



Serviço Social, ideologia pós-moderna e trabalho docente em instituições privadas de ensino

Social Service and post-modern ideology and teaching work in private educational institutions

Tahiana Meneses Alves*

 <https://orcid.org/0000-0003-1019-8746>

RESUMO

O artigo trata da relação entre Serviço Social, ideologia pós-moderna e trabalho docente em instituições privadas de ensino. Parte da pesquisa bibliográfica e da análise sobre experiências da autora enquanto assistente social e docente. A pós-modernidade, enquanto um conjunto de atitudes culturais e uma expressão intelectual, serve à manutenção da ordem burguesa. Na contemporaneidade, coloca-se como uma forma de interpretar/vivenciar este tempo, espraiando-se por diversas esferas da vida social. Também repercute no Serviço Social quanto ao trabalho docente. No Brasil, tais repercussões — antes já existentes, mas potencializadas num contexto de pandemia pela Covid-19 — tensionaram e impuseram desafios ao projeto ético-político profissional de tendência crítica à ordem do capital.

PALAVRAS-CHAVE

Serviço social; pós-modernidade; trabalho docente; instituições privadas de ensino; tecnologias da informação e comunicação.

ABSTRACT

The article deals with the relationship between Social Service, postmodern ideology and teaching work in private educational institutions. Part of bibliographical research and analysis of the author's experiences as a social worker and teacher. Postmodernity, as a set of cultural attitudes and an intellectual expression, serves to maintain the bourgeois order. In contemporary times, it is seen as a way of interpreting/experiencing this time, spreading across different spheres of social life. It also has repercussions on Social Services in terms of teaching work. In Brazil, such repercussions, which already existed but were heightened in a pandemic context by COVID-19, strained and imposed challenges on the professional ethical-political project with a critical tendency towards the order of capital.

KEYWORDS

Social service; Postmodernity; Teaching work; Private educational institutions; Information and

*Assistente Social. Doutora em Sociologia pela Universidade do Minho - Centro de Investigação em Ciências Sociais (UMINHO, Braga, Portugal). Docente Adjunta do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará (UECE, Fortaleza, Brasil). E-mail: tahiana.meneses@uece.br

DOI 10.22422/temporalis.2024v24n48p438-453



© A(s) Autora(s)/O(s) Autor(es). 2024 **Acesso Aberto** Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR), que permite copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material para qualquer fim, mesmo que comercial. O licenciante não pode revogar estes direitos desde que você respeite os termos da licença.

communication technologies.

Introdução

O projeto ético-político (PEP) do Serviço Social brasileiro aponta para uma direção social oposta às das narrativas pós-modernas. Enquanto o PEP está na contracorrente da maré capitalista desde suas origens, as narrativas pós-modernas reforçam e são asseguradas pela ordem social burguesa. Segundo Silveira Júnior (2016), a oposição comparece em dois planos. No ideoteórico, pois as narrativas pós-modernas recorrem a uma literatura que polemiza com a teoria social de Marx e a tradição marxista, pontos de sustentação do PEP. E no plano concreto de produção e reprodução social em tempos de crise e reação burguesas: o que acontece nessa sociabilidade contraria os horizontes ético-políticos previstos no PEP.

Uma diversidade de fenômenos históricos constituiu um solo fértil para o desabrochar de narrativas pós-modernas. Um deles foi a crise do fordismo-keynesianismo enquanto período progressista do capitalismo que ocorreu apenas nos países centrais. Esgotado os seus “trinta anos gloriosos”, entre as décadas de 1940 e 1970, houve a exigência de uma reestruturação produtiva em escala global, caracterizando um novo episódio para o capital monopolista. Outro fenômeno foi a crise do socialismo “real” — os dilemas sofridos por formações sociais que, ao longo do século XX, realizaram transições históricas rumo ao socialismo —, que teve como maior representação concreta a queda do muro de Berlim, em 1989. Kohan (2017, p. 10) enumera três grandes derrotas que possibilitaram o surgimento do que chama de “metafísicas pós-modernas”: 1) na Europa Ocidental, a derrota de 1968, a desilusão eleitoral com os anos 1970 e a crise do eurocomunismo; 2) Nos Estados Unidos, as derrotas das rebeliões contra a dominação racial e dos protestos estudantis nos anos 1960; 3) Na América Latina, as repressões e os genocídios militares em diversos países. Jameson (1992) acrescenta as experiências de descolonização da África inglesa e francesa, que, não obstante, conduziram a um novo imperialismo.

Esses fenômenos atravessaram a realidade brasileira e constituíram solo fértil para as narrativas pós-modernas também por aqui, inclusive entre o Serviço Social. Tais narrativas podem, à primeira vista, soar coerentes na interpretação da vida social. Isso porque, conforme Silveira Júnior (2016, p. 172), elas apresentam “falsas soluções para problemas em si legítimos, já que colocados pela própria realidade”.

Mas podem ser uma cilada para o Serviço Social desprovido dos fundamentos com base na ontologia marxiana do ser social centrado no trabalho. Os fundamentos constituem a matriz explicativa da realidade social e da profissão e permeiam a interlocução entre Serviço Social e sociedade (Yazbek, 2018). São eles que embasam o PEP, pois viabilizam o conhecimento e a crítica radical ao compreenderem a lógica que constitui a sociedade capitalista e sua (ir)racionalidade. Eles permitem retomar as coisas na sua gênese e no seu desenvolvimento, sem as tomar pela metade (Guerra 1997, 2004), ao contrário do que realizam as narrativas pós-modernas.

Dito isto, o objetivo do artigo é analisar alguns efeitos da ideologia pós-moderna sobre o Serviço Social brasileiro na contemporaneidade a partir do trabalho docente em instituições de ensino superior (IES) privadas. Sua base empírica é fruto da experiência da autora enquanto docente de Serviço Social em IES privadas na mediação com a pesquisa

bibliográfica que, por sua vez, incluiu artigos, livros, capítulos de livros e outras fontes científicas sobre pós-modernidade, Serviço Social e trabalho docente.

Para além desta Introdução, o artigo está estruturado em quatro seções: a primeira trata de sua concepção acerca da pós-modernidade; a segunda traz um breve panorama acerca do mundo do trabalho no século XXI e seus rebatimentos sobre o Serviço Social no Brasil; a terceira seção analisa como o presenteísmo e a imediatividade enquanto traços típicos da ideologia pós-moderna subvertem o trabalho docente em Serviço Social mediado pelas TICs nas IES privadas; por fim, a última seção argumenta sobre como o relativismo das “verdades” propostos pela ideologia pós-moderna afronta o perfil profissional requerido pelo Projeto Ético-Político do Serviço Social.

Da modernidade à pós-modernidade?

A pós-modernidade pode ser definida como um “conjunto de determinadas atitudes culturais, um repertório determinado de atitudes perante a cultura e a política ou um movimento intelectual que se sustenta numa crítica ao legado da modernidade” (Silveira Júnior, 2016, p. 170). Assim, corresponde a uma ruptura com a modernidade, trazendo impactos que vão desde a vida cotidiana até a produção de conhecimento social (Evangelista, 2008).

As narrativas pós-modernas surgiram pela década de 1970¹. Conforme Netto (2014), o ponto de arranque se deu com a publicação do livro de Jean François Lyotard, “A condição pós-moderna”, em 1979. Depois se espalharam pela Europa Ocidental e América do Norte, ao longo das décadas de 1980 e 1990, irradiando debates que vão desde a epistemologia, a estética até a filosofia da teoria social. Também chegaram à América Latina e ao Brasil. No geral, elas realizam a crítica da modernidade e, em especial, do projeto iluminista moderno. Este enaltecia a razão para entender e intervir nos mundos natural e social. Ressaltava a liberdade, a igualdade, a universalidade, a autonomia individual.

A ordem burguesa foi a constelação socio-histórica para o surgimento da razão moderna enquanto síntese de três categorias nucleares: o humanismo, o historicismo concreto e a razão dialética (Netto, 2004; Simionatto, 2009). A princípio, o projeto iluminista foi empreendido pela burguesia na sua fase revolucionária, mas foi por ela abandonado ao alcançar o patamar de classe dominante. Foi quando a burguesia ingressou na sua fase de decadência ideológica, pós 1848, e se agregou com o pensamento conservador (outrora, antiburguês).

A pós-modernidade é um campo bastante difuso e matizado². Algo destacado por Netto

¹ Embora algumas polêmicas colocadas pela pós-modernidade já estivessem dadas nas primeiras décadas do século XX, inclusive por autores da Escola de Frankfurt, como, por exemplo, na discussão sobre as possibilidades do sujeito revolucionário (enquanto classe social) feita por Horkheimer no contexto de nazifascismo. Para ele, como também para Adorno, a racionalidade iluminista era uma lógica da dominação e da opressão (Harvey, 1992; Netto, 2014).

² Devido à quantidade e à qualidade de obras que tratam da pós-modernidade sob uma perspectiva crítica, não iremos resgatar esse debate intensamente no âmbito deste artigo. Sugere-se a leitura de autores como Jameson (1997), Harvey (1992), Evangelista (2008), Netto (2014), Silveira Júnior (2016). Sugere-se também, numa perspectiva contrária à dos autores mencionados, a leitura do próprio Lyotard (2009) enquanto

(2014) é que diversos nomes tidos pós-modernos não são conservadores no sentido de fazer uma apologia direta à ordem burguesa (inclusive, muitos são críticos da mesma). Mas a despeito de sua diversidade, as narrativas pós-modernas têm em comum uma carga ideológica no sentido de defender que a nova formação social em questão não mais segue as leis do capitalismo clássico (a da produção industrial e a da luta de classes). Um de seus argumentos centrais é o de que as sociedades entraram na idade “pós-industrial” e a cultura³ na idade “pós-moderna” (Lyotard, 2009).

Na nossa perspectiva, baseada em autores como Harvey (1992), Jameson (1997), Netto (2012, 2014), Iasi (2013), Evangelista (2008), Kohan (2017), não estamos vivendo a pós-modernidade como um novo momento histórico, mas, ainda, a modernidade. É nítido que presenciamos mudanças: a mundialização da economia; a expansão das tecnologias; o capital ampliou o seu domínio para além da produção industrial e foi para outras esferas como a dos serviços; o trabalho e a configuração das classes fundamentais sofreram impactos; houve uma liberação da sujeição rígida do fordismo; a subsunção real da ciência ao capital; as formas de exploração também assumiram novas roupagens. Mas não são suficientes para afirmar que vivemos outro estágio a ponto de superar o que foi construído pela/modernidade e analisado pela teoria social de Marx e pela tradição marxista.

O que chamam de sociedade pós-industrial é, segundo Jameson (1992), a industrialização universal generalizada pela primeira vez na história e em todos os setores da vida social, não mais apenas na indústria concreta, mas na agricultura, na esfera da circulação, na produção, no lazer e na organização do trabalho mecanizado, superespecializado e parcelizado. E o que chamam de pós-modernidade, afinal, é a lógica cultural do capitalismo na sua face mais exacerbada, de expansão absurda do fetiche com a mercadorização de áreas como a arte, a religião ou a sexualidade etc. no seu modo mais flexível de acumulação e no seu pleno desenvolvimento.

Pós-modernidade e repercussões no Serviço Social brasileiro: trabalho docente em instituições privadas de ensino

A ideologia pós-moderna é, portanto, um “sintoma das transformações em curso na sociedade tardoburguesa, tomadas na sua epidérmica imediatividade” (Netto, 2012, p. 420). Ou seja, é produto histórico de transformações societárias operadas pela crise do capitalismo, especialmente a partir da década de 1970, a princípio, em países desenvolvidos, gerando impactos em nível mundial que rendem até o momento presente. O capitalismo necessitou reorientar seus padrões de desenvolvimento para manter e ampliar seus níveis de acumulação.

Já no século XXI, presenciamos a crise econômica mundial de 2008, apesar das particularidades, numa relação de continuidade com o que ocorreu nos anos 1970. Também testemunhamos a chamada uberização, que combina a sujeição do trabalhador “*just in time*” às grandes corporações com o mundo digital (Antunes, 2018). Temos nos deparado com a indústria 4.0, estruturada a partir das novas Tecnologias da Informação e

precursor e defensor da tese que defende que, de fato, vivemos a pós-modernidade enquanto um novo capítulo da história.

³ Conforme Jameson (1997), a lógica cultural é fundamental para o capitalismo e, no caso do capitalismo contemporâneo tardio, é a cultura pós-moderna.

Comunicação (TICs), que prioriza o trabalho morto em detrimento do trabalho vivo. Nessa nova fase de subsunção do trabalho ao capital, há uma irreparável eliminação da força de trabalho, tornada supérflua e sobrando, o que aprofunda o desemprego, a insuficiência da seguridade social e a falta de perspectivas futuras. Além disso, acirra o movimento desigual e combinado entre centro e periferia do capitalismo.

No Brasil, a dinâmica contraditória do capitalismo foi intensificada a partir da década de 1990, quando governos aderiram ao receituário neoliberal. A ofensiva ao trabalho veio das privatizações do patrimônio do Estado, do antiestatismo⁴, do abocanhamento do fundo público e da consecutiva agressão às políticas sociais, contrariando o que havia sido pactuado na Constituição Federal de 1988. De lá para cá, o trabalho tem sido persistentemente atingido pelas investidas neoliberais, inclusive no governo do Partido dos Trabalhadores (Lula e Dilma). O ano de 2016, entretanto, anunciou tempos mais nefastos. Com o golpe parlamentar-midiático que destituiu Dilma e elevou de forma ilegítima Temer ao executivo federal, presenciamos um ultraneoliberalismo sem qualquer dissimulação através de medidas destrutivas como a Emenda Constitucional 95 e a contrarreforma trabalhista. Convivemos com o governo Bolsonaro, representante da extrema direita reacionária, o paladino da moral conservadora, do anticomunismo e entusiasta da ditadura, claramente compromissado com as oligarquias financeiras e o grande capital internacional. Tudo isso somado ao seu “fundamentalismo religioso e obscurantista, o negacionismo da ciência, os irracionalismos, as práticas neofascistas que impõem o social-darwinismo e a necropolítica como *modus operandi*” (Raichelis; Arregu, 2021, p. 142), mais assustador ainda quando analisamos seus posicionamentos e medidas (inclusive *fake news*) diante da pandemia por covid-19. Esse desenrolar de acontecimentos deixou grandes desafios para o terceiro governo Lula, em exercício desde 2023 e que, no segundo ano de mandato não demonstra indícios de rompimento com o consenso neoliberal, apesar de historicamente ter sido mais afeito a algumas demandas das classes trabalhadoras.

Devido à posição periférica e dependente do Brasil na divisão internacional do trabalho, e sem a experiência de um *Welfare State* como nos países desenvolvidos, a sua força de trabalho segue sendo superexplorada, sujeita a baixos salários, a jornadas pesadas e à extração de mais-valor absoluto e relativo. De modo geral, a nova morfologia do trabalho por aqui é permeada por clivagens e transversalidades entre trabalhadores estáveis e precários, homens e mulheres, jovens e idosos, brancos, negros e indígenas, qualificados e desqualificados, empregados e desempregados, nativos e imigrantes (Antunes, 2018, p. 158).

Assistentes sociais (AS), na condição de trabalhadoras assalariadas, também sofrem os efeitos nefastos sobre o mundo do trabalho. Independente da alocação, todas estão à mercê da precarização, embora isso não ocorra de modo indiferenciado. Desde a servidora pública concursada até aquelas sob os mais diversos vínculos contratuais, como a pejetização, a terceirização, o trabalho temporário, o trabalho em tempo parcial, por tarefa, por projeto, intermitente etc. (Raichelis; Arregui, 2021). Dentro deste caldo, destacamos uma tendência verificada em trabalhos de assistentes sociais docentes em IES

⁴ A contradição aqui é a que o neoliberalismo sempre se apoiou no Estado, mesmo que o difame ideologicamente (Fisher, 2020), conforme expressa o seu “antiestatismo”.

privadas. Há casos extremos de profissionais sem vínculo formal de trabalho recebendo por disciplina ministrada, o que configura um processo similar à uberização. Isso porque, mesmo na ausência de uma plataforma digital, as assistentes sociais docentes estão “cadastradas” no banco de colaboradores da IES, sendo recrutadas para um trabalho pontual conforme as necessidades da empresa. Não bastasse a instabilidade, a situação se torna mais dramática pela insalubridade, já que é comum que as docentes precisem viajar para chegar aos espaços de trabalho quando localizados em outros municípios onde a IES possui polos, por vezes bastante distantes. Ressalta-se, segundo lamamoto (2021), que a informalidade implica na falta de acesso à seguridade social, aposentadoria e pensão, seguro-desemprego, descanso semanal e férias remuneradas, seguro contra acidentes e outras doenças. Na pandemia por Covid-19, percebemos o acirramento de situações que envolvem o medo, a insegurança, o assédio moral, as dificuldades para conseguir o equipamento de proteção individual (EPI), entre outras. Todas estas condições também nos formam enquanto classe e nos desafiam quanto às respostas dadas às expressões da questão social, inclusive as que nos afetam enquanto trabalhadoras.

Posta esta breve contextualização, no Brasil, as transformações operadas pelo capitalismo e todos os impactos no mundo do trabalho também contribuíram para a investida pós-moderna sobre a nossa profissão.

Presenteísmo e imediatividade

A ideologia pós-moderna focaliza o presente imediato. Para ela, os sujeitos perderam a sua capacidade de organizar o seu passado e o seu futuro como uma experiência coerente (Jameson 1997). O importante é viver o “aqui e o agora”, ainda mais porque tecer considerações sobre o devir é algo nebuloso quando “períodos de trabalho alternam-se com dias de desemprego” (Fisher, 2020, p. 37). Sob essa atmosfera, vivencia-se uma generalizada falta de sentido, de direção e de projetos de vida entre uma parcela significativa da sociedade. Isso conduz a uma forma de analisar o existente sem mediações, numa direção voltada “para uma universalidade abstrata, ou reduzido para uma singularidade vazia, sempre em nome de um pragmatismo imediatista” (Iasi, 2013, p. 339). Resvala sobre o Serviço Social de várias maneiras e nos diversos espaços socio-ocupacionais.

Quanto à exigência de imediatismo, o trabalho profissional tem sido cada vez mais mediado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), tendência que já existia na organização do trabalho em moldes flexíveis, mas que se fortaleceu com a pandemia (lamamoto, 2021) e o estabelecimento de um “novo normal”. Vê-se a intensificação do uso dos grupos do trabalho em aplicativos para agilizar a comunicação entre profissionais e acelerar processos. Diante disso, pensando especificamente no trabalho docente: como se estabeleceu o que era tempo de vida e o que era tempo de trabalho quando o uso das tecnologias foi banalizado, prolongando a duração das jornadas na própria casa (em especial, para as mulheres, que são as principais responsáveis pelo trabalho reprodutivo no lar e a maioria na nossa profissão)? Como foram/são socializados os custos do trabalho remoto (despesas com Internet, computador, eletricidade, mobília, eventuais modificações na casa, visto que ela não é um espaço adaptado para tal)? Quais foram os impactos para docentes e discentes de IES privadas na ocasião do ensino remoto durante a pandemia por Covid-19?

Nessa perspectiva, Raichelis e Aguerri (2021) trazem importantes apontamentos. Segundo as autoras, o ensino privado é bastante controlado pelo capital transnacional e por conglomerados econômicos, que veem a educação como um negócio, contam com capital na bolsa e têm a rentabilidade controlada por acionistas. Assim, alguns dos impactos das TICs e da gestão empresarial e gerencialista das políticas educacionais sobre o trabalho docente no cenário de pandemia foram: o tipo de contrato uberizado; o grande número de alunos por turma; a expropriação do saber docente; a perda de autonomia acadêmica para a tomada de decisões sobre conteúdos e procedimentos pedagógicos, entre outros. O CFESS (2020) também relatou algumas fragilidades do ensino remoto emergencial normatizado por portarias do MEC, que, de modo geral, impactaram os pressupostos pedagógicos e de planejamento das atividades de ensino, tendendo à improvisação e à desqualificação, bem como à responsabilização individual de docentes e discentes na garantia do processo de aprendizagem. Mas isso se reproduziu com particularidades conforme as modalidades pública ou privada de ensino.

Na vivência enquanto assistente social docente de IES privadas durante a pandemia, observamos os impactos mencionados acima, mas acrescentamos outros, como:

- a) *a migração brusca para a modalidade de ensino remoto sem um tempo mínimo para preparação sob as premissas de incorporar novas competências e de se adaptar com urgência a novos processos de trabalho;*

Quanto à exigência de celeridade na adaptação a novas ferramentas de trabalho e ensino, as IES ofertaram breves formações para orientar docentes quanto ao uso das plataformas digitais e softwares na viabilização do ensino remoto. No entanto, consideramos que foram insuficientes, ainda mais se consideramos o grau de exigência quanto à diversidade e à intensidade acerca do que nos era requisitado. Por outro lado, não houve investimento institucional para discutir/orientar quanto a questões de segurança e saúde do trabalho. Além disso, destaca-se o pouco traquejo de vários docentes com as tecnologias em questão, requerendo seu conhecimento em tempo recorde justificado de modo a não causar prejuízos no semestre já em curso.

- b) *a adoção de metodologias ativas de aprendizagem, que, na nossa perspectiva, comprometem a unidade diversa entre teoria e prática, tão cara ao PEP;*

Intimamente relacionado com o ponto anterior, os processos de aprendizagem mediados pelas TICs eram fundamentados nas chamadas metodologias ativas. De acordo com Silva (2019), no geral, as metodologias ativas, em tese, valorizam a centralidade do saber no aluno, tido como sujeito ativo no processo de produção e reprodução do conhecimento. Almejam diferir da metodologia “tradicional” centrada no conhecimento docente. Consideramos que no atual contexto de mercantilização do ensino superior no Brasil, IES privadas fazem o uso ideológico de Paulo Freire para justificar a predileção por metodologias ativas, que, no ensino remoto emergencial, mobilizaram diversas ferramentas digitais exigindo a adequação de docentes e discentes a novas competências e a um novo léxico (*live, chat, podcast etc.*). Para Freire (1987), a “educação bancária” é aquela em que o professor apenas deposita valores e conhecimentos no educando, como se este fosse um banco. Em contraposição, Freire propõe uma educação “libertadora” ou “ativa”, aquela em que há o diálogo e a aproximação entre professor e aluno, tendo este

um papel protagonista e problematizador na educação, no sentido de não se resignar, mas de questionar e de transformar a realidade. Como exemplo disso e usando de modo enviesado o pensamento freireano, a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior afirma:

É necessário formar profissionais capacitados a agir – e interagir – em um mundo dinâmico, onde somente aprender já não é mais o suficiente. **Para tanto, é preciso, também, desaprender, desapegar-se de tudo aquilo que já está ultrapassado, obsoleto e seguir em uma nova direção, na qual a convivência natural com as tecnologias e as demandas de um mundo em constante transformação esteja no centro das atenções, sem perder de vista, é claro, o caráter humanista do processo educativo.** Para vencer este desafio, instituições, professores e alunos devem estar dispostos a construir, conjuntamente, uma nova maneira de produzir o conhecimento e dele tirar o melhor proveito (Niskier; Xavier; Diniz, 2020, p. 17, grifo nosso).

Os autores acima chamam este processo, intensificado pela pandemia, de “educação empreendedora”, que consiste num projeto pedagógico institucional “criativo e inovador” ao englobar a utilização plena das TICs conjugadas às metodologias ativas (Niskier; Xavier; Diniz, 2020, p. 66).

No âmbito das metodologias ativas, como exemplo, há a “sala de aula invertida”, que retira o aluno da condição de mero receptor de conhecimentos para participante ativo no processo de ensino-aprendizagem. Engloba conteúdos trabalhados pré-aula, aula e pós-aula, além da resolução de situações-problemas baseadas nas rotinas profissionais, estimulando o aluno a buscar soluções e aplicações para intervir na prática (Cabero *apud* Silva, 2019). Aulas expositivo-dialogadas são vistas como “conservadoras”, “tradicionais” — e evidentemente que, de forma geral, a educação “tradicional” (no sentido de Paulo Freire) merece ser problematizada. Acontece que a adaptação — ao nosso ver oportunista - da pedagogia freireana, ao contrário do que propôs seu fundador, não possui como finalidade a formação crítica e, tampouco, a transformação social. Da maneira como foram adotadas, as metodologias ativas serviram, em primeiro plano, para responder às necessidades do capital, pois funcionaram mais como estratégia de atração e retenção de alunas nas IES. Têm objetivos mais quantitativos que qualitativos no que se refere à formação profissional. Segundo Silva (2019), elas propõem uma formação “dinâmica” e mais “prática”, através de conteúdos mais “técnicos” e “interventivos”. Mas, do nosso ponto de vista, particularmente para a formação em Serviço Social, correm o risco de alimentar um fosso entre a teoria e a prática, ferindo a lógica dialética conquistada com muita luta nas nossas diretrizes curriculares. E ferem também a autonomia docente.

- c) o contraste entre uma postura docente “inovadora” e uma postura disciplinadora, ambas exigidas pelas IES;

Isso ocorria numa conciliação entre as exigências quanto ao perfil “atualizado” de docente requerido pelas IES e as demandas mais próximas do regime tradicional/disciplinar em educação. Fisher (2020, p. 49) ilustra bem o que acontece em algumas instituições de ensino no cenário do capitalismo tardio: “os professores estão presos na armadilha de serem ao mesmo tempo facilitadores/animadores de palco e autoritários/disciplinadores”. Sobre isso, a Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES) exige como perfil o docente “empreendedor”, o que significa ter domínio das TICs e uma

“prática do colocar a mão na massa”. Docentes devem ser empreendedores do conhecimento e alcançar um número cada vez maior de estudantes por meio de plataformas digitais. Contraditoriamente, o fato de requerer um docente “expert de mercado” não prescinde de suas qualidades “acadêmicas” e da disciplina “tradicional”, especialmente em momentos decisivos para os interesses das IES, como, por exemplo, as visitas de avaliação pelo Ministério da Educação.

- d) *o preenchimento excessivo de formulários e planilhas ao fim de cada aula ou de outras atividades, dando origem a um volume gigantesco de informações;*

Acreditamos que essas exigências tinham mais relação com uma vigilância do trabalho docente que com outras finalidades. Fisher (2020) destaca a tecnologia da informação e a quantidade de dados produzidos (em relatórios, formulários e outros documentos) por docentes como fatores que contribuem para a vigilância no trabalho no capitalismo tardio.

- e) *a exigência de um perfil profissional flexível para cumprir requisições fora do previsto no contrato de trabalho, portanto, incompatíveis com o cargo, a jornada, o salário (calculado em horas-aula) e com a própria formação em Serviço Social;*

Para além das atribuições específicas de docente, o trabalho previa, muitas vezes individualmente: atividades para a retenção das alunas; atividades de “responsabilidade social” distribuídas a cada semestre entre os docentes do curso (que têm muito a ver com a reprodução de uma imagem positiva da empresa capitalista); a alimentação de um banco de questões do curso mesmo quando avaliações objetivas estavam suspensas; estratégias de propaganda para divulgar o curso e atrair novos discentes (inclusive, por meio das redes sociais pessoais dos próprios docentes); atividades que exigiam conhecimentos técnicos de outras áreas (como a confecção de *flyers* digitais para a divulgação de diversos eventos) e que, por vezes, ocorreram com a ajuda de familiares/amigos. Identificamos aqui a polivalência, a multifuncionalidade, a intensidade e a extensão da jornada de trabalho, justificadas como um “esforço extra” por parte de cada trabalhadora em prol da sobrevivência do curso em “tempos difíceis”. Mas, de forma indireta e mais dramática, um esforço para manter o próprio posto de trabalho numa situação de crise sanitária.

- f) *o uso descomedido do WhatsApp para reuniões, atendimentos individuais e resolução de demandas variadas em dias e horários incompatíveis com a jornada de trabalho;*

O trabalho de docentes nunca se restringiu à sua presença nas instituições de ensino, sejam estas públicas ou privadas. Mas em tempos de pandemia, o uso das TICs foi muito além de uma alternativa única de comunicação naquele contexto específico. O tempo de trabalho efetivamente aumentou. O uso descomedido de tecnologias como o WhatsApp, até mesmo em horários não comerciais, fins de semana e feriados, fez com que o tempo de trabalho invadisse o tempo de vida em níveis exorbitantes e estressantes. Porém, é exatamente isso que grandes grupos educacionais esperam do “novo modelo de professor”. A ABMES destaca a necessidade de mais paciência, trabalho e habilidade por parte dos docentes, que devem facilitar o processo estimulando a participação, a interação e a colaboração dos alunos. Eis o que colocam alguns empresários da educação:

quem souber se adaptar de forma criativa a esse novo modelo, se reinventar, apreender e usar diferentes formas de ensinar como aulas on-line, WhatsApp,

YouTube, aplicativos como o Zoom e o Google Meeting, drives, vídeos, slides, editar, conectar, pesquisar, aprender e compartilhar terá espaço crescente nessa sociedade pós-digital (Niskier; Xavier; Diniz, 2020, p. 59).

Isso prosseguiu no pós-pandemia sem possibilidades de negociação por parte dos docentes.

- g) *a falta de incentivo e tempo hábil para investir em qualificação/produção científica, mas a paradoxal cobrança por produtividade (por meio da realização de atividades extraclasse, de cursos de extensão nos fins de semana sem qualquer contrapartida financeira, de artigos científicos, entre outras);*

A qualificação e a produção científica ficam sob a responsabilidade individual de cada docente, já que as IES, por si só, oferecem pouco neste sentido. Por outro lado, exigem uma produtividade que é determinada principalmente pelas visitas do Ministério da Educação com a finalidade de avaliar o curso. Duarte (2019), com quem concordamos, argumenta que o produtivismo anda na contramão do projeto profissional definido pelas Diretrizes Curriculares. Retira-se do âmbito da educação superior o sentido formativo e de direito e se coloca como prioridade o quantitativo e metas rígidas a serem cumpridas, processo este fiel à lógica de mercado.

- h) *a gravação das aulas, incluída no contrato de trabalho por ocasião da pandemia, mas sem acordo prévio e implicando cláusulas em prejuízo dos docentes;*

A principal problemática é a perda dos direitos autorais, de imagem e de voz por parte dos docentes. Há a possibilidade de exposição das aulas para um público além das alunas, bem como de seu uso por prazo indeterminado pela instituição. Nessa situação, a liberdade docente também é colocada em xeque (CFESS, 2020). A assinatura de um contrato com essas cláusulas não pode ser tida como uma escolha num contexto de neoliberalismo desenfreado, de insegurança no trabalho e atravessado por uma pandemia.

- i) *o surgimento ou o agravamento de sofrimento físico e/ou mental.*

Adoecer física ou mentalmente não é algo incomum num regime de acumulação em que somos obrigados a ter uma capacidade de dar resposta a eventos imprevisíveis e a viver em condições de instabilidade e precariedade (Fisher, 2020). Sobre a especificidade da docência numa IES privada, presenciamos algo já registado por Duarte (2019): a precarização atinge níveis de perversidade, pois a trabalhadora docente não sabe se continuará a dar aulas no semestre seguinte, já que a execução e a avaliação da educação superior são direcionadas para o mercado/lucro. Na nossa perspectiva, a incerteza quanto ao futuro, os baixos salários (expressos ainda no pífio acréscimo referente aos títulos de mestrado e/ou doutorado) e a intensificação do trabalho por meio das TICs constituem uma combinação potencialmente adoecedora. Visualizamos professoras/es com problemas de coluna, vocais, ansiedade e depressão.

Diante de todo este quadro, ressaltamos que o problema não está, *per se*, no uso das TICs. Na pandemia, o isolamento social como estratégia para conter a propagação do vírus foi das mais importantes medidas sanitárias e as tecnologias tiveram um papel fundamental. Também foram oportunas para viabilizar a comunicação entre diversos atores, tendo

contribuído nas suas articulações políticas e agendas coletivas. O ponto problemático está na direção econômica e social que lhes foi e ainda é dada, já que intensifica a superexploração do trabalho. Como Marx (2011, p. 335) colocou, “a autovalorização do capital por meio da máquina é diretamente proporcional ao número de trabalhadores cujas condições de existência ela aniquila”. Máquinas são frutos do processo científico, que, por sua vez, tornou-se força produtiva por excelência para o capital, bem como se apresenta de forma alienada ao/à trabalhador/a (Iamamoto, 2021). Nestes tempos, como previnem Raichelis e Aguerri (2021), é preciso acompanhar este “novo normal” de forma não naturalizada, já que estratégias como a do trabalho remoto, adotadas numa situação excepcional, foram mantidas depois da pandemia, inclusive no trabalho docente. Perguntamos: quem lucra com essa forma de apropriação das TICs? Certamente não são as/os trabalhadoras/es docentes.

Ainda sobre a celeridade numa atmosfera pós-moderna, percebe-se que ela está presente também na formação profissional. O neoliberalismo e as contrarreformas do Estado atingem a educação como um todo, embora a modalidade privada esteja mais diretamente relacionada com fins mercantis. Já há algum tempo o Serviço Social vem debatendo sobre a expansão do EaD e a formação aligeirada, voltadas para o mercado e potencialmente conduzindo a um perfil profissional bem distinto do que recomendam as diretrizes curriculares da Associação Brasileira de Pesquisa e Ensino em Serviço Social (ABEPSS) de 1996 — um dos pilares do nosso PEP, junto do Código de Ética (1993) e da Lei de Regulamentação da Profissão (1993). Atualmente, a maioria das assistentes sociais é graduada pelo EaD. É imprescindível saber mais sobre esse perfil profissional, que é pouco conhecido e, por vezes, estigmatizado. É necessária atenção política e profissional voltadas para o conjunto da categoria através de políticas de formação permanente, mas considerando as particularidades de seus diversos segmentos (CFESS *apud* Iamamoto, 2021).

Também se testemunha um ataque à lógica dialética das diretrizes curriculares através de projetos pedagógicos de cursos presenciais ou EaD em IES privadas, que incluem disciplinas como “Empreendedorismo”, “Desenvolvimento Pessoal e Trabalhabilidade” e “Perspectivas Profissionais” apontando para o que Guerra (2013) chama de “lógica das competências”⁵. Diminui-se a carga horária presencial de disciplinas como “Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social” (FHTM) e se coloca em modo integralmente EaD disciplinas como “Movimentos Sociais”⁶. Transforma-se em optativas disciplinas como “Economia Política” e “Seguridade Social” — apenas para mencionar alguns exemplos e para observar, como aponta Guerra (2020), a dificuldade em articular os núcleos de fundamentação das diretrizes curriculares⁷, que correspondem

⁵ Por exemplo, de acordo com a própria ABMES, são desejadas: competências pessoais (autoconhecimento, raciocínio lógico, comunicação e expressão, criatividade e visão empreendedora); técnicas (tomada de decisão, otimização de processos e recursos, análise estatística, análise de planos de negócios e negociação); gerenciais (recursos financeiros, liderança e gestão de pessoas, operação de negócios, gestão de recursos tecnológicos e inovação para o marketing digital) (Niskier, Xavier e Diniz, 2020).

⁶ Há cursos que adotam o formato híbrido de algumas disciplinas é parcial ou total, sendo ministradas no modo EaD.

⁷ São três os núcleos de fundamentação das diretrizes curriculares: fundamentos teórico-metodológicos da vida social; fundamentos da formação socio-histórica da sociedade brasileira; e fundamentos do trabalho profissional (ABEPSS, 1996).

respectivamente aos três níveis de abstração do real conforme a teoria social de Marx (universalidade, particularidade e singularidade) (Guerra, 2020). Sob essa esteira, também se observa a indiscriminada quebra de pré-requisitos de disciplinas ao longo da trajetória discente. Algumas situações foram verificadas como: estudantes que entram no segundo período do curso acompanhando a turma já ingressada no período anterior; ou alunas que reprovam disciplinas pré-requisito ao longo do curso, mas seguem o fluxo da matriz curricular. Em ambos os casos, pode acontecer de cursarem as disciplinas que faltam apenas no fim do curso. Por exemplo, cursar FHTM I pelo 8º período depois de ter cursado FHTM II, III e IV. A este respeito, Duarte (2019) menciona a prática do “ensalamento”, que é quando estudantes entram já no segundo período (entre agosto e dezembro) e, depois, cursam o primeiro, quando abre uma nova turma.

Consideramos que isso corresponde à lógica fragmentária da pós-modernidade presente na formação profissional. Atinge em cheio algo fundamental para uma formação crítica, que é a noção de história no sentido do método marxiano, a que diz respeito ao vaivém do movimento do real, seus avanços e retrocessos e que, segundo Jameson (1992), conforma a relação entre base e superestrutura. Mas, neste caso, até a noção de história numa perspectiva historiográfica (linear e etapista) também pode se perder, em especial no caso de disciplinas como FHTM nas quais a cronologia possui a sua importância. Transgrede-se a coerência e a interdependência entre matérias e disciplinas, ou seja, a lógica dos núcleos de fundamentação pensadas nas diretrizes curriculares sob uma perspectiva de totalidade.

O relativismo das “verdades”

Para Lyotard (2009), o saber muda de estatuto quando as sociedades entram na idade dita pós-industrial e a cultura na idade dita pós-moderna. Nesse cenário, argumentos pós-modernos não compactuam com a busca da verdade. Para eles, munidos de um agnosticismo, a verdade e a essência dos fenômenos — os fundamentos — são incognoscíveis. Sob tal lógica, “verdades eternas e universais, se é que existem, não podem ser especificadas” (Harvey, 1992, p. 43). Assim sendo, não há uma verdade, mas verdades, no plural. Eliminar a busca da verdade/da essência/dos fundamentos é excluir a problemática ontológica. Como isso afeta o Serviço Social?

Primeiramente, através da equivocada ou inconsistente absorção do conhecimento científico. Aqui, especificamente, o conhecimento creditado à teoria social de Marx e à tradição marxista. Isso abre espaço para diversas expressões conservadoras na profissão. Por exemplo, as que mobilizam suportes teóricos elementares que não extrapolam a aparência e não buscam a essência (Simionatto, 2009). É o caso da preferência pelo Serviço Social, inclusive na academia, entre docentes e discentes, de autores identificados com uma tendência ideológica do “social-liberalismo” como Giddens, Touraine, Rosanvallon, Amartya Sen, entre outros (Castelo apud Silveira Júnior, 2016), e da nova pedagogia da hegemonia ou neoliberalismo da terceira via (Neves apud Silveira Júnior, 2016). Outros autores que fazem uma defesa (mais ou menos assumida) da pós-modernidade são Michel Foucault, Boaventura de Souza Santos, Michel Mafessoli, Jacques Derrida, Jean Baudrillard, Ulrich Beck, entre outros (Simionatto, 2009).

Outro aspecto a ser destacado quanto à apreensão problemática dos fundamentos teórico-metodológicos da profissão é a presença de um empiricismo na formação

profissional. Conforme Gouvêa e Mastropaolo (2019), o empiricismo é a postura que reconhece somente as determinações imediatamente perceptíveis/aparentes dos fenômenos, mas não chega às determinações mais profundas e sobredeterminantes, igualmente concretas. Isso impede de entender/explicar a realidade, caindo numa existência idealizada do real (Gouvêa; Mastropaolo, 2019).

A este respeito, e ainda sobre a experiência como docente em IES privadas, constatamos um esvaziamento do número de alunas nas aulas remotas mediadas pelas TICs durante a pandemia. Por um lado, sabemos das agruras que cercaram/cercam o cotidiano dessas alunas (internet ou computador sem condições exequíveis; a dificuldade de concentração por se estar num espaço pouco apropriado para o estudo; a perda ou a diminuição da própria renda e/ou da família; dificuldades tecnológicas; o trabalho doméstico feminino, visto que a maioria do corpo discente é composto por mulheres; questões de saúde física e mental; o luto). Tudo isso ainda exige debate, já que, como sinaliza o CFESS (2020), presenciamos riscos reais de aumento das desigualdades sociais com a segregação de estudantes que não conseguiram acompanhar de maneira adequada o ensino remoto. Por outro lado, suspeitamos de uma apreensão limitada da importância do conhecimento teórico, já presente antes e mesmo depois da pandemia (e do ensino remoto emergencial, portanto). Em sala de aula, ouvimos relatos discentes como “a gente aprende quando estiver na prática”, “teoria é muito abstrata”, “aulas teóricas são entediadas”, “leitura exige muito tempo”, “importante é o estágio”, “prefiro ler o resumo”. Tudo remete à já conhecida cisão entre teoria e prática, priorizando o empiricismo em detrimento da mediação teórica.

Em alguns casos, o objetivo parece ser quase exclusivamente o de se obter o diploma de ensino superior independente da qualidade da formação. Ao afirmar isto não queremos de modo algum reproduzir um julgamento moral ou de culpabilização individual, mas pensar a partir da totalidade capitalista destacando dois pontos. O primeiro ponto é: diante de tamanha precarização e desemprego estrutural, as pessoas têm pressa e um diploma de ensino superior, em tese, pode aumentar as chances de ingressar ou ascender no mercado de trabalho. Ademais — e considerando o perfil majoritário das discentes de Serviço Social, mulheres das classes trabalhadoras —, é comum que a formação ocorra simultaneamente ao trabalho, dentro e/ou fora do lar. Com o capital sugando “até a última gota” a força de trabalho dessas discentes, na esfera da produção e/ou da reprodução social, ter tempo e energia para se aprofundar nas leituras e outras exigências da formação profissional é um desafio profundo. Especialmente para aquelas estudantes do período noturno.

Mas o segundo ponto é: de acordo com Fisher (2020), o capitalismo, especialmente no quadro atual, engloba uma matriz comunicativa de sensação-estímulo por meio das mensagens eletrônicas, do YouTube, do *fastfood* e afins. A consequência é a construção de uma subjetividade pós-letrada do consumidor. É difícil manter a concentração e o foco quando se está impregnado dessa matriz de entretenimento. O capital transmite seus dados imagetivamente sem qualquer necessidade de leitura. “Alguns estudantes querem Nietzsche da mesma maneira que querem um hambúrguer” (Fisher, 2020, p. 46), menciona o autor. Transpondo o raciocínio para a nossa realidade: será que acontece algo similar com o Serviço Social? Será que, numa mediação pelas TICs, leituras fundamentais para a nossa profissão têm sido fragmentadas? Os conteúdos têm sido “mastigados”? O que queremos dizer é que essa “tiktokização” do conhecimento, embora tenha relativa utilidade, faz

parte de um projeto societário. Não há dúvidas sobre o perfil profissional que é requerido pelas grandes empresas da educação de ensino superior: “o que importa, neste século, é formar profissionais cidadãos empreendedores com competências, habilidades e atitudes para viverem e atuarem na era dos algoritmos e da complexidade, era que está repleta de informações disponíveis com um toque na tela ou no teclado” (Niskier; Xavier; Diniz, 2020, p. 67).

Considerações finais

A existência de argumentos pós-modernos não significa necessariamente a existência de uma sociedade ou era pós-moderna. Significa que a ordem dominante do capital tem tentado se reinventar e se colocar com outra face nesse momento. Isso ocorre com ampla participação da — esta, sim, existente —, ideologia pós-moderna. Seus argumentos reforçam a ordem do capital, o que nos possibilita pensá-la como uma ideologia conservadora que favorece a manutenção e a dominação da classe burguesa.

A influência pós-moderna no Serviço Social pode se manifestar como uma “visão de mundo” ou uma “atmosfera” que impacta a interpretação e ou/a intervenção da/na realidade social para docentes e para futuras assistentes sociais. Agrega o pensamento conservador e a razão instrumental através de discursos e práticas que tiveram hegemonia no passado e que ainda persistem (mesmo que com novas roupagens) no presente, como, por exemplo, a prática em prejuízo da teoria, como se constituíssem uma dicotomia. Ela se infiltra no cotidiano profissional e sua lógica também tem sido reproduzida por meio das TICs, tal como observado no contexto de IES privadas, com impactos importantes para docentes e discentes. É importante estarmos atentas/os às estratégias de ocultação que a ideologia pós-moderna realiza sobre o real num contexto em que a educação no Brasil tem sido altamente mercantilizada e massacrada pelos instintos de acumulação.

Referências

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**: com base no currículo mínimo aprovado em assembleia geral extraordinária de 8 de novembro de 1996. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Trabalho e ensino remoto presencial**. Brasília: CFESS, 2020.

DUARTE, J. Resistência e formação no Serviço Social: ação política das entidades organizativas. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 134, jan./abr. 2019.

EVANGELISTA, J. E. Elementos para uma crítica da cultura pós-moderna. **Revista Pedagógica**, ano 10, v. 10, n. 20. Unochapecó, jan./jun. 2008.

FISHER, M. **Realismo capitalista**: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOUVÊA, M.; MASTROPAOLO, J. Capitalismo, racismo, patriarcado, dependência: por uma teoria unitária materialista, histórico-dialética. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL MARX E O MARXISMO 2019: MARXISMO SEM TABUS: ENFRENTANDO OPRESSÕES, 2019, Niterói, RJ. **Anais [...]**. Niterói, RJ: [S. l.], 2019.

GUERRA, Y. A ontologia do ser social: bases para a formação profissional. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 54, 1997.

GUERRA, Y. A força histórico-ontológica e crítico-analítica dos fundamentos. **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, n. 10, 2004.

GUERRA, Y. Expressões do pragmatismo no Serviço Social: reflexões preliminares. **R. Katálisis**, Florianópolis, v. 16, n. esp., p. 39-49, 2013.

GUERRA, Y. Elementos para uma crítica ontológica das “filosofias” e de seus fundamentos. In: FORTI, V.; GUERRA, Y. (org.). **Fundamentos filosóficos para o serviço social**. Fortaleza: Socialis, 2020.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

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

IASI, M. O marxismo diante de um novo século. **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 331–356, 2013.

JAMESON, F. Periodizando os anos 60. In: HOLANDA, H. B. de (ed.). **Pós-modernismo e política**. Rocco, 1992, pp. 81–126.

JAMESON, F. **Pós-modernismo, a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1997.

KOHAN, N. Desafíos actuales de la teoría crítica frente al posmodernismo. **La haine.org**, 2017.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: Livro 1. O processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

NETTO, J. P. Razão, Ontologia e Práxis. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. n. 44, p. 1–19, 2004.

NETTO, J. P. Capitalismo e barbárie contemporânea. **Argumentum**, v. 4, n. 1, p. 202–222, 2012.

NETTO, J. P. **Palestra do Prof. José Paulo Netto: “modernidade e pós-modernidade”**. YouTube, 15 abr. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fHrZi1F7jd4>. Acesso em: 18 ago. 2024.

NISKIER, C.; XAVIER, I; DINIZ, J. **Cenários da educação superior brasileira no contexto da Covid-19: impactos e transformações**. Brasília: ABMES Editora, 2020.

RAICHELIS, R.; ARREGUI, C. O trabalho no fio da navalha: nova morfologia do Serviço Social em tempos de devastação e pandemia. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 140, p. 134–152, 2021.

SILVA, E. M. Crítica às metodologias ativas na formação em Serviço Social. **Temporalis**, Brasília, DF, ano 19, n. 38, p. 147–161, jul./dez. 2019.

SILVEIRA JÚNIOR, A. A. A cultura pós-moderna no Serviço Social em tempos de crise. **Temporalis**, Brasília, DF, ano 16, n. 31, jan./jun. 2016.

SIMIONATTO, I. As expressões ideoculturais da crise capitalista na atualidade. In: SIMIONATTO, I. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD/UNB, 2009.

YAZBEK. M. C. Fundamentos históricos e teóricos-metodológicos e as tendências contemporâneas no Serviço Social. In: GUERRA, Y. *et al.* (org.). **Serviço Social e seus fundamentos: conhecimento e crítica**. Campinas: Papel Social, 2018. p. 47–84.

Submetido em: 16/9/2024

Revisto em: 21/10/2024

Aceito em: 23/10/2024