pode ser alterado à medida que o curso se desenvolve, ganhando novos contornos, reflexões coerentes com o debate atual e crítico da categoria profissional. Dessa forma, temos aqui a

expressão deste processo dinâmico, escrito a muitas mãos, um PPPC articulado com as versões anteriores que marcam a historicidade e desenvolvimento do Curso de Serviço Social na UFTM.

Para Lukács (2010) a historicidade do ser social não se limita a seu decurso imediato, o ser humano é também um ser fundamentalmente histórico-social, na medida em que seu passado constitui, sob a forma de seu próprio passado, um momento importante do seu ser e atuar presentes, o que dinamiza e justifica o movimento de construção e reconstrução do projeto pedagógico.

A atualização ora apresentada, expressa a direção acadêmica-política e científica do curso de Serviço Social da UFTM, considerando a necessidade da creditação da extensão universitária, conforme a Resolução CNE n.07 de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira. E, a Resolução do Conselho Superior da UFTM, n.55 de 11 de abril de 2022, que regulamenta as atividades de extensão universitária nos cursos de graduação na UFTM, na forma de integrantes curriculares.

Neste movimento histórico, dialético e crítico, da negação da negação, que se coloca a necessidade de repensar, pensar e construir um Projeto Político Pedagógico que atenda ao perfil de egresso firmado pela categoria profissional e, materializado a partir da graduação, e que em tempo, traz a extensão universitária como a síntese concreta das dimensões ensino e pesquisa. Também aponta a expressão das necessidades cotidianas da população, a qual mantém reciprocidade de aprendizados, numa constante efetivação de direitos e que a universidade não só desempenha a sua função social, mas cria campos sustentáveis de diálogos permanentes, transcendendo seus muros rumo a construção do pensar, agir, construir na/com/para a comunidade, na direção da universidade vestida de povo, e assim, fazendo valer o espaço público, como espaço de todas e todos sujeitos sociais. A extensão direciona que a universidade se pinte e se edifique de povo, de vozes, de cultura, de cotidiano, de firmeza e poder popular, abalando e movendo os pilares da soberba acadêmica.

O ensino, a pesquisa, e a extensão para além da concepção de articulação (tripé) da formação universitária ou pilares, são dimensões indissociáveis, donde cada uma só se viabiliza a partir da outra, ou seja, o múltiplo complexo da práxis profissional, cujo resultado é a transformação social e acadêmica. Portanto, foi necessário repensar o curso de Serviço Social da UFTM, a destacar no que se refere a viabilidade e creditação curricular da extensão, não somente na área científica, mas principalmente na cultural, em que a metabolização do sistema capitalista e sua

eminente produção de desigualdade é expressa. É, contudo, nessa comunicação de via dupla que se faz a extensão.

O Projeto está alicerçado num conjunto de complexos que envolvem a formação e o trabalho profissional intrinsecamente. O refletir, o pensar coletivamente tem construído o jeito de caminhar e as estratégias para o atendimento de uma formação profissional crítica, ética, política condizente com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 e MEC (2000), e Resolução CNE/CES N.02 (2007) amplamente divulgadas, debatidas e periodicamente avaliadas pelo colegiado do curso de Serviço Social da UFTM.

O projeto político pedagógico nesta concepção está estruturado em partes articuladas, compondo o conjunto de complexos, que em Lukács, não se refere à soma das partes, mas cada parte constituída de um conjunto de complexos, sendo estas entendidas como totalidades parciais e, portanto, não menos complexas. E neste aspecto se articula com o Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI que é um documento elaborado pela universidade com a finalidade de apresentar seus objetivos e ações no âmbito da gestão para o desenvolvimento e expansão da UFTM coesa com as necessidades da sociedade.

4 HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

4.1 HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO

A Universidade Federal do Triângulo Mineiro está situada na cidade de Uberaba, região do Triângulo Mineiro, no Estado de Minas Gerais, com população estimada em 340.277 habitantes (IBGE, 2022).

A localização do Município é estratégica do ponto de vista geoeconômico, em função da equidistância média de 500 km da sede estadual, Belo Horizonte e em relação a grandes centros do país, como São Paulo e Brasília.

No que se refere à saúde, Uberaba é um dos maiores e principais centros de atendimentos médico, hospitalar e odontológico da região do Triângulo Mineiro, apresentando considerável estrutura de hospitais, unidades básicas de saúde e ambulatorios.

Neste aspecto, a UFTM é referência na macrorregião Triângulo do Sul pela prestação de serviços em âmbito hospitalar e ambulatorial, e mantém um complexo hospitalar credenciado pelo Sistema Único de Saúde (SUS); Prontos-Socorros, Adulto e Pediátrico; Ambulatórios e Centro de Reabilitação. Todo o complexo atende pessoas oriundas de mais de 400 municípios de Minas Gerais, do norte de São Paulo, do sul de Goiás, do Distrito Federal, do Mato Grosso, do Mato Grosso do Sul e de outros 14 estados.

A cidade, rica em recursos educacionais e culturais, é dotada ainda de uma economia em franca expansão, com destaque para a agropecuária.

A criação da primeira Faculdade de Medicina de Uberaba – atual UFTM – começou a ser idealizada no ano de 1948. Um grupo de médicos, estimulado e fortemente apoiado pelas lideranças políticas municipais fundou, em 27 de abril de 1953, sob o regime de instituição privada, a Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro.

Seus fundadores perceberam que Uberaba estava amadurecida para ampliar sua contribuição ao desenvolvimento educacional da região sudeste do Brasil. Estavam criadas as condições para que a cidade pudesse avançar no tempo e responder aos novos desafios que lhe foram impostos naquele momento.

A autorização para o funcionamento da Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro (FMTM) foi assinada pelo Presidente Getúlio Vargas e pelo Ministro da Educação Antônio Balbino, por meio do Decreto-Lei nº 35.249, de 24 de março de 1959, com base em projeto técnico-pedagógico elaborado segundo a legislação educacional vigente.

Autorizado o funcionamento, realizou-se o primeiro vestibular, em abril de 1959, com 164 candidatos inscritos, concorrendo a 50 vagas. Teve início então o Curso de Medicina na FMTM.

A partir do primeiro ano de funcionamento, a administração da Faculdade, devidamente apoiada pelo corpo docente, discente e técnico, iniciou um amplo programa de melhoria das condições físicas, pedagógicas e tecnológicas, visando não apenas a alcançar reconhecimento, mas também à melhoria da qualidade de ensino.

A Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro consolidou-se legalmente por meio do Decreto de Reconhecimento nº 47.844, de 24 de dezembro de 1959. A primeira turma de formandos se diplomou em 06 de junho de 1960.

Com os avanços cada vez mais intensos e velozes da ciência e da tecnologia médica, concluiu-se ser indispensável o apoio e a participação do poder público federal, a fim de que a

difusão e promoção de conhecimentos e formação de profissionais conscientes e comprometidos com o desenvolvimento econômico, sociocultural e tecnológico, propiciando melhoria na qualidade de vida da população”, (Estatuto Geral da UFTM: 2013) e criou os Cursos de: Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Nutrição, na área de saúde, bem como de Licenciatura em Letras, com duas habilitações, Português-Inglês e Português-Espanhol.

Em 2008 foi criado o curso de Psicologia, em 2009, Educação Física, Licenciaturas e Serviço Social e, em 2010, os cursos de Engenharia: Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e Engenharia Química.

No âmbito da pós-graduação *lato sensu*, a UFTM oferta dois programas de residência

- Residência Médica e Residência Multiprofissional em Saúde - além de programas de especialização. A Residência Médica foi criada em 1976, e o programa de Residência Multiprofissional em Saúde foi criado na UFTM em 2010, ofertado pelo Ministério da Educação e Cultura, e vinculado ao Ministério da Saúde, por meio do Edital MEC/MS nº 24/2009.

Na pós-graduação *stricto sensu* são oferecidos mestrado e doutorado em diferentes áreas do saber científico. Conta com mestrado profissional e acadêmico.

Os Programas de Pós-Graduação possuem linhas de pesquisa, bem como propostas coerentes com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Estes têm o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Organização Mundial de Saúde (OMS), Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), União Europeia (EU) e Ministério da Saúde (MS).

Tais programas possuem vínculos estreitos com várias instituições nacionais e internacionais. Vale destacar que além das agências citadas, a UFTM conta com financiamento da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), Secretaria Estadual de Saúde de Minas Gerais, Projetos (FINEP), no Programa CT – INFRA, além de outros financiamentos privados.

A Fundação Rádio Educativa Uberaba – FUREU conta com a Rádio Universitária FM (104.9) e a TV Universitária (canal 5), vinculada à TV Educativa (TVE), gerando programas locais, em que

são abordados assuntos ligados à saúde, à cultura, às pesquisas científicas e outros de interesses da comunidade.

Com a assinatura do contrato da UFTM com a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares – EBSEH³, a relação da UFTM com a FUNEP é modificada, ficando esta responsável pelo *“suporte a projetos de pesquisa, de ensino, de extensão universitária e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico e de inovação”*, conforme Resolução nº 1, do Conselho Universitário, de abril de 2013.

A partir de janeiro de 2013, com a adesão da UFTM ao modelo de gestão induzido pelo MEC, a EBSEH⁴ passa a ser responsável pela administração e gestão do Hospital de Clínicas, mediante *“a oferta, à população, de assistência médico-hospitalar, ambulatorial e de apoio ao ensino, à pesquisa e à extensão ao ensino-aprendizagem e à formação de pessoas no campo da saúde pública”*, por prazo indeterminado.

Com a interiorização da Universidade e ainda com recursos do REUNI foi criado, em 2015, o Campus Universitário de Iturama, com os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Química e, em 2016, neste mesmo Campus, o curso de Agronomia.

Em 2020 foi criado, na sede, a Licenciatura em Pedagogia (EAD). Atualmente são autorizadas 1.719 vagas anuais na graduação, distribuídas em 29 cursos de bacharelado e licenciatura. A UFTM também está presente no Bairro Rural de Peirópolis, a 20 km de Uberaba, onde situa-se o Museu dos Dinossauros, dispondo de diversas réplicas e fósseis originais, com finalidades científicas de visitação e 3 sítios de escavações paleontológicas que impulsionam a pesquisa nessa área. Destaca-se, ainda, a participação do Complexo Cultural e Científico de Peirópolis – CCCP da UFTM no programa de Geoparques da UNESCO, que visa à estruturação de uma área com os chamados “geossítios”, pontos de interesse Geológico, Paleontológico e Geomorfológico e, também, pontos de interesse cultural e social dentro da área maior denominada Geoparque.

A Universidade tem forte atuação na área da assistência à saúde com seu Hospital de Clínicas – HC. O HC atende aos 27 municípios que compõem a macrorregião Triângulo Sul de

³ Cabe ressaltar que a adesão da UFTM à EBSEH não foi discutida e deliberada no Conselho Universitário da UFTM
⁴A Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (Ebserh) foi criada por meio da Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011, como uma empresa pública **vinculada ao Ministério da Educação (MEC)**, com a finalidade de prestar serviços gratuitos de assistência médico-hospitalar, ambulatorial e de apoio diagnóstico e terapêutico à comunidade, assim como prestar às instituições públicas federais de ensino ou instituições congêneres serviços de apoio ao ensino, à pesquisa e à extensão, ao ensino-aprendizagem e à formação de pessoas no campo da saúde pública. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ebserh--empresa-brasileira-de-servicos-hospitalares>, acesso em 17/11/2022.

Minas Gerais, oferecendo atendimento de alta complexidade. O complexo hospitalar, constantemente em evolução tanto na sua estrutura física quanto na aquisição de equipamentos de alta tecnologia, possui estruturas operacionais de internação hospitalar, ambulatorial, pronto-socorro e serviços de diagnóstico e tratamentos especializados.

A Universidade se destaca pelo ensino de qualidade e por sua produção científica: dissertações e teses, livros e capítulos de livros publicados, artigos em periódicos nacionais e internacionais, além de publicações de trabalhos e apresentações em anais de congressos. Há também uma relevante atuação em projetos de pesquisa e atividades de extensão. Maiores informações acerca do quantitativo das produções mencionadas podem ser consultadas nos Relatórios de Gestão e Anuários da Universidade.

Toda a produção é oriunda de estudos, novos saberes e descobertas que proporcionam benefícios para a sociedade, além de incentivar a construção do conhecimento no meio acadêmico e promover o sentimento de compromisso com o futuro. Em pleno processo de desenvolvimento, a UFTM busca formar pessoas que contribuirão para o desenvolvimento da ciência e a transformação da sociedade. E, neste aspecto, vale destacar, no ano de 2022, a partir de proposta de docente do Departamento de Serviço Social, a criação do Curso de Especialização em “Políticas Sociais e Questão Racial”, em nível de pós-graduação *lato sensu*. (Resolução CONSU/UFTM nº 67 de 05 de setembro de 2022).

4.3 HISTÓRICO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, LETRAS, ARTES, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – IELACHS

O Estatuto da Universidade Federal do Triângulo Mineiro pela Portaria SESU Nº 843, do Sr. Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação (D.O.U. de 27 de setembro de 2007), estabelece uma estrutura organizacional acadêmica em Institutos⁵. No Título II, Capítulo I, Artigo 10, Inciso III do Estatuto, os Institutos são definidos como:

Órgãos substancialmente acadêmicos, com autonomia dentro de sua especificidade e orientados a áreas de conhecimento, designados a conceber e administrar as políticas e estratégias relativas ao ensino, à pesquisa e à extensão. Congregam os docentes, os núcleos didático-científicos, as disciplinas, os laboratórios e os órgãos suplementares afins. (UFTM, 2010, p.10)

⁵ O Regimento Geral da UFTM estabelece, em seu Capítulo V, Das Unidades Acadêmicas, Artigo 39, que os Institutos da UFTM são unidades acadêmicas estruturadas com base nas grandes áreas do conhecimento: a) Instituto de Ciências da Saúde; b) Instituto de Ciências Biológicas; c) Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação; d) Instituto de Ciências Tecnológicas e Exatas; e) Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais.

Em assembleia dos professores dos cursos de Licenciatura, Serviço Social, Psicologia e do Ciclo Comum de Formação, realizada em 22 de abril de 2010, foi proposta a criação do Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais – IELACHS.

O IELACHS iniciou suas atividades em 02/08/2010, com a nomeação do Diretor *pro tempore*. É composto pelos professores dos cursos de licenciatura em Geografia, História e Letras (Português/Espanhol e Português/Inglês); cursos de bacharelado em Psicologia e Serviço Social professores do Ciclo Comum de Formação e professores da área de Educação; assim como técnicos administrativos e técnicos para assuntos educacionais.

A diretoria do Instituto realizou, inicialmente, reuniões com a Pró-Reitoria de Planejamento – PROPLAN, com a Reitoria e com os diretores dos outros institutos para realização de um planejamento estratégico preliminar e uniforme da organização dos institutos.

Foram convocados os coordenadores de curso e representantes do Ciclo Comum e das disciplinas pedagógicas para uma primeira reunião, a fim de discutir o início da estruturação do IELACHS, a partir das orientações da Reitoria, PROPLAN e discussões entre os diretores *pro tempore* dos institutos. Em reunião ficou decidido que estas discussões se dariam em assembleias de todos os professores do instituto. Foram convocadas assembleias, entretanto, outras reuniões setoriais aconteceram, inclusive de coordenadores de curso.

A primeira assembleia do IELACHS, em primeiro de setembro de 2010 se iniciou as discussões para organização do instituto.

A segunda assembleia, realizada em 15 de setembro de 2010 definiu a seguinte distribuição de departamentos a compor o IELACHS:

- Educação - DE
- Estudos Literários
- Filosofia e Ciências Sociais - DFICS
- Geografia
- História
- Línguas Estrangeiras
- Linguística e Língua Portuguesa
- Psicologia da saúde e processos básicos
- Psicologia clínica e sociedade
- Psicologia do desenvolvimento, da educação e do trabalho

- Serviço Social

Posteriormente, os departamentos de Psicologia da saúde e processos básicos, Psicologia clínica e sociedade e Psicologia do desenvolvimento, da educação e do trabalho foram unificados, passando a compor o Departamento de Psicologia.

De acordo com o artigo 6º do seu regulamento interno (2014), o IELACHS é constituído por colegiado de instituto, diretoria do instituto, departamentos didáticos – científicos e estrutura funcional da diretoria. A instância máxima deliberativa do IELACHS é o seu Colegiado, que realiza reuniões ordinárias mensais abertas para toda comunidade acadêmica da UFTM.

O Departamento didático-científico de Serviço Social da UFTM foi criado em 2010, com a responsabilidade de promover o desenvolvimento técnico-acadêmico e a gestão administrativa, bem como prover e gerenciar a distribuição e a atuação do corpo docente conforme as demandas das Pró-Reitorias e dos coordenadores de curso.

4.4 HISTÓRICO E NECESSIDADE SOCIAL E ECONÔMICA DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL E MERCADO DE TRABALHO

A transformação da FMTM em Universidade Federal do Triângulo Mineiro/UFTM é resultado do processo histórico social e econômico que tem seus rebatimentos na educação superior, destacando a reestruturação universitária no Estado brasileiro, envolvendo, em especial no âmbito federal, a expansão das universidades.

Neste contexto, o curso de Serviço Social no Brasil, tem acompanhado o processo de reestruturação e implantado nas universidades federais. Não diferente, tem sua gênese na UFTM, no ano de 2009 com a implantação da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Considerando a expansão do campo de trabalho do profissional da área, o curso de Serviço Social na UFTM justifica-se pelo projeto de interiorização do ensino público gratuito e de qualidade, uma vez que, num raio de 180 km, não há graduação em Serviço Social na modalidade presencial. No Estado de Minas Gerais, foram criadas quatro universidades públicas que oferecem graduação nas condições supracitadas. A Universidade mais próxima com oferta do curso de Serviço Social na modalidade presencial, situa-se em Ituiutaba (UFU – Pontal), cerca de 200 km de Uberaba.

A região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba é reconhecida pelo crescimento econômico

próprio do acelerado processo de inovações decorrentes dos avanços científicos, tecnológico-informacionais e do mercado globalizado, e tem se desenvolvido politicamente se expressando como polo de referência em termos de políticas públicas e prestação de serviços, em especial nas áreas de educação e saúde.

Os municípios que compõem esta região buscam serviços, tecnologia e conhecimento no sentido de atender às necessidades sociais da população, e neste bojo, a educação superior responde às demandas para além do mercado de trabalho, no sentido da formação profissional, sobretudo para a vida social.

A expectativa de resposta a esses desafios, cada vez mais remete à educação, como aquela a quem cabe ensinar os “saberes e saber-fazer evolutivos” (DELORS, 1996, p.7), preparando os sujeitos para além de viver numa sociedade mutante, nela posicionar-se como cidadão consciente e participativo.

Assim, falar de profissão é um tema sempre contemporâneo, uma vez que novas modalidades profissionais são criadas em decorrência da complexidade das relações econômico-sociais, ao mesmo tempo em que outras caem em desuso e até desaparecem. No entanto, as profissões sempre integram conhecimento e ação tendo em vista os objetivos da formação profissional para corresponder a essa expectativa: munir as pessoas de conhecimentos e de meios para atingirem objetivos.

Rios (1999) citado por Barbosa (2004, p.02), lembra-nos que:

[...] a competência atualmente requerida vai além da dimensão técnica que é o “saber fazer bem”, com uso de conhecimentos, técnicas e estratégias, para alçar a dimensão política respondendo valorativamente às necessidades históricas e sociais de cada sociedade. Disso decorre a expectativa de que o processo de formação acadêmica prepare o profissional não só para os objetivos imediatos, mas também para aqueles que, hoje em gestação na névoa do futuro, um dia se manifestarão e para os quais se espera que o profissional esteja preparado para dar respostas adequadas às expectativas conjunturais.

A competência profissional, respondendo às necessidades conjunturais, tem merecido a atenção no Serviço Social, fato expresso nas atuais diretrizes curriculares que propõem “capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa” (ABPESS, 1997, p. 62), e “num claro esforço de conjugar o “rigor teórico-metodológico e o acompanhamento da dinâmica societária” (ABPESS, 1997, p. 67).

Neste sentido, o Serviço Social inserido na divisão social e técnica do trabalho é uma profissão de dimensões investigativa e interventiva, e que tem na questão social seu objeto de

trabalho, que atua a partir das expressões da questão social da sociedade capitalista. Segundo Iamamoto (1999, p. 27), a Questão Social pode ser definida como:

O conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que têm uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos se mantém privada, monopolizada por uma parte da sociedade.

Como estratégias de enfrentamento às expressões da questão social, a sociedade busca respostas para equacionar as desigualdades sociais produzidas na relação capital e trabalho, trazendo e ampliando o mercado de trabalho aos assistentes sociais, cujo vínculo contratual majoritário, até o momento, está no setor público (CFESS, 2022, p.91).

Historicamente, na UFTM, as justificativas para implantação do Curso de Serviço Social estão arraigadas na predominância da política de saúde no município e na realidade do Hospital das Clínicas, espaços nos quais a demanda por assistentes sociais se fazia presente.

A formação generalista do curso de bacharelado em Serviço Social, conforme já anunciado, se dá em consonância com as Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e Ministério da Educação e Cultura (MEC), considerando a inserção da profissão na divisão social, técnica, sexual e étnico-racial do trabalho especializado, bem como os diferentes espaços sócio-ocupacionais em respostas às manifestações da questão social. O curso se legitima na concepção hegemônica da categoria, ou seja, numa concepção genérica capaz de atuar em todas as áreas das políticas e movimentos sociais, empresas públicas, privadas ou mistas, na prestação de serviços e nas organizações não governamentais.

A atuação profissional de Assistente Social perpassa, inclusive, pelos eixos da política social e dos movimentos sociais, tendo como fundamento central a viabilização do acesso aos direitos sociais e à organização sócio-política da população, considerando a realidade social e seu processo de produção e reprodução.

Este profissional de Serviço Social, segundo Yazbek (2006) desenvolve atividades que envolvem abordagens diretas com a população, como as entrevistas, atendimento de plantão social, visita domiciliar, orientações, encaminhamentos, reuniões, trabalhos com família, ações de educação e organização popular, etc., como também pode desenvolver trabalhos de pesquisa, administração, planejamento, supervisão, consultoria, gestão de programas sociais, dentre outras.

Ressalta-se que a configuração das áreas e espaços de atuação profissional insere-se no contexto mais amplo de configuração do mundo do trabalho, ou seja, no processo de produção e reprodução da vida social, daí a sua dinamicidade. É nesse espaço que se manifestam as

expressões da questão social, o que desafia ao profissional a assimilar as demandas tradicionais e emergentes, havendo a necessidade de se fazer a leitura das mediações, o significado social da profissão e as mudanças empreendidas pelo mercado de trabalho.

Pode-se observar que quanto ao mercado de trabalho, o Serviço Social tem sido cada vez mais conclamado a compor as mais diversificadas equipes, nos mais diversos espaços ocupacionais. O trabalho profissional de assistentes sociais tem se desenvolvido em áreas como: saúde, previdência social, assistência social, educação, trabalho, meio ambiente e desenvolvimento sustentável, questões agrárias, movimentos sociais, habitação, judiciário, entre tantas outras, e abarcam todos segmentos populacionais.

De acordo com Iamamoto (2012, p. 67):

[...] O Serviço Social interfere na reprodução da força de trabalho por meio dos serviços sociais previstos em programas, a partir dos quais se trabalha nas áreas de saúde, educação, condições habitacionais e outras. Assim, o Serviço Social é socialmente necessário porque ele atua sobre questões que dizem respeito à sobrevivência social e material dos setores majoritários da população trabalhadora. Viabiliza o acesso não só a recursos materiais, mas as ações implementadas incidem sobre as condições de sobrevivência social dessa população trabalhadora. [...].

Do ponto de vista da demanda, o que se observa é que, na sociedade brasileira, o Serviço Social como profissão vem desenvolvendo sua intervenção junto aos segmentos mais empobrecidos e subalternizados da sociedade, intervindo em situações sociais que afetam as condições concretas em que vivem seus usuários, em geral e, sobretudo, os segmentos mais desfavorecidos da sociedade como um todo.

O(a) Assistente Social em sua intervenção/investigação leva em consideração as relações de classe, gênero, etnia, aspirações religiosas e culturais, princípios éticos esses que estão presentes no Código de Ética Profissional.

Os princípios éticos do Serviço Social têm a liberdade como fundamento central do pensar e agir da profissão, articuladamente com os princípios de justiça social, democracia, respeito à diversidade e ao pluralismo, equidade, ampliação e consolidação da cidadania, defesa intransigente dos direitos humanos, empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, luta pela socialização da riqueza socialmente produzida, articulação com movimentos sociais, educação permanente visando a qualidade na prestação de serviços e o aprimoramento intelectual.

Ao profissional é exigida uma bagagem teórico-metodológica que lhe permita elaborar uma interpretação crítica do seu contexto de trabalho, um atento acompanhamento conjuntural, que potencie o seu espaço ocupacional, o estabelecimento de estratégias de ação viáveis, negociando propostas de trabalho com a população e entidades empregadoras. (IAMAMOTO, 1998, p. 80).

Cabe, contudo, ressaltar que a institucionalização do Serviço Social como profissão na sociedade capitalista se explica no contexto contraditório de um conjunto de processos sociais, políticos e econômicos, que caracterizam as relações entre as classes sociais na consolidação do capitalismo monopolista. Assim, a institucionalização da profissão de uma forma geral, nos países industrializados está associada à progressiva intervenção do Estado nos processos de regulação social.

5 POLÍTICAS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NO ÂMBITO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

Coerentemente com as Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social e com o debate hegemônico da categoria, bem como, orientações da ABEPSS, as linhas de pesquisa congregam os núcleos de fundamentos que estruturam o curso de Serviço Social, como exposto anteriormente, dando assim movimento dialético às dimensões do ensino-pesquisa-extensão, que são apresentadas e representadas nas atividades desenvolvidas nos Núcleos e Grupos de Pesquisas, Programa de Especialização, nos Projetos e Programas de Extensão Universitários e Programa de Educação Tutorial - PET Conexões de Saberes e Serviço Social. O Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social, norteado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação e da ABEPSS defende o princípio da indissociabilidade do conjunto de conhecimentos e práticas articulados de forma a garantir a qualidade da formação acadêmica e profissional.

Neste sentido, a implementação de ações com foco em um laboratório do curso de Serviço Social da UFTM é condição *sine qua non* para o fortalecimento da proposta de formação com ênfase nas dimensões ensino-pesquisa-extensão.

Com essa perspectiva, o Colegiado do Curso de Serviço Social da UFTM aprovou em 2014 a criação do Laboratório PRÁXIS, com vistas a ampliar as condições necessárias para a efetivação de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Tais atividades são voltadas tanto para o público interno (discentes da graduação, pós-graduação e corpo docente) como para o público externo (profissionais da área de Serviço Social e áreas afins, comunidade e movimentos sociais).

O Laboratório PRÁXIS constitui o espaço do fazer/pensar, no qual se concretizam as ações profissionais tendo como objeto as várias expressões da questão social. Além disso, compreende

espaço interdisciplinar de estudo, pesquisa, extensão, prestação de serviços e produção e de análise de material didático no âmbito do Serviço Social.

O Laboratório Práxis está vinculado à Central de Laboratórios do IELACHS e à Divisão de Gestão dos Laboratórios da UFTM e, tem regulamento próprio, criado e aprovado pelo colegiado do curso de Serviço Social e demais instâncias superiores. Está submetido tecnicamente ao Departamento de Serviço Social, à Pró-Reitoria de Extensão e Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

Tanto para suporte das atividades, quanto para a coordenação, o Laboratório PRAXIS contará com pessoal técnico-administrativo, vinculado à Central de Laboratórios do IELACHS, conforme seu regulamento.

Desta forma, os Programas, Núcleos e Grupos de Pesquisas, bem como as atividades de extensão estarão inseridos no Laboratório PRÁXIS, de forma a privilegiar o contato do discente de Serviço Social com as particularidades socioinstitucionais, o que requer acompanhamento sistematizado por parte dos docentes.

Cabe retomar que, o cenário brasileiro da década de 1980 foi marcado pelo processo de redemocratização da sociedade brasileira, impulsionada por movimentos sociais, que lutavam em prol da democracia e garantia de direitos e políticas sociais para diversos segmentos da realidade social. No plano legal, por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988, foi possível observar a ratificação de direitos nunca antes afiançados no cenário brasileiro, conforme dispõe o artigo 6º: São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988).

No que tange especificamente a educação, a Constituição Federal de 1988, dispõe em seu artigo 205 que a mesma é direito de todos e dever do Estado e da família, redação dada pela Emenda Constitucional nº 64 (04/02/2010), promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a vida social, exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho. No que se refere ao ensino superior, a Universidade, além dos princípios básicos de formação profissional, o artigo 207 dispõe sobre a autonomia das unidades de ensino quanto ao teor didático, científico, administrativo, de gestão financeira e patrimonial, obedecendo ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No curso de Serviço Social da UFTM, estas dimensões se articulam dialeticamente na

medida em que se materializam de forma interdisciplinar as dimensões de fundamentação do curso, expressas nos três núcleos de fundamentos: teórico-metodológico da vida social; da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e fundamentos do trabalho profissional. Cada dimensão expressa a totalidade complexa que compõe cada núcleo de fundamentos articuladamente, não fragmentando tais núcleos.

