

Letícia Soares Nunes

**QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL E FORMAÇÃO
PROFISSIONAL: O QUE O SERVIÇO SOCIAL TEM A VER
COM ESSE DEBATE?**

Tese submetida ao Programa de Pós-
Graduação em Serviço Social da
Universidade Federal de Santa Catarina
para a obtenção do Grau de Doutora em
Serviço Social
Orientador: Prof. Dr. Hélder Boska de
Moraes Sarmento

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca
Universitária da UFSC.

Nunes, Letícia Soares

Questão socioambiental e formação profissional :
o que o Serviço Social tem a ver com esse debate? /
Letícia Soares Nunes ; orientador, Hélder Boska de
Moraes Sarmiento, 2018.

400 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós
Graduação em Serviço Social, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Serviço Social. 2. Questão socioambiental. 3.
Formação profissional. 4. Serviço Social. I.
Sarmiento, Hélder Boska de Moraes. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação
em Serviço Social. III. Título.

LETÍCIA SOARES NUNES

**QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL:
O QUE O SERVIÇO SOCIAL TEM A VER COM ESSE DEBATE?**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção de Grau de Doutora em Serviço Social e aprovada, em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 06 de abril de 2018.



Prof.^a Beatriz Augusto de Paiva, Dra.
/ Coordenadora do Curso

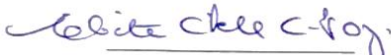
Apresentada à Banca Examinadora integrada pelos professores:



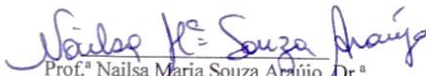
Prof. Helder Boska de Moraes Sarmiento, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina - Orientador



Prof.^a Vania Maria Manfroi, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina - Membro



Prof.^a Eliete Cibeli Cipriano Vaz, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina - Membro



Prof.^a Nailsa Maria Souza Araújo, Dr.^a
Universidade Federal de Sergipe - Membro Externo

AGRADECIMENTOS

Neste momento de conclusão do doutoramento, resta registrar meu singelo agradecimento a todos que contribuíram para que essa empreitada, às vezes exaustiva, às vezes prazerosa, fosse possível.

Agradeço aos meus pais e irmão, Vanderlei, Suzi e Thiago, pelo apoio incondicional, pelas palavras de incentivo, de fé e por compreenderem meus momentos de isolamento, irritabilidade, ansiedade, euforia e tantos outros sentimentos que se fizeram ainda mais presentes nestes últimos quatro anos. Não é possível expressar minha gratidão por tê-los ao meu lado, vibrando com as conquistas e me amparando nas dificuldades. Estaremos sempre juntos!

Um agradecimento especial para àquele que, mesmo com minhas oscilações de humor, mostra-se sempre tão paciente, companheiro e carinhoso. Igor, obrigada por compreender os objetivos que tracei para a minha vida profissional e me impulsionar a enfrentar os desafios dessa trajetória. Terás o meu eterno respeito, gratidão e amor!

Aos amigos que já fazem parte da família, Regina, Thaís e Renato, o meu muito obrigada por estarem sempre presentes na minha vida e comemorarem junto cada vitória.

Às colegas do CREAS Continente de Florianópolis que acompanharam o processo de confecção da tese e emanaram boas vibrações para que a empreitada fosse concluída. Um agradecimento especial à Cris que partilhou das angústias e alegrias da inserção na Pós-Graduação e à Aline e Patrícia que compreenderam a necessidade do meu afastamento e deram prosseguimento às intervenções planejadas. Obrigada por compartilharem os desafios do cotidiano e deixá-los, na medida do possível, mais leves e possíveis de serem ultrapassados.

À Universidade Federal de Santa Catarina a aos docentes do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social que, nestes últimos 12 anos em que a UFSC foi minha morada, contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal. Obrigada mestres por mesmo diante de tanta adversidade, motivar-nos a não esmorecer a luta.

Aos componentes da banca examinadora: ao Prof. Hélder Boska de Moraes Sarmento por aceitar a orientação e pela oportunidade de partilhar dos desafios profissionais; às Professoras Maria das Graças e Silva, Natália Tavares de Azevedo, Helenara Silveira Fagundes, Mariana Pfeifer Machado que integraram a banca de qualificação e contribuíram para organizar e clarear a proposta da pesquisa; à Profa. Nailsa Maria Souza Araújo por aceitar compor a banca examinadora, dando-me a honra de ser avaliada por uma pesquisadora do tema que contribui para a

profissão com a discussão que promove; à Profa. Eliete Cibele Cipriano Vaz que me acompanha desde a graduação, onde foi minha orientadora de TCC, possibilitou-me a experiência da monitoria e contribuiu para que meu interesse na carreira acadêmica emergisse. Obrigada por ser tão atenciosa e por ter aceitado o desafio dessa avaliação.

Às docentes que aceitaram o convite da pesquisa e concederam a entrevista, o meu agradecimento por confiar na proposta e possibilitar-me momentos de aprendizado e reflexão.

*“Nós vos pedimos com insistência:
Nunca digam: Isso é natural.
Diante dos acontecimentos de cada dia.
Numa época em que reina a confusão,
Em que corre o sangue,
Em que se ordena a desordem,
Em que o arbitrário tem força de lei,
Em que a humanidade se desumaniza...
Não digam nunca: Isso é natural.
A fim de que nada passe por ser imutável.
Sob o familiar, descubram o insólito.
Sob o cotidiano, desvelem o inexplicável.
Que tudo que seja dito ser habitual
Cause inquietação. [...]”*
Bertold Brecht (1898-1956)

RESUMO

A presente pesquisa objetivou analisar como o Serviço Social vem se apropriando do debate da questão socioambiental nas dimensões do processo formativo profissional em Universidades brasileiras. Procurou-se verificar se a discussão da questão socioambiental vem se fazendo presente na formação dos assistentes sociais no contexto brasileiro; identificar as principais mediações entre teoria e prática presentes na formação, particularizada a questão socioambiental; evidenciar as principais tendências, avanços e desafios para a formação dos assistentes sociais diante desta temática. Para alcançar os objetivos, o estudo tem no materialismo dialético a sua corrente investigativa e classifica-se como uma pesquisa bibliográfica, documental e empírica com abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica e documental foi realizada sobre o Projeto Político Pedagógico, matriz curricular e outros documentos acessados nas *homepages* de cursos de graduação em Serviço Social referenciados pela ABEPSS no ano de 2016. A pesquisa empírica efetuou-se nas entrevistas com docentes vinculados a oito cursos de Serviço Social de instituições universitárias filiadas à referida Associação (PUC/GO; PUC/Rio; UFAM; UFPE; UNIOESTE; PUC/RS; UNESP e UNIFESP). Como resultados da pesquisa, em relação aos oito cursos que compuseram a amostra, verificou-se que o debate da questão socioambiental se faz presente, contudo, identificou-se que há em alguns cursos uma referência mais direta a este debate no ensino, inserido em disciplinas optativas específicas; evidencia-se um debate diversificado do tema sob diferentes perspectivas; indicativos de que o corpo docente não toma a questão socioambiental como objeto de estudo e pesquisa; poucas referências de projetos de extensão na área. Diante disso, considerando o projeto formativo constituído pelos núcleos de fundamentação pautados nas Diretrizes Curriculares de 1996, constata-se que há possibilidades de se inserir a questão socioambiental na formação do assistente social. Entretanto, para além desta possibilidade, é necessário a adoção de estratégias que efetivamente abordem esta discussão no Serviço Social, compreendendo os nexos da questão socioambiental com a maneira predatória que o sistema do capital se recria e se mantém, agravando as desigualdades sociais e a destruição socioambiental no campo e na cidade.

Palavras-chave: Questão Socioambiental; Formação Profissional; Serviço Social.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze how the Social Service has incorporated the debate on socioenvironmental issue within the field of professional training process in Brazilian universities. Therefore, the research attempted to verify whether the discussion of socioenvironmental matters is being conducted in the academic formation process of social workers in the Brazilian context. The study sought to identify the main mediations between theory and practice, especially regarding socioenvironmental issue, and highlight the main trends, achievements and challenges for the academic formation of social workers within this field. In order to attain these objectives, the research used dialectical materialism as its line of investigation, being classified as a bibliographical, documentary and empirical study with a qualitative approach. The bibliographical and documentary stages of the present research focused on the Pedagogic Political Project, programs, and other documents that could be accessed in undergraduate courses in Social Service referenced by ABEPSS in 2016. The empirical stage of the study was composed of interviews with teachers from eight undergraduate courses in Social Service affiliated to said Association (PUC/GO; PUC/Rio; UFAM; UFPE; UNIOSTE; PUC/RS; UNESP e UNIFESP). As a result, even though all analyzed institutions seem to approach socioenvironmental issue in the academic formation of their students, in some courses the most direct reference to the topic is given in the context of teaching with the promotion of discussion in specific elective subjects; there is a diversified discussion of the theme from different perspectives; some of the courses which could offer the opportunity to bring up the discussion, did not address the issue per se; indicative that the teachers doesn't take the socioenvironmental issue as object of study and research; there were few references of recent extension projects in the area. Therefore, considering the pedagogical project, which is underpinned by the 1996 Curricular Guidelines, it is possible to affirm that there is a possibility to discuss socioenvironmental issues in the academic formation of social workers. However, in order to go beyond this possibility, it is necessary to implement strategies that effectively address such a discussion in Social Service. Thus enabling social workers to understand the relationship between socioenvironmental matters and the predatory way and maintenance of the capital system, which aggravating social inequalities and socioenvironmental destruction in the countryside and in the city.

Keywords: Socioenvironmental issue; Academic Formation; Social Service.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tipologia do pensamento ambientalista	33
Quadro 3: Síntese Histórica da Formação em Serviço Social	120
Quadro 4: Dados dos Cursos de Graduação em Serviço Social Presenciais e a Distância	123
Quadro 5: Matrículas em Cursos de Graduação em Serviço Social Presenciais	123
Quadro 6: Matrículas em Cursos de Graduação em Serviço Social a Distância	123
Quadro 7: Natureza jurídica e organização acadêmica das UFAS	141
Quadro 8: 41 UFAS filiadas à ABEPSS que indicavam de forma direta o debate	142
Quadro 9: Amostra da pesquisa	143
Quadro 10: Artigos sobre a questão socioambiental publicados nos periódicos	149
Quadro 11: Objetivos dos artigos publicados nos periódicos	150
Quadro 12: Total de artigos por eixos temáticos nos ENPESS de 2006 e 2008	153
Quadro 13: Total de artigos por eixos temáticos nos ENPESS de 2010 a 2016	153
Quadro 14: Análise dos autores em relação ao estado da arte do Serviço Social na questão socioambiental	165
Quadro 15: Cursos <i>lato sensu</i> EAD no Serviço Social com menção ao tema	174
Quadro 16: PPG na área de Serviço Social com linhas de pesquisa com menção à questão socioambiental	176
Quadro 17: PPG na área de Serviço Social com disciplinas sobre o tema	177
Quadro 18: Produção de conhecimento sobre a formação na questão socioambiental	179
Quadro 19: Inserção da questão agrária, urbana e socioambiental nas disciplinas de 114 UFAS	182
Quadro 20: Quantidade de disciplinas e ementários dos cursos por região onde verificou-se a incidência da discussão da questão agrária, urbana e/ou ambiental	184
Quadro 21: Ênfases dos títulos das 164 disciplinas	186
Quadro 22: Informações das ênfases das disciplinas por região	189
Quadro 23: Titulações das disciplinas que versam sobre a questão socioambiental	196

Quadro 24: Análise das ementas das disciplinas que versam sobre a questão socioambiental	198
Quadro 25: Núcleos de pesquisa que versam sobre a questão socioambiental	202
Quadro 26: Amostra da pesquisa e o debate da questão socioambiental no ensino, na pesquisa e/ou extensão e PPG.....	207
Quadro 27: Linha de Pesquisa das entrevistadas e aproximação do debate do tema.....	214
Quadro 28: Informações sobre as disciplinas das UFAS que compõe a amostra.....	219
Quadro 29: Formas de inserção da questão socioambiental nos cursos	243

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Vínculo institucional dos autores dos periódicos.....	151
Gráfico 2: Publicações do eixo temático “Questão Agrária, Urbana, Ambiental e Serviço Social” nos ENPESS 2006 a 2016 por ênfase ...	155
Gráfico 3: Artigos sobre a questão socioambiental inseridos nos eixos temáticos e mesas coordenadas publicados nos ENPESS de 2002 a 2016	157
Gráfico 4: Região que os autores que publicaram sobre a questão socioambiental nos ENPESS de 2002 a 2016 estavam vinculados profissionalmente	158
Gráfico 5: Objetivo dos artigos sobre a questão socioambiental - ENPESS 2002 a 2016.....	158
Gráfico 6: 114 UFAS referenciadas pela ABEPSS e a natureza jurídica	180
Gráfico 7: 114 UFAS referenciadas pela ABEPSS e a organização acadêmica.....	181

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
APA	Área de Proteção Ambiental
CAPES	Coordenação de Pessoal do Ensino Superior
CBAS	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
DH	Direitos Humanos
DS	Desenvolvimento Sustentável
DSS	Departamento de Serviço Social
EA	Educação Ambiental
EAD	Ensino a Distância
ENPESS	Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social
GTP	Grupo Temático de Pesquisa
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PL	Projeto de Lei
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNMA	Política Nacional do Meio Ambiente
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGSS	Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
UC	Unidade de Conservação
UFAS	Unidades de Formação Acadêmica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	21
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DO TEMA	21
1.2 OBJETIVOS	26
1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO	27
2 A LÓGICA DESTRUTIVA DA ACUMULAÇÃO CAPITALISTA	29
2.1 OS FUNDAMENTOS DA QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL.....	32
2.1.1 Ecocentristas	35
2.1.2 Antropocentristas Tecnocentristas	38
2.1.3 Antropocentristas Críticos.....	40
2.2 AS RELAÇÕES CAPITALISTAS DE PRODUÇÃO E A QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL	47
2.2.1 As alternativas engendradas pelo capital para administrar a questão socioambiental	60
2.3 A INTENSIFICAÇÃO DAS DISCUSSÕES EM TORNO DA TEMÁTICA SOCIOAMBIENTAL.....	67
2.3.1 O debate da questão socioambiental no âmbito internacional 67	
2.3.2 A conjuntura brasileira diante do debate socioambiental	74
3 O SERVIÇO SOCIAL NA CENA CONTEMPORÂNEA: FOCO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	87
3.1 AS DETERMINAÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS BRASILEIRAS E A EDUCAÇÃO SUPERIOR	90
3.1.1 Apontamentos da questão socioambiental na educação superior	103
3.2 A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL: AS PROPOSTAS CURRICULARES DE 1953, 1970, 1982 E 1996	106
3.2.1 Formação profissional dos assistentes sociais: desafios atuais 121	

4 A DISCUSSÃO DA QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL.....	139
4.1 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA..	139
4.2 O SERVIÇO SOCIAL E A QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL: ESTADO DA ARTE.....	147
4.2.1 Breves apontamentos sobre a literatura internacional	162
4.2.2 Retomando alguns apontamentos da literatura nacional ...	164
4.3 O SERVIÇO SOCIAL E A QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL: FOCO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	173
4.4 A QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL NOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL DE UFAS UNIVERSITÁRIAS FILIADAS À ABEPSS	206
4.4.1 Estratégias para inserir o debate da questão socioambiental no processo de formação profissional: articulação entre ensino, pesquisa e extensão	218
4.4.1.1 Ensino.....	219
4.4.1.2 Pesquisa.....	292
4.4.1.3 Extensão	301
4.4.2 As potencialidades, os desafios da formação profissional e as contribuições do Serviço Social diante da questão socioambiental	310
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	341
6 REFERÊNCIAS.....	351
APÊNDICE A: Unidades acadêmicas filiadas à ABEPSS	383
APÊNDICE B: Levantamento bibliográfico dos periódicos na área do Serviço Social.....	385
APÊNDICE C: Levantamento bibliográfico dos artigos dos ENPESS	387
APÊNDICE D: Questão socioambiental no título de disciplinas de cursos referenciados à ABEPSS	397

1 INTRODUÇÃO

Nesta seção apresentam-se a contextualização e justificativa do estudo no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), bem como informações acerca dos procedimentos metodológicos realizados para alcançar os objetivos propostos e a estrutura do trabalho.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DO TEMA

Situado no interior do debate relacionado à questão socioambiental e sua interface com o Serviço Social, a presente pesquisa tem como foco a inserção desta temática no processo de formação do assistente social a nível de graduação. Com este ponto de partida, considera-se oportuno referir que a tese de doutorado consiste na continuidade dos estudos já realizados no âmbito do mestrado em Serviço Social concluído em 2012 no PPGSS da UFSC, cuja dissertação foi: “A implementação da Política de Educação Ambiental do município de Florianópolis: novas demandas ao Serviço Social”.

No mestrado, centraram-se esforços no debate da Política de Educação Ambiental de Florianópolis evidenciando suas contradições no âmbito legal, teórico e operacional, assim como aprofundando aspectos conceituais da Educação Ambiental (EA). Ainda que de forma pontual, abordaram-se inquietações em relação à inserção do Serviço Social na questão socioambiental e relacionou-se a importância da ação nesta área enquanto uma das expressões da questão social.

De 2011 a 2013, sob coordenação da Profa. Dra. Rosana de Carvalho Martinelli Freitas, a doutoranda integrou a pesquisa “Situações de Desastres: novas demandas e desafios ao trabalho interdisciplinar” financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina. A participação na pesquisa culminou na publicação de coletâneas e cartilhas sobre a temática¹.

Ainda no período de 2012 a 2013, a pesquisadora se vinculou à UFSC como Professora Substituta do Departamento de Serviço Social (DSS). Além da oferta de disciplinas onde foi incorporado o debate da questão socioambiental, foi possível também a orientação de uma monografia que abordava o tema².

¹ Expostos em Freitas (2014a, 2014b), Nunes (2014a) e Nélsis e Freitas (2014).

² Trata-se do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Silva, A. (2012).

Considerando o exposto, a discussão da questão socioambiental se fez presente na trajetória acadêmica e profissional da doutoranda onde buscava-se realizar uma apropriação da leitura crítica da temática e refletir sobre as contribuições do Serviço Social na questão socioambiental. Ainda que estes dois enfoques tenham possibilitado um aprofundamento da discussão do tema na referida categoria profissional, ao longo do processo de doutoramento, encontraram-se dificuldades para delimitar o objeto de estudo, transitando-o entre o debate da formação e da ação do assistente social na questão socioambiental.

Parte dessas dificuldades se justificam pela complexidade do tema e pela ainda escassa produção no Serviço Social. Ou seja, ainda que as pesquisas evidenciem que, a partir dos anos 2000 seja visível uma ampliação ou indicativos para ampliar a discussão do tema no Serviço Social (SILVA, 2008; SAUER, RIBEIRO, 2012; NUNES, 2013, 2015; NUNES, SILVA, 2013; FREITAS, NUNES, 2014; SILVEIRA, 2015), esta temática ainda é abordada de forma marginal na profissão, tal qual às discussões relacionadas à questão agrária e urbana.

Existe um conjunto de trabalhos (SANTOS, 2007; BOURCKHARDT, 2010; CARNEVALE, 2012; CORRÊA, 2010; SILVA, S., 2015; SILVEIRA, 2015) que buscaram discorrer sob qual aporte teórico o Serviço Social tem compreendido a questão socioambiental. Como ponto de partida, norteará as discussões da tese a compreensão que a questão socioambiental, expressa na crise socioambiental³ global, é determinada pelas relações capitalistas de produção e se acirra em virtude da reestruturação dos seus processos produtivos e do caráter destrutivo deste sistema.

Conforme Silva (2008, p. 14) a questão socioambiental consiste no “conjunto das manifestações da destrutividade da natureza – cujas raízes encontram-se no desenvolvimento das relações burguesas de propriedade – e seus desdobramentos sócio-políticos” e, refere-se:

[...] a um conjunto de deficiências na reprodução do sistema, o qual se origina na indisponibilidade ou escassez de elementos do processo produtivo

³ Embora não se tenha identificado uma definição do termo “crise (sócio)ambiental”, tal qual exposto por Silva (2008), destaca-se que os autores utilizam designações como “crise ambiental/ecológica”, “questão ambiental”, “questão socioambiental”, muitas vezes como sinônimos e não evidenciam a pluralidade de sentidos que tais termos portam. Apesar de não ser objeto da tese aprofundar esta discussão, demarca-se que tais expressões estão sendo entendidas a partir da sua relação com a natureza destrutiva do capitalismo.

advindos da natureza, tais como matérias-primas e energia e seus desdobramentos ideopolíticos. Em outras palavras, trata-se da incapacidade do planeta de prover, indefinidamente, os recursos necessários à reprodução da vida, em condições históricas e sociais balizadas pelo alto nível de produção e consumo (SILVA, 2008, p. 51).

A discussão da questão socioambiental sob esta perspectiva descortina o acesso desigual aos bens ambientais e a distribuição também desigual dos efeitos da destruição. Ou seja, evidencia que não há uma crise ecológica em si mesma, mas uma crise do sistema capitalista que faz recair sobre os trabalhadores e à natureza as mazelas da sua dinâmica predatória.

Evitando um reducionismo, não é possível compreender este tema como mera questão ecológica, pois, tal qual faz a racionalidade dominante, corre-se o risco de interpretar que a crise socioambiental é decorrente de maus hábitos dos sujeitos, da falta de consciência ecológica, bem como fruto de um mero problema técnico, quando, na verdade, resulta “[...] da dinâmica do sistema capitalista que transforma seres humanos e recursos naturais em mercadorias necessárias à expansão dos negócios e a acumulação de lucros” (LÖWY, 2013, p. 79).

Importa referir que a degradação socioambiental sempre existiu nas sociedades humanas, contudo, o que se está afirmando é que as relações sociais capitalistas acirram este processo de destrutividade, visto aspectos particulares deste modo de produção. Ou seja, diferentemente de modos de produções anteriores, o capitalismo inaugura um sistema de produção cujo objetivo final na produção da mercadoria é a obtenção de lucro e não a satisfação das necessidades humanas, aspecto este que vem revelando a natureza destrutiva deste modo de produção que subordina o valor de uso ao valor de troca e intensifica a exploração dos recursos naturais e do trabalho humano – gerando quebras no equilíbrio metabólico entre homem e natureza.

Contudo, ainda que o capitalismo gere contradições ecológicas, ao mesmo instante, cria estratégias para minimizar a destrutividade e possibilitar a acumulação. Ou seja, o capital busca reverter “em benefício da acumulação privada os obstáculos resultantes da escassez de recursos naturais, da produção de descartáveis e da obsolescência programada das mercadorias, como problemáticas geradas no curso de seu próprio desenvolvimento” (SILVA, 2010, p. 17).

Embora se esteja localizando o objeto de estudo no interior da dinâmica do modo de produção capitalista e sua lógica predatória, tendo enquanto interlocução o marxismo, destaca-se que o debate ambiental hegemônico, com inspiração na ecologia, tem conferido centralidade aos aspectos biofísicos do ambiente, secundarizando a dimensão social⁴. Nesta, a questão social e a questão ambiental são apreendidas como dimensões fragmentadas do real. Nos termos de Silva (2010, p. 118)

a defesa da natureza comparece divorciada do enfrentamento da questão social *ou como hierarquicamente superior a esta*, negando-se, moto contínuo, a estreita vinculação entre ambas. Nestes termos, as dimensões social, econômica, ideológica, cultural e política aparecem descoladas, despojadas de sentido crítico, posto que não são apreendidas como partes constitutivas de uma totalidade complexa.

Assim, parte-se do pressuposto que a questão socioambiental, apanhada a partir da sua radicalidade histórica, possibilita romper esta fragilidade do debate, bem como compreender as transformações nos processos de produção e reprodução da vida social, as contradições do modo de produção capitalista e o caráter perdulário deste sistema.

Sobre a interface do Serviço Social com a questão socioambiental, mediante análises realizadas na elaboração do projeto de tese⁵, identificou-se que os trabalhos no Serviço Social sobre a questão socioambiental vêm destacando que o assistente social integra o escopo de profissões interpeladas a oferecer respostas ao agravamento da questão socioambiental numa perspectiva interdisciplinar. Entretanto, avaliou-se que esta categoria ainda não aprofundou as formulações acerca da sua inserção e contribuição nesta área – aspecto este visível quando destacado em algumas pesquisas que os assistentes sociais vêm referindo não se sentirem preparados para atuar na questão socioambiental, por exemplo (MARQUES, 2011; MENDES, 2011; SILVA, A., 2012; SAUER, RIBEIRO, 2012; DIAS, 2012).

⁴ Entende-se que este debate não se estrutura apenas a partir do contexto ecológico, mas também social – e, por este motivo, enquanto uma opção política para reforçar uma demarcação discursiva do componente crítico do ambientalismo, vem-se utilizando o termo “*sócio*” no adjetivo *ambiental*.

⁵ Tais análises dizem respeito ao levantamento das vertentes interpretativas da questão socioambiental e do estado da arte do tema no Serviço Social.

Registra-se que há um número reduzido de pesquisas com foco nesta discussão na formação do assistente social e, em relação à ação profissional, esta vem sendo abordada, majoritariamente, de forma pontual, sem detalhamento em relação ao processo de trabalho e com inconsistências na articulação teoria e prática – aspectos estes evidenciados também por Carnevale (2009) e Bourckhardt (2010).

Referindo sobre a ação profissional, parte-se do pressuposto que a ação do assistente social nesta área não se difere integralmente das ações realizadas nos diversos espaços sociocupacionais que este se insere. Ou seja, apesar da existência de particularidades, não se pode perder de vista que esta é uma categoria que construiu um projeto profissional e, por meio do caráter generalista da formação, dispõe de competências e atribuições que o capacitam a atuar na questão socioambiental.

Ou seja, entende-se que a formação é um processo que deve permitir a articulação das competências teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas do Serviço Social, no sentido de contribuir para desvendar a realidade – superando a aparência dos fenômenos – e, de forma dialética, apontar possibilidades teórico-práticas para que a ação profissional caminhe na direção do projeto ético-político. Ainda que o processo formativo não se limite à graduação, corrobora-se com Yamamoto (2002, p. 163) quando refere que a formação consiste em:

[...] preparar cientificamente quadros profissionais capazes de responder às exigências de um projeto profissional coletivamente construído e historicamente situado. Trata-se de um projeto que [...] seja capaz de responder às demandas atuais feitas à profissão a partir do mercado de trabalho e de reconhecer e conquistar novas e potenciais alternativas de atuação [...]. Essas considerações remetem à formação de profissionais qualificados para investigar e produzir conhecimentos sobre o campo que circunscreve sua prática, de reconhecer o seu espaço ocupacional no contexto mais amplo da realidade sócio-econômica e política do país [...].

Tendo em vista o Projeto Ético-Político do Serviço Social ancorado na defesa do aprofundamento da democracia enquanto socialização da participação e riqueza socialmente produzida; na defesa da equidade e justiça social; na ampliação da liberdade, concebida como autonomia, emancipação, e pleno desenvolvimento dos indivíduos

sociais; na superação da ordem capitalista, destaca-se o pressuposto que a questão socioambiental vem permeando a formação do assistente social e faz parte do cotidiano profissional.

Considerando o objeto da tese, é fundamental que os profissionais, docentes e estudantes de Serviço Social compreendam que este debate, direta ou indiretamente, permeia a formação, pois é parte fundamental para compreender o contexto societário e o processo de trabalho do Serviço Social determinado pelas “configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais” (ABEPSS, 1996, p.5).

Contudo, não se pode desconsiderar a avaliação que este precisa de maior visibilidade e aprofundamento nesta esfera. Reforça-se a importância de se materializar e articular este nas dimensões da formação (ensino, pesquisa e extensão) e nos núcleos de fundamentação constitutivos da formação previstos nas Diretrizes Curriculares: núcleos de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; núcleos de fundamentos da formação sócio histórica da sociedade brasileira e, núcleos de fundamentos do trabalho profissional.

1.2 OBJETIVOS

A tese tem por objetivo analisar como o Serviço Social vem inserindo o debate da questão socioambiental nas dimensões do processo formativo profissional. Enquanto objetivos específicos têm-se: Verificar se a discussão da questão socioambiental vem se fazendo presente na formação dos assistentes sociais; Identificar as principais mediações entre teoria e prática presentes na formação profissional, particularizando a questão socioambiental; Evidenciar as principais tendências, os avanços e desafios para a formação dos assistentes sociais no âmbito da questão socioambiental.

Para alcançar o objetivo, a metodologia foi estruturada em etapas:

a) a primeira consistiu no levantamento teórico-conceitual e sócio histórico da questão socioambiental, dos debates promovidos pelo Serviço Social sobre a temática e, do contexto formativo da referida categoria – aspectos estes que caracterizaram a pesquisa bibliográfica.

b) a segunda etapa consistiu na pesquisa empírica, cujos procedimentos compreenderam a coleta de dados junto à amostra e o tratamento destes. Nesta etapa, além da análise de documentos de cursos de Serviço Social, efetuaram-se entrevistas com docentes das Unidades de Formação Acadêmica (UFAs) selecionadas para compor a amostra.

Sobre a amostra, considerando a dificuldade de abranger todos os níveis de formação, optou-se por dar centralidade na tese à graduação, sem, contudo, desconsiderar a articulação com a pós-graduação, visto que a dimensão investigativa perpassa esses níveis e, integrá-los, significa ressaltar a importância dessa frutífera e necessária articulação.

Em relação à amostra, foram analisados documentos (Projeto Político Pedagógico – PPP, matriz curricular e outros disponíveis nas *homepages*) de 114 UFAS referenciadas à Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) em 2016, visando identificar o panorama destes em relação à questão socioambiental.

A partir deste levantamento, selecionaram-se docentes vinculados a 13 cursos de Serviço Social cujos componentes curriculares indicavam de forma mais direta o tratamento da questão socioambiental nas dimensões da formação. Trata-se dos cursos vinculados às seguintes UFAS: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO); Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal de Sergipe (UFS); Universidade Católica de Salvador (UCSAL); Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade da Amazônia (UNAMA); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS); Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Entretanto, no decorrer do desenvolvimento da tese e da coleta de dados, foi possível obter retorno e realizar entrevistas com docentes vinculados a 08 cursos de Serviço Social, a saber: PUC/GO; PUC/Rio; UFPE; UFAM; UNIOESTE; PUC/RS; UNESP e UNIFESP.

1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO

A tese está estruturada em 04 seções. A primeira diz respeito à Introdução que foi subdividida em três subseções que versam sobre a justificativa do estudo, seus objetivos e a estrutura da tese.

A **seção 2** foi dividida em três principais subseções, sendo que, na *primeira*, através de autores como Dupuy (1980), Pepper (1996), Diegues (2001) e Foladori (2005), problematizaram-se as diferentes vertentes interpretativas em torno da questão socioambiental. Ao expor as discussões dos fundamentos da questão socioambiental, focou-se nas elaborações de autores marxistas – a exemplo de Foladori (1997; 1999), Mészáros (2007), Chesnais e Serfati (2003) e Löwy (2005; 2009) – por

considerar que esta teoria consiste na interlocução mais frutífera para superar a aparência dos fenômenos e propiciar uma leitura radical das manifestações da crise socioambiental.

Na *segunda*, discorreu-se sobre as relações capitalistas de produção, evidenciando as estratégias engendradas pelo capital no enfrentamento da questão socioambiental.

Na *terceira subseção*, apresentaram-se dados da intensificação do debate da questão socioambiental internacional e nacionalmente, evidenciando as estratégias para inserir o tema nas políticas públicas, sem, contudo, alterar os mecanismos de lucratividade do capital.

A **seção 3**, foi subdividida em duas subseções onde autores como Mészáros (2005), Maciel (2006), Boschetti (2015), Pereira (2010), Iamamoto (2014), entre outros, subsidiaram as discussões. Na *primeira* centrou-se esforço nas discussões em torno da educação, trazendo elementos para discutir sobre o ensino privado e público no contexto brasileiro. Nesta subseção, evidenciou-se a conjuntura de ataque aos direitos sociais duramente conquistados, dando destaque para o processo de sucateamento e desmonte da Educação Superior Pública.

Numa subseção particular, discutiu-se sobre a inserção da questão socioambiental na educação e, em particular, na educação superior.

Na *segunda* discorreu-se sobre a formação em Serviço Social brasileiro onde foram apresentadas as propostas curriculares de 1953, 1970, 1982 e 1996, bem como sinalizado os desafios impostos pela conjuntura societária para materializar e fortalecer o projeto formativo.

A **seção 4** apresentou quatro subdivisões, sendo a *primeira* destinada para a apresentação detalhada dos procedimentos metodológicos da pesquisa; a *segunda* centrou a discussão na análise do estado da arte da profissão em relação à questão socioambiental; a *terceira* se propôs a apresentar dados da análise bibliográfica sobre a questão socioambiental no Serviço Social, com foco na formação, onde centraram-se esforços na divulgação e análise dos dados coletados nas *homepages* de 114 UFAS referenciadas à ABEPSS; e, por fim, a *quarta subseção* evidencia os dados da pesquisa empírica, efetuando uma análise das falas das 08 docentes entrevistadas, evidenciando as estratégias para inserir o debate da questão socioambiental no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, bem como sinalizando as potencialidades, os desafios da formação profissional e as contribuições do Serviço Social diante da questão socioambiental.

O trabalho se encerra com as considerações finais, o referencial teórico e apêndices anunciados no decorrer da tese.

2 A LÓGICA DESTRUTIVA DA ACUMULAÇÃO CAPITALISTA

A história do desenvolvimento do capitalismo é marcada por uma sucessão de crises que evidenciam, por um lado, as contradições inerentes a este modo de produção e, por outro lado, as possibilidades de criar condições para a continuidade do sistema, através de uma restauração em níveis mais complexos e instáveis. Sendo a crise constitutiva do capitalismo, Netto e Braz (2007) evidenciam que as crises são resultado da dinâmica contraditória deste modo de produção, cuja causa mais determinante para sua emergência são a produção excessiva de mercadorias; a queda da taxa de lucro e o subconsumo das massas trabalhadoras.

Após um período de acumulação de capitais durante o fordismo e a fase keynesiana, o capitalismo especialmente no início da década de 1970, começou a dar os primeiros sinais do que é chamado de *crise estrutural do capital* (ANTUNES, 2001). Enquanto resposta à crise do capital, esta crise estrutural teve como expressão o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível (ou toyotismo), repercutindo nas transformações do mundo do trabalho que vêm acompanhadas de mudanças nas relações entre Estado e sociedade civil.

Compreendida nesta tese enquanto uma das manifestações da crise capitalista, a crise socioambiental é debatida por um conjunto de autores, a exemplo de Mészáros (2007), Harvey (2013), Chesnais e Serfati (2003), Foster, Clark e York (2010). Contrariando a perspectiva hegemônica, estes integram uma perspectiva crítica ao partilhar que as causas desta crise se devem a um conjunto de fatores que conformam a sociedade capitalista e que conduzem ao que Marx (1996a; 1996b) evidenciava sobre o esgotamento do trabalhador e da terra.

Neste sentido, corrobora-se com Foladori (1997) que, analisando sob a ótica marxiana, é possível atribuir às relações sociais capitalistas a causa principal da crise socioambiental contemporânea, visto o distanciamento do homem e da natureza, a utilização classista dos recursos naturais e o uso irracional do mundo natural. Ou seja, as relações sociais capitalistas acirram a destrutividade socioambiental, visto aspectos particulares deste modo de produção.

Enquanto a produção pré-capitalista de valores de uso tem seu limite na satisfação das necessidades, a produção capitalista de mercadorias para aumentar o lucro não tem nenhum limite. Esta diferença, tão simples e geral, está na base do

esgotamento dos recursos naturais a um ritmo nunca suspeitado na história da humanidade; porém também está na base da utilização irracional de qualquer forma de energia e/ou de materiais e seres vivos (FOLADORI, 1997, p. 17).

Tais considerações são fundamentais para romper com as perspectivas hegemônicas que justificam que o cerne da crise socioambiental está ligado ao desperdício de matéria e energia, ao aumento populacional, ao alto padrão de produção e consumo, à pobreza, à finitude dos recursos naturais, entre outros (ZACARIAS, 2009; SILVA, M., 2012). Sobre esta última, são frequentes os argumentos de que a crise socioambiental está relacionada a uma contradição insuperável entre um mundo com recursos finitos e um crescimento infinito da produção.

Foladori (2001) auxilia a compreender tal aspecto ao afirmar que é sabido que o planeta Terra é finito como lugar de vida, visto que qualquer espécie tem seu ciclo de vida determinado. Assim, o problema não estaria necessariamente na finitude dos recursos naturais ou das espécies – já que esta é uma característica da vida na Terra –, mas sim da velocidade da sua utilização.

Um segundo argumento do autor está relacionado à utilidade de um recurso que pode ou não ser utilizado, a exemplo do petróleo que foi usado sistematicamente em meados do século XIX. Nesse sentido, o que conta é o ritmo da sua utilização pela sociedade humana.

Para Foladori (2001, p. 120), “ritmo e utilidade, mostram que os limites físicos ao desenvolvimento humano dizem respeito primeiro a como se produzem e se consomem os recursos, isto é, aos ‘limites’ humanos, acima dos físicos”. Ou seja, o sistema capitalista, produz de forma ilimitada, mercantiliza a natureza, coisifica o homem, a fim de obter lucro e não, necessariamente, satisfazer as necessidades humanas com a produção de mercadorias.

Uma vez situada a natureza da crise socioambiental, destaca-se que se verifica, no campo e na cidade, um processo de privatização da terra, concentração fundiária e segregação socioespacial; uma expansão do agronegócio e produção de *commodities* (soja, milho, minérios) que traz efeitos danosos ao ambiente natural, a exemplo da monocultura e do uso intenso de agrotóxicos; uma redução da biodiversidade e intensificação dos processos de biopirataria; consumo excessivo e escassez de recursos não renováveis; contaminação do solo e ar, desencadeada pelas indústrias; intensificação dos desastres (secas, inundações, deslizamentos de terra, etc.); problemas energéticos, dentre outras problemáticas presentes em

diversas partes do mundo que afetam sobremaneira a vida da população mais pauperizada, especialmente àquelas dos países periféricos.

No quadro da divisão internacional do trabalho, colonizados ou não, esses países periféricos foram/são fornecedores de recursos naturais para os países desenvolvidos, sendo constantemente saqueados no processo de expansão capitalista – o que evidencia o caráter predatório em relação à natureza e a intensificação da exploração do homem.

As contradições socioecológicas do capitalismo inicial foram especialmente dramáticas no Novo Mundo. Não tenho certeza de que as transformações ambientais das Américas foram mais ou menos estratégicas do que o feito no ambiente Europeu. Mas eles certamente foram mais dramáticos, dada a relativa fraqueza de oposição efetiva ao regime de commodities no Novo Mundo. No entanto, é claro que a demanda do sistema por novos suprimentos de terra e mão-de-obra foi maior nas Américas, que proporcionou um terreno hospitaleiro para atender a essa demanda porque: 1) havia vastas extensões de terra para serem tomadas, devido à fraca resistência indígena; 2) havia um amplo estoque de mão-de-obra, devido ao sucesso do tráfico de escravos africanos. Em suma, as Américas não eram apenas economicamente centrais para a consolidação do capitalismo no início da era moderna; eles eram ecologicamente centrais. [...] as Américas eram economicamente centrais na medida em que as áreas colonizadas favoreciam a rápida acumulação de capital. [...]. Cada novo estágio da expansão capitalista mundial envolveu simultaneamente (de forma desigual) uma agricultura de commodities mais intensiva e mais extensa, cada fase afetando uma nova e mais séria interrupção no ciclo de nutrientes dos ecossistemas locais - na Europa não menos que nas Américas (MOORE, 2007, p. 283).

Do ponto de vista ambiental, o aprofundamento da subalternidade das economias periféricas, deriva da exploração dos recursos naturais e de uma força de trabalho mal remunerada, além de uma legislação ambiental pouco rigorosa e de incentivos fiscais e formas de subsídios

para o financiamento de atividades empresariais (SILVA, M., 2015; VALADÃO, BARCELOS, 2012).

Antes, com a ameaça termonuclear e, agora, a da destruição da biosfera, as questões ecológicas - questões de reprodução social - tornaram-se mundiais, mas atingem as distintas partes do mundo de forma muito desigual. A crise ecológica constitui, de forma imediata, uma ameaça poderosa sobre as condições de existência e de reprodução social de classes e povos determinados. **Um dos resultados que emerge diretamente da análise é que as agressões do capitalismo contra a “natureza” estão indissociavelmente ligadas à exploração do trabalho** (CHESNAIS; SERFATI, 2003, p. 39).

Dito isso, afirma-se que o modo de produção capitalista impõe a destrutividade ambiental e social como condição para sua autorreprodução e, apoiando-se em discurso de conciliação de classe, o capital vem se apropriando de forma privada da natureza, mediada pelo trabalho humano, e se empenhando para atenuar suas manifestações.

2.1 OS FUNDAMENTOS DA QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL

Apesar de um aparente consenso sobre a urgência de se debater a temática socioambiental, verificam-se divergências entre os autores quanto as causas e as estratégias para enfrentar esta crise. Autores como Dupuy (1980), Pepper (1996), Diegues (2001), Foladori (2005), Silva (2008), entre outros referenciados nestes trabalhos, fazem menção a existência de diferentes interpretações no discurso ecológico ou no pensamento ambientalista, evidenciando que, historicamente, esta temática tem sido um campo de tensão e disputas ideológicas.

Apesar desta subseção não se propor aprofundar todo o debate existente entre os principais matizes do pensamento ambientalista, entendeu-se necessário discorrer sobre as classificações existentes no sentido de dar visibilidade às distintas compreensões da causa da crise socioambiental e as diferentes estratégias engendradas para superá-la. Para isso, tem-se enquanto ponto de partida o quadro explicativo elaborado por Foladori (2005) a seguir:

Quadro 1: Tipologia do pensamento ambientalista

Ponto de Partida Ético	Interpretações	Causas da Crise Ambiental	Alternativas para a “sustentabilidade”
Ecocentristas (Biocentrista)	Ecologistas Profundos Integram este grupo os Preservacionistas	<ul style="list-style-type: none"> • Ética antropocêntrica; • Desenvolvimento tecnológico, industrial e urbano; • Explosão demográfica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Igualitarismo biosférico; • Deter o crescimento industrial e urbano • Deter o crescimento populacional; <p>Objetivo: preservar a natureza (santuários ecológicos).</p>
	Ecologistas Verdes Integram este grupo os Neomalthusianos	<ul style="list-style-type: none"> • Industrialismo: tecnologia suja, crescimento econômico ilimitado orientado para produção de bens e consumo supérfluos; • Crescimento Populacional; • Uso excessivo de recursos energéticos não renováveis num contexto de mundo finito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diminuir o consumo; • Deter o crescimento populacional; • Tecnologias “verdes”: limpas e de pequena escala; • Energias limpas baseadas em recursos renováveis; <p>Objetivo: Conservar a natureza (limitar o uso em quantidade e qualidade).</p>
Antropocentristas Tecnocentristas	Cornucopianos	<ul style="list-style-type: none"> • Não há crise ambiental. • Os “problemas ambientais” são falsos ou não são graves. 	<ul style="list-style-type: none"> • Livre mercado sem intervenção estatal para ajustar o uso dos recursos; • Qualquer escassez pode ser resolvido pela tecnologia e mercado; <p>Objetivo: Não limitar a economia de mercado.</p>
	Ambientalistas Moderados	<ul style="list-style-type: none"> • Uso excessivo de recursos naturais por não serem propriedade privada e/ou por não terem preços adequados (externalidades); • A pobreza é tanto ou mais responsável pela crise ambiental quanto o consumo dos ricos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas e instrumentos de gestão que internalizem custos ambientais; • Crescimento econômico para financiar a proteção ambiental; • Tecnologias eficientes e limpas; <p>Objetivo: Cuidado ambiental e diminuição da pobreza para não prejudicar a economia.</p>

Antropocentristas Críticos	Ecodesenvolvimentista	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo produtivista e consumista imposto pelos países hegemônicos, num mundo historicamente desigual; • Tecnologias inapropriadas; • Dominação cultural. 	<p>Modelo de produção e consumo alternativo baseado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos naturais locais • Conhecimento local com equilíbrio rural-urbano • Alternativas tecnológicas locais <p>Objetivo: Desenvolvimento autocentrado e autossustentado baseado na satisfação das necessidades sociais</p>
	Ecologistas Sociais (ecoanarquistas)	<ul style="list-style-type: none"> • Relação de dominação entre os homens e sobre a natureza; • Lógica de mercado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expandir as comunidades autogestionadas com produção de pequena escala e relações de cooperação <p>Objetivo: uma sociedade solidária sem dominação entre os homens, nem sobre a natureza (ecoanarquismo).</p>
	Marxistas	<ul style="list-style-type: none"> • Relações sociais de produção e exploração estendidas à natureza, particularmente as relações capitalistas que supõem uma produção ilimitada e crescimento do desemprego. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mudar as relações de produção capitalistas para outras, não classistas e solidárias, baseadas na propriedade e gestão social dos meios de produção; <p>Objetivo: Sociedade sem exploração entre os homens, onde o uso responsável da natureza é inerente à lógica da produção para satisfação das necessidades (ecosocialismo) .</p>

Fonte: Elaborado com base em Foladori (2005, p. 92-93)

2.1.1 Ecocentristas

No campo ecocentrista – também denominado como biocentristas –, embora existam posições variadas, há centralidade na discussão em torno da Ecologia Profunda e dos Preservacionistas, além da ênfase em relacionar as causas da crise socioambiental à discussão acerca do uso indiscriminado de recursos e do aumento populacional, evidenciando a influência das teses de Malthus e dos neomalthusianos, tal qual será esclarecido em seguida.