Nesta perspectiva a unidade articulada entre ensino-pesquisa-extensão configura uma lógica curricular crítica e dialética que supere a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, bem como alia todos os atores envolvidos no processo de formação e trabalho profissional. Traz, contudo, um desafio ético-político para consolidação de um espaço por excelência do pensar/fazer crítico, da investigação/intervenção e da busca de estratégias e respostas às demandas socialmente postas à profissão. A construção de conhecimento se dá pela experiência concreta no decorrer da própria formação profissional contemplada com esta dimensão indissociável de teoria-prática, e ensino-pesquisa-extensão.

Com isso, afirma-se também que a investigação/pesquisa é inerente ao trabalho profissional, seja no âmbito da pesquisa de caráter acadêmico-científico ou de estudo de realidade para fins de respostas profissionais às demandas presentes nos diferentes espaços sócio ocupacionais do assistente social. Primar pela indissociabilidade e articulação entre ensino, pesquisa e extensão no processo de formação em Serviço Social possibilita ao discente uma real aproximação com a realidade social, que é o espaço das mediações da atuação profissional comprometida com um projeto de profissão crítico.

Estruturalmente as dimensões contemplam linhas de pesquisa associadas a direção da ABEPSS, e se consolidam possibilitando estudos de temas de relevância social, cujas pesquisas e docentes responsáveis têm autonomia, mas estão vinculados organicamente ao curso de Serviço Social como um todo. Em diretrizes gerais, o ensino, a pesquisa e a extensão possibilitam a produção acadêmico-científica acerca das seguintes temáticas abaixo: Trabalho, Questão Social e Serviço Social, Política Social e Serviço Social: Fundamentos, Formação e Trabalho Profissional, Questões Agrária, Urbana, Ambiental e Serviço Social, Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Raça/Etnia, Geração, Sexualidades, Ética, Direitos Humanos e Serviço Social. (ABEPSS, 2020). Esta diretriz de pensamento aponta a perspectiva de permanente desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão articulados às linhas de pesquisa, elaborados e aprovados no colegiado de curso, as quais contemplam as grandes áreas de

concentração e dinamizam os núcleos de fundamentos que embasam o curso de graduação em Serviço Social conforme Diretrizes Curriculares.

A definição dos projetos de extensão e pesquisa promove o aprofundamento de discussões e produção de conhecimentos, a partir das linhas da formação profissional conforme preconizada pela ABEPSS e, por conseguinte, às demandas oriundas da realidade local, regional, nacional e internacional. São princípios para viabilização da extensão conforme a política nacional (1998):

- Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- Impacto e transformação na realidade social e acadêmica;
- Interdisciplinaridade;
- Interação dialógica/comunicação.

A extensão no curso de Serviço Social da UFTM só se concretiza enquanto uma prioridade prática acadêmica, quando discutida a sua proposta de ação global e sua inserção institucional e no curso, definindo as suas linhas de ensino e pesquisa em função das exigências da realidade. Freire (2011) destaca que a educação possui o papel de humanizar o homem para uma ação consciente que tenha como horizonte a transformação do mundo, neste sentido a extensão, que para ele teria como termo mais apropriado a comunicação, não se reduz apenas a ação de estender, em que os sujeitos depositam os conteúdos para meros expectadores.

6 ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

6.1 GESTÃO DO CURSO

6.1.1 Coordenação de Curso

A Coordenação de Curso, conforme Regulamento da Graduação, Resolução nº 10, de 27 de novembro de 2012, do Conselho Universitário da UFTM, é constituída da seguinte forma:

Art. 14. A coordenação didático-pedagógica de cada curso de graduação será exercida por um docente, eleito por seus pares e pelos discentes do curso, fundamentando-se em normas estabelecidas pelo CONSU.

Art. 15. Pode concorrer ao cargo de coordenador de curso e coordenador substituto de curso o docente do quadro permanente da Universidade, em regime de tempo integral, graduado no curso, portador de título de mestre ou doutor.

§ 1º O mandato do coordenador de curso é de 2 (dois) anos, permitida uma reeleição.

§ 2º O coordenador de curso não poderá acumular cargos de direção.

§ 3º Quando ocorrer a criação de novos cursos, o reitor encaminhará o nome do coordenador para a homologação pelo CONSU.

§ 4º A votação para a escolha do coordenador e do coordenador substituto será uninominal, em escrutínio único e secreto.

§ 5º No caso da inexistência de candidatos graduados no referido curso, o coordenador poderá ser de área afim.

§ 6º Nas eventuais faltas e impedimentos do coordenador de curso, o cargo será assumido pelo coordenador substituto.

Art. 16. Com a ocorrência da vaga do cargo de coordenador de curso, assume o coordenador substituto, devendo-se promover, em até 30 (trinta) dias, a contar das datas de vacância, a eleição do novo coordenador e do coordenador substituto.

E ainda com base no regulamento em questão e Resolução n. 10/2012, a Coordenação de Curso tem por competência:

Art. 17. Compete à Coordenação de Curso:

I - presidir o Colegiado do Curso e o NDE;

II - elaborar, de acordo com o interesse institucional, o quadro de horários do curso, juntamente com os coordenadores dos Departamentos Didático-Científicos envolvidos;

III - solicitar ao Instituto competente, quando necessário, docentes para as disciplinas do curso;

IV - zelar pelo cumprimento do PPC, por meio de avaliações periódicas e propostas de alterações, quando necessárias;

V - estabelecer condições de interação entre os docentes do curso, para efetivação da interdisciplinaridade;

- VI - planejar as atividades acadêmico-científico-culturais em conjunto com o Colegiado de Curso e outras instâncias relacionadas;
- VII - verificar o cumprimento dos Planos de Ensino;
- VIII - acompanhar o desempenho dos docentes por meio de relatórios elaborados pela Comissão Própria de Avaliação - CPA;
- IX - estimular o aperfeiçoamento dos docentes ou outras providências necessárias à melhoria do ensino;
- X - acompanhar os discentes em seu desenvolvimento biopsicossocial e afetivo e encaminhá-los ao setor competente, quando necessário;
- XI - divulgar as atividades programadas e realizadas pelo curso;
- XII - articular-se com as pró-reitorias competentes, para acompanhamento, execução e avaliação das atividades do curso;
- XIII - compatibilizar os horários e locais de oferta das disciplinas, respeitando a conveniência didático-pedagógica, com anuência da direção do Instituto;
- XIV - promover, opinar e participar de eventos extracurriculares relacionados à formação acadêmica dos discentes;
- XV - comunicar ao diretor do Instituto competente as irregularidades cometidas pelos professores do curso;
- XVI - orientar e acompanhar a vida acadêmica, bem como proceder a adaptações curriculares dos discentes do curso;
- XVII - homologar parecer sobre aproveitamento de estudos, emitido pelos professores dos componentes curriculares;
- XVIII - encaminhar os processos acadêmico-administrativos ao Colegiado do Curso para pareceres e deliberações;
- XIX - manter atualizados os dados históricos do curso em relação a alterações curriculares e Plano de Ensino;
- XX - representar o curso nas instâncias para as quais for designado;
- XXI - identificar as necessidades do curso e promover gestões para seu equacionamento;
- XXII - executar as deliberações do Colegiado de Curso;
- XXIII - apresentar ao pró-reitor de Ensino o Relatório Anual das Atividades da Coordenação;
- XXIV - promover a divulgação e a inscrição dos discentes no Sistema Nacional de Avaliação – SINAES;
- XXV - zelar pelo cumprimento das disposições legais e regimentais do curso;

XXVI - exercer outras atribuições previstas em lei, no Estatuto, no Regimento Geral, neste Regulamento e em resolução específica do Colegiado de Curso. (UFTM, 2012) .

Assim, em consonância com o referido Regulamento, a gestão acadêmica será exercida pelo respectivo Coordenador de Curso cujas atribuições devem implementar ações que garantam a formação profissional conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais articuladas às especificidades locais e regionais, alcançando assim, uma formação profissional que articule as dimensões ético-política, técnico-operativa e teórico-metodológica, cujo egresso esteja preparado e comprometido socialmente.

6.1.2 Colegiado de Curso

O Colegiado de Curso do Curso de Graduação em Serviço Social é o órgão de coordenação didática do curso com função normativa, consultiva, deliberativa e de planejamento e encaminhamento acadêmico de atividades de ensino, pesquisa e extensão do Curso, com composição, competências e funcionamento definidos no Regimento Geral da UFTM, Regulamento dos Cursos de Graduação da UFTM e Regulamento Interno do Colegiado de Curso.

6.1.3 Núcleo Docente Estruturante

O Núcleo Docente Estruturante é um órgão com função consultiva, propositiva e de assessoramento em matéria específica/privativa do Serviço Social, formado pelo conjunto de professores, mestres e doutores, contratados em tempo integral, eleitos por seus pares, e que respondem diretamente pela criação, implantação e implementação do Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social da UFTM.

Assim, através de reuniões mensais ordinárias e/ou reuniões extraordinárias, realizar-se a discussão sobre as questões relacionadas ao projeto pedagógico e atividades acadêmicas realizadas no âmbito do curso de graduação em Serviço Social

Em conformidade com o Regulamento da Graduação da UFTM, o NDE do Curso de Serviço Social da UFTM, visando zelar pelo contínuo processo de formação em Serviço Social, de forma específica, propõe:

1. Zelar pela integração curricular;

2. Promover a interdisciplinaridade entre as diferentes atividades de ensino-pesquisa-extensão;
3. Zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais;
4. Conduzir os trabalhos de reestruturação curricular para a aprovação no colegiado de curso, sempre que necessário.

6.1.4 Corpo Docente

Os docentes do Curso de Serviço Social estão vinculados ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais - IELACHS.

O profissional deverá também ser competente para trabalhar em equipe, desenvolvendo habilidades para concretizar um trabalho coletivo no Curso com a integração necessária entre pesquisa, ensino e extensão.

A Divisão de Apoio Técnico Pedagógico – DATP estará em articulação com o corpo docente, Coordenação de Curso, Núcleo Docente Estruturante, implementando programas permanentes de desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse sentido, o curso tem como perspectiva a presença de programas permanentes de desenvolvimento pessoal e profissional, com o objetivo de colaborar com o perfil de professor em contínuo processo de formação e qualificação, sendo este, um dos princípios desta proposta pedagógica.

É importante enfatizar a necessidade de investir na formação dos docentes e técnico-administrativos, responsáveis pela concretização desta proposta, como Tardif e Lessard (2008), expressam:

[...] trabalho do docente representa uma atividade profissional complexa e de alto nível, que exige conhecimentos e competências em vários campos [...]. Em resumo, o ensino se tornou um trabalho especializado e complexo, uma atividade rigorosa que exige, daqueles e daquelas que a exercem, um verdadeiro profissionalismo.

Para ensinar, o (a) docente necessita de mobilizar diversos saberes que são imprescindíveis para uma prática pedagógica que preze pela qualidade. O exercício da docência exige que se consiga, habilmente, conciliar o conhecimento específico de sua área de atuação com o domínio dos saberes pedagógicos, com consciência de seu papel como sujeito social, responsável também pela construção de sua experiência.

6.1.5 Corpo Discente

“A gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte. A gente não quer só comida, a gente quer saída para qualquer parte...” Titãs

A permanência de estudantes no ambiente educacional superior se traduz em lutas e resistências diárias. Muitos se inserem em movimentos estudantis, criando oportunidade de manifestação tanto política, quanto social e econômica, embasados na sua própria vivência. No campo da singularidade, administram problemas derivados, por exemplo, do enfrentamento de novas situações e familiarização com a cidade, moradia, pessoas, impactos culturais, acesso aos serviços públicos, dificuldades para encontrar lugar para deixar os filhos, além da questão emocional (condições objetivas e subjetivas) que envolve inclusive a separação da família. Esse movimento é construído individualmente e a aproximação, inicialmente, se dá com aqueles que apresentam as mesmas dificuldades.

Neste contexto, o apoio da Universidade e o acesso à Política Nacional de Assistência Estudantil é de extrema importância para a permanência e a conclusão do curso escolhido, além de possibilitar a formação profissional, salientando que as condições conjunturais brasileira influenciam diretamente na viabilização da Política Nacional de Educação, precarizando cada vez mais o todo que envolve o ensino, a pesquisa e a extensão.

A Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis - Proace objetiva a concretização da política de assistência estudantil e a realização de ações voltadas ao envolvimento comunitário. Para tanto, em conjunto com as demais Pró-Reitorias e órgãos da UFTM e com instituições da comunidade externa, elabora, executa e avalia ações, projetos e programas, em consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil e com os princípios norteadores da política de assistência estudantil da UFTM (UFTM, 2019).

A Assistência Estudantil na UFTM é efetivada a partir da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis - PROACE, por meio de diversos programas, projetos e serviços, principalmente nas áreas de Acompanhamento Pedagógico, Saúde Física e Mental, Acessibilidade e Inclusão, Serviço Social e Auxílios Financeiros.

Estruturalmente a PROACE é composta pelos setores: Departamento de Assistência Estudantil e Serviços à Comunidade (DAESC), Setor de Apoio à Assistência Estudantil e Serviços à Comunidade (SAESC), Setor de Acessibilidade (SEACE) e Divisão de Serviço Social (DISS). Além

desses setores, a PROACE conta também com alguns ambientes funcionais, o Serviço de Acompanhamento Pedagógico Discente (SAPED), o Núcleo de Assistência Estudantil em Saúde (NAES) e o Serviço de Auxílios a Estudantes (SEAUX).

6.2 OBJETIVOS DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

6.2.1 Objetivo Geral

Formar profissionais qualificados para o enfrentamento das expressões da questão social com fundamentação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa da profissão.

6.2.2 Objetivos Específicos

- Formar profissionais capacitados para o desvelamento da realidade social, por meio da leitura crítica da realidade, logo, das expressões da questão social;
- Formar profissionais capazes de estabelecer estratégias de enfrentamento das manifestações da questão social de forma criativa e propositiva;
- Formar profissionais capacitados para a organização e mobilização da sociedade civil, tendo em vista o fortalecimento da Democracia e a ampliação do acesso aos direitos sociais, econômicos, políticos e civis da sociedade brasileira;
- Formar profissionais comprometidos com o rigor teórico-metodológico, com o projeto ético-político e com o Código de Ética do Assistente Social;
- Possibilitar na formação profissional a compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, visualizando as possibilidades de intervenção na realidade;
- Propiciar ao estudante uma visão de totalidade e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e a extensão universitária, e neste bojo a relação unidade indissociável do estágio e a supervisão acadêmica e de campo.

6.3 PERFIL PROFISSIONAL DO EGRESSO

O Serviço Social, conforme estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social, dispostas na Resolução nº 15, de 13 de março de 2002, amplamente discutidas pela categoria profissional em novembro de 2006 e referendadas pelas Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social (com base no Currículo Mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 08 de novembro de 1996), define elementos norteadores do processo de formação.

Os referidos documentos trazem o compromisso da categoria profissional com uma formação que se materialize para além dos ditames do mercado de trabalho, mas que se materialize no compromisso com uma sociedade emancipada.

O perfil dos formandos deve-se orientar para “profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho” (BRASIL, 2002).

Logo, o perfil do egresso do curso de Serviço Social da UFTM acompanha a referida proposta, ampliando sua abrangência a partir das determinações da realidade local e regional. Também está de acordo com o que propõe o Decreto nº 6.096 de 24/04/2007 que institui o programa de apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

Este documento, referente ao Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social, apoia-se na Portaria 35 de 19 de Abril de 1949, do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio - que descreve o Serviço Social no 14º grupo de profissões liberais - na Lei 8.662, de 7 de Junho de 1993, que regulamenta a profissão de Serviço Social; na Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, organizando-se segundo os Parâmetros Curriculares – SESUMEC (1997) e, conforme já destacado, pela proposta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Serviço Social – Resolução CNE/CES 15, de 13 de Março de 2002, homologada pelo Ministério da Educação – MEC, bem como pela Resolução nº 02, de 18 de junho de 2007, e que trata carga horária mínima, e tempo de integralização mínimo para os bacharelados.

Assim, a formação em Serviço Social se direciona para um perfil profissional com competência e fundamentação teórico-metodológica, ético-político e técnico-operativa para fazer a leitura crítica da realidade social, reconhecer e atuar cientificamente nas expressões da questão social, identificando os espaços ocupacionais do profissional, apontando as possibilidades de

intervenção do Assistente Social; saber promover o exercício da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais.

6.4 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO PROFISSIONAL DE SERVIÇO SOCIAL

Para que um profissional de Serviço Social seja competente, deve receber uma formação que contenha aspectos teóricos, metodológicos, éticos, políticos, técnicos e operativos, além de compreender a profissão como processo sócio-histórico, possuidora de um projeto de formação profissional majoritária, expresso no projeto ético e político da profissão e, cujas possibilidades de ação sejam desveladas na realidade.

A formação profissional deverá desenvolver competências e habilidades coerentes com as preconizadas na Lei 8.662, de 07/06/1993 – de Regulamentação da Profissão e no Código de Ética dos Assistentes Sociais nos seus artigos 4º e 5º, quais sejam:

- elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública, direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares;
- elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam no âmbito de atuação do Serviço Social com participação da sociedade civil dentre outras;
- contribuir para viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais, bem como orientar a população na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos;
- planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais;
- realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais;
- prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade.

A(o) Assistente Social deve ser capaz de:

- planejar suas ações;
- elaborar Planos Particulares, Municipais e Estaduais de Serviço Social;

- planejar e acompanhar as atividades Públicas dos Programas Sociais do Governo, nas esferas: Municipal, Estadual e Federal;
- interpretar legislação pertinente e fazer análise de conjuntura;
- planejar e programar os serviços a serem oferecidos;
- planejar e executar os projetos e programas estratégicos;
- planejar e ministrar cursos e treinamentos nos vários segmentos de mercado do Serviço Social;
- realizar pesquisas que possibilitem identificar o perfil do usuário de Serviço Social e a rede de serviços de proteção social, entre outros;
- gerenciar campanhas de promoção do Serviço Social, interna e externamente, visando conscientizar as populações;
- utilizar a metodologia científica no desenvolvimento de estudos e pesquisas básicas e aplicadas;
- identificar as demandas presentes e emergentes contidas na realidade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social;
- apreender criticamente o processo histórico em sua totalidade;
- compreender o significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio histórico, desvelando as possibilidades de ações contidas na realidade;
- realizar estudos, pesquisas e levantamentos que identifiquem as demandas e as necessidades sociais e subsidiem a formulação de políticas;
- realizar visitas técnicas, perícias, laudos e pareceres sobre assuntos pertinentes ao Serviço Social;
- assumir o magistério de Serviço Social e coordenar cursos e unidades de ensino;
- supervisionar diretamente estagiários de Serviço Social;
- realizar análise crítica dos projetos societários e sua interlocução com os projetos profissionais no âmbito do Serviço Social.

6.5 METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O Curso de Serviço Social privilegia um processo de ensino e aprendizagem que se desenvolve por meio da interação sistemática e dialógica entre os sujeitos, de forma a viabilizar a apropriação e a construção de conhecimentos. Nessa concepção, os participantes do processo não fazem somente expressar um pensamento, ou transmitir uma informação, mas trabalhar simultaneamente com seus interlocutores o exercício da criticidade e a busca da autonomia intelectual do aluno. Esse processo de assimilação crítica dos conteúdos pressupõe o compromisso recíproco entre docentes e discentes no exercício permanente do diálogo.

Assim, durante o desenvolvimento do curso, espera-se superar a passividade que predomina na perspectiva tradicional de ensino, a qual se revela insuficiente para atender as exigências de formação de uma profissão como o Serviço Social. Desta forma, através das atividades, estratégias de ensino e atitude docente, se preconiza uma concepção educativa progressista, pautada na interação, na mediação e principalmente na aprendizagem como elemento sustentador da relação professor-aluno.

O aluno, no processo de ensino e aprendizagem, deverá compreender o contexto sócio-histórico em que está inserido, apreendendo tal realidade através dos conhecimentos já produzidos, bem como por meio da intervenção e investigação direta sobre a mesma. Será necessário, portanto, que o aluno desenvolva competência própria, realizando-se como sujeito ativo, crítico e participativo para obter o entendimento dessa realidade, a qual não se dá a conhecer de forma imediata. Assim, *“o conhecimento que se quer verdadeiro deve ultrapassar as aparências e chegar à essência. Não basta ficar na primeira e primária impressão”* (LUCKESI, 1993, p. 125).

Não cabe mais ao aluno somente acumular passivamente as informações dos conteúdos, mas de forma crítica e com postura intelectual madura, articular os conhecimentos prévios aos novos conhecimentos, dando saltos qualitativos nos seus esquemas cognitivos e afetivos da inteligência.

O curso de Serviço Social da UFTM está centrado numa formação generalista e humanística e numa perspectiva crítica sobre a realidade social e sua relação com a sociedade e o ser social. Nesse sentido, a construção de uma postura crítico-reflexiva, pelo aluno, acerca das discussões do mundo contemporâneo, é primordial nessa organização curricular.

Desse modo, o exercício de elaboração do pensamento, que conduzirá ao desenvolvimento de uma postura crítica e ação ética e criativa, como pressupostos indispensáveis à formação do

Assistente Social deverão perpassar todos os conteúdos a serem discutidos, como ponto de partida e de chegada.

A aprendizagem, nesse processo de formação integral, é orientada pelo princípio metodológico geral traduzido pela ação-reflexão-ação que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas de ensino.

Conforme preconiza o Parecer CNE/CP n.º 9/2001, a perspectiva metodológica deve propiciar "situações de aprendizagem focadas em situações-problema ou no desenvolvimento de projetos que possibilitem a interação dos diferentes conhecimentos, que podem estar organizados em áreas ou disciplinas, conforme o desenho curricular".

Este princípio constitui-se ponto de partida para a escolha metodológica do curso de Serviço Social, que se pauta na utilização de estratégias de ensino e de aprendizagem orientadas por um eixo articulador das dimensões teórica e prática.

Neste sentido, salienta-se a necessidade de indissociabilidade entre teoria e prática, considerando que aprender envolve diferentes níveis de organização da inteligência e o nível teórico é apenas um deles. Desta forma, é importante dar equilíbrio às dimensões teórico-práticas, no sentido de possibilitar a passagem de um nível de aprendizado mecanicamente treinado para um nível de aprendizagem que se incorpora ao fazer, ao pensar, ao agir, ao intervir, enfim, à essência humana.

Para tanto, levando-se em conta a relação dialética entre teoria-prática-teoria, as práticas pedagógicas e métodos de ensino-aprendizagem deverão contemplar:

1. a inclusão das dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania;
2. uma perspectiva dialógica entre os diferentes saberes, num modelo interdisciplinar, com integração dos conteúdos teóricos e práticos, através da observação e da intervenção na realidade;
3. a utilização de práticas e de recursos de ensino-aprendizagem variados e inovadores, que estimulem maior envolvimento dos alunos e professores com o objetivo de estudo, incluindo a aplicação de novas tecnologias;
4. a utilização de metodologias que privilegiam a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e a integração dos conteúdos, além de estimular a interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência;

5. a busca de um novo paradigma de intervenção pedagógica fundamentado na perspectiva da educação continuada; do registro das ações docentes; da pesquisa; da inventividade; da compreensão da dimensão social e da formação do ser humano para o exercício da cidadania.

As metodologias de ensino - entendidas como parte integrante e intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem, devem atender os objetivos gerais e específicos do projeto de formação profissional, cabendo a cada professor defini-las a partir das necessidades de cada classe e dos conteúdos dos componentes curriculares.

Desta forma, diferentes estratégias e recursos de ensino poderão ser utilizados. Como exemplos, podemos citar: aulas expositivas, aulas dialogadas, estudos dirigidos, debates/palestras com convidados e/ou professores, exibição de filmes, seminários, dinâmicas de grupo, painéis, pesquisa bibliográfica/ resenha e discussão de texto.

Como recursos de ensino, o uso de TV, vídeo, DVD, data show, laboratório de informática, web 2, quadro, videoconferência, livros, textos, cartazes, entre outros.

Novas metodologias devem ser implementadas na perspectiva de que ensinar só é relevante se resultar em aprendizagem. Assim, o aluno passa a ser o foco central da ação educativa, elevando a qualidade do processo educacional.

6.6 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

6.6.1 Matriz Curricular

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

(Vigência a partir de 2023 /1º semestre)

1º PERÍODO								
Componente Curricular	Horas-Aula					Créditos	Pré-requisito	Correquisito
	Teórica	Prática	AD¹	AEXT³	Total			
Ciência Política	30	-	-	-	30	2	-	-
Questão Social no Brasil	60	-	-	30	90	6	-	-

Formação Sócio-Histórica do Brasil	30	-	-	-	30	2	-	-
Antropologia	30	-	-	-	30	2	-	-
Introdução ao Serviço Social	60	-	-	30	90	6	-	-
Sociologia	30	-	-	-	30	2	-	-
Universidade e Formação Acadêmica	30	-	-	-	30	2	-	-
Subtotal	270	-	-	60	330	22	-	-

¹A Distância

³ Atividade de Extensão

2º PERÍODO								
Componente Curricular	Horas-Aula					Créditos	Pré-requisito	Correquisito
	Teórica	Prática	AD ¹	AEXT ³	Total			
Filosofia	30	-	-	-	30	2	-	-
Leitura e Produção de Textos	60	-	-	-	60	4	-	-
Economia Política	60	-	-	-	60	4	-	-
Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social I	60	-	-	-	60	4	-	-
Classes e Movimentos Sociais	60	-	-	-	60	4	-	-
Universidade e Sociedade I	30	-	-	45	75	5	-	-
Subtotal	300	-	-	45	345	23	-	-

¹A Distância

³ Atividade de Extensão

3º PERÍODO								
Componente Curricular	Horas-Aula					Créditos	Pré-requisito	Correquisito
	Teórica	Prática	AD ¹	AEXT ³	Total			
Política Social e	60	-	-	-	60	4	-	-

Serviço Social I								
Legislação Social Aplicada ao Serviço Social I	60	-	-	-	60	4	-	-
Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social II	60	-	-	-	60	4	Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social I	-
Movimentos Sociais e Realidade Regional e Local	60	-	-	45	105	7	-	-
Ética e Serviço Social I	60	-	-	-	60	4	-	-
Subtotal	300	-	-	45	345	23	-	-

¹A Distância

³ Atividade de Extensão

4º PERÍODO								
Componente Curricular	Horas-Aula					Créditos	Pré-requisito	Correquisito
	Teórica	Prática	AD ¹	AEXT ³	Total			
Legislação Social Aplicada ao Serviço Social II	60	-	-	-	60	4	Legislação Social Aplicada ao Serviço Social I	-
Política Social e Serviço Social II	60	-	-	-	60	4	Política Social e Serviço Social I	-
Ética e Serviço Social II	60	-	-	45	105	7	Ética e Serviço Social I	-
Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social III	60	-	-	-	60	4	Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do	-

							Serviço Social II	
Leitura Crítica da Mídia	24	-	6	-	30	2	-	-
Introdução ao Estágio em Serviço Social	30	-	-	-	30	2	Introdução ao Serviço Social e Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social II	-
Subtotal	294	-	6	45	345	23	-	-

¹A Distância

³ Atividade de Extensão

5º PERÍODO								
Componente Curricular	Horas-Aula					Créditos	Pré-requisito	Correquisito
	Teórica	Prática	AD ¹	AEXT ³	Total			
Pesquisa Social I	60	-	-	-	60	4	Universidade e Formação Acadêmica	-
Política Social e Serviço Social III	60	-	-	-	60	4	Política Social e Serviço Social II	
Supervisão Acadêmica de Estágio Curricular I	30	-	-	-	30	2	Questão Social no Brasil; Ética e Serviço Social II e Fundamen	Estágio Supervisionado em Serviço Social I

							tos Históricos e Teórico- Metodológi- cos do Serviço Social II	
Estágio Supervisionado em Serviço Social I	-	180	-	-	180	12	Questão Social no Brasil Ética e Serviço Social II e Fundamen- tos Históricos e Teórico- Metodológi- cos do Serviço Social II	=
Fundamentos Históricos e Teórico- Metodológicos do SS IV	60	-	-	-	60	4	Fundamen- tos Históricos e Teórico- Metodológi- cos do Serviço Social III	-
Psicologia	60	-	-	-	60	4	-	-
Universidade e Sociedade II	30	-	-	45	75	5	-	-
Subtotal	300	180	-	45	525	35	-	-

¹A Distância

³ Atividade de Extensão

6º PERÍODO								
Componente Curricular	Horas-Aula					Créditos	Pré-requisito	Correquisito:
	Teórica	Prática	AD ¹	AEXT ³	Total			
Política Social e Serviço Social IV	60	-	-	-	60	4	Política Social e Serviço Social III Legislação Social Aplicada ao Serviço	-

							Social II	
Tópico Especial	60	-	-	-	60	4	Fundamentos Históricos e Teóricos Metodológicos do Serviço Social IV Ética e Serviço Social II	-
Pesquisa Social II	60	-	-	-	60	4	Pesquisa Social I	
Supervisão Acadêmica de Estágio Curricular II	30	-	-	-	30	2	Supervisão Acadêmica de Estágio Curricular I	Estágio Supervisionado em Serviço Social II
Estágio Supervisionado em Serviço Social II	-	180	-	-	180	12	Estágio Supervisionado em Serviço Social I	-
Serviço Social e Processo de Trabalho I	60	-	-	-	60	4	-	-
Universidade e Sociedade III	30	-	-	45	75	5	-	-
Subtotal	300	180	-	45	525	35	-	

¹A Distância

³Atividade de Extensão

7º PERÍODO								
Componente Curricular	Horas-Aula					Créditos	Pré-requisito	Correquisito
	Teórica	Prática	AD ¹	AEXT ³	Total			
Trabalho de Conclusão de Curso I	60	120	-	-	180	12	Pesquisa Social II	-
Administração e Planejamento em Serviço Social	60	-	-	-	60	4	-	-
Supervisão Acadêmica de	30	-	-	-	30	2	Supervisão Acadêmica de Estágio	-

Estágio Curricular III							Curricular II	
							Correquisito: Estágio Supervisionado em Serviço Social III	
Serviço Social e Processo de Trabalho II	60	-	-	-	60	4	Serviço Social e Processo de Trabalho I	-
Universidade e Sociedade IV	30	-	-	45	75	5	-	-
Eletiva I	30	-	-	-	30	2	-	-
Estágio Supervisionado em Serviço Social III	-	180	-	-	180	12	Estágio Supervisionado em Serviço Social II	Supervisão Acadêmica de Estágio Curricular III
Subtotal	270	300	-	45	615	41	-	-

¹A Distância

³ Atividade de Extensão

8º PERÍODO								
Componente Curricular	Horas-Aula					Créditos	Pré-requisito	Correquisito
	Teórica	Prática	AD ¹	AEXT ³	Total			
Trabalho de Conclusão de Curso II	90	120	-	-	210	14	Trabalho de Conclusão de Curso I	-
Processo de Supervisão em Serviço Social	30	-	-	-	30	2	Supervisão Acadêmica de Estágio Curricular III Estágio Supervisionado em Serviço Social III	-
Eletiva II	60	-	-	-	60	4	-	-

Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	30	-	-	-	30	2	-	-
Subtotal	210	120	-	-	330	22	-	-

¹ A Distância

³ Atividade de Extensão

SÍNTESE DA MATRIZ CURRICULAR					
Componentes Curriculares	Horas-Aula				Créditos
	Teórica/Prática	AD	AEXT	Total	
Componentes Curriculares Gerais	2004	6	330	2340	156
Componentes Curriculares Eletivos	90	-	-	90	6
Estágio Supervisionado Obrigatório	540	-			36
Trabalho de Conclusão de Curso	390	-			26
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	210	-	-	210	14
Atividades de Extensão extra disciplinas	-	-	30	30	2
TOTAL	3234	6	360	3600	240
Carga Horária Total do Curso em horas: 3.000 horas					

COMPONENTES CURRICULARES ELETIVOS

(Vigência a partir de 2023 /1º semestre)

INTERPERÍODOS							
Componente Curricular	Horas-Aula					Créditos	Pré-requisito
	Teórica	Prática	AD	AEXT	Total		
Adoção e acolhimento de crianças e adolescentes	60	-	-	-	60	4	-
A dimensão sócio-educativa do	30	-	-	-	30	2	-

Serviço Social							
A política de assistência social e o trabalho do assistente social	60	-	-	-	60	4	-
Comunicação, promoção da saúde e literacia para a saúde	30	30	-	-	60	4	-
Deficiência, Cidadania e Inclusão	30	-	-	-	30	2	-
Documentação, Sistematização e Produção de Conhecimentos em Serviço Social	40	20	-	-	60	4	-
Envelhecimento na Contemporaneidade	30	-	-	-	30	2	-
Estágio não obrigatório supervisionado em Serviço Social	-	180	-	-	180	12	Supervisão acadêmica de estágio curricular III; Estágio Supervisionado em SS III
Família e Serviço Social	30	-	-	-	30	2	-
Geografia Agrária	50	15	10	-	75	5	-
Geografia Urbana	50	15	10	-	75	5	-
Marx e marxismos	60	-	-	-	60	4	-
Meio ambiente e serviço social	30	-	-	-	30	2	-
Questão agrária e políticas públicas no Brasil	60	-	-	-	60	4	-
Saúde e Serviço Social	60	-	-	-	60	4	-
Serviço Social e relação de gênero	60	-	-	-	60	4	-
Mídias, Comunicação e o Serviço Social	30	-	30	-	60	4	-
Teoria social crítica e serviço social	60	-	-	-	60	4	-
Pensamento sociológico e as	60	-	-	-	60	4	-

interfaces com o Serviço Social							
Pobreza e cidadania	60	-	-	-	60	4	-
Políticas de saúde e saúde mental no Brasil	60	-	-	-	60	4	-
Serviço Social e Proteção à Infância e Juventude	30	-	-	-	30	2	-
Supervisão acadêmica de estágio não obrigatório em Serviço Social	30	-	-	-	30	2	-
Tópicos Especiais em História do Brasil II	60	-	-	-	60	4	-

Observação: As disciplinas eletivas do curso de Serviço Social não possuem pré-requisitos e são ofertadas interperíodos.

6.6.2 Estágio Supervisionado

De acordo com o projeto de formação profissional do Serviço Social, amplamente debatido pela categoria, entende-se que Estágio Supervisionado:

É uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio institucional objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita pelo professor supervisor e pelo profissional do campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização com base em planos de estágio, elaborados em conjunto entre Unidade de Ensino e Unidade Campo de Estágio, tendo como referência a Lei 8662/93 (Lei de Regulamentação da Profissão) e o Código de Ética do Profissional (1993). O Estágio Supervisionado é concomitante ao período letivo escolar. (ABEPSS, PNE, 2010)

O Estágio Supervisionado em Serviço Social constitui um dos elementos pedagógicos da formação profissional para o alcance do perfil do bacharel em Serviço Social, com possibilidade concreta e central da materialização da lógica curricular, na perspectiva do Projeto Ético-Político da Profissão. O Estágio Supervisionado é norteado pelos princípios indissociáveis das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativas, articulando formação e exercício profissional, universidade e sociedade, unidade entre teoria e prática e ensino-pesquisa e extensão. Logo, a supervisão de estágio deve ser direta e sistematizada, realizada concomitantemente pelo supervisor acadêmico (assistente social docente) e supervisor de campo (assistente social regularmente contratado pela instituição do campo de estágio, em pleno gozo de seu exercício profissional e devidamente registrado no Conselho Regional da região que atua), conforme Código

de Ética do Assistente de 1993; Lei de Regulamentação da Profissão Nº 8662/93; Resolução do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) Nº 533/2008, que regulamenta a supervisão direta de estágio e a Política Nacional de Estágio (PNE) 2010, em consonância com a Lei Geral de Estágio Nº 11.788/2008.

A supervisão direta de estágio implica um campo de reflexão e debate em que o estágio e supervisão configuram como ações e relações intrínsecas ao saber-fazer do Serviço Social.

Essa perspectiva de estágio e supervisão está materializada na Matriz Curricular do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

A supervisão direta de estágio em Serviço Social é uma atribuição privativa dos assistentes sociais e toda a sua dinâmica e regulamentação vincula-se a outros processos sociopolíticos e normativos, ou seja, trazem implicações de processos que se dão no contexto da educação superior, do mercado de trabalho, assim como de processos internos à profissão. A complexidade que envolve estágio e supervisão, diz respeito ao fato de que formação e exercício profissional estão imersos em um conjunto de relações sociais, o que faz com que sua compreensão vá além do seu sentido estrito do fazer cotidiano.

Conforme estabelece a Lei Nº 11.788/2008, a Resolução Nº 533/208 e a PNE/2010, para a realização do estágio curricular obrigatório, no curso de Serviço Social da UFTM, faz-se necessário:

- A inserção do estudante em atividades concernentes ao exercício da profissão de serviço social;
- A garantia da supervisão acadêmica e de campo, concomitante ao período letivo de realização de estágio;
- A exigência de relatórios semestrais;
- O documento comprobatório da carga horária cumprida no campo de estágio;
- Avaliação de supervisor(a) de campo e acadêmico(a).

O pré-requisito de disciplinas que abordem conteúdos relacionados à Ética Profissional, Questão Social no Brasil e Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos de Serviço Social, para inserção nesta atividade, o que justifica a realização do estágio respectivamente no 5º, 6º e 7º períodos do curso, com carga horária de 180 horas/aula, em cada semestre, perfazendo um total de 540 horas/aula.

Considerando o estágio como elemento processual na formação profissional, é pré-requisito a aprovação do (a) aluno(a) nas disciplinas de Supervisão Acadêmica I e Estágio Supervisionado I, referentes ao 5º período do curso, para matrícula nas disciplinas Supervisão Acadêmica II e Estágio Supervisionado II, no 6º período e, assim sucessivamente, para o 7º período;

- a. O (a) docente responsável pela supervisão acadêmica, além de ministrar a disciplina de Supervisão Acadêmica I deverá também acompanhar o estagiário por meio de encontros com os estudantes; avaliação das condições éticas e técnicas do campo de estágio e da vinculação das atividades discentes previstas no Plano de Estágio e no compromisso firmado entre a Universidade e a instituição campo de estágio;
- b. Acompanhamento do instrumento comprobatório da frequência no campo; orientação e avaliação dos relatórios elaborados pelos estagiários;
- c. O Estágio curricular obrigatório e a supervisão acadêmica são ofertados necessariamente como disciplinas, e constituem uma unidade do processo de estágio em Serviço Social. Assim, cabe explicitar que tais disciplinas são avaliadas conjuntamente e a reprovação de uma implica na reprovação da outra.

O estágio supervisionado em Serviço Social se dá tanto na modalidade curricular obrigatória (cumprimento da carga horária obrigatória), como na não obrigatória (atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória, seguindo as mesmas exigências de diretrizes, documentos e de supervisão que o obrigatório, ou seja, também é realizado a partir do 5º período).

Vale destacar que não é permitido o estágio, mesmo que não obrigatório nos demais períodos do curso, que não constem na Matriz Curricular disciplinas de Supervisão Acadêmica e Estágio Supervisionado. Logo, tanto estágio curricular obrigatório, como o não obrigatório seguem as diretrizes das legislações concernentes, a saber: as exigências da Lei Nº 11.788/2008, as Resoluções CFESS Nº 533/2008 e Nº 493/2006, Lei Nº 8.662/1993, Código de Ética do Assistente Social de 1993, PNE/2010 e Diretrizes Curriculares (DCs) da ABEPSS.

O Estágio Supervisionado em Serviço Social da UFTM, em consonância com as resoluções do Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação e Cultura (CNE/MEC) traz a perspectiva de processo de estágio não simplificado ou minimizado como a mera permanência ou visita do aluno numa instituição. Deve ser concebido e materializado conjuntamente pelas instituições envolvidas, que detêm responsabilidades, deveres e compromissos com a formação do

estudante, os programas implementados e a população usuária atendida, conforme o Projeto Ético-Político da profissão.

A carga horária referente às Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC) do curso de Serviço Social da UFTM não contabilizam carga horária de estágio, bem como estágio obrigatório e não obrigatório não contabilizam carga horária de atividades complementares.

Projetos de Extensão somente configurarão como campo de estágio se atender às exigências da Lei Nº 11.788/2008, as Resoluções CFESS Nº533/2008 e Nº 493/2006, Lei Nº8.662/1993, Código de Ética do Assistente Social de 1993, PNE/2010 e DCs da ABEPSS.

O Estágio Supervisionado do curso de Serviço Social da UFTM tem seu detalhamento em norma interna própria.

Vale ressaltar que a partir desta matriz curricular, os(as) estudantes terão a disciplina de Introdução ao Estágio no quarto período do curso de Serviço Social, possibilitando aos mesmos maior aproximação com a realidade de estágio.

6.6.2.1 Núcleo de Estágio em Serviço Social (NESS)

Atendendo as DCs propostas pela ABEPSS (1996) e orientada pelo CNE/MEC (2002); a PNE (2010); Resolução CFESS Nº533/2008, que trata sobre a supervisão direta de estágio em Serviço Social, bem como, o debate hegemônico da categoria sobre a formação profissional, em especial do estágio supervisionado, implantou-se em 2009 o Núcleo de Estágio em Serviço Social (NESS), como estratégia para efetivação desta atividade curricular obrigatória, que envolve a indissociabilidade na formação profissional das dimensões ensino, pesquisa e extensão.

O NESS se configura como espaço específico do curso de Serviço Social da UFTM para trabalhar toda a dimensão do estágio supervisionado, faz parte da estrutura do curso, nos seus aspectos pedagógico, ético-político e administrativo do estágio.

A equipe NESS e com ela a coordenação e coordenação substituta de estágio tem presença central nesse espaço, assim, as atividades desenvolvidas no NESS estão relacionadas diretamente na atenção aos (às) alunos(as) no cumprimento da atividade curricular obrigatória de estágio e não-obrigatória (quando constituído no Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social - PPPC), conforme destacado anteriormente, bem como por meio do Regulamento do Laboratório NESS, sem número, aprovado no Colegiado do Curso de Serviço Social em 21 de agosto de 2019.

Como forma de apreensão cabe destacar algumas prerrogativas do Ness:

1. levantamento de campos de estágio e estabelecimento de Termo de Compromisso do aluno junto a instituição campo de estágio (em parceria com o Núcleo de Estágio da UFTM - NUEG);
2. encaminhamento dos alunos aos campos de estágio, conforme disponibilidade de recebimento dos supervisores e horários dos alunos;
3. orientação aos alunos e supervisores sobre documentação de estágio coerentes com a política de estágio da profissão e Regulamento de Estágio do próprio curso, aprovado pelo colegiado do mesmo;
4. análise e arquivamento dos documentos de estágio dos alunos;
5. visita aos campos de estágios;
6. contato sistemático com supervisores de campo e acadêmicos para fins de acompanhamento do processo do estágio;
7. fortalecimento dos supervisores no exercício desta atribuição prevista em Lei Nº 8662/93 de Regulamentação da Profissão, o que abrange reuniões de supervisores, contatos telefônicos, e-mail, socialização de informações quanto a cursos, informes da profissão, textos de apoio e fundamentação para o exercício do trabalho profissional. E, ainda, de acordo com os preceitos da Resolução CFESS Nº 533 de 29 de setembro de 2008, que trata da Regulamentação da Supervisão Direta de Estágio em Serviço Social, além de oferecer campo de estágio no próprio NESS.

Essas atividades são consoantes às atribuições do NESS, que se expressam como:

1. divulgar, junto aos(as) alunos(as) o Regulamento do Estágio e os locais de estágio e seus(as) respectivos(as) supervisores(as) de campo e supervisores(as) acadêmicos(as);
2. elaborar critérios voltados a complementar ou retificar este Regulamento no que trata do credenciamento e descredenciamento de locais de estágio, avaliação dos(as) estagiários(as), infração ética, solicitações de quebras de pré-requisitos, entre outros;
3. propor, para apreciação do Colegiado de Curso, docentes e assistentes sociais para os respectivos cargos de supervisor(a) acadêmico(a) e assistente social supervisor(a)

de campo, a cada início de semestre ou conforme as necessidades institucionais e pedagógicas do NESS;

4. propor e apoiar a realização de encontros, fóruns e reuniões periódicas entre os(as) supervisores(as) acadêmicos(as), assistentes sociais supervisores(as) de campo, coordenação de curso e coordenação de Estágio;
5. responder pelas questões administrativas e pedagógicas referentes à oferta e demanda de Estágios em Serviço Social;
6. providenciar o credenciamento e o descredenciamento dos locais de estágio;
7. orientar os(as) supervisores(as) e estagiários(as) quanto às normas regulamentares de Estágio em Serviço Social;
8. arquivar os documentos de estágio dos(as) estagiários (as);
9. convidar os(as) supervisores(as) acadêmicos(as) e de campo para reuniões ou encontros voltados ao acompanhamento, reflexões e avaliação processual da atividade de estágio, segundo uma agenda combinada entre as partes;
10. acompanhar e visitar os campos de estágio para conhecer as condições ofertadas tendo em vista seu credenciamento, recredenciamento, descredenciamento ou mesmo o conhecimento da organização e/ou das ações desenvolvidas pelo(a) estagiário(a);
11. deliberar, juntamente com o(a) assistente social supervisor(a) de campo questões que envolvam desligamento de estagiários(as) do local de estágio;
12. manter atualizado os cadastros das instituições conveniadas para fins de encaminhamento de alunos(as), pesquisas, informações periódicas ao Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) entre outras conforme orientações da Lei Nº 8.662/93 e Código de Ética do Assistente Social de 1993.

Nesse sentido, o NESS tem como objetivos:

1. Gerir o estágio em consonância às leis pertinentes a essa atividade, bem como Regulamento de Estágio e Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social da UFTM;
2. Sistematizar a atividade de estágio preconizando a indissociabilidade entre supervisão acadêmica e de campo;

3. Viabilizar diretrizes para operacionalização da atividade de estágio condizente com os critérios e objetivos da formação profissional com a participação dos supervisores/as acadêmicos/as, de campo e estudantes.

A equipe do NESS tem presença central nesse espaço, assim, as atividades desenvolvidas estão relacionadas diretamente na atenção aos/as estudantes no cumprimento da atividade de estágio curricular obrigatória e não-obrigatória, consubstanciadas aos preceitos da Resolução CFESS N° 533, de 29 de setembro de 2008, que trata da Regulamentação da Supervisão Direta de Estágio em Serviço Social, além de oferecer campo de estágio no próprio NESS. Tais atividades são consoantes às atribuições do NESS:

1. Levantamento de campos de estágio;
2. Estabelecimento de Termo de Compromisso junto à instituição de campo de estágio em parceria com o Núcleo de Estágio Geral da UFTM (NUEG/UFTM);
3. Encaminhamento dos/as estudantes aos campos de estágio conforme disponibilidade de recebimento dos/as supervisores/as e horários dos/as estudantes;
4. Orientação aos/as estudantes e supervisores/as sobre documentação de estágio coerentes com a política de estágio da profissão e Regulamento de Estágio do próprio curso, aprovado pelo colegiado do mesmo;
5. Análise e arquivamento dos documentos de estágio dos/as estudantes;
6. Visita aos campos de estágios;
7. Contato sistemático com supervisores/as de campo e acadêmicos/as para fins de acompanhamento do processo do estágio, e fortalecimento dos/as supervisores/as no exercício desta atribuição prevista em Lei N.º 8662/93 de Regulamentação da Profissão, o que abrange reuniões de supervisores/as, contatos telefônicos, e-mail, socialização de informações quanto a cursos, informes da profissão, textos de apoio e fundamentação para o exercício do trabalho profissional;
8. Divulgar, junto aos/as estudantes/as o Regulamento do Estágio e os locais de estágio e seus/s respectivos/as supervisores/as de campo e supervisores/as acadêmicos/as;

9. Elaborar critérios voltados a complementar ou retificar este Regulamento no que trata do credenciamento e descredenciamento de locais de estágio, avaliação dos/as estagiários/as, infração ética, solicitações de quebras de pré-requisitos, entre outros;
10. Solicitar junto à Coordenação de Curso a cada início de semestre letivo os nomes dos/as docentes aos quais foram atribuídas às disciplinas de supervisão acadêmica, bem como as respectivas turmas;
11. Propor e apoiar a realização de encontros, fóruns e reuniões periódicas entre os/as supervisores/as acadêmicos/as, assistentes sociais supervisores/as de campo, coordenação de curso e coordenação de Estágio;
12. Responder pelas questões administrativas e pedagógicas referentes à oferta e demanda de Estágios em Serviço Social;
13. Providenciar o credenciamento e o descredenciamento dos locais de estágio;
14. Orientar os/as supervisores/as e estagiários/as quanto às normas regulamentares de Estágio em Serviço Social;
15. Arquivar os documentos de estágio dos/as estagiários/as;
16. Convidar os/as supervisores/as acadêmicos/as e de campo para reuniões ou encontros voltados ao acompanhamento, reflexões e avaliação processual da atividade de estágio, segundo uma agenda combinada entre as partes;
17. Acompanhar e visitar os campos de estágio para conhecer as condições ofertadas tendo em vista seu credenciamento, recredenciamento, descredenciamento ou mesmo o conhecimento da organização e/ou das ações desenvolvidas pelo/a estagiário/a;
18. Deliberar, juntamente com o/a assistente social supervisor/a de campo questões que envolvam desligamento de estagiários/as do local de estágio;
19. Manter atualizado os cadastros das instituições conveniadas para fins de encaminhamento de estudantes/as, pesquisas, informações periódicas ao Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) entre outras conforme orientações da Lei N.º 8.662/93 e Código de Ética do Assistente Social de 1993.
20. Emitir declaração de supervisão de estágio aos/as supervisores/as de campo a cada semestre;

A gestão do NESS é de responsabilidade da coordenação, coerente com o que preconiza a Política Nacional de Estágio. Assim, está envolvida em toda a dimensão da atividade de Estágio Supervisionado em Serviço Social, numa perspectiva de indissociabilidade entre estágio e supervisão.

É atribuição da coordenação:

1. Responder pelas questões administrativas e pedagógicas referentes à oferta e demanda de Estágios em Serviço Social;
2. Zelar pelo cumprimento das legislações concernentes ao estágio, da Política Nacional de Estágio e do Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social;
3. Supervisionar e acompanhar as atividades do Ness;
4. Participar das reuniões chamadas pela ABEPSS e CRESS;
5. Realizar atendimento individual de estagiários/as quando necessário, zelando pelo sigilo;
6. Atualizar-se constantemente acerca das mudanças que envolve o mundo do estágio supervisionado, incluindo participação nos eventos da categoria;
7. Planejar junto ao Núcleo de Estágio meios de formação e atualização para supervisores/as de campo e acadêmicos/as sempre que necessário;
8. Planejar e executar o Fórum anual de estágio local, bem como participar do Fórum Regional e Nacional;
9. Viabilizar as publicações dos trabalhos científicos dos Fóruns de estágio local;
10. Planejar e executar oficinas, cursos de inverno e verão, para os/as estudantes;
11. Receber e propor eventos em conjunto com os campos de estágio e/ou CA, além de abrir possibilidade de articulação com grupos de pesquisa e outros;
12. Propor revisão nos documentos de estágio sempre que necessário respeitando a legislação;
13. Atentar para questões que influenciam na qualidade do estágio e buscar junto as/aos supervisoras/es acadêmicos/as e assistente social do Ness possibilidades de intervenção que sejam estágio; tanto em nível de curso como de campo de estágio;
14. Representar o Núcleo de Estágio junto ao Departamento de Serviço Social, Centro Acadêmico, Proens/Divisão de Apoio ao Ensino; responsável pelo estágio geral da

UFTM, Gerência de Ensino e Pesquisa-HC, Funepu, Prefeitura Municipal de Uberaba, CRESS, ABEPSS e demais instituições de Uberaba e Região;

15. Responder documentos, solicitações e pesquisas juntamente com a assistente social do Ness, advindos da Gerência/HC, coordenação de curso e departamento e entidades representativas da profissão, CA e pesquisadores/as;
16. Assinar documentos emitidos pelo NESS, pertinentes à coordenação;
17. Visitar campos de estágio que apresentam questões que implicam na qualidade e desenvolvimento do estágio as quais demandam acompanhamento específico;
18. Possibilitar articulação entre os campos de estágio e universidade diminuindo a distância entre eles a fim de buscar a indissociabilidade entre a formação e o trabalho profissional;
19. Encaminhar junto ao Núcleo de Estágio demandas acerca do estágio supervisionado, advindas dos/as supervisores/as de campo e acadêmicos/as, estudantes em estágio ou não, docentes e assistente social do NESS e CRESS;
20. Participar de reuniões em campos de estágio sempre que solicitada bem como realizar reuniões com supervisores/as de campo na Universidade de forma individual ou coletiva;
21. Realizar reuniões de supervisão acadêmica a fim de alinhar as ações ao que preconiza a política nacional de estágio, bem como possibilitar a socialização entre os/as supervisores/as acerca do desenvolvimento das disciplinas de supervisão acadêmica, incluindo as visitas a campos de estágio. Acolher e encaminhar demandas que possam viabilizar melhores condições de estágio e de supervisão, propor e acolher propostas que fortaleçam a formação e o exercício profissional no que tange a supervisão de estágio;
22. Organizar as reuniões de gestão do Ness: planejar e avaliar ações pertinentes às demandas acolhidas pelo Núcleo de Estágio referentes à campos de estágio (abertura, acompanhamento, observação quanto a resolução 493/2006 CFESS);
23. Propor e manter meios de comunicação facilitada entre equipe Ness, supervisores/as acadêmicos/as e supervisores/as de campo;
24. Solicitar quando necessário e responsabilizar pelo patrimônio e equipamentos do Núcleo de Estágio, bem como zelar por um espaço de trabalho adequado;

25. Realizar pesquisa, sempre que necessário, acerca de demandas do estágio ou perfis de seus atores envolvidos;
26. Divulgar as atividades realizadas no Ness em eventos científicos contribuindo para a socialização das experiências;
27. Propor e/ou participar de grupo de estudos, com a finalidade de atualização do conhecimento adquirido;
28. Criar comissão de estágio e participar como membro efetivo, viabilizando encontros com agenda periódica ou sempre que necessário;
29. Sugerir alterações no regulamento do NESS.

6.6.2.1 Supervisão de Estágio

A supervisão de estágio envolve o processo de ensino-aprendizagem pressupondo a integração dos componentes que subsidiam a formação profissional em todos os espaços que esse processo se concretiza (tanto nas unidades de ensino, quanto nas unidades campo de estágio), bem como “a supervisão de estágio, ao articular formação e exercício profissional, abarca a compreensão, a análise, a proposição e a intervenção em processos sociais, compondo a dinâmica da relação entre teoria e realidade” (LEWGOY, 2009, p.45).

A supervisão acadêmica é efetivada tendo como base as diretrizes da PNE, sendo que na realidade do curso de Serviço Social da UFTM, se configura para além de atividades ministrada em sala de aula, é uma disciplina que envolve também oficinas pedagógicas, reuniões periódicas com estagiários conforme área de atuação dos campos de estágios que estão inseridos.

A supervisão acadêmica envolve o acompanhamento da sistematização teórico-prática dos estágios mediante documentos de estágio, que são avaliados e discutidos com o/a estagiário/a. O processo de avaliação do estágio é construído processualmente durante a realização da atividade de estágio supervisionado em Serviço Social. A atuação do/a supervisor/a acadêmico/a é inteiramente pedagógica.

Cabe ao/a supervisor/a acadêmico/a no desenvolvimento da disciplina, conforme PNE (ABEPSS, 2010) e plano de trabalho do NESS:

1. Orientar os/as supervisores/as de campo e estagiários/as sobre a política de estágio da Unidade de Formação Acadêmica (UFA), inserindo o debate atual do estágio supervisionado e seus desdobramentos no processo de formação profissional;
2. Orientar os/as estagiários/as na elaboração do Plano de Estágio, conjuntamente com os/as supervisores de campo, de acordo com os objetivos acadêmicos, em consonância com o projeto político pedagógico e com as demandas específicas do campo de estágio;
3. Supervisionar as atividades desenvolvidas pelos estagiários na Unidade de Formação Acadêmica (UFA) por meio de encontros sistemáticos, com horários previamente estabelecidos, e no local de desenvolvimento do estágio, quando da realização das visitas sistemáticas aos campos de estágio, contribuindo na efetivação da supervisão direta e de qualidade, juntamente com o/a supervisor/a de campo;
4. Comunicar ao NESS as visitas realizadas, bem como encaminhar, por e-mail à secretaria do Núcleo, os relatórios das respectivas visitas;
5. Solicitar à secretaria do NESS, por ocasião de visita à campo de estágio, o relatório da visita acadêmica anterior, para leitura antecipada e preparação;
6. Auxiliar o/a estagiário/a no processo de sistematização do conhecimento, orientando e revisando suas produções teóricas, como também contribuindo no processo pedagógico de análise do trabalho profissional;
7. Receber, ler, manter sigilo e observar criticamente as sínteses profissionais construídas pelos/as estagiários/as, conduzindo a supervisão embasada em pressupostos teóricos, ético, políticos, técnico-operativos que contribuam com uma formação integral;
8. Organizar e participar de reuniões, encontros, seminários e outras atividades que se fizerem necessárias, com os/as supervisores/as de campo na Unidade de Formação Acadêmica (UFA) para atualizações acerca de demandas à profissão, qualificação do processo de formação e exercício profissional e o aprofundamento teórico sobre temáticas pertinentes à efetivação da supervisão direta.
9. Acompanhar a trajetória acadêmica do/a estagiário/a, no que se refere ao processo de estágio, por meio da documentação específica exigida pelo processo didático de aprendizagem da UFA;
10. Fornecer ao Núcleo de Estágio, os documentos necessários para compor o prontuário de cada estagiário/a;

11. Receber e analisar o controle de frequência, relatórios e demais documentos solicitados para avaliação dos/as acadêmicos/as em cada nível de estágio;
12. Avaliar o/a estagiário/a emitindo parecer sobre sua frequência, desempenho e atitude ético-crítica e técnico-política no exercício do estágio, atribuindo o respectivo conceito ou à respectiva nota;
13. Encaminhar à coordenação de estágio, relato de irregularidade ou demanda específica sobre a atuação dos campos, para efeito de realização de visita institucional.

Do Serviço Social do NESS:

Mediante um contexto de precarização e retrocesso dos direitos trabalhistas, é importante salientar que o debate em torno do tema estágio supervisionado deve ser apontado como estratégia de fortalecimento do projeto de formação profissional, como também do projeto ético político do Serviço Social, pois, o estágio se constitui em um componente curricular fundamental na formação da análise crítica e interventiva, propositiva e investigativa do estudante que necessita se aproximar dos elementos concretos que constituem a realidade social capitalista e suas contradições, sendo preparado para investigar, intervir e atuar nas diferentes expressões da questão social.

Nesse sentido, entende-se que o processo de formação profissional e, especificamente, o estágio supervisionado curricular, devem garantir apreensão do significado sócio-histórico do Serviço Social; das condições de trabalho dos/as assistentes sociais; das conjunturas; das instituições, bem como do universo dos/as trabalhadores/as usuários/as dos diversos serviços e políticas sociais. Exige para isso o conhecimento teórico e saberes práticos-interventivos, bem como dos fundamentos e da lógica tendencial que constituem (GUERRA, 2006).

Segundo a Política Nacional de Estágio, da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS (2010), a materialização do estágio curricular supervisionado deve estar em consonância com os princípios éticos e políticos da profissão, explicitados no Código de Ética do Assistente Social de 1993.

Sendo assim, a defesa da liberdade, democracia, cidadania, justiça e direitos sociais e combate ao preconceito se vinculam à construção de uma nova forma de configuração societária que supere a exploração e as formas de opressão.

Importante ressaltar também o compromisso com a qualidade dos serviços prestados, a competência e o pluralismo como princípio que precisam se objetivar no cotidiano profissional e nas vivências de estágio.

Em conjunto com os valores éticos e políticos profissionais outros princípios devem nortear a realização do estágio no Serviço Social, os quais se referem a:

- indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa;
- articulação entre formação e exercício profissional;
- indissociabilidade entre estágio, supervisão acadêmica e supervisão de campo;
- articulação entre universidade e sociedade;
- unidade teoria-prática;
- interdisciplinaridade;
- articulação entre ensino, pesquisa e extensão, descritos nos respectivos Planos de Trabalho.

Para a articulação do trabalho do Núcleo de Estágio, destaca-se o papel do Assistente Social.

Atribuições do Serviço Social (assistentes sociais) no Núcleo de Estágio:

1. Atenção aos alunos no cumprimento da atividade curricular obrigatória de estágio e não-obrigatória de acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social – PPPC;
2. Levantamento de campos de estágio e estabelecimento de Termo de Compromisso do aluno junto a instituição campo de estágio (em parceria como Núcleo de Estágio da UFTM - NUEG);
3. Encaminhamento dos alunos aos campos de estágio conforme disponibilidade de recebimento dos supervisores e horários dos alunos;
4. Orientação aos alunos e supervisores sobre documentação de estágio coerentes com a Política Nacional de Estágio, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Serviço Social, e Regulamento de Estágio do Curso de Serviço Social da UFTM, aprovado pelo colegiado do mesmo;
5. Análise e arquivamento dos documentos de estágio dos alunos;

6. Visita aos campos de estágios;
7. Contato sistemático com supervisores de campo e acadêmicos para fins de acompanhamento do processo do estágio;
8. Organização e participação em eventos concernentes ao Estágio em Serviço Social;
9. Organização e participação em Oficinas de Formação em Serviço Social;
10. Fortalecimento dos supervisores no exercício desta atribuição prevista em Lei N° 8662/93 de Regulamentação da Profissão, o que abrange reuniões de supervisores, contatos telefônicos, e-mail, socialização de informações quanto a cursos, informes da profissão, textos de apoio e fundamentação para o exercício do trabalho profissional.

E, ainda, de acordo com os preceitos da Resolução CFESS N° 533, de 29 de setembro de 2008, que trata da Regulamentação da Supervisão Direta de Estágio em Serviço Social, além de oferecer campo de estágio no próprio NESS.

As atividades desenvolvidas no NESS têm o envolvimento participativo dos/as estagiários/as, a supervisão direta dos/as assistentes sociais no núcleo e coordenação de estágio, tal como preconiza a Resolução CFESS N° 533/2008, que regulamenta a supervisão direta de estágio em Serviço Social. A supervisão é realizada constantemente, ou seja, acontece durante o desenvolvimento das atividades, assim, o acompanhamento do/a estagiário/a é processual, além do momento específico da supervisão para fins das reflexões, sínteses e construção de mediações.

6.6.2.2 Da Atividade de Estágio Supervisionado e Supervisão

O NESS também se configura como espaço formativo e por isso se apresenta como campo de estágio.

O estágio é uma atividade curricular obrigatória que busca:

[...] oportunizar ao(a) estudante o estabelecimento de relações mediatas entre os conhecimentos teórico-metodológicos e o trabalho profissional, a capacitação técnico-operativa e o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da profissão, bem como o reconhecimento do compromisso da ação profissional com as classes trabalhadoras, neste contexto político-econômico-cultural sob hegemonia do capital. (PNE, 2010, p.14)

O estágio supervisionado realizado no NESS deve propiciar ao (a) estagiário(a):

- a. Conhecer o trabalho profissional realizado no NESS através das atribuições desempenhadas pela coordenação de estágio e assistente social;
- b. Propiciar o contato com as instituições, campos de estágio, via supervisores de estágio;
- c. Permitir a reflexão acerca da importância da documentação de estágio no processo da atividade de estágio e importância da documentação no exercício profissional;
- d. Conhecer os instrumentos de trabalho inerentes à gestão pedagógica e administrativa da atividade de estágio em Serviço Social;
- e. Proporcionar a construção e produção de conhecimentos e saberes sobre a formação profissional atrelada a experiência da atividade de estágio;
- f. Permitir o conhecimento da dimensão investigativa e interventiva do Serviço Social;
- g. Apresentar a dimensão ético-política do trabalho profissional.

As atividades desenvolvidas pelo(a) estagiário(a) no NESS estão atreladas diretamente à consolidação do estágio do curso de Serviço Social da UFTM, juntamente com as ações dos(as) assistentes sociais supervisores(as) e coordenação.

As atividades desenvolvidas no NESS têm o envolvimento participativo dos estagiários, a supervisão direta dos(as) assistentes sociais no núcleo e coordenação de estágio, tal como preconiza a Resolução CFESS N° 533/2008, que regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social.

A supervisão é realizada constantemente, ou seja, acontece durante o desenvolvimento das atividades, assim, o acompanhamento do estagiário é contínuo, além do momento específico da supervisão para fins das reflexões, sínteses e construção de mediações.

Dessa maneira, a supervisão de estágio envolve o processo de ensino-aprendizagem pressupondo a integração dos componentes que subsidiam a formação profissional em todos os espaços que esse processo se concretiza (tanto nas unidades de ensino, quanto nas unidades campo de estágio). Desse modo, "a supervisão de estágio, ao articular formação e exercício profissional, abarca a compreensão, a análise, a proposição e a intervenção em processos sociais, compondo a dinâmica da relação entre teoria e realidade" (LEWGOY, 2009, p.45).

O processo de avaliação do estágio supervisionado é realizado pelo supervisor de campo e acadêmico após a conclusão da carga horária obrigatória da atividade de estágio prevista para o semestre. O(a) assistente social supervisor(a) de campo ao término dessa atividade faz avaliação com atribuição de nota no valor de 0 a 10,0, com base em indicadores elaborados pelo NESS e

detalhados no regulamento de estágio (que tem em anexo o rol de documentos de estágio). Mediante a supervisão acadêmica todos os documentos de estágio são avaliados e discutidos com o(a) estagiário(a). Afirma-se com isto que a avaliação é construída processualmente durante a realização da atividade de estágio supervisionado em Serviço Social.

A avaliação das atividades desenvolvidas no que tange à coordenação do NESS é realizada juntamente com a equipe NESS, o que pode modificar as ações e/ou operacionalização das mesmas no decorrer do semestre letivo. As ações, projetos, portfólios, relatórios, entre outros documentos que explicitam o movimento e consolidação deste plano de trabalho do NESS, também são instrumentos de reavaliação periódica.

6.6.3 Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC)

As Atividades Acadêmicas-Científico-Cultural (AACC) são, conforme Diretrizes Curriculares da ABEPSS (2002), as atividades complementares que compõem o currículo básico para a formação profissional em Serviço Social e, são constituídas por atividades de pesquisa e extensão, produção científica, visitas monitoradas, monitoria, participação em encontros, seminários e congressos com apresentação de trabalho.

As atividades formativas básicas têm por objetivo dar relevância às atividades de pesquisa e extensão, afirmando a dimensão investigativa como princípio formativo e como elemento imprescindível para a formação profissional e da relação entre teoria e prática para atuação na realidade. (ABEPSS, 1996).

Constata-se nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (2002, p. 13) que:

A postura investigativa é um suposto para a sistematização teórica e prática do exercício profissional, assim como para a definição de estratégias e o instrumental técnico que potencializam as formas de enfrentamento da desigualdade social. Este conteúdo da formação profissional está vinculado à realidade social e às mediações que perpassam o exercício profissional. Tais mediações exigem não só a postura investigativa, mas o estreito vínculo com os modos de pensar/agir dos profissionais.

Neste sentido, a Resolução CNE/CES nº 02/2007 e Resolução CNE/CES nº 15/2002 estabelecem as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social, indicando as Atividades Complementares como componente curricular para a formação dos discentes inseridos na graduação em Serviço Social. Para tanto as IES deverão criar mecanismos de aproveitamento dos conhecimentos adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes presenciais

e/ou à distância, a saber: monitorias, visitas monitoradas, iniciação científica, projeto de extensão, participação e organização de seminários, simpósios e semanas de Serviço Social, publicação de produção científica, participação em órgãos colegiados e outras atividades que ficam a critério do Colegiado de Curso.

As atividades complementares se caracterizam como importantes mecanismos de valorização das atividades externas à instituição, como parte do conhecimento necessário ao cidadão participativo e profissional Assistente Social.

Na UFTM as atividades complementares definidas como Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC) podem ser compreendidas como toda atividade pertinente à formação profissional, científica, cultural, social e política do acadêmico. Trata-se de atividades curriculares e como tal constam do histórico escolar do aluno, mas devem ser realizadas fora dos programas das disciplinas previstas na Matriz Curricular do Curso, uma vez que o objetivo destas atividades é diversificar e enriquecer a formação oferecida na graduação, através da participação do corpo discente em atividades-eventos.

De acordo com a Resolução nº 15, de 07 de agosto de 2014, do Conselho de Ensino da UFTM, que aprova o Regulamento Geral das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais no âmbito dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro e Regulamento Interno de AACC do Curso de Serviço Social da UFTM, as atividades que poderão ser consideradas como Atividades Acadêmico-Científico-Culturais dizem respeito a atividades de monitoria, atividades de pesquisa e extensão, participação em eventos, cursos, oficinas, dentre outras.

Tais grupos de atividades necessitam ser compatíveis com a forma de relacionar as horas realizadas às que serão validadas no currículo, neste sentido, possuem pesos diferentes, de acordo com a complexidade da ação desenvolvida e relevância no processo de formação do discente. Desta forma, não necessariamente cada hora de atividade significará uma hora de validação no currículo.

O aluno deverá cumprir 210 horas/aula de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais ao longo do Curso, que precisam ser coerentes com as habilidades e competências do período cursado. Trata-se de atividades que poderão ser realizadas e distribuídas nos diversos períodos, o que oportuniza ao aluno condições de interação durante o decorrer do curso.

As atividades devem ser concluídas progressivamente ao final de cada período em que, caso o total de horas realizadas não totalize a carga horária do período, o aluno poderá completá-la até o final do próximo ciclo de atividades.

A conclusão das horas/aula indicadas é um critério de aprovação no último período letivo cursado.

As AACCs seguem norma interna própria aprovada no colegiado do curso de Serviço Social.

6.6.4 Atividades De Extensão Universitária (AEXT)

“[...] o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (FREIRE, 1977, p. 36).

Na história da universidade, a área que mais se preocupou em manter vínculos com sociedade é a extensão universitária, mesmo enfrentando resistências face ao elitismo, o qual marca a educação brasileira (SOUSA, 2000).

É na extensão que se efetiva o sentido da universidade, exercendo as funções de integração, articulação, aproximação e reciprocidade com a comunidade.

A curricularização da extensão traz para o momento questionamentos acerca do sentido da universidade, o que ela faz? Para quem? Com quem? Quais seus impactos e transformações na vida das pessoas da comunidade universitária e sociedade? Qual é o seu projeto societário? Qual a sua luta? Luta pela emancipação ou pela domesticação?

Superar a visão acadêmica da universidade para transgredir muros e avançar na busca de conhecimentos ao mesmo tempo que compartilha os seus, é um esforço não só prático, teórico-metodológico, ético e político, integrando de forma interdisciplinar os saberes da comunidade.

A curricularização da extensão responde à indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade e assim deve excitar muitos debates acerca do tema, para que a centralidade crítica seja mantida, revendo objetivos e caminhos a serem percorridos rumo a emancipação, tendo como eixo central a Educação Popular

A extensão não pode ser entendida como um apêndice, de forma isolada, tanto no âmbito dos cursos, como no da universidade. É necessário que ela mantenha o caráter da integralidade, ou

seja conectar as dimensões ensino, pesquisa e extensão, bem como manter a interdisciplinaridade das disciplinas, no caso do Serviço Social, dos núcleos de fundamentos da formação profissional. Assim, a curricularização propõem a superação das práticas fragmentadas.

Dessa forma traz a necessidade de discussões e avaliações constantes que contemplem todas as ações de extensão, sendo de suma importância que seus resultados sejam divulgados, considerados nos planejamentos do curso e universidade, bem como ser parâmetros para decisões que podem mudar a realidade social.

A extensão aproxima o aluno das demandas da sociedade, fortalecendo sua formação cidadã. Para o aluno, a extensão é também o lugar do reconhecimento e aceitação do outro e da diversidade (GADOTTI, 2017):

Pode-se dizer que temos duas visões de mundo opostas da universidade: uma visão mercantil e uma visão pública, uma visão “bancária” e uma visão problematizadora, emancipatória. A primeira realça apenas os aspectos da formação profissional e científica sem discutir aspectos significativos da atividade do profissional no mundo do trabalho e da cultura. A segunda busca associar essa formação para o mundo do trabalho com uma formação cidadã mais ampla, uma formação geral. (GADOTTI, 2017)

A extensão universitária, no âmbito do curso de Serviço Social da UFTM, firma seu compromisso com a comunidade, não adotando, em hipótese alguma, o caráter mercadológico de educação, muito menos o caráter de praticismo, o que tira valor da dimensão teórica e aplica na operativa. A extensão congrega e é transversal às dimensões do Serviço Social, quais sejam: teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa.

O currículo do Serviço Social respeita a Resolução CONSU/UFTM nº 55 de 2022, que regulamenta as atividades de extensão universitária nos cursos de graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, na forma de integrantes curriculares.

Vale destacar que na matriz curricular, para as disciplinas mistas, são consideradas apenas a carga horária do campo “AEXT” para cálculo dos 10% da carga horária necessária para a creditação da extensão. As cargas horárias “Teórica”, “Prática” e “AD” não são contabilizadas/computadas.

Para além das disciplinas/AEXTs, o curso também propõe projetos de extensão, os quais são registrados junto à Pró-Reitoria de Extensão, podendo inclusive ter bolsa para discentes.

6.6.5 Trabalho De Conclusão De Curso (TCC)

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) pode ser definido como um processo de ensino-aprendizagem materializado na expressão da práxis oriunda da articulação teórico-prática e, como tal, demonstra a capacidade do aluno de apreender a realidade. Trata-se de momento singular do desenvolvimento de competências e habilidades advindas do processo que se materializa na produção e socialização do conhecimento, amplamente difundidos e presentes na pesquisa social, e que são materializados no campo da formação e da intervenção profissional em serviço social.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Serviço Social, o TCC é considerado como requisito parcial para obtenção do título de bacharel em Serviço Social, deve ser entendido como um momento de síntese e expressão da totalidade da formação profissional. É o trabalho no qual o acadêmico sistematiza o conhecimento resultante de um processo investigativo, originário de uma indagação teórica, preferencialmente gerada a partir da vivência do estágio no decorrer do curso.

O TCC deverá ser resultante de pesquisas bibliográfica, documental e/ou de campo, alicerçado em categorias teóricas das ciências sociais aplicadas e demais ciências, valorizando-se sobretudo o debate das questões advindas da experiência do estágio curricular.

Este processo de sistematização, quando resulta de experiência de estágio, deve apresentar os elementos do trabalho profissional em seus aspectos teórico-metodológico-operativos. Realiza-se dentro de padrões e exigências metodológicas e acadêmicas científicas.

Portanto, a atividade de elaboração do TCC se define como um trabalho dissertativo de autoria individual a ser realizado a partir do 7º (sétimo) período do curso, conforme as diretrizes curriculares vigentes, o qual deverá ser apresentado em forma de monografia científica, embasado em pressupostos teórico-metodológicos, assegurando o seu caráter científico. Destaca-se que o projeto de pesquisa será desenvolvido na disciplina de Pesquisa Social II, ofertada no 6º período do curso.

O TCC tem como objetivo Geral: habilitar os discentes para a prática de pesquisas, trabalhos científicos e produção de conhecimentos científicos. E como específicos: a) desenvolver processo reflexivo que envolva a sistematização e a produção de conhecimentos na área do Serviço Social e sua articulação ao Projeto Ético-Político Profissional e nas áreas afins; e b) fomentar o reconhecimento do Serviço Social como gerador de conhecimento científico, desenvolvendo e ampliando a dimensão investigativa inerente à profissão.

No curso de Serviço Social da UFTM o componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso contempla estudos orientados, sob a supervisão/orientação necessária do corpo docente durante atividades presenciais e estudos independentes.

Os temas dos trabalhos deverão ser definidos pelos discentes, considerando sua trajetória acadêmica. Esses trabalhos serão redigidos no idioma nacional, de acordo com as normas da ABNT, Manual para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos da UFTM e socializados mediante apresentação pública à comunidade acadêmica e aos membros de banca examinadora conforme Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso.

Com vistas à organização dos trabalhos referentes ao TCC, no âmbito do curso de Serviço Social, o curso conta com uma Comissão, que terá como finalidade principal a coordenação dos processos de elaboração do trabalho escrito e apresentação oral do TCC, em banca pública, composta por dois examinadores e o orientador.

Os membros da Comissão de TCC serão indicados pelo Colegiado do Curso, com mandato de 2 (dois) anos, prorrogável por igual período, e designados por meio de Portaria de Pessoal do de Ensino – PROENS.

Além do processo de orientação do trabalho com o docente de referência, os discentes têm incentivos para construção do conhecimento científico, desde os períodos iniciais, quando começam a realizar pesquisas bibliográficas, bem como estímulo à participação em Iniciações Científicas (IC) e elaboração de trabalhos científicos para congressos, revistas e eventos diversos.

Ressalta a importância do Trabalho de Conclusão faz parte de um processo maior e não apenas um momento específico, isolado e estanque do Curso de Graduação.

7. INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM - TIC

Vivemos num contexto globalizado em que as informações estão cada vez mais disponíveis às populações. No contexto educacional, o aluno, fora da sala de aula, tem acesso à tecnologia e pode interagir com o mundo. Portanto, a educação dos bancos escolares, com horário marcado para acontecer, começa a ser questionada, conforme nos diz Silva (2002, p.1):

Prevalece ainda hoje o modelo tradicional de educação baseado na transmissão para memorização, ou na distribuição de pacotes fechados de informações ditas “conhecimento”. Há cinco mil anos a escola está baseada no falar-ditar do mestre e na repetição do que foi dito por ele. Paulo Freire, maior educador brasileiro, criticou intensamente esse modelo

educacional. Ele dizia: "a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B".

Nesse contexto, as novas tecnologias se popularizam, gerando o temor, sobretudo entre os profissionais da educação, de que os recursos de informática e a internet possam, com o tempo, substituir a clássica relação entre quem aprende e quem ensina, passando a uma relação estritamente entre homem e máquina.

Os avanços tecnológicos continuam velozmente, chegando às populações de todo o mundo, mas não se tem confirmado o temor: aquele que ensina continua absolutamente necessário no seu trabalho de formar as novas gerações. Embora seu perfil necessite de reconstrução e redefinição de habilidades que até então não eram demandadas, seu papel é da maior relevância, no sentido de mediar a construção de saberes, em qualquer ambiente de aprendizagem e em qualquer modalidade de ensino.

Pensando nisso, foi criado na instituição o Centro de Educação a Distância e Aprendizagem com Tecnologias de Informação e Comunicação (Cead) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, que é formado por professores que atuam na graduação e pós-graduação e técnicos administrativos. O Cead tem o propósito de atender a demanda por meios de estudos, pesquisas, projetos, e do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação na educação, mediante suporte especializado nas esferas do ensino, da pesquisa e da extensão. Dentre seus objetivos, destacam-se:

- a. estabelecer diálogo entre a Universidade e as inovações das tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação;
- b. implementar projetos educacionais usando tecnologias digitais de informação e comunicação em sintonia com os paradigmas atuais da educação, fundamentados na autonomia, na aprendizagem e na sociedade em rede;
- c. prestar orientação pedagógica especializada no escopo da educação com tecnologias de informação e comunicação;
- d. produzir materiais didáticos pedagógicos em sintonia com os princípios do Cead, da UFTM e de suas demandas;
- e. implementar, acompanhar e avaliar métodos e materiais contribuindo com a formação pedagógica dos docentes e a integração das tecnologias de informação e comunicação nas práticas pedagógicas e nos currículos;

- f. colaborar na criação e funcionamento de cursos de graduação, pós-graduação e extensão nas áreas de sua especialidade, propostos por setores da UFTM;
- g. planejar, implementar e implantar a Educação a Distância (EAD) e a inserção da UFTM no sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O Centro de Educação a Distância - CEaD foi criado para oferecer suporte especializado no uso de tecnologias digitais de informação e comunicação na educação, nas esferas do ensino, da pesquisa e da extensão, para o público interno da UFTM e também para a comunidade externa. Possui competência para implementar políticas e diretrizes para a Educação a Distância (EaD), estabelecidas no âmbito da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), bem como garantir a implantação, implementação, desenvolvimento e aperfeiçoamento do processo educativo na modalidade a distância, por meio de ações didático-pedagógicas, tecnológicas e administrativas adequadas. Tais práticas são regulamentadas pela Resolução nº 3, de 03/05/18, do CONSU que regulamenta a carga horária a distância nos cursos técnicos, de graduação e nos programas de pós-graduação presenciais e semipresenciais da Universidade Federal do Triângulo Mineiro; Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, do Ministério da Educação que dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino; Portaria nº 31, de 25/08/2021, da PROPLAN que aprova a Norma Procedimental – NP nº 20.01.009 – Utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle.

As Tecnologias da Informação e Comunicação são aparelhos tecnológicos ou tecnologias que permitem inovações significativas para os processos de ensinar e aprender, tanto nas atividades presenciais quanto nas atividades a distância, realizadas nos componentes curriculares obrigatórios e eletivos, oferecidos pelo curso de graduação em Serviço Social da UFTM.

Com estes recursos foi possível aprimorar ou variar a forma de ensino, aprendizagem, pesquisa, promoção e divulgação de conhecimentos com demonstração e busca de conteúdo, materiais, teorias, vivências ou momentos. O uso de tecnologias diversas possibilitaram também a interação imediata ou não imediata (*chats* ou *web aulas*), acesso diferenciado ao conhecimento (vídeo-aulas, fóruns de discussão, experimentação por meio de *softwares*, objetos de aprendizagens, simulações, animações, dentre outros) e participação ativa entre os sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem. Com as tecnologias, possibilitou-se flexibilizar o currículo, multiplicar os espaços, diversificar os tempos e a forma de fazer a aprendizagem, pois além de

oferecer novas formas de ensinar e de aprender, permite também maior aproximação e conexão com os alunos.

Para proporcionar práticas pedagógicas que integram recursos de Tecnologia de Informação e Comunicação na mediação do processo ensino-aprendizagem-TIC, a UFTM dispõe de bibliotecas, laboratórios de informática, acesso a computadores nas coordenações, nos gabinetes dos professores e nas salas de aulas que contêm também data show. Todas as unidades possuem conexão com a internet, garantindo acesso às informações e serviços da página da Universidade, como por exemplo, informações do Curso e Departamento de Serviço Social, Sistema Acadêmico, Moodle, Google Sala de Aula Biblioteca, eventos, dentre outros.

O uso de Tecnologias da Informação e Comunicação é uma realidade vivenciada pelos alunos do curso de Serviço Social que, uma vez matriculados, obtêm acesso ao Sistema Acadêmico por meio do seu número de matrícula. O acesso pode ser realizado de qualquer computador, *tablet* ou celular. No Sistema Acadêmico do aluno são disponibilizadas informações sobre as unidades curriculares matriculadas, horários, sala das aulas, planos de ensino, avaliações individuais e institucionais e o ambiente virtual de ensino aprendizagem, Moodle. Além disso, o discente pode também ter acesso às informações quanto ao vínculo com a instituição, histórico escolar, acompanhamento de frequências e notas e demais requerimentos de interesse acadêmico.

Os docentes em sala de aula procuram usar recursos tecnológicos (rádio, televisão, computador, data show e internet) que promovem a concentração, motivam e estimulam o desenvolvimento crítico durante o processo ensino-aprendizagem.

Solicitam trabalhos que incentivam os acadêmicos a usarem a internet, delimitando perguntas e fornecendo sugestões de páginas da *web* e materiais para serem usados. Assim, procura-se focar nas dificuldades que possivelmente poderão ser somadas no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo um pensamento criativo, capacidade de tomar decisões, autonomia e responsabilidade individual e grupal.

Em adição a isso, os docentes também utilizam o Moodle e Google Sala de Aula para a criação de fóruns para discussão via *on-line* de tópicos específicos dos componentes curriculares e podem ser utilizados para anteceder a aula expositiva dialogada ou serem utilizados no tempo de aula presencial como ferramenta de Tecnologias da Informação e Comunicação. Além disso, postar e compartilhar materiais recomendados em sala de aula, criar fóruns de discussão, elaborar enquetes, receber atividades de participação e avaliação dos discentes.

O uso da tecnologia inegavelmente faz parte da vida das novas gerações, e sua aplicação em benefício da educação pode ser considerado um importante caminho para aprimorar o processo de ensino/aprendizagem. Neste contexto, é fundamental explorar novas formas de se ensinar e de se aprender para romper com velhos paradigmas educacionais, muitas vezes centrados em currículos fragmentados, de memorização e transmissão de informações em aulas, onde os alunos se tornam figuras meramente passivas.

No curso de Serviço Social, a utilização das tecnologias de informação e comunicação se dá através das disciplinas Leitura Crítica da Mídia, e a disciplina eletiva Tecnologias da informação e comunicação e o Serviço Social. Além disso, há a utilização do *moodle* como ferramenta digital.

8. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A Universidade Federal do Triângulo Mineiro reconhece a necessidade de implementar uma avaliação da aprendizagem que se caracterize pela prática humanista/democrática, entendida como ação coletiva e consensual, investigativa e reflexiva, diante da qual, professores e alunos assumam posturas cooperativas, críticas e responsáveis, em consonância com a natureza evolutiva do processo de aprendizagem e com os princípios da formação profissional proposta.

A avaliação da aprendizagem, no Curso de Serviço Social, efetiva-se, obedecendo ao disposto no Regimento Geral e no Regulamento dos Cursos de Graduação da UFTM, cabendo aos docentes a definição dos instrumentos avaliativos. É compreendida como parte do processo de ensino-aprendizagem e produto do processo interacional e contínuo.

Neste sentido, a avaliação não pode se constituir como um apêndice visto que integra o processo de ensino-aprendizagem. Sendo um contínuo trabalho de integração, a avaliação é regida por modos e processos de aprendizagem para ser o que é e para transformar-se no que virá a ser. Esta concepção do trabalho educativo reconhece a múltipla experiência dialógica, vivida diariamente, em todo momento, e não somente em uma situação singular.

Compreendendo que a avaliação da aprendizagem é um mecanismo subsidiário de planejamento e de execução, ela só faz sentido na medida em que serve para o diagnóstico da execução e dos resultados que estão em questão, trabalhando a serviço da melhoria destes resultados. A avaliação deve ser entendida como um processo que parte do diagnóstico para o desenvolvimento, pautando-se por ser uma atividade racionalmente definida, cujas ações são

marcadas por decisão clara e explícita do que se está fazendo e para onde possivelmente se encaminham os resultados obtidos.

A perspectiva da avaliação proposta pretende, essencialmente, opor-se ao modelo de avaliação classificatória, segundo a qual ocorre um distanciamento da relação aluno-professor e a redução do processo de aprendizagem a mecanismos burocráticos e classificatórios.

Entende-se a necessidade da adoção de outra lógica de avaliação, que promova a aprendizagem dos estudantes, bem como a melhoria de práticas pedagógicas. Faz-se necessário, portanto, evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador com vistas a contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, em movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados.

A adoção da avaliação formativa qualitativa e não classificatória, visa propiciar a abordagem de uma dimensão participativa no processo de avaliação, na qual os alunos, reconhecidos como participantes legítimos do processo de ensino-aprendizagem, devem ser escutados em suas expectativas, acolhidos em suas carências, estimulados em suas curiosidades e incluídos na comunidade investigativa e deliberativa. Enfim, é uma proposta de avaliação na qual se destaca a ideia de protagonismo, sendo o estudante reconhecido como sujeito do processo proposto pelo professor.

A avaliação deve ser coerente com os princípios de uma educação que intenta imprimir o sentido não classificatório, mas cuja prática permita aos educandos, conforme Hoffmann (2000):

- a) momentos para expressar ideias e retomar dificuldades referentes aos conteúdos introduzidos e desenvolvidos
- b) a realização de tarefas em grupo, de modo que haja auxílio mútuo nas dificuldades, garantindo o acompanhamento de cada aluno a partir de tarefas avaliativas individuais em todas as etapas do processo;
- c) possibilidades de aprimoramento, partindo das anotações significativas para professor e aluno, em vez de simplesmente considerar o “certo” ou o “errado”;
- d) a gradação de desafios, partindo de tarefas relacionadas às anteriores, coerentes com novas descobertas e com o surgimento de dificuldades;

e) a compreensão do processo de avaliação como tomada de decisão, que substitui a tradicional rotina de atribuir conceitos classificatórios às tarefas, calculando médias de desempenho final, de forma a torná-los comprometidos com tal processo.

Hoffmann (2000) afirma ainda que avaliar envolve o acompanhamento do processo de construção do conhecimento do aluno. Assim, a ação avaliativa é compreendida não como julgamento, mas ação do saber provisório a um saber enriquecido, em que não haja apenas um resultado, mas sempre um processo.

A partir dessa compreensão de avaliação, os docentes do curso de Serviço Social deverão definir os critérios e instrumentos de avaliação. Estes devem ser diversificados e coerentes com os princípios da Universalidade, ou seja, de forma processual, mediadora, formativa e contínua e permitir a verificação da aprendizagem do ponto de vista significativo, possibilitando ao aluno a aquisição dos conhecimentos específicos, das competências e habilidades propostas no diálogo professor-aluno.

A definição dos critérios e instrumentos de avaliação, bem como sua operacionalização deverá estar expressa nos planos de ensino de cada componente curricular.

Poderão ser utilizados como critérios/indicadores e instrumentos de avaliação: participação, interesse, frequência, iniciativa, desenvolvimento de atividades/exercícios individuais e em grupos, atitude, postura e construções coletivas, capacidade de apreensão dos conteúdos, capacidade crítica, sequência lógica das ideias, articulação dos assuntos e capacidade de relacionar os conteúdos com a realidade local e regional.

O acompanhamento contínuo e sistemático do trabalho discente será observado pelo docente e coordenação de curso, a partir de seu desempenho, tendo em vista as competências definidas nos perfis. A partir desses resultados serão propostas, caso necessário, intervenções adequadas às necessidades que poderão ser definidas em projetos de ação. Tais projetos poderão ser implementados com a participação de outros setores da universidade, especialmente aqueles voltados à atenção discente.

Além disso, o acompanhamento do aluno pelo docente e coordenação será realizado a partir da observação da sua participação nas atividades promovidas pelo curso, sejam elas de qualquer natureza: extraclasse, oficinas pedagógicas, atividades interdisciplinares, estágios e projetos.

Nestas condições, a avaliação da aprendizagem adquire o valor de uma atividade formativa tanto para professores quanto para alunos, a partir da qual é possível introduzir-se um novo problema ou uma nova situação de aprendizagem que atenda ao conteúdo avaliado no momento.

O processo é considerado como mais importante que o produto, por permitir ao docente refletir sobre sua prática pedagógica, buscar novas estratégias e recursos, bem como repensar a própria dinâmica.

O discente, por sua vez, compromete-se com a aprendizagem de forma mais efetiva, porque terá a responsabilidade de permanecer em constante processo de estudo. Impede-se, assim, a divisão dos conhecimentos, pois os pontos serão cumulativos e alcançados mediante um esforço constante de reflexão da própria busca de conhecimento.

O professor, mediador do processo, poderá, juntamente com o aluno, rever os conceitos e selecionar novas oportunidades de aprendizagem, ao longo do curso.

Frente às mudanças constantes na sociedade, o Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social deve ser constantemente reavaliado, buscando atender às novas demandas. Deve também ser reformulado mediante as necessidades percebidas pela IES, pelo corpo docente e discente, além das mudanças propostas pelo MEC, quando na implementação de novas políticas, bem como de suas visitas para avaliação do curso.

Desta forma, o curso de Serviço Social deve estar em permanente e contínuo processo de avaliação, uma vez que é no cotidiano de implementação do projeto pedagógico que irão surgir os limites e as possibilidades de sua concretização. É a partir da identificação desses limites que os mesmos poderão ser superados, bem como as potencialidades fortalecidas.

8.1 NOVAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM

De acordo com o Regulamento dos cursos de Graduação da UFTM,

Entende-se por novas oportunidades de aprendizagem, ao longo do período letivo, todas as estratégias utilizadas pelos docentes, durante a implementação dos componentes curriculares, que objetivem possibilitar novas oportunidades de aprendizagem dos conteúdos necessários ao sucesso acadêmico dos discentes.

Neste sentido, as novas oportunidades de aprendizagem possuem como premissa que o processo de assimilação crítica dos conteúdos pressupõe o compromisso recíproco entre professor e alunos com o exercício permanente do diálogo em sala de aula. Caso os resultados parciais sejam muito distantes dos objetivos do componente curricular, serão oferecidas aos discentes novas

oportunidades de aprendizagem através de encontros com o docente para esclarecimento de dúvidas e elaboração de plano de estudos que vise à superação das dificuldades, limitações e fragilidades do aluno. Sob a orientação do professor poderão ser indicadas novas leituras, estudos e trabalhos, bem como o encaminhamento dos alunos aos setores da universidade responsáveis pelo atendimento psicopedagógico e sua inserção em programas de apoio à graduação existentes na instituição.

9. INFRAESTRUTURA

Para viabilização do PPPC de Serviço Social, conta-se com:

- Salas de aulas equipadas com computadores, ar condicionado e projetor multimídia;
- 1 sala para o Núcleo de Estágio em Serviço Social;
- 1 sala para a secretaria do Núcleo de Estágio em Serviço Social;
- 1 sala para o laboratório Práxis, que também serve de sala de professores e é também compartilhada com o Centro Acadêmico, com computadores e armários;
- 3 salas para docentes, compartilhados com ar condicionado e computadores;
- 1 sala para a coordenação de curso, com computador;
- 1 sala para o departamento de Serviço Social, com computador;
- 1 sala de secretaria coletiva, a qual fica a secretaria responsável pelo Serviço Social;
- 1 sala compartilhada na casa PET, para os Pets de Serviço Social e Licenciaturas;
- 1 laboratório de informática coletiva para o IELACHS;
- Biblioteca com acervo de utilização do Serviço Social e serviços de orientações sobre normalização, pesquisa em base de dados, ficha catalográfica, entre outros,
- Transporte mediante planejamento prévio, para o trabalho de campo, visitas técnicas e de estudo, e outros.

ANEXO A - EMENTAS E BIBLIOGRAFIAS

Nome do Componente Curricular: Ciência Política
Ementa: Instituições e pensamento político na modernidade. Início da reflexão política moderna a partir do Renascimento, até a análise do debate em torno do

Poder, Sociedade Civil e Estado. Ênfase nos temas atuais da política contemporânea: soberania, autocracia, democracia, socialismo, cidadania. A relação entre o público e o privado.

Bibliografia Básica:

DIAS, Reinaldo. **Ciência Política**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

WEBER, M. **Ciência e Política**: duas vocações. São Paulo: Martin Claret, 2004.

Bibliografia Complementar:

BIGNOTO, N. (Org.). **Pensar a república**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**. Sobre a teoria da Ação. Campinas-SP: Papirus, 2004.

FOUCAULT, M. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LEFORT, C. **Pensando o político**: ensaios sobre democracia, revolução e liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

WEFFORT, F. **Os Clássicos da Política**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2006. 2 v

Nome do Componente Curricular: Questão Social no Brasil

Ementa: A questão social no Brasil contemporâneo. Exploração do trabalho e desigualdade social. Questão social e lutas de classes. Questão social e particularidades regionais. Expressões da questão social local.

Bibliografia Básica:

BÓGUS, L.; YAZBEK, M. C.; WANDERLEY, M. B. (Org.). **Desigualdade e questão social**. 3. ed. São Paulo (SP): EDUC, 2010.

PASTORINI, A. **A categoria "questão social" em debate**. 3. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2010. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 17).

SANTOS, J. S. **"Questão social"**: particularidades no Brasil. São Paulo (SP): Cortez, 2012. (Biblioteca básica de serviço social).

Bibliografia Complementar:

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo (SP): Boitempo, 2009.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. 8. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 4. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2010.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. Colaboração de Sérgio Fausto. 14. ed. São Paulo (SP): Edusp, 2012.

PRADO JUNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo**: colônia. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

Nome do Componente Curricular: Formação Sócio-Histórica do Brasil

Ementa: Estudo sobre a formação histórica brasileira, seus modelos econômicos, os conflitos sociais e a formas de organização política. Análise sobre a trajetória histórica brasileira e suas contradições. Reflexão crítica da historiografia sobre a formação do Brasil.

Bibliografia Básica:

CARVALHO, J. M. **Os bestializados**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PRADO JR, C. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1973.

Bibliografia Complementar:

FREITAS, M. C. de (org.). **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2000.

COSTA, E. V. **Da Monarquia à República – momentos decisivos**. São Paulo: UNESP, 1998.

DAMATTA, R. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

LINHARES, M. Y. (org). **História Geral do Brasil**. RJ: Elsevier, 1990.

REIS, J. C. **As identidades do Brasil**. De Varnhagen a FHC. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

Nome do Componente Curricular: Antropologia

Ementa: A relação natureza e cultura. Especificidades da Antropologia: a diversidade e o relativismo cultural como campo teórico; o trabalho de campo como metodologia. Tradições teóricas da antropologia. Temas da antropologia.

Bibliografia Básica:

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

LABURTHER-TOLRA, P.; WARNIER, J. **Etnologia-Antropologia**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MELLO, L. G. **Antropologia Cultural**. Iniciação, teoria e temas. 15. ed. Petrópolis, Vozes, 2008.

Bibliografia Complementar:

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.

FELDMAN-BIANCO, B. **Antropologia das sociedades contemporâneas**. São Paulo: UNESP, 2010.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

LEVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural dois**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2005.

Nome do Componente Curricular: Introdução ao Serviço Social

Ementa: O Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social da UFTM. O significado sócio-histórico do Serviço Social. Projeto Ético Político e Societário: as dimensões político organizativas, jurídicas e o Serviço Social como área de produção do conhecimento. O Serviço Social na contemporaneidade: demandas e perspectivas.

Bibliografia Básica:

ABEPSS. **Diretrizes Curriculares para o Serviço Social.** Disponível em <https://www.abepss.org.br/diretrizes-curriculares-da-abepss-10>

MONTÃO, C. **A natureza do Serviço Social:** um ensaio sobre sua gênese, sua especificidade e sua reprodução. São Paulo: Cortez, 2009 (parte 1).

IAMAMOTO, M.V. **O Serviço Social na Cena Contemporânea.** [O Serviço Social na cena contemporânea \(abepss.org.br\)](https://www.abepss.org.br). Acesso em 16 de agosto de 2021.

IAMAMOTO, Marilda. **Projeto Profissional, Espaços Sócio-ocupacionais e Trabalho do/a Assistente Social na Atualidade.** CFESS. Atribuições Privativas do/a Assistente Social em Questão. 1ª Ed revisada e ampliada. Brasília, 2012.

RAMOS, Sâmia Rodrigues. [A Importância da Articulação entre a ABEPSS, Conjunto CFESS/CRESS e ENESSO para a Construção do Projeto Ético-político do Serviço Social](https://www.abepss.org.br). Temporalis, Brasília, DF, ano 11, n. 22, jul./dez. 2011. Disponível em [ramos-samia-rodrigues-201608060412162753570.pdf \(abepss.org.br\)](https://www.abepss.org.br) Acesso em 16 de agosto de 2021.

Bibliografia Complementar:

IAMAMOTO, Marilda V.. [Os Espaços Sócio-ocupacionais do Assistente Social](https://www.abepss.org.br). CFESS, ABEPSS. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. CEAD/UnB. Brasília. 2009.. Disponível em: [os-espacos-socio-ocupacionais-do-assistente-social-marilda-201608200501015865260.pdf \(abepss.org.br\)](https://www.abepss.org.br). Acesso em 16 de agosto de 2021.

CEAD/UnB. Brasília. 2009. Disponível em: [PROJETOS SOCIETRIOS E PROJETO PROFISSIONAL \(abepss.org.br\)](https://www.abepss.org.br) Acesso em 16 de agosto de 2021.

CFESS. **Perfil de Assistentes Sociais no Brasil: formação, condições de trabalho e exercício profissional.** 2022 (pdf). Disponível em <http://www.cfess.org.br/arquivos/2022Cfess-PerfilAssistentesSociais-Ebook.pdf> . Acesso em setembro de 2022.

UFTM. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social da UFTM.** Disponível em <https://www.uftm.edu.br/servico-social>

Filmografia

Disponíveis em <https://www.abepss.org.br/tv-abepss.html> 80 anos SS no Brasil -

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=qExDNXsdy2A> vídeo 25 anos de Diretrizes Curriculares

Nome do Componente Curricular: Sociologia

Ementa: O advento da sociedade moderna e a constituição da sociologia como ciência. As matrizes clássicas do pensamento sociológico.

Bibliografia Básica:

ARON, R. **As etapas do pensamento sociológico.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIDDENS, A. **Sociologia.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

QUINTANEIRO T.; BARBOSA, M. L. O.; OLIVEIRA, M. G.M. **Um toque de clássicos:** Marx, Durkheim e Weber. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

Bibliografia Complementar:

BOTTOMORE, T. B. **Introdução à sociologia.** 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico:** texto integral. Tradução Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2008.

FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. S. (orgs.). **Sociologia e sociedade:** leituras de introdução à Sociologia. 22ª tir. Rio de Janeiro: LTC, 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista.** 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2008. 143 p.

WEBER, M.. **Ciência política:** duas vocações. Texto integral. Tradução Jean Melville. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2009. 128 p.

Nome do Componente Curricular: Universidade e Formação Acadêmica

Ementa: A educação superior, a formação profissional em Serviço Social, e o conhecimento científico. A universidade: ensino, pesquisa e extensão na construção do conhecimento; a organização da vida acadêmica. Diretrizes para a construção de seminários; oficinas, redação de trabalhos científicos (resenhas, resumos, fichamentos, entre outros). Produção de conhecimentos e participação em eventos.

Bibliografia Básica:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. São Paulo (SP): Paz e Terra, 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed rev. e atual São Paulo (SP): Cortez, 2013. 304 p.

Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Biblioteca Central. Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos baseado nas normas de documentação da ABNT / Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Biblioteca Central. 3. ed. -- Uberaba, 2019.

Bibliografia Complementar:

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Educação e Mudança** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JACOBINI, M.L.P. **Metodologia do trabalho científico.** 4. Ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 11. ed. São Paulo (SP): Hucitec, 2008. 407 p. (Saúde em debate, 46).

MONFREDINI, Ivanise. (Org) **A universidade como espaço de formação de sujeitos.** Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianun, 2016.

Nome do Componente Curricular: Filosofia

Ementa: Surgimento e consolidação do pensamento filosófico. Temas filosóficos: linguagem e pensamento; natureza e cultura; ética e estética; vida e morte; ideologia e trabalho; poder e política. O pensar filosófico e o seu impacto na elaboração do conhecimento do homem sobre si mesmo, o outro e o mundo.

Bibliografia Básica:

CHAUI, M. **Convite à filosofia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001. 440 p. ISBN:

LARAIA, R. B.. **Cultura**: um conceito antropológico. 19. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. 117 p. (Antropologia Social). Inclui anexos, bibliografia.

SEVERINO, A. J. **Filosofia**. SP: Cortez, 1993. (Magistério 2º grau. Série formação geral).

Bibliografia Complementar:

ARENDET, H. **A Condição Humana**. 8. ed. RJ: Forense-Univesitária/ Rio de Janeiro:Salamandra/ São Paulo:EDUSP, 1997.

CASSIRER, E. **Antropologia Filosófica**. Trad. Dr. Vicente Felix de Queiroz. 2. ed. SP: Mestre Jou, 1977.

CORDI, C. **Para filosofar**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1999. 223 p.

GAARDEN, J. **O Mundo de Sofia**: romance da história da filosofia. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 555 p.

Nome do Componente Curricular: Leitura e Produção de Textos

Ementa: Leitura e interpretação. Produção de textos acadêmicos: argumentação e dissertação. Coerência e Coesão. Escrita e reescrita. Plágio na escrita acadêmica. Variedade padrão.

Bibliografia Básica:

FARACO, C. A.; TEZZA, C. **Prática de texto**: Língua Portuguesa para estudantes universitários. Petrópolis: Vozes, 2006

KOCH, I. G.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo:

Contexto, 2008.

KROKOSCZ, M. **Autoria e plágio**: um guia para estudantes, professores, pesquisadores e editores. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

Bibliografia Complementar:

ANTUNES, I. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.

KOCH, I. G.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, D. S.; ZILBERKNOP, L. S. **Português instrumental**: de acordo com as normas atuais da ABNT. 26. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

Nome do Componente Curricular: Economia Política

Ementa: A constituição da economia política como campo científico. O Liberalismo, o Keynesianismo, o Neoliberalismo e a crítica Marxista da Economia Política. Os projetos societários gestados nos modos de organização das relações econômico-políticas de produção e reprodução. As mudanças contemporâneas no padrão e acumulação e suas expressões na economia brasileira e internacional.

Bibliografia Básica:

BRAZ, M.; NETTO, J.P. **Economia Política**: uma introdução crítica. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HUNT, E. K.; SHERMAN, H. J. **História do pensamento econômico**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. 25. ed. Tradução Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 2008. v. 1 e 2.

Bibliografia Complementar:

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. Tradução de Lya Luft. São Paulo: Boitempo, 2010.

KEYNES, J. M.. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. Tradução de Mario Ribeiro da Cruz. São Paulo: Atlas, 1982.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Tradução de Mário Duayer. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

VASCONCELLOS, M. A. S. de. **Economia**: micro e macro. São Paulo: Atlas, 2010.

Nome do Componente Curricular: Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológico do Serviço Social I

Ementa: Emergência e expansão do capitalismo monopolista. O surgimento do Serviço Social na Europa e nos EUA. A compreensão do significado social da profissão: particularidades do seu movimento sócio-histórico na América Latina e no Brasil. O Serviço Social e as influências do empirismo, do humanismo cristão, do positivismo e do estrutural-funcionalismo. Serviço Social no Brasil: processo de profissionalização e as influências franco-belga e norte-americana.

Bibliografia Básica:

CASTRO, M. M.. **História do serviço social na América Latina**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MARTINELLI, M. L. **Serviço social: identidade e alienação**. 16. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2012.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Bibliografia Complementar:

ESTEVÃO, A. M. R. **O que é Serviço Social**. Rio de Janeiro. Brasiliense, 2005.

MONTAÑO, C. **A natureza do serviço social: um ensaio sobre sua gênese, a "especificidade" e sua reprodução**. 2. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2009.

Nome do Componente Curricular: Classes e Movimentos Sociais

Ementa: Perspectivas teóricas sobre as classes sociais e suas configurações na sociedade brasileira contemporânea, enfatizando as condições de trabalho e vida, as manifestações ideó-políticas e sócio-culturais, formas de luta e organização das classes subalternas; os movimentos sociais em suas relações com as diferentes forças sociais e políticas.

Bibliografia Básica:

ABRAMIDES, Maria Beatriz. DURIGUETO, Maria Lúcia. **Movimentos sociais e serviço social: uma relação necessária (org.)**. São Paulo: Cortez, 2014.

IASI, Mauro Luís. **O conceito e o "não conceito de classes em Marx."**. In _____ Ensaio sobre a consciência e emancipação- 2 ed. São Paulo: expressão Popular, 2011.

LESSA, Sergio. TONET, Ivo. **Proletariado e sujeito revolucionário**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

Bibliografia Complementar:

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo (SP): Expressão Popular, 2010. 78 p.

ALVAREZ, Sonia; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Artur (org.). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

BOGO, Ademar. **A organização política da classe trabalhadora**. In: Organização política e política de quadros – 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 201

GONÇAVES, S. R. **Classes sociais, luta de classes e movimentos sociais** In GONÇALVES S. R., ORSO, Paulino Jose, , MATTOS, Valci Maria (org) Educação

e luta de classes -2.ed.- São Paulo Expressão Popular, 2013 . 144p

GOHN, Maria da Gloria Marcondes. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. 2. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2008. 120 p. (Questões da nossa época, 123).

Nome do Componente Curricular: Universidade e Sociedade I

Ementa: Conceitos e fundamentos, metodologias de intervenção na realidade social, técnicas de elaboração, articulação e construção de projetos de extensão. Formulação e execução de projetos de extensão, articulando os diversos saberes inter, multi e transdisciplinares, com abordagem das temáticas transversais ao curso com ênfase nas políticas de Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, Trabalho, questão agrária, urbana e ambiental; relações de exploração/opressão de gênero, feminismo, raça/etnia e sexualidades; geração e classes sociais e temas contemporâneos como ciclo de vida, envelhecimento, violência, educação como liberdade, defesa dos direitos da infância e juventude e demais temas em consonância com o projeto ético político do Serviço Social.

Bibliografia Básica:

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 15. ed São Paulo (SP): Paz e Terra, 2011. 131 p

JACINTO, Adriana Giaqueto; LIMA, Maria José de Oliveira (org.). **Trabalho em serviço social:** a dimensão educativa, da execução à gestão nas políticas públicas. Bauru (SP): Canal 6, 2020. 340 p.

Queiroz, Antônio Augusto. **Análise da conjuntura: como e por que fazê-la.** / Antônio Augusto Queiroz. – Brasília, DF : DIAP, 2015. 72 p. : il. ; (Série Educação Política DIAP).

Bibliografia Complementar:

AFONSO, Maria Lúcia Miranda (org.). **Oficinas em dinâmica de grupo na área da saúde**. 2. ed. São Paulo (SP): Casa do Psicólogo, 2019. 389 p

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 2007. 156 p.

MOREIRA, Carlos Felipe Nunes. **O trabalho com grupos em serviço social: a dinâmica de grupo como estratégia para reflexão crítica**. 5. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2019. 180 p.

REZENDE, Eliane Garcia; VALE, Ana Rute do (org.). **Extensão universitária: diálogos e possibilidades**. Alfenas (MG): UNIFAL, 2017. 366 p.,

Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Biblioteca Central. Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos baseado nas normas de documentação da ABNT / Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Biblioteca Central. 3. ed. -- Uberaba, 2019.

Nome do Componente Curricular: Política Social e Serviço Social I

Ementa: Natureza e função das políticas sociais no Estado capitalista. Construção e crise do Estado de Bem-Estar Social nos países capitalistas centrais. As políticas sociais nos países de capitalismo periférico e suas particularidades na sociedade brasileira.

Bibliografia Básica:

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 5ª edição. São Paulo. Ed. Cortez, 2000.

BOSCHETTI, Ivanete. **A seguridade social na América Latina**. In: Política Social no Capitalismo – Tendências Contemporâneas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009. (p. 174-195).

CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais** – Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. (disponível online).

Bibliografia Complementar:

BRISOLA, Elisa. Estado **Penal, criminalização da pobreza e Serviço Social**. Ser Social, Brasília, v.14, n.30, p.127-154, 2012.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. **As três economias políticas do Welfare State**. Lua Nova, São Paulo, n.24, p.85-116, set. 1991.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Natureza e desenvolvimento das políticas sociais no Brasil**. In: CFESS/ABEPSS/CEADNED/UnB. Capacitação em serviço social e política social. Módulo 3. Brasília: CEAD/UnB, 2000. p.41-55.

FLEURY, S. **Estado sem cidadãos: seguridade social na América Latina**

[online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994.

LAURELL, A. C. et al. (Orgs.). In: **Estado e Políticas Sociais do Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 151-178.

Nome do Componente Curricular: Legislação Social Aplicada ao Serviço Social I

Ementa: Organização do Estado e dos poderes. Direitos e garantias fundamentais da cidadania. Direitos humanos e direitos sociais. Legislação profissional

Bibliografia Básica:

BOBBIO, N. **Estado, governo e sociedade**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

SIMÕES, C. **Curso de Direito do Serviço Social**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Bibliografia Complementar:

COUTO, Berenice R. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível?** São Paulo: Cortez, 2004.

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL (7^a Região). **Contribuição para um exercício profissional comprometido com a defesa dos direitos humanos**. 2013. disponível em: <http://cressrj.org.br/download/arquivos/cartilha-dh2013.pdf>

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL (6. Região). **Contribuições para o exercício profissional de assistente social: coletânea de Leis**. Belo Horizonte (MG): CRESS, 2013.

FORTI, V.; BRITES, M. C. (org). **Direitos humanos e Serviço Social: polêmicas, debates e embates**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2013.

SIMÕES, Carlos. **Teoria e crítica dos direitos sociais: o estado social e o estado democrático de direito**. Cortez: São Paulo, 2013.

Nome do Componente Curricular: Fundamentos Históricos e Teórico-

Metodológicos do Serviço Social II

Ementa: Contexto Político Econômico da América Latina. Análise da trajetória teórico-prática do Serviço Social no contexto da realidade brasileira e as influências das matrizes do pensamento social. O Movimento de Reconceituação, intenção de Ruptura com o conservadorismo, tradição marxista.

Bibliografia Básica:

CARLI, R. **Fenomenologia e Questão Social:** limites de uma filosofia. 1ed. Campinas/SP. Papel Social, 2013. (coleção didática do Serviço Social; v. 1.

PAULO NETTO, José. **Ditadura e serviço social:** uma análise do serviço social no Brasil pós-64. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Renovação e conservadorismo no serviço social:** ensaios críticos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Serviço Social na Contemporaneidade:** trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 2000 (parte II, capítulo 2).

YAZBEK, Maria Carmelita. **Fundamentos históricos e teóricos-metodológicos e as tendências contemporâneas no Serviço Social.** In: GUERRA, Yolanda. ORG. (et al). Serviço Social e seus fundamentos: conhecimentos e crítica. Campinas: Papel Social, 2018. (p.47 a 86)

NETTO, J. P. **.A Reconceituação:** ainda viva 40 anos depois. In: Alayón, N. (Org.). Trabajo Social Latinoamericano – A 40 años de la Reconceptualización. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2005.

Bibliografia Complementar:

IAMAMOTO, Marilda. CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil.** São Paulo, Cortez, 15ª edição, 2003.

AGUIAR, Antonio Geraldo de. Serviço Social e Filosofia: das origens a Araxá. São Paulo: Cortez, 1995.

CFESS (org.). 30 anos do congresso da virada. Brasília, 2009.

DOCUMENTO de Araxá, in: Debates Sociais, n ° 4- CBCISS, Ano III, 5 ª ed., Rio de Janeiro, 1967.

DOCUMENTO de Teresópolis, in: Debates Sociais, Suplemento n ° 4- CBCISS, 5 ª

ed., Rio de Janeiro, 1978.

DOCUMENTO do Sumaré, in: Debates Sociais, Suplemento n º 8- CBCISS, Rio de Janeiro, 1980.

Filmografia

Conservadorismo em Foco: a ideologia burguesa. Disponível *online* **O Jovem Marx.** Disponível online **O dia que durou 21 anos.** Disponível <https://www.youtube.com/watch?v=4ajnWz4d1P4>

I Seminário da Rede Mineira de Grupos de Estudos sobre Fundamentos do Serviço Social, 2021. Disponível em:

MESA 1: https://www.youtube.com/watch?v=6wupjIAEJlg&t=23s&ab_channel=CursodeServi%C3%A7oSocial-Unimontes

MESA 3: https://www.youtube.com/watch?v=6jwRKqG1d0s&ab_channel=CursodeServi%C3%A7oSocial-Unimontes -

Palestrantes: Maria Carmelita Yazbek (PUC-SP) e Mavi Pacheco Rodrigues (UFRJ) Apresentação/Mediação: Carina Moljo (SSMSPP/UFJF) e Leslieane Caputi (GEFEPSS/UFTM)

Nome do Componente Curricular: Movimentos Sociais, Realidade Regional e Local

Ementa: Trajetória histórica dos movimentos sociais no Brasil, Movimentos sociais na contemporaneidade. Configurações dos movimentos sociais em âmbito local e regional.

Bibliografia Básica:

DAGNINO, E.(org.) **Os anos 90** : política e sociedade no Brasil. Brasiliense: São Paulo, 2004.

GOHN, M.G. **Sociologia dos movimentos sociais:** indignados, Occupy Wall Street, primavera Árabe e mobilizações no Brasil .São Paulo: Cortez, 2013. (Questões da Nossa Época; v.47)

TOURRAINE, A. **Os Novos Conflitos Sociais.** São Paulo: Marco Zero, 1989.

Bibliografia Complementar:

ALVARES, S. E.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. Introdução - O cultural e o político nos movimentos sociais latino-americanos - In **Cultura e política nos movimentos sociais latinoamericanos**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2000.

BARSOTTI, P.; PERICÁS, L. B. (Org.). **América Latina**: história, ideias e revolução. Adolfo Sánchez Vásquez et al. 2. ed. São Paulo (SP): Xamã, 1999.

BOGO, A. (Org.). A reconstrução das identidades- In **Identidade e luta de classes** 2. ed. São Paulo (SP): Expressão Popular, 2010. 380 p.

MARX, K.; ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura**: textos escolhidos. São Paulo (SP): Expressão Popular, 2010. 352 p.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo (SP): Centauro, 2005.

Nome do Componente Curricular: Ética e Serviço Social I

Ementa: Os fundamentos ontológicos da dimensão ético-moral da vida social: caráter sócio-histórico da ética e da moral. A natureza da ética em sua dimensão filosófica e seu objeto de reflexão. Questões éticas contemporâneas.

Bibliografia Básica:

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo (SP): Àtica, 2009.

TORRES, João Carlos Brum (org.). **Manual de ética**: questões de ética teórica e aplicada : contribuições para estudo da ética filosófica e análise de problemas morais. Petrópolis (RJ); Caxias do Sul (RS): Vozes: EDUCS, 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. 31. ed. Rio de Janeiro (RJ): Civilização Brasileira, 2010.

Bibliografia Complementar:

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo (SP): Perspectiva, 2009

BARROCO, Maria Lúcia Silva. **Ética e serviço social**: fundamentos ontológicos.

8. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2010.

HABERMAS, Jürgen. **A ética da discussão e a questão da verdade**. São Paulo (SP): Martins Fontes, 2004.

NUSSBAUM, Martha Craven. **A fragilidade da bondade**: fortuna e ética na tragédia e na filosofia grega. São Paulo (SP): WMF Martins Fontes, 2009.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**. 7. ed. Rio de Janeiro (RJ): Record, 2003.

Nome do Componente Curricular: Legislação Social Aplicada ao Serviço Social II

Ementa: Legislações sociais pertinentes ao trabalho do/a Assistente Social (Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto da Pessoa Idosa, Lei Brasileira de Inclusão, Lei Maria da Penha, Lei Orgânica da Saúde, Lei Orgânica da Assistência Social, etc). Direito de Família.

Bibliografia Básica:

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL (6. Região). **Contribuições para o exercício profissional de assistente social**: coletânea de Leis. Belo Horizonte (MG): CRESS, 2013.

SIMÕES, C. **Curso de Direito do Serviço Social**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Bibliografia Complementar:

CARVALHO, G. I. **Sistema Único de Saúde**: comentários à Lei Orgânica da Saúde: Leis nº 8.080 e nº 8.142/90. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 2007.

GOIS, Dalva Azevedo de; OLIVEIRA, Rita C. S. **Serviço social na justiça de família**: demandas contemporâneas do exercício profissional. São Paulo (SP): Cortez, 2020. 149 p. (Temas sociojurídicos).

MARGARITES, Gustavo Conde. **A constituição da assistência social como um campo de política pública no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2020.

MARTINS, S. P. **Direito da seguridade social**. 30. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

TENORIO, Emilly Marques. **Lei Maria da Penha e medidas de proteção**: entre a polícia e as políticas. Campinas: Papel Social, 2018.

Nome do Componente Curricular: Política Social e Serviço Social II

Ementa: A configuração da seguridade social no Brasil. A reestruturação do capitalismo e a configuração das políticas sociais no contexto neoliberal.

Bibliografia Básica:

BOSCHETTI, Ivanete. Seguridade social e trabalho: paradoxos na construção das políticas de previdência e assistência social no Brasil. Brasília: Letras Livres, Ed. da UnB, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti. Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2008.

MOTA, Ana Elizabeth. Cultura da Crise e Seguridade Social: um estudo sobre as tendências da Previdência e da Assistência Social brasileira nos anos 80 e 90. São Paulo, Cortez, 1995.

Bibliografia Complementar:

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.9-23.

BOSCHETTI, Ivanete. Seguridade Social e projeto ético-político do Serviço Social: que direitos para qual cidadania? Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n.79, p.108-132, 2004.

IAMAMOTO, Marilda. Estado, classes trabalhadoras e política social no Brasil. In: BOSCHETTI, Ivanete et al. Política social no capitalismo: tendências

contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2018. (p. 13-43).

OLIVEIRA, Carlindo Rodrigues de; Oliveira, Regina Coeli de. Direitos sociais na constituição cidadã. Um balanço de 21 anos. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n.105, p.05-29, jan./mar. 2011.

SILVA, Maria Ozanira da; YASBEK, Maria Carmelita; GIOVANNI, Geraldo Di. A política social brasileira no século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Nome do Componente Curricular: Ética e Serviço Social II

Ementa: A construção do *ethos* profissional: valores e implicações no exercício profissional. O Código de Ética na história do Serviço Social Brasileiro. O Código de 1993 e a constituição do projeto ético-político da categoria. Questões éticas contemporâneas no cotidiano profissional.

Bibliografia Básica:

BARROCO, Maria Lucia; TERRA, Sylvia Helena. **Código de Ética do/a Assistente Social Comentado.** São Paulo (SP): Cortez, 2012.

FORTI Valéria; GUERRA, Yolanda. (orgs). 4. ed. **Ética e Direitos:** ensaios críticos. Rio de Janeiro (RJ): Lumen Juris, 2013.

FORTI, Valéria. **Ética, crime e loucura:** reflexões sobre a dimensão ética no trabalho profissional 2. ed. Rio de Janeiro (RJ) : Lumen Juris, 2010.

Bibliografia Complementar:

BARROCO, Lucia Maria Silva (2015). **Não passarão!** Ofensiva neoconservadora e Serviço Social. Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 124, out./dez. (p. 623-636).

CARDOSO, Priscila Fernanda Gonçalves. **Ética e projetos profissionais:** os diferentes caminhos do Serviço Social no Brasil. Campinas (SP): Papel Social, 2013.

CFESS – **CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Código de ética profissional do(a) assistente social.** Brasília, DF: CFESS, 1993.

FERNANDES, Neide. **Sigilo e ética do/a assistente social**. São Paulo (SP): Cortez, 2018.

NETTO, José Paulo. **A construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social**. In: MOTA, Ana Elisabete et al (orgs.). **Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: Cortez, Opas, OMS, Ministério da Saúde, 2006.

Nome do Componente Curricular: Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social III

Ementa: O redimensionamento da profissão frente às transformações societárias e a construção do projeto profissional. As tendências teórico-metodológicas no Serviço Social na contemporaneidade. As sistematizações teórico-metodológicas a partir do marxismo e as principais polêmicas no Serviço Social. Estudo da teoria e do método em Marx e suas contribuições para a profissão. O III CBAS (1979). Diferenciação: pluralismo e luta pela hegemonia na formação e na categoria profissional.

Bibliografia Básica:

SILVA, Maria Liduína de Oliveira e (Org.) **Congresso da Virada e o Serviço Social hoje: reação conservadora, novas tensões e resistências**. São Paulo/SP: Cortez, 2019.

NETTO, José Paulo. **Transformações societárias e Serviço Social**. in Serviço Social e Sociedade No 50. Págs.87 a 106.

NETTO, J. P. **O Serviço Social e a tradição marxista**. Revista Serviço Social e Sociedade , São Paulo, n. 30, 1989.

SIMIONATO, Ivete. **As abordagens marxistas no estudo dos fundamentos no Serviço Social**. In: GUERRA, Yolanda. ORG. (et al). **Serviço Social e seus fundamentos: conhecimentos e crítica**. Campinas: Papel Social, 2018.

Bibliografia Complementar:

ABREU, Marina Maciel. **Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. São Paulo, Cortez, 2002. Págs.17 a 38.

ABRAMIDES, M.B.C. **O Projeto Ético-Político do Serviço Social Brasileiro:**

ruptura com o conservadorismo. São Paulo/SP: Cortez, 2019.

Webnários e Lives:

O debate dos Fundamentos no Serviço Social", do 1º Seminário Nacional - Fundamentos do Serviço Social, realizado no dia 06 de novembro de 2017, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no Rio de Janeiro. <https://youtu.be/vhPDrpUf8vs>

Precisamos discutir os fundamentos do Serviço Social para responder ao tempo presente!, 2021". Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=u8SpbeoVhHs&ab_channel=TVABEPSS

Interlocuções da profissão com o marxismo. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Toll-URauvk&ab_channel=CortezEditora

Nome do Componente Curricular: Leitura Crítica da Mídia

Ementa: Liberdade de expressão e direito à comunicação. Respostas da audiência. Algoritmos e pós-verdade. Leitura crítica e produção de mensagens midiáticas.

Bibliografia Básica:

ASSIS, Juliana Alves, KOMESU, Fabiana e POLLET, Marie-Christine (org.). **Desordem informacional e propagação de fake news:** a importância da formação do leitor. **Scripta**. Belo Horizonte, v. 25, 54, 2021.

SILVEIRA, Sergio Amadeu da. **Colonialismo de Dados: Como Opera a Trincheira Algorítmica na Guerra Neoliberal**. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

SILVERSTONE, R. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Loyola, 2002.

Bibliografia Complementar:

BARTHES, Roland. O óbvio e o obtuso. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRIGGS, A.; BURKE, P. **Uma história social da mídia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BUCCI, Eugênio. **Existe Democracia sem verdade Factual?**. São Paulo: estação das Letras e Cores, 2019.

HALL, S. **Da diáspora**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

ENDLER, Sergio e ESPÍNDOLA, Polianne Merie. **Teorias da Comunicação**. Porto Alegre: Editora Unisinos, 2014.

Nome do Componente Curricular: Introdução ao Estágio em Serviço Social

Ementa: O estágio na formação profissional em Serviço Social: legislações e debates ético-políticos articulados com as entidades da categoria ABEPSS/CFESS/CRESS/ENESSO. Espaços sócio-ocupacionais de atuação profissional e campos de estágio. Laboratório NESS/UFTM: diretrizes, normativas e documentos de estágio. Visitas Técnicas. Participação em eventos da categoria sobre estágio supervisionado.

Bibliografia Básica:

ABEPSS. **Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**, 2010. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/pneabepss_maio2010_corrigida.pdf

IAMAMOTO, Marilda V. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. CFESS/ABEPSS, Brasília/DF, 2009. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/iamamoto-201804131241048556780.pdf>

UFTM. **Regulamento de Estágio em Serviço Social**. NESS/CSS, Uberaba/MG, 2023.

Bibliografia Complementar:

CAPUTI, L. **Supervisão de Estágio em Serviço Social**. Campinas/SP, Papel Social, 2021.

CFESS. **Meia formação não garante direitos: o que você precisa saber sobre a supervisão direta de estágio em Serviço Social**. Disponível em http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_ESTAGIO-

[SUPERVISIONADO.pdf](#)

CFESS. Regulamentação da profissão de Assistente Social. Lei nº 8662 jun, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm

MESQUITA, A. Pacheco de. GUERRA, Y. GONÇALVES, A. de Menezes.(Orgs.) **Dicionário Crítico:** Estágio Supervisionado em Serviço Social. Fortaleza/CE: Socialis, 2019.

NESS. **Documentos de Estágio do Curso de Serviço Social da UFTM.** Disponíveis em <https://www.uftm.edu.br/servico-social>

Nome do Componente Curricular: Pesquisa Social I

Ementa: A pesquisa como princípio científico, educativo e prática social. A investigação como dimensão constitutiva do trabalho do Assistente Social e como subsídio para produção de conhecimento em Serviço Social. As matrizes teóricas na pesquisa. Tipos de pesquisa (quanto a natureza, fins e meios de pesquisa entre outros). Uso de indicadores sociais na pesquisa. Aproximação com a realidade local/regional, por meio da ação investigativa com ênfase no objeto de estudo. O plágio na pesquisa em Serviço Social.

Bibliografia Básica:

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo (SP): Atlas, 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. ed Petrópolis (RJ): Vozes, 2010. 107 p. (Temas sociais)

Bibliografia Complementar:

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo (SP): Hucitec, 2008. 407 p. (Saúde em debate, 46).

SETUBAL, Aglair Alencar. **Pesquisa em serviço social:** utopia e realidade. 4. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2009. 181 p.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed rev. e atual São Paulo (SP): Cortez, 2013. 304 p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo (SP): Atlas, 2017. 175 p.

Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Biblioteca Central. Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos baseado nas normas de documentação da ABNT / Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Biblioteca Central. 3. ed. -- Uberaba, 2019.

Nome do Componente Curricular: Política Social e Serviço Social III

Ementa: O papel dos sujeitos políticos na formulação das políticas sociais públicas e privadas. Formulação e gestão das políticas sociais. A constituição e gestão do fundo público.

Bibliografia Básica:

SALVADOR, Evilásio. Fundo Público e Financiamento das Políticas Sociais no Brasil. Serviço Social em Revista (disponível online), v. 14, p. 4-22, 2012b.

SILVA, Frederico Barbosa da; JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. Políticas sociais no Brasil: participação social, conselhos e parcerias. (disponível online).

TEIXEIRA, J. B. Formulação, administração e execução de políticas públicas (p. 553-574). In: Serviço Social - Direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. (disponível online).

Bibliografia Complementar:

BOSCHETTI, Ivanete. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais (p. 665-682). In: Serviço Social - Direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. (disponível online).

RAICHELIS, Raquel. Democratizar a Gestão das Políticas Sociais – Um Desafio a Ser Enfrentado pela Sociedade Civil. In: Política Social. Módulo 03. Capacitação em Serviço Social e Política Social. Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais. Brasília, CFESS, ABEPSS, CEAD/NED-UNB, 2000.

SALVADOR, Evilásio. Fundo público e Seguridade Social no Brasil. São Paulo: Cortez Editora, 2010, 430p.

MESTRINER, M. L. **O estado entre a filantropia e a assistência social**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOTA, A. E. **Cultura da crise e seguridade social**: um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90. São Paulo (SP): Cortez, 2008.

Nome do Componente Curricular: Supervisão Acadêmica de Estágio Curricular I

Ementa: Análise da realidade socioinstitucional articulada às diversas expressões da questão social, à política social e as complexas relações de exploração de classe, raça e gênero na análise do perfil da população usuária e as dimensões (teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo) da prática profissional. A construção dos documentos de Estágio. Processo de supervisão sistemática. Visitas institucionais.

Bibliografia Básica:

MESQUITA, A. Pacheco de. GUERRA, Y. GONÇALVES, A. de Menezes.(Orgs.) **Dicionário Crítico**: Estágio Supervisionado em Serviço Social. Fortaleza/CE: Socialis, 2019.

IAMAMOTO, Marilda V. As dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas no Serviço Social Contemporâneo. In: **Serviço Social e Saúde**: Formação e trabalho profissional. Disponível em: <https://www.poderesocial.com.br/wp-content/uploads/2021/03/texto-As-Dimens%C3%B5es-%C3%89tico-pol%C3%ADticas-e-Te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gicas-no-Servi%C3%A7o.pdf>

SANTOS, Cláudia Mônica. A dimensão técnico-operativa e os instrumentos e técnicas no Serviço Social. In: **Conexões Gerais**, Revista. CRESS 6ª região. Disponível em: <https://www.cress-mg.org.br/arquivos/Revista-3.pdf> (páginas 25-30).

Bibliografia Complementar:

ALMEIDA, J. P.; DINIZ, M. I.; DUARTE, M. J. O.; SILVA, a. P. P.; MACHADO, L. M.

O.; GOUÊIA, R. P.; SILVA, R. P.; MARTINS, T. C. S. Formação em Serviço Social: relações patriarcais de gênero, feminismos, raça/etnia e sexualidades. *Temporalis*, v.21, p.293-309, 2021. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/37235/24543>

BAPTISTA, M. V.; BATTINI, O.(Orgs.). **A prática profissional do assistente social: teoria, ação, construção do conhecimento**. São Paulo: Veras Editora, 2009.

CAPUTI, L. **Supervisão de Estágio em Serviço Social**. Campinas/SP, Papel Social, 2021.

GUERRA, Y.; FORTI, V. (orgs.) **Serviço Social: Temas, textos e contextos**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

NESS. **Documentos de Estágio do Curso de Serviço Social da UFTM**. Disponíveis em <https://www.uftm.edu.br/servico-social>

Nome do Componente Curricular: Estágio Supervisionado em Serviço Social I

Ementa: Vivência do cotidiano da prática profissional no campo de estágio. Análise da realidade socioinstitucional e as dimensões teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo da prática profissional. A construção dos documentos de Estágio. Processo de supervisão sistemática. Participação no Fórum de Estágio em Serviço Social da UFTM.

Bibliografia Básica:

MESQUITA, A. Pacheco de. GUERRA, Y. GONÇALVES, A. de Menezes.(Orgs.) **Dicionário Crítico: Estágio Supervisionado em Serviço Social**. Fortaleza/CE: Socialis, 2019.

CAPUTI, Lesliane. **Supervisão de Estágio em Serviço Social: significâncias e significados**. In: Rev. katálysis 19 (03) • Oct-Dec 2016. Disponível em : <https://doi.org/10.1590/1414-49802016.003.00009> e em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1414-49802016.003.00009>

NESS. **Documentos de Estágio do Curso de Serviço Social da UFTM**. Disponíveis em <https://www.uftm.edu.br/servico-social>

Bibliografia Complementar:

Textos acerca de parâmetros para atuação da/o assistente social conforme a área de realização de estágio da/o estudante.

Nome do Componente Curricular: Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social IV

Ementa: O debate sobre Serviço Social e o “mundo do trabalho”; o confronto com o neoliberalismo e a constituição da hegemonia do “projeto éticopolítico”. O Serviço Social como área de conhecimento e sua produção científica. A questão da instrumentalidade, as categorias: cotidiano, mediação, ontologia e o serviço social.

Bibliografia Básica:

CARVALHO, M. C. B.; NETTO, J. P. Cotidiano: conhecimento e crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GUERRA, I. A. D. A instrumentalidade do Serviço Social. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. PONTES, R. N. Mediação e Serviço Social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo Serviço Social. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010

PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e Serviço Social**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010

Bibliografia Complementar:

FORTI, V.; GUERRA, Y. (orgs.) Serviço Social, temas, textos e contextos: Rio de Janeiro: Lúmen Júris 2010.

HELLER, A.. O cotidiano e a história. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

SANTOS, C. M. Na prática a teoria é outra. Mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no Serviço Social. Rio de Janeiro: Lúmen Júris Editora. 2010.

SANTOS, C. M.; BACKX, S.; GUERRA, I. (Orgs.). A dimensão técnico-operativa no Serviço Social: desafios contemporâneos. Juiz de Fora: UFJF, 2012.

RAMOS, Adriana, SANTOS, F.h. c (org.) A dimensão técnico-operativa no trabalho

do assistente social : ensaios críticos. Campinas: Papel Social, 2018

Nome do Componente Curricular: Psicologia

Ementa: As perspectivas teóricas contemporâneas em Psicologia Social na contemporaneidade. Os processos de subjetivação em curso no contexto atual do capitalismo.

Bibliografia Básica:

CHAUI, M. de S. **O que é ideologia** (Coleção primeiros passos, 13). 31. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

FARR, R. **Raízes da Psicologia Social Moderna**. Vozes: Petrópolis, 2010.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2010.

Bibliografia Complementar:

GERGEN, K.J. **An invitation to social construction**. 2. ed. London: Sage Publications, 2010.

JACQUES, M. da G. C. *et al.* **Psicologia social contemporânea: livro-texto**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LOPES, L. P. da M. (Org.). **Discursos de identidade: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

OSTERMANN, A. C.; FONTANA, B. (Org.). **Linguagem, gênero, sexualidade: clássicos traduzidos**. São Paulo: Parábola, 2010.

SIMON, C. P.; MELO-SILVA, L.L; SANTOS, M. A. dos. **Formação em psicologia: desafios da diversidade na pesquisa e na prática**. São Paulo: vetor, 2005

Nome do Componente Curricular: Universidade e Sociedade II

Ementa: Conceitos e fundamentos, metodologias de intervenção na realidade social, técnicas de elaboração, articulação e construção de projetos de extensão. Formulação e execução de projetos de extensão, articulando os diversos saberes inter, multi e transdisciplinares, com abordagem das temáticas transversais ao curso com ênfase nas políticas de Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, Trabalho, questão agrária, urbana e ambiental; relações de exploração/opressão de gênero, feminismo, raça/etnia e sexualidades; geração e classes sociais e temas contemporâneos como ciclo de vida, envelhecimento, violência, educação como liberdade, defesa dos direitos da infância e juventude e demais temas em consonância com o projeto ético político do Serviço Social.

Bibliografia Básica:

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. 15. ed São Paulo (SP): Paz e Terra, 2011. 131 p

JACINTO, Adriana Giaqueto; LIMA, Maria José de Oliveira (org.). **Trabalho em serviço social:** a dimensão educativa, da execução à gestão nas políticas públicas. Bauru (SP): Canal 6, 2020. 340 p.

Queiroz, Antônio Augusto. Análise da conjuntura: como e por que fazê-la. / Antônio Augusto Queiroz. – Brasília, DF : DIAP, 2015. 72 p. : il. ; (Série Educação Política DIAP).

Bibliografia Complementar:

AFONSO, Maria Lúcia Miranda (org.). **Oficinas em dinâmica de grupo na área da saúde.** 2. ed. São Paulo (SP): Casa do Psicólogo, 2019. 389 p

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 30. ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 2007. 156 p.

MOREIRA, Carlos Felipe Nunes. **O trabalho com grupos em serviço social:** a dinâmica de grupo como estratégia para reflexão crítica. 5. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2019. 180 p.

REZENDE, Eliane Garcia; VALE, Ana Rute do (org.). **Extensão universitária:** diálogos e possibilidades. Alfenas (MG): UNIFAL, 2017. 366 p.,

Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Biblioteca Central. Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos baseado nas normas de documentação da ABNT / Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Biblioteca Central. 3. ed. -- Uberaba, 2019.

Nome do Componente Curricular: Política Social e Serviço Social IV

Ementa: Políticas sociais setoriais, políticas afirmativas e políticas agrárias no Brasil. Políticas públicas de equidade.

Bibliografia Básica:

LUSTOSA, M. G. O. P. Reforma Agrária Brasileira, política social e pobreza. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, M. G. Questão ambiental e desenvolvimento sustentável: um desafio ético-político ao serviço social. São Paulo: Cortez, 2012.

THEODORO, Mario (org.); et al. As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008. (disponível online).

Bibliografia Complementar:

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: O Debate Sobre o Branqueamento e a Discriminação Racial no Brasil. Brasília: IPEA, 2008. (disponível online).

JACCOUD, Luciana (org.). A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos. Brasília: IPEA, 2009. (disponível online).

PRADO JÚNIOR, Caio. A questão agrária no Brasil. São Paulo (SP): Brasiliense, 2010.

STÉDILE, João Pedro. Questão agrária no Brasil. São Paulo (SP): Atual, 2009.

SOUZA, Jessé. Subcidadania brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.

Nome do Componente Curricular: Tópico Especial

Ementa: Demandas latentes da atualidade no Serviço Social. Aprofundamento de temáticas tendenciais em diferentes enfoques.

Bibliografia Básica:

GUERRA, Yolanda. ORG. (et al). **Serviço Social e seus fundamentos:** conhecimentos e crítica. Campinas: Papel Social, 2018. (artigos 1, 4 e 6).

<http://www.cfess.org.br/>

<https://www.abepss.org.br/>

<https://enessoooficial.wordpress.com/>

Bibliografia Complementar:

BOSCHETTI, I. **O Serviço Social na história: 40 anos de lutas e desafios.** In. Revista Libertas. UFJF, Juiz de Fora/MG, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/30270/20617>

RODRIGUES, A.S. SILVA, D.T.da.; PAULA, M.M. de.; DUARTE, R.A. (Orgs.) **Serviço Social e debates contemporâneos:** trilhando reflexões para o trabalho e a formação profissional. Curitiba/PR: CRV, 2021.

Nome do Componente Curricular: Pesquisa Social II

Ementa: Elementos constitutivos do projeto de pesquisa social (o objeto de pesquisa, o problema de pesquisa, justificativa e problematização, objetivos, referencial teórico, procedimentos metodológicos, recursos, cronograma). Compromisso ético do pesquisador, Comitê de Ética de Pesquisa e resoluções. O plágio na pesquisa em Serviço Social. Relatório de pesquisa e o regulamento do TCC do curso de Serviço Social da UFTM.

Bibliografia Básica:

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo (SP): Atlas, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo (SP): Hucitec, 2008. 407 p. (Saúde em debate, 46).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:**

a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo (SP): Atlas, 2017. 175 p.

Bibliografia Complementar:

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010

MARTINELLI, Maria Lúcia (org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo (SP): Veras, 2010. 143 p. (Série Núcleo de Pesquisa, 1).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed Petrópolis (RJ): Vozes, 2010. 107 p. (Temas sociais)

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo (SP): Atlas, 2017. 175 p.

Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Biblioteca Central. Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos baseado nas normas de documentação da ABNT / Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Biblioteca Central. 3. ed. -- Uberaba, 2019.

Nome do Componente Curricular: Supervisão Acadêmica de Estágio Curricular II

Ementa: Problematização do contexto socioinstitucional, das requisições institucionais, das demandas dos usuários, da rede socioassistencial e das respostas profissionais. Cotidiano profissional e as relações de poder, de controle e da burocracia institucional. Mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no Serviço Social. A construção dos documentos de Estágio. Processo de supervisão sistemática. Visitas institucionais.

Bibliografia Básica:

SANTOS, Cláudia Mônica dos. **Na Prática a Teoria é Outra?** Mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no Serviço Social. Rio de Janeiro/RJ, Lumen e Juris, 2010.

BAPTISTA, M. V.; BATTINI, O. **A prática profissional do assistente social: teoria, ação, construção do conhecimento**, v. I - São Paulo: Veras Editora, 2009.

FORTI, Valéria. GUERRA, Yolanda.(Orgs.) **Serviço Social: temas, textos e contextos.** (Coletânea Nova de Serviço Social). Rio de Janeiro/RJ. Lumen e Juris,2010.

Bibliografia Complementar:

CAPUTI, Lesliane. **Supervisão de Estágio em Serviço Social:** significâncias e significados. In: Rev. katálysis 19 (03) • Oct-Dec 2016. Disponível em : <https://doi.org/10.1590/1414-49802016.003.00009> e em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1414-49802016.003.00009>

FALEIROS, V. P. **Saber profissional e poder institucional.** 8. ed. São Paulo Cortez, 2008.

MARTINS, Ludson Rocha. A questão dos documentos profissionais no Serviço Social. Temporalis, Brasília (DF), ano 17, n. 33, jan./jun. 2017. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/15102>.

NESS. **Documentos de Estágio do Curso de Serviço Social da UFTM.** Disponíveis em <https://www.uftm.edu.br/servico-social>

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. **Supervisão de estágio no serviço social.** São Paulo: Cortez, 2009.

Nome do Componente Curricular: Estágio Supervisionado em Serviço Social II

Ementa: Vivência do cotidiano da prática profissional no campo de estágio. Análise da realidade socioinstitucional e as dimensões teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo da prática profissional. Mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no Serviço Social. Construção dos documentos de Estágio. Processo de supervisão sistemática. Participação no Fórum de Estágio em Serviço Social da UFTM.

Bibliografia Básica:

MESQUITA, A. Pacheco de. GUERRA, Y. GONÇALVES, A. de Menezes.(Orgs.) **Dicionário Crítico:** Estágio Supervisionado em Serviço Social. Fortaleza/CE: Socialis, 2019.

CAPUTI, Lesliane. **Supervisão de Estágio em Serviço Social:** significâncias e

significados. In: Rev. katálysis 19 (03) • Oct-Dec 2016. Disponível em : <https://doi.org/10.1590/1414-49802016.003.00009> e em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1414-49802016.003.00009>

NESS. **Documentos de Estágio do Curso de Serviço Social da UFTM.** Disponíveis em <https://www.uftm.edu.br/servico-social>

SANTOS, Cláudia Mônica dos. **Na Prática a Teoria é Outra?** Mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no Serviço Social. Rio de Janeiro/RJ, Lumen e Juris, 2010.

Bibliografia Complementar:

Textos acerca de parâmetros para atuação da/o assistente social conforme a área de realização de estágio da/o estudante.

Nome do Componente Curricular: Serviço Social e Processo de Trabalho I

Ementa: A perspectiva marxiana do trabalho como categoria fundante do ser social e sua especificidade na sociedade burguesa. Processo de trabalho, Trabalho produtivo e improdutivo, trabalho alienado. A inserção do Serviço Social como especificação do trabalho coletivo e os desafios do trabalho profissional face às mudanças no padrão de acumulação capitalista e regulação social.

Bibliografia Básica:

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política:** uma introdução crítica. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARX, K. O Capital: **Crítica da Economia Política.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 26 ed. 2008.

IAMAMOTO, M. V. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil:** esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 36. ed. São Paulo: Cortez, 2012

Bibliografia Complementar:

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a

centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. S. Paulo, Cortez, 2011.

IASI, M. L. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LOURENÇO, E. A. S. L.; NAVARRO, V. L.; BERTANI, I. F.; SILVA, J. F. S.; SANT'ANA, R. S. (Orgs.). **Avesso do Trabalho II: Trabalho, precarização e saúde do trabalhador**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2010.

Nome do Componente Curricular: Universidade e Sociedade III

Ementa: Conceitos e fundamentos, metodologias de intervenção na realidade social, técnicas de elaboração, articulação e construção de projetos de extensão. Formulação e execução de projetos de extensão, articulando os diversos saberes inter, multi e transdisciplinares, com abordagem das temáticas transversais ao curso com ênfase nas políticas de Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, Trabalho, questão agrária, urbana e ambiental; relações de exploração/opressão de gênero, feminismo, raça/etnia e sexualidades; geração e classes sociais e temas contemporâneos como ciclo de vida, envelhecimento, violência, educação como liberdade, defesa dos direitos da infância e juventude e demais temas em consonância com o projeto ético político do Serviço Social.

Bibliografia Básica:

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 2007. 156 p.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 15. ed São Paulo (SP): Paz e Terra, 2011. 131 p

Queiroz, Antônio Augusto. *Análise da conjuntura: como e por que fazê-la.* / Antônio Augusto Queiroz. – Brasília, DF: DIAP, 2015. 72 p. : il. ; (Série Educação Política DIAP)

Bibliografia Complementar:

AFONSO, Maria Lúcia Miranda (org.). **Oficinas em dinâmica de grupo na área da saúde**. 2. ed. São Paulo (SP): Casa do Psicólogo, 2019. 389 p

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 2007. 156 p.

MOREIRA, Carlos Felipe Nunes. **O trabalho com grupos em serviço social: a dinâmica de grupo como estratégia para reflexão crítica**. 5. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2019. 180 p.

REZENDE, Eliane Garcia; VALE, Ana Rute do (org.). **Extensão universitária: diálogos e possibilidades**. Alfenas (MG): UNIFAL, 2017. 366 p., Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Biblioteca Central. Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos baseado nas normas de documentação da ABNT / Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Biblioteca Central. 3. ed. -- Uberaba, 2019.

Nome do Componente Curricular: Trabalho de Conclusão de Curso I

Ementa: Processo de sistematização do conhecimento, expressão da totalidade da formação profissional em Serviço Social em seus aspectos teórico, metodológicos e operativos. Elaboração de síntese do processo de formação por meio da produção de conhecimento. Elaboração parcial do trabalho de conclusão de curso em serviço social.

Bibliografia Básica:

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019 .

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

UFTM. Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos baseado nas normas de documentação da ABNT. 3. ED. Biblioteca Central: UFTM. 3. ed. Uberaba, MG, 2019.

Bibliografia Complementar:

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: método e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Contexto, 2011.

Nome do Componente Curricular: Administração e Planejamento em Serviço Social

Ementa: As teorias organizacionais e os modelos gerenciais na organização do trabalho e nas políticas sociais. Administração e planejamento de serviços nas diversas áreas sociais. Funções de administração e planejamento em órgãos da administração pública, empresas e organizações da sociedade civil.

Bibliografia Básica:

BERTOLLO, K. Planejamento em serviço social: tensões e desafios no exercício profissional. *Temporalis*, 16(31), 333–356, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2016v16n31p333-356>

PINTO, G.A. A organização do trabalho no século XX: taylorismo, fordismo e Toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

Bibliografia Complementar:

BAPTISTA, M. V. Planejamento Social: intencionalidade e instrumentação. 3.ed. São Paulo: Veras Editora, 2013.

SILVA, Ademir Alves. A gestão da seguridade social brasileira: entre a política pública e o mercado. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SOUZA FILHO, R. Gestão democrática e serviço social: princípios e propostas para a intervenção crítica. São Paulo: Editora Cortez, 2016. (Biblioteca Básica de Serviço Social, vol. 7).

Nome do Componente Curricular: Supervisão Acadêmica de Estágio Curricular III

Ementa: Dimensões (investigativa/interventiva) no exercício profissional. Projeto de Trabalho Profissional e Projeto Social. Perfis Pedagógicos da prática profissional em disputa. A construção dos documentos de Estágio. Processo de supervisão sistemática. Visitas institucionais.

Bibliografia Básica:

ABREU, M. M. **Serviço social e a organização da cultura:** perfis pedagógicos da prática profissional. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COUTO, Berenice Rojas. Formulação de Projeto de Trabalho Profissional. In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais** - Brasília: CFESS/ABEPSS, v.1, 2009. Disponível em:

SANTOS, C.M. LEWGOY, A.M.B. ABREU, M.H.E. **A supervisão de estágio em Serviço Social:** aprendizados, processos e desafios. (Coletânea Nova de Serviço Social). Rio de Janeiro/RJ. Lumen e Júris, 2016.

Bibliografia Complementar:

GUERRA, Y. **O estágio supervisionado como espaço de síntese da unidade dialética entre teoria e prática: o perfil do profissional em disputa.** In: SANTOS, C.M.

GUERRA, Y. **Dimensão Investigativa no exercício profissional.** Disponível em: <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/C8pQHQOyl68c9Bc41x5Y.pdf>

NESS. **Documentos de Estágio do Curso de Serviço Social da UFTM.** Disponíveis em <https://www.uftm.edu.br/servico-social>

VASCONCELOS, Ana Maria. **A/O assistente social na luta de classes: projetos profissionais e mediações teórico-práticas.** São Paulo: Cortez, 2015.

Nome do Componente Curricular: Serviço Social e Processo de Trabalho II

Ementa: Os elementos constitutivos do processo de trabalho do assistente social e os desafios profissionais diante do processo de reestruturação produtiva e crise do capitalismo. O objeto de intervenção profissional e as demandas tradicionais e emergentes postas ao Serviço Social nos diversos espaços ocupacionais da profissão. O assistente social como trabalhador e o produto do seu trabalho: A crise da materialidade no Serviço Social.

Bibliografia Básica:

ALVES, G. **Dimensões da reestruturação produtiva:** ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina: Práxis, 2007.

SANTOS, J. S. **Neoconservadorismo pós-moderno e serviço social brasileiro.** São Paulo: Cortez, 2007. (Coleções da nossa época: v.132)

IAMAMOTO, M. V. **Serviço social em tempo de capital fetiche:** capital financeiro, trabalho e questão social. 3. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2008.

Bibliografia Complementar:

ANTUNES, R. **A desertificação neoliberal no Brasil:** (Collor, FHC e Lula). 2. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2005.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital.** São Paulo (SP): Xamã, 1996.

FREIRE, L.M. B. **O Serviço Social na reestruturação produtiva:** espaços, programas e trabalho profissional. 2. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2006.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo.** São Paulo (SP): Cortez, 2007.

SERRA, R. M. S. **Crise de materialidade no serviço social**: repercussões no mercado profissional. 3. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2010.

Nome do Componente Curricular: Universidade e Sociedade IV

Ementa: Conceitos e fundamentos, metodologias de intervenção na realidade social, técnicas de elaboração, articulação e construção de projetos de extensão. Formulação e execução de projetos de extensão, articulando os diversos saberes inter, multi e transdisciplinares, com abordagem das temáticas transversais ao curso com ênfase nas políticas de Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, Trabalho, questão agrária, urbana e ambiental; relações de exploração/opressão de gênero, feminismo, raça/etnia e sexualidades; geração e classes sociais e temas contemporâneos como ciclo de vida, envelhecimento, violência, educação como liberdade, defesa dos direitos da infância e juventude e demais temas em consonância com o projeto ético político do Serviço Social.

Bibliografia Básica:

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. 15. ed São Paulo (SP): Paz e Terra, 2011. 131 p

JACINTO, Adriana Giaqueto; LIMA, Maria José de Oliveira (org.). **Trabalho em serviço social**: a dimensão educativa, da execução à gestão nas políticas públicas. Bauru (SP): Canal 6, 2020. 340 p.

Queiroz, Antônio Augusto. **Análise da conjuntura: como e por que fazê-la.** / Antônio Augusto Queiroz. – Brasília, DF: DIAP, 2015. 72 p.: il.; (Série Educação Política DIAP).

Bibliografia Complementar:

AFONSO, Maria Lúcia Miranda (org.). **Oficinas em dinâmica de grupo na**

área da saúde. 2. ed. São Paulo (SP): Casa do Psicólogo, 2019. 389 p

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 30. ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 2007. 156 p.

MOREIRA, Carlos Felipe Nunes. **O trabalho com grupos em serviço social:** a dinâmica de grupo como estratégia para reflexão crítica. 5. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2019. 180 p.

REZENDE, Eliane Garcia; VALE, Ana Rute do (org.). **Extensão universitária:** diálogos e possibilidades. Alfenas (MG): UNIFAL, 2017. 366 p.,

Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Biblioteca Central. Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos baseado nas normas de documentação da ABNT / Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Biblioteca Central. 3. ed. -- Uberaba, 2019.

Nome do Componente Curricular: Estágio Supervisionado em Serviço Social III

Ementa: Vivência do cotidiano da prática profissional no campo de estágio. Análise da realidade socioinstitucional e as dimensões investigativas e interventivas da profissão. Construção de Projeto de Trabalho Profissional alinhado com Perfis Pedagógicos da prática profissional. Construção dos documentos de Estágio. Processo de supervisão sistemática. Participação no Fórum de Estágio em Serviço Social da UFTM.

Bibliografia Básica:

MESQUITA, A. Pacheco de. GUERRA, Y. GONÇALVES, A. de Menezes. (Orgs.) **Dicionário Crítico:** Estágio Supervisionado em Serviço Social. Fortaleza/CE: Socialis, 2019.

CAPUTI, Lesliane. **Supervisão de Estágio em Serviço Social:** significâncias e significados. In: Rev. katálysis 19 (03) • Oct-Dec 2016. Disponível em : <https://doi.org/10.1590/1414-49802016.003.00009> e em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1414-49802016.003.00009>

COUTO, Berenice Rojas. Formulação de Projeto de Trabalho Profissional. In. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais** - Brasília: CFESS/ABEPSS, v.1, 2009. Disponível em:

NESS. **Documentos de Estágio do Curso de Serviço Social da UFTM.** Disponíveis em <https://www.uftm.edu.br/servico-social>

Bibliografia Complementar:

Textos acerca de parâmetros para atuação da/o assistente social conforme a área de realização de estágio da/o estudante.

Nome do Componente Curricular: Trabalho de Conclusão de Curso II

Ementa: Processo de sistematização do conhecimento, expressão da totalidade da formação profissional em Serviço Social em seus aspectos teórico, metodológicos e operativos. Elaboração de síntese do processo de formação por meio da produção de conhecimento. Elaboração final do trabalho de conclusão de curso em serviço social.

Bibliografia Básica:

ECO, U. **Como se faz uma tese**. 24. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

Bibliografia Complementar:

ALVES, Geovanne ; SILVA, João Bosco Feitosa da . **Métodos e Técnicas de pesquisa sobre o mundo do Trabalho**. São Paulo: Práxis, 2014

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: método e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Contexto, 2011.

UFTM. Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos baseado nas normas de documentação da ABNT. 3. ED. Biblioteca Central: UFTM. 3. ed. Uberaba, MG, 2019.

Nome do Componente Curricular: Processo de Supervisão em Serviço Social

Ementa: Supervisão em Serviço Social: textos e contextos da assessoria e consultoria e da supervisão técnica. Particularidades da Supervisão de Estágio (de campo e acadêmica). A supervisão de estágio como síntese das múltiplas determinações da relação entre formação e exercício profissional. Projeto Ético Político e Perfil Profissional da/do Assistente Social no Brasil.

Bibliografia Básica:

ABREU, Marina M. **Serviço Social e Organização da Cultura:** perfis pedagógicos da prática profissional. São Paulo/SP, Cortez, 2002.

CAPUTI, Leslieane. **Supervisão de Estágio em Serviço Social.** Coleção Didática do Serviço Social n.05. Campinas/SP, Papel Social. 2021.

LEWGOY, Alzira M. B.. **Supervisão de estágio no Serviço Social:** desafios para a formação e exercício profissional. São Paulo/SP: Cortez, 2009.

Bibliografia Complementar:

ABEPSS. **Política Nacional de Estágio em Serviço Social.** Disponível em <https://www.abepss.org.br/politica-nacional-de-estagio-da-abepss-11>

MATOS, Maurílio Castro de. Assessoria, consultoria, auditoria, supervisão técnica. In: CFESS e ABEPSS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

CFESS. **Perfil de Assistentes Sociais no Brasil:** Formação, Condições De Trabalho E Exercício Profissional. 2022. Disponível em : <http://www.cfess.org.br/arquivos/2022Cfess-PerfilAssistentesSociais-Ebook.pdf>

Nome do Componente Curricular: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)

Ementa: Introdução à Língua Brasileira de Sinais. História da educação dos surdos. A legislação sobre libras: Lei 10.436 de 24/04/2002.

Bibliografia Básica:

DICIONÁRIO ENCICLOPÉDICO ILUSTRADO TRILÍNGUE: **Língua de Sinais Brasileira** de Fernando César Capovilla; Walkiria Duarte Raphael. Editora: EDUSP/2008.

FALCÃO, L. A. B. **Aprendendo a LIBRAS e reconhecendo as diferenças:** um olhar reflexivo sobre a inclusão: estabelecendo novos diálogos. Recife: [s.n.], 2007. 304 p.

GESSER, A. **Libras?:** Que língua é essa? São Paulo: Parábola, 2009. 87 p. (Estratégias de ensino, 14).

Bibliografia Complementar:

FERNANDES, E. **Linguagem e Surdez.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SACKS, O. **Vendo vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999, volumes 1 e 2.

STROBEL, K. **História da Educação de Surdos.** Florianópolis: UFSC, 2009.

STROBEL, K. L; FERNANDES, S. **Aspectos Linguísticos da Língua Brasileira de Sinais.** Curitiba-PR: SEED/SUED/DEE, 1998.

COMPONENTES ELETIVOS

As disciplinas eletivas serão ofertadas semestralmente, conforme previsão pelo presente PPPC, cabendo ao Colegiado de Curso a definição de possibilidades de oferta que concorram para o enriquecimento curricular do aluno.

Serão oferecidas como atividades, previstas na matriz curricular do curso de Serviço Social

da UFTM, constituindo uma opção para o aluno complementar seus estudos independentes e outras atividades acadêmico-científico-culturais, bem como a formação didático-pedagógica.

As disciplinas eletivas serão oferecidas com base nas necessidades dos alunos considerando o interesse dos grupos de pesquisas, demandas oriundas do cotidiano e experiências vivenciadas a partir da inserção na realidade, nos respectivos Eixos Temáticos e também os critérios definidos pelo corpo docente.

EMENTÁRIO ELETIVAS

Nome do Componente Curricular: Adoção e Acolhimento de Crianças e Adolescentes

Ementa: Aspectos históricos, conceituais e legais da adoção. Acolhimento familiar e institucional. O trabalho interdisciplinar e do/a Assistente Social na adoção e no acolhimento de crianças e adolescentes. Adoção e preconceito.

Bibliografia Básica:

BORGIANI, Elisabete. MACEDO, Lilian Magda de **O Serviço social e a psicologia no universo judiciário**. Campinas (SP): Papel Social, 2018.

KREUZ, Sergio Luiz. **Direito à convivência familiar da criança e do adolescente**: direitos fundamentais, princípios constitucionais e alternativas ao acolhimento institucional. Curitiba (PR): Juruá, 2012.

LEVINZON, Gina Khafif. **Adoção**. 3. ed São Paulo (SP): Casa do Psicólogo, 2009.

Bibliografia Complementar:

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. **Adoção**: guia prático doutrinário e processual com as alterações da lei n.12010 de 03/08/2009. São Paulo (SP): Cortez, 2010.

GUEIROS, Dalva Azevedo. **Adoção consentida**: do desenraizamento social da família à prática de adoção aberta. São Paulo (SP): Cortez, 2007.

GUIMARÃES, Lilian de Almeida. **Conversando com crianças sobre adoção**. São Paulo (SP): Casa do Psicólogo, 2010.

MOTTA, Maria Antonieta Pisano. **Mães abandonadas**: a entrega de um filho em

adoção. 3. ed São Paulo (SP): Cortez, 2008.

WEBER, Lidia Natalia Dobriansky. **Pais e filhos por adoção no Brasil:** características, expectativas e sentimentos. Curitiba (PR): Juruá, 2010.

Nome do Componente Curricular: A dimensão sócio-educativa do Serviço Social

Ementa: As dimensões constitutivas do Serviço Social. Bandeiras de luta defendidas e construídas pelas entidades representativas da categoria. Configurações da Dimensão Educativa e o Serviço Social. Fundamentos do trabalho sócio-educativas

Bibliografia Básica:

ABREU, M. M. **Serviço Social e a organização da cultura:** perfis pedagógicos da prática profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

GRASMCI, A. **Cadernos do Cárcere.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2010.

IASI, M. L. **Ensaio sobre Consciência e Emancipação.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

Bibliografia Complementar:

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. **Ações educativas e Serviço Social: características e tendências na produção bibliográfica.** Revista Temporalis, Brasília (DF), n. 21, p. 211-237, jan./jun. 2011.

TORRES, M. M. **As múltiplas dimensões presentes no exercício profissional do assistente social: intervenção e o trabalho sócio-educativo.** Serviço Social em Revista, 2009.

IASI, M. L. **Cinco teses sobre a formação social brasileira** (notas de estudo guiadas pelo pessimismo da razão e uma conclusão animada pelo otimismo da prática). Serv. Soc. Soc., n° 136, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/bwh6wBvg87WnLx35Z8wPVvr/abstract/?lang=pt> Acessado em: 28 de ago. 2022

ABREU, M. M.; CARDOSO, F. G. **Mobilização social e práticas educativas.** In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social:** Módulo 04: O trabalho do Assistente Social e as políticas sociais. Brasília: UnB, Centro de Educação Aberta,

Continuada a Distância, 2000.

BARROCO, M. L.; TERRA, S. H. **Código de Ética do Assistente Social comentado**. São Paulo: Cortez, 2012.

Nome do Componente Curricular: A Política de Assistência Social e o Trabalho do Assistente Social

Ementa: A Política de Assistência Social no Brasil: perspectiva histórica. A contrarreforma e a orientação das políticas sociais. Os marcos conceituais da Política de Assistência Social brasileira: análise crítica. O trabalho do Assistente Social na Política de Assistência Social: campo de contradições

Bibliografia Básica:

BATTINI, O. Assistência Social: **constitucionalização, representação, práticas**. São Paulo (SP): Veras, 2001. (Série Temas; v. 2).

COUTO, B. R. (Org.). **O sistema único de assistência social no Brasil: uma realidade em movimento**. 2. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2011.

MOTA, A. E. (Org.). **O mito da Assistência Social**: ensaios sobre estado, política e sociedade. 4. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2010.

Bibliografia Complementar:

BOSCHETTI, I. **Seguridade social e trabalho**: paradoxos na construção das políticas de previdência e assistência social no Brasil. Brasília (DF): Letras Livres, UB, 2006. (Coleção Política Social; v. 1).

BEHRING, E. R. **Política social no capitalismo tardio**. 4. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2009.

FREIRE, L. M. B. (Org.). **Serviço social, política social e trabalho**: desafios e perspectivas para o século XXI. 2. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2006.

MESTRINER, M. L. **O estado entre a filantropia e a assistência social**. 3. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2008.

YAZBEK, M. C. **Classes subalternas e assistência social**. 2. ed. São Paulo (SP): Cortez, 1996.

Nome do Componente Curricular: Comunicação, Promoção da Saúde e Literacia para a Saúde.

Ementa: A comunicação em saúde nos diversos ambientes de prática e as estratégias para comunicar e contestar informações em saúde. O processo de comunicação e o direito à informação e fluxos de informação nos serviços e sistemas de saúde. A Literacia para a saúde e a comunicação em saúde como estratégia para a promoção da saúde.

Bibliografia Básica:

ARAÚJO, Inesita Soares de; CARDOSO, Janine Miranda. **Comunicação e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2014. 149 p. (Temas em saúde). ISBN 9788575411254.

Saboga-Nunes, Luis et all. **O papel da literacia para a saúde e educação para a saúde na promoção da saúde**. Curitiba:CRV, 2019.

SILVA, Maria Júlia Paes da. **Comunicação tem remédio: a comunicação nas relações interpessoais em saúde**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2007. 133 p..

Bibliografia Complementar:

CASTIEL, Luis David; GUILAM, Maria Cristina Rodrigues; FERREIRA, Marcos Santos. **Correndo o risco**: uma introdução aos riscos em saúde. Rio de Janeiro (RJ): Ed. FIOCRUZ, 2010. 134 p. (Temas em saúde).

CORCORAN, Nova (Org.). Comunicação em saúde: estratégias para promoção de saúde. São Paulo: Roca, 2011. 214 p. Tradução de: *Communicating health: strategies for health promotion*.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 143 p.

PASSERINO, Liliana Maria (Org.) et al. **Comunicar para incluir**. Porto Alegre: CRBF, 2013. 474 p.

VASCONCELLOS, Marcelo Simão de; CARVALHO, Flávia Garcia de; ARAÚJO, Inesita. **O jogo como prática de saúde**. Rio de Janeiro (RJ): Editora Fiocruz, 2018. 134 p.

Nome do Componente Curricular: Deficiência, Cidadania e Inclusão

Ementa: Pessoas com Deficiências, Incapacidades e Necessidades Especiais. Legislações e políticas públicas de acessibilidade, promoção, inclusão, defesa e garantia de direitos de pessoas com deficiências, incapacidades físicas, sensoriais e mentais, síndromes, doenças crônicas, altas habilidades. Intervenção individual e coletiva junto à pessoa com deficiência e sua família.

Bibliografia Básica:

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Julho/2015. Brasília.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva:** com os pingos nos "is". 13. ed. Porto Alegre (RS) : Mediação, 2019.

SPOZATI, Aldaiza (org). **Proteção social de cidadania:** inclusão de idosos e pessoas com deficiência no Brasil, França e Portugal. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Bibliografia Complementar:

AMIRALIAN, Maria Lucia Toledo Moraes (org). **Deficiência visual:** perspectiva na contemporaneidade. São Paulo (SP): Vetor, 2009.

IGNARRA, Carolina, CONTRI, Tabata; BATHE. Raphael. **Inclusão:** conceitos, histórias e talentos das pessoas com deficiência. Rio de Janeiro (RJ) : Qualitymark, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado:** políticas públicas e gestão nos municípios. São Paulo (SP): Moderna, 2011.

SILVA, Tânia Fernandes. **Acessibilidade:** edificações, mobiliários e espaços para uma real inclusão escolar. Rio de Janeiro (RJ): Wak, 2015.

SKLIAR, Carlos (Org.) **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

Nome do Componente Curricular: Documentação, Sistematização e produção

de Conhecimentos em Serviço Social

Ementa: Comunicação científica, divulgação científica e difusão de informações em ciência, tecnologia e inovação. A produção do conhecimento como expressão do trabalho humano. Pesquisas e produção de conhecimentos, a documentação e sistematização no contexto da formação e do trabalho profissional do assistente social.

Bibliografia Básica:

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil) (org.). **O estudo social em perícias, laudos e pareceres técnicos:** debates atuais no judiciário, no penitenciário e na previdência social. 11. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2020. 182 p.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

MEDEIROS, João Bosco; TOMASI, Carolina. **Redação de artigos científicos:** métodos de realização, seleção de periódicos, publicação. 2. ed. São Paulo (SP): Atlas, 2021. 300 p

Bibliografia Complementar:

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo (SP): Atlas, 2009. 216 p.

CARDOSO, Maria de Fátima Matos. **Reflexões sobre instrumentais em serviço social:** observação sensível, entrevista, relatório, visitas e teorias de base no processo de intervenção social. São Paulo (SP): LCTE, 2008. 125 p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo (SP): Atlas, 2019. 230 p.

MACHADO, Anna Rachel (coord.). **Planejar gêneros acadêmicos:** escrita científica, texto acadêmico, diário de pesquisa, metodologia. São Paulo (SP): Parábola, 2011. 116 p.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio. **Guia de orientação para iniciação científica.** São Paulo (SP): Atlas, 2014. xiv, 165 p,

Nome do Componente Curricular: Envelhecimento na contemporaneidade

Ementa: O processo de envelhecimento. Políticas sociais de atenção a pessoa idosa, legislação brasileira, instituições de longa permanência, rede de suporte social e proteção social.

Bibliografia Básica:

BOSCHETTI, I. et al. **Política social no capitalismo:** tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008.

COSTA, R. C. **A terceira idade hoje:** sob a ótica do Serviço Social. Canoas: UBRA, 2009.

MINISTERIO DA SAÚDE. **Estatuto do Idoso.** 4. ed. Brasília: Ministério da Saúde. 2010.

Bibliografia Complementar:

ACOSTA, A. R.; VITALE, M. A. F. (Org.). **Família:** redes, laços e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social:** fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca básica de Serviço Social, v.2). BRASIL.

Constituição: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 2013.

SPOZATTI, A. **Proteção social de cidadania:** inclusão de idosos e pessoas com deficiência no Brasil, França e Portugal. São Paulo: Cortez, 2011.

WITTER, C.; BURITI, M. A. (Orgs.), **Envelhecimento e contingências da vida.** Campinas: Alínea. 2011.

Nome do Componente Curricular: Estágio Não Obrigatório Supervisionado em Serviço Social

Ementa: Espaços sócio-ocupacionais do Serviço Social. Estágio supervisionado como atividade de construção de competências e habilidades profissionais. Espaço de aprendizagem do cotidiano do trabalho do/a assistente social. Mediações entre formação e trabalho profissional, e o conhecimento das particularidades das expressões da questão social e as políticas sociais na realidade regional.

Bibliografia Básica:

CAPUT, Lesliane. **Supervisão de Estágio em Serviço Social**. Papel Social, 2021.

LEGWOY, Alzira Maria Baptista. **Supervisão de estágio no serviço social**. São Paulo: Cortez, 2009.

PONTES, R.N. **Mediação e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1997.

Bibliografia Complementar:

Revista Conexões Geraes. Disponível em <http://www.cress-mg.org.br/publicacoes>

COELHO, M. **Imediatividade**: na prática profissional do assistente social. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

FORTI, V.; GUERRA, Y. (orgs). **Serviço Social: temas, textos e contextos**. (coletânea Nova de Serviço Social). Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

BURIOLLA, Marta A. Feitem. **Estágio supervisionado**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Nome do Componente Curricular: Família e Serviço Social

Ementa: Evolução e transformações sócio-históricas da família. A família na sociedade contemporânea. Família e a intervenção do Serviço Social no contexto das políticas sociais.

Bibliografia Básica:

ACOSTA, A. R.; VITALER, M. A. F. (Org.). **Família**: redes, laços e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais- PUC/SP, 2010.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

SALES, M. A.; MATOS, M. C.; LEAL, M. C. (org.). **Política Social, Família e Juventude**: uma questão de direitos. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Bibliografia Complementar:

ASSIS, Z. (coord.). **Família em perspectiva**: uma abordagem multidisciplinar. Curitiba, Juruá, 2012.

DUARTE, M. J. O.; ALENCAR, M. M. T. (Org.). **Família & famílias**: práticas sociais e conservações contemporâneas. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumenm Juris, 2013.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Tradução Leandro Konder. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

GOIS, Dalva Azevedo de; OLIVEIRA, Rita C. S. **Serviço social na justiça de família**: demandas contemporâneas do exercício profissional. São Paulo (SP): Cortez, 2020. 149 p. (Temas sociojurídicos).

MOREIRA, Carlos Felipe Nunes. **O trabalho com grupos em serviço social**: a dinâmica de grupo como estratégia para reflexão crítica. 5. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2019.

Nome do Componente Curricular: Geografia Agrária

Ementa: Abordagens teórico-metodológicas da Geografia Agrária. Agricultura, feudalismo e capitalismo. Formação territorial e a questão da terra. Modernização da agricultura e formação dos complexos agroindustriais no Brasil. Estado e políticas para agricultura. Povos tradicionais, movimentos socioterritoriais, luta pela terra e reforma agrária. Direitos humanos e justiça social no campo. Transformações recentes na organização espacial do campo. As dinâmicas socioambientais e a agricultura na perspectiva do desenvolvimento sustentável.

Bibliografia Básica:

MARTINS, J. S. O cativo da terra. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2005.

OLIVEIRA, A. U. (Org.); Marques, Marta Inez Medeiros (Org.). O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Casa Amarela, Paz e Terra, 2004.

OLIVEIRA, A. U. Modo capitalista de produção, agricultura e reforma agrária. São Paulo: FFLCH, 2007. Disponível em: <<http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/>

apoio/Apoio/Apoio_Valeria/pdf/Livro_ari.pdf>

Bibliografia Complementar:

ABRAMOVAY, R. Paradigmas do capitalismo agrário em questão. São Paulo: Hucitec, 1993.

FERNANDES, B. M. A formação do MST no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000.
FERREIRA, Darlene Aparecida. O Mundo rural e Geografia: geografia agrária no Brasil de 1930-1990. São Paulo: Unesp, 2002.

GRAZIANO DA SILVA, J. A nova dinâmica da agricultura brasileira. Campinas: UNICAMP/ IE, 1996.

STÉDILE, J. P. Questão agrária no Brasil. 10ª ed. São Paulo: Atual, 2009.

Nome do Componente Curricular: Geografia Urbana

Ementa: A Geografia e a análise do urbano. Conceito de cidade e de urbano. Origem da cidade e o processo histórico de urbanização. Urbanização e industrialização. Urbanização nos países “periféricos” e no Brasil. Rede urbana. Produção do espaço urbano capitalista, usos do solo e agentes estruturadores. Relações cidade/campo. O papel da metrópole no capitalismo e suas relações com as demais escalas do urbano. Problemática socioambiental urbana e movimentos sociais

Bibliografia Básica:

CARLOS, A. F. A; SOUZA, M. L; SPÓSITO, M. E. B. (orgs.). **A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios**. São Paulo: Contexto, 2011.

MUNFORD, L. **A cidade na história**. 2 vols. Belo Horizonte: Itatiaia, 1965.

SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Edusp, 2005

Bibliografia Complementar:

CORRÊA, R. L. **Estudos sobre a rede urbana**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. CORREA, R. L. O espaço urbano. São Paulo: Ática, 1989. Série Princípios.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

VASCONCELOS, P. A; CORRÊA, R. L; PINTAUDI, S. M. (orgs.). **A cidade contemporânea: segregação espacial**. São Paulo: Contexto, 2013.

VILLAÇA, F. **Espaço intra-urbano no Brasil**. São Paulo: Studio Nobel/Fapesp, 1998.

Nome do Componente Curricular: Marx e Marxismos

Ementa: Pensamento marxiano e marxismos. Estudo historiográfico do marxismo, suas mudanças e trajetória. Autores clássicos do marxismo.

Bibliografia Básica:

LENIN, V. **Esquerdismo: Doença Infantil do Comunismo**. São Paulo: Anita Garibaldi.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luis Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

Bibliografia Complementar:

ANDERSON, P. **A crise da crise do marxismo**. São Paulo, Brasiliense, 1984.

ENGELS, F & MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo, Grijalbo, 1977.

FONTANA, J. **A História dos Homens**. Bauru-SP, EDUSC, 2004.

VILAR, P. "História marxista, história em construção". In: LE GOFF, J & NORA, P. (org.) **História: Novos Problemas**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1979.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo/Campinas: Cortez/Autores Associados, 1991.

MARTINS, Pura Lúcia. **Didática e as Contradições da Prática**. Campinas: Papirus, 1998.

Nome do Componente Curricular: Meio Ambiente e Serviço Social

Ementa: A influência do sistema capitalista sobre o meio ambiente e o social em uma perspectiva histórica. As respostas da natureza às ações humanas, o aquecimento global e a proposta de desenvolvimento sustentável e a crítica. A responsabilidade do homem sobre o seu meio: leis e políticas públicas, responsabilidade social. A gestão ambiental e a ocupação dos espaços/território. A formação do sujeito ecológico: a conscientização, conservação e educação ambiental. O "lixo" na sociedade: o tratamento dos resíduos sólidos, os catadores e as organizações. O Serviço Social e o meio ambiente

Bibliografia Básica:

PHILIPPI JR., A.; PELICIONI, M. C. F. **Educação ambiental e sustentabilidade.** São Paulo: Manole, 2014.

SILVA, M. G. **Questão ambiental e desenvolvimento sustentável:** um desafio ético político ao Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2012.

PHILIPPI JR, A.; ALVES, A. C. **Curso interdisciplinar de direito ambiental.** Barueri (SP): Manole, 2011.

Bibliografia Complementar:

PÉREZ, A. G.; GÓMEZ, J. A. D.; AGUADO, O. V. **Serviço Social e meio ambiente.** São Paulo: Cortez, 2004.

BARROS, R. T. V. **Elementos de gestão de resíduos sólidos.** Belo Horizonte (MG): Tessitura, 2012.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MENDES, R. C. L. O. **O Social e ambiental na lógica do capitalismo.** Franca-SP: UNESP, 2009.

SEIFFERT, M. E. B. **Gestão ambiental:** instrumentos, esferas de ação e educação ambiental. 2. ed. São Paulo (SP): Atlas, 2011.

Nome do Componente Curricular: Questão Agrária e Políticas Públicas no Brasil

Ementa: Compreender a particularidade da questão social no Brasil, a questão

agrária, a partir da formação sócio histórica brasileira na configuração de capitalismo tardio. Analisar a reforma agrária enquanto política pública redistributiva, a questão agrária na atualidade e a importância dos movimentos sociais na luta pela redemocratização de terras no Brasil e no Triângulo Mineiro/MG.

Bibliografia Básica:

SANTOS, Josiane Soares. **Questão social:** particularidades no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012.

STÉDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil:** programas de reforma agrária – 1946-2003. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009. v. 3.

_____; FERNANDES, Bernardo Maçano. **Brava Gente:** a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2012

Bibliografia Complementar:

FABRINI, João Edmilson. **Conflitos territoriais entre o campesinato e o agronegócio latifundiário.** São Paulo (SP) : Outras Expressões, 2014.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PRADO JÚNIOR, Caio. **A questão agrária no Brasil.** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

STÉDILE, João Pedro. **Questão Agrária no Brasil.** 10.ed. São Paulo: Atual, 2009.
_____. **A questão agrária no Brasil:** programas de reforma agrária – 1946 2003. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019. v. 3.

Nome do Componente Curricular: Saúde e Serviço Social

Ementa: O processo histórico da inserção dos Assistentes Sociais na saúde. Desafios profissionais frente às demandas sociais da saúde. Os espaços sócio ocupacionais dos Assistentes Sociais na saúde. O Assistente Social como interlocutor profissional dos princípios do Sistema Único de Saúde. Projeto de Reforma Sanitária e o Projeto Ético-Político do Serviço Social e seus rebatimentos no exercício profissional do Assistente Social.

Bibliografia Básica:

MOTA, A. E.; BRAVO, M. I. S.; et al (Orgs). **Serviço Social e Saúde:** formação e trabalho profissional. São Paulo: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2006.

BRAVO, M. I. S. **Serviço Social e Reforma Sanitária:** lutas sociais e práticas profissionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Saúde e Serviço Social. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Bibliografia Complementar:

VASCONCELOS, A. M.. **A Prática do Serviço Social:** cotidiano, formação e alternativas na área da saúde. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CFESS. **Parâmetros para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Saúde.** CFESS: Brasília. Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais, 2010.

VASCONCELOS, E. M.(Org.). **Saúde Mental e Serviço Social:** o desafio da subjetividade e da interdisciplinaridade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOTO, R. C. T.; NOGUEIRA, V. M. R.. Serviço Social e Saúde: desafios intelectuais e operativos. **SER Social.** V. 11, No. 25. Brasília. UNB, jul./dez. 2009.

BRAVO, M. I. S.; MATOS, M. C.. **Projeto Ético-Político do Serviço Social e sua Relação com a Reforma Sanitária:** elementos para o debate. Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional. São Paulo: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2006.

Nome do Componente Curricular: Serviço Social e Relação de Gênero

Ementa: A diversidade de gênero enquanto construção social e gênero na formação sócio-histórica do Brasil. Diversidade sexual e o debate de gênero. A interseccionalidade de classe, gênero e raça no Brasil.

Bibliografia Básica:

CISNE, Mirla. SANTOS, Silvana Mara Morais dos. Feminismo, Diversidade Sexual e Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2018. (Biblioteca Básica do Serviço Social)

FERREIRA, Guilherme Gomes. Diversidade Sexual e de Gênero e o Serviço

Social no Sociojuridico. São Paulo: Cortez, 2018. (Coleção Temas Sociojuricos)

SAFFIOTI, Heleieth IB. **O poder do Macho**. São Paulo; Moderna, 1987 (Coleção Polêmica)

Bibliografia Complementar:

DAVIS, Angela. Mulheres, Raça e Classe. São Paulo, Boitempo, 2016.

CISNE, Mirla. Feminismo e Consciência de Classe no Brasil. São Paulo, Cortez, 2014.

CISNE, Mirla. Gênero, Divisão Sexual do Trabalho e Serviço Social. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital (orgs) Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

XAVIER, Giovana. FARIAS, Juliana Barreto. GOMES, Flávio. (orgs) Mulheres Negras no Brasil Escravista e do Pós-emancipação. São Paulo: Selo Negro, 2012.

Nome do Componente Curricular: Mídias, Comunicação e o Serviço Social

Ementa: O uso das mídias na sociedade contemporânea. A comunicação, o direito a informação, o direito de acesso a informações e o Serviço Social. As potencialidades do uso das plataformas digitais para o Serviço Social. O impacto das novas tecnologias de informação e comunicação no cotidiano profissional do Assistente Social.

Bibliografia Básica:

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: volume1. 6. ed São Paulo (SP): Paz e Terra, 2010. 698 p. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, 1).

DEMO, P. **Educação hoje**: “ novas tecnologias”, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

SALES, M, A.; RUIZ, J. L. S. **Mídia, questão social e serviço social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Bibliografia Complementar:

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**: volume 2. 6. ed São Paulo (SP): Paz e Terra, 2008. 530 p. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, 2).

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. São Paulo (SP): Parábola, 2016. 351 p.,

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed São Paulo (SP): Ed. 34, 2010. 270 p. (Trans).

ROJO, Roxane Helena R. (org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo (SP): Parábola, 2019. 215 p.,

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. tradução: Carmen Grisci. Petrópolis: Vozes, 2011

Nome do Componente Curricular: Teoria Social crítica e Serviço Social

Ementa: Estudo sobre a teoria social crítica e sua influência no Serviço Social brasileiro, analisando as conquistas e os limites dessa apropriação para a materialização e efetivação do projeto ético político da profissão na atualidade.

Bibliografia Básica:

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: livro primeiro: volume 1. 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**: texto integral. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.

SIMIONATTO, I. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. 4. ed. São Paulo, 2011.

Bibliografia Complementar:

COUTINHO, C. N. **Intervenções**: o marxismo na batalha das idéias. São Paulo (SP): Cortez, 2006.

IASI, M. L. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Ditadura e serviço social:** uma análise do serviço social no Brasil pós-64. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política:** uma introdução crítica. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Nome do Componente Curricular: Pensamento Sociológico e as Interfaces com o Serviço Social

Ementa: O pensamento social brasileiro do século XX. O processo histórico de apropriação de matrizes teórico-metodológicas europeias no Brasil. Os problemas históricos brasileiros em face do Serviço Social. A atualidade do pensamento social brasileiro no século XXI

Bibliografia Básica:

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil.** 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, 220 p.

REIS, J. C. **As identidades do Brasil:** de Varnhagen a FHC: volume 1. 9. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010, 278 p.

_____. **As identidades do Brasil 2:** de Calmon a Bomfim: a favor do Brasil: direita ou esquerda? Rio de Janeiro: FGV, 2010. 240 p.

Bibliografia Complementar:

BASTOS, E. R. Atualidade do pensamento social brasileiro. **Soc. estado.** [online]. 2011, vol.26, n.2

FREYRE, G. **Casa grande & senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Apresentação Fernando Henrique Cardoso. 51. ed. São Paulo: Global, 2010. 728 p.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. 431 p.

FERNANDES, F. **Sociedades de classes e subdesenvolvimento.** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. 267 p.

CARDOSO, F.; IANNI, O. **Homem e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1975. 317 p.

Nome do Componente Curricular: Pobreza e Cidadania

Ementa: Os vários conceitos e discussões da pobreza e da desigualdade no Brasil, as possibilidades e limites das políticas públicas no combate à pobreza, a questão da meritocracia e na transferências de renda. As relações entre pobreza, desigualdade, discriminação racial e gênero. As principais consequências da pobreza, preconceitos e ausência de direitos sociais.

Bibliografia Básica:

MESTRINER, M. L. **O Estado entre a filantropia e a Assistência Social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VIEIRA, E. **Os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2004.

YAZBEK, M. C. **Classes subalternas e assistência social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Bibliografia Complementar:

ABRANCHES, S. H. **Os Despossuídos: crescimento e pobreza no país do milagre**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CODES, A. L. M. **A Trajetória do Pensamento Científico Sobre Pobreza: Em direção a uma visão complexa**. Texto para Discussão. IPEA: Brasília, 2008.

ROCHA, S. **Pobreza no Brasil**. Afinal, do que se trata? Rio de Janeiro. Editora FGV. 2003

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

TELLES, V. S. **Pobreza e Cidadania**. São Paulo: Editora 34, 2001

Nome do Componente Curricular: Políticas de Saúde e Saúde Mental no Brasil

Ementa: As políticas de saúde e a Saúde Mental no Brasil. A Reforma Psiquiátrica e a luta antimanicomial. A Saúde Mental e os desafios contemporâneos.

Bibliografia Básica:

AMARANTE, P. **Loucos pela vida:** a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil. Rio de Janeiro: SDE/ FIOCRUZ, 1994.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE. **Reestruturação da assistência psiquiátrica:** bases conceituais e caminhos para sua implementação. Milão: OPS, 1990.

ROTELLI, F. **Desinstitucionalização.** São Paulo: Hucitec, 1990.

VASCONCELOS, E. M. **Saúde Mental e Serviço Social:** o desafio da subjetividade e da interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2007.

Bibliografia Complementar:

DELGADO, P. G. **As razões da tutela:** Psiquiatria, justiça e cidadania do louco no Brasil. Rio de Janeiro: TeCorá, 1992.

FIGUEREDO, A.C.; JARDIM, S. R. Formação de recursos humanos, trabalho e saúde mental. *In:* FIGUEIREDO,

A.M; CAVALCANTI, M.T. (Org) **A reforma psiquiátrica e os desafios da desinstitucionalização.** Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001, p. 59-68.

BRASIL, **Legislação em Saúde Mental – 1990-2004.** 5ª Ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2004a.

_____. **Saúde Mental no SUS:** acesso ao tratamento e mudança do modelo de atenção. Relatório de Gestão 2003- 2006. Ministério da Saúde: Brasília, 2007.

RAMOS, R.A. **As representações sociais sobre a prática profissional do assistente social nos centros de atenção psicossocial no Ceará.** UFPE/Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Mestrado. Recife, 2003. Disponível em: <http://www.liber.ufpe.br/teses/arquivo/20030925142807.pdf> Acesso em 24 out 2016.

Nome do Componente Curricular: Serviço Social e Proteção a Infância e

Juventude

Ementa: A história social da infância e adolescência. Direitos da criança e do adolescente. Políticas de proteção à infância e adolescência no Brasil.

Bibliografia Básica:

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal n ° 8069/90. Ministério da Justiça, Brasília, DF, 1990.

SALES, Mione Apolinário. MATOS, Maurílio Castro de. LEAL, Maria Cristina. (org.). **Política Social, Família e Juventude**: uma questão de direitos. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Bibliografia Complementar:

FURINI, Luciano Antônio. **Redes sociais de proteção integral à criança e ao adolescente**: falácia ou eficácia? São Paulo (SP): Ed. UNESP, 2011.

KREUZ, Sergio Luiz. **Direito à convivência familiar da criança e do adolescente**: direitos fundamentais, princípios constitucionais e alternativas ao acolhimento institucional. Curitiba (PR): Juruá, 2012.

PIANA, Maria Cristina; OLIVEIRA, Nayara Hakime Dutra. (org.) **Voz e vez**: reflexões sobre a infância e a adolescência no Brasil. Bauru (SP): Projeto Editorial Praxis, 2018.

RIBEIRO, Marisa Marques; Martins. Rosilda Baron. **Violência doméstica contra a criança e o adolescente**: a realidade velada e desvelada no ambiente escolar. Curitiba (PR): Juruá, 2010.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil. 2. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2008.

Nome do Componente Curricular: Supervisão Acadêmica de Estágio Não Obrigatório em Serviço Social

Ementa: Dimensões teórico-metodológicas e ético-políticas do exercício profissional do Assistente Social. Mediações entre formação e trabalho profissional. As expressões da questão social e as políticas sociais na realidade regional.

Bibliografia Básica:

CAPUT, Lesliane. **Supervisão de Estágio em Serviço Social**. Papel Social, 2021.

LEGWOY, Alzira Maria Baptista. **Supervisão de estágio no serviço social**. São Paulo: Cortez, 2011.

PONTES, R.N. **Mediação e Serviço Social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2010.

Bibliografia Complementar:

BURIOLLA, Marta A. Feitem. **O Estágio supervisionado**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008. Revista Conexões Geraes. Disponível em <http://www.cress-mg.org.br/publicacoes>

COELHO, M. **Imediatividade: na prática profissional do assistente social**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

FORTI, V.; GUERRA, Y. (orgs). **Serviço Social: temas, textos e contextos**. (coletânea Nova de Serviço Social). Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

Nome do Componente Curricular: Tópicos Especiais em História do Brasil II

Ementa: Desenvolve temáticas e estudos específicos na área de História do Brasil. Ensino de História do Brasil

Bibliografia Básica:

BOBBIO, N. (et al). *Dicionário de política*. 5ª ed. v. 1. Brasília: Editora UnB: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

COSTA, E. V. da. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. 7ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

NAPOLITANO, M. 1964: história do regime militar brasileiro. São Paulo: Contexto, 2014.

Bibliografia Complementar:

FERREIRA, J.; DELGADO, L. de A. N. (orgs.). **O Brasil republicano**. O tempo do nacional-estatismo. v. 2. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

FERREIRA, J; GOMES, A. de C. 1964. **O golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FONSECA, F. C. da. **Nomeação para a reitoria da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM/Uberaba – MG**. Disponível em: <<https://institutocaiopradojr.files.wordpress.com/2019/09/nota-sobre-nomeac387c383o-para-a-reitoria-da-uftm-2019-fc3a1bio-fonseca.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

ROMANO, C. **Deposição de Dilma Rousseff: nem golpe nem impeachment**. Disponível em: <<http://bandeira-vermelha.blogspot.com/2018/11/deposicao-de-dilma-rousseff-nem.html>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

SIMÕES, A. L. de A. **O que realmente ocorreu na UFTM? A verdade sobre a nomeação para a reitoria**. Disponível em: <https://1.bp.blogspot.com/-52pNL2zZNWw/XUQItPZEfYI/AAAAAAAAABG0/mic3990hLp4mrXldvxK7ipwZ6xK0FMkXQCLcBGAs/s1600/jm_260_62019.jpg>. Acesso em: 08 ago. 2019.

ANEXO B - MATRIZ CURRICULAR VIGENTE DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL - BACHARELADO

1º SEMESTRE							
Componente Curricular	Horas-Aula				Total	Créditos	Pré-Requisito
	Teórico	Prático	AD	APC			
Ciência Política	30	-	-	-	30	2	-
Leitura e Produção de Textos	60	-	-	-	60	4	-
Metodologia Científica	30	-	-	-	30	2	-
Antropologia	30	-	-	-	30	2	-
Introdução ao Serviço Social	60	30	-	-	90	6	-
Sociologia	30	-	-	-	30	2	-
Filosofia	30	-	-	-	30	2	-
Leitura Crítica da Mídia	24	-	6	-	30	2	-
Subtotal	294	30	6	-	330	22	-

2º SEMESTRE							
Componente Curricular	Horas-Aula				Total	Créditos	Pré-Requisito
	Teórico	Prático	AD	APC			
Formação Sócio-Histórica do Brasil	30	-	-	-	30	2	-
Questão Social no Brasil	60	30	-	-	90	6	-
Economia Política	60	-	-	-	60	4	-
Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social I	60	-	-	-	60	4	-
Classes e Movimentos Sociais	60	-	-	-	60	4	-
Subtotal	270	30	-	-	300	20	-

3º SEMESTRE							
Componente Curricular	Horas-Aula				Total	Créditos	Pré-Requisito
	Teórico	Prático	AD	APC			
Política Social e Serviço Social I	90	-	-	-	90	6	-
Psicologia	60	-	-	-	60	4	-
Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social II	90	-	-	-	90	6	Fundamentos Históricos e Teóricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social I
Ética e Serviço Social I	60	-	-	-	60	4	-
Subtotal	270	30	-	-	300	20	-

4º SEMESTRE						
Componente Curricular	Horas-Aula			Total	Créditos	Pré-Requisito
	Teórico	Prática	A D			
Pesquisa Social	60	30	-	90	6	-

Movimentos Sociais e Realidade Regional e Local	30	30	-	60	4	-
Política Social e Serviço Social II	90	-	-	90	6	Política Social e Serviço Social I
Ética e Serviço Social II	60	30	-	90	6	Ética e Serviço Social I
Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social III	60	-	-	60	4	Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social II
Subtotal	300	90	-	390	26	-

5º SEMESTRE						
Componente Curricular	Horas-Aula			Total	Créditos	Pré-Requisito
	Teórico	Prática	A D			
Pesquisa e Produção de Conhecimentos em Serviço Social I	60	30	-	90	6	-
Serviço Social e Processo de Trabalho I	60	-	-	60	4	-
Política Social e Serviço Social III	60	30	-	90	6	Política Social e Serviço Social II
Legislação Social Aplicada ao Serviço Social I	30	30	-	60	4	-
Supervisão Acadêmica de Estágio Curricular I	30	-	-	30	2	Ética e Serviço Social II e Fundamentos
Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social IV	60	30	-	90	6	Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social III

Estágio Supervisionado em Serviço Social I	-	180	-	180	12	Questão Social no Brasil, Ética e Serviço Social II e Fundamentos históricos Teórico-Metodológicos do Serviço Social II
Subtotal	300	300	-	600	40	-

6º SEMESTRE						
Componente Curricular	Horas-Aula			Total	Créditos	Pré-Requisito
	Teórico	Prático	A D			
Legislação Social Aplicada ao Serviço Social II	90	30	-	120	8	Legislação Social Aplicada ao Serviço Social I
Serviço Social e Processo de Trabalho II	60	-	-	60	4	Serviço Social e Processo de Trabalho I
Pesquisa e Produção de Conhecimentos em Serviço Social II	60	30	-	90	6	Pesquisa e Produção de Conhecimentos em Serviço Social I
Supervisão Acadêmica de Estágio Curricular II	30	-	-	30	2	Supervisão Acadêmica de Estágio Curricular I Correquisito: Estágio Supervisionado em Serviço Social II
Estágio Supervisionado em Serviço Social II	-	180	-	180	12	Estágio Supervisionado em Serviço Social I
Planejamento e Gestão de Políticas Sociais I	60	-	-	60	4	Política Social e Serviço Social I
Subtotal	300	240	-	540	36	-

7º SEMESTRE						
Componente Curricular	Horas-Aula			Total	Créditos	Pré-Requisito
	Teóric a	Prátic a	A D			
Trabalho de Conclusão de Curso I	60	120	-	180	12	Pesquisa e Produção de Conhecimentos em Serviço Social II
Planejamento e Gestão de Políticas Sociais II	60	30	-	90	6	Planejamento e Gestão de Políticas Sociais I
Supervisão Acadêmica de Estágio Curricular III	30	-	-	30	2	Supervisão Acadêmica de Estágio

						Curricular II Correquisito: Estágio Supervisionado em Serviço Social III
Seminários Temáticos I	60	-	-	60	4	-
Estágio Supervisionado em Serviço Social III	-	180	-	180	12	Estágio Supervisionado em Serviço Social II
Subtotal	210	330	-	540	36	-

8º SEMESTRE						
Componente Curricular	Horas-Aula			Total	Créditos	Pré-Requisito
	Teóric a	Prátic a	A D			
Trabalho de Conclusão de Curso II	90	120	-	210	14	-
Processo de Supervisão em Serviço Social	60	-	-	60	4	-
Seminários Temáticos II	60	-	-	60	4	-
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	30	-	-	30	2	-
Subtotal	240	120	-	360	24	-

COMPONENTES CURRICULARES ELETIVOS							
Componente Curricular	Horas-Aula				Total	Créditos	Pré-Requisito
	Teóric a	Prátic a	A D	AP C			

A dimensão socioeducativa do Serviço Social	60	-	-	-	60	4	-
A política de assistência social e o trabalho do assistente social	60	-	-	-	60	4	-
Comunicação, promoção da saúde e literacia para a saúde	30	30	-	-	60	4	-
Democracia e participação social	60	-	-	-	60	4	-
Envelhecimento na contemporaneidade	30	-	-	-	30	2	-
Estágio não obrigatório supervisionado em Serviço Social	-	180	-	-	180	12	Estágio Supervisionado em Serviço Social III
Família e Serviço Social	60	-	-	-	60	4	-
Geografia Agrária	50	15	-	10	75	5	-
Geografia Urbana	50	15	-	10	75	5	-
Legislações específicas educação especial	30	-	-	-	30	2	-
Marx e marxismos	60	-	-	-	60	4	-
Meio ambiente e serviço social	30	-	-	-	30	2	-

Questão agrária e políticas públicas no Brasil	60	-	-	-	60	4	-
Saúde e Serviço Social	60	-	-	-	60	4	-
Serviço Social e relação de gênero	60	-	-	-	60	4	-
Tecnologias de informação e comunicação e o Serviço Social	28	28	12	-	60	4	-
Teoria social crítica e serviço social	60	-	-	-	60	4	-
Trabalho e identidade profissional	30	-	-	-	30	2	-
Trabalho grupal e questão social	30	-	-	-	30	2	-
Pensamento sociológico e as interfaces com o Serviço Social	60	-	-	-	60	4	-
Pobreza e cidadania	30	-	-	-	30	2	-
Pobreza e cidadania	60	-	-	-	60	4	-
Poder local: notas introdutórias	60	-	-	-	60	4	-
Políticas de saúde e saúde mental no Brasil	60	-	-	-	60	4	-
Produção de Conhecimento em Serviço Social e a sistematização da prática	60	-	-	-	60	4	-
Serviço Social e proteção à infância e juventude	60	-	-	-	60	4	-

Supervisão acadêmica de estágio não obrigatório em Serviço Social	30	-	-	-	30	2	Supervisão acadêmica de estágio curricular III; Estágio Supervisionado em Serviço Social III
Tópicos Especiais em História do Brasil II	60	-	-	-	60	4	-

SÍNTESE DA MATRIZ CURRICULAR					
Componentes Curriculares	Horas-Aula			Total	Créditos
	Teórica/ Prática	AD	APC		
Componentes Curriculares Gerais	2334	6	-	2340	156
Componentes Curriculares Eletivos	150	-	-	150	10
Estágio Curricular Supervisionado	630	-	-	630	42
Trabalho de Conclusão de Curso	390	-	-	390	26
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	210	-	-	210	14
TOTAL	3.714	6	-	3.720	248
Carga Horária Total do Curso em horas: 3.100h					
Tempo de integralização curricular (semestre/anos)	Mínimo			Máximo	
	8 semestres/4 anos			12 semestres/6 anos	

ANEXO C – QUADRO DE EQUIVALÊNCIA

QUADRO DE EQUIVALÊNCIA					
RELAÇÃO DE EQUIVALÊNCIAS DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL					
Matriz Curricular (vigência): 2019			Matriz Curricular (vigência): 2023 / 1		
Disciplina	Semestre	CH (h/a)	Disciplina	Semestre	CH (h/a)
Metodologia Científica	1º	30	Universidade e Formação Acadêmica	1º	30
Política Social e Serviço Social I	3º	90	Política Social e Serviço Social I	3º	60
Fundamentos Históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social II	3º	90	Fundamentos Históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social II	3º	60

Pesquisa Social	4º	90	Pesquisa Social I	5º	60
Movimentos Sociais e Realidade Regional e Local	4º	60	Movimentos Sociais e Realidade Regional e Local	3º	105
Política Social e Serviço Social II	4º	90	Política Social e Serviço Social II	4º	60
Ética e Serviço Social II	4º	90	Ética e Serviço Social II	4º	105
Pesquisa e Produção de Conhecimentos em Serviço Social I	5º	90	Pesquisa Social I	5º	60
Política Social e Serviço Social III	5º	90	Política Social e Serviço Social III	5º	60
Fundamentos Históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social IV	5º	90	Fundamentos Históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social IV	5º	60
Legislação Aplicada ao Serviço Social II	6º	120	Legislação Aplicada ao Serviço Social II	4º	60
Planejamento e Gestão de Políticas Sociais I	6º	60	Administração e Planejamento em Serviço Social	7º	60
Planejamento e Gestão de Políticas Sociais II	7º	90	Administração e Planejamento em Serviço Social	7º	60
Pesquisa e Produção de Conhecimentos em Serviço Social II	6º	90	Pesquisa Social II	6º	60
Seminários Temáticos I	7º	60	Universidade e Sociedade I	2º	75
Seminários Temáticos II	8º	60	Universidade e Sociedade II	5º	75
Processo de Supervisão em Serviço Social	8º	60	Processo de Supervisão em Serviço Social	8º	30
A dimensão sócio-educativa do Serviço Social	Eletiva	60	A dimensão sócio-educativa do Serviço Social	Eletiva	30
Família e Serviço Social	Eletiva	60	Família e Serviço Social	Eletiva	30

Tecnologias de informação e comunicação e o Serviço Social	Eletiva	60	Mídias, Comunicação e o Serviço Social	Eletiva	60
Serviço Social e Proteção à Infância e Juventude	Eletiva	60	Serviço Social e Proteção à Infância e Juventude	Eletiva	30
Produção de conhecimento em Serviço Social e a sistematização da prática	Eletiva	60	Documentação, sistematização e produção de conhecimentos em Serviço Social	Eletiva	60
Legislações específicas da Educação Especial	Eletiva	30	Deficiência, Cidadania e Inclusão	Eletiva	30