A posição ecocêntrica é uma linha de pensamento que se apoia no pressuposto de uma ordem natural, sendo a natureza considerada uma esfera separada da sociedade humana, onde as leis naturais impõem um critério de comportamento à organização humana. Os ecocentristas apoiam-se na economia ecológica e nas leis da termodinâmica; reivindicam relações de harmonia com a natureza; defendem a necessidade de frear o crescimento material e populacional por considerar o limite da capacidade dos ecossistemas da Terra, bem como a necessidade de utilizar tecnologias limpas de pequena escala, compreendendo que estas são benignas para o ambiente e potencialmente democráticas (PEPPER, 1996; FOLADORI, 2005).

Nos termos de Silva (2008) este grupo, que concentra suas críticas no paradigma ético da modernidade, aponta que é necessário a superação do antropocentrismo por uma visão de mundo biocêntrica, onde fossem realizadas transformações no modo de pensar e de agir da humanidade. Para esta corrente há uma crise dos valores que regem a sociedade e que desencadeiam os problemas socioambientais e, ainda que façam uma crítica ao produtivismo e ao consumo desenfreado, centram suas ações nas saídas gestonárias referidas anteriormente.

Foladori (2005) e Pepper (1996) entendem a **Ecologia Profunda** como uma eco-filosofia baseada na atribuição de valores intrínsecos à natureza que, embora tenha se consolidado na década de 1970, pode ser encontrado antecedentes em 1949. A Ecologia Profunda rejeita a perspectiva dualista dos seres humanos e da natureza como separados e diferentes, porém, ainda assim, compreendem que o homem deve viver conforme os ritmos naturais. Ou seja, possuem fundamentos naturalistas; criticam a ética antropocêntrica e propõem uma bioética baseada no igualitarismo biosférico e no respeito à vida em todas suas formas; defendem que os homens não têm direito de reduzir a riqueza e diversidade da natureza, exceto para satisfazer necessidades vitais, e alegam que a interferência humana no mundo natural é excessiva, propondo uma diminuição da população humana.

As propostas mais radicais desta vertente promovem uma “volta ao passado”, às comunidades auto-suficientes e com uma relação supostamente mais estreita com a natureza⁶. Em virtude de influências espiritualistas, defendia-se uma “natureza intocada”, aproximando-se de uma “quase adoração do mundo natural” (FOLADORI, 2005).

Pepper (1996, p. 38) refere que a Ecologia Profunda centra-se na transformação da consciência individual, cuja necessidade é de que “cada indivíduo modifique atitudes, valores e estilos de vida dando ênfase ao respeito e à cooperação pacífica com a natureza. Quando um número suficiente de pessoas fizerem isto, todas as sociedades se modificarão”. Vinculando tal debate ao fundamentalismo naturalista e efetuando a crítica, Foladori (2005) afirma que nesta perspectiva a natureza se sobrepõe à sociedade e, ao subordinar as ações humanas às leis da natureza, está se afirmando que esta ação deve ser “ecologicamente correta”. O autor esclarece que o fundamentalismo naturalista está presente nas mais variadas tendências políticas ambientalistas, desde conservadores, comunistas stalinistas, anarquistas a ecossocialistas.

Integram os Econcentristas, os **Verdes**, destacando-se nesta vertente os Neomalthusianos. Sendo a corrente principal dos partidos verdes da Grã Bretanha e Alemanha e o pensamento da revista “*The Ecologist*” e dos grupos ambientalistas *Greenpeace* e *Friends of the Earth*, Foladori (2005) e Pepper (1996) referem que os Verdes entendem que no centro dos problemas de esgotamento dos recursos e de deterioração ambiental, há uma atitude dominadora e exploradora perante a natureza, ou seja, um desequilíbrio gerado pela humanidade. Interpretam que o problema central está no crescimento econômico ilimitado, próprio da sociedade industrial consumista e, por isso, defendem o uso de energias limpas e tecnologias verdes; o uso limitado e ecologicamente correto dos recursos e a redução do desenvolvimento econômico e da população, pois, nesta vertente e sob influência das ideias neomalthusianas, seu crescimento pressiona o uso dos recursos, gerando problemas ambientais.

Para exemplificar, Silva (2008) fez menção ao Relatório “Limites do crescimento” publicado em 1972 como um ponto central deste debate,

⁶ Existiram múltiplas formas pré ou não capitalistas de organização social com regulações contraditórias com a natureza externa, aspecto este que rompe com o “mito do bom selvagem” e com as compreensões de que a degradação socioambiental é uma prerrogativa apenas do capitalismo (FOLADORI; TAKS, 2004). Para Ingerson (1997, apud FOLADORI; TAKS, 2004, p. 328), “uma relação benigna de longo prazo entre os seres humanos e a natureza [...] pode ser algo sem precedentes sem que, por isso, seja necessariamente impossível”.

visto que este, de cariz conservador, com inspiração neomalthusiana e ancorado no darwinismo social, defendia que o crescimento populacional era responsável pela pobreza e depredação ambiental. Pepper (1996, p. 352), por sua vez, refere que “a verdade científica no malthusianismo é politicamente contra-revolucionária: defende a ordem existente” e que estes consideram que os seres humanos tendem a ultrapassar a capacidade produtiva da Terra – o que conduz o planeta para um desastre.

Embora o neomalthusianismo consista numa linha de pensamento que se reporta à “lei de Malthus”, dá-lhe um toque contemporâneo, entretanto, mantém a posição conservadora dirigida ao controle da natalidade e da expansão da propriedade privada (FOLADORI, 2005).

Os diagnósticos que colocam, a pobreza ou incremento populacional como causa da crise ambiental apresentam a realidade de cabeça virada. Eles vêem na urticária um potencial de contágio, em lugar de olhar para a enfermidade que a produz, isto é, as relações capitalistas. A pobreza ou o incremento populacional não são senão conseqüências, manifestações, da falta de acesso ao mercado capitalista. Por isso, a causa destas manifestações são as próprias relações capitalistas, que geram pobreza e pressionam para a explosão demográfica. (FOLADORI, 1999a, p. 33).

Em suma, as duas posições econcêtricas privilegiam a natureza e se diferenciam por admitir ou não o uso humano da mesma (preservar ou conservar⁷), com discursos distintos: os **Ecologistas Profundos** atribuem às leis naturais o caráter de “boas” ou “melhores” que as atividades humanas, referindo que se deve preservar a diversidade de organismo, aceitando, por um lado, as extinções que acontecem “naturalmente”, visto que a diversidade biológica tem valores intrínsecos independente do valor material que possam ter para a sociedade humana, e, por outro lado, criticam àquelas decorrentes da atividade humana. Com a crença no individualismo liberal como instrumento para transformar a sociedade, os **Verdes** defendem que as políticas tenham critérios ecológicos, utilizando tecnologias limpas, energia renovável e freando o crescimento

⁷ Os “preservacionistas” defendem a opção de não desenvolvimento e se diferem dos “conservacionistas” que sugerem desenvolvimento mantendo as características essenciais do habitat natural (FOLADORI, 2005).

populacional. Com intensidade diferente, ambas compartilham a crítica à economia industrial e a proposta de crescimento zero.

Para Silva (2008) a pluralidade ideológica que caracteriza este grupo e suas insuficiências teóricas, os colocam frente a impasses relacionados ao fato de: fazer a crítica ao produtivismo, mas não apreendê-lo como algo intrínseco ao capitalismo; confinar a questão socioambiental à sua dimensão técnica, acreditando que as saídas gestionárias são suficientes para superar as problemáticas; dispor de uma concepção romântica da natureza e referir uma centralidade na ética biocêntrica onde combate-se o antropocentrismo, mas recusa-se o humanismo, colocando todas as espécies vivas no mesmo plano.

2.1.2 Antropocentristas Tecnocentristas

Em relação ao grupo cujo ponto de partida ético é Antropocêntrico, identificam-se autores que entendem que a atuação sobre o meio ambiente está condicionada pelas necessidades e interesses humanos. Neste grupo, Foladori (2005) faz duas divisões: **1)** Os antropocentristas tecnocentristas que entendem que a natureza é externa à sociedade humana e consideram legítima a dominação da natureza pelo homem, realizada fundamentalmente através do desenvolvimento tecnológico. Neste grupo, destacam-se os cornucopianos e ambientalistas moderados; **2)** Os antropocentristas críticos que consideram a atividade humana parte da natureza e privilegiam as relações sociais sobre a base tecnológica. Fazem parte deste grupo os ecodesenvolvimentistas, ecologistas sociais e marxistas.

Em relação aos antropocentristas tecnocentristas, há os que não corroboram com as teses de que há uma crise socioambiental (**conucopianos**) e os que não negam a intensificação das problemáticas socioambientais, mas defendem reformas para superar a crise (**ambientalismo moderado**). Dentre as estratégias para auferir a “sustentabilidade”, centram esforços no discurso que apregoa a necessidade de investir, principalmente, em soluções técnicas.

Em qualquer dos casos, uma fé considerável é colocada na utilidade da ciência clássica, da tecnologia, do raciocínio econômico convencional (por ex., a análise custo-benefício) e na capacidade dos seus profissionais. Há pouco desejo de uma genuína participação pública na tomada de decisões, especialmente à direita desta ideologia,

ou para debates acerca de valores. [...]. Os tecnocêntricos não encaram qualquer alteração radical das estruturas sociais, econômicas ou políticas, embora os de esquerda sejam reformistas graduais (PEPPER, 1996, p. 60).

Os ambientalistas moderados reconhecem problemas entre o desenvolvimento capitalista e o meio ambiente e reconhecem que os recursos naturais mostram sinais de esgotamento que podem causar prejuízos à economia. Porém, entendem que a causa do “mau uso” são imperfeições do mercado que não detecta e administra a escassez, sendo preciso internalizar esses danos no mercado e investir em políticas específicas (FOLADORI, 2005).

Com suas bases científicas na teoria econômica neoclássica e nos postulados keynesianos de participação estatal na economia, as políticas ambientais sob o prisma do ambientalismo moderado são agrupados por Foladori (2005) em dois tipos: umas chamadas de “comando e controle” e outras de “instrumentos de mercado”. O primeiro regulamenta a utilização de recursos e seu descarte a partir de normas pré-estabelecidas, delimitando os limites máximos de contaminação; controlando o uso dos recursos naturais através de cotas; proibindo o desenvolvimento de atividades em determinadas zonas, dentre outros. O segundo, “interioriza” as externalidades, valorizando monetariamente os bens naturais sem preço, sendo os principais instrumentos de mercado as taxas, criação de mercados artificiais para cotas de poluição, entre outros. Na ótica de Foladori (1999b, p. 3) “somente o fato da economia ambiental atribuir preços a bens que “naturalmente” não os adquirem constitui a demonstração mais nítida de que o mercado fracassou na consolidação de uma sociedade sustentável”.

Sob este panorama, afirma-se que as políticas ambientalistas executadas pela maioria dos governos não discutem o caráter da produção capitalista, o crescimento ilimitado da produção nem sua descartabilidade, mas, o nível de contaminação ou depredação. Ou seja, consideram que a produção humana é contaminadora, mas que a produção capitalista é a única possível, devendo apenas “alcançar níveis razoáveis ou ótimos de contaminação e isso se obtém através de correções técnicas no processo produtivo” (FOLADORI, 2005, p. 16).

Tais posições são consideradas reformistas, pois priorizam soluções técnico-legais e reivindicam adaptações das instituições para minimizar as problemáticas socioambientais. Conforme Foladori (2005), alguns representantes do ambientalismo moderado “se distanciam” do

tecnocentrismo ao defender a necessidade de combinar medidas legais e econômicas com uma ampla política de informação e de EA. Pepper (1996) complementa destacando que o tecnocentrismo visualiza o destino da humanidade manipulando e transformando a natureza em algo projetado para melhorar a natureza e a sociedade. Porém, ressalta que há diferenças entre os que interviriam livremente na natureza, e àqueles que reconhecem a necessidade de se acomodarem às restrições naturais – neste caso, a “acomodação envolve gestão ambiental baseada na análise do custo-benefício e análise de risco, fundamentalmente com manipulação da economia através de taxas e multas ambientais [...]” (PEPPER, 1996, p. 61).

Conforme o autor, os **cornucopianos** e os **ambientalistas moderados** se diferenciam no que se refere ao mercado e a tecnologia na resolução dos problemas socioambientais. Os primeiros são mais otimistas tecnológicos e confiantes no livre mercado e os segundos propõem que o Estado incentive as tecnologias e corrija as falhas do mercado. O que estes têm em comum é o enquadramento ao sistema vigente com propostas de ajustes, sem a necessidade de mudanças sociais.

2.1.3 Antropocentristas Críticos

Dentro dos considerados Antropocentristas Críticos, faz-se referência aos ecodesenvolvimentistas, os ecologistas sociais e os marxistas. Os **ecodesenvolvimentistas** são críticos ao modelo de desenvolvimento imposto pelos países hegemônicos aos países periféricos, que não respeitam suas particularidades e o seu direito à autodeterminação. Assim, propõe a criação de um estilo de vida e de um modelo de desenvolvimento alternativo para os países periféricos, orientado a satisfazer as necessidades sociais com critérios defendidos pelas próprias comunidades na gestão participativa dos recursos (autocentrado) e baseado nos potenciais ecológicos, nos recursos e tecnologias apropriados às condições locais (autossustentado) (LEFF, 1994).

Nos termos do seu principal expoente, o Ecodesenvolvimento é:

Um processo criativo de transformação do meio com a ajuda de técnicas ecologicamente prudentes, concebidas em função das potencialidades deste meio, impedindo o desperdício inconsiderado dos recursos e cuidando para que estes sejam empregados na satisfação das necessidades de

todos os membros da sociedade, dada a diversidade dos meios naturais e dos contextos culturais. As estratégias do ecodesenvolvimento serão múltiplas e só poderão ser concebidas a partir de um espaço endógeno das populações consideradas. Promover o ecodesenvolvimento é, no essencial, ajudar as populações envolvidas a se organizar, a se educar, para que elas repensem seus problemas, identifiquem as suas necessidades e os recursos potenciais para conceber e realizar um futuro digno de ser vivido, conforme os postulados de justiça social e prudência ecológica (SACHS, 1986, p. 82).

O ecodesenvolvimento emerge num momento em que teorias de dependência, troca desigual e acumulação interna de capital orientavam o planejamento do desenvolvimento, porém, suas formulações não acompanharam propostas políticas de como viabilizá-las (LEFF, 1994). No entendimento de Pierri (2005), mesmo defendendo uma relação harmoniosa entre sociedade e meio ambiente, o ecodesenvolvimento não passa de introduzir critérios ecológicos para o funcionamento do mercado e torná-lo mais “civilizado”, através de uma equação política de equilíbrio de poder entre Estado, empresas e sociedade civil. Estas não são propostas políticas, mas imperativos morais que prevaleceriam ao expandir, pela educação, a consciência ambiental dos indivíduos. Mas, “apesar da ingenuidade desta concepção, impregnada de neopopulismo e anarquismo comunitário, deve ser reconhecida a seu favor seu compromisso com os valores democráticos e com os países e setores empobrecidos” (PIERRI, 2005, p. 51).

A **ecologia social**, conhecida como ecoanarquismo, tem como um de seus expoentes Murray Bookchin que ora se define além do ecocentrismo e do antropocentrismo e ora assume ambos: “um antropocentrismo baseado no princípio religioso de que a Terra foi feita para ser dominada pela humanidade está tão longe do meu pensamento como um biocentrismo que transforma a sociedade humana em uma mera comunidade de animais” (PIERRE, 2005, p. 74).

Os adeptos desta corrente dirigem suas críticas aos ecologistas radicais por “culpar a humanidade como tal pela crise ecológica – especialmente aos consumidores e aos ‘fabricantes de crianças’ – ao mesmo tempo que ignora deliberadamente os interesses empresariais que estão saqueando realmente o planeta” (BOOKCHIN, 1991, apud PIERRI, 2005, p. 74), bem como ao sistema de mercado e as relações de dominação entre os homens e entre estes e a natureza.

Defendendo uma organização política de cidade baseada na democracia direta que promova a capacidade dos sujeitos tomarem decisões que interessam à coletividade (municipalismo libertário), Bookchin propõe a substituição do mercado e do Estado por comunidades autogestionadas de pequenos produtores independentes, onde estabelecesse uma relação de cooperação (LEFF, 1994). Defende que deve ser realizada a substituição da sociedade capitalista por uma “sociedade ecológica” que não deve ser hierárquica e classista (PIERRI, 2005). Tecendo críticas à ecologia social, Leff (1994, p. 50) refere que:

Bookchin agita os sedimentos do pensamento dialético para articular uma retórica messiânica e libertadora sem uma visão crítica da mudança social. Sua narrativa de uma sociedade desalienada, sem classes e sem propriedade privada, ignora a dialética do poder e o desejo que constitui a natureza humana, sem chegar a propor uma teoria estratégica e uma prática capaz de desconstruir o sistema dominante e de construir uma ordem social alternativa. [...]. Unindo os traços da espontaneidade na natureza humana com a evolução biológica, Bookchin confunde a especificidade da natureza humana [...] com a ordem biológica, ignorando os obstáculos (humanos e não naturais) que impedem a transição para um desenvolvimento justo e sustentável através de estratégias simbólicas e políticas. Essa “filosofia natural” leva a uma espontaneidade longe do pensamento crítico e da ação estratégica. [...]. Esta teoria é incapaz de explicar a crise socioambiental e desenvolver uma estratégia efetiva para a construção de uma “sociedade ecológica”.

Fazendo destaque aos **marxistas**, registra-se que há controvérsias⁸ em classifica-los no grupo dos antropocentristas, contudo, optou-se por

⁸ Sobre os antropocentristas, Foladori (2004, p. 14) refere: “Cotgrove (1982) inclui dentro deste grupo tanto os “gerentes empresariais”, como aos marxistas, pela defesa em comum que fazem do industrialismo. O’Riordan (1976), por seu lado, entende que os marxistas estão mais próximos dos ecocentristas, já que, do mesmo modo que estes, proclamam a mudança radical nas relações capitalistas, enquanto os tecnocentristas se acomodam a situação. Como se pode ver, a classificação dos marxistas é um dos aspectos de maior controvérsia”.

manter a estruturação proposta por Foladori (2005). Assim, apesar de também existirem divergências entre os autores marxistas, há um consenso entre estes na medida em que buscam evidenciar que a crise socioambiental tem origem na forma histórica com que o sistema do capital exerce o domínio sobre a natureza, onde, na sua lógica privada e expansionista, produz visando maximizar seus lucros e não necessariamente satisfazer as necessidades sociais.

Para esta vertente, a natureza inclui a sociedade humana, diferenciando-se das proposições ecocentristas e tecnocentristas que separam o humano do natural. Há um entendimento de que a sociedade transforma a natureza e, neste movimento, se transforma e que só é possível pensar a problemática socioambiental a partir da compressão da dinâmica econômica e das contradições da sociedade capitalista. Integram esta vertente autores como Foladori (1999a; 2005), Coutinho (2009), Mészáros (2007), Foster (2005; 2012), entre outros.

Há autores como Chesnais e Serfati (2003, p. 45) que afirmam que as formulações dos pensadores clássicos da área social, oriundos dos séculos XVII, XVIII e XIX, dentre eles Marx, não podem ser definidas como ecológicas. Tais autores referem que a questão socioambiental no debate marxista esteve relegada à segundo plano.

O atraso é aquele que nós (os autores deste texto) reconhecemos a título pessoal, do ponto de vista de nosso trabalho sobre a crítica do capitalismo. Mas nos parece que, de uma forma geral, esse mesmo atraso também é o da mais ampla maioria daqueles que se reclamam do marxismo. A análise e a discussão das questões relativas ao meio ambiente e as ameaças ecológicas cada vez mais presentes que pesam sobre as condições físicas e sociais da reprodução em partes determinadas do globo se fizeram – e continuam ainda a se fazer – muito largamente fora de uma referência forte a uma problemática marxiana e/ou marxista. Elas se fizeram, salvo exceção, sem que se estabelecessem laços fortes com as molas da acumulação capitalista, que se efetua, hoje, sob a égide de uma nova configuração do capital financeiro. Elas se fizeram sem que houvesse um enunciado claro do fato de que as relações de produção capitalista são também, e de forma simultânea, relações de dominação, cuja reprodução e expansão se operam no quadro de relações imperialistas renovadas.

Além destes autores, Hannigan (2009)⁹ afirmará que quando o “Dia da Terra” inaugurou a “Década ambiental” nos anos 1970, os sociológicos se encontraram sem nenhum corpo anterior de teoria ou pesquisa para guiá-los na compreensão do relacionamento entre sociedade e meio ambiente. Complementará que Durkheim, Weber e Marx reconhecidos como “fundadores” da Sociologia, deram atenção a aspectos da natureza e da sociedade, contudo, tal questão não foi definitiva no trabalho deles. Entretanto, afirmará ainda que no caso de Marx e Engels, apesar destes estarem “[...] pouco preocupados com a degradação ambiental em si, suas análises da estrutura e mudança sociais tornaram-se o ponto de partida de diversas grandes teorias ambientais contemporâneas” (HANNIGAN, 2009, p. 24).

Já autores como Moore (2000), Foladori (2001; 1999b), Löwy (2005), Mészáros (2007), Foster, Clark e York (2010) e Foster (2005, p. 38) postulam que a obra de Marx está “inextricavelmente atrelado a uma visão de mundo ecológica”. Neste debate, Foladori (1999b) menciona que nas ciências econômicas identificam-se três correntes (economia ambiental; economia ecológica e economia marxista) e, embora as duas primeiras critiquem o marxismo por supostamente não ter contemplado a natureza em sua teoria do valor, o autor destaca que:

É curioso que os mesmos ambientalistas que hoje buscam uma relação mais harmônica com o meio ambiente são aqueles que acusam Marx de desinteresse pela natureza. Esse desacordo reflete um desconhecimento da teoria marxista. O interesse de Marx em desvelar as formas de ruptura do metabolismo com a natureza, e as peculiares modalidades que adquire essa ruptura com o sistema capitalista tem um objetivo “semelhante” – com toda a distância que se possa atribuir ao termo – ao de nossos ambientalistas contemporâneos: *conquistar uma nova sociedade que restabeleça os laços com a natureza externa* (FOLADORI, 2001, p. 107).

⁹ Este autor centrará esforços em discorrer sobre duas teorias normativas do modernismo e do desenvolvimento ambiental: as teses da sociedade de risco de Beck e da modernização ecológica de Mol e Spaargaren. Considerando que não é objeto desta tese aprofundar tais paradigmas, visto a opção de abordar a questão socioambiental à luz do marxismo, sugere-se a leitura crítica de Foster, Clark e York (2010) acerca deste debate.

Mészáros (2007, p. 75) complementa a afirmativa referindo que “Marx já estava, em alguma medida, ciente do ‘problema ecológico’, isto é, dos problemas da ecologia sob o domínio do capital e de seus perigos implícitos para a sobrevivência humana”. Porém, tal qual exposto por Moore (2000), Mészáros (2007) evidencia que o que não se pode encontrar em Marx é a extrema gravidade da situação atual “cuja ameaça à sobrevivência humana são uma questão de *imediatez*. Podemos hoje destruir facilmente a humanidade, pois os meios e armas para a sua destruição total já estão à nossa disposição” (MÉSZÁROS, 2007, p. 75).

Apesar de certo consenso entre os autores marxistas em relação à associação da causa da crise socioambiental contemporânea à constituição do capitalismo, existem divergências em relação às consequências desta crise sobre o sistema capitalista. Nesse ínterim, é pertinente enfatizar que autores como Burkett (1999), Foster e Clark (2006), Mészáros (2007) e Löwy (2013), entendem que o capitalismo gera um conjunto de contradições ecológicas que, em escala planetária, colocam em perigo a biosfera ou, nos termos de Löwy (2013, p. 80), “ameaça destruir os fundamentos naturais da vida humana no Planeta”.

Conforme alertaram Chesnais e Serfati (2003), não será pelo viés da destruição ou de danos graves ao ambiente natural que o capitalismo estará em perigo e destruirá suas próprias condições de reprodução e de funcionamento enquanto capitalismo, haja vista que:

É nos fundamentos das relações de propriedade e de dominação capitalistas que se situam as origens de sua relação com os recursos naturais e a biosfera. Se destruir ou danificar gravemente o ambiente natural, não decorre daí que o capital ponha em perigo suas próprias condições de reprodução e de funcionamento. Segundo nossa compreensão, por essas destruições cada vez mais graves e, em alguns casos, irreversíveis, o capital põe em perigo as condições de vida e até a própria existência de certas comunidades, e até mesmo de certos países. Mas ele não coloca diretamente em perigo as condições de sua dominação. Nós não aderimos à tese da “segunda contradição” por um conjunto de razões, no cerne das quais encontra-se nossa interpretação do lugar preciso em que se situam as únicas contradições que afetam verdadeiramente o capital. No que concerne as

condições “externas”, “ambientais” de seu funcionamento, o capital, bem como os Estados que embasam sua dominação e as classes sociais que a ele estão ligadas, têm os meios tanto para fazer suportar as conseqüências dessa destruição às classes, comunidades e Estados mais fracos, quanto para transformar a “gestão de recursos que se tornaram raros” e a “reparação das degradações” em campos de acumulação (em “mercados”) subordinados ou subsidiários (CHESNAIS; SERFATI, 2003, p. 26).

Dito isso, embora não se parta do pressuposto que a crise socioambiental, por si mesma, levará ao “fim” do capitalismo¹⁰ – como defendem àqueles, dentre eles O’Connor (1992), vinculados à tese da “segunda contradição” mencionada por Chesnais e Serfati (2003) –, não se pode desconsiderar que a lógica produtivista e mercantil da civilização capitalista conduz o planeta a um desastre ecológico de proporções incalculáveis e num ritmo que se acelera. Ou seja, as conseqüências ambientais da acumulação no quadro da dominação mundial do capital financeiro, afetarão a todos e colocam em risco a própria sobrevivência da humanidade, uma vez que a natureza evidencia sinais de esgotamento de suas potencialidades “obstaculizando a expansão incessante da produção mercantil, tanto pela escassez de matérias-primas como pela dimensão dos danos sociais, políticos e econômicos causados à natureza” (FREITAS, NÉLSIS, NUNES, 2012, p. 48).

Os marxistas reforçam a necessidade de se elevar a consciência anticapitalista, fazendo entender que o capitalismo é um sistema que gera a destruição ambiental e social e que existem alternativas a este modo de

¹⁰ Löwy (2013, p. 79) descreve que “[...] seria uma ilusão acreditar – como pensam muitos marxistas – que se trata da “crise final do capitalismo” e que o sistema está condenado a desaparecer, vítima de suas contradições internas. Como já dizia Walter Benjamin, nos anos 1930, ‘o capitalismo nunca vai morrer de morte natural’. Em outros termos: se não houver uma ação social e política anticapitalista, um movimento de insurgência dos explorados e oprimidos, o sistema poderá continuar ainda por muito tempo. Acabará, como no passado, por encontrar alguma saída para a crise, seja por medidas *keynesianas* – hipótese mais favorável – seja pelo fascismo e pela guerra”. Complementa que “O mesmo vale para a crise ecológica. Por si mesma, ela não leva ao “fim do capitalismo”; por mais que acabe o petróleo, ou que se esgotem outras fontes essenciais da riqueza, o sistema continuará a explorar o planeta, até que a própria vida humana se encontre ameaçada” (LÖWY, 2013, p. 79).

produção (LÖWY, 2009). Nessa direção, a “solução” não se restringe à descoberta de tecnologias limpas, às mudanças comportamentais, mas é necessário a superação do capitalismo e a constituição de uma sociedade que recupere a propriedade e a gestão social dos meios de produção.

Conforme Mészáros (2007, p. 66) o capitalismo é um sistema “insuportavelmente contraditório baseado no antagonismo social [...] um sistema que se desdobra dinamicamente”, sendo urgente construir um tipo de ordem sociometabólica diferente do vivido atualmente, reorientando “[...] o intercâmbio societário, afastando-o da tirania da mais-valia e da exploração do trabalho excedente dos produtores por um corpo separado, e dirigindo-o a um intercâmbio qualitativamente diferente” (MÉSZAROS, 2007, p. 68). É necessário, conforme o autor, uma revolução social socialista, uma transformação social que altere os pilares de sustentação do sistema do capital, proporcionando o desenvolvimento econômico voltado à satisfação das necessidades humanas. Nesse sistema não haveria a produção de excedentes e supérfluos visando unicamente o lucro, alterando a relação homem e natureza.

Feito tais colocações, na próxima subseção, evidenciar-se-á o quanto as mudanças ocorridas principalmente do decorrer do século XVIII, quando se consolidava o capitalismo, acarretaram profundas alterações na relação do homem com a natureza e como se intensificaram o processo de destrutividade socioambiental, especialmente no pós-Segunda Guerra.

2.2 AS RELAÇÕES CAPITALISTAS DE PRODUÇÃO E A QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL

Entende-se que para uma análise mais ampla da questão socioambiental, faz-se necessário compreender a concepção ontológica da realidade, desvendando aquilo que diferencia o homem dos animais: o *trabalho*. Com esta compreensão, destaca-se que a organização da vida produtiva dos homens passou por diferentes estágios (comunismo primitivo, escravismo, feudalismo, mercantilismo, capitalismo que vigora até então), e, cada um desses estágios foi marcado por distintas formas de relação entre os homens e a natureza.

Em formas de organização econômico-social pré-capitalista, na passagem do estado de animal ao de ser social, o homem buscava transformar a natureza, por meio do trabalho, para satisfazer suas necessidades de sobrevivência, criando objetos, instrumentos, produtos com valor-de-uso. O que permitiu essa transformação da natureza pelo homem foi sua capacidade teleológica, ou seja, a capacidade do homem

de prefigurar o resultado de sua ação. Assim, o trabalho passa a ser uma atividade projetada e não implica no desaparecimento da natureza, mas na sua transformação no sentido desejado pelo homem.

Tanto a feitura de instrumentos quanto a de produtos, exige que o homem conheça as propriedades da natureza para produzir meios mais eficazes de transformação do meio natural, ou seja, não basta prefigurar idealmente o fim da atividade para que o sujeito realize o trabalho, é necessário, também, que ele reproduza idealmente as condições objetivas para sua concretização. Em busca deste aperfeiçoamento o homem desenvolveu formas de linguagem, sociabilidade, habilidades que são adquiridas no trabalho e terminam por dar origem aos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, muito mais sofisticado e distante daqueles conhecimentos primitivos que estão em suas origens. É, portanto, através do trabalho que a humanidade se constituiu como tal, ou seja, o trabalho é fundante do ser social.

O conhecimento acumulado sobre a natureza permitiu que o homem exercesse domínio sobre ela. Conforme Lukács (1971, p. 19) o instrumento de trabalho se conserva, “enquanto as satisfações imediatas perecem e são esquecidas. Em seus utensílios o homem possui seu poder sobre a natureza exterior, ainda que permaneça submetido a ela para os seus objetivos”.

Conforme exposto, em modos de produção anteriores o homem buscava transformar a natureza, por meio do trabalho, para satisfazer suas necessidades, existindo uma união relativa e variável entre o trabalhador e sua natureza externa. Porém, no capitalismo, rompem-se os laços entre o trabalhador e seus meios de vida – o que gera quebras de equilíbrio metabólico –, visto que a satisfação dessas necessidades não é o fim último, mas sim o meio para se obter mais lucros e acumular capital.

Essas quebras de equilíbrio metabólico ou “fratura metabólica” evidenciam as profundas alterações na relação do homem com a natureza, a separação do campo e da cidade, da agricultura e da indústria gestadas no âmbito do modo de produção capitalista. Ou seja, possibilitam evidenciar a alienação entre o homem e a natureza que se dá pela especificidade do trabalho e de toda a cadeia produtiva quando desenvolvidas no sistema capitalista.

Foster (2005) retomando o conceito marxiano de metabolismo homem-natureza salienta que mediado pelo trabalho o homem transforma a natureza e, neste movimento, também se transforma. Porém, ao mesmo tempo em que se diferencia da natureza pelo trabalho, este, ao invés de realizá-lo, o escraviza, ou seja, o trabalhador tornou-se alienado frente ao trabalho e em relação à natureza. Essa apropriação da natureza pelo

homem através do seu trabalho “[...] aparece como estranhamento, a autoatividade como atividade para um outro e como atividade de um outro, a vitalidade como sacrifício da vida, a produção do objeto como perda do objeto para um poder estranho, para um homem *estranho*” (MARX, 2010, p. 90).

Diante do exposto, considerando Foladori (2001, p. 108) evidencia-se que o modo de produção capitalista separa de forma absoluta o trabalhador de seus meios de vida:

O trabalhador assalariado cumpre com todos os requisitos de ruptura do metabolismo com a natureza: está separado da terra como condição natural de produção; está separado dos instrumentos como intermediários de seu corpo em relação à natureza externa; está separado de um “fundo de consumo” prévio ao trabalho – depende de vender sua força de trabalho para comer –; e está separado do próprio processo de produção como atividade transformadora – à diferença, por exemplo, do servo feudal. É livre, mas essa liberdade deve ser entendida como isolamento, alienação com respeito à natureza externa; é livre porque foram esgarçados os laços do metabolismo com o meio ambiente. É livre no sentido de *isolado*. O proprietário, ao contrário, passa a usufruir de uma natureza que deveria corresponder a todos os habitantes do planeta.

Há no capitalismo duas classes diametralmente opostas: a burguesia e o proletariado, uma pequena parcela detentora da riqueza em forma monetária e dos meios de produção e outra, majoritariamente, empobrecida, “livre” e ao mesmo tempo obrigada, pela necessidade, a vender a única mercadoria que possui: sua força de trabalho em troca de salários (enquanto preço da força de trabalho, estabelecendo assim uma relação de trabalho assalariado).

Trabalhando sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho, a produção social é cada vez mais coletiva, e a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma pequena parcela da sociedade. Essa divisão permite o alto nível de acumulação e de concentração de capital, realizado a partir da apropriação do tempo de trabalho excedente (mais-valia) produzido pelo operário e não pago pela classe capitalista, o que leva à exploração de uma classe sobre a outra.

Em outros termos, o lucro do capitalista, diferentemente dos ganhos do comerciante (que provêm da circulação – produção mercantil simples), advém da exploração do trabalho. Com uma parte da mais-valia criada o capitalista emprega para cobrir seus gastos pessoais, outra parte é reconvertida em capital, ou seja, investe em meios de produção e na compra da força de trabalho. Assim, “o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão barata quanto mais mercadorias cria” (MARX, 2010, p. 80).

Compreendendo a interdependência do ser humano com a natureza (questão esta que diferencia os marxistas dos tecnocentristas), Marx (2010, p. 84) sinalizava que dizer que “a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza”.

Referindo-se a desastres ecológicos nas civilizações antigas, Engels (1968, apud LÖWY, 2005, p. 180) demonstrou sua visão de natureza, alertando a dependência do homem aos demais elementos da natureza:

Nós não devemos nos vangloriar demais das nossas vitórias humanas sobre a natureza. Para cada uma destas vitórias, a natureza se vingará de nós. É verdade que cada vitória nos dá em primeira instância, os resultados esperados, mas em segunda e terceira instâncias ela tem efeitos diferentes, inesperados, que muito freqüentemente anulam o primeiro. As pessoas que, na Mesopotâmia, Grécia, Ásia Menor e alhures destruíram as florestas para obter terra cultivável, nunca imaginaram que eliminando junto com as florestas os centros de coleta e as reservas de umidade lançaram as bases para o atual estado desolador desses países [...] os fatos nos lembram todo instante que nós não reinamos sobre a natureza [...] mas que nós lhe pertencemos com nossa carne, nosso sangue, nosso cérebro, que nós estamos em seu seio [...].

Considerando o desenvolvimento do capitalismo, é importante destacar que este modo de produção já passou por diferentes estágios, a saber: *capitalismo comercial ou mercantil* (referente ao período da acumulação primitiva até o estabelecimento da manufatura); *capitalismo*

concorrencial, liberal ou clássico (a partir da oitava década do século XVIII até meados do século XIX); *capitalismo monopolista ou financeiro* (últimos anos do século XIX até o período atual) que inaugura o estágio imperialista e é dividido em algumas fases: fase clássica (1890 a 1940), fase dos anos dourados (do fim da Segunda Guerra Mundial até a entrada dos anos 1970) e fase do capitalismo contemporâneo (NETTO, 2009a).

Considerando esses períodos, analisando o que denominava de *acumulação primitiva*, Marx (1996a; 1996b; 2002) sintetizou que a origem deste modo de produção estava ligada a um processo violento de expropriação da produção familiar, artesanal, corporativa, camponesa, separando o produtor direto dos seus meios de produção e, fazendo emergir uma reserva de força de trabalho, o proletariado. Sinalizou, ainda, que a descoberta e a exploração dos recursos naturais das colônias propiciaram o enriquecimento de uma parcela da burguesia (sendo importante para o desenvolvimento do capitalismo que estava emergindo), bem como contribuíram para a destruição destes recursos, sobretudo nos países do hemisfério Sul.

Considerando a consolidação do capitalismo, afirma-se que as mudanças ocorridas durante o século XVIII, acarretaram alterações na relação do homem com a natureza. Referindo-se aos desdobramentos que a indústria provocava na esfera da agricultura e destacando que o desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo conduzia ao esgotamento da terra e do trabalhador, Marx (1996b, p. 133) afirma que:

Com a preponderância sempre crescente da população urbana que amontoa em grandes centros, a produção capitalista acumula, por um lado, a força motriz histórica da sociedade, mas perturba, por outro lado, o metabolismo entre homem e terra, isto é, o retorno dos componentes da terra consumidos pelo homem, sob forma de alimentos e vestuário, à terra, portanto, a eterna condição natural de fertilidade permanente do solo. Com isso, ela destrói simultaneamente a saúde física dos trabalhadores urbanos e a vida espiritual dos trabalhadores rurais. [...] A dispersão dos trabalhadores rurais em áreas cada vez maiores quebra, ao mesmo tempo, sua capacidade de resistência, enquanto a concentração aumenta a dos trabalhadores urbanos. E cada progresso da agricultura capitalista não é só um progresso na arte de saquear o trabalhador, mas ao mesmo tempo na

arte de saquear o solo, pois cada progresso no aumento da fertilidade por certo período é simultaneamente um progresso na ruína das fontes permanentes dessa fertilidade. Quanto mais um país, como, por exemplo, os Estados Unidos da América do Norte, se inicia com a grande indústria como fundamento de seu desenvolvimento, tanto mais rápido esse processo de destruição. Por isso, a produção capitalista só desenvolve a técnica e a combinação do processo de produção social ao minar simultaneamente as fontes de toda a riqueza: a terra e o trabalhador.

Segundo Chesnais e Serfati (2003) além da guerra travada pelo capital para arrancar o campesinato da terra e para submeter a atividade agrícola à lógica mercantil, dois mecanismos complementares de predação capitalista remontam à primeira fase do capitalismo: um deles tem fundamento na propriedade privada da terra e dos recursos do subsolo permitindo a apropriação das rendas, e o outro mecanismo é a gratuidade dos demais recursos naturais. Foster e Clark (2006, p. 227) argumentam que todo o processo de acumulação primitiva teve profundas implicações ecológicas. “No capitalismo, com a conseqüente alienação da terra (e da natureza), o domínio do homem sobre o homem estendeu-se. A ‘terra como o homem’, assinalava Marx, tinha se reduzido ‘ao nível de um objeto venal’”.

Os capitalistas estrangeiros retiram dos países onde suas indústrias são instaladas o excedente produzido pelos trabalhadores, através, nos termos de Marini (2000), de uma superexploração do trabalhador e não do desenvolvimento de sua capacidade produtiva, bem como exploram de forma desenfreada os recursos naturais. Ou seja, a produção da mais-valia dos países subdesenvolvidos, dependentes e periféricos, mantém a economia dos países capitalistas desenvolvidos.

Mantendo sua lógica predatória, o capitalismo vigente no século XX e presente até então tem enquanto característica dois tipos de padrões de acumulação: o rígido e o flexível. No fim da Segunda Guerra Mundial (1945) até a entrada dos anos 1970, o padrão *rígido* expressava os sistemas taylorista, fordista e keynesiano e, dentre suas características, cita-se a produção de mercadorias em massa e em série.

Após um longo ciclo de acumulação de capitais que marcou o período conhecido como “os anos dourados” onde vivenciou-se a expansão e consolidação dos sistemas de proteção social denominados de *Welfare State*, o referido modo de produção especialmente no início da

década de 1970, começou a dar os primeiros sinais do que pode ser chamado de *crise estrutural do capital*.

A partir desta década, a taxa de lucro começou a declinar; ocorreria um colapso do ordenamento financeiro mundial com a decisão norte-americana de desvincular o dólar do ouro; vem à tona a crise do petróleo e a pressão dos sindicatos. Mediante a recessão generalizada de 1974-1975, inicia-se uma estratégia política para reverter esta conjuntura implicando em ataque ao movimento sindical e alterações nos circuitos produtivos (NETTO; BRAZ, 2007).

Desta forma, esgotou-se a modalidade de acumulação rígida e se instaurou a acumulação *flexível* (ou toyotismo) enquanto resposta à crise do capital, repercutindo nas transformações do mundo do trabalho, entre elas: o desemprego estrutural e um crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, desregulamentação dos direitos trabalhistas, intensificação de um processo de privatização, além de sinais de degradação ambiental que já apontavam para a existência de uma crise socioambiental.

Nesse processo de acumulação flexível são identificados dois movimentos fundamentais para a manutenção do capital: o acesso à informação precisa e atualizada e a reorganização do sistema financeiro que implicou num deslocamento qualitativo do processo de acumulação (ZACARIAS, 2009). Ou seja, de uma acumulação centrada na exploração da mais-valia para uma acumulação com predominância financeira (CHESNAIS; SERFATI, 2003).

Tal questão denota o caráter predatório deste tipo de acumulação, levando Harvey (2013) a designá-lo de “acumulação por espoliação”¹¹, visto a criação de novos mecanismos de valorização de capitais que não apenas a exploração sobre o trabalho e a extração da mais-valia.

Demonstrando a conexão entre os processos de urbanização e a produção de desigualdades sociais e ambientais inerentes ao capitalismo, Harvey (2013) evidenciará que além da financeirização, outros

¹¹ Para Harvey (2006, p. 96): “a incapacidade de acumular através da reprodução ampliada sobre uma base sustentável foi acompanhada por crescentes tentativas de acumular mediante a espoliação”. O conceito de acumulação por espoliação remete à noção de acumulação primitiva marxiana, e significa que antes de se tratar de um processo de acumulação originário, circunscrito a uma fase de desenvolvimento capitalista, se constituiria como um processo contínuo, acionado sempre que os processos de reprodução ampliada mostram-se ameaçados por uma crise de sobreacumulação, acionando mecanismos cada vez mais violentos de despossessão.

mecanismos de valorização emergem: 1) o patenteamento e licenciamento de material genético, do plasma de sementes e qualquer forma de produtos que possam ser usados contra a população, cujas práticas desempenharam um importante papel no desenvolvimento destes materiais; 2) a biopirataria e a pilhagem do estoque mundial de recursos genéticos em favor de poucas grandes corporações; 3) a depredação dos bens ambientais globais (terra, ar, água) e a proliferação da degradação ambiental; 4) a mercantilização das formas culturais e simbólicas de expressão humana, com a exploração da cultura, sobretudo, das comunidades locais; 5) a transferência para as corporações e a privatização de bens até então públicos, como as unidades; 6) a mercantilização e privatização dos recursos ambientais globais, como a água e outros serviços públicos. Para Harvey (2013):

Uma das contradições do capitalismo agora é que o capital precisa crescer. Mas as condições nas quais isso pode ocorrer são cada vez mais restritas. É muito difícil achar novos lugares para ir e novas formas de atividades produtivas que possam absorver a enorme quantidade de capital que está buscando por atividades lucrativas. Como consequência, muito capital agora vai para atividades especulativas, para patrimônio, compra de terras, commodities, criam-se bolhas. Esse é o problema real: como o capital pode continuar crescendo nos próximos anos. Está ficando cada vez mais difícil para o capital achar formas de fazer isso. O crescimento está colocando muito estresse sobre o ambiente.

Mészáros (2007) refere que para seguir sua lógica de desenvolvimento, o capital expandiu-se em todo planeta, porém, embora tenha se expandido, não é uma entidade homogênea, algo visível nas considerações já realizadas de que o capitalismo que se desenvolve no contexto latino-americano tem suas peculiaridades que as diferem do contexto europeu. Tal aspecto desvela as relações hierárquicas de poder e de classe e intensifica as contradições inerentes a este modo de produção, visíveis nas manifestações das expressões da questão social.

Conforme Harvey (2005, p. 64) “[...] o capitalismo apenas consegue escapar de sua própria contradição por meio da expansão. A expansão é, simultaneamente, *intensificação* (de desejos e necessidades sociais, de populações totais, e assim por diante) e *expansão geográfica*”,

que objetivam frear os mecanismos da queda tendencial da taxa de lucro através da busca por mercados para absorção da produção e, por outro lado, o barateamento dos custos de produção.

Buscando explicar a conexão existente entre a transformação ecológica e o caráter expansivo do capitalismo, Moore (2007) evidenciará que o capitalismo, enquanto sistema “histórico mundial”, desde sua emergência, reproduziu-se pela produção constante de novas fronteiras de mercadoria e, portanto, de degradação ambiental. De igual forma, Foster, Clark e York (2010, p. 41 – *tradução nossa*) evidenciaram a relação existente entre a problemática socioambiental e o deslocamento geográfico do capitalismo:

Uma forma óbvia de mudança de capital em torno de problemas ecológicas é através de deslocamento geográfico simples - uma vez que os recursos estão esgotados em uma região, os capitalistas procuram em todo o mundo para controlar o recurso em outras partes do mundo, seja pela força militar ou pelos mercados. Um dos impulsionadores do colonialismo era claramente a demanda por mais recursos naturais em países europeus que se industrializavam rapidamente. No entanto, expandir a área sob o controle do capitalismo global é apenas uma das maneiras pelas quais os capitalistas mudam os problemas ecológicos. Há também uma dimensão qualitativa, em que uma crise ambiental é “resolvida” (tipicamente apenas no curto prazo) alterando o tipo de processo de produção e gerando uma crise diferente, como a mudança do uso de madeira para plástico. Na fabricação de muitos bens de consumo substituiu os problemas associados à extração de madeira com os associados à produção e disposição de plásticos. Assim, um problema é transformado em outro - uma mudança no tipo de fenda. Nós ilustramos estas questões aqui, focalizando a crise da terra que Marx identificou em seu tempo, que continua até o presente, e nossa crise contemporânea de energia e clima.

Nessa esteira, relacionando a crise capitalista e a crise ambiental, Mészáros (2002) apontará a finitude dos recursos naturais, os problemas de poluição e as mudanças climáticas como parte do que denomina de

limites absolutos do sistema do capital. Esclarece-se que a expressão “limites absolutos” não se identifica com as teses preservacionistas que separam sociedade e natureza. O pensamento crítico indica que não há uma oposição e, portanto, uma natureza humana destrutiva, mas um modo de produção destrutivo. Para o autor esta expressão não implica em algo impossível de ser transcendido:

Esses limites são absolutos apenas para o sistema do capital, devido às determinações mais profundas do seu modo de controle sociometabólico. Em segundo lugar (o que é bem menos tranquilizador) é preciso fazer a ressalva de que não devemos imaginar que o incansável impulso do capital de transcender seus limites deter-se-á de repente com a percepção racional de que agora o sistema atingiu seus limites absolutos. Ao contrário, o mais provável é que tente de tudo para lidar com as contradições que se intensificam, procurando ampliar a margem de manobra do sistema do capital em seus próprios limites estruturais (MÉSZÁROS, 2002, p. 219).

Este processo de expansão e globalização que remonta, principalmente, finais do século XX, vêm desencadeando graves implicações sociais, econômicas e ambientais, ou, nos termos de Marx (1996a; 1996b) intensificando o esgotamento de duas fontes: o *trabalhador* e a *terra*.

Além de implicações relacionadas à “instabilidade monetária permanente; transformação do mercado de câmbio em mercado especulativo, dos quais os capitais financeiros procuram obter lucros financeiros” (ZACARIAS, 2009, p. 68), no que diz respeito ao esgotamento do *trabalhador*, as novas configurações assumidas pelo mundo do trabalho evidenciam a elevação da intensidade da exploração através do incremento da produção de mais-valia, no aumento da produção com menor custo; a depressão dos salários abaixo do seu valor; o trabalho precarizado; a criação de um exército industrial de reserva e um desemprego estrutural; o comércio exterior; a desregulamentação dos direitos conquistados, etc. (NETTO, BRAZ, 2007).

O trabalhador inserido neste contexto onde se busca produzir mais com menor custo e em curto espaço de tempo, passa a ter que exercer várias funções (trabalhador polivalente), no mesmo tempo de trabalho, com o mesmo salário, sujeito as precarizações dentre estas, a

subcontratação e o enxugamento do quadro das empresas, gerando um exército industrial de reserva, explicado pela “necessidade do capital” de reduzir gastos, bem como pelas mudanças advindas da crise econômica aliada às mudanças tecnológicas.

Retomando o exposto no início desta subseção acerca da compreensão da categoria trabalho, é importante reforçar que o homem, no decorrer da história, foi projetando o resultado da sua mediação com a natureza e, com isso, produzindo instrumentos de trabalho, conhecimentos e habilidades que antes não possuía. Entretanto, se neste período inicial os instrumentos de trabalho facilitavam ou diminuíam o esforço do trabalhador no processo de trabalho, no modo de produção capitalista, inverte-se a lógica, o trabalhador torna-se apêndice da produção, devendo adequar-se ao maquinário, visto que este determina as condições do processo produtivo, despojando “o trabalho do operário de seu caráter autônomo, tiram-lhe todo atrativo. O produtor passa a ser um simples apêndice da máquina e só se requer dele a operação mais simples, mais monótona, mais fácil de aprender” (MARX; ENGELS, 1988, p. 82).

O aperfeiçoamento das máquinas e instrumentos de trabalho tem por finalidade aprimorar o processo de trabalho para produzir mais em menos tempo e não necessariamente reduzir o esforço do trabalhador. Embora tenha ocorrido uma diminuição do número de trabalhadores empregados na produção, esta substituição de trabalhadores por máquinas, “é resultado das relações sociais de produção, de uma condição de produção ‘especificamente capitalista’, da ‘subsunção real’ do trabalho ao capital (LARA, 2011, p. 80).

Tais questões trazem implicações para o trabalhador, mas, também, implicam num esgotamento da segunda fonte mencionada por Marx: a *terra*. Ou seja, a degradação da natureza se evidencia em função da extração crescente e indiscriminada de matérias-primas em escala globalizada, com a extinção da fauna e flora e contaminação de rios e mares; do aumento da produção de resíduos; na emissão de gases poluentes; no uso intensivo de agrotóxicos; na concentração fundiária, dentre outras implicações potencializadas no modo de produção capitalista, tal qual evidenciado na seção 2.

Corroborar-se com Foladori (1999a, p. 35) que:

As relações sociais capitalistas geram tendências de comportamento com o meio ambiente que lhes são particulares. [...] A tendência exclusiva mais geral é a produção ilimitada. [...] O crescimento ilimitado da sua produção seria a causa de uma

poluição e depredação também ilimitadas e segundo alguns autores de uma sobrecapacidade de carga do Planeta. Mas esta tendência ilimitada à produção não é uma conseqüência natural da espécie humana e sim particular da produção capitalista. É claro que a teoria econômica neoclássica e keynesiana têm se encarregado de divulgar o suposto sobre o qual elas se construíram, isto é, que o ser humano tem necessidades ilimitadas. Mas isto jamais foi demonstrado. [...]. A tendência à produção ilimitada é o resultado direto e necessário de uma organização econômica que gira em torno da produção de lucro e não da satisfação das necessidades. Por isso, é impossível entender a crise ambiental sem partir da compreensão da dinâmica econômica da sociedade capitalista. [...].

Ao discorrer sobre a taxa de uso decrescente, Mészáros (1989) esclarece que na medida em que avança o desenvolvimento das forças produtivas há uma variação na distribuição do tempo destinado à produção de bens de consumo rápido (a exemplo dos alimentos) e de bens duráveis ou re-utilizáveis, elevando o tempo destinado à produção deste último. Nesse contexto, o sistema capitalista subordina o valor-de-uso ao valor-de-troca em função da busca pela vendabilidade das mercadorias.

É, pois, extremamente problemático o fato de que, ultrapassado certo ponto na história do “capitalismo avançado”, este processo – que é intrínseco ao avanço produtivo em geral – esteja completamente *revertido* e da forma mais intrigante. Ou seja, que a “*sociedade descartável*” encontre o equilíbrio, entre produção e consumo necessário para a sua contínua reprodução, somente se ela puder artificialmente “*consumir*” em grande velocidade (isto é, descartar prematuramente) grandes quantidades de mercadorias, que anteriormente pertenciam à categoria de bens relativamente *duráveis*. Desse modo, ela se mantém como sistema produtivo manipulando até mesmo a aquisição dos chamados “*bens de consumo duráveis*”, de tal sorte que estes necessariamente tenham que ser lançados ao lixo (ou enviados a gigantescos “cemitérios de

automóveis” como ferro-velho) muito antes de esgotada sua vida útil (MÉSZÁROS, 1989, p. 16).

Ou seja, tais mercadorias, antes consideradas “bens de consumo duráveis” são, na lógica da “sociedade descartável”, consumidas e descartadas antes de esgotadas sua vida útil¹². Nessa discussão, Lazzarato e Negri (2001, apud ANTUNES, 2001, p. 126) afirmam que:

Como as empresas necessitam de um vínculo mais direto com o mercado consumir [...], a esfera do consumo acaba por incidir de modo mais direto na esfera da produção. Um produto, antes de ser fabricado, deve ser vendido (mesmo numa indústria ‘pesada’, como a automobilística, um automóvel é colocado na produção somente depois que as redes de vendas dão o comando). Essa estratégia está apoiada na produção e consumo da informação. Ela mobiliza importantes estratégias de comunicação e de marketing para recolher a informação (conhecer as tendências do mercado) e a faz circular (construir o mercado).

Essa lógica revela o caráter destrutivo desse sistema, visto que para manter o consumo crescente de mercadorias, intensificam-se a exploração do trabalhador e da natureza como forma de reverter os efeitos da queda tendencial da taxa de lucro¹³, que está diretamente relacionada à taxa de uso decrescente. Ou seja, o avanço das forças produtivas gera o aumento da produtividade do trabalho, fazendo com que o mesmo número de trabalhadores (trabalho vivo) seja capaz de produzir mais mercadorias em um tempo menor e, com isso, utiliza-se uma quantidade maior de capital constante, reduzindo o capital variável. Cada mercadoria produzida terá

¹² Mézáros (1989) faz menção à “obsolescência programada das mercadorias” que consiste em projetar produtos com tempo de vida útil limitado, bem como estimular o descarte de mercadorias que ainda atendem as necessidades do consumidor, com o objetivo de impulsionar novo ato de consumo. Além do autor, sugere-se a consulta dos documentários “*Comprar, jogar fora, comprar: A história da obsolescência programada*” e “*A história das coisas*”.

¹³ Algumas estratégias para reverter a tendência à queda da taxa de lucro são o barateamento do capital constante; a elevação da intensidade da exploração do trabalhador; a depressão dos salários abaixo do seu valor; a constituição do exercício industrial de reserva e o comércio entre um país mais desenvolvidos e um menos desenvolvido (NETTO; BRAZ, 2007).

incorporado uma quantidade menor de trabalho vivo – que é o que gera a mais-valia, o lucro do capitalista – reduzindo o valor da mercadoria e provocando o barateamento do seu preço na esfera da circulação.

Portanto, a queda da taxa de lucro amplia a exploração sobre o trabalhador por meio de maior extração de trabalho excedente, conforme já exposto. A partir desta lei tendencial do capitalismo e da taxa de uso decrescente, reflete-se também acerca da questão socioambiental na medida em que este sistema de produção vem produzindo cada vez mais mercadorias e, criando estratégias para que estas sejam consumidas a fim de garantir a massa de lucro.

Ou seja, o capital, contraditoriamente, utiliza de forma desenfreada os recursos naturais para produzir cada vez mais mercadorias, descartadas antes de esgotada sua vida útil e, ainda, lança mão de um conjunto de alternativas de caráter técnico e comportamental para reverter o acelerado grau de destrutividade – questões estas detalhadas na próxima subseção.

2.2.1 As alternativas engendradas pelo capital para administrar a questão socioambiental

Considerando que se afirmou que a destrutividade socioambiental é inerente ao capitalismo, neste momento reflete-se sobre as estratégias do capital para minimizar as sequelas da destrutividade e buscar garantir que esta não se converta em obstáculos à sua lucratividade.

As alternativas hegemônicas apontam para um conjunto de iniciativas de caráter técnico e comportamental onde se defende a possibilidade de compatibilizar desenvolvimento econômico e preservação ambiental, desde que os indivíduos adotem posturas “ambientalmente corretas”. Este discurso está relacionado ao debate do consumo consciente, onde entende-se que a transformação da sociedade seria alcançada no momento em que “cada um fizesse a sua parte”.

Há a crença de que se cada pessoa consumisse o necessário e reaproveitasse os produtos, estaria economizando recursos naturais e contribuindo para minimizar as problemáticas socioambientais. Conforme Quintas (2004, p. 129) “Os detentores desta conduta também tenderiam a consumir produtos ecologicamente corretos e estimulariam as empresas a adotarem práticas sustentáveis em seus processos produtivos”, aspectos estes que se aproximam dos ambientalistas moderados sinalizados na subseção 2.1.1.

Não se questiona a estrutura social vigente em sua totalidade e cria-se a falácia de um “capitalismo verde”, de um “capitalismo humanizado” (naturalizando-o enquanto único sistema econômico possível) onde

centrado numa educação individualista, passa-se a entender a problemática socioambiental como fruto de um desconhecimento dos princípios ecológicos que gera “maus comportamentos”. Ou seja, buscam mudanças comportamentais, objetivando a formação de novos hábitos “ambientalmente sustentáveis”, predominando uma visão naturalista (positivista, cartesiana) (NUNES, 2012).

Nessa discussão, o “consumo consciente” passa a ser compreendido como um componente importante para reduzir as problemáticas socioambientais. Embora esta seja uma afirmativa verdadeira, entende-se que as mudanças de posturas não representam muito em termos de redução de danos ambientais se comparadas ao impacto gerado anteriormente na produção. Portanto, deve-se compreender que o impacto maior está na produção, nas relações de trabalho aí embutidas, no respeito, cumprimento ou não às normas ambientais. Essa ressalva é necessária para não se deslocar a discussão da produção e da esfera pública para a responsabilidade do indivíduo que é um movimento intrínseco do capital, objetivando que o mesmo pense que a responsabilidade começa e termina naquilo que se consome (LOUREIRO, 2009a).

Com base nos dados apresentados por Akatu (2010, p. 4, apud SILVA, ARAÚJO, SANTOS, 2012, p. 99) é possível afirmar que o consumo exacerbado agrava a destrutividade socioambiental, contudo, não tem relação direta apenas com o aumento populacional, como afirmam as teses neomalthusianas:

O consumo teve um crescimento tremendo nos últimos cinquenta anos, registrando um aumento de 28% em relação aos US\$ 23,9 trilhões gastos em 1996 e seis vezes mais do que os US\$ 4,9 trilhões gastos em 1960 (em dólares de 2008). Parte desse aumento é resultante do crescimento populacional, mas o número de seres humanos cresceu apenas a uma razão de 2,2 entre 1960 e 2006. Sendo assim, os gastos com consumo, por pessoa, praticamente triplicaram. [...] Entre 1950 e 2005 a produção de metais cresceu seis vezes, a de petróleo, oito, e o consumo de gás natural, 14 vezes. No total, 60 bilhões de toneladas de recursos são hoje extraídas anualmente – cerca de 50% a mais do que há apenas 30 anos. Hoje, o europeu médio usa 43 quilos de recursos diariamente, e o americano médio, 88 quilos.

Apesar do agravamento da destrutividade, retoma-se o exposto na subseção 2.1.3 que a crise socioambiental, por si mesma, não levará ao fim do capitalismo, visto que o que antes poderia se constituir em obstáculo à lucratividade, passa a ser, mediante as estratégias engendradas pelo capital para minimizar a problemática socioambiental, uma possibilidade de acumular riqueza (SILVA, 2008; MOTA et al., 2004; MÉSZÁROS, 2007; CHESNAIS, SERFATI, 2003). Ou seja, em relação aos “obstáculos” e a busca por transformá-los em possibilidades lucrativas, Silva (2008; 2012) e Mota et al. (2004, p. 3) afirmam que:

Sejam tais obstáculos de ordem material, como é o caso da escassez de alguns produtos não renováveis, dos custos para armazenagem, despejo e tratamento dos resíduos industriais ou ainda, do comprometimento ambiental provocado pela obsolescência programada do uso das mercadorias. Sejam os obstáculos de ordem jurídico-política, resultantes da pressão dos movimentos sociais envolvidos com a causa ambiental e ecológica e da regulação pública do uso do meio ambiente, ou ainda, o peso dos obstáculos comerciais, cujas estratégias de competitividade do mercado global que passam a exigir certificações de qualidade como é o caso das ISOs 9002 e 14000. Premido por tais situações, a indústria capitalista, preservando a sua finalidade precípua que é o lucro, desenvolve um conjunto de iniciativas, dentre elas a reciclagem de produtos industrializados ou a chamada gestão empresarial ambiental com o intuito de recriar o processo de produção de mercadorias, redefinindo seus processos produtivos. O faz através do uso de novas tecnologias, da utilização de novos materiais e, principalmente refuncionalizando o consumo da força de trabalho ao criar novos meios de cooperação que dotam a cadeia produtiva de variegadas formas de trabalho. Este movimento responde pelas iniciativas capitalistas para restaurar as bases do processo de acumulação, mobilizando a intervenção do Estado, como o fez historicamente desde a emergência da sua fase monopolista, para garantir as condições sócio-políticas e econômicas que viabilizem os processos de mudança.

Em relação aos *obstáculos materiais*, de escassez de recursos naturais, Silva (2008) destaca que o capital investe em pesquisas de novas matérias-primas, na recomposição da base de fornecimento em caso de recursos renováveis (reflorestamento, por exemplo), e alterações nas regras mercantis. E, assim como sinalizado por Foladori (2005) na subseção 2.1.2, o capital incorpora os custos ambientais nos seus cálculos, desenvolvendo o conceito de internalização das antes consideradas externalidades – questão esta que converge para o que Chesnais e Serfati (2003) sinalizaram que, no plano econômico, o capital transforma a poluição e degradação de recursos (como água e ar), em mercados e novos campos de acumulação e, no plano político, transfere o peso das degradações para os países e classes subalternas.

Para clarear, retoma-se o exposto na subseção 2.1.3 sobre as correntes das ciências econômicas, onde a *economia ambiental* defende que se um bem transacionado no mercado (insumos materiais, energia) estiver em escassez, basta elevar seu preço para que seja poupado e substituído por outro recurso mais abundante. No caso dos elementos naturais não mercantis como a água e o ar, estes devem ser reduzidos à lógica de mercado. Ou seja, interpreta os problemas socioambientais como externalidades e compreende que a forma de gerenciar os recursos naturais seria privatizando-os (SILVA, 2008).

A corrente *economia ecológica* propõe políticas econômicas que busquem uma utilização mais eficiente dos recursos ambientais; substituição de recursos não renováveis por renováveis; redução de processos contaminantes. Conforme Silva (2008), esta proposição ganha expressão no Desenvolvimento Sustentável (DS) e a reciclagem de resíduos sólidos e o tratamento dos resíduos industriais passam a configurar alternativas privilegiadas à escassez de matérias-primas e ao comprometimento ambiental provocado pela obsolescência programada.

Fazendo menção aos *obstáculos de ordem jurídico-política e comercial*, Silva (2008, p. 98) esclarece que grandes corporações passaram a restringir o campo de ação das empresas que não atendiam às exigências ambientais e tornaram o mercado mais seletivo.

Se, por um lado, as barreiras ambientais significam a incorporação da dimensão ambiental nas transações mercantis, por outro têm sido denunciadas como um instrumento de proteção velada – já que permite que os países limitem a entrada de produtos em seus territórios sob

alegação de descumprimento de normas ambientais – ao passo que estariam favorecendo os países centrais, os quais estariam em melhores condições de atenderem às exigências neste campo. Este é um quadro que expressa a acentuação da competição no mercado mundial. As estratégias de competitividade ganham expressão na introdução dos chamados “selos verdes” e nas normas e certificações de qualidade como é o caso das ISOs 9000 e 9001/2000; 14000 a 14065.

Nesse processo muitas empresas vêm aderindo à “responsabilidade socioambiental” em função deste conjunto de normas criadas com o intuito de induzir as atividades econômicas a adotarem procedimentos considerados menos agressivos ao ambiente externo, a exemplo da redução de poluentes e da utilização dos recursos naturais na produção. Porém, além dessas exigências e da pressão dos movimentos ambientais, entende-se que a adesão à “responsabilidade socioambiental” consiste numa estratégia da empresa para se manter na concorrência do mercado e, em contrapartida, buscar maior lucratividade e incentivos fiscais.

Assim, empresas de diversos setores passaram a explorar o *marketing* dos seus produtos aderindo a *slogans* ecológicos, “selos verdes”, promovendo a lucratividade das mesmas pela imagem. Sobre este debate, menciona-se os trabalhos de Makower (2009) e Laville (2009) que, apesar de fazerem suas análises a partir de uma abordagem teórica distinta da que se está defendendo na tese, apresentaram pesquisas sobre os interesses dos consumidores em adquirir produtos com menor impacto ambiental, bem como sinalizaram algumas estratégias realizadas por empresas que buscam ter práticas ditas “socialmente responsáveis”.

Em relação às empresas, além de questões relacionadas à concorrência que “força” com que estas assumam “práticas sustentáveis”, os autores evidenciam o quanto as ações de reciclagem, diminuição no consumo de sacolas plásticas no caso de supermercados, construção de edifício que reduzisse o consumo de energia, poderiam contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Porém, nas pesquisas de Makower (2009, p. 40) visualiza-se que as empresas que aderiram às alternativas “verdes” pouparam dinheiro independente do consumidor comprar seus produtos:

A Anheuser-Busch desenvolveu uma lata de alumínio que é 33% mais leve. Isso reduziu o uso do alumínio, o que, juntamente com um plano de

reciclagem geral, poupa anualmente à companhia 200 milhões de dólares; Graças à utilização de uma caixa menor em quase metade dos telefones vendidos pela Nokia durante 2006 e 2007, a companhia economizou 150 milhões de dólares em embalagens e custos de transporte relacionados aos pacotes. Os pacotes são também feitos com 100% de papel reciclado.

Embora analisando localidades distintas, Makower (2009) e Laville (2009) demonstram ora que os consumidores se preocupam em consumir produtos considerados “ecologicamente corretos” e estão dispostos a comprá-los, mesmo que o custo seja mais elevado, e ora que se preocupam em consumir tais mercadorias, porém, não necessariamente as compram, sendo um dos supostos motivos para isso a imprecisão dos produtos. Tendo em vista esta falta de informação dos impactos negativos e positivos do produto a ser consumido, entende-se que:

[...] a ação dos movimentos e das organizações de consumidores no sentido de exigirem mudanças nos processos produtivos, transparência nas informações sobre os produtos, maior regulação pública da relação entre consumidor e produtor, dentre outras, são necessárias e urgentes, ainda que tangenciais e/ou provisórias. O que estamos a destacar, porém, é a tese de que tais mudanças não afetam a essência perdulária e destrutiva das relações de compra e venda de mercadorias; não legam, portanto, as condições para a transformação do consumo em ato consciente (SILVA; ARAÚJO; SANTOS, 2012, p. 107).

Ao expor sobre a imprecisão dos consumidores sobre as mercadorias, da incompreensão das empresas do que significa ter uma “estratégia verde”, bem como das críticas dos ativistas ambientais que não consideram que as alternativas realizadas pelas empresas sejam práticas positivas para superar a crise socioambiental, Makower (2009, p. 42) afirmou que “as companhias não estão necessariamente esperando que os consumidores ou ativistas entendam isso [*ações “sustentáveis” das empresas*]. Elas estão forjando o futuro, independentemente de seus esforços receberem a devida atenção por parte deles”.

Embora não se partilhe da compreensão de Makower (2009), o autor fez menção às ações de reciclagem enquanto uma “prática

sustentável” das empresas, porém, considera-se que tal ação consiste em uma das estratégias de transformar as sequelas do processo de destruição em um novo objeto de produção mercantil. Embora contribua para a redução dos resíduos, a reciclagem impulsiona o “processo produtivo mediante a utilização de matérias-primas obtidas com trabalho informal, de baixíssimo valor agregado e extraídas dos restos do consumo humano, expondo estes trabalhadores a condições” (SILVA, 2008, p. 21).

Nos termos de Mota et al. (2004) a ação do Estado neste contexto incide na busca por agenciar os interesses da indústria, promovendo a “profissionalização” do catador sob o discurso da inclusão social e buscando que estes atendam às exigências das indústrias acerca da qualidade da mercadoria coletada.

Além deste exemplo, observa-se que a EA vem se constituindo uma das ferramentas para “enfrentar” a problemática socioambiental. Apesar de considerar que esta pode, enquanto processo dialógico, crítico, problematizar as condições objetivas e subjetivas que formam a realidade, ancorada no mesmo discurso relacionado ao DS, visualizam-se nas pesquisas sobre esse fazer educativo, uma ênfase nas discussões limitadas ao consumo e à necessidade de, através de uma mudança individual, os sujeitos aderirem a hábitos “ambientalmente corretos”.

Tais ações vêm sendo realizadas no âmbito governamental e não governamental, ocultando-se que há na EA projetos políticos em disputa e antagônicos, na medida em que vislumbram projetos de sociedade que visam manter, compatibilizar ou superar o modelo societário vigente.

As estratégias engendradas pelo capital para minimizar as sequelas da destrutividade, são amparadas pelo discurso hegemônico de que é possível compatibilizar desenvolvimento econômico e preservação ambiental no capitalismo. Contudo, entende-se que o desenvolvimento na lógica capitalista é insustentável, sendo impossível pressupor um DS sem superar a desigualdade substantiva, o modo de produção hegemônico e as dificuldades estruturais nele existentes (MÉSZÁROS, 2007; COUTINHO, 2009; SILVA, 2010; FOSTER, CLARK, YORK, 2010; FREITAS, NÉLSIS, NUNES, 2012; ARAÚJO, SILVA, 2012).

Com este entendimento, busca-se na próxima subseção apresentar como vem se dando a interferência estatal, por meio das Políticas Públicas, na regulação do meio ambiente, assim como dos organismos multinacionais, através de um conjunto de convenções, eventos dedicados a inserir a temática socioambiental no centro das discussões.

2.3 A INTENSIFICAÇÃO DAS DISCUSSÕES EM TORNO DA TEMÁTICA SOCIOAMBIENTAL

Considerando a organização econômica vigente que busca se expandir, produzir e acumular de forma ilimitada, é visível na cena contemporânea uma intensificação da destrutividade socioambiental.

Objetivando minimizar o descompasso entre as necessidades de expansão de produção do sistema capitalista e as condições do planeta de sustentar esse estilo de desenvolvimento, diversos são os autores que afirmam que principalmente a partir de 1970 o debate da questão socioambiental se tornou mais evidente nas instâncias políticas, imprensa, nos meios científicos e acadêmicos, nos movimentos ambientalistas e em todos os demais segmentos da sociedade.

Contraditória e dialeticamente, a exacerbação da dilapidação ambiental articula-se aos mais expressivos esforços por desenvolver uma consciência preservacionista: sucedem-se os debates, as convenções, os acordos e tratados cujo fim último é propor diretrizes e indicar estratégias de controle da relação sociedade-natureza. Os organismos internacionais, em particular a Organização das Nações Unidas – ONU tem cumprido importante papel neste campo (SILVA, M., 2012, p. 22).

De modo a melhor elucidar este panorama, optou-se em subdividir o debate apresentando as particularidades do contexto internacional e, posteriormente, centrando esforços nas reflexões dos graves problemas socioambientais que assolam o território brasileiro, potencializados por uma política ambiental que responde aos interesses dos grandes especuladores, latifundiários, grileiros, onde o cálculo econômico vem apresentando um peso maior que a preocupação ambiental e social.

2.3.1 O debate da questão socioambiental no âmbito internacional

Ainda que o debate da questão socioambiental tenha sido incorporado nas lutas sociais impulsionadas pelos movimentos feministas, hippies, da década de 1960, bem como ganhado visibilidade na publicação do livro de Rachel Carson em 1962 “*Silent Spring*” que abordava os problemas do uso de pesticidas na agricultura, foi a partir de 1970 que se evidenciaram, de forma mais expressiva, reivindicações em

prol da inserção da questão socioambiental na agenda pública. Nesta década, faz-se referência ao “Dia da Terra” e da realização da primeira manifestação internacional que incluiu o tema como pauta: “*Primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano*” ou “*Conferência de Estocolmo*” realizada na Suécia em junho de 1972.

Nesta Conferência o debate caminhou em duas posições: de um lado, aqueles que previam o “apocalipse” e, de outro lado, os que afirmavam que a discussão da deterioração ambiental era “invenção” dos países desenvolvidos para frear a industrialização dos países em desenvolvimento. Com relação à primeira posição, esta refletia o posicionamento do relatório “*Limites do crescimento*” ou “*Relatório de Meadows*”, publicado em 1972 pelo Clube de Roma.

A equipe que elaborou este relatório examinou cinco fatores que, para os autores, limitavam o crescimento no planeta, impondo limites de ordem física: população, produção agrícola, recursos naturais, produção industrial e poluição. Os autores advertiam que o crescente consumo mundial ocasionaria um limite de crescimento e colapso do ecossistema global e, também, que os padrões de crescimento da população e de capital estavam aumentando a diferença entre ricos e pobres.

Este relatório representa uma tentativa de enfrentar os problemas socioeconômicos, restringindo-os, porém, à questão da natalidade (SILVA, 2010). Assim, ancorando-se no darwinismo social, concluem que o crescimento populacional é o responsável pela ocorrência da miséria e pela depredação ambiental do planeta, não realizando análises mais contundentes acerca das causas da questão socioambiental e sua relação com o modo de produção capitalista – questão esta que retoma o exposto na subseção 2.1 quando da referência à visão **ecocentrista**.

Na Conferência de Estocolmo, criou-se o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) que deveria prosseguir com as discussões internacionais mobilizando e sensibilizando os países acerca das problemáticas ambientais emergentes (SILVA, 2010).

Na década de 1980 criou-se a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), presidida por Gro Harlem Brundtland, à época ministra da Noruega. Essa Comissão em 1987 lançou o “*Relatório Nosso Futuro Comum*” ou “*Relatório Brundtland*” que introduzia o conceito de DS como “[...] aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as gerações futuras suprirem as suas próprias necessidades” (CMMAD, 1991, p. 7).

O “*Relatório Nosso Futuro Comum*” destacou que as responsabilidades pela degradação do planeta e sua superação seria uma tarefa comum a toda humanidade, evidenciando que o modelo de

crescimento econômico gerou enormes desequilíbrios e a possibilidade de um DS estava intrinsecamente vinculada à conciliação de um desenvolvimento econômico com a preservação ambiental; à eliminação da pobreza e à alteração da matriz energética, privilegiando fontes renováveis e o processo de inovação tecnológica.

Sobre este relatório, visualiza-se uma tendência em distribuir, indiferenciadamente, as responsabilidades e a superação da degradação ambiental à toda humanidade, bem como buscar considerar a pobreza a principal causa e efeito dos problemas socioambientais (LAYRARGUES, 1997). Mediante a ideia do “círculo vicioso”, os pobres são vistos como sujeitos e vítimas do processo de degradação socioambiental, sendo possível identificar ora uma responsabilização da pobreza pela degradação e ora um combate à pobreza enquanto estratégia para se alcançar uma “sustentabilidade ambiental”.

É importante fazer a ressalva que no período de surgimento do Relatório “Limites do Crescimento” referido, já se vivia o que seria considerado o fim da prosperidade econômica do Pós-Guerra. Ou seja, o período de consolidação do paradigma do DS, se deu em um contexto de grave crise econômica internacional, marcado pela exportação de capitais e transferências de plantas produtivas e mais poluentes aos países subdesenvolvidos (SILVEIRA, 2015).

Desta forma, passa-se a renunciar a ideia de crescimento zero do Relatório “Limites do Crescimento”, pontuando que os limites ao crescimento não são apenas limites de ordem físico, mas técnicos e sociais, e incorpora-se no debate da questão socioambiental discussões sobre os estilos de desenvolvimento e a necessidade de compatibilizar a visão tridimensional presente no conceito do DS: associando crescimento econômico, social e ecológico.

Ainda que se observe que entre o final dos anos 60 e meados dos anos 80, ocorreria uma mudança na forma de conceber o crescimento econômico e a ordem dominante – de principal acusado por gerar a crise socioambiental à protagonista e elemento central para a sua solução (PIERRI, 2002) –, é sabido que:

Como resposta à crise econômica internacional são propostas pelos países desenvolvidos a implementação de políticas de recuperação das taxas de lucro, que levaram ao desenvolvimento de novas tecnologias poupadoras de trabalho e, dada a crise do petróleo, tecnologias menos dependentes dessa fonte e seus derivados. Se estas eram

tecnologias mais “limpas”, pode-se afirmar, contudo, que foi uma confluência em que o cálculo econômico certamente teve peso maior que a preocupação ambiental (SILVEIRA, 2015, p. 40).

O Relatório “Nosso Futuro Comum” torna hegemônica a ideia do DS; se distancia do ecocentrismo que via o desenvolvimento como causa da deterioração ambiental e adota uma ótica antropocêntrica e desenvolvimentista, incorporando a questão socioambiental no domínio ideológico do capital, aceitando a “existência de certos limites impostos pela natureza para a economia, que separa o otimismo tecnocrático cornucopiano expressa pela economia neoclássica tradicional” (PIERRI, 2005, p. 28).

Seguindo a análise dos eventos, destaca-se que vinte anos após à Conferência de Estocolmo, foi realizada no Brasil em 1992 a *Segunda Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento*, conhecida como “Rio-92” ou “ECO-92”¹⁴. Foram aprovados nesta Conferência cinco documentos: Declaração do Rio sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento; Agenda 21; Declaração de Princípios relativos às Florestas; Convenção sobre Mudanças Climáticas; Convenção sobre Biodiversidade.

Este evento significou um retrocesso, na medida em que reforçou a presença de instituições como o Banco Mundial na gestão dos fundos destinados ao meio ambiente; relegou temas como a dívida ecológica dos países de primeiro mundo com os países pobres, onde os primeiros, com exceções, defenderam sua liberdade de agredir o ambiente, demonstrando relutância em pagar pelos danos produzidos tanto globalmente quanto aos países pobres; os resíduos tóxicos e a energia nuclear (PIERRI, 2005).

Assinada por 154 países, a *Convenção das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas* (criada na Rio-92), entrou em vigor em 1994. Os países signatários foram separados em três grupos: Países do Anexo I (industrializados); Países Anexo II (países desenvolvidos que pagam os custos para países em desenvolvimento) e, Países em desenvolvimento. Os países membros da Convenção reúnem-se periodicamente nas reuniões da Conferência das Partes (COP).

Dentre as COP, destaca-se a COP-3 realizada em 1997, onde foi assinado o Protocolo de Kyoto que seguiu as recomendações do “Mandato de Berlim” elaborado na COP-1. O Protocolo foi um

¹⁴ Em 1997 foi realizada a Rio+5 nos Estados Unidos; 2002 a Rio+10 na África do Sul; 2012 a Rio+20 no Brasil.

compromisso assumido pelos países, em especial os do Anexo I, de reduzirem 5% suas emissões poluentes em relação aos níveis de 1990, entre 2008 e 2012¹⁵.

Destaca-se que os EUA, um dos países mais poluidores do mundo, não aderiu ao Protocolo demonstrando o nível de resistência do capital em aderir a ações que poderiam implicar em custos econômicos ao país. O Protocolo adota a seguinte estratégia: as nações ricas do Norte reduziriam suas emissões para não acumular dívida de carbono, enquanto as nações pobres do Sul, em função do desenvolvimento social e econômico, estariam autorizadas a aumentar gradualmente suas emissões até o nível permitido (FOSTER; CLARK, 2006). Porém, essa estratégia transformou o “direito de poluir” em mercadoria, ou seja, caso os países do Sul não utilizassem o nível permitido de emissão, poderiam “vender o direito” para os países do Norte continuarem poluindo (CHESNAIS; SERFATI, 2003). Conforme Löwy (2005, p. 1):

[...] as nações continuam poluindo: tanto quanto podem ou estejam dispostos a pagar. Isso é o mais avançado que a elite dominante conseguiu produzir. Esse acordo mínimo, vazio, falido, é perfeitamente incapaz de responder ao problema: os Estados Unidos, que são o país mais poluidor do mundo, se negam a assinar o Tratado de Kyoto e, enquanto isso, seguem desenvolvendo sua economia na lógica da destruição e da poluição.

Nos anos 2000, faz-se referência à 2005 que marca a *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014)*, Resolução das Nações Unidas nº 57/254. Conforme o documento final, seu objetivo é fomentar mudanças de comportamentos, a partir dos valores inerentes ao DS em todos os aspectos da aprendizagem.

Retomando as COPs, já em 2015 na COP-21 aprovou-se o “Acordo de Paris” que foi considerado o primeiro marco jurídico universal de luta contra o aquecimento global. O acordo estipulou que as nações signatárias deveriam limitar o aumento médio da temperatura da Terra a 1,5°C até 2100. Porém, em 2017 o Presidente do EUA, Donald Trump, que antes de eleito havia questionado o aquecimento global, anunciou a saída do país do acordo, alegando que o documento trazia desvantagens para os EUA para beneficiar outros países.

¹⁵ Durante a COP-17 realizada em 2011, o Protocolo de Kyoto postergou a orientação para que os países reduzissem suas emissões poluentes até 2017.

Feito essas considerações, sinaliza-se que neste terreno onde diversas Conferências são realizadas identifica-se, por um lado, a preocupação em torno da temática e, por outro, a impossibilidade de compatibilizar justiça ambiental e social na ordem capitalista que almeja o lucro. De modo geral, os documentos dos eventos ressaltavam discursos de participação e democracia, evidenciando que para superar os problemas da crise socioambiental e do desenvolvimento seria necessária uma ação da humanidade e uma cooperação entre os países.

Porém, enfatiza-se que o sistema capitalista está hierarquicamente dividido entre países “desenvolvidos” e “em desenvolvimento”, próprio de um sistema de dependência e dominação assentado na divisão internacional do trabalho que demonstra que os países possuem níveis de degradação diferentes que, por sua vez, atingirão de forma desigual a sociedade, visto que há uma diferenciação na capacidade de recuperação em decorrência das distintas condições sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais (NUNES, 2012).

Mediante essa compreensão, Foster e Clark (2006, p. 233) referem que vem se debatendo sobre a “dívida ecológica” que seria entendida como a dívida acumulada pelos países industrializados do Norte com relação aos países do Terceiro Mundo em termos de “saque de recursos, danos ambientais e a ocupação deliberada de espaços ambientais para depositar dejetos, tais como os ‘gases tóxicos’ dos países industriais”.

Por representar uma das áreas do planeta com maior riqueza natural e social do mundo, ao longo da histórica dominação capitalista os recursos naturais da América Latina foram e são constantemente saqueados, mas os benefícios e os custos da “globalização” não são distribuídos de forma igual entre os países. Sob esse ponto de vista poder-se-ia dizer que, embora todos os países sejam responsáveis pela degradação ambiental, há uma tentativa – ao reforçar a necessidade de “maior cooperação”, de um “espírito de solidariedade e de justiça” entre as nações – de fazer com que os países “desenvolvidos” não sejam vistos como os maiores responsáveis pela deterioração ecológica do planeta e, assim, continuem o processo de degradação (NUNES, 2012, p. 82).

As organizações vinculadas ao capital internacional, a exemplo da ONU, vêm desempenhando papel central no debate influenciando as

diretrizes políticas e econômicas direcionada aos ajustes estruturais dos países periféricos. Em função das recomendações desses organismos com clara indicação neoliberal, visualiza-se a defesa de que a “crise” da industrialização latino-americana pode ser “resolvida” se os países aderissem ao capital externo e “apostassem” no crescimento econômico.

Reforçando a crítica ao modelo de desenvolvimento de base industrial e demonstrando as falácias do desenvolvimento econômico e da impossibilidade de sua universalização, Furtado (1998) desmitifica a doutrina do desenvolvimento que prega que os países periféricos têm a possibilidade de atingir os padrões de vida dos países desenvolvidos.

[...] o estilo de vida criado pelo capitalismo industrial sempre será o privilégio de uma minoria. O custo em termos de depredação do mundo físico, desse estilo de vida é de tal forma elevado que toda tentativa de generalizá-lo levaria inexoravelmente ao colapso de toda uma civilização, pondo em risco a sobrevivência da espécie humana [...] o desenvolvimento econômico - a ideia de que os povos pobres podem algum dia desfrutar das formas de vida dos atuais povos ricos - é simplesmente irrealizável. Sabemos agora de forma irrefutável que as economias da periferia nunca serão desenvolvidas, no sentido de similares às economias que formam o atual centro do sistema capitalista. Mas, como desconhecer que esta ideia tem sido de grande utilidade para mobilizar os povos da periferia e levá-los a aceitar enormes sacrifícios para legitimar a destruição de formas de cultura arcaicas, para explicar e fazer compreender a necessidade de destruir o meio físico, para justificar formas de dependência que reforcem o caráter predatório do sistema produtivo? Cabe afirmar que a ideia de desenvolvimento econômico é um simples mito (FURTADO, 1998, p. 88-89).

Complementa-se que o crescente acirramento das desigualdades nos países latino-americanos era explicado mediante um quadro de dito “subdesenvolvimento”, sendo este reflexo de uma suposta miscigenação da população. Entretanto, reforçando que o acirramento das desigualdades são frutos de um estilo de desenvolvimento ecologicamente predador e socialmente perverso, inicia-se, na próxima subseção, a discussão da questão socioambiental na conjuntura brasileira.

2.3.2 A conjuntura brasileira diante do debate socioambiental

Enquanto na década de 1970 internacionalmente o reconhecimento dos problemas socioambientais ganhava notoriedade, no Brasil era afastado devido ao auge do modelo desenvolvimentista. Baseado na exploração dos recursos naturais e na superexploração do trabalhador, as indústrias estrangeiras instaladas nos países subdesenvolvidos já não encontravam espaço nos países onde avançava a “consciência ambiental”, no entanto, o Brasil as recebia, visto a adesão a uma política econômica que incentivava o crescimento da industrialização e que considerava os impactos ambientais do desenvolvimento um “mal necessário”, pois interessava o crescimento econômico do país (NUNES, 2012).

Até o início da referida década existia no Brasil escassas regulamentações com objetivos de proteção econômica e não, necessariamente, de proteção ambiental (GOMES, 2008). Foi a partir da segunda metade dos anos 1980, em decorrência das pressões internacionais (em especial a partir da Conferência de Estocolmo) do que, necessariamente, das pressões dos movimentos ambientalistas que o governo brasileiro começou a inserir no plano governamental as questões referentes ao meio ambiente de forma mais sistemática.

É oportuno lembrar que no período em que aconteceu a Conferência de Estocolmo, o Brasil estava na vigência da ditadura militar (1964-1985). Este período foi marcado pela repressão, tortura e centralização do poder político com legislações autoritárias, com uso frequente de atos institucionais, decretos-leis e emendas constitucionais. Período ainda do chamado “milagre brasileiro”, predominando a ideia de que a questão da pobreza seria resolvida quando os benefícios do desenvolvimento econômico pudessem ser usufruídos e distribuídos para todos, o que não aconteceu, aprofundando as desigualdades sociais, a pauperização da população e a degradação ambiental (NUNES, 2012).

O modelo da política ambiental brasileira elaborada a partir da Conferência de Estocolmo tinha dois pilares: o controle da poluição e a criação de unidades de conservação (UC) da natureza (SOUSA, 2005). Conforme Berté (2009) a delegação brasileira na Conferência tinha uma posição desenvolvimentista e argumentava que a preocupação com a proteção ambiental servia aos propósitos dos países desenvolvidos na medida em que estes objetivavam com acordos e declarações, coibir o crescimento dos países em desenvolvimento. O autor referiu, ainda, que os países em desenvolvimento foram liderados pelo Brasil no intuito de não aderir às propostas de “crescimento zero” que refletiam as ideias defendidas no Relatório “O Limite do Crescimento” mencionado nesta

subseção. Ou seja, os efeitos negativos da degradação ambiental eram tratados como a negação do desenvolvimento nacional.

Sintetizando, o Brasil começou a incorporar o direito ao meio ambiente em sua ordem normativa a partir do momento em que sua posição se tornou alvo de críticas internacionais, apresentando-se como desvantagem para o reconhecimento da economia em escala mundial e um limite para a concessão de empréstimos junto aos organismos financeiros internacionais.

Enquanto estratégia da constituição de uma gestão ambiental pública, ainda que sob caráter biótipo, o debate da questão socioambiental foi sendo inserida em normatizações jurídicas e políticas. Conforme Cunha e Coelho (2003) o Estado brasileiro desenvolveu três tipos de políticas ambientais: de caráter regulatório, estruturador e indutor.

As *políticas ambientais regulatórias* foram centrais de 1930 a 1971, visto a elaboração de legislação específica para estabelecer normas sobre a forma de uso e apropriação dos recursos naturais, bem como a criação de aparatos institucionais que garantam o cumprimento da lei. As *políticas ambientais estruturadoras* são visíveis no período de 1972 a 1987 e dizem respeito à intervenção estatal ou de ONGs na proteção ao meio ambiente, a exemplo da criação de áreas de proteção ambiental, unidades de conservação. As *políticas ambientais indutoras* compreendidas de 1988 até os dias atuais, têm por objetivo influenciar o comportamento dos indivíduos e são implementadas através de linhas de financiamento ou de políticas fiscais tributárias. Faz-se uso de instrumentos econômicos para privilegiar práticas consideradas “ambientalmente corretas” e inviabilizar àquelas que podem resultar em degradação. São exemplos das políticas ambientais indutoras, as certificações ambientais ou “selos verdes”.

Ainda que anteriormente à década de 1980 existissem legislações que abordassem a temática socioambiental¹⁶, a partir da referida década, intensificam-se promulgações onde discute-se a utilização racional dos recursos naturais, conservação e preservação da biodiversidade, de modo a diminuir o impacto ambiental. São exemplos deste processo: a promulgação da *Política Nacional do Meio Ambiente* (Lei nº 6.938/1981); inclusão do artigo sobre meio ambiente na Constituição Federal de 1988;

¹⁶ A exemplo do Código de Águas (Decreto nº 24.643/1934); do Código Florestal (Lei nº 4.771/1965); da Lei de Proteção a Fauna (Lei nº 5.197/1967); do Código de Pesca (Decreto-Lei nº 221/1967); da criação da Secretaria Especial de Meio Ambiente (Decreto nº 73.030/1973); do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), em 1989, etc.

criação do *Fundo Nacional de Meio Ambiente* (Lei nº 7.797/1989); criação de legislação específica que versa sobre os *agrotóxicos* (Lei nº 7.802/1989); criação da *Secretaria Nacional de Meio Ambiente* em 1990; *Lei da Política Agrícola* (Lei nº 8171/1991); estabelecimento do *Programa Nacional do Meio Ambiente* em 1991; *Lei dos Recursos Hídricos* (Lei nº 9433/97); *Lei de Crimes Ambientais* (Lei nº 9605/1998); criação da *Política Nacional de Educação Ambiental* (PNEA) (Lei nº 9.795/1999), sendo que o Programa Nacional de Educação Ambiental, fora criado em 1994 e passou por renovações em 1999 e 2005; institui o *Estatuto da Cidade* (Lei nº 10.257/2001); estabelecimento do novo *Código Florestal* (Lei nº 12.651/2012); a *Medida Provisória nº 558/2012* que altera os limites de unidades de conservação na Amazônia, etc.

Considerando as legislações, os principais instrumentos utilizados pelos gestores públicos brasileiros no processo de gestão da questão socioambiental, têm sido, conforme Santana e Sousa (2012, p. 117):

a) a inclusão de propostas relativas ao uso e preservação do meio ambiente nos planos governamentais; b) o incentivo ao planejamento empresarial, com vistas à diminuição do desperdício de matérias-primas e de recursos escassos, como água e energia, a criação de legislação específica que orienta, inclusive, a prática da responsabilidade pós-consumo das empresas; c) a aplicação de sanções e indenizações [...]; d) a administração da opinião pública com a utilização de tecnologias de comunicação voltadas para criar ambiente favorável à preservação do meio ambiente, incentivando o consumidor a escolher mercadorias produzidas por empresas que expressam preocupação ambiental, e, ao mesmo tempo, estimulando as próprias empresas a se adequarem às exigências desse campo.

Nesta direção, Silva, M. (2015) reforçará que a agenda ambiental brasileira vem apontando certos retrocessos. Ainda que existam inúmeros exemplos, a autora faz-se menção à ofensiva do agronegócio¹⁷ onde as

¹⁷ Mesmo sendo noticiado a ampliação no consumo de agroquímicos no Brasil e seus efeitos adversos para o solo e saúde humana (PERES, MOREIRA, DUBOIS, 2003) a na época ministra da Agricultura, Pecuária e Abastecimento de 2015 a maio/2016, Kátia Abreu, saía em defesa do agronegócio e defendia a ampliação do agrotóxico na lavoura (ESTADÃO CONTEÚDO, 2015).

legislações têm tentado negar à população o acesso à informação sobre o produto consumido¹⁸; bem como ao Código Florestal que, alvo de intensa disputa no Congresso Nacional, encobriu a redução das Áreas de Proteção Permanentes e concedeu a anistia aos desmatadores anteriores a 2008.

Outro exemplo diz respeito ao contraditório e conturbado processo de planejamento e execução das obras da usina de Belo Monte que foi alvo de conflitos e resistência da população afetada, em especial, as comunidades indígenas e ribeirinhas, visto o impacto social, ambiental, cultural e econômico que a obra causaria. Porém, o interesse econômico se sobrepôs aos impactos e estes deixaram de ser centralidade quando emergiram denúncias sobre a criação de um cartel para disputar as licitações de construção e operação da usina, além de afirmações sobre o uso indevido do dinheiro público para pagamentos de propinas e financiamentos de campanhas eleitorais.

Antes de qualquer evidência de corrupção, Belo Monte se caracteriza como um crime contra a vida. Contudo, mesmo após a liberação da construção desta hidrelétrica em 2011, o governo construiu outras quatro barragens, sendo que duas são muito perto das terras indígenas de Teles Pires e São Manoel.

Em resposta a ações ajuizadas pelo MPF, a Justiça Federal de Mato Grosso chegou a parar as obras das barragens em decorrência do descumprimento da obrigatoriedade da Consulta Prévia, uma vez que havia evidências de que os índios enfrentariam “danos iminentes e irreversíveis para sua qualidade de vida e seu patrimônio”. Porém, sempre que o MPF obtinha vitórias em favor dos povos indígenas, os grandes interesses do setor energético as derrubavam em instâncias superiores. Em grande medida, essa dinâmica ocorreu porque, durante os treze anos de gestão federal do PT, intensificou-se o uso de um mecanismo chamado “Suspensão de Segurança”. Trata-se de um instrumento jurídico empregado

¹⁸ Para exemplificar, faz-se referência aos produtos transgênicos, onde em maio/16 o ministro do Supremo Tribunal Federal voltou a garantir a indicação no rótulo de alimentos que utilizavam ingredientes geneticamente modificados, independente da quantidade presente. A exigência estava suspensa desde 2012 por uma decisão liminar provisória que flexibilizava a exigência de rotulagem para produtos que contivessem mais de 1% de ingredientes geneticamente modificados (IDEC, 2016).

pela ditadura militar, em que uma decisão judicial fundamentada legalmente pode ser revertida em instância superior em nome da “segurança nacional”, da “ordem pública” ou da “economia nacional” (TORRES, BRANFORD, 2017, s/p).

Além destes, destaca-se que o rio Xingu e as comunidades tradicionais que vivem principalmente na região de Volta Grande poderão novamente ser impactados por um empreendimento de mineração da empresa Belo Sun, pertencente ao grupo canadense Forbes & Manhattan, um banco de capital fechado que investe em projetos de mineração. A Secretaria do Estado do Pará de Meio Ambiente e Sustentabilidade teria concedido a licença de instalação em fevereiro/2017, porém, a concessão foi suspensa pela Defensoria Pública em função de irregularidades fundiárias e desassistência à população, especialmente pelo fato do estudo de impacto ambiental apresentado não conter informações sobre as terras indígenas próximas ao local de mineração. Contudo, tal processo vem sendo revertido, visto que em junho/2017 foi noticiada a retirada de uma das suspensões da licença de instalação (CARRANÇA, 2017).

Seja o exemplo de “Belo” Monte, seja o de “Belo” Sun, fica evidente que o capital lidera um processo fatídico de destruição, extermínio e morte, tal qual anunciando no desastre ocorrido em 2015 na cidade de Mariana/MG. Inicia-se esclarecendo que compõe a mina da “Alegria” da Samarco Mineração S.A – empresa controlada pelos grupos Vale e BHP Billiton – em Mariana/MG quatro barragens (Fundão; Santarém; Germano e Cava de Germano). A barragem de Fundão se rompeu e liberou um mar de lama que atingiu outra barragem de rejeitos da mineradora, a de Santarém, que também se rompeu (MAB, 2015) – sendo esta uma realidade que se repete no Estado (OLIVEIRA, 2015).

A barragem estava passando por uma obra de alteamento, pois havia chegado a um nível de saturação e buscava-se elevar seu nível para dar continuidade à exploração. Trata-se de uma região alvo de exploração desde o período colonial com intenso desmatamento praticado por mineradoras, que vem soterrando “[...] vivos pela lama da ganância de uma atividade econômica que avança voraz sobre lugares e pessoas para exportar nossos bens minerais e alimentar contas de acionistas e o mercado financeiro” (COMITÊ NACIONAL EM DEFESA DOS TERRITÓRIOS FRENTE À MINERAÇÃO, 2015, s/p).

Esse desastre que atingiu 35 cidades de Minas Gerais e 4 no Espírito Santo deixou um rastro de destruição à fauna, à flora e às

comunidades que ali residiam, trazendo repercussões imensuráveis em termos ambientais, sociais e econômicos.

É válido referir que se tratou de um desastre anunciado, ou seja, não foi um acidente. Conforme MAB (2015) em 2013 o Ministério Público (MP) Estadual encomendou um estudo a especialistas que concluíram fragilidades na barragem que poderiam levar ao seu colapso. Por isso, o MP demandou da Samarco a construção de um plano de emergência e alerta que nunca fora realizado, nem fiscalizado pelos órgãos públicos. É importante destacar, ainda, a existência de quatro fiscais para monitorar 735 barragens em Minas Gerais, fato este que possibilitou que em 2014 apenas 34% do total de barragens fossem fiscalizadas (BERTONI, 2015).

Somado a isso no ano de 2014 a Samarco obteve um lucro líquido de R\$ 2,8 bilhões, a Vale, de abril a junho/2015, lucrou R\$ 5,14 bilhões, enquanto a BHP obteve R\$ 6,42 bilhões de dólares até junho/2015 (MAB, 2015). Ou seja, trata-se de uma das maiores empresas do mundo que, mesmo com todo esse lucro, negaram-se a investir o mínimo em segurança para evitar uma catástrofe de tamanha magnitude.

A Vale, uma das proprietárias da Samarco, financiou a campanha eleitoral de candidatos à presidência, governadores, senadores e deputados federais e estaduais, sendo maior parte do recurso dirigido ao PMDB – partido este que na ocasião do desastre socioambiental assumia o Ministério de Minas e Energia e tinha a maioria no Departamento Nacional de Produção Mineral – órgão responsável por autorizar e fiscalizar as atividades mineradoras, principal arrecadação de Mariana/MG (SILVA, ANDRADE, 2015). Três comissões parlamentares foram criadas para investigar as causas do rompimento das barragens, bem como acompanhar as providências adotadas, entretanto, 13 dos 19 membros das comissões receberam do grupo Vale cerca de R\$ 2,6 milhões para campanha eleitoral (AMORIM, 2015).

Considerando todo o cenário exposto, a Polícia Federal indiciou a Samarco e a Vale por crime ambiental, sendo que os governos federal, estaduais e municipais poderiam aplicar sanções caso a empresa não cumprisse o acordo que prevê que a Samarco arque, nos próximos três anos, com R\$ 4,4 bilhões para mitigar os prejuízos causados pelo rompimento da barragem. Tal acordo gerou repúdio, visto que os recursos seriam destinados a uma fundação com especialistas indicados pela mineradora, extinguindo a ação civil pública movida pelo governo federal, pelos governos de estados e pelo Ministério Público.

Apesar do impacto do desastre, 20 dias após foi aprovado pela Assembleia Legislativa de Minas Gerais o Projeto de Lei (PL) nº

2.946/2015 do governador Fernando Pimentel. O PL propôs diretrizes para o licenciamento ambiental e, embora afirme agilizar os procedimentos de regularização ambiental, pode reduzir o poder do Conselho Estadual de Política Ambiental e priorizar empreendimentos estratégicos pelo Governo, ampliando a insegurança jurídica, os danos ambientais e conflitos associados a grandes projetos.

Se não bastasse este PL em Minas Gerais, quando ainda era presidente interino, Temer nomeou para o Ministério da Agricultura o senador Blairo Maggi¹⁹ que foi relator da Proposta de Emenda Constitucional nº 65/2012 que estabelece que, a partir da apresentação de um Estudo Impacto Ambiental pelo empreendedor, nenhuma obra poderá ser suspensa ou cancelada, derrubando o licenciamento ambiental para obras. Esta PEC foi aprovada pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania do Senado, mas precisa passar por votação no Plenário do Senado e, caso aprovada, seguirá para tramitação na Câmara e retornará ao Senado, seguindo à sanção presidencial.

Entretanto, além desta, há uma série de propostas tramitando que visam enfraquecer o licenciamento ambiental, a exemplo do PL nº 654/2015 e PL nº 3.729/2004 – que pretende dismantelar o sistema de licenciamento ambiental, já sendo apelidado de “fábrica de Marianas” em razão do potencial de gerar novos desastres ambientais no país, e, alteração nas Resoluções do Conama 01/86 e 237/97. Tais propostas são de interesse da bancada ruralista que possuem o apoio do *lobby* do agronegócio e das grandes indústrias, sendo estas explicitadas a seguir:

Projeto de Lei do Senado (PLS) 654/2015: autoria do senador Romero Jucá (PMDB-RR), o projeto define um prazo curtíssimo, cerca de no máximo oito meses, para o licenciamento de grandes obras consideradas estratégicas pelo governo, como grandes hidrelétricas e estradas – um “Licenciamento a Jato”. A proposta não prevê a realização de audiências públicas e elimina uma série de fases essenciais do licenciamento, inclusive o sistema trifásico (licenças prévia, de instalação e de operação). Pelo projeto, se um órgão governamental envolvido descumprir os prazos, automaticamente será considerado que ele

¹⁹ Maggi, enquanto governador do Mato Grosso, foi o vencedor do prêmio Motosserra de Ouro, do Greenpeace, por sua contribuição à destruição da Amazônia e é o maior produtor de soja do mundo (GREENPEACE, 2005).

está de acordo com o licenciamento. É o “quem cala consente”. PLS pode ser votado a qualquer momento no Senado.

PL 3.729/2004: Relatório preliminar sobre o Projeto de Lei nº 3729 também acaba com grande parte do sistema de licenciamento ambiental. Dispensa o licenciamento para várias atividades econômicas, como fazendas e o plantio de eucalipto. Prevê ainda um licenciamento autodeclaratório, por cadastro eletrônico, sem nenhum tipo de checagem dos órgãos ambientais. Segundo a proposta, órgãos que defendem os direitos de comunidades indígenas e tradicionais não teriam praticamente nenhum poder de intervenção no licenciamento. O parecer pode ser votado a qualquer momento no plenário da Câmara. Se aprovado, segue para o Senado.

Alteração nas resoluções do Conama 01/86 e 237/97: Hoje, a maioria dos empreendimentos com impactos socioambientais precisa passar por um sistema de licenciamento com três fases: a prévia, de instalação e de operação. A proposta elaborada pela Associação Brasileira de Entidades Estaduais de Meio Ambiente (Abema) em tramitação no Conama [...] prevê a criação de mais três novas modalidades de licenciamento, todas com o objetivo de simplificar processos: o licenciamento “unificado”; por “adesão e compromisso”; e por “registro”. A discussão do assunto no Conama foi prorrogada até o fim de julho (PIRES, 2016, s/p).

Além destes, destacam-se as Medidas Provisórias (MPs) nº 759/2016, 756/2016 e 758/2016. A primeira foi sancionada e convertida na Lei nº 13.465/2017; a segunda que previa alterar os limites do Parque Nacional do Rio Novo, da Floresta Nacional (Flona) do Jamanxim e criar a Área de Proteção Ambiental (APA) do Jamanxim foi vetada em junho/2017, e a terceira que visava alterar os limites do Parque Nacional do Jamanxim e da APA do Tapajós, foi transformada em norma jurídica (Lei nº 13.452, de 19 de junho de 2017). Tais ações preveem a redução das UC, colocam a terra à disposição de grileiros e desmatadores e servem para acomodar grandes invasores de terras nestas Unidades.

A MP nº 759/2016, convertida na Lei nº 13.465/2017, dispõe sobre a regularização fundiária rural e urbana e sobre a liquidação de créditos concedidos aos assentados da reforma agrária e sobre a regularização

fundiária na Amazônia Legal. Esta Lei permite a regularização de terras públicas ocupadas até 2011, sendo interpretada como uma anistia à grilagem; amplia de 1.500 para 2.500 hectares o tamanho das propriedades passíveis de regularização, permitindo legalizar a posse de grandes propriedades, especialmente na Amazônia.

[...] especialistas apontam que a lei traz mais problemas do que resolve: em áreas urbanas, ela poderá legalizar ocupações dissociadas dos planos diretores, o que trará problemas a prefeitos para prover as novas áreas consolidadas de serviços públicos. Em Brasília, cidade que atravessa uma crise hídrica²⁰, as invasões de zonas de mananciais poderão ser regularizadas. No Rio de Janeiro, estão na mira as ocupações ilegais do terreno do Jardim Botânico, que pertence ao Ministério do Meio Ambiente. Na Amazônia, a MP dá a senha para mais desmatamento, já que o principal motor da devastação é a grilagem de terras. [...]. “A sanção é claramente um sinal que o governo manda de que invadir terra pública é lucrativo e é um bom negócio”, disse a advogada Brenda Brito [...] (OBSERVATÓRIODOCLIMA, 2017, s/p).

Fazendo referência à MP nº 756/2016, esta foi alterada durante a tramitação no Legislativo, onde 486 mil hectares da Floresta Nacional foram transformados em APA, provocando reação da sociedade brasileira e da comunidade internacional, visto que a APA é a categoria de UC mais flexível quanto ao uso do solo. Ou seja, esta mudança pode beneficiar os ocupantes ilegais de terras públicas da região e aumentar ainda mais o desmatamento que já foi intenso na Flona do Jamanxim principalmente entre 2012 e 2015 em que esta foi considerada a UC mais desmatada (GT PELO DESMATAMENTO ZERO, 2017).

Contudo, considerando o veto da MP, o Planalto editou o PL nº 8.107/2017 que retoma a proposta de reduzir a Flona e, se na MP a redução era de 305 mil hectares, no PL é 354 mil.

Ambientalistas acusam o presidente Michel Temer de usar a PL 8.107 e outras medidas como moeda em troca de apoio da poderosa bancada

²⁰ Sobre a crise hídrica, ver Mendonça (2017) que evidencia o caráter de classe no racionamento de água.

ruralista. [...]. A Frente Parlamentar da Agropecuária (FPA) – entidade que representa os interesses do agronegócio – reúne 231 deputados e 25 senadores de diversos partidos e foi fundamental para que Temer se salvasse em votação na Câmara dos Deputados no início de agosto (WELLE, 2017, s/p).

Dentro desses hectares há ocorrência de 312 embargos ambientais. Assim, ao reduzir a proteção da floresta e conceder a possibilidade de regularização fundiária dessas áreas, o Estado brasileiro desmoraliza sua política de controle do desmatamento “premiando com terra aqueles que cometeram crimes ambientais, além de desmoralizar o próprio governo, que edita um projeto de lei para atender aos interesses do mesmo grupo que colocou fogo em caminhonetes do Ibama, vandalizando o patrimônio público” (GT DESMATAMENTO ZERO, 2017, p. 4).

Ainda na região do Pará e do Amapá, Temer lançou o Decreto nº 9.142/2017 que previa a extinção da Reserva Nacional de Cobre e Associados (Renca), uma área de 4 milhões de hectares rica em ouro e outros minérios. Alvo de críticas, este foi revogado seis dias depois pelo Decreto nº 9.147/2017, porém, manteve sua extinção e referiu que onde houvesse sobreposição parcial com UC ou terras indígenas demarcadas, ficava proibida a exploração minerária, exceto se previsto no plano de manejo. Ou seja, com esta brecha e com a extinção da Reserva, o novo Decreto, apesar de criar um Comitê de Acompanhamento das Áreas Ambientais da Extinta Renca que deveria ser ouvido antes da licença para mineradores, manteve a abertura de áreas protegidas e colocava em risco povos indígenas, populações tradicionais e UC.

O conteúdo de ambos os Decretos repercutiu negativamente no cenário nacional e internacional, acarretando em mobilizações em cidades brasileiras (GREENPEACE, 2017), bem como na decisão da Justiça Federal de 29 de agosto em suspender os atos administrativos tendente a extinguir a Renca. Foi destacado que o Decreto era inconstitucional e que cabia ao Congresso Nacional analisar estas propostas, após consulta aos povos indígenas que seriam afetados (MELO, 2017). Assim, o governo publicou o Decreto nº 9.159, de 25 de setembro de 2017, revogando os Decretos que extinguiriam a Renca.

Enfim, as referidas MPs, Decretos e os PL referidos visam beneficiar os interesses de especuladores e do agronegócio e evidenciam um processo violento de usurpação da terra, de proteção do latifúndio e da propriedade privada, de anistia à grilagem e de intensificação de

conflitos de terra onde só no primeiro semestre de 2017, 37 pessoas foram mortas (a exemplo de 10 trabalhadores rurais que foram executados no Pará em abril e maio de 2017 e, no mesmo mês, 13 indígenas foram atacados por pistoleiros ligados a fazendeiros no Maranhão), recorde registrado desde 2008 (DANTAS, 2017). Além deste dado, faz-se referência a um novo massacre na Amazônia ocorrido em agosto/2017, onde as suspeitas são de que garimpeiros mataram índios no Vale do Javari, extremo oeste do Amazonas (FARIAS, 2017).

Entretanto, agricultores e comunidades tradicionais não são os únicos atingidos pela violência. Em julho/2017 caminhões do IBAMA foram incendiados no Pará; em outubro/2017 prédios do Ibama e do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) foram incendiados por garimpeiros após uma operação dos órgãos no Amazonas que fiscalizavam a extração ilegal de ouro; em outubro/2017 um incêndio na Chapada dos Veadeiros em Goiás destruiu mais de 66 mil hectares, 28% da UC e, ainda que em processo de investigação, as características do incêndio apontam que este não surgiu espontaneamente. Ou seja, a suspeita é que os fazendeiros tenham ficado descontentes com a decisão do Governo de ampliar a superfície do parque e provocado o incêndio (MORIYAMA, 2017). Nos dizeres de Dantas (2017, s/p):

“Nós estamos vivendo um momento muito complicado de paralisação da reforma agrária, indefinição sobre a questão fundiária, sobre demarcação de terra, sobre regularização de áreas de comunidades de quilombo e ribeirinhos, junto com uma ofensiva do setor ruralista no sentido de ampliar os interesses ligados ao agronegócio. Tudo isso acaba tensionando muito a situação no campo e, é claro, agravando as possibilidades de conflito”, disse José Batista Afonso, advogado da CPT.

A expropriação da terra, destrutividade e ameaça aos direitos humanos no contexto brasileiro não é um fato recente, contudo, se agravam quando se vivencia um período de retrocesso do processo democrático e de avanço do conservadorismo, tal qual o que perdurou 2016 com o desenrolar do impeachment da presidenta Dilma e posse de Michel Temer, conforme foi evidenciando quando das referências às MP e PL anteriormente. Conforme descreve Löwy (2016):

Citando Hegel, Marx escreveu no 18 de Brumário de Luís Bonaparte que os acontecimentos

históricos se repetem duas vezes: a primeira como tragédia, a segunda como farsa. Isso se aplica perfeitamente ao Brasil. O golpe de Estado militar de abril de 1964 foi uma tragédia que mergulhou o Brasil em vinte anos de ditadura militar, com centenas de mortos e milhares de torturados. O golpe de Estado parlamentar de maio de 2016 é uma farsa, um caso tragicômico, em que se vê uma cambada de parlamentares reacionários e notoriamente corruptos derrubar uma presidente democraticamente eleita por 54 milhões de brasileiros, em nome de “irregularidades contábeis”. O principal componente dessa aliança de partidos de direita é o bloco parlamentar (não partidário) conhecido como “a bancada BBB”: “Bala” (deputados ligados à Polícia Militar, aos esquadrões da morte e às milícias privadas), “Boi” (grandes proprietários de terra, criadores de gado) e “Bíblia” (neopentecostais integristas, homofóbicos e misóginos).

Ainda que manifestações contrárias ao governo Temer tenham emergido, visualiza-se uma fragilização do Estado democrático de direito onde a pauta é substituir os direitos sociais por direitos econômicos com o discurso de “equilibrar as contas públicas”.

Associando a discussão da questão socioambiental, é válido reforçar que as medidas adotadas pelo atual governo evidenciam que o meio ambiente está sendo rifado em troca de apoio da bancada ruralista que, ao ter garantido suas reivindicações, contribuiu para que Temer não fosse investigado em duas denúncias de corrupção (em agosto e outubro/2017). Ou seja, Temer acenou com medidas favoráveis ao setor que beneficia grandes produtores rurais e latifundiários e que defendem políticas públicas de estímulo ao agronegócio; reivindicam a flexibilização da legislação trabalhista; fazem pressão para que seja possível explorar áreas que são protegidas ambientalmente; criticam as legislações ambientais e a reforma agrária.

Dentre os exemplos, ressaltam-se as tentativas de Temer em transformar a Flona de Jamaxim em APA, reduzindo o nível de proteção ambiental; os PLs que alteram o licenciamento ambiental; a nomeação de um pastor para a Funai, um ruralista para o mesmo órgão no Mato Grosso do Sul e a indicação de um grileiro para o Incra, atropelando direitos indígenas e camponeses entregando “os direitos das populações vulnerabilizadas justamente para aqueles que representam o maior risco

contra a sua existência” (MILANEZ, 2017, s/p); as renúncias fiscais às dívidas de ruralistas (MARTELLO, 2017); a Portaria nº 1129/17 que foi revogada pela de nº 1293/17, visto que a primeira dificultou a fiscalização de trabalho escravo que era um pleito da bancada ruralista do Congresso, visto os dados de que o trabalho escravo está fortemente vinculado à expansão do agronegócio, estando estes trabalhadores realizando atividades de pecuária, carvoaria e lavoura (MATTOS, 2012).

Ainda que com os processos de resistência que culminaram em vetos a algumas medidas promulgadas por Temer (a exemplo da suspensão do Decreto que extinguiu a Renca e da Portaria que alterou os critérios de classificação do trabalho escravo), torna-se evidente que a defesa do meio ambiente entra em conflito com os interesses do agronegócio e que as legislações ambientais não vêm sendo estruturadas de modo a impor limites à forma destrutiva como o capital realiza a sua produção. Ou seja, há uma privatização dos lucros e socialização dos prejuízos que são convertidos em novas formas de acumulação.

Assim, pode-se constatar, com base nas referências à Marx e autores marxistas, que o capitalismo acirra a desigualdade social e a destruição socioambiental, sendo necessário construir uma nova ordem societária que supere não apenas o capitalismo, mas a supressão das determinações do próprio capital. Diferentemente de momentos pretéritos em que os efeitos destrutivos da produção industrial sobre a natureza eram localizados, no período atual pesquisas promovidas pelas diversas instituições científicas e agências multilaterais demonstram que a natureza evidencia sinais de esgotamento (SILVA, 2008).

Conforme exposto na seção 2, embora não se negue que a preservação da natureza é fundamental para conter a destrutividade, afirma-se que não será através de pequenas reformas e de mudanças atitudinais que a crise socioambiental será superada. É preciso redefinir o modo como os seres humanos se relacionam entre si e com o planeta e, estimular a população a atuar nas questões locais e globais de forma crítica e consciente, com o intuito de transformar as relações sociais de exploração e dominação vigentes, construindo um mundo melhor para todos, igualitário, culturalmente diverso e ecologicamente viável.

Partindo para as discussões da relação entre o Serviço Social e a questão socioambiental, é fundamental que a categoria chamada a intervir nesta temática, compreenda o amplo leque de correntes de pensamento que se enfrentam no âmbito da questão socioambiental, desmistificando a existência de um consenso onde todos os que pesquisam ou executam ações nessa área se pautam em uma única visão de mundo, em um único objetivo no tratamento da questão socioambiental.

3 O SERVIÇO SOCIAL NA CENA CONTEMPORÂNEA: FOCO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Desde sua emergência até os dias atuais, diferentes concepções filosóficas e teóricas permeiam a formação do assistente social: corrente neotomista; positivista; funcionalista; estrutural-funcionalista; fenomenológica; marxista, entre outras. Com esta diversidade, é visível que desde sua gênese diversos foram os autores²¹ que mencionaram existir diferentes concepções de Serviço Social seja na América Latina, seja em outros continentes.

As sistematizações em torno da construção de uma definição sobre o Serviço Social, expressam que a profissão foi operando mudanças no que concerne ao seu referencial teórico-metodológico e ao fazer prático-operativo, inclusive, pela vinculação à uma sociedade que não é estática, evidenciando as contradições deste sistema e a diversidade de projetos societários em pauta. Tais definições implicam, ainda, em disputas ideológicas e políticas que registram formas por vezes muito distintas de analisar a realidade, conceber o Serviço Social, seus fundamentos, objetos, objetivos e práticas.

Embora não se objetive aprofundar este debate já há muito referenciado pelos autores que discorrem sobre a profissão, julga-se pertinente fazer tais ressalvas para indicar a perspectiva profissional que fundamentará a tese e reforçar que não existe uma neutralidade político-ideológica no interior da profissão. Conforme Netto (2007, p. 137):

Para muitos profissionais, nostálgicos de um idílico tempo de unanimidades amorfas, esta diferenciação factual constitui um problema; a meu juízo, ao contrário, é índice das potencialidades do Serviço Social, demonstração inequívoca da sintonia da profissão com os conflitos, as tensões e as contradições que dinamizam as diversas sociedades latino-americanas. Evidentemente, *não considero que as várias vertentes profissionais que registramos entre nós tenham o mesmo valor e o mesmo significado social* – afinal, aqui coexistem configurações profissionais extremamente conservadoras (quando não reacionárias) e correntes marcadas por um esquerdismo

²¹ Dentre eles, Faleiros (2011), Junqueira (1985), Iamamoto (2008), Netto (2007; 2011), entre outros.

romântico-utópico. Mas estou convencido de que esta diversidade, ademais de propiciar a riqueza que pode advir do embate de idéias, expressa a diferencialidade dos projetos societários que, dando forma aos interesses contraditórios das classes sociais em presença, confrontam-se em nosso subcontinente.

Partilhando do marxismo para refletir sobre o contexto societário e o Serviço Social, entende-se que é preciso pensar a profissão no âmbito das relações entre Estado e sociedade civil, no marco da sociedade de classes. Inserido na dinâmica das relações sociais, o Serviço Social é reconhecido como uma especialização do trabalho coletivo, inscrito na divisão sociotécnica do trabalho, enquanto um tipo de intervenção no âmbito das práticas sociais (IAMAMOTO; CARVALHO, 2009).

Sendo um trabalhador assalariado, o assistente social se insere numa relação de compra e venda de mercadoria em que sua força de trabalho é mercantizada, podendo, tal aspecto, acarretar num desencontro entre as intenções do profissional, o trabalho que realiza e os resultados que produz. Ou seja, é preciso considerar que o Serviço Social:

Responde tanto a demandas do capital como do trabalho, e só pode fortalecer um ou outro pólo pela mediação de seu oposto. Participa tanto dos mecanismos de dominação e exploração como, ao mesmo tempo e pela mesma atividade, da resposta às necessidades de sobrevivência da classe trabalhadora e da reprodução do antagonismo desses interesses sociais, reforçando as contradições que se constituem o motor básico da história (IAMAMOTO, 2002, p. 99).

Enquanto uma profissão que desenvolve um conjunto de atividades especializadas na sua ação profissional, considera-se que as transformações operadas nas esferas privadas e estatal, que alteram as relações entre Estado e sociedade, impactam também nas condições e relações de trabalho do assistente social, assim como nas demais categorias profissionais. Conforme Montaño (2006), as contradições inerentes ao sistema capitalista vêm intensificando a precarização do trabalho profissional em três níveis: 1) em sua condição de trabalhador, com o aumento do desemprego profissional, com as precarizações do vínculo trabalhista; 2) em sua demanda direta e indireta, aumentando e

diversificando as manifestações da questão social enfrentadas pelos assistentes sociais; 3) em sua prática de campo, reduzindo os recursos sociais que implicam na diminuição do atendimento, dos meios financeiros, materiais e humanos para a implementação de serviços sociais, ficando o assistente social, com condições e meios de trabalho cada vez mais escassos para operar nas políticas sociais.

Ou seja, reforça-se a compreensão que o Serviço Social se insere numa sociedade complexa e contraditória e tem suas ações condicionadas “[...] pela estrutura e dinâmicas sociais, expressas fundamentalmente pela correlação de forças e pelas lutas de classes” (MONTAÑO, 2006, p. 148). Porém, apesar desses limites e de uma relativa autonomia do profissional, o assistente social dispõe de competências teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativas que o capacitam a desvelar as múltiplas determinações da realidade, promovendo mudanças sociais e contribuindo na construção e consolidação de espaços públicos e da democracia participativa nas práticas sociais cotidianas.

Tais competências/dimensões presentes na formação profissional no contexto atual podem ser compreendidas da seguinte forma:

1) A *dimensão teórico-metodológica* refere-se à capacidade de apreensão do método e das teorias e, por conseguinte, a relação que se faz com a prática. Apresenta-se como orientação a adoção do método materialista-histórico-dialético, por permitir a apreensão do processo social como totalidade, reproduzindo o movimento do real em suas múltiplas manifestações sejam elas econômicas, políticas, éticas, ideológicas, sociais e culturais.

2) A *dimensão ético-política* diz respeito à análise da sociedade e da profissão no campo de forças contraditórias, ou seja, deve-se compreender que “Sendo a profissão atravessada por relações de poder, ela dispõe de um caráter essencialmente político, o que não decorre apenas das intenções pessoais do assistente social, mas dos condicionantes histórico-sociais dos contextos em que se insere e atua” (IAMAMOTO, 2006, p. 11). É na transição da década de 1970 à de 1980, no processo de enfrentamento do conservadorismo profissional, de aproximação dos interesses da classe trabalhadora e do legado marxiano, que se encontram as raízes de um novo projeto profissional.

3) A *dimensão técnico-operativa*, é entendida como “o espaço de trânsito entre o projeto profissional e a formulação de respostas inovadoras às demandas que se impõem no cotidiano dos assistentes sociais [...]” (MIOTO, LIMA, 2009, p. 36). Ou seja, não deve ser reduzida ao conjunto de elementos técnicos e instrumentais, nem deve descolar-se das demais dimensões da intervenção do Serviço Social.

Busca-se na presente seção descortinar o contexto em que se insere a formação em Serviço Social no panorama da educação superior no Brasil e, posteriormente, referenciar as diferentes propostas curriculares presentes na trajetória da formação em Serviço Social, de modo a elucidar o embate de ideias na profissão que, conforme exposto por Netto (2007), expressam a conjuntura societária repleta de projetos societários distintos, quando não, opostos. Tais discussões buscam, ainda, evidenciar os desafios à formação profissional na atualidade, considerando a conjuntura de privatização e mercantilização do ensino.

3.1 AS DETERMINAÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS BRASILEIRAS E A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para discutir sobre a formação em Serviço Social, é necessário esclarecer o conceito de educação, pois se este não for contextualizado pode esvaziar seu sentido transformador e emancipatório ou repetir a visão ingênua do início do século XX que creditava à educação uma responsabilidade na mudança na forma de pensar e agir dos sujeitos para além de suas possibilidades históricas.

Ligada à estrutura econômica das classes sociais, a educação em cada momento histórico é reflexo dos interesses e aspirações dessas classes. Na sociedade capitalista, a educação “é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência” (PONCE, 1996, p. 169).

Para clarear, cita-se Émile Durkheim (1858-1917) que admitia o capitalismo como uma sociedade perfeita, acreditando que todo progresso desencadeado pelo sistema traria um aumento generalizado na divisão do trabalho social, fazendo com que a sociedade chegasse a um estágio sem conflitos e problemas sociais. Objeto central da Sociologia, considerado como “coisa”, o fato social – tudo aquilo que habita nossas mentes e que serve para nos orientar na forma como devemos agir, pensar e sentir –, são dotados de um poder imperativo e coercitivo que se impõem aos indivíduos independente de suas vontades, fazendo com que estes sigam padrões pré-estabelecidos na sociedade, pois:

Se não me submeto às convenções mundanas; se ao me vestir, não levo em consideração os usos seguidos em meu país e na minha classe, o riso que provoço, o afastamento em que os outros me conservam, produzem, embora de maneira mais

atenuada, os mesmos efeitos que uma pena propriamente dita [...] Não estou obrigado a falar o mesmo idioma que meus compatriotas, nem a empregar as moedas legais; mas é impossível agir de outra maneira (DURKHEIM, 1995, p. 47).

Para o autor a definição de fato social pode ser confirmada por meio da maneira pela qual são educadas as crianças. Moldada pela pressão do meio social, Durkheim (1995, p. 48) afirma que “Toda educação consiste num esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente”.

Em uma concepção antagônica da apresentada, Marx e Engels (1978) enfatizam que assentado no racionalismo burguês, a educação no capitalismo é necessariamente idealista, onde a classe dominante dita as normas e postula que a massa deve segui-las:

A escola inculca nas crianças preconceitos, sendo as suas verdades falsas para os pais operários, porque lhes ensinam os pensamentos da classe dominante. A escola representa portanto, sob o capitalismo, uma arma poderosa de mistificação e de conservação entre as mãos da classe capitalista. Tem tendência para dar aos jovens uma educação que os torna leais e resignados ao sistema atual, e os impede de descobrir as suas contradições internas (MARX; ENGELS, 1978, p. 36-37).

Debatendo sobre “a educação para além do capital”, Mészáros (2005, p. 65) destaca que para pensar a sociedade tendo como base o ser humano, é necessário superar a lógica desumanizadora do capital que transforma a educação em mercadoria. Defende uma educação que transforme radicalmente o atual modelo econômico e político, considerando que:

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. É isso que se quer dizer com a concebida “sociedade de produtores livremente associados”. Portanto, não é surpreendente que na concepção

marxista a “*efetiva transcendência da auto alienação do trabalho*” seja caracteriza como uma tarefa inevitavelmente educacional.

Compactua-se com esta perspectiva marxista, onde a educação, superadora das formas alienadas de existência, além de sua função social, emerge com um caráter político, enquanto instrumento que potencializa a crítica, que imprime nos indivíduos um caráter reivindicatório na busca pela transformação da sociedade. Porém, não se pode creditar à educação a “salvação do planeta”, ou seja, ela não é neutra, pode ser reprodutora da ideologia dominante ou questionadora desta ideologia (NUNES, 2012).

Com este entendimento da educação, é possível analisar a educação superior. Ainda que não seja pretensão desta tese se debruçar sobre o processo histórico, é necessário contextualizar que o desenvolvimento da educação superior no Brasil é constituído por relações econômicas, políticas, ideológicas, culturais, estabelecidas em um determinado contexto sócio histórico que reflete, no entendimento de Fernandes (1975), o capitalismo dependente e periférico.

Considerando a formação sócio histórica brasileira e a herança de colônia portuguesa, pontua-se que a universidade brasileira não se constituiu de forma uniforme e sofreu influência de diferentes modelos, gerando uma diversidade de instituições de ensino (universidades, faculdades, etc.) e de funções para atuação (pesquisa, ensino e extensão) (MACIEL, 2006).

As primeiras escolas de educação superior foram criadas após a chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808 e estavam relacionadas às áreas de medicina, engenharia e direito. Tais escolas eram caracterizadas como profissionais autônomas e seguiam o modelo francês de inspiração napoleônica (MACIEL, 2006). É apenas no século XX que surgem as primeiras universidades no Brasil, mas que tiveram uma duração efêmera, a exemplo da Universidade de Manaus em 1909, de São Paulo em 1911 e a do Paraná em 1912 (CUNHA, 1985). Já as primeiras instituições de educação superior no Brasil que “vingaram” foram a Universidade do Rio de Janeiro em 1920; Universidade de São Paulo em 1934; Universidade do Distrito Federal em 1935 e Universidade do Brasil em 1939 (CUNHA, 1985).

Desde a criação dessas instituições até a década de 1960, a universidade brasileira dispunha de um número reduzido de alunos predominantemente do sexo masculino e de origem aristocrático-rural ou burguesa, objetivando a “[...] transmissão do capital cultural da nação e à formação de uma elite de bacharéis que alicerçava a elite política”

(MACIEL, 2006, p. 64). As universidades caracterizavam-se pelo agrupamento de faculdades sem autonomia, cujo objetivo consistia na formação profissional da elite do país e não na produção do conhecimento e no compromisso social da ciência e da instituição universitária (MACIEL, 2006; FÁVERO, 2006).

Na década de 1950, neste ritmo de desenvolvimento no país provocado pela industrialização e crescimento econômico, Fávero (2006) afirma que se inicia a tomada de consciência da situação precária em que se encontravam as universidades, em virtude da tramitação do PL de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Neste período, intensificam-se as discussões sobre escola pública *versus* escola privada.

Conforme Maciel (2006) entre o período de 1960 a 1980, parte da Ditadura Militar, a universidade passou por um *processo de modernização* através da massificação da educação superior, crescimento de matrículas e professores e início da construção de diversos campus universitários. Esse processo vai atingir seu ápice a partir da criação da Universidade de Brasília em 1961 que está pautada na indivisibilidade entre o saber, o ensino e a pesquisa.

Nos dizeres de Machado (2013, p. 112)

Essa crescente demanda educacional, que se inicia na década de 1950, advinda das classes médias, esteve inscrita no movimento de modernização, industrialização e urbanização do Brasil que exigiu maiores níveis de qualificação e, ao mesmo tempo, representava uma alternativa de ascensão social para esse segmento que esteve inserido em intensas lutas políticas. [...]. A lei de 1968 emergiu no âmago do amplo debate nacional em torno da relevância da questão universitária para o país e sob um conceito de universidade voltada à missão acadêmica com compromisso social e gestão democrática. [...]. O desequilíbrio entre a demanda e a oferta de vagas e as lutas pela democratização da Educação Superior serviram de justificativas para a reforma universitária, consentida e operada pelo segmento militar burguês, cuja expansão das vagas no campo privado foi incentivada pela cooperação e acordos com organismos internacionais, como o estabelecido entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). A expansão da educação superior

realizada pelo regime militar no contexto do “milagre econômico” foi chamada por Florestan Fernandes (1989, p.106) de “milagre educacional”, pois criou uma falsa ilusão de democratização ao aumentar significativamente o setor educacional privado “para sufocar a rebeldia juvenil”.

Neste processo de Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68), Fávero (2006) destacou o protagonismo dos estudantes em buscar combater o caráter elitista das instituições universitárias e promover discussões sobre a autonomia; a participação do corpo docente e discente na administração da universidade, considerando o critério de proporcionalidade representativa; adoção de regime de trabalho em tempo integral para os docentes; ampliação de vagas; flexibilização dos currículos, entre outros.

Fazendo referência à transição das décadas de 1980 e 1990 a universidade passou por um *processo de heterogenização* acarretando num processo de massificação do acesso; ampliação de IES privadas e não universitárias; acentuação dos níveis de precarização e privatização das IES públicas; implementação de processos de gestão pautados em padrões de qualidade e eficiência; universidade prestadora de serviços à sociedade, e influências das políticas internacionais, especialmente as do Banco Mundial (MACIEL, 2006).

Nessa direção, Chauí (2003) sinaliza a existência de uma *universidade funcional* na década de 1970, que viabilizou o prestígio e a ascensão social, visto a rápida formação para inserção no mercado de trabalho; na década de 1980, a *universidade dos resultados* expandiu a rede privada de ensino e a parceria com as empresas; e a *universidade operacional*, na década de 1990, que voltou para si própria, sendo avaliada pela sua produtividade e estruturada por estratégias de eficácia organizacional que, nos termos de Chauí (2003, p. 71), estão alheios ao conhecimento e à formação intelectual, visto o “aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios, etc.”.

Ainda sobre a década de 1990, Koike (2009) faz referência ao processo de reestruturação do sistema nacional de educação, cujos contornos foram dados pela Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996. Esta transformou a educação em objeto mercantil, o aluno em cliente consumidor e a universidade em emitente de diplomas banais, contribuindo para um esvaziamento da

dimensão emancipadora da educação e subtraindo o caráter universalista da instituição universitária.

Tais processos de mercantilização ganham ainda mais fôlego a partir de 2000, especialmente quando da aprovação do Protocolo de Bolonha que incorporou recomendações de organizações como o BM, OMC e FMI. O protocolo foi desencadeado pela Declaração da Sorbonne/França em 1999, cuja intenção era estabelecer novas diretrizes para a educação superior na Comunidade Europeia. Contudo, já em 2009, outros 20 países, dentre eles o Brasil, foram convidados para compor o Fórum Político de Bolonha, “com vista a criar um sistema de ensino superior mundial estandardizado, de caráter global, para atender aos apelos da internacionalização da educação” (BOSCHETTI, 2015, p. 644).

Boschetti (2015) sinaliza que o Protocolo de Bolonha provocou uma alteração estrutural da educação superior, promovendo seu aligeiramento, sua competitividade e sujeição às demandas do mercado. Embora tais tendências já estivessem presentes na educação superior brasileira desde a década de 1990 com a LDB de 1996, a autora destaca que o ingresso do Brasil no Fórum de Bolonha contribuiu para “acelerar e aprofundar a incorporação dessas recomendações nos processos de contrarreforma do ensino superior no Brasil, com graves implicações para o ensino em todos os níveis” (BOSCHETTI, 2015, p. 645).

Orientado pelos organismos internacionais na direção do projeto neoliberal, seja nos governos de Fernando Henrique Cardoso, de Luiz Inácio Lula da Silva, de Dilma Rousseff²² ou de Michel Temer, a educação é posta como uma mercadoria que deve ser “universalizada” via mercado – aspecto este que estava na base da Reforma Universitária (PL nº 7.200/2006) iniciada no governo Lula.

Neste contexto, surgem novas “modalidades” de exploração deste serviço que geram um aligeiramento da formação e da certificação em larga escala, a exemplo do incentivo aos cursos de curta duração e da flexibilização dos currículos; do ensino à distância (EAD), Decreto nº

²² Embora não seja objetivo efetuar uma análise aprofundada sobre as ações destes governos em relação à educação, é válido ressaltar que o governo FHC iniciou um processo de privatizações que, embora criticadas pelos demais presidentes do Partido dos Trabalhadores, continuaram sendo efetuadas por Lula e Dilma. Ou seja, mesmo com discursos supostamente distintos, os governos mantiveram o modelo proposto pelo capital internacional. E, mesmo com este direcionamento, para exemplificar uma expressão da contraditoriedade que está posta à educação, cita-se o lema do governo de Dilma Rousseff na ocasião do ano de 2015 quando foi reempessada, a saber: “Brasil, Pátria Educadora”. Para análises mais substanciais desta temática, ver Lima (2011) e Machado (2013).

5.622/2005; cursos sequenciais; utilização de recursos públicos para financiar a educação privada, a exemplo do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), através do qual o Governo Federal ampara financeiramente os alunos que se inserem em instituições privadas, tendo como contrapartida o pagamento do empréstimo quando do encerramento do curso; do Programa Universidade para Todos (PROUNI), Lei nº 11.096/2005, que garante isenção fiscal para o setor privado em troca de “vagas públicas” nas IES privadas – ao mesmo instante em que há um corte de recursos dos orçamentos públicos para a universidade pública.

Além destas, estratégias como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Decreto nº 6.096/2007, foram engendradas no governo Lula e mantidas no governo Dilma e, mesmo com o discurso de ser uma estratégia que objetiva “ampliar o acesso e a permanência na educação superior”, visualiza-se uma proposta de expansão ocorrendo em condições extremamente precárias, a saber: infraestrutura e condições de trabalho inadequados; quadro de técnico-administrativos e docentes insuficiente para a demanda; recursos escassos; ausência de uma política de assistência estudantil e de um plano de qualificação docente; flexibilização dos planos de carreira do professor, privilegia-se o ensino em detrimento da pesquisa e extensão, dentre outros aspectos.

Contudo, ainda que a expansão da educação superior no Brasil ocorrida ao longo da década de 1990 tenha sido caracterizada pela expansão do setor privado, nos primeiros anos do século XXI na gestão petista, visualizou-se uma retomada dos investimentos nas instituições públicas de educação superior (MACHADO, 2013). Entretanto, a proliferação de cursos e ampliação do alunado – a princípio, sem uma ampliação equiparada de recursos físicos e humanos das universidades²³ – vêm sendo acompanhada de uma intensificação e precarização do trabalho docente, questão esta evidenciada nos documentos elaborados pelas entidades representativas da profissão, a exemplo de CFESS (2011b, 2014) e por autores como Maciel (2006), Pereira (2010), Lemos (2007; 2011), Lima (2011), Yamamoto (2014) e Lima (2016).

Fazendo a crítica à compreensão da educação superior como um negócio lucrativo e não como direito social, CFESS (2014, p. 20) se manifesta referindo que:

²³ Estas questões podem ser confirmadas na consulta ao Censos da Educação Superior e na pesquisa de Machado (2013).

Se assim for compreendemos por que há tanta precariedade também no ensino superior presencial, cujos cursos de serviço social são majoritariamente privados e inseridos em instituições não universitárias [...], com docentes trabalhando muitas vezes em condições precárias, sem condições de desenvolvimento de estudos e pesquisas e, logo, com dificuldades de imprimir qualidade ao processo de ensino-aprendizagem. Não se trata, pois, de um fracasso individual do/a docente, mas, por melhor e mais dedicado que o/a mesmo/a seja, suas condições de trabalho impactam fortemente a qualidade da formação profissional que proporciona, na condição de trabalhador/a assalariado/a, aos/às discentes 'consumidores/as' de uma determinada formação. Quanto aos cursos públicos - embora esses tenham condições de trabalho docente muito mais valorizadas em relação a plano de carreira e qualificação permanente, além da possibilidade de desenvolvimento do tripé indissociável ensino, pesquisa e extensão - é fundamental reconhecer que a lógica privatista atravessa o ensino superior brasileiro e rebate nas IFES, com forte tendência à precarização das condições de trabalho docente e, logo, formativas. Contudo, frente à realidade do setor privado presencial mercantil, as condições formativas e organizativas nas IFES ainda são relativamente bastante favoráveis e condizentes com o propugnado pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

Complementando, nas *IES privadas*, o professor é submetido a salas lotadas; ao não pagamento do tempo destinado para a preparação de aula e, a preferência por especialistas ou mestres, visto o barateamento da hora/aula em relação ao doutor (PEREIRA, 2010; ABEPSS, 2009b). É majoritariamente neste setor que se concentram os EaD que, do ponto de vista didático-pedagógico, reconfigura a formação, na medida em que descentra a figura do professor e cria o tutor, além de restringir a vivência acadêmica do aluno e a interação deste com as atividades coletivas, com a pesquisa e extensão.

Já nas *IES públicas*, além da sobrecarga de atividades com a realização de funções administrativas, por exemplo, a precarização é visível com o aumento do número de alunos em sala; com a proliferação

de contratos por tempo determinado; com a escassa disponibilização de recursos destinados à realização da docência; com um controle institucional sobre o cotidiano do docente e sobre o padrão de qualidade do seu trabalho, comprometendo a autonomia profissional; com a busca por introduzir uma lógica de competitividade e produtivismo.

Este panorama de ataque à educação tem se evidenciado ainda mais no transcorrer do (des)governo de Temer que tem potencializado uma ofensiva onda reacionária e conservadora, atacando direitos sociais conquistados e situando as políticas sociais no centro de um processo ágil de desmonte e de diluição das fronteiras entre público e privado. Conforme será exemplificado a seguir, a agilidade na elaboração e aprovação de determinados projetos, reforçam a certeza de um golpe orquestrado e da manutenção de um projeto societário que não se pauta nos anseios da população, especialmente, a mais pauperizada.

No que concerne à educação, refere-se que:

- Em fevereiro/2016 a PEC nº 395/14 que buscava permitir que as universidades públicas cobrassem mensalidade para cursos de extensão, pós-graduação *lato sensu* e mestrados profissionais, permanecendo a gratuidade nos cursos de graduação, residência na área da saúde e curso de formação na área de ensino, foi aprovada em primeiro turno no plenário da Câmara dos Deputados. Já em março/2017 em segundo turno, a Proposta recebeu 304 votos favoráveis, 139 contrários, 02 abstenções, sendo rejeitada, pois não atingiu o total de 308 votos. Embora arquivada, chama a atenção a quantidade de Deputados que votaram a favor da privatização do sistema público;

- Em julho/2016, o Senado aprovou o Projeto de Lei da Câmara nº 34/2016, antigo PL nº 4251/2015, e, atualmente definido pela Lei nº 13.325/2016, que altera a carreira dos docentes federais e prevê reajuste na tabela salarial que não repõe as sucessivas perdas inflacionárias, trazendo retrocessos para a carreira (ANDES, 2016);

- Em setembro/2016, foi apresentada a MP nº 746/2016 sobre a *Reforma do Ensino Médio* regulamentada pela Lei nº 13.415/2017 que prevê o aumento de carga horária do ensino médio; permite que profissionais com “notório saber” lecionem disciplinas; cria itinerários de ensino para que o aluno escolha quais matérias cursar, estando esta “escolha” condicionada às condições da escola em ofertar os “itinerários formativos”: I) Linguagens e suas tecnologias; II) Matemática e suas tecnologias; III) Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; V) Formação Técnica e Profissional.

A formulação da MP retirava a obrigatoriedade da oferta de algumas disciplinas no ensino médio, tais como: artes, educação física, sociologia e filosofia e, mediante intenso questionamento e resistência à reforma, a redação foi alterada. Porém, o novo texto não considera tais áreas, assim como geografia, história e química, como “disciplinas”, o que pode acabar diluindo as discussões nos itinerários formativos.

Estas questões precisam ser problematizadas, visto que se trata de um processo extremamente retrógrado. No caso da educação física, após o país sediar as Olimpíadas e de veicular todo um apoio ao esporte, lança uma proposta de reformulação da educação que desprivilegia tal formação. Em relação às disciplinas de artes, filosofia e sociologia, tal proposta caminha na direção do movimento “Escola Sem Partido” (PL nº 193/2016) que, ainda que arquivada em novembro/2017, buscava limitar e criminalizar o trabalho docente, além de não promover um espírito crítico e de reflexão inerentes ao processo educativo. Para contextualizar, o referido movimento propõe, por exemplo, que seja afixado na parede das salas das escolas do país um cartaz com os deveres dos docentes, sendo alguns deles expressos no Artigo 5º:

I - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; [...] III - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas [...] (BRASIL, 2016).

A MP suscitou discussões também, por não ter sido amplamente discutida e problematizada, sendo rapidamente elaborada e encaminhada para aprovação. Avalia-se que tal medida descaracteriza a educação básica enquanto um direito universal, na medida em que sua estrutura tende a, em tese, “se ajustar” às demandas do mercado;

- Em outubro/2016 lançou-se a Portaria Normativa nº 20/2016 que possibilita que as IES reduzam vagas dos cursos de graduação;

- Seguindo este processo que associa agilidade e ausência de consulta pública, foi alvo de críticas a PEC nº 241/2016, chamada de “PEC do Teto de Gastos”. Tal projeto foi aprovado e transformado na Emenda Constitucional nº 95/2016 que, ao instituir um novo regime fiscal, limitou despesas na Saúde, Educação, Assistência Social e Previdência, por exemplo, pelos próximos 20 anos. Assim, o recurso das

Políticas Públicas fica direcionada para o pagamento de juros e para a suposta “redução da dívida pública”, evidenciando a supremacia da economia em detrimento das necessidades da população que segue sendo sacrificada, especialmente os que não estão incluídos no mercado.

Na discussão da PEC, o na época Ministro da Fazenda afirmou que a raiz do problema fiscal do país era o crescimento do gasto público que era incompatível com o crescimento da Receita (CARTACAPITAL, 2016). Esta fala visa justificar a necessidade da PEC, dos investimentos privados, e o sucateamento e desmonte do serviço público.

A proposta aprovada parte do pressuposto que os problemas econômicos seriam decorrentes do excesso de gastos públicos, contudo, este diagnóstico cria um clima alarmista “[...] que justificaria a contenção de programas sociais e iniciativas redistributivas das últimas décadas, responsáveis pela redução, ainda que limitada, da enorme desigualdade social que a sociedade brasileira ainda enfrenta” (FIOCRUZ, 2016, s/p). Além disso, tais argumentos consolidam a tese neoliberal de que a crise deve ser enfrentada através do corte de gastos sociais e, conseqüentemente, da restrição de direitos sociais, “[...] mantendo ao mesmo tempo intocado o questionamento sobre a dívida pública e seu regime de juros que representam, estes sim, a razão maior do comprometimento do orçamento da União” (FIOCRUZ, 2016, s/p).

Para ter uma dimensão dos rumos sombrios que a emenda propõe, segue os argumentos do deputado federal Nelson Marquezelli (PTB/SP) para justificar seu voto favorável à PEC:

[...] “quem não tem dinheiro não estuda”, porque o governo não deve gastar dinheiro com o ensino superior. [...]. Questionado se o governo não deveria cortar de quem tem, Marquezelli disse: “Tem que cortar universidade”. E completa: “Nós vamos deixar (o investimento) no ensino fundamental. E quem pode pagar (universidade), tem que pagar. Meus filhos vão pagar”, argumenta Marquezelli. [...]. Novamente questionado sobre pessoas que não têm acesso à saúde, podendo só contar com o sistema público, o parlamentar é enfático: “Como que não tem? Se cuida! Eu vi um cara reclamando aí com um cigarro na mão, reclamando que não é atendido. O cara fuma três maços de cigarro por dia...” (PORTALVERMELHO, 2016, s/p).

Ainda que não se tenha obtido êxito no sentido de barrar a aprovação da medida, destaca-se que ocorreram mobilizações nos Estados brasileiros em repúdio à aprovação da PEC nº 241/2016 e outros projetos referidos, a exemplo do relacionado à Reforma do Ensino Médio, que fez com que em outubro/2016, 961 instituições de ensino fossem ocupadas (UBES, 2016).

- Em abril/2017 o governo anunciou um corte de R\$ 4,3 bilhões no orçamento aprovado para o MEC no ano de 2017, fazendo com que muitas Universidades e Institutos Federais informassem dificuldade de sustentar as atividades até o fim do ano letivo (G1, 2017). O corte promovido também impactou as Estaduais, a exemplo das situadas no Estado do Rio de Janeiro (UERJ; UEZO; UENF) em que os serviços básicos “vem funcionando” precariamente e os salários de professores e funcionários, além das bolsas dos estudantes, sofrem constantes atrasos no pagamento – sendo estes um dos motivos de greves.

Ou seja, se por um lado, o governo Temer, sob o discurso da necessidade de contingenciar verbas para “conter a crise fiscal”, reduz/corta investimentos nas Políticas Públicas, por outro lado, gastou cerca de R\$ 32 bilhões dos cofres públicos (valor este que envolve alívio de dívidas e multas, liberação de emendas, além de negociações de cargos) para fazer com que a Câmara dos Deputados votasse contra o prosseguimento das investigações que denunciavam corrupção do presidente (FRAZÃO, 2017), tal qual referido na subseção 2.3.2.

[...] o ano de 2017 marcou uma queda de R\$ 3,7 bilhões no investimento em universidades federais, o suficiente para gerar uma crise nas universidades públicas brasileiras, com cortes em pesquisa, fechamentos de cursos, etc. O triplo desse valor foi utilizado por Temer na compra de deputados (quase cinco vezes mais, se contarmos o valor de Agosto). Os 12 bilhões usados por Temer poderiam não só solucionar a crise nas universidades federais, mas garantir o orçamento das 7 federais que mais demandam investimento anual juntas! A partir do salário médio de um professor de universidade federal [...] que é de 9,7 mil reais, concluiremos que mais de 90 mil profissionais poderiam ter sido investidos do cargo nas universidades, com seu salário garantido por um ano, o que acabaria com o problema da falta de professores em diversos cursos superiores (CARSTENS, 2017, s/p).

Presencia-se, portanto, um processo fatídico de sucateamento e desmonte da educação superior pública, visível não apenas na redução da máquina pública com o corte de recursos que prejudicam as possibilidades de se desenvolver efetivamente as atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como precarizam a condição de trabalho do docente e dificultam (quando não impossibilitam) a permanência do discentes no espaço universitário, mas, também, na busca por transmitir uma imagem obscura da universidade pública – assim como das demais Políticas Públicas – como um espaço obsoleto e de corrupção, a exemplo do ocorrido na UFSC²⁴ e em tantas outras Instituições que veem sua autonomia sendo colocada em xeque²⁵.

Diante disso, afirma-se que os processos de reestruturação da educação superior brasileira – e da educação de modo geral – refletem o desenvolvimento dos monopólios, enquanto uma fase madura do capitalismo. Contudo, por ser um campo tensionado pelas disputas dos diferentes projetos societários, a educação é, ainda, um espaço privilegiado de luta para a conquista da hegemonia política e cultural na sociedade – aspectos estes discutidos também a seguir quando da referência à questão socioambiental na educação superior.

²⁴ Destaca-se o ocorrido em março/2014 conhecido como “O levante do Bosque” onde a Polícia Federal e Militar adentrou a Universidade e, sob o pretexto de combater o tráfico de drogas, deixou estudantes, técnicos-administrativos e docentes feridos. Servidores da Universidade foram processados pelo Ministério Público e correm o risco de serem exonerados por terem defendido estudantes e a autonomia Universitária. Outra situação de invasão do campus se deu em setembro/2017 quando a Polícia Federal conduziu coercitivamente e prendeu temporariamente servidores da UFSC, dentre eles, o Reitor, alegando que se tratava de uma investigação sobre a suspeita de corrupção nos cursos de EaD da UFSC. Muitas foram as críticas à operação “Ouvidos Moucos” e à espetacularização do processo penal, visto o ataque à autonomia universitária e ao direito constitucional da presunção de inocência que não foram considerados quando da prisão do Reitor e demais servidores, e que podem ter contribuído, inclusive, para que o Reitor tenha cometido suicídio em outubro/2017, considerando o bilhete encontrando no seu bolso que dizia “Minha morte foi decretada no dia do meu afastamento da universidade”.

²⁵ Vide a situação do Ensino Superior Público do Estado do Paraná (APIESP, 2017); do ocorrido na Universidade Federal do ABC (OLIVEIRA, 2016); na Universidade Federal de Alagoas (ALBUQUERQUE, 2017), na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (ANDES, 2017), entre outros.

3.1.1 Apontamentos da questão socioambiental na educação superior

Retomando o exposto na subseção 2.2.1 e 2.3.1, em um contexto de intensificação das problemáticas socioambientais, o capital vem adotando estratégias para assegurar as bases de sua reprodução. Dentre essas, faz-se referência à EA que emerge enquanto uma proposta para se estabelecer uma nova relação ética entre sociedade e natureza na busca pela sustentabilidade.

A expressão EA foi adotada pela primeira vez no ano de 1965 em uma conferência promovida pela Universidade de Keele (Grã-Bretanha), mas, continuou sendo referenciada em eventos nacionais e internacionais (NUNES, 2012; RINK, 2014). Registra-se que na década de 1970, com visão conteudista e naturalista, a preocupação era mobilizar o campo educacional para a inserção da EA. Nos anos 1990, o destaque era para a existência de planos de metas voltados para a EA nas universidades. Na década de 2000, o debate sobre as dificuldades em alcançar as metas, a necessidade de formar equipes interinstitucionais e a concepção de sustentabilidade e EA na educação superior ganharam espaço nas declarações (RINK, 2014).

Paralelamente ao movimento internacional, no Brasil a defesa do enraizamento da EA no processo educativo, está explícita nas legislações que versam sobre a Política Nacional do Meio Ambiente (Lei nº 6.938/1981), a PNEA (BRASIL, 1999), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012), as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução nº 1/2012).

Nestes documentos, a EA e o que vem sendo denominado como ambientalização curricular, “compreende a inserção de conhecimentos, de critérios e de valores sociais, éticos, estéticos e ambientais nos estudos e currículos universitários, no sentido de educar para a sustentabilidade socioambiental” (GUERRA, FIGUEIREDO, 2014, p. 111).

Ou seja, nas Diretrizes Curriculares para a EA, por exemplo, evidencia-se um forte apelo para a necessidade das instituições educacionais “educarem para a sustentabilidade socioambiental”, reconhecendo o papel “transformador e emancipatório” da EA neste cenário de “preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais” (BRASIL, 2012, s/p).

Neste sentido, avalia-se que a EA foi inserida nos documentos com um viés conservacionista e comportamentalista, onde falar em ambiente significa pensar em preservação, conservação do patrimônio natural, em

um assunto técnico destinado à resolução dos problemas ambientais, e em algo que impedia o desenvolvimento do país – concepção amplamente divulgada nas Conferências internacionais.

Em relação à estrutura, as Diretrizes Curriculares para a EA defendem no Art. 16º que a inserção da EA na educação básica e superior devem ocorrer: “I) pela *transversalidade*, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade ambiental; II) como conteúdo dos componentes já constantes do currículo; III) pela combinação de transversalidade e de tratamento de componentes curriculares” (BRASIL, 2012), sendo ainda admitidas outras formas de inserção curricular na educação superior e na educação técnica de nível médio.

A legislação refere que a EA deve ser desenvolvida como uma prática educativa interdisciplinar em todos os níveis e modalidades de ensino, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico, a exceção do exposto no Art. 8º onde: “Nos cursos, programas e projetos de graduação, pós-graduação e de extensão, e nas áreas e atividades voltadas para o aspecto metodológico da Educação Ambiental, é facultada a criação de componente curricular específico” (BRASIL, 2012).

Analisando dissertações e teses que discorriam sobre a ambientalização curricular em cursos de graduação, Rink (2014) destaca que a concepção hegemônica da EA e obstáculos institucionais²⁶ têm favorecido: **1)** uma ambientalização ligada às tendências conservadora e pragmática²⁷ que prestam um papel ideológico, visto a tônica de que as problemáticas socioambientais seriam resolvidas quando os sujeitos mudassem seus comportamentos e atitudes face ao meio ambiente; **2)** uma presença incipiente da perspectiva crítica nos documentos, e ainda de modo prognóstico e teórico; **3)** um debate focado na disciplinarização da temática ambiental na formação de professores e educadores ambientais.

²⁶ Ainda que obstáculos sejam retomados na subseção 4.4.1.1, em linhas gerais, a autora referiu desafios relacionados à estrutura acadêmica dos cursos; à falta de articulação entre ensino, pesquisa e extensão; conflitos quando das tentativas de inserir a questão socioambiental na estrutura curricular, potencializados pela alta rotatividade dos docentes, a resistência às mudanças, entre outros (RINK, 2014).

²⁷ *Conservadora*, visto que há o predomínio de conteúdos biológicos nos cursos de graduação, evidenciando uma visão naturalista da questão socioambiental, pautada na lógica do “conhecer para amar, amar para preservar”; e *pragmática*, pois possui um caráter antropocêntrico e comportamentalista com suas bases em concepções de educação tecnicistas voltadas para a resolução de problemas ambientais imediatos, além de uma perspectiva fatalista, reforçando que o homem precisa proteger o ambiente em prol da sobrevivência (RINK, 2014).

Ainda que a institucionalização da questão socioambiental na universidade venha sendo um elemento recorrente nos debates, Grindsted (2011) afirma que após mais de 30 declarações sobre o tema com cerca de 1400 universidades signatárias por todo mundo, as assinaturas das declarações não implicaram necessariamente a implementação da EA na educação superior. Conforme Rink (2014, p. 20):

Admitimos ainda que os princípios e pressupostos defendidos por tais declarações nem sempre se concretizam a curto e médio prazo dentro das diferentes realidades da Educação Superior no Brasil e no mundo. A esse respeito, divulgamos o trabalho de Wright (2002) que, ao estudar a aplicação das ações das Declarações de Talloires e de Halifax em universidades, concluiu que a maioria das instituições signatárias não chegou a aplicar efetivamente os preceitos dos documentos em suas diretrizes políticas, sistemas de gestão acadêmica e, tampouco, consideraram alterações nas estruturas e dinâmicas curriculares.

Ainda que se avance na comunidade acadêmica e demais instâncias a preocupação em torno da temática, considerando o exposto por Grindsted (2011) e Rink (2014) e o referido sobre os acordos internacionais e nacionais na subseção 2.3, destaca-se que as estratégias engendradas pelo capital para “minimizar” as sequelas da destrutividade se mostram pontuais e insuficientes. Ou seja, revelam a busca por assegurar e priorizar a sustentabilidade econômica, onde, sob o apelo ético, evocam um receituário moral que converte a questão socioambiental a uma problemática individual, mantendo intocada a dinâmica capitalista como totalidade.

Recuperando as reflexões da subseção 3.1 da educação no capitalismo e as análises de Rink (2014) sobre a ambientalização curricular, destaca-se na educação superior uma predominância em incorporar o pensamento ambiental sob perspectivas não-críticas de EA, favorecendo uma formação de caráter técnico e instrumental, objetivando capacitar o egresso para o mercado de trabalho, reduzindo a formação “ao treinamento, a transmissão de conhecimentos e ao adestramento que marcam o ensino pasteurizado, fragmentado e parcializado” (IAMAMOTO, 2008, p. 437).

Na perspectiva aqui adotada, pensar a questão socioambiental no contexto educacional requer defender uma educação que questiona a

estrutura social vigente e que revisa os fundamentos que propiciaram a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental. Neste sentido, a EA pode contribuir para disseminar uma concepção de ambiente integrado que considera o homem como parte da natureza, não reduzindo sua presença a mero “utilizador dos recursos” ou a “agente degradador do ambiente”.

Apesar dos desafios impostos, defende-se que a universidade – enquanto uma instituição social e não simples prestadora de serviços para atender as necessidades do capital –, possa, além da formação de pesquisadores e profissionais, difundir princípios éticos e estimular a capacidade crítica dos cidadãos, contribuindo com a transformação social, aspecto este defendido na proposta curricular para os cursos de Serviço Social que vigora na atualidade, conforme exposto a seguir.

3.2 A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL: AS PROPOSTAS CURRICULARES DE 1953, 1970, 1982 E 1996

Embora existam compreensões divergentes²⁸, há certa predominância entre os estudiosos do tema em afirmar que o surgimento do Serviço Social como profissão na década de 1930 está relacionada ao acirramento das contradições do capitalismo monopolista, enquanto uma das categorias que atuaria no enfrentamento da questão social²⁹.

Influenciado pela Igreja Católica e por frações das classes dominantes, o Serviço Social, com perfil feminino, surge como uma das frentes mobilizadas para a formação doutrinária voltada para uma ação de cunho individualista, psicologizante e moralista sob o ambiente operário. Ou seja, a influência da Igreja no processo de formação dos primeiros assistentes sociais brasileiros imprimiu um caráter de apostolado, onde a questão social era compreendida como problema moral e religioso, e a intervenção profissional incidiria sobre os comportamentos dos indivíduos e suas famílias. Tal ação, com efeitos essencialmente políticos,

²⁸ Mais informações ver Montañó (2009) que apresenta duas teses antagônicas sobre a gênese do Serviço Social: a perspectiva endogenista e a histórico-crítica.

²⁹ Questão Social entendida como “o processo de formação e desenvolvimento da classe operária e seu ingresso no cenário político, exigindo, a partir de suas lutas, o seu reconhecimento como classe por parte do Estado e do empresariado” (IAMAMOTO, 2002, p. 95). É o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista, contradição capital x trabalho, onde o trabalhador produz a riqueza e o capitalista se apropria dela.

tinha o intuito de, através de uma educação moral e da disciplina, adequar o sujeito ao meio – reforçando a contradição capital x trabalho –, e livrar o proletariado das influências socialistas.

A primeira Escola de Serviço Social no Brasil foi criada no ano de 1936 em São Paulo (hoje Faculdade de Serviço Social da PUC/SP) a partir de iniciativa do Centro de Estudos e Ação Social (CEAS) fundado em 1932. As bases fundamentais para a criação dessa escola tiveram sua fonte na Doutrina Social da Igreja, no ideário franco-belga de ação social e no pensamento de São Tomás de Aquino (século XII), retomado em fins do século XIX por Jacques Maritain na França e pelo Cardel Marcier na Bélgica (neotomismo) (YAZBEK, 2000).

Sendo esta a primeira repercussão doutrinária na formação dos assistentes sociais, cumpre reforçar que o profissional era formado a partir de diretrizes ético-religiosas, levando em consideração suas características pessoais e a sua boa-vontade.

[...] a profissão, nessa ocasião, recebeu forte influência da Medicina e do Direito. Quanto ao aspecto técnico, destacou-se o desenvolvimento de práticas restritas a casos individualizados e a metodologia de intervenção profissional inspirava-se no modelo médico, constituído de estudo, diagnóstico e tratamento. Do Direito, a profissão importou a noção do inquérito que passou a ser denominado de inquérito social por uma das precursoras da produção científica da área em 1917 – Mary Richmond. Essa noção supunha que o profissional deveria averiguar e inquirir a situação dos indivíduos, através de diferentes fontes – o próprio indivíduo, a sua família, seus vizinhos, seus empregadores, entre outros, a fim de identificar as causas que os levavam à doença social e, com isto, as possibilidades para tratá-los e reintegrá-los à sociedade (MACIEL, 2006, p. 89).

Influenciado pela moral cristã/humanista, Sá (1995) refere que nesta época as “disciplinas teóricas” davam centralidade para discussões relacionadas à higiene, anatomia, técnica, moral, contabilidade doméstica, entre outros que visassem um “enquadramento social” e a “boa conduta” do indivíduo. Já as “disciplinas práticas”, muitas vezes desconexas das anteriores, resumiam-se em levantar aspectos da habitação, como iluminação e arejamento das residências; questões de

saúde, a exemplo de primeiros-socorros; planejar e organizar cardápios, assim como visitas a obras e instituições de caridade.

Se nos seus primórdios a formação e ação profissional sofria influência do pensamento conservador europeu franco-belga, a partir dos anos 1940 começa a ser tecnificado ao entrar em contato com a sociologia conservadora norte-americana e suas propostas de trabalho permeadas pela teoria positivista, influenciando os métodos de Serviço Social de Caso, de Grupo e Organização de Comunidade. Essa tecnificação trouxe a preocupação excessiva com instrumentos e técnicas, numa perspectiva onde a teoria não se vinculava diretamente à prática.

Em relação ao positivismo, cujo principal expoente é Auguste Comte (1798-1857), menciona-se que esta matriz ofereceu uma compreensão das relações sociais e do ser social de cariz imediatista, onde os fenômenos sociais eram estudados de acordo com as leis da natureza, restringindo a teoria ao campo do verificável, da experimentação e da fragmentação. Nesta perspectiva, as ações voltam-se para ajustamentos e conservação do *status quo*.

O funcionalismo, com seu principal representante Durkheim (1858-1917), e o estrutural funcionalismo, representado por Robert Merton (1910-2003) e Talcott Parsons (1902-1979) enquanto derivação do positivismo, mesmo com suas variações, apresentam para a profissão:

[...] propostas de trabalho ajustadoras e um perfil manipulatório, voltado para o aperfeiçoamento dos instrumentos e técnicas para a intervenção, com as metodologias de ação, com a busca de padrões de eficiência, sofisticação de modelos de análise, diagnóstico e planejamento; enfim, uma tecnificação da ação profissional que é acompanhada de uma crescente burocratização das atividades institucionais (YAZBEK, 2000, p. 23).

Com a influência americana, emergiu a abordagem funcionalista que, aliada ao neotomismo cristão, reforçou a postura terapêutica no Serviço Social, onde a questão social era interpretada como um desajustamento social decorrente da construção de cada indivíduo. Tal postura tinha subsídios da área da Psicologia e Psiquiatria.

O processo de legitimação da profissão está vinculado à expansão das instituições assistenciais que surgem na década de 1940 num “período marcado pelo aprofundamento do modelo corporativista de Estado e por uma política econômica favorecedora da industrialização” (IAMAMOTO, 2002, p. 31), tais como: Conselho Nacional de Serviço

Social (1938), Legião Brasileira de Assistência – LBA (1942), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI (1942) e Serviço Social da Indústria – SESI (1946).

A vinculação institucional além de ampliar o mercado de trabalho para a profissão altera seu público de alcance “de uma parcela insignificante da população pobre em geral, [...] seu público concentrar-se-á, agora, nos grandes setores do proletariado, alvo principal das políticas assistenciais desenvolvidas pelas instituições” (IAMAMOTO, 2002, p. 94). A partir deste momento o Serviço Social deixa de ser um “mecanismo da distribuição da caridade privada das classes dominantes – rompendo com a tradicional filantropia – para transformar-se em uma das engrenagens de execução das políticas públicas e de setores empresariais” (IAMAMOTO, 2006, p. 12). Ou seja, no capitalismo monopolista, o Estado burguês procurava administrar as expressões da questão social por intermédio de políticas sociais – sendo este um dos campos essenciais da ação profissional, embora não se esgote neste.

Para ilustrar o que vem se mencionando acerca da ação nos seus primórdios, cita-se que o primeiro Código de Ética do Assistente Social³⁰ de 1947 que era impregnado de valores cristãos, apresentando enquanto dever do assistente social “Cumprir os compromissos assumidos, respeitando a lei de Deus” (GEPE, 2003, p. 15). Este Código ainda destacava que a atuação do Serviço Social não se caracterizava apenas pela ajuda material que prestava, mas também pela ajuda às pessoas descritas como “desajustadas”.

Na década de 1950, a ampliação da política econômica desenvolvimentista iniciada após a Segunda Guerra Mundial agravou as contradições e desigualdades sociais e acirrou as lutas sociais, colocando demandas de intervenção sobre a questão social que impactaram as práticas profissionais dos assistentes sociais. Neste período, a profissão sofreu transformações, “modernizando” os métodos e técnicas utilizadas como forma de adequar o sujeito à ordem vigente e minimizar as sequelas da questão social.

É ainda neste período que foi promulgada a Lei nº 1.889/1953 que dispõe sobre os objetivos do ensino do Serviço Social, caracterizando a primeira proposta de formação que culminou no currículo mínimo para o curso de Serviço Social, posteriormente regulamentado pelo Decreto nº 35.311/1954.

Compatível com o exposto, com uma formação de 3 anos de durabilidade, exigia-se:

³⁰ Foram elaborados cinco Códigos de Ética 1947; 1965; 1975; 1986 e 1993.

Art. 3º Dentro da orientação metodológica compatível com o nível superior do curso, a formação teórica e prática de assistentes sociais compreenderá o estudo das seguintes disciplinas, no mínimo:

I - Sociologia e Economia Social; Direito e Legislação Social; Higiene e Medicina Social; Psicologia e Higiene Mental; Ética Geral e Profissional.

II - Introdução e fundamentos do Serviço Social; Métodos do Serviço Social; Serviço Social de Casos - de Grupo - Organização Social da Comunidade: Serviço Social em suas especializações; Família - Menores - Trabalho - Médico.

III - Pesquisa Social.

Parágrafo único. As aulas de Serviço Social deverão atingir 1/4 no mínimo do total das aulas e as Escolas de Serviço Social deverão organizar os seus programas, atendendo a que no 1º ano haja preponderância da parte teórica, no segundo ano seja observado o equilíbrio entre a parte teórica e a prática e no 3º ano haja preponderância da parte prática (BRASIL, 1953).

Especialmente em 1957 o Serviço Social é regulamentado em todo território nacional, através da Lei nº 3.252/1957, cujo regulamento foi aprovado pelo Decreto nº 994/1962.

Nos anos 1960, nos dizeres de Netto (2011) e Maciel (2006) a profissão passou a desenvolver outras modalidades de intervenção, a exemplo das relacionadas ao Desenvolvimento de Comunidade que, ainda que com um universo teórico-ideológico acrítico e profundamente mistificador dos processos sociais reais que não supunha uma ruptura com os pressupostos gerais do tradicionalismo, este abria uma fenda num horizonte de preocupações microssociais (NETTO, 2011).

De acordo com os pressupostos defendidos pela profissão, em 1965 é aprovado o segundo Código de Ética, sendo evidenciado, em seu artigo 9º que este profissional deveria estimular “[...] a participação individual, grupal e comunitária no processo de desenvolvimento, propugnando pela correção dos desníveis sociais” (CFAS, 1965).

Verifica-se no Código de 1965 um papel moralizador, impondo determinadas normas e orientando o comportamento profissional, a exemplo do exposto no artigo 24º, “o dever [de] tratar superiores, colegas

e subordinados hierárquicos com o respeito e cortesia devidos, usando discrição, lealdade e justiça no convívio que as obrigações do trabalho impõem” (CFAS, 1965), ou a obrigação de manter a “consciência reta” (artigo 36º), ou uma conduta pessoal em “elevados padrões éticos”, abstendo-se “de qualquer ação que possa desaboná-lo” (artigo 37º).

Barroco (2007) faz referência a um Código Moral do Serviço Social com prescrições moralistas tanto na maneira de se portar no ambiente laboral como na vida privada, determinando que:

Fora do serviço, as relações dos assistentes sociais serão selecionadas e cultivadas num nível moral digno de sua profissão. Cumpre evitar a solidão, assim como os flertes e as companhias suspeitas, o excesso de bebidas fortes, e outros tipos de diversões licenciosas, mas também a falta de interesse pela atualização e progresso na própria formação. Os assistentes sociais solteiros não receberam em seu domicílio privado a visita particular de agentes casados não acompanhados de seus cônjuges, e, a fortiori, de agentes solteiros, igualmente não aceitaram nenhum convite que lhes façam circunstâncias análogas” (HEYLER, apud BARROCO, 2007, p. 124).

Foi elaborado outro currículo, datado de 1970 (Parecer nº 342/1970), que, comparado à proposta anterior, absorve a disciplina de Política Social. Ou seja, tem enquanto *ciclo básico* as disciplinas de Sociologia; Psicologia; Economia; Direito e Legislação Social; Teoria do Serviço Social. E, como *ciclo profissional*, as disciplinas: Política Social; Métodos de Serviço Social (Caso, Grupo, Comunidade) e Ética Profissional (MACIEL, 2006, apud, SÁ, 1995).

Nos termos de Faleiros (2000), na referida década evidenciava-se um currículo com uma visão tecnocrática, com foco no planejamento e na organização social e não necessariamente com foco na marginalização e adequação do indivíduo, visível nos currículos anteriores.

Em 1972 é criado o primeiro curso de Pós-Graduação em Serviço Social, possibilitando a criação de um espaço privilegiado de interlocução e diálogo do Serviço Social com outras áreas do saber. A Pós-Graduação tem liderado o processo de produção de conhecimento na profissão, sendo que em 2017 existiam 34 PPG na área de Serviço Social (CAPES, 2017).

Cinco anos após este currículo, é promulgado o novo Código de Ética dos Assistentes Sociais (1975) que se mantém norteado pela moral

acrítica, neutralidade e pelo funcionalismo que defende o bem comum, a justiça social, a ordem e a coesão social. Ou seja, sob um contexto de ditadura, reafirma a posição acrítica e fundamenta-se no personalismo.

Já no período referente à segunda metade dos anos 1960 e início de 1970, especialmente na América Latina, verifica-se que o Serviço Social assume inquietações do momento histórico e inicia um processo de ruptura com o Serviço Social Tradicional, caracterizando o Movimento de Reconceituação. Ou seja, o Serviço Social buscou renovar-se na sua interpretação teórico-metodológica e política no intuito de romper com a tradição positivista, bem como com as práticas voluntaristas, tecnicistas e imediatas que indicam um lastro conservador da sua gênese. Nos termos de Yamamoto (2007, p. 209), é possível notar alguns eixos comuns que perpassaram o debate da Reconceituação nos vários países:

[...] o reconhecimento e a busca de compreensão dos *rumos peculiares do desenvolvimento latino-americano em sua relação de dependência com os países “cêntricos”* [...]; esforços empreendidos para a reconstrução do próprio Serviço Social: da *criação de um projeto profissional abrangente* e atento às características latino-americanas, em contraposição ao tradicionalismo [...]; uma *explícita politização da ação profissional*, solidária com a “libertação dos oprimidos” e comprometida com a “transformação social” [...]; a necessidade de se atribuir um “estatuto científico” ao Serviço Social lança-o no campo dos embates *epistemológicos, metodológicos e das ideologias* [...]; as preocupações anteriores se canalizam para a *reestruturação da formação profissional*.

Netto (2011) sintetizou quatro aspectos que permearam esse processo de renovação: a instauração do pluralismo teórico, ideológico e político na profissão; a crescente diferenciação das concepções profissionais em relação à sua natureza, funções, objeto e objetivos; a sintonia da polêmica teórico-metodológica profissional com discussões em curso nas ciências sociais; a constituição de segmentos de vanguarda, voltados para investigação e pesquisa.

O referido autor enfatiza que a Renovação do Serviço Social no Brasil assumiu três direções (datada da segunda metade dos anos 60,

segunda metade dos anos 70 e início dos anos 80)³¹, denominadas de: **1) perspectiva modernizadora** onde o Serviço Social é caracterizado como profissão interveniente, dinamizadora e integradora no desenvolvimento capitalista; **2) reatualização do conservadorismo** que conferiu à profissão um traço microscópico da sua intervenção e recupera os componentes da herança conservadora, repondo-os sobre uma base teórico-metodológica que se reclama nova, repudiando os padrões vinculados à tradição positivista e às referências ao pensamento crítico-dialético de raiz marxiana. O dado que se propõe inovador nos textos representativos dessa tendência é a reivindicação de um suporte metodológico à fenomenologia; **3) intenção de ruptura** com o Serviço Social Tradicional expressa a pretensão de romper com a herança teórico-metodológica do pensamento conservador (matriz positivista) e com seus paradigmas de intervenção social (o reformismo conservador), recorrendo progressivamente à tradição marxista (NETTO, 2011).

Referenciando o autor supracitado, Yazbek (2000) sinalizará que emergiram no bojo do Movimento de Reconceituação algumas vertentes de análise, a saber: **1) vertente modernizadora**, caracterizada pela incorporação de abordagens funcionalistas, estruturalistas e sistêmicas (matriz positivista), voltadas à melhoria do sistema mediante enfrentamento da marginalidade e da pobreza; **2) vertente inspirada na fenomenologia** onde o Serviço Social se realiza através do “tratamento” social, num processo de ajuda psicossocial; **3) vertente marxista** que possibilita uma mudança na forma como os profissionais refletem sobre sua inserção na sociedade de classes e, conseqüentemente, a construção de uma teoria e de uma prática engajada com os interesses dos trabalhadores e uma aproximação com a tradição marxista.

A “descoberta” do marxismo pelo Serviço Social latino-americano contribuiu para um processo de ruptura com o Serviço Social Tradicional, porém, a forma dessa aproximação foi responsável por equívocos e impasses de ordem teórica, identificando-se, nos termos de Yamamoto (2007, p. 211) “uma aproximação a um marxismo sem Marx”.

Conforme Quiroga (1991) e Netto (2011) a incorporação do legado de Marx pelos assistentes sociais se deu através de manuais,

³¹ Foram expressivos neste período o Seminário Regional Latino-Americano de Serviço Social em 1965; o Documento de Araxá de 1967 e de Teresópolis de 1970, o conhecido “Método BH” que consistiu numa experiência vivenciada por docentes da escola de Serviço Social da Universidade Católica de Belo Horizonte no período de 1972 a 1975, assim como os colóquios posteriormente realizados em Sumaré e Alto da Boa Vista em 1978 e 1984.

interpretações e não a partir de fontes originais. A aproximação da profissão à tradição marxista se deu, em muitos casos, a partir da militância político-partidária, onde se buscava “mais um suporte para sua prática político-partidária do que um referencial para o desvelamento da realidade na sua totalidade” (ORTIZ, 2007, p. 224). Por tais questões, Quiroga (1991, p.128) afirma que “a ressonância no Serviço Social tendeu a ficar mais no nível do discurso, que, propriamente, a modificar a análise e a interpretação que os assistentes sociais fazem da sociedade e a ação sobre esta mesma sociedade”.

Embora tais registros sejam datados, estes estão presentes no contexto atual. Tal qual será retomado na subseção 3.2.1, a vinculação ao marxismo não se dá de forma consensual, sendo ainda alvo de críticas de parte da categoria profissional. Além disso, conforme as subseções 4.4.1.1 e 4.4.2, no que concerne ao debate da questão socioambiental, embora o Serviço Social tenha avançado na discussão, visualizam-se fragilidades na apropriação teórica do tema sob o viés marxista.

Com estes esclarecimentos, destaca-se que é na transição da década de 1970 a 1980, nesse processo de enfrentamento do conservadorismo profissional que se resgatou no Serviço Social a necessidade de articular teoria e prática através de metodologias próprias, bem como dialogar com as ciências sociais, propondo um projeto da categoria para a sociedade (MACIEL, 2006).

O enfrentamento e a denúncia do conservadorismo profissional ofereceu uma nova inserção dos assistentes sociais no debate acadêmico e, neste contexto, a pesquisa emergiu como um dos pré-requisitos para a formação e o exercício profissional. Tal processo ganhou força e notoriedade com a implantação dos cursos de pós-graduação na década de 1970, fazendo com que a pesquisa se tornasse disciplina obrigatória na formação a partir de 1982 e que o Serviço Social fosse, em 1987, reconhecido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) como área de produção de conhecimento (NETTO, 2009b; SPOSATI, 2007). Importante esclarecer que:

É mais ou menos consensual que o Serviço Social, no Brasil, desconheceu a pesquisa – como parte constitutiva do perfil profissional – até os finais dos anos 1960. Isto não significa que assistentes sociais, em seus espaços de trabalho (e, especialmente, aqueles/as que conjugavam a intervenção direta com a docência), não tenham desenvolvido atividades investigativas ou participado, juntamente com outros profissionais,

de projetos e atividades de pesquisa. Quer dizer, tão somente, que a pesquisa não se punha como elemento substantivo nos papéis atribuídos e incorporados pela profissão (NETTO, 2009b, p. 692).

Tal percurso culminou na reformulação do currículo mínimo, visível no Parecer nº 412/1982 que rompeu com o ensino do Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade e centrou o currículo na Teoria e Metodologia, compreendendo que é “[...] pelo conhecimento das teorias sociais e de seus respectivos métodos que será construída a prática do Serviço Social” (MACIEL, 2006, p. 97). Além disso, valorizou a presença da pluralidade e a busca pela capacitação teórica dos profissionais, incentivando a aliança da profissão com os trabalhadores.

Conforme Maciel (2006), o currículo estava estruturado em *área básica* (composto pelas disciplinas: Filosofia; Sociologia; Psicologia; Economia; Antropologia; Formação Social, Econômica e Política do Brasil; Direito e Legislação Social), *área profissional* (Teoria do Serviço Social; Metodologia do Serviço Social; História do Serviço Social; Desenvolvimento de Comunidade; Política Social; Administração em Serviço Social; Pesquisa em Serviço Social; Ética Profissional em Serviço Social; Planejamento Social) e *matérias complementares obrigatórias* (Estudo dos Problemas Brasileiros; Educação Física).

Na sequência deste currículo mínimo, foi aprovado o novo Código de Ética em 1986, sendo este um processo que é resultado de engajamento da categoria com a classe trabalhadora e com as lutas engendradas no seio da profissão de ruptura com o conservadorismo. Nos termos de Barroco (2010), este Código rompeu com uma pretensa perspectiva de imparcialidade e neutralidade dos Códigos anteriores e desvelou o caráter político da intervenção.

Este Código foi revisto culminando no Código de 1993.

A revisão do texto de 1986 processou-se em dois níveis. Reafirmando os seus valores fundantes - a liberdade e a justiça social -, articulou-os a partir da exigência democrática: a democracia é tomada como valor ético-político central, na medida em que é o único padrão de organização político-social capaz de assegurar a explicitação dos valores essenciais da liberdade e da equidade. É ela, ademais, que favorece a ultrapassagem das limitações reais que a ordem burguesa impõe ao

desenvolvimento pleno da cidadania, dos direitos e garantias individuais e sociais e das tendências à autonomia e à autogestão social. Em segundo lugar, cuidou-se de precisar a normatização do exercício profissional de modo a permitir que aqueles valores sejam retraduzidos no relacionamento entre assistentes sociais, instituições/organizações e população, preservando-se os direitos e deveres profissionais, a qualidade dos serviços e a responsabilidade diante do usuário (CFESS, 1993, p. 3).

Este Código, coerente com sua fundamentação teórica, explicitou um diferencial em relação ao discurso liberal ao afirmar a democracia como valor ético-político central e evidenciou determinados direitos e deveres dos assistentes sociais na relação com os usuários dos serviços a que se vincula, com outros profissionais, com as entidades profissionais e com as instituições empregadoras.

É neste período que emerge a Lei nº 8.662/1993 que Regulamenta a Profissão. E, paralelo a este processo, através de órgãos representativos como Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS), Centro de Pesquisa e Documentação em Serviço Social (CEDEPSS), Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO), foram realizadas oficinas para discutir a revisão do currículo mínimo que estava em vigor desde 1982, que culminou na aprovação do novo em 1996 – currículo este aprovado numa conjuntura de avanço neoliberal, de reestruturação produtiva e de contrarreforma do Estado que caracterizou a década de 1990.

A partir de documentos da ABESS/CEDEPSS (1995 a 1996) e do debate desencadeado pelo Movimento de Reconceituação, discutiu-se que, no âmbito da leitura da realidade, era necessário que os cursos caminhassem na direção de efetuar releituras da questão social, ao passo que no que tange à inserção/intervenção do Serviço Social na realidade:

[...] constata-se a ausência de respostas competentes às demandas atuais, decorrentes da: debilidade teórica e operativa; inadequação dos estágios; falta de integração curricular; subalternidade da profissão na divisão social do trabalho; condições desfavoráveis de trabalho para docentes; pela falta de capacitação contínua; escassez de pesquisas na área; perda de espaços profissionais nas esferas federal e estadual e, por

outro lado, ampliação na esfera municipal, em decorrência da municipalização, e pouca ênfase para a supervisão (MACIEL, 2006, p. 101-102).

Com base no currículo mínimo de 1996, através de uma construção coletiva das unidades de ensino sob liderança da ABESS, elaboraram-se as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social que foram aprovadas pelo MEC em 2002, contudo, o texto original “[...] *sofreu uma forte descaracterização no que se refere à direção social da formação profissional, aos conhecimentos e habilidades preconizadas e considerados essenciais ao desempenho do assistente social* (IAMAMOTO, 2008, p. 445).

Para exemplificar, no texto original, no eixo “competências e habilidades”, constava que a formação deveria viabilizar a capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividade técnico-operativas com vistas à:

[...] **apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade** e do movimento histórico da sociedade brasileira; possibilitar a compreensão do **significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico**, nos cenários internacional e nacional, **desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade**; e identificar demandas presentes na sociedade, visando **formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social**, considerando as novas articulações entre o público e o privado” (ABEPSS, 1999, p. 2).

Contudo, já no texto legal, alguns desses elementos foram eliminados, sendo substituídos por uma formação com vistas à:

[...] compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; identificação das demandas presentes na sociedade, visando a formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social; utilização dos recursos da informática (BRASIL, 2002, p. 11).

Considerando que as Diretrizes aprovadas pelo MEC poderiam fragilizar a formação, culminando em currículos flexíveis e frágeis na apreensão da teoria social crítica, a ABEPSS de 2005 a 2008, realizou pesquisas onde evidenciou dificuldades das UFAS efetivarem a formação na perspectiva das Diretrizes (ABEPSS, 2014). Diante do contexto adverso detalhado na subseção 3.1, a Associação em 2012 sugeriu um projeto com formato de curso de aperfeiçoamento, denominado “ABEPSS Itinerante”, de modo a fortalecer as estratégias político-pedagógicas de enfrentamento à precarização da educação superior.

Tal projeto buscou difundir os princípios das Diretrizes de que um projeto de formação remete a um conjunto de conhecimentos indissociáveis que se traduzem em núcleos de fundamentação, quais sejam: *núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social*; *núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira* e *núcleo de fundamentos do trabalho profissional*.

Em linhas gerais, no *primeiro núcleo* objetivava-se a compreensão do ser social enquanto totalidade histórica, além da promoção da discussão da categoria trabalho como eixo central do processo de reprodução da vida social; o *segundo núcleo* remetia ao conhecimento da constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira, na sua configuração dependente, urbano-industrial, evidenciando as desigualdades sociais, diferenciação de classe, gênero, etnia, entre outros; o *terceiro núcleo* propunha a discussão do processo de profissionalização do Serviço Social, buscando articular os fundamentos teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo para discorrer sobre as particularidades do Serviço Social como especialização do trabalho coletivo (ABEPSS, 1996).

Detalhando um pouco mais as questões expostas nas Diretrizes, destaca-se que foram delimitadas matérias básicas que são expressões das áreas de conhecimento necessárias à formação profissional que se desdobram em disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares. As *matérias básicas* propostas são: Sociologia; Teoria Política; Economia Política; Filosofia; Antropologia; Psicologia; Formação sócio-histórica do Brasil; Direito e Legislação Social; Política Social; Desenvolvimento Capitalista e Questão Social; Classes e Movimentos Sociais; Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social; Trabalho e Sociabilidade; Serviço Social e Processos de Trabalho; Administração e Planejamento em Serviço Social; Pesquisa em Serviço Social e Ética Profissional, além das relacionadas ao Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso (ABEPSS, 1996).

Considerando o objeto deste estudo, embora não esteja explicitado diretamente nas Diretrizes a necessidade de contemplar o debate ambiental na agenda profissional, a compreensão em torno da questão social e a estrutura proposta para a formação dos assistentes sociais pautada nos três núcleos de fundamentação, evidencia as possibilidades de se inserir criticamente esta discussão, tal qual será mais bem descrito nas subseções 4.3 e 4.4.

É ainda neste período da década de 1980 e 1990 que se encontram as raízes de um novo projeto profissional, denominado projeto ético-político³² (NETTO, 2006), expresso no Currículo Mínimo de 1982, nas Diretrizes Curriculares de 1996 e no Código de Ética de 1986 e 1993. Este projeto ancora-se na defesa do aprofundamento da democracia enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida; defesa da equidade e justiça social; ampliação da liberdade como valor ético central, concebida como autonomia, emancipação, e pleno desenvolvimento dos indivíduos sociais; na superação da ordem capitalista. Evidencia-se um embasamento marxista que tem na emancipação humana seu fundamento básico, defende uma prática engajada com os usuários, com o ideário de construção de uma sociedade que supere a propriedade privada e a exploração de uma classe sobre a outra.

Tendo em vista a trajetória percorrida pelo Serviço Social, Maciel (2006) estruturou mudanças nas propostas curriculares, descrevendo que a formação inicial atendia aos aspectos mais técnicos da profissão com ênfase numa “aprendizagem prática”, o que foi evidenciado nos currículos de 1953 e 1970. Posteriormente, visualizou-se uma formação mais “política e teórica”, destacada no currículo de 1982, onde, além de uma ampliação da carga horária, incorporou-se um conjunto de disciplinas, transferindo o “ensino da prática” para disciplinas de estágio. Já, na atualidade, está expresso na proposta de 1996 um conjunto de diretrizes curriculares que sinalizam para uma formação teórico, técnica e política, buscando resgatar o ensino da prática e da pesquisa em toda formação e não apenas em disciplinas específicas.

³² O 3º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) realizado em 1979, conhecido como o “Congresso da Virada”, é a referência do Projeto Profissional de ruptura com o conservadorismo, bem como de aproximação dos interesses da classe trabalhadora e do legado marxiano.

Quadro 2: Síntese Histórica da Formação em Serviço Social

Período	Arcabouço Legal	Concepção da Questão Social	Perfil Profissional	Ênfase da/na Formação
Décadas de 30 a 50 do Século XX	Inexistente	Doença Social	Vocacional	Doutrinarismo Generalista
Décadas de 50 a 70 do Século XX	Decreto-Lei nº 35.311/1954	Doença Social	Técnico	Tecnificação Generalista
Décadas de 70 e 80 do Século XX	Parecer nº 342/1970	Caso de Polícia	Técnico	Tecnificação Especialização
Décadas de 80 e 90 do Século XX	Parecer nº 412/1982	Contradição entre capital e trabalho	Técnico e Político	Teoricismo Politicismo Generalista
Década de 90 e Início do Século XXI	Resolução CNE/CES nº 15/2002	Contradição entre capital e trabalho	Técnico e Político	Competências teóricas, técnicas e ético-políticas Generalista

Fonte: Maciel (2006, p. 108)

Mediante os debates efetuados, em grande medida, a partir do Movimento de Reconceituação, é visível importantes alterações no interior da profissão. Dentre as já expostas, é pertinente referir que a trajetória percorrida nos anos 1980, conforme o documento “Proposta básica para o projeto de formação profissional: novos subsídios para o debate”, de “superação de traços teóricos”, indicaram caminhos para se buscar “ultrapassar o distanciamento entre o labor teórico-intelectual e o exercício profissional cotidiano” (ABEPSS, 1996, p. 16).

Entretanto, esses caminhos precisam ser trilhados. Ou seja, por um lado, entende-se que se avançou na medida em que coletivamente um novo projeto político-pedagógico vem à tona e reflete o amadurecimento e o posicionamento crítico e político da profissão, mas, por outro lado, apesar de óbvio, é oportuno ressaltar que as mudanças no interior da profissão não se materializam apenas a partir de documentos legalmente instituídos. Nos termos de Santos (1996, apud SILVA, E., 2012, p. 112):

Conceber a formação com um projeto articulado, rigoroso e consequente, numa nova lógica que supere a fragmentação, não acontece porque

diretrizes curriculares foram alteradas, “por decreto” ou por decisão superior, por uma resolução do colegiado do curso ou num passe de mágica, mas sim como fruto de ação paciente, persistente e comprometida com uma nova direção, uma nova lógica. Nesse contexto, não é a aprovação de novas diretrizes curriculares ou as mudanças de currículo que, por si só, vão determinar mudanças qualitativas na formação.

As mudanças gestadas na profissão não se deram apenas em virtude da vontade dos sujeitos profissionais, mas, também foram geradas em função das exigências postas pelos processos sociais, políticos e econômicos no marco do desenvolvimento capitalista. Ou seja, as profissões são produtos históricos e indissociáveis dos projetos societários – aspecto este que auxilia a compreender o fato de ainda persistirem no Serviço Social vertentes conservadoras, ainda que com todo esse processo de busca de ruptura do Serviço Social Tradicional.

Com essas ressalvas, evidencia-se que a depender das concepções filosóficas e teóricas acerca do Serviço Social, poderão se gestar diferentes formas de intervir na realidade vigente. Entretanto, não se pode deixar de considerar o contexto histórico em que o assistente social se insere marcado pelo acirramento da contradição entre capital e trabalho. Faz-se esta ressalva, pois conforme exposto por Marx (2011, p. 25): “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.

Considerando o caminho percorrido, na próxima subseção busca-se refletir sobre os desafios à formação profissional em contexto de crise. Considerando tais aspectos, busca-se evidenciar de que forma a profissão continuou discutindo a formação profissional, de modo a efetivar as diretrizes curriculares e caminhar na direção do seu projeto ético-político.

3.2.1 Formação profissional dos assistentes sociais: desafios atuais

Considerando o projeto de formação do Serviço Social que vai na contramão desse processo de privatização e precarização da educação, destaca-se que esta categoria se encontra demandada e desafiada a “fortalecer seu projeto de formação e seu ideário profissional, construídos na última década, sob pena de tornar-se uma profissão atrelada às determinações da sociedade movida, predominantemente, pelos interesses do capital” (MACIEL, 2006, p. 176). Apesar dos desafios

impostos, é visível o esforço da categoria e os avanços obtidos com a construção de uma nova proposta de formação acadêmico-profissional que precisa ser ainda mais fortalecida e materializada.

A proposta de formação vigente reflete o amadurecimento e posicionamento crítico e político da profissão, mas é constantemente ameaçada. Diante disso, Netto (1996) elencou tendências para a profissão no Brasil, detalhando que, a curto prazo, a graduação com seu perfil generalista não atenderia ao mercado de trabalho, o que implicaria em dois encaminhamentos: 1) afunilar a graduação, dirigindo a formação para especializações; 2) manter o perfil generalista, incluindo a especialização como requisito para o exercício profissional.

O panorama exposto por Netto (1996) se complexifica, na medida em que, principalmente, a partir de 1990, acompanhando as características do movimento expansionista da educação superior, a profissão assistiu um processo de ampliação de seus cursos de graduação que seguiu dois eixos de ações operados pelos governos Cardoso e Lula:

O primeiro, de fortalecimento do empresariamento da educação superior, que direciona o interesse do empresariado na abertura por cursos na área de Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, devido aos baixos custos e alta lucratividade; o segundo eixo relaciona-se com a necessidade de manutenção de um consenso social em torno das reformas estruturais realizadas pelo governo federal em absoluta consonância com as políticas dos organismos internacionais do capital (PEREIRA, 2010, p. 324).

Na pesquisa efetuada por Pereira (2010), além dos 74 cursos (47 privados e 27 públicos) existentes de 1930 a 1994, no período de 1995 a 2002, foram criados outros 50 cursos (45 privados e 5 públicos). Panorama este vivenciado de 2003 a 2009 onde foram criados 210 cursos (191 privados e 19 públicos).

Ou seja, embora seja visível a criação de cursos na esfera pública, este é irrisório se comparado ao investimento no setor privado, o que evidencia o processo de mercantilização da educação superior – aspecto este visível também no Censo da Educação Superior, onde se evidenciou que em 2015 existiam 350 Instituições que ofereciam o curso de Serviço Social, tanto na modalidade presencial (com 324 instituições) quanto à distância (26 instituições), estando estes distribuídos em 61 instituições públicas e 289 privadas. O número de cursos oferecidos era de 435 (76

públicos e 359 privados, sendo destes 409 na modalidade presencial e 26 à distância) e, o total de matrícula era de 172.569, sendo estes 21.436 no âmbito público e 151.133 no setor privado, além de 75.931 matriculados na modalidade presencial e 96.638 na modalidade à distância. Ou seja, 12,4% dos alunos matriculados em 2015 estavam inseridos em Instituições Públicas, ao passo que 87,6% estavam no setor privado, conforme é possível verificar nos Quadros 4 a 6, a seguir:

Quadro 3: Dados dos Cursos de Graduação em Serviço Social Presenciais e a Distância

Curso	Número de Instituições que oferecem o Curso			Número de Cursos			Matrículas		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Serviço Social	50	61	289	435	76	359	172.569	21.436	151.133

Fonte: Elaborado pela autora com base em INEP (2015)

Quadro 4: Matrículas em Cursos de Graduação em Serviço Social Presenciais

Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais					
Curso	Total	Pública			Privada
Serviço Social	75.931	Federal	Estadual	Municipal	57.165
		13.551	4.442	773	

Fonte: Elaborado pela autora com base em INEP (2015)

Quadro 5: Matrículas em Cursos de Graduação em Serviço Social a Distância

Matrículas em Cursos de Graduação a Distância					
Curso	Total	Pública			Privada
Serviço Social	96.638	Federal	Estadual	Municipal	93.968
		--	2.670	--	

Fonte: Elaborado pela autora com base em INEP (2015)

Além destes aspectos, considerando os 210 cursos criados de 2003 a 2009, Pereira (2010) destacou que 60% destes estavam inseridos em instituições não-universitárias, isto é, em IES restritas às atividades de ensino, não obrigadas, legalmente, à realização do tripé indissociável entre ensino, pesquisa e extensão. Em relação à organização acadêmica dos 409 cursos de graduação em Serviço Social presenciais (42 federais, 22 estaduais, 11 municipais e 334 privados) contabilizados no Censo da Educação Superior de 2015, constatou-se que: 157 eram Universidades (66 públicas e 91 privadas); 59 eram Centros Universitários vinculados ao setor privado; 192 eram Faculdades (8 no âmbito municipal e 184 no setor privado); e 01 era Instituto Federal e Centro Federal de Educação Tecnológica no âmbito federal.

Na pesquisa de Pereira (2010) esta fez referência à criação 11 IES que passaram a ofertar cursos de Serviço Social na modalidade de Educação à Distância (EaD) a partir de 2003, sendo que tal número correspondia a 5,2% do total de cursos criados no período. Contudo, “as onze IES ofertam 46.620 vagas de Serviço Social na modalidade EAD, enquanto as demais 199 (cento e noventa e nove) IES ofertam 24.824 [...] vagas na modalidade presencial, anualmente” (PEREIRA, 2010, p. 326).

No nível da formação acadêmico-profissional existem, em agosto de 2011, 358 cursos de graduação autorizados pelo MEC, dos quais dezoito de ensino a distância (EAD) que ofertam, no mesmo ano, 68.742 vagas. Na modalidade presencial os 340 cursos ofertam, em 2011, 39.290 vagas, segundo as Sinopses Estatísticas do MEC, totalizadas por Larissa Dahmer, em 2013. As matrículas em cursos de Serviço Social assim se distribuem, em 2011: na modalidade EAD 80.650 matrículas e na modalidade presencial 72.019 matrículas (IAMAMOTO, 2014, p. 612).

Considerando os quadros expostos, destaca-se que do total de matrículas nos cursos de graduação em Serviço Social em 2015 (172.569), 75.931 (18.766 público e 57.165 privado) são de alunos vinculados aos 409 cursos na modalidade de ensino presencial, ao passo que 96.638 matrículas (2.670 e 93.968, público e privado, respectivamente) são de alunos inseridos em 26 cursos à distância. Ou seja, tais dados evidenciam que, em 2015, 44% das matrículas foram efetivadas em 409 cursos de ensino presencial e 56% em 26 cursos no ensino à distância. E, ainda que esteja se referindo às matrículas, é possível afirmar, com base nos dados do INEP (2015), que o EAD, com uma quantidade muito menor de cursos se comparado aos de natureza presencial, vem sendo o principal formador de assistentes sociais na atual conjuntura – aspecto este que, conforme vem alertando as entidades profissionais³³, traz sérias implicações à formação e ao próprio direcionamento do Projeto Ético-Político Profissional.

Conforme CFESS (2011a), as entidades profissionais – ABEPSS, CFESS e CRESS – desde 2000, quando da realização de um seminário entre estas entidades para análise da LDB de 1996, vêm mantendo uma

³³ A exemplo dos documentos divulgados: CFESS (2011a, 2011b, 2014), ABEPSS (2011), entre outros.

posição crítica à presença das forças de mercado na educação, cuja maior expressão são os incentivos ao EAD. Considerando a necessidade de melhor compreender como esta modalidade de ensino vinha sendo implementada, em 2008 foi constituído o Grupo de Trabalho e Formação Profissional, formado por representantes das três entidades e da ENESSO, com o objetivo de implementar um Plano de Lutas em Defesa do Trabalho e da Formação e Contra a Precarização do Ensino Superior.

Importa sinalizar que os documentos elaborados pelas entidades reforçam: **1)** a crítica em relação à lógica expansionista da educação que evidencia uma conjunção entre os interesses do mercado interno e os políticos governamentais de elevação dos indicadores quantitativos da educação superior, de modo a atrair novos investimentos estrangeiros para o país; **2)** o fato desta expansão não garantir o acesso democrático ao ensino tampouco assegurar sua qualidade; **3)** críticas relacionadas ao descompromisso das IES com a formação de qualidade e a falta de controle e acompanhamento da expansão e prestação de serviços dessas instituições por parte do MEC; **4)** críticas ao EAD que vem desqualificando a formação e relaciona-se com a desvalorização e reconfiguração do perfil profissional; **5)** defesa pela ampliação da educação pública e democratização do acesso à educação superior, “[...] pela via da igualdade de condições e não pela falácia da igualdade de oportunidades, pela via do reconhecimento e materialização da educação como direito e não como mercadoria” (CFESS, 2011a, p. 3).

Em relação ao terceiro item, evidenciou-se na análise dos documentos dos cursos de Serviço Social EAD uma série de fragilidades e irregularidades descritas em CFESS (2011b; 2014), a saber: **1)** falta de transparência e uma dificuldade no acesso dos dados, comprometendo a fiscalização; **2)** oferta de conteúdos estranhos às matérias definidas nas Diretrizes Curriculares e às atribuições e competências previstas na Lei nº 8662/1993; **3)** superexploração do trabalho dos tutores nos cursos, bem como a realização desta função por profissionais não formados na área e assistentes sociais sem registro no CRESS ou inadimplentes; **4)** relatos de profissionais que sofriam assédio para assumir alunos nos campos de estágio; ausência de supervisão; profissionais supervisionando um número excessivo de alunos; supervisores de outra área de formação; não credenciamento dos campos de estágio junto aos CRESS e instituições sem convênio com as IES, etc.; **5)** dificuldades estruturais e de resolução de problemas burocráticos nas instituições, devido a distância entre a sala de tele-aula e o pólo presencial; **6)** não realização de atividades de pesquisa e extensão, dentre outras questões que fragilizam a formação.

Tais questões reforçam a necessidade da manutenção do posicionamento contrário das entidades profissionais à oferta da graduação à distância e, considerando a ameaça ao direcionamento do Projeto Profissional, Iamamoto (2014, p. 629) reforça que este panorama é um terreno fértil para o avanço do pensamento pós-moderno:

O desmesurado crescimento do quadro profissional nas últimas décadas, decorrente da expansão acelerada do ensino superior privado - em particular no ensino à distância - tem implicações na qualidade acadêmica da formação, no aligeiramento no trato da teoria, na ênfase no treinamento e menos na descoberta científica. A massificação e a perda de qualidade da formação universitária *facilitam a submissão dos profissionais às demandas e “normas do mercado”*, tendentes a um processo de *politização à direita da categoria*. O aumento do contingente profissional vem acompanhado de crescimento do desemprego em uma conjuntura recessiva, pressionando o piso salarial e a precarização das condições de trabalho, aumentando a insegurança no emprego e a concorrência no mercado profissional de trabalho. Dificilmente a oferta de trabalho poderá acompanhar, no mesmo ritmo, o crescimento do número de profissionais, podendo desdobrar-se na criação de um *exército assistencial de reserva*, como recurso de qualificação do “voluntariado”, e no reforço ao clientelismo político, aos chamamentos à “solidariedade” enquanto estratégia de obscurecimento das clivagens de classe.

Complexificando esta reflexão relacionada à mercantilização da educação que fragiliza a formação na atual conjuntura, Iamamoto (2014) ainda evidenciará que, a partir da década de 1990, os organismos multilaterais passaram a buscar um novo perfil de educação superior centrado na “formação por competências” – proposta esta que substitui o foco no conhecimento para as capacidades instrumentais. “[...] *A tendência é deslocar o centro de interesse dos conteúdos teóricos para outros de caráter instrumental, centrados na prática e no sistema produtivo, sensíveis às exigências do mercado*” (IAMAMOTO, 2014, p. 625). Tal aspecto, retoma o já evidenciado neste trabalho quando Netto

(1996) faz referência a uma tendência para a profissão que consiste na requisição do mercado por um profissional que deveria operar instrumentalmente sobre as demandas que lhe são apresentadas.

Tal tendência caminha numa direção contrária aos princípios que fundamentam a formação em Serviço Social, a saber: a defesa por um rigor no trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social que possibilite a compreensão dos desafios com os quais o profissional se defronta; a adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social; a necessária superação da fragmentação dos conteúdos da organização curricular; o estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e da relação teoria e realidade (ABEPSS, 1996).

Contudo, ainda que com as resistências e enfrentamentos da categoria, este panorama vem permeando a formação profissional. Conforme Iamamoto (2014, p. 630) a partir de dados do Relatório da ABEPSS Itinerante na gestão 2011-2012, vêm se proclamando:

[...] a necessidade de aprofundamento teórico-metodológico das matrizes de análise, especialmente do método crítico dialético e respectivo acervo categorial; do significado dos núcleos como estruturantes da formação; dos fundamentos do Serviço Social, articulando as dimensões de história, teoria e método; a necessidade de reforço de conteúdos relativos à formação social brasileira, a compreensão da transversalidade da ética e da pesquisa e o estágio supervisionado.

Ainda que seja importante o alerta dos riscos de um retorno à “tecnificação”, visível na formação na década de 1940, é importante não perder de vista que em decorrência deste processo de reestruturação da educação e da educação superior em particular desencadeado especialmente a partir da década de 1990, as Diretrizes Curriculares atuais reforçam a importância e a necessidade de uma articulação dos componentes teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos, porém, “[...] falta ainda em grande medida – na prática – uma expressão orgânica destes elementos normativos nos novos conteúdos teóricos e práticos da formação profissional” (GENTILLI, 1999, p. 13).

Ainda que seja necessário reforçar o salto de qualidade nas discussões da profissão a partir da década de 1980-1990, Iamamoto (2008, p. 463) também sinaliza que “[...] essas conquistas não foram ainda

integralmente totalizadas em suas incidências no exercício profissional, pois falta fazer a “viagem de volta” para apreender o trabalho profissional nas suas múltiplas determinações e relações no cenário atual”.

Tais aspectos vêm trazendo desafios à formação na medida em que, frequentemente, se esbarra nas discussões da unidade teoria e prática. Ou seja, embora se compreenda que a ultrapassagem da visão endógena da profissão, a análise da conjuntura societária e dos fundamentos teórico-metodológicos sejam fundamentais para se compreender o Serviço Social na divisão sociotécnica do trabalho e refletir a ação profissional do ponto de vista do “*como fazer*”, mas também “*porque, onde, para quem fazer*”, diversos são os autores³⁴ que afirmam que as discussões sobre a ação acabam sendo abordadas de forma marginal e pontual nas obras do Serviço Social e na formação profissional.

Tais afirmações foram partilhadas por autores nos anos 2000, mas, também, permanece visível na década de 2010. Em 2004, cita-se a Oficina Nacional realizada pela ABEPSS com o tema “O Ensino do Trabalho Profissional: desafio para a afirmação das diretrizes curriculares e do Projeto ético-político”, onde discutiu-se sobre as dificuldades do processo de implementação das Diretrizes Curriculares, refletindo sobre os fundamentos teórico-metodológicos e o ensino do trabalho profissional.

Em relação aos anos de 2010, faz-se referência ao exposto por Menezes e Lustosa (2013) de que persiste uma tradicional orientação dicotomizada da teoria e da prática e de uma tendência a ora relegar o ensino da prática ao segundo plano, como uma disciplina complementar que dispensaria tratamento e suporte teórico e, ora apreender a “prática profissional” apenas como “técnica de intervenção”, quase sempre rotineira, invasiva e burocrática. Além disso, as autoras criticam a suposta ênfase na discussão de:

[...] um “fazer profissional” de cunho especializado, no qual se destaca o ensino da prática a partir de “áreas temáticas” subdivididas, por exemplo, em: saúde, criança e adolescente, gênero, família, idoso, sociojurídico, entre outros. Orientação teórico-prática que fragmenta, pulveriza e (des)hierarquiza os fenômenos sociais tão ao gosto da matriz do pensamento pós-moderno (HARVEY, 1992; JAMESON, 1996;

³⁴ A exemplo de Gentilli (1999), Mioto (2004), Guerra (2009), Mioto e Lima (2009), Baptista e Battini (2009), Forti (2012), Santos (2013) e Sarmiento (2013).

ANDERSON, 1999, apud MENEZES; LUSTOSA, 2013, p. 105).

Embora já se tenha pontuado as contribuições das discussões em torno dos fundamentos e da análise crítica da realidade, urge a necessidade de, durante todo o processo formativo e não apenas restrita às disciplinas de estágio, dar maior visibilidade à materialização desse debate na ação profissional, considerando que a identidade profissional está fundamentalmente calcada na sua dimensão interventiva.

Entende-se que aprofundar este debate na formação contribui para romper com o discurso de que “*na prática, a teoria é outra*”³⁵ e de que há uma distinção entre “*profissionais da prática e da academia*”³⁶. Permite, ainda, uma melhor elucidação das possibilidades de intervenção do assistente social no terreno contraditório que este se insere.

Diante do exposto, algumas ressalvas são necessárias. Uma delas diz respeito ao fato de não se estar afirmando que a teoria se transforma na prática e vice-versa, mas, sim, que, conforme Forti (2012, p. 7):

[...] não há conhecimento teórico, por mais crítico e substancial que seja, qualificado, capaz de se transmutar imediatamente em prática, assim como não há teoria que prescindia da ação do sujeito para alterar a realidade social. Portanto, as técnicas, os procedimentos e os instrumentos são elementos imprescindíveis à ação dos profissionais e não são em si conservadores, progressistas ou revolucionários, mas, comportam, traduzem diferentes e até antagonísticos vieses do pensamento e projetos profissionais.

³⁵ “Teoria e prática estão subsumidas no processo das objetivações humanas, sendo a teoria o que possibilita explicar, interpretar, examinar o objeto. [...] a função da teoria – em relação aos instrumentos e técnicas – em uma prática profissional consiste em oferecer ao profissional o *significado social* de sua ação” (SANTOS, 2013, p. 93).

³⁶ Baptista e Battini (2009, p. 7) referem sobre uma tendência em desqualificar a prática profissional e valorizar tarefas “[...] consideradas mais “nobres”, ligadas ao saber teórico e político, tendo em vista compreender e explicar a profissão, mas raramente instrumentalizá-la. Nesse processo de separação entre “aqueles que pensam” e “aqueles que agem”, no serviço social, o *saber* se acantonou na academia, e o *não saber*, na prática [...]”.

Outra ressalva é que embora sejam frequentes as afirmações de docentes, profissionais e estudantes do Serviço Social, de que “na prática, a teoria é outra”, partilha-se do entendimento que esta afirmação expressa uma dificuldade de apreensão desta unidade (teoria e prática) e, na mesma direção, da relação entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa que integram a formação para o exercício profissional (SANTOS, 2013).

Em parte, a afirmativa supracitada costuma se “fundamentar” numa alusão à aproximação do Serviço Social ao marxismo, ressaltando que esta teoria não instrumentaliza para a prática ou que a aproximação permaneceu mais a nível de discurso do que propriamente na intervenção profissional – tal qual exposto por Quiroga (1991), referenciada na subseção 3.2, mas também referido nas pesquisas de Vasconcelos (2002), Santos (2013), dentre outros.

Tais aspectos precisam ser problematizados na formação, visto que tais discursos revitalizam o conservadorismo na profissão e trilham a rota da descredibilização da tradição marxista via crítica pós-moderna e da deslegitimação do Projeto Ético-Político Profissional, a exemplo do recentemente divulgado sobre a proposta das “23 teses pela reforma do Serviço Social brasileiro” escrito pelo Prof. Dr. Edson Marques de Oliveira vinculado à UNIOESTE.

Ou seja, trata-se de um documento em que o Professor teceu críticas ao Serviço Social brasileiro, sinalizando que ocorrera um afastamento da essência de sua origem como profissão de intervenção “humano-social” e como ciência social aplicada; que o Serviço Social tornou-se uma profissão “militante político-ideológico partidário”; que há uma “ditadura ideológica no Serviço Social”, referindo que àqueles que se vinculam ao marxismo “[...] não defendem mais uma ideia, uma posição teórica, mas uma religião, um processo fanático e irracional, pois quem não comunga das teses marxistas é excluído, execrado e desqualificado, mesmo defendendo pluralidade e democracia no discurso” (OLIVEIRA, 2017, p. 5), dentre outros aspectos que o fizeram a defender uma reforma no Serviço Social que retome e dê continuidade ao que Mary Richmond vislumbrou, compreendendo que a profissão, no atendimento em casos individuais, em grupos, em trabalhos comunitários e institucionais, deve auxiliar no acesso a informações, serviços e estratégias aos “clientes” com a finalidade de “alcançar o seu Bem-Estar”.

Embora segmentos profissionais tenham se vinculado ou estejam próximos à tradição marxista, isso não significa que há no bojo da categoria um Serviço Social hegemonicamente marxista. Entretanto, corrobora-se com Netto (2009a) que a referência à teoria social marxiana

poderá oferecer ao Serviço Social elementos cruciais para esclarecer criticamente o sentido, a funcionalidade e as limitações do exercício profissional, bem como iluminar a intervenção e dinamizar a elaboração teórica dos profissionais.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao fato de, nas discussões em torno da ação profissional no espaço formativo e na produção de conhecimento, ora não é dada a visibilidade necessária aos processos de construção dessas ações, seus objetivos, sua operacionalização, seus resultados, etc., e ora recai-se em expectativas equivocadas no que se refere às potencialidades desta ação e dos instrumentos e técnicas a serem adotados, em alguns momentos supervalorizando-os e em outros ignorando-os.

Considerando esta afirmativa, julga-se oportuno referenciar Yamamoto (2002) e Netto (2009a) em relação às “expectativas” relacionadas à ação profissional:

[...] não raras vezes a auto-representação do assistente social assemelha-se à de “Alice no País das Maravilhas”: se vivêssemos num país maravilhoso, sem tensões, crises e conflitos de classe, numa sociedade utopicamente desejável, se as instituições não fosse cristalizações de poder, se a população fosse combativa, consciente, organizada etc., aí, sim, poderíamos realizar o “verdadeiro Serviço Social”, a profissão idealizada e sonhada. Como o sonho corre paralelamente à realidade, que incontestavelmente é outra, esta é rejeitada e transforma em óbice, em impedimento para a realização da profissão. De costas para a história, o profissional flutua na malha imaginária de sonhos, tornando-se incapaz de decifrar e responder às exigências mais elementares que lhe são apresentadas, prisioneiro de sua visão irreal do Serviço Social. O processo histórico passa a ser erigido como “limite”, “obstáculo” e não como fonte inspiradora e solo do fazer profissional. Em oposição a esse mito, o enfrentamento real dessa situação exige a oxigenação do exercício profissional no âmbito do mercado de trabalho, recriando e redimensionando as demandas aí estabelecidas como propostas de trabalho que incorporem e ultrapassem tais demandas, indo além da simples reprodução da normalização

institucional, optando-se pela abertura de novas frentes de trabalho, alargando as funções profissionais diante das problemáticas sociais específicas, descortinando novas possibilidades para fazer frente às demandas emergentes inscritas na dinâmica das contradições de expansão monopolista (IAMAMOTO, 2002, p. 198).

Ora, nas condições dadas pelos parâmetros que balizam a sua operacionalização, o máximo que se obtém com seu desempenho profissional é uma *racionalização* dos recursos e esforços dirigidos para o enfrentamento das refrações da “questão social”. Cria-se, então, o anel de ferro que aprisiona a profissão: cortando com as práticas das suas protoformas, não se legitima socialmente por resultados muito diversas. A sua prática, orientada por um sistema de saber e inserida institucionalmente no espectro da divisão social (e técnica) do trabalho, não vai muito além de práticas sem estes atributos. O limite, como se verifica, não é endógeno ao Serviço Social [...]. Mas ele se apresenta *como se* fosse endógeno ao Serviço Social [...].

[...] o que resulta é que a *especificidade* profissional converte-se em incógnita para os assistentes sociais (e não só para eles): a profissionalização permanece um circuito *ideal*, que não se traduz *operacionalmente*. [...]. Em suma: a profissionalização [...] teria representado apenas a sanção social e institucional de formas de intervenção [...] pré-existentes, sem derivar numa *diferenciação* operatória, mesmo que implicando em efeitos sociais delas diversos. [...]. Tudo isso refluí sobre a prática profissional e os seus agentes, que se vêem requisitados para um papel social cujo conteúdo difuso só pode ser preenchido através de uma aparente polivalência que exaure qualquer diferenciação prático-profissional [...]. (NETTO, 2009a, p. 103-105).

Tais questões mencionadas pelos autores estão presentes na formação profissional tanto no debate sobre a relação teoria e prática mencionada anteriormente, quanto nas afirmações de que há uma “crise

profissional” e/ou “crise do projeto ético-político do Serviço Social”. Contudo, entende-se que parte desse discurso de “crise na profissão” seriam minimizadas se os profissionais, tal qual apregoou Iamamoto (2002), fizessem essa leitura de realidade, compreendendo, conforme expôs Netto (2009a), que o limite não é endógeno ao Serviço Social, mas, sim, resultado da sua inserção nesta sociedade contraditória.

Sem pretender esmiuçar todos os elementos abordados pelos autores, parte do que se afirma como “crise profissional” pode ser creditada ao que Netto (2009a) destacou que a “especificidade³⁷” profissional, converte-se em incógnita para os assistentes sociais e que não vem se traduzindo operacionalmente, fazendo com que os profissionais recaiam nas afirmações expostas por Iamamoto (2002) de que, em outra sociedade, o “verdadeiro Serviço Social” alcançaria os princípios apregoados no projeto ético-político.

Apesar dos limites impostos ao Serviço Social e das dificuldades de uma ação para além dos muros institucionais exposto por Netto (2009), corrobora-se com Iamamoto (2002, p. 3) que as competências profissionais supõem um diálogo crítico com a herança intelectual incorporada pela profissão, um redimensionamento dos critérios da objetividade do conhecimento e uma competência técnico-política:

Os rumos e estratégias de ação são estabelecidos a partir da elucidação das tendências presentes no movimento da própria realidade, decifrando suas manifestações particulares no campo sobre o qual incide a ação profissional. Uma vez decifradas, essas tendências podem ser acionadas pela vontade política dos sujeitos, de modo a extrair estratégias de ação reconciliadas com a realidade objetiva, de maneira a preservar sua viabilidade, reduzindo assim a distância entre o desejável e o possível.

³⁷ Montañó (2009) alegará que o conhecimento está cada vez mais fragmentado e pensar em especificidade profissional pode propiciar uma apreensão segmentada da realidade. Apesar de corroborar com o autor que esta fragmentação pode ser funcional à ordem burguesa, não se partilha da compreensão de que pensar o exercício profissional e o que o diferencia das outras profissões seja uma tentativa de “fechar as fronteiras aos profissionais de fora, caindo numa “endogenia” do Serviço Social: “não invadir para não ser invadido”, como forma de garantir os espaços profissionais, sem necessidade de elevar o nível de qualificação do Serviço Social, dada a ausência de concorrência (nos campos de trabalho “específicos”) com outros profissionais” (MONTAÑO, 2009, p. 128).

Essa perspectiva recusa tanto o *messianismo utópico* – que privilegia as intenções do sujeito profissional individual em detrimento da análise histórica do movimento do real, numa visão “heróica” e ingênua das possibilidades revolucionárias do exercício profissional – quanto o *fatalismo*, inspirado em análises que naturalizam a vida social e traduzido numa visão “perversa” da profissão. Como a ordem do capital é tida como natural e perene, apesar das desigualdades evidentes, o assistente social encontrar-se-ia atrelado às malhas de um poder tido como monolítico nada lhe restando a fazer. No máximo, caberia a ele aperfeiçoar formal e burocraticamente as tarefas que são atribuídas aos quadros profissionais pelos demandantes da profissão.

Apesar de compreender que a construção de outra sociedade não depende do assistente social, afirma-se que esta categoria, por incidir no campo dos valores, dos comportamentos, da cultura (ABREU, 2011) interfere na vida dos sujeitos:

[...] interfere na reprodução material da força de trabalho e no processo de reprodução sociopolítica ou ídeo-política dos indivíduos sociais. O assistente social é, neste sentido, um intelectual que contribui, junto com inúmeros outros protagonistas, na criação de *consensos* na sociedade. Falar em consenso diz respeito não apenas à adesão ao instituído: é consenso em torno de interesses de classes fundamentais, sejam dominantes ou subalternas, contribuindo no reforço da hegemonia vigente ou criação de uma contra-hegemonia no cenário da vida social (IAMAMOTO, 2007, p. 69).

O que se está pontuando não consiste numa “apologia do praticismo”, “tecnicismo”, tal qual sinalizado por Montañó (2009, p. 160) onde rejeita-se “a produção teórica na profissão se esta não ‘partir’ da prática profissional”. Ou seja, se está reforçando a necessidade de serem efetuadas pesquisas onde os elementos “teóricos” e “práticos” possam ser articulados, contribuindo para uma melhor elucidação da ação profissional. Nas palavras de Guerra (2009, p. 103):

Se, de um lado, é a razão de conhecer a profissão, a racionalidade dialética que possibilita ao assistente social uma ação mais crítica, de outro é a instrumentalidade do serviço social que [...] lhe permite ampliar as tarefas meramente rotineiras e instrumentais, para as quais ele é contratado, ao mesmo tempo que lhe possibilita uma redefinição e *reconstrução crítica das demandas profissionais*. Ambas, as dimensões intelectual e instrumental, devem ser norteadas por um conjunto de valores humano-genéricos que apontem para a crítica radical e a superação do modo burguês.

Parte-se do entendimento que discorrer sobre os espaços de trabalho, atribuições e competências profissionais, sobre a compreensão da sociedade capitalista e da adoção de um referencial teórico-metodológico que ultrapasse a imediatividade da vida cotidiana e supere a aparência dos fenômenos, contribuem para se pensar a profissão e romper com a “indefinição ou fluidez do ‘que é’ ou ‘do que faz’ o Serviço Social, abrindo ao profissional a possibilidade de apresentar propostas de trabalho que ultrapassem meramente a demanda institucional” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2009, p. 80). Embora não se tenham “fórmulas”, “manuais” – e também não se acredita que a existência destas seja o melhor caminho –, é fundamental ampliar este debate com o intuito da formação materializar os pressupostos das Diretrizes Curriculares e conduzir a ação profissional na direção do Projeto Ético-Político Profissional.

Ou seja, entende-se que se torna estratégico o esforço de uma formação crítico-reflexiva que possibilite conhecer, problematizar a realidade e construir novas possibilidades para a ação profissional, buscando romper com o campo contraditório de retóricas e práticas que fortalecem a fragmentação dos processos sociais e de trabalho. Neste aspecto, parte-se do entendimento que as entidades profissionais são instâncias estratégicas e necessárias para fiscalizar, mas, também, para se integrar à luta pela materialização de uma proposta de formação conciliada com os tempos atuais que articule formação e mercado de trabalho, sendo que, conforme alerta Iamamoto (2007, p. 171):

Essa não se confunde com a mera adequação da formação às exigências do mercado, numa perspectiva instrumental, subordinando a formação universitária à dinâmica reguladora do

mercado, erigido como *fetich*e pelo pensamento liberal [...]. A articulação proposta passa por outras considerações: a exigência de uma formação profissional *sintonizada* com o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, dotada de um *distanciamento crítico* do mesmo [...].

Neste ínterim, além do exposto sobre o Plano de Lutas em Defesa do Trabalho e da Formação e Contra a Precarização do Ensino Superior enquanto uma ação do conjunto CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO, faz-se destaque à estratégia da Associação Brasileira quando da criação dos Grupos Temáticos de Pesquisa, cujos objetivos eram:

Propor e implementar estratégias de articulação entre grupos e redes de pesquisa na perspectiva do fortalecimento da área do Serviço Social; Organizar estratégias de fortalecimento ou redimensionamento das linhas de pesquisa na área de Serviço Social; Realizar levantamentos permanentes das pesquisas desenvolvidas e dos eixos temáticos de cada grupo; Coordenar ações acadêmico-científicas da entidade relativas aos eixos de cada grupo temático; Propor à diretoria estrutura de organização temática para o ENPESS (ABEPSS, 2009b, p. 8).

Conforme ABEPSS (2009a), os esforços no fortalecimento da pesquisa na área, que decorre a proposta de criação dos Grupos Temáticos de Pesquisa (GTPs), constitui-se numa antiga aspiração da categoria que remonta os anos 90 quando da unificação do Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social (CEDEPSS) e da ABESS.

Dito isso, destaca-se que a criação dos GTPs foi precedida de discussões regionais, sendo o processo de implementação iniciada em 2010 e as propostas de ementas debatidas no XIII ENPESS do ano supracitado. As áreas delimitadas dos Grupos foram assim estruturadas: **1)** Trabalho, Questão Social e Serviço Social; **2)** Política Social e Serviço Social; **3)** Serviço Social: Fundamentos, Formação e Trabalho Profissional; **4)** Movimentos sociais e Serviço Social; **5)** Questão Agrária, Urbana, Ambiental e Serviço Social; **6)** Serviço Social, Relações de

Exploração/Opressão de Gênero, Raça/Etnia, Geração, Sexualidades; 7) Ética, Direitos Humanos e Serviço Social³⁸.

Mediante um processo coletivo, as produções dos GTPs e as discussões travadas especialmente nos ENPESS, contribuem para indicar avanços e desafios na consolidação das áreas temáticas, além de fortalecer a pesquisa na profissão. Aspectos estes fundamentais para estimular a elaboração, produção e circulação do conhecimento, rompendo com o isolamento dos pesquisadores e suas produções.

Assim, considerando as questões expostas na subseção 3.1, reitera-se que o atual contexto de adoção de medidas cada vez mais reacionárias e conservadoras que tem atacado os direitos conquistados pelos trabalhadores e efetuado cortes nos orçamentos das políticas sociais brasileiras, traz diversos desafios àqueles que mantêm a resistência e que anseiam uma sociedade que seja comprometida com a radical democratização da vida social no horizonte da emancipação humana. Fazendo referência ao Serviço Social, o tempo presente desafia esta profissão a buscar fortalecer e disseminar seus posicionamentos teóricos, ético-políticos e técnico-operativos, de modo a reafirmar os princípios do seu Projeto Profissional.

Conforme referido no decorrer da subseção, compreende-se que a formação é essencial neste processo, mas, para isso, é preciso “[...] erguermos lutas coletivas a favor da formação crítica, geradora do permanente incômodo reflexivo nos discentes e profissionais e capaz de embutir o ardor da construção e defesa pela práxis transformadora” (MORAES, 2016, p. 127).

Uma vez evidenciado os desafios na educação, demarca-se que, se por um lado, não se está defendendo que a questão socioambiental ganhe centralidade no Serviço Social em detrimento de outros temas, por outro lado, chama-se atenção para a necessidade de inserir sua discussão na

³⁸ A proposta inicial dispunha de 14 eixos: **1.** Política Social: Economia Política, Estado e Sociedade Civil (com as subdivisões: Saúde, Previdência, Assistência Social, Habitação, Educação, Políticas de Trabalho e Geração de Renda, etc.); **2.** Trabalho e Relações Sociais; **3.** Sociabilidade, Violência e Cidadania; **4.** Relações de Classe, Gênero, Etnia e Geração; **5.** Família: novas configurações e políticas públicas; **6.** Cultura e Identidades: processos e práticas sociais; **7.** Movimentos Sociais, Processos Organizativos e Mobilização Popular; **8.** Território e Relações Sociais: questão agrária e meio ambiente; **9.** Território e Relações Sociais: questão urbana e meio ambiente **10.** Fundamentos do Serviço Social; **11.** Processos de Trabalho e Serviço Social; **12.** Formação Profissional; **13.** Serviço Social e Relações Internacionais; **14.** Ética, Direitos Humanos, desigualdades e cidadania (ABEPSS, 2009a, p. 4).

formação dos assistentes sociais. Para isso, defende-se que este debate aprofunde a construção de fundamentos teórico-metodológicos para embasar a análise crítica das expressões da questão social no âmbito da questão ambiental e possibilite a criação de estratégias de intervenção na área que possui particularidades, mas não estão alheias ou se diferem significativamente da intervenção em outras Políticas Sociais.

Concluindo a subseção, retoma-se que a presente tese vem afirmando a existência de uma estreita vinculação entre a questão socioambiental e a ordem burguesa e, deste modo, entende-se que é imprescindível que o Serviço Social que defende a construção de uma nova ordem societária discuta este tema, visto que “a unidade de lutas sociais e ambientais é fundamental para a superação da sociedade de classes e a constituição de um movimento anticapitalista de alcance mundial” (LOUREIRO, 2010, p. 19).

Portanto, conforme será visível na seção a seguir, considerando todos os desafios postos, busca-se evidenciar como o Serviço Social vem inserindo o debate da questão socioambiental nas dimensões do processo formativo profissional.

4 A DISCUSSÃO DA QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL

Refletir sobre a formação profissional dos assistentes sociais implica compreendê-la como um processo dialético, dinâmico e permanente, incorporando as contradições decorrentes da inserção da profissão e dos profissionais na própria sociedade. Ou seja, “[...] falar em formação profissional implica acompanhar a dinâmica da sociedade e a trajetória histórica do próprio Serviço Social, procurando entender os condicionamentos que a sociedade impõe sobre a prática profissional” (SILVA E SILVA, 1995, p. 73).

Portanto, considerando que a conjuntura atual está fortemente marcada por um contexto de enraizamento da lógica privatista e mercantilizada na vida social, de agudização do conservadorismo, de práticas discriminatórias e preconceituosas, de acentuação da destrutividade socioambiental, a presente seção objetiva trazer à tona como o Serviço Social vem inserindo o debate da questão socioambiental nas dimensões do processo formativo, bem como as reflexões sobre a produção de conhecimento na área em relação à questão referida.

Assim, com o intuito de apresentar e analisar os dados coletados no processo da pesquisa, dividiu-se esta seção em cinco partes: a primeira destina-se ao detalhamento dos procedimentos metodológicos da pesquisa, com destaque para o universo e amostra da pesquisa; a segunda e terceira referem-se aos dados do estado da arte no Serviço Social sobre a questão socioambiental e à apresentação de informações levantadas nas *homepages* de 114 UFAS referenciadas à ABEPSS em 2016, e as outras duas subseções integram a análise das entrevistas e dos documentos acessados das UFAS selecionadas para a amostra da pesquisa.

4.1 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta etapa apresenta-se a metodologia, ou seja, o percurso utilizado para alcançar os objetivos propostos no estudo. A metodologia enquanto conjunto de métodos e técnicas, conforme Minayo (1994), não contempla somente a fase de exploração de campo, mas, também, a definição de instrumentos e procedimentos para análise dos dados.

Em relação ao método, o materialismo histórico dialético norteará o processo de investigação e análise para a compreensão da realidade, visto que este permite descortinar a contradição posta na sociedade. Busca-se no marxismo elementos para a compreensão das manifestações da degradação socioambiental, localizando-as no modo de produção

capitalista, evidenciando que este é um modo de produção que tem intensificado as suas contradições, impondo a destrutividade ambiental e social como “condição” para sua autorreprodução.

Constituindo-se enquanto uma pesquisa analítica e qualitativa, busca-se analisar como o Serviço Social vem inserindo o debate da questão socioambiental nas dimensões do processo formativo profissional. Ou seja, na intenção de capturar a realidade em movimento, um dos desafios da tese consiste em identificar as tendências e as direções que vêm sendo adotadas pela categoria profissional no que diz respeito ao debate da questão socioambiental na formação.

Retoma-se que os procedimentos metodológicos foram estruturados em duas etapas: a primeira consistiu no levantamento teórico-conceitual e sociohistórico da questão socioambiental, dos debates promovidos pelo Serviço Social em relação ao tema e seu contexto formativo – caracterizando a pesquisa bibliográfica. A segunda consistiu na pesquisa empírica, cujos procedimentos compreenderam a coleta e o tratamento dos dados da amostra. Nesta etapa, além da análise de documentos de cursos de graduação em Serviço Social, efetuaram-se entrevistas com docentes de UFAS selecionadas para a amostra.

Assim, de modo a esclarecer os procedimentos, optou-se por sumariar os critérios adotados para compor a amostra das UFAS e dos sujeitos participantes da pesquisa:

1) Considerando o foco na graduação, um primeiro passo consistiu em identificar as instituições que tinham curso de Serviço Social. Desta forma, efetuou-se uma consulta à *homepage* do MEC onde, em dezembro de 2016, constava um total de 491 cursos de Serviço Social em atividade presencial (gratuitos e não gratuitos) sendo ofertadas por 401 instituições e, 34 cursos não gratuitos na modalidade à distância, ofertados por 30 instituições.

Também efetuou-se contato com a Presidência da ABEPSS (gestão 2015-2016), onde, após a realização do XV ENPESS realizado em dezembro/2016, acessou-se uma listagem de 114 UFAS, sendo que destas, 49 estavam filiadas à Associação, conforme Apêndice A.

Conforme o Quadro 7 é possível visualizar distinções numéricas bastante expressiva entre os dados da ABEPSS e do MEC no que diz respeito aos cursos presenciais:

Quadro 6: Natureza jurídica e organização acadêmica das UFAS

	ABEPSS – 114 UFAS	MEC – 401 UFAS
Natureza Jurídica	55 Privada sem fins lucrativos 29 Pública Federal 17 Privada com fins lucrativos 10 Pública Estadual 01 Fundação Municipal 01 Autarquia Municipal 01 Fundação privada	172 Privada com fins lucrativos 165 Privada sem fins lucrativos 36 Pública Federal 15 Pública Estadual 05 Pública Municipal 05 Autarquia ou Fundação Municipal 03 Fundação ou Associação Privada
Organização Acadêmica	76 Universidade 24 Faculdade 13 Centro Universitário 01 Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia	227 Faculdade 110 Universidade 63 Centro Universitário 01 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

Fonte: Elaborado pela autora

Tendo em vista esta diferença expressiva entre os dados da ABEPSS e do MEC, ainda que se partilhe do princípio da Associação de defender a universidade pública, gratuita, democrática e presencial, avalia-se que a ABEPSS precisa se aproximar das UFAS não filiadas. Esta aproximação é importante, pois os dados da ABEPSS e do MEC convergem para os do Censo da Educação Superior que destacou que em 2015 maior parte das Instituições que ofereciam o curso de Serviço Social eram do setor privado (INEP, 2015). Trata-se de uma realidade em que as entidades profissionais precisam fazer a crítica e os enfrentamentos à mercantilização da educação com a massiva expansão do EAD, por exemplo, mas, também, fomentar pesquisas para compreender como os cursos vêm formando os profissionais.

Contudo, considerando que tal aspecto extrapola os objetivos desta pesquisa, optou-se no escopo desta tese por considerar enquanto universo de pesquisa as UFAS referenciadas pela ABEPSS em 2016, visto que esta entidade ao propor e coordenar a política de formação, tem incentivado a articulação entre graduação e pós-graduação e estimulado a discussão de diversas temáticas no Serviço Social, a exemplo da criação dos GTPs, sendo um deles relacionado à Questão Agrária, Urbana e Ambiental.

2) Delimitado o universo, acessou-se o site das 114 UFAS referenciadas à ABEPSS (49 filiadas e 65 que não estavam regularizadas) com o intuito de localizar os PPP, matriz curricular e outros documentos, para, num **primeiro momento**, efetuar a análise documental para identificar as tendências dos cursos em relação ao debate da questão agrária, urbana e socioambiental, com destaque para esta última.

Esclarece-se que nas *homepages* dos cursos, encontravam-se com mais frequência informações da matriz curricular. Assim, mediante palavras-chaves (questão socioambiental; natureza; meio ambiente; DS; sustentabilidade; destrutividade; questão agrária; terra; rural; questão urbana; questão habitacional; cidade; urbano), buscou-se efetuar a leitura dos títulos e ementas das disciplinas, de modo a analisar àquelas que discorressem sobre a questão socioambiental, agrária e urbana. Já sobre a pesquisa e extensão, haja vista que poucas UFAS apresentavam informações destes níveis, efetuaram-se consultas no currículo *lattes* dos docentes e no Diretório de Grupo de Pesquisa da Plataforma do CNPq.

A partir do levantamento das 114 UFAS, passou-se para o **segundo momento** onde, com o recorte de 49 UFAS filiadas, através da amostragem não probabilística por acessibilidade, onde a pesquisadora seleciona os elementos que possam representar o universo (GIL, 2008), selecionaram-se àqueles cursos cujos componentes curriculares indicavam de forma mais direta o tratamento da questão socioambiental nas dimensões da formação, chegando-se ao total de 41 UFAS:

Quadro 7: 41 UFAS filiadas à ABEPSS que indicavam de forma direta o debate

Região	UFA	Natureza Jurídica	TOTAL
Centro-Oeste	UFMT, UNB	Pública Federal	2
	PUC/GO	Privada sem fins lucrativos	1
Leste	UFES, UFRJ, UFF, UNIRIO	Pública Federal	4
	UERJ, UNIMONTES	Pública Estadual	2
	PUC/Minas, PUC/Rio	Privada sem fins lucrativos	2
Nordeste	UFAL, UFPB, UFPE, UFRN, UFS, UFCG	Pública Federal	6
	UEPB, UERN	Pública Estadual	2
	UCSal, FIP/PB	Privada sem fins lucrativos	2
	UNIT	Privada com fins lucrativos	1
Norte	UFAM, UFMA, UFPI, UFPA, UFT	Pública Federal	5
	UNAMA	Privada com fins lucrativos	1
Sul I	UNIPAMPA, UFRGS, UFSC	Pública Federal	3
	UNIOESTE, UEL	Pública Estadual	2
	PUC/RS, UNISINOS, UCS	Privada sem fins lucrativos	3
Sul II	UNIFESP	Pública Federal	1
	UNESP	Pública Estadual	1
	PUC/SP, PUC/Campinas, UNILINS	Privada sem fins lucrativos	3

Fonte: Elaborado pela autora

Foram priorizados os cursos universitários³⁹, visto a obrigatoriedade da oferta do ensino, pesquisa e extensão. Além disso, buscou-se garantir que a seleção contasse com cursos que: **1)** pertencessem a UFAS federais, estaduais e privadas; **2)** dispusessem de disciplinas e outros que agregassem projetos de extensão e grupos de pesquisa; **3)** contassem ou não com PPG na área do Serviço Social e, **4)** fosse contemplado pelo menos um curso de cada região delimitada pela ABEPSS (Centro-Oeste; Norte; Nordeste; Leste; Sul I e Sul II).

Considerando os critérios, refinou-se a seleção delimitando 13 UFAS que, *a priori*, apresentavam elementos mais estruturados⁴⁰ que indicavam a busca por inserir a questão socioambiental no curso, e permitiam apresentar um panorama que evidenciasse certa diversidade de instituições universitárias que formam assistentes sociais. As UFAS foram:

Quadro 8: Amostra da pesquisa

Região	UFAS
Centro-Oeste	UFMT
	PUC/GO
Leste	PUC/Rio
	UFES
Nordeste	UFPE
	UCSAL
	UFS
Norte	UFAM
	UNAMA
Sul I	UNIOESTE
	PUC/RS
Sul II	UNESP
	UNIFESP

Fonte: Elaborado pela autora e em realce estão as UFAS onde foi possível realizar a entrevista com as docentes

³⁹ Das 41 UFAS referidas apenas 02 eram não-universitárias (FIP/PB e UNILINS) e faziam referência à questão socioambiental na grade curricular, contudo, não foi possível acessar a ementa, nem o Programa da Disciplina.

⁴⁰ Buscou-se considerar, principalmente, os dados qualitativos dos documentos acessados: clareza das informações; detalhamento da estrutura do curso, objetivos e matriz curricular; referências explícitas da inserção da questão socioambiental na formação, entre outros.

Considerando que na subseção 4.4 será detalhada e analisada as particularidades dos cursos de Serviço Social que compuseram a amostra da pesquisa, destaca-se que a seleção contou com: **1)** 06 UFAS federais, 05 privadas e 02 estaduais; **2)** 03 UFAS com disciplinas obrigatórias sobre o tema, 07 com disciplinas optativas, 03 onde a inserção da discussão poderia vir a se fazer presente pela via de disciplinas optativas que versassem sobre demandas emergentes à profissão, a exemplo das denominadas como “Tópicos Especiais”, “Seminários de Conteúdos Variáveis”, entre outras; **3)** dentre as disciplinas, 03 referiam sobre o Serviço Social na titulação, 03 sobre DS, 02 sobre Gestão Ambiental, 02 sobre Educação Ambiental, 01 sobre Gênero e Políticas Públicas, 01 articulando Questão Agrária e Meio Ambiente, 01 sobre Preservação Socioambiental e, em igual número, àquelas que versaram sobre Saúde Socioambiental e Responsabilidade Socioambiental; **4)** localizaram-se pelo menos 09 UFAS com referências à questão socioambiental em Grupo de Pesquisa e 02 a informação acerca de projetos de extensão também foi acessada; **5)** 04 cursos possuíam PPG que tinham a questão socioambiental como linha de pesquisa; 07 dispunham de PPG na área do Serviço Social e outros 02 não havia referência a existência de PPG.

Nos cursos selecionados para compor a amostra, encaminhou-se e-mail para os coordenadores, requisitando o encaminhamento de documentos atualizados do curso e indicação de docente que dispusesse da questão socioambiental como objeto de estudo para entrevista. Esclarece-se que das 13 UFAS, obteve-se retorno de 07 coordenadores com indicações de docentes e, ao contatá-los, 06 responderam e aceitaram participar da entrevista. Considerando que nos outros 06 cursos os coordenadores não haviam retornado, encaminhou-se e-mail para um docente de cada curso que, conforme consulta do currículo *lattes*, discutiam a temática e, destes, teve-se retorno de 02, totalizando 08 docentes entrevistados vinculados à: PUC/GO; PUC/Rio; UFPE; UFAM; UNIOESTE; PUC/RS; UNESP e UNIFESP.

Portanto, foi possível realizar entrevistas semiestruturadas com 08 docentes e as respostas que foram obtidas durante a aplicação do formulário foram gravadas pela entrevistadora, mediante autorização expressa dos participantes da pesquisa, firmado em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os participantes da pesquisa foram informados da proposta de estudo e das possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo, deixando claro que as informações coletadas seriam utilizadas unicamente para pesquisa. Com a concordância dos sujeitos participantes, as entrevistas foram predominantemente realizadas por intermédio de *software*, a exemplo do

Skype, sendo apenas uma efetuada pessoalmente quando da participação da entrevistada e da entrevistadora em evento da categoria.

Na análise dos documentos dos cursos e nas entrevistas com os docentes selecionados por, a princípio, terem a questão socioambiental como objeto de pesquisa, buscou-se identificar:

1) Como que a discussão sobre a questão socioambiental tem se feito presente no ensino, na pesquisa e na extensão, verificando:

1.1) Se a temática se faz presente e/ou se há indicativos para a inclusão PPP dos cursos;

1.2) Se há núcleos de pesquisa destinados à discussão da temática e/ou se há docentes com projetos de pesquisa nessa área,

1.3) Se há projetos de extensão na área e como estes são realizados;

1.4) Como se dá a articulação entre graduação e pós-graduação neste debate da questão socioambiental, no caso das UFAS que dispõe desses dois níveis de formação;

1.5) Como os docentes avaliam que a temática poderia e/ou deveria ser inserida na formação. No caso das UFAS que dispõe de disciplina, dialogar sobre o Plano de Ensino, conteúdo programático, referências bibliográficas, bem como a dinâmica de aula utilizada.

2) Discorrer sobre as contribuições do Serviço Social na área socioambiental;

3) Verificar como que o docente tem observado a articulação teoria e prática no Serviço Social em relação à questão socioambiental;

4) Dialogar sobre as principais demandas e desafios postos à formação profissional do assistente social no que diz respeito à discussão da questão socioambiental.

Para a análise e a interpretação dos dados, utilizou-se o método da análise de discurso, considerando-a como uma “relevante ferramenta heurística para descobrir o encoberto, o subterfúgio e as nuances enganosas contidas nos discursos” (FAGUNDES; NOGUEIRA, 2008, p. 196). Após a leitura exaustiva do material (relatos transcritos), buscou-se construir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação e, depois, realizou-se o seu reagrupamento em categorias que permitiram descrever os resultados e analisá-los de modo a produzir inferências a partir da fundamentação teórica realizada.

Feito este detalhamento, registram-se ainda dificuldades obtidas no desenvolvimento da pesquisa no que diz respeito às consultas realizadas nas *homepages* das 114 UFAS referenciadas pela ABEPSS e aos contatos realizados com coordenadores e docentes dos cursos selecionados para a amostra da pesquisa.

Em relação ao primeiro ponto, destaca-se que se encontraram uma série de limitadores nesse processo de consulta às *homepages* dos cursos, em virtude da não existência de uma padronização na sistematização dos dados referentes à graduação e PPG. Ou seja, diversas instituições não dispunham de sites específicos sobre o curso, bem como não traziam informações detalhadas sobre o currículo, ementa, programa das disciplinas, corpo docente, PPP, data que os documentos tinham sido publicados, nem dispunham de espaços para divulgar projetos de pesquisa e extensão executados ou em andamento, assim como existência de núcleos de pesquisa – questões estas que dificultam uma compreensão de possíveis alunos do curso, bem como a socialização de pesquisas e o intercâmbio entre os pesquisadores.

Tais aspectos consistem num limite do trabalho, visto que não foi possível acessar os mesmos documentos em todas as 114 UFAS, mas também é um limite para a área de Serviço Social que não dispõe de um espaço onde estas informações estão integradas e atualizadas e, portanto, precisa buscar divulgar e criar mecanismos que garantam a acessibilidade das informações referentes aos cursos de graduação e PPG.

Mesmo com o acesso de documentos com estruturas distintas e conteúdos mais ou menos detalhados, optou-se por considerar àqueles disponíveis nas *homepages*, visto que fora encaminhado e-mail para coordenadores de curso de Serviço Social de UFAS que não dispunham de informações tão precisas, porém, tais tentativas não foram exitosas. Faz-se tal ressalva, pois parte dos dados apresentados na subseção 4.3 são resultado das análises que sucederam esta consulta e, considerando as escassas informações, algumas UFAS podem não ter sido consideradas, mas, dispõem desta discussão no curso.

Ou seja, trazendo exemplos com foco no *ensino*, parte-se do pressuposto que algumas UFAS estão discutindo os temas, porém, não os referiram no título e sim no ementário da disciplina. E, numa proporção menor, alguns cursos podem não referir nem na titulação, nem no ementário, mas os docentes abordarem os temas nas disciplinas.

Ainda que com estas possibilidades, reforça-se que para fins desta tese optou-se por considerar os cursos em que a referência à questão agrária, urbana e socioambiental eram mais bem evidenciadas. Destaca-se que apesar de entender que essas temáticas não precisam estar inseridas apenas em disciplinas específicas para serem abordadas, avalia-se que sua menção já na titulação ou no ementário das disciplinas/projetos, pode proporcionar maior visibilidade às temáticas e, supostamente, evidencia o “entendimento” do corpo docente e discente – ou de parte destes – de que se trata de um debate necessário.

Feito tais esclarecimentos, o segundo ponto de destaque diz respeito às dificuldades de efetivar as entrevistas dos 13 docentes que integravam as UFAS que compuseram a amostra. Ainda que se tenha centrado esforços para encaminhar e-mails para os coordenadores de curso e docentes, principalmente, no segundo semestre de 2016 e no primeiro quadrimestre de 2017 e tentado realizar contatos telefônicos com alguns coordenadores de curso e novos e-mails encaminhados pelo orientador desta tese aos mesmos em maio/2017, ainda assim, não se teve retorno de 04 coordenadores de curso e de 05 docentes.

Não se está com isso dizendo que os coordenadores e docentes não compreenderam a importância da pesquisa, mas sim justificando o motivo da não realização das 13 entrevistas que podem ter relação com condições objetivas, a exemplo da sobrecarga de trabalho destes que impossibilitou a participação.

Por fim, apesar das dificuldades sinalizadas, considera-se que foi possível realizar uma análise com vistas ao atendimento dos objetivos da pesquisa, sendo importante ainda registrar que, mediante os documentos analisados e entrevistas realizadas, não se objetiva na presente seção desqualificar as ações que vêm sendo realizadas pelos docentes nas UFAS que estão vinculados. Ou seja, considerando os impasses vivenciadas pelos trabalhadores universitários e discentes dos cursos e PPG em Serviço Social – tanto no que diz respeito à regressão de direitos vivenciado especialmente no setor público, quanto em relação às precarizações do trabalho docente –, esta seção pretende apresentar tendências do panorama da formação profissional relacionado ao debate da questão socioambiental, para que, desta forma, a categoria profissional possa melhor compreender como o debate vem se processando e, com isso, adote estratégias que fortaleçam as discussões sobre o tema, inferindo na realidade cotidiana.

4.2 O SERVIÇO SOCIAL E A QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL: ESTADO DA ARTE

O assistente social vem sendo cada vez mais demandado a registrar suas contribuições no âmbito da questão socioambiental no plano teórico e na intervenção cotidiana. Loureiro (2010, p. 18) destaca que até a década de 1990, no cenário nacional ou internacional, as ciências em geral não tinham no ambiente um objeto significativo de estudo e, especificamente falando do Serviço Social:

Recordo-me de que quando fiz o doutorado na área, no fim da década de 1990, não encontrei nenhum interlocutor direto e, apesar de não ter feito um levantamento rigoroso, me atrevera a dizer que não existia na América Latina nenhum (ou se existiam eram muito poucos) trabalho consolidado e linha de pesquisa em instituições públicas que tivesse o ambiente como categoria importante para o conhecimento e intervenção prática do profissional em Serviço Social. As primeiras obras a que tive acesso e que explicitaram a relação entre Serviço Social e questão ambiental, com um acúmulo significativo de reflexão, vieram a público já na presente década.

Autores como Santos (2007), Carnevale (2009), Corrêa (2010), Bourckhardt (2010), Silva, S. (2015) e Silveira (2015) tinham por objetivo analisar a produção do Serviço Social sobre a temática socioambiental e verificou-se unanimidade entre estes ao afirmarem uma predominância das discussões a partir dos anos 2000, bem como a afirmação de que há um número reduzido de publicações sobre a questão socioambiental, principalmente, quando comparado aos demais temas discutidos no Serviço Social.

Corroborar-se com Santos e Araújo (2012) quando estas evidenciam estranheza com o fato do Serviço Social brasileiro, apesar do acúmulo na aproximação com a teoria social crítica, não tenha inserido de forma mais expressiva o debate da questão socioambiental. Porém, conforme as autoras, há indicativos da presença do tema entre os assistentes sociais nesta década, aspecto este visível quando da apresentação das análises de livros, artigos em periódicos e nos ENPESS.

• Em relação aos **livros** que estabeleciam a relação do Serviço Social com o tema, encontrou-se um número relativamente escasso, sendo contabilizada 04 publicações, a saber: **1)** Gómez, Aguado e Pérez (2005): os autores possuem sua formação e/ou atuavam na Universidade de Huelva na Espanha, e, com exceção do prefácio, os demais capítulos do livro não foram escritos por autores brasileiros; **2)** Araújo, Santos e Silva (2012): as duas primeiras organizadoras estão vinculadas à UFS e a terceira à UFPE, sendo o livro fruto de vivência de pesquisa e extensão; **3)** Silva (2010): vinculada à UFPE enquanto docente, sendo o livro resultado da tese da autora; **4)** Dornelles (2009): realiza serviços técnicos especializados na Comunidade Morada da Paz, sendo o livro resultado do doutorado defendido na PUC/RS.

• Sobre os **periódicos**, em setembro/2015 acessou-se o Sistema WebQualis e identificaram-se 814 revistas cuja área de avaliação era o Serviço Social. Destas, considerando os critérios adotados⁴¹, selecionaram-se 15 Revistas onde, através das palavras-chaves, verificou-se se as publicações disponíveis nos *sites* das revistas e/ou no SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) de 2000 ao primeiro semestre de 2017 discorriam sobre a questão socioambiental. Identificou-se que 07 revistas apresentaram dossiê específico; 12 apresentaram discussões sobre o tema independentemente do dossiê temático; 01 revista não apresentou a discussão, totalizando 106 artigos publicados em 53 edições.

Tendo em vista o período analisado, visualiza-se que os anos de 2012 e 2015 possuem um maior número de artigos (19 e 18, respectivamente), sendo estes publicados majoritariamente em 04 dossiês específicos das Revistas: O Social em Questão (que agregou 11 artigos); Revista Katálysis (com 10 artigos); Temporalis (03 publicações) e Revista Serviço Social & Sociedade (com 04 trabalhos).

Quadro 9: Artigos sobre a questão socioambiental publicados nos periódicos

Ano da publicação	Nº de edições com artigos sobre o tema	Nº de artigos publicados sobre o tema	Nº de Dossiês específicos	Nº de artigos Dossiês específicos
2000	01	01		
2002	01	01		
2003	03	04	01	02
2004	02	02		
2005	01	01		
2007	04	10	01	05
2008	03	03		
2009	04	11	01	08
2010	03	03		
2011	03	08	01	06
2012	08	19	02	13
2013	05	08	01	03
2014	05	06		
2015	04	18	02	15
2016	04	09		
2017	02	02		
Total	53	106	09	52

Fonte: Elaborado pela autora

⁴¹ Consultaram-se os periódicos com estrato de A a B vinculados a cursos e PPG relacionados ao Serviço Social, bem como a revista organizada pela Editora Cortez. Para mais informações, ver Apêndice B.

Considerando o exposto pelos autores que analisaram o estado da arte da questão socioambiental no Serviço Social, afirma-se que os dados quantitativos das publicações nos periódicos evidenciam que a categoria vem abrindo espaço para que sejam socializadas as discussões sobre o tema, especialmente a partir da década de 2010. Ou seja, tal aspecto contribui para o fomento de pesquisas sobre a questão socioambiental na profissão, bem como abre espaço para o diálogo com outras categorias que, cada vez mais, podem identificar o Serviço Social como uma profissão que contribui nesta área.

Considerando que não são apenas assistentes sociais que publicam nos periódicos da área do Serviço Social, buscou-se distinguir os autores pela sua categoria profissional, de modo a identificar, dentre os assistentes sociais, qual Universidade/Instituição estes estavam vinculados e quais eram os objetivos dos artigos. Conforme Quadro 11 é possível identificar 106 artigos, sendo 51 publicados por assistentes sociais.

Quadro 10: Objetivos dos artigos publicados nos periódicos

Revista	Total de artigos publicados	Artigos escritos por assistentes sociais	Objetivo do artigo		
			Geral	Serviço Social	Geral e Serviço Social
Revista de Políticas Públicas	24	06	04	01	01
O Social em Questão	18	04	04		
Revista Katálysis	12	08	05		03
Sociedade em Debate	09	06	02	02	02
Praia Vermelha	08	04	04		
Serviço Social & Sociedade	06	04	03	01	
Argumentum	06	05	05		
Temporalis	05	05	02	02	01
Textos & Contextos	04	04	01	02	01
Em Pauta	04	01		01	
Serviço Social & Realidade	04	03	02	01	
Serviço Social em Revista	02	--			
Emancipação	02	--			
Libertas	02	01	01		
Ser Social	--	--			
TOTAL	106	51	33	10	08

Fonte: Elaborado pela autora

Dos artigos publicados nos periódicos, 33 buscavam discorrer sobre a relação entre o tema e a expansão destrutiva capitalista, fazendo

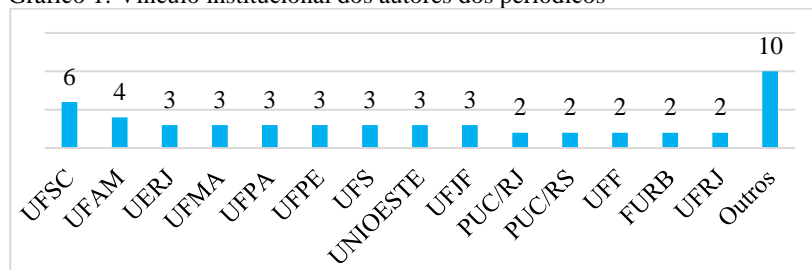
menção às lutas socioambientais; sobre DS e Políticas Ambientais; sobre desastre e, em menor número sobre EA, impactos ambientais e referências aos catadores de materiais recicláveis. Ao passo que 10 artigos tinham a intenção de fazer uma discussão da questão socioambiental associando-a à profissão, ora para sinalizar aspectos relativos à intervenção – que remetem a pontos semelhantes ao debatido pelos artigos vinculados ao grupo anterior –, ora à necessidade de fortalecer a discussão na formação.

Outros 08 trabalhos não tinham enquanto objetivo fazer a relação, mas, desenvolveram reflexões sobre o Serviço Social. Ou seja, estes traziam objetivos que se aproximavam do primeiro grupo, referindo sobre as falácias do consumo consciente e as particularidades da Amazônia, bem como discorriam sobre DS, relacionando ao debate da cultura da paz, da geração de trabalho e renda e EA; sobre Políticas Públicas, discutindo sobre a gestão da cidade, a Assistência Social e a gestão de risco, a Política de Meio Ambiente e o orçamento público.

Ainda em relação aos 51 trabalhos, chama-se a atenção para 13 artigos que apresentavam reflexões de aspectos regionais, com predominância para a Amazônia e referências ao Paraná e Rio de Janeiro.

Além dos objetivos, consultou-se o vínculo institucional ou a universidade de origem do primeiro autor dos artigos, sendo identificado, no caso dos 106 artigos uma predominância de autores vinculados à região Leste (UFRJ, PUC/Rio, UERJ e UFF com 9, 7, 6 e 5 publicações respectivamente). Entre os autores assistentes sociais, conforme Gráfico 1, identificaram-se 06 trabalhos com autores vinculados à UFSC; 04 na UFAM; da UERJ, UFMA, UFPA, UFPE, UFJF, UFS e UNIOESTE com 03 trabalhos cada; da FURB, PUC/Rio, PUC/RS, UFF e UFRJ com 02 artigos; e outros 10 com uma publicação em UFAs diferentes⁴².

Gráfico 1: Vínculo institucional dos autores dos periódicos



Fonte: Elaborado pela autora

⁴² Trata-se de publicações de autores vinculados à: EMESCAM; PUC/SP; UCSal; UEPG; UFES; UFRN; UNESP; UNICENTRO; UNIGRANRIO e UNIPAMPA.

Conforme exposto no gráfico, nos periódicos consultados com artigo publicado por assistentes sociais, percebeu-se certa diversidade em relação às regiões, mas, fazendo o somatório, as publicações predominantes são da região Leste e Sul I com 15 artigos, seguido das regiões Nordeste, Norte, Sul II e Centro-Oeste com 11, 07, 02 e 01 artigo.

- Em relação aos anais dos **ENPESS** realizados nos de 2002 a 2016, destaca-se que a questão socioambiental passou a integrar, juntamente com a questão urbana e agrária, um subeixo do eixo temático “Questão Social e Trabalho” a partir de 2006 e, após 2010 estas foram incorporadas num eixo temático. Registra-se que a criação deste eixo específico se articula ao esforço da ABEPSS quando da implementação dos GTPs no ano supracitado.

Conforme ABEPSS (2009b), os GTPs se constituem a partir de eixos temáticos que comportam dimensões transversais que se referem à relação entre projeto profissional e projeto societário. Conforme posto na subseção 3.2.1, inicialmente propôs-se 14 eixos temáticos, mas, após as discussões regionais, chegaram-se nos 07 existentes até então. Em relação ao tema de estudo, dentre os 14, sugeriu-se a criação de 02 denominados: “Território e Relações Sociais: questão agrária e meio ambiente” e “Território e Relações Sociais: questão urbana e meio ambiente”. Ou seja, além da segregação entre a questão agrária e urbana, na primeira proposta avalia-se que a questão socioambiental aparecia como um apêndice dessas outras discussões, passando a ter certa visibilidade apenas na segunda proposta quando estas integram o mesmo eixo denominado “Questão Agrária, Urbana, Ambiental e Serviço Social”.

Feito tais considerações, de um total de 258 artigos publicados nos eixos do ENPESS de **2002**, foi visível um número significativo de trabalhos sobre “*Infância e Adolescência: políticas e sujeitos*”, “*Estado, democracia e controle social*”, “*Mundo do Trabalho*” e “*Trabalho e formação do assistente social*”, correspondendo a 17, 16, 15 e 15% dos artigos publicados, respectivamente. Já em **2004**, com um total de 543, a maior produção se deu em torno do eixo “*Articulação entre Formação e Exercício profissional*” (com 78%), cuja ênfases mais expressiva foram as que versavam sobre as Políticas Sociais (em uma dessas a questão socioambiental estava presente, integrando o subeixo com as políticas de Trabalho, Educação, Habitação, Segurança Alimentar, Segurança Pública, Questão rural-urbana, drogas e dependência química), seguida dos Movimentos Sociais e do debate Estado e Sociedade.

Nos anos de **2006** e **2008**, conforme Quadro 12, os 04 eixos temáticos se repetem com uma predominância nas discussões sobre “*Questão Social e Trabalho*” (com subeixos centrado no denominado

“práticas sociais, instituições sociais, lutas sociais e organizações”, mas também discorrendo sobre trabalho, questões étnico-raciais, de gênero; questão agrária, urbana e socioambiental; controle social), seguido da “*Política Social*”. Os eixos “*Fundamentos do Serviço Social*” e “*Formação Profissional e Processo Interventivo do Serviço Social*” e apareceram com uma proporção menor na discussão.

Quadro 11: Total de artigos por eixos temáticos nos ENPESS de 2006 e 2008

Eixos Temáticos	ANO			
	2006		2008	
	Quantidade de Artigos	%	Quantidade de Artigos	%
Questão Social e Trabalho	201	43%	268	42%
•Questão agrária, urbana e sócio-ambiental	33	7%	49	8%
Política Social	129	27%	205	32%
Formação Profissional e Processo Interventivo do Serviço Social	59	13%	56	9%
Fundamentos do Serviço Social	48	10%	54	9%
TOTAL	470	100%	632	100%

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação aos ENPESS de **2010 a 2016** onde os 07 eixos temáticos do evento se repetiram, identificou-se uma predominância nas publicações no eixo “*Política Social e Serviço Social*” com 33%, seguido do “*Serviço Social: Fundamentos, Questão Social e Serviço Social*” com 21%. O eixo “*Questões Agrária, Urbana, Ambiental e Serviço Social*” aparece com 8%, sendo o terceiro eixo com o menor número de publicações, além de “*Ética, Direitos e Serviço Social*” e “*Movimentos Sociais e Serviço Social*” com 6% e 5%, respectivamente.

Quadro 12: Total de artigos por eixos temáticos nos ENPESS de 2010 a 2016

EIXOS TEMÁTICOS	Quantidade de artigos	%
Política Social e Serviço Social	1.393	33%
Serviço Social: Fundamentos, Formação e Trabalho Profissional	904	21%
Trabalho, Questão Social e Serviço Social	566	14%
Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Raça/Etnia, Geração, Sexualidades	559	13%
Questões Agrária, Urbana, Ambiental e Serviço Social	353	8%
Ética, Direitos e Serviço Social	231	6%
Movimentos Sociais e Serviço Social	226	5%
TOTAL	4.232	100%

Fonte: Elaborado pela autora

Ao fazer um comparativo dos Quadros 12 e 13, ainda que principalmente a partir de 2010 venham sendo mantidos os mesmos eixos temáticos dos ENPESS – que correspondem aos GTPs –, constantemente há alterações nas suas ênfases, seja por mudanças de nomenclatura, seja por inclusão ou exclusão de questões que integram e pormenorizam os eixos. Para exemplificar, o eixo “Política Social e Serviço Social” nos últimos 04 ENPESS já dispôs de 16 ênfases e, até o ENPESS de 2016, estava com 07. Ou seja, ainda que se considere que esta especificação possa ser importante para melhor visualizar as tendências na pesquisa e dar visibilidade às particularidades da discussão, é necessário ter certo cuidado para não se segmentar e fragmentar dentro do próprio eixo temático debates que são indissociáveis.

Visualiza-se ainda que se nos anos 2006 e 2008 o eixo temático “*Questão Social e Trabalho*” apresentava certa predominância⁴³ no debate, a partir de 2010 é visível uma alteração deste panorama com discussões mais centradas no eixo “*Política Social e Serviço Social*” e “*Serviço Social: Fundamentos, Formação e Trabalho Profissional*”, este último com um destaque importante, já que em 2006 e 2008 agregava um conjunto muito reduzido de publicações. Além disso, se em 2002 e 2006, por exemplo, as publicações no eixo temático “*Classe Social, Gênero, Raça/Etnia, Geração, Diversidade Sexual e Serviço Social*” eram muito restritas (com 22 e 38 artigos), a partir e 2008 esse número aumenta significativamente, alcançando o total de 113 publicações, aumento este que se mantém nos demais ENPESS.

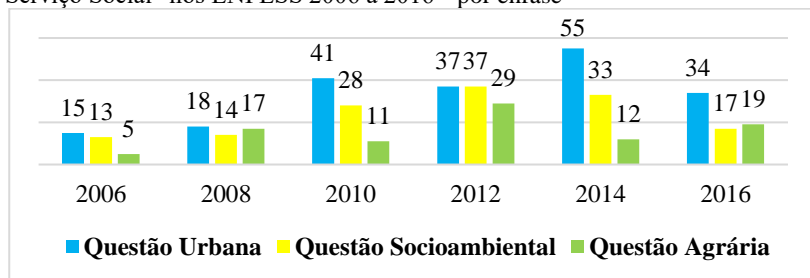
Fazendo referência à produção dos PPG na área do Serviço Social de 2001 a 2003, Silva et al. (2005) identificaram que os projetos de pesquisa em desenvolvimento abordavam, principalmente, a temática da “Infância, Juventude, Família e Sociedade” seguido do “Trabalho, reestruturação produtiva, condições de vida e pobreza” e “Serviço social, trabalho e prática profissional”, assemelhando-se aos dados da produção do ENPESS de 2002. As referidas autoras fizeram menção à expressividade do debate das Políticas Sociais, aspecto este corroborado por Yamamoto (2008) que, ao analisar os dados da Avaliação Trienal dos PPG da CAPES de 2001 a 2003, referiu que é conhecida a concentração da pesquisa no eixo das relações entre Estado e sociedade civil no âmbito das políticas públicas, onde a ênfase recai na implementação, gestão, avaliação de programas sociais e, na discussão da seguridade social e

⁴³ Refere-se “certa predominância”, pois este eixo agregava uma série de debates que, após 2010, passaram a integrar eixos específicos, a exemplo da questão urbana, agrária e ambiental, do debate de gênero, raça/etnia, etc.

políticas públicas (meio ambiente, DS, política agrária, segurança alimentar, emprego, etc.).

Verificaram-se nos dados que o debate do eixo “*Questão Agrária, Urbana, Ambiental e Serviço Social*” também se fez mais presente no decorrer dos ENPESS, a exemplo de 2008 para 2010 onde o número de produções neste eixo e no evento aumentou quase 70% e a exceção de 2016 que apresentou uma redução significativa nas produções do eixo e evento. Ou seja, considerando os 5.334 artigos publicados nos eixos temáticos dos ENPESS de 2006 a 2016, destaca-se que 200 artigos (4%) tinham como ênfase a Questão Urbana, 142 (3%) a Questão Socioambiental e 93 (2%) a Questão Agrária, totalizando 435 publicados no eixo temático.

Gráfico 2: Publicações do eixo temático “*Questão Agrária, Urbana, Ambiental e Serviço Social*” nos ENPESS 2006 a 2016⁴⁴ por ênfase



Fonte: Elaborado pela autora

Embora este detalhamento das ênfases possibilite identificar qual tema vem sendo mais discutido no eixo temático, ele também descortina dificuldades da categoria em superar certa fragmentação, tal qual sinalizado no Relatório do GTP *Questão Agrária, Urbana, Ambiental*:

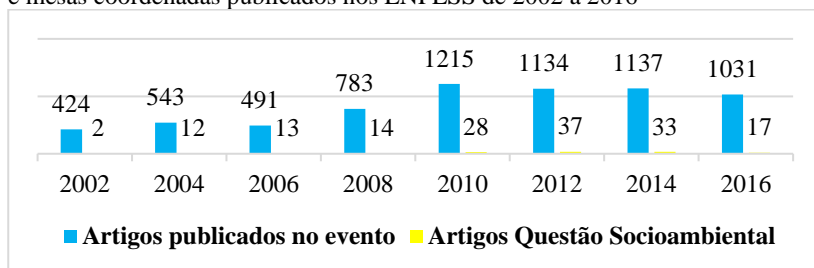
Um desafio consiste na identificação de um certo “desequilíbrio” ou uma expressiva diferença quantitativa e qualitativa de enfoque entre produções situadas em cada ênfase, tendo clara predominância os aportes referentes à dimensão do

⁴⁴ Considerando que em 2006 a Questão Agrária, Urbana e Ambiental integraram eixos/subeixos no ENPESS, foi possível identificar a quantidade de artigos publicados em cada um dos eixos, a partir deste ano. Ou seja, não foram apresentados dados de 2002 e 2004, pois os artigos estavam pulverizados nos eixos temáticos do evento.

“urbano”. [...]. Dentro disso, a dimensão agrária aparece posteriormente, por vezes associada à reflexão ambiental, outras, relacionada a investimentos de políticas públicas nesses territórios. E, em alguma medida, tratando de violações de direitos, relacionadas aos movimentos sociais e sujeitos em situação de opressão. Por fim, a dimensão ambiental ainda é demarcada em sua maioria como uma temática característica de determinada região, situando-se a grande maioria das reflexões, em trabalhos sobre e da região norte do país. Sabemos das dificuldades de integração das dimensões na reflexão e produção de conhecimento, mas é preciso sinalizar que este ainda é um desafio percebido nessa trajetória de leituras sobre as produções da área, mesmo considerando o pluralismo e as diferentes opções metodológicas de aportes nas pesquisas. Compreende-se, por exemplo, leituras sobre o urbano ainda dissociadas da dinâmica constitutiva da sociedade brasileira e de seu sentido como país capitalista periférico, no sentido que é preciso maior fundamento relacionado à formação social brasileira. Dissociadas, de certa forma, tanto das origens agrárias e escravocratas da nossa constituição, quanto dos reflexos predatórios do modelo de desenvolvimento que se instaura aqui na relação com a forma sistêmica de acumulação - e que assume formas específicas historicamente. (BEZERRA, et al., 2017, p. 16).

Ainda que com estes desafios a serem superados, é inegável que vem se avançando e dando visibilidade às discussões do eixo. Neste sentido, considerando o objeto de estudo, passa-se a apresentar os dados dos 156 artigos sobre a questão socioambiental publicados nos ENPESS de 2002 a 2016, contudo, reforça-se a busca da tese em sinalizar a integração das ênfases não apenas na referência à produção de conhecimento, mas também na sequência quando das análises sobre a inserção da questão socioambiental na formação profissional.

Gráfico 3: Artigos sobre a questão socioambiental inseridos nos eixos temáticos e mesas coordenadas publicados nos ENPESS de 2002 a 2016



Fonte: Elaborado pela autora

Em relação aos 156 artigos sobre a questão socioambiental, maior parte foram publicados por autores vinculados à academia. Ou seja, 45 eram docentes; 10 docentes e doutorandos ou mestrands; 10 doutorandos; 20 mestrands; 28 estudantes de graduação; 01 estudante de especialização; 13 graduados em Serviço Social; 01 mestre; 07 assistentes sociais com vínculo institucional, sendo que destes 04 eram recém graduados; 09 assistentes sociais com vínculo e estudantes de especialização *lato sensu* ou *stricto sensu*; 01 assistente social especialista com vínculo profissional; 07 assistentes sociais com outro vínculo além da docência; 02 doutorandos, docentes e com outro vínculo profissional; 02 sem localização.

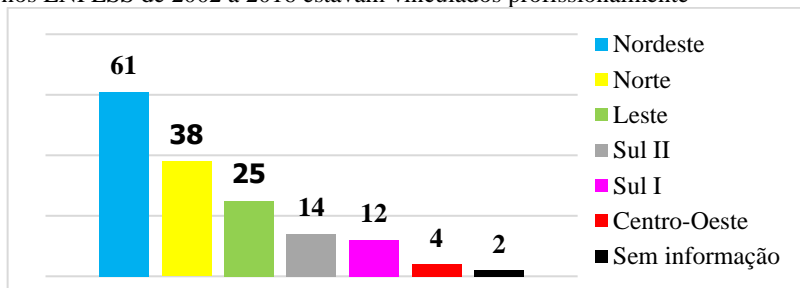
Estes autores estavam vinculados à UFPE com 25 artigos, seguido da UFAM com 17; da UFPA e UFRN com 09 produções; da UFS com 6 trabalhos; UNIOESTE, UFSC, UERJ e EMESCAM com 05 cada; UNESP, UFPB e UFJF com 04 trabalhos; UFF, UFAL, ESBAM, FAMETRO e PUC/Campinas com 03 produções; PUC/Rio, PUC/SP, UFMT, UECE, UNINORTE, FMU com 02 artigos; 02 trabalhos que não foi possível acessar; 28 autores cuja UFA tinha uma publicação; 07 vinculados a outros espaços que não UFAS e 19 que estavam vinculados a instituições e também se inseriram em PPG ou eram docentes⁴⁵.

Identificando as regiões que os 156 autores estavam vinculados sem contabilizar duplamente àqueles que estavam inseridos em dois espaços sociocupacionais distintos na mesma região, diferentemente do exposto por Bezerra et al. (2017) que referiu que o debate da questão socioambiental era mais expressivo na região Norte, identificou-se uma

⁴⁵ Neste sentido, ainda que tenha se contabilizado 156 artigos, somam-se 181 vínculos, haja vista que nesses casos particulares de mais de um vínculo, os autores foram contabilizados mais de uma vez.

predominância na região Nordeste (61 autores) e da região Norte (38 autores), seguido da região Leste, Sul II, Sul I e Centro-Oeste com 25, 14, 12 e 04 autores, e em 02 situações não foi possível identificar.

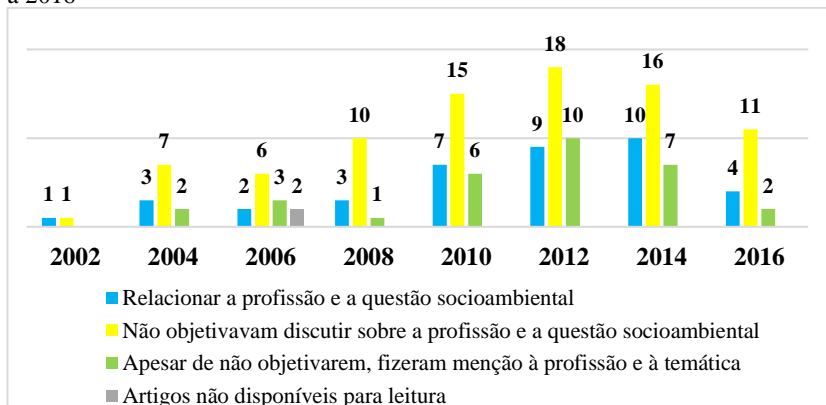
Gráfico 4: Região que os autores que publicaram sobre a questão socioambiental nos ENPESS de 2002 a 2016 estavam vinculados profissionalmente



Fonte: Elaborado pela autora

Ainda no sentido de evidenciar as análises em torno desta produção, tal qual realizado em relação aos artigos dos periódicos, agrupou-se os trabalhos em três grupos, sendo identificado que dos 156 artigos publicados detalhados no Apêndice C, 84 não objetivavam fazer a relação do tema com o Serviço Social; 39 objetivavam discutir sobre a profissão e a questão socioambiental; 31 não objetivavam fazer a discussão específica, contudo, em algum momento do artigo, fizeram menção à profissão, e 02 trabalhos não estavam disponíveis.

Gráfico 5: Objetivo dos artigos sobre a questão socioambiental - ENPESS 2002 a 2016



Fonte: Elaborado pela autora

Os objetivos dos artigos não se diferenciaram do exposto em relação aos periódicos. Assim, em relação ao Grupo 3 e 4 (não objetivavam discutir sobre a profissão e os que não objetivavam, mas relacionaram a profissão e a temática), destaca-se que os autores objetivavam discutir sobre impactos provocados por alguns empreendimentos tanto no ambiente quanto nas condições de vida de moradores de determinados territórios; reflexões sobre as Políticas Públicas apresentadas enquanto “respostas” à degradação socioambiental; análises das questões de resíduos sólidos e o cotidiano dos catadores de materiais recicláveis; discussões sobre as concepções de questão socioambiental e DS; referências à relação entre meio ambiente e saúde, além de menção aos conflitos socioambientais e debate sobre as relações de gênero; debates sobre os movimentos de resistência ao processo de degradação e expropriação da terra, bem como ensaios teóricos que discorriam sobre o caráter destrutivo da produção capitalista.

Sobre os que objetivavam discorrer sobre a profissão, identificou-se uma referência maior à EA, ora para refletir sobre a formação e a dimensão socioeducativa da profissão, ora para apresentar resultados de projetos executados; debate dos desafios do Serviço Social na área; referência à produção de conhecimento; menção à ação profissional em programas de responsabilidade socioambiental, junto a catadores de materiais recicláveis e em situações de desastre, entre outros.

Considerando os dados, embora visualiza-se uma ampliação nos debates da questão socioambiental, observou-se que, apesar de pouco detalhar e, por vezes, transitar entre uma e outra corrente teórico-metodológica nem sempre compatíveis – o que evidencia fragilidade na apropriação teórica –, as discussões relacionadas aos fundamentos da questão socioambiental apresentam mais aprofundamento e criticidade se comparado com as reflexões da ação profissional.

Neste íterim, destacam-se os questionamentos daqueles que participaram do Colóquio do GTP no XIV ENPESS de 2014 que foram expressos em Bezerra et al. (2015, p. 14):

A lembrança do pouco investimento na formação profissional em torno dos fundamentos que permitem a leitura histórica da formação social brasileira foi um dos aspectos centrais das falas, reforçando a importância de melhor engendramento de tais fundamentos nas diretrizes curriculares. [...].

Outra questão relevante e relacionada à permeabilidade dos debates de forma integrada é a questão do foco no Serviço Social. Este é residual, a começar pela ementa – expressando algo constante em nossos debates, nos quais sujeitos políticos (movimentos sociais e assistentes sociais, por exemplo) pouco aparecem. [...].

Complementando, reforça-se que na análise do estado da arte, avaliou-se que as pesquisas pouco fazem referência à ação e, quando o fazem, são, com algumas exceções, simplistas ou enfatizam uma ação conservadora, comportamentalista – ao contrário do que se visualiza nos artigos sobre os fundamentos que evidenciam que as produções, especialmente as brasileiras, vêm apresentando contribuições do legado marxista de forma mais expressiva, conforme exposto na subseção 3.2 quando referiu-se que esta é uma questão visível no Serviço Social e, não necessariamente, apenas na discussão da questão socioambiental.

Ao fazer essa distinção entre os artigos que objetivavam mais diretamente relacionar a temática com a profissão, não se está querendo dizer que os artigos que não se “enquadram” neste eixo não são importantes ou não contribuem para pensar o Serviço Social na questão socioambiental. Ou seja, partilha-se do entendimento de Silva (2010, p. 178) quando refere que:

É preciso reconhecer que há, de fato, a necessidade de pensar as determinações e desafios atuais enfrentados pelo Serviço Social e pelos assistentes sociais no cotidiano profissional. É verdade, também, que nem sempre as mediações necessárias são reconstruídas na sua concretude. Não reconhecer isso significa aprofundar o abismo provocado pela racionalidade instrumental burguesa já suficientemente criticada ao longo dessa tese. Por outro lado, é necessário analisar esse processo com o máximo de cuidado para não crer que contribuições teóricas que não tratam diretamente do Serviço Social *não tenham valor ou tenham um valor menor para o processo de formação do assistente social*. Afirmar que é preciso apanhar as determinações que atingem concretamente os profissionais e as atividades por eles desenvolvidas (por meio de múltiplas mediações) não significa, em hipótese alguma,

limitar, priorizar e reconhecer, somente, aquelas pesquisas que respondam mais diretamente ao Serviço Social. Existem muitos estudos (marxistas ou não), que não tratam imediatamente do Serviço Social, mas que, nem por isso, deixam de ser essenciais para os assistentes sociais e para suas ações. Se isso não for verdade, então será preciso reconhecer que as contribuições de Marx-Engels, Lenin, Lukács, Gramsci, Mészáros, Caio Prado, Florestan Fernandes, Octávio Ianni, para não ir mais longe e limitando-se a Marx e à sua tradição, tais produções seriam insignificantes para o Serviço Social. Claro: é preciso reconstruir as particularidades da profissão, indicar suas potencialidades e limitações, por meio de múltiplas e complexas mediações. Todavia, sem uma abordagem macroscópica [...], contida na formação continuada do assistente social, não será possível reconstruir mediações concretas, mas apenas epifenômenos incompreensíveis, imersos nas fragmentações eternas, sem as suas determinações universais que se objetivam particularmente nas singularidades imediatamente postas.

Dito isso, reforça-se, ainda, que não se está referindo que todas as pesquisas precisam abordar o Serviço Social e, especificamente, a ação profissional. Entretanto, muitas das pesquisas cujo objetivo era discutir esta ação, pouco aprofundou tal dimensão. Nesta direção, embora estejam se referindo especificamente aos textos produzidos sobre as questões técnico-operativas, as questões expostas por Miotto e Lima (2009, p. 28) também foram visíveis nos artigos analisados sobre o Serviço Social e a questão socioambiental, haja vista que o debate:

[...] de maneira geral, [tem] se concentrado na discussão das bases do projeto ético-político e na necessidade de transformação da intervenção profissional, mencionando apenas nas suas últimas páginas os processos de construção das ações profissionais. Essa postura, ao privilegiar a sua adesão às transformações estruturais, à discussão da garantia dos direitos e à luta pelo acesso aos serviços, não tem abordado em profundidade o conjunto de conhecimentos específicos que

circundam o “fazer profissional” e que poderiam qualificar as ações dos assistentes sociais.

Ainda que não se limite à discussão da questão socioambiental, a não sistematização das ações profissionais repercute nos trabalhos analisados, especialmente dos artigos dos ENPESS e periódicos, na ausência de uma explicitação do que consiste o Serviço Social.

Ou seja, nem todos os autores discorreram sobre sua compreensão de profissão e, quando fizeram, foi visível uma menção: à questão social enquanto objeto de trabalho do assistente social, relacionando-a questão ambiental; à inserção do profissional nas Políticas Sociais, com foco na gestão ambiental; à discussão sobre a função pedagógica profissional, com destaque às ações de EA, reforçando a compreensão de que um dos “papeis” do profissional é conscientizar e fortalecer a organização política da população, com vistas a melhoria das suas condições de vida, bem como fortalecer para uma consciência ambiental e socialmente crítica na busca por outra forma de sociabilidade ou, em outras perspectivas, contribuir para que a população aderisse às práticas “ecologicamente corretas”, auxiliando na preservação ambiental.

Impende destacar que a escassa produção da ação do assistente social na questão socioambiental não é uma realidade constatada apenas na análise da literatura nacional, mas, também, no contexto internacional, tal qual será referido brevemente na sequência.

4.2.1 Breves apontamentos sobre a literatura internacional

Ainda que não se tenha feito um levantamento exaustivo, a referência à profissão e à questão socioambiental está presente em outros países, entretanto, tal qual no Brasil, de forma não tão expressiva – a exemplo do exposto na publicação do “*The International Federation of Social Workers*” editado por Rinkel e Powers (2017) e em monografias de Universidades da Colômbia e artigos em periódicos⁴⁶.

Nessas consultas, foi visível a discussão da formação e espaços de atuação, a exemplo de manifestações à **justiça ambiental** (JARVIS, 2013; COATES, GRAY, 2012; MILLER, HAYWARD, SHAW, 2012) à **EA** (MARLOW, ROOYEN, 2001; CÁRDENAS, ACOSTA, VALENCIA, 2007) ao **DS** (GÁLVEZ, 2000; COATES, GRAY, 2012), e

⁴⁶ A exemplo do *International Journal of Social Welfare* (v. 21, 2012); *Columbia Social Work* (v. 4, 2013), *Social Work Today* (v. 11, 2011), *Ciencias Sociales* (v. 143, 2014), *The Journal of Sociology & Social Welfare* (v. 15, 2015).

às **situações de desastre ambiental** (BAZARRA, 2014; COATES, GRAY, 2012; CAIN, 2015; ROCK, 2017).

Sobre a realidade americana, Jarvis (2013) reforça que apesar de uma sensibilização em relação à justiça ambiental, o tema é pouco reconhecido na profissão, inexistindo informações sobre o papel e a participação do assistente social diante da questão socioambiental.

Da mesma forma, Marlow e Rooyen (2001), Norton (2012) e Coates e Gray (2012) referem que o Serviço Social ainda tem negligenciado este debate, reforçando a necessidade de alterações na prática e formação dos assistentes sociais, visto o entendimento de que: “O trabalho social tem a opção de continuar a apoiar uma ordem social autodestrutiva ou se recriar para trabalhar em direção a uma sociedade justa e sustentável” (COATES, 2004, p. 159).

Apesar da escassez, Coates e Gray (2012) complementam que há um interesse da profissão pelo tema em virtude do aumento das preocupações com a mudança climática e a dependência da economia dos combustíveis fósseis. No entanto, “a prática do Serviço Social no meio ambiente continua sendo subestimada pela profissão, apesar da crescente preocupação ambiental por toda sociedade e todas as pessoas do mundo” (COATES; GRAY, 2012, p. 233).

O canadense Zapf (2010) exemplifica na literatura raras tentativas de inserir a questão socioambiental na discussão teórico e prática do assistente social. O autor refere que a profissão precisa “[...] pensar e agir ecologicamente se quiser ter relevância para abordar as preocupações ambientais graves enfrentadas pela humanidade” (ZAPF, 2010, p. 31).

Nas formulações estes autores não apresentaram uma crítica à sociedade capitalista e defenderam a necessidade de torná-la mais sustentável. Numa visão ecocêntrica, Coates (2006) estrutura a importância do assistente social auxiliar as pessoas a entenderem toda vida como sendo sagrada e compreenderem o impacto das ações pessoais na sua saúde e do ecossistema. Assim, o profissional apoiaria o empoderamento pessoal e comunitário; embutiria na família, no ambiente laboral e na comunidade uma cultura de sustentabilidade, auxiliando-os na escolha de comportamentos que reduzissem a tendência à violência.

Refere ainda que o profissional deve contribuir para preservar espaços verdes; apoiar iniciativas comunitárias de inclusão e celebração da diversidade; garantir que as pessoas tenham recursos para atender suas necessidades básicas. Por fim, refere que o assistente social atuaria no âmbito das estruturas que “bloqueiam” o bem-estar individual e comunitário, defendendo o boicote de empresas que não sejam sustentáveis; realizando pesquisas e apoiando protestos para que sejam

promovidas legislações que garantam a justiça social e ambiental; e, pressionando os níveis de governo para que se tenha saneamento básico.

Ainda que se disponha de outra compreensão do papel do Serviço Social, destaca-se que as defesas efetuadas pelos autores citados se aproximam do proposto pela Federação Internacional de Trabalhadores Sociais (*The International Federation of Social Workers*) quando refere que a profissão tem uma Agenda Global de Trabalho Social e Desenvolvimento Social que inclui abordar as mudanças climáticas e criar comunidades sustentáveis tanto ecológicas como socialmente. Tais aspectos estão expressos no livro editado por Rinkel e Powers (2017) que objetiva ser um manual para orientar assistentes sociais, estudantes e educadores e, desta forma, “contribuir” para que estes reconheçam o papel e a responsabilidade da profissão em auxiliar o mundo a se mover “para a sustentabilidade ambiental”, associando meio ambiente, sustentabilidade, direitos humanos e igualdade social e econômica.

4.2.2 Retomando alguns apontamentos da literatura nacional

Ainda que já se tenha efetuado análises da produção nacional do Serviço Social sobre a questão socioambiental, é oportuno retomar que, predominantemente, afirma-se que os assistentes sociais se vinculam à gestão socioambiental, desenvolvendo ações relacionadas à questão socioambiental, articuladas à questão urbana e agrária.

Na *gestão socioambiental pública*, há referências aos Conselhos de Meio Ambiente e, ainda que timidamente, às Políticas do Meio Ambiente, de Saúde (saúde ambiental), de Assistência Social (discorrendo sobre os CRAS e desastre) e de Habitação (com foco na questão urbana e destaque para o PAC). Na *gestão socioambiental privada*, com relatos de experiência ou pesquisas sobre a ação profissional em empresas que constroem empreendimentos causadores de impacto ambiental (hidrelétricas, mineradoras, empresas de saneamento, etc.), na área da responsabilidade socioambiental e dos projetos ambientais. Não apenas na execução, evidenciam-se nas pesquisas intervenções de gestão, planejamento, assessoria e consultoria.

Nesses locais, conforme Quadro 14, faz-se menção às ações: **1)** em Programas de Responsabilidade Socioambiental; **2)** mobilização Comunitária, com intervenção junto aos povos tradicionais; **3)** mediação de conflitos socioambientais; **4)** em processo de remoção das famílias para a instalação de empreendimentos industriais; **5)** desenvolvimento de estudos e relatórios de impacto ambiental; **6)** elaboração de Diagnóstico socioeconômico e ambiental; **7)** EA; **8)** desastres (NUNES, 2013).

Quadro 13: Análise dos autores em relação ao estado da arte do Serviço Social na questão socioambiental

Autores	Documentos analisados	Dados quantitativos	Dados qualitativos
Santos (2007)	Consultas na Biblioteca da UFRJ, UERJ, UCB e do CRESS 7ª Região-RJ. Consultas online nos sites da PUC-RJ; UFF; UNIB e UEL; e outros sites para analisar: Livros; Revistas; Dissertações e Teses; Anais de Evento (ENPES e CBAS); Cadernos de Jornadas de Iniciação Científica.	Identificou artigos que datam de <u>1961 a 2006</u> , totalizando 3.787 artigos. Destes, 40 estavam relacionados à questão socioambiental, sendo 20% escrito na década de 1990 e 80% de 2000 a 2006. Os artigos foram publicados em <u>eventos</u> (58.7%); <u>publicações online</u> (15.2%); <u>Cadernos das Jornadas de Iniciação Científica</u> (10.9%); <u>periódicos</u> (8.7%) e <u>teses e dissertações</u> (6.5%).	Dos 40 artigos, 07 trabalhos tratavam sobre a <i>experiência profissional</i> e referiam sobre: 1) Intervenções junto às comunidades; 2) Ações de profissionais vinculados a empresas (mineradora e de saneamento), 3) Execução de projeto de extensão voltado para cortadores de cana. Majoritariamente a intervenção estava relacionada à EA e conscientização da população sobre a necessidade da preservação ambiental. Os artigos que eram <i>resultados de pesquisas ou pesquisas em desenvolvimento</i> , identificou 30 e os dividiu em: Grupo 1 (24%) : Trabalhos preservacionistas, com discussões sobre DS e preservação ambiental; Grupo 2 (20%) : Estudos sobre ocupação de áreas de preservação; Grupo 3 (43%) : Trabalhos que sinalizavam a preocupação com a forma que o capitalismo interage com a natureza; Grupo 4 (13%) : Trabalhos que defendiam o assistente social enquanto educador ambiental. Os demais artigos não faziam parte de nenhum desses grupos, mas os autores faziam breve referência à questão socioambiental.
Carnevale (2009)	Analisou artigos publicados em 5 ENPES e 3 CBAS realizados nos anos de <u>2000 a 2008</u> .	Nos ENPES, identificou <u>2.704 trabalhos</u> publicados e 40 eram sobre a questão socioambiental. Nos CBAS, identificou <u>2.703 trabalhos</u> e destes 38 eram da questão socioambiental.	Identificou nos eventos: 1) Ênfase para atuação na EA; 2) Aproximação com o DS; 3) Constatações sobre segregação socioambiental; 4) Limites das políticas públicas voltadas para a área; 5) Afirmções que o tema deve ser pensado sob seus aspectos econômicos, sociais, políticas e ambientais – considerando as questões relacionadas ao desenvolvimento capitalista como a essência da degradação ambiental (sendo evidenciado a partir do ENPES/2006 e no CBAS/2001).
Corrêa (2010)	Buscou identificar como o debate socioambiental era abordado pelos assistentes sociais,	Identificou <u>226 trabalhos</u> , sendo que 54 eram sobre a temática.	A temática aparece: 1) Correlacionada às questões de desenvolvimento urbano e suas mazelas como saneamento, moradia, áreas de risco ambiental; 2) Discussões sobre os impactos socioambientais; 3) Mobilização comunitária, movimentos sociais,

	mediante análise de 06 CBAS (1992 a 2007).	A partir do ano 2001 os artigos foram publicados de forma mais expressiva.	<p>4) EA. Em relação ao Serviço Social, identificou a preocupação em correlacionar a temática com as relações sociais da sociedade capitalista e com a questão social, bem como referências de que o profissional é chamado para atuar na EA; em projetos de responsabilidade social e para contribuir na avaliação de impactos socioambientais.</p> <p>Dividiu os trabalhos analisados em eixos: 1) EA (17 trabalhos): discussões sobre a conscientização da população e os cuidados com o meio ambiente, além de relato que o Serviço Social exerce uma função educativa; 2) Trabalho e Meio Ambiente (05 artigos): projetos sociais de geração de emprego e renda; 3) Questão Urbana e Meio Ambiente (11 trabalhos): problemas como construção de barragens, poluição, áreas de desmatamento, saneamento urbano, avaliação de áreas de risco social e ambiental; 4) Questão Ambiental e Serviço Social (06 artigos): possibilidades de intervenção; 5) Pobreza e Meio Ambiente (01 artigo): críticas sobre considerar a pobreza como responsável pela degradação; 6) Questão Ambiental, Agrária e Movimentos Sociais (12 artigos): referência à necessidade de organização das comunidades; 7) Meio Ambiente e Relações Internacionais (02 artigos): discutindo os recursos naturais brasileiros e o saque dos países desenvolvidos.</p>
Bourckhardt (2010)	Analisou dissertações e teses defendidas em 16 PPGSS de <u>1970 a 2008</u> .	No período de 1998 a 2008, a autora encontrou produções sobre o meio ambiente em 8 PPGSS. Nesses, foram defendidas <u>1.263 dissertações e 512 teses</u> , sendo 24 dissertações e 6 teses sobre o tema.	Há o predomínio da discussão sobre: 1) DS ; 2) EA ; 3) Apropriação capitalista da natureza ; 4) Conflitos socioambientais ; 5) Saneamento ambiental e 6) Identidades socioambientais .
Silva, S. (2015)	Analisou as produções de Rafael (2008) e	Os artigos relacionados à questão socioambiental	Fez referência à discussão sobre a questão socioambiental no Serviço Social na: 1) Gestão pública do meio ambiente, na avaliação de

	Carnevale (2012), mas, também analisou artigos publicados no XII e XIII ENPESS (2010 e 2012) e na Revista Katálysis.	nos ENPESS totalizaram 58, mas, a autora analisou 41. No dossiê específico da Revista Katálysis (v. 15, n. 1, 2012) foram publicados 10 artigos, mas a autora analisou 3 artigos. Totalizando 44 produções.	programas/projetos ambientais; 2) EA; 3) Saúde e sustentabilidade socioambiental; 4) DS; 5) Conflitos e justiça ambiental; 6) Infância e meio ambiente; 7) Organização política, participação social. Identificou que a questão socioambiental, é incorporada pela profissão através de dois blocos ídeo-políticos: 1) ecossocialista; 2) ecocapitalistas (que se dividem em ecodemocratas e ecoirracionalistas). Ainda afirma que a produção de conhecimento sobre a temática recorre às correntes teórico-metodológicas de base marxiana/marxista, positivista, fenomenológica e pós-moderna.
Silveira (2015)	Analisou dissertações e teses de PPGSS no período de 2002 a 2012.	Identificou, através dos títulos dos trabalhos, 116 <u>dissertações e 53 teses</u> que abordavam a questão socioambiental. Para análise refinou a busca, identificando 59 <u>dissertações e 14 teses</u> , contudo, analisou 5 dissertações e 4 teses.	As problemáticas desenvolvidas nas pesquisas compreenderam temas distintos: EA; conflitos socioambientais e apropriação do espaço; formação profissional e relação com a questão socioambiental; análise da produção de artigos sobre a temática nos CBAS; o conceitual marxista sobre a temática; debate sobre DS e sua relação com o modo de produção; papel das ONGs nas políticas socioambientais, gestão ambiental e Serviço Social; Serviço Social e sua atuação com o DS. A partir da análise, apurou que nem todos os trabalhos desenvolveram, de forma consistente, uma opção teórica clara e/ou coerente acerca da questão socioambiental, além de certo ecletismo teórico. Neste ínterim, referiu que todas as dissertações analisadas se inseriam numa matriz teórica de orientação marxista.

Fonte: Elaborado pela autora

Além do já referido, destaca-se que na **gestão socioambiental** pública importantes contribuições foram sistematizadas por Rafael (2008), Silva (2010), Araújo et al. (2011) e Araújo, Santos e Silva (2012). Apesar de elencar fragilidades da gestão pública do meio ambiente, Araújo et al. (2011) afirmam que é por dentro do licenciamento ambiental que se executam muitas das ações de EA, onde se tem aberto espaço para ação dos assistentes sociais.

Santos e Araújo (2012) pontuam que a inserção do assistente social poderia ser fecunda nesta área, visto sua contribuição na organização de conselhos e conferências, elaboração de planos e assessoria a gestores nas políticas públicas. A intervenção poderia ser enriquecedora, visto que “na crítica que temos elaborado à sociedade capitalista, os elementos advindos dessa nova inserção certamente são preciosos, do ponto de vista teórico, como bases de compreensão para as múltiplas expressões da crise contemporânea” (SANTOS; ARAÚJO, 2012, p. 95).

Fazendo referência à gestão socioambiental pública e privada, autores como Rafael (2008), Sauer (2010), Colito e Pagani (1999), Bonder (2005) e Silva, A. (2012) referem sobre a ação do assistente social diante da questão socioambiental no campo empresarial, especialmente nas instituições cujas ações são causadoras de impacto socioambiental.

Sauer e Ribeiro (2012) e Colito e Pagani (1999) evidenciam que a ação do assistente social neste campo se justifica em função dos efeitos causados pelo empreendimento, visto que no processo de construção da obra as empresas desapropriam terras, remanejam⁴⁷ populações e criam situações de conflitos que impactam o meio ambiente, a vida e o direito humano. Portanto, é necessário que o profissional elabore diagnóstico socioeconômico das comunidades; capacite-as para o enfrentamento de questões emergentes através do repasse das informações sobre os efeitos do empreendimento em sua vida e estimule a formação de lideranças que participem do processo de construção da obra.

Silva, A. (2012) referiu que entrevistou assistentes sociais que atuam nesta esfera e estas sinalizaram que os demais profissionais que atuam nas empresas e no processo de remanejamento da população atingida por determinada obra, solicitam a intervenção dos assistentes sociais, pois “se sentiam mais seguros” com a presença deste profissional, visto o entendimento que este media conflitos e contribui para “aproximar” empresa e comunidade e para “apaziguar” a população.

⁴⁷ A categoria profissional apresentou discussões sobre processos de remanejamento e remoção das famílias realizadas pelo Estado, a exemplo da publicação de CRESS (2012), CFESS (2013) e Vieira (2015).

Entretanto, algumas das entrevistadas avaliavam que o assistente social não tem preparo para orientar como um “especialista na área”.

O Serviço Social se faz importante neste espaço para garantir “os direitos da população durante todo o processo de construção da usina hidrelétrica, mediando e conciliando interesses que são, na maioria das vezes, antagônicos” (SAUER; RIBEIRO, 2012, p. 395) e, não para “aproximar empresa e comunidade” no sentido de “apaziguar conflitos”, de evitar que a comunidade reivindique seus direitos. Este profissional deve estimular a capacidade de organização da população, contribuindo para sua participação nas decisões institucionais, bem como contribuir para a democratização das informações acerca da instalação da obra.

Neste espaço sociocupacional, Rafael (2008) e Sauer (2010) complementam que há uma atuação com os funcionários da empresa e a comunidade externa. Defendendo uma prática educativa que socialize valores e conteúdos da crítica ao projeto burguês, Rafael (2008) detalhou que as demandas ao Serviço Social estão vinculadas à: 1) Mobilização comunitária para o funcionamento e conservação dos serviços prestados (aderir à coleta seletiva, uso adequado da água, entre outros); 2) Disseminação de normas relacionadas à preservação do meio ambiente, vinculando os objetivos da empresa ao ideário do DS.

Detalhou, ainda, algumas atividades executadas: **1)** Planejamento e Realização de ações (reuniões, mobilização popular, sensibilização para o cuidado com o meio ambiente); **2)** Coordenação, seleção e treinamento de equipe; **3)** Análise para financiamento de projetos com foco na EA; **4)** Elaboração de material didático sobre os cuidados com o meio ambiente e uso correto dos recursos naturais e dos serviços disponibilizados pelas empresas; **5)** Diagnóstico e acompanhamento da realidade socioambiental das comunidades para a implementação de obras e projetos; **6)** Monitoramento do risco socioambiental dos funcionários (assistência à saúde); **7)** Trabalho de intermediação entre a comunidade, setor público e entidades que disponibilizam serviços técnicos; **8)** Elaboração de relatórios técnicos (RAFAEL, 2008).

Ainda no campo empresarial, diferentemente da elaboração de Alcantara (2010) que refere que, no âmbito da responsabilidade socioambiental, maior parte das atividades desenvolvidas pelas empresas se conectava à busca pela ampliação dos lucros por meio da imagem positiva que esta veicula, devendo o assistente social se voltar para o fortalecimento da perspectiva emancipatória das classes subalternas, Mendes (2011) defendia a necessidade da profissão contribuir para uma sociedade sustentável.

Ao discorrer sobre a ação profissional no Banco Santander, Mendes (2011) destacou que as assistentes sociais referiram que seu papel era oferecer para a organização uma leitura das demandas sociais e ser um educador. Foram referidas nas entrevistas ações da empresa de proteção socioambiental (plantio de árvores, campanhas de conscientização ambiental para os funcionários, etc.) que evidenciam um caráter preservacionista no trato do tema.

Longe de ser uma referência isolada, os exemplos de Mendes (2011) se assemelham ao exposto por Pérez (2005) e Dornelles (2009). O primeiro refere que a ação do assistente social precisa caminhar para os “objetivos de sustentabilidade”, sendo este alcançado, por exemplo, com a redução do consumo de papel, com a reciclagem, entre outros.

A segunda autora, a partir de uma ética ecocentrista e tendo enquanto fio condutor de análise o pensamento sistêmico, a teoria da auto-organização e o paradigma da complexidade, analisa a ação do assistente social em uma comunidade sustentável transformada em ONG de EA e refere que o Serviço Social precisaria absorver uma “consciência ecológica”, constituindo-se um profissional “cuidador do ser bio-antropo-socio-eco-espiritual” (DORNELLES, 2009, p. 95). Na análise de Silveira (2015, p. 302) a autora se pauta numa “ética individual, um romantismo ecologista que atribui valores superiores à uma natureza pura, intocada e suas leis e busca atribuir à profissão um papel correspondente à sua compreensão espiritual – e pessoal – da relação sociedade x natureza”.

Seja numa ou em outra perspectiva teórica, é visível um destaque para as discussões da ação profissional na **Educação Ambiental** que não consiste num campo de intervenção exclusivo dos assistentes sociais, mas, vem adquirindo visibilidade na agenda profissional.

Além daqueles já referidos na tese, Librero, Vélez e Sánchez (2005), Atauri (2009), Dias (2012), Silva, A. (2012) e Nunes e Silva (2014b) fizeram menção à inserção do assistente social na questão socioambiental evidenciando que este profissional é convocado, como formador de uma dada cultura, a executar ações educativas no âmbito da EA. Neste sentido, entende-se ser necessário compreender que existem diferentes concepções de EA que estão relacionadas às diferentes formas de fazê-la e de entender a relação entre crise socioambiental e o modelo societário vigente (CARVALHO, 2001; LOUREIRO, 2005; LAYRARGUES, LIMA, 2011).

Os autores referiam as contribuições do assistente social junto à EA em razão do seu caráter pedagógico, sendo este aspecto discorrido por Abreu (2011, p. 66) quando refere que o assistente social possui uma função pedagógica que se materializa por meio dos efeitos de sua ação

“na maneira de pensar e agir dos sujeitos envolvidos nesse processo, contribuindo para a formação de subjetividades e padrões de conduta individuais e coletivas, elementos esses constitutivos de uma cultura”.

Nessa direção, Abreu (2011) apresenta a existência de três perfis pedagógicos da prática profissional do assistente social e, especificamente sobre o perfil emancipatório, menciona duas tendências: uma restrita à cultura do “bem-estar”, à garantia de alguns direitos na sociedade capitalista, e outra comprometida com as classes subalternas na medida em que, articulando-se com outros sujeitos sociais, objetiva a construção de uma sociedade alternativa ao capitalismo.

A EA referenciada numa perspectiva emancipatória deve realizar-se “como um espaço de luta pela autodeterminação dos sujeitos, pela radical democratização do poder político e da riqueza social e da necessária apropriação social (não privada) da natureza” (SILVA, 2010, p. 151). Um dos desafios ao Serviço Social e daqueles que se propõe a uma intervenção crítica que enseja a mudança socioambiental, consiste em desvendar os fundamentos das propostas de EA, suas finalidades e influências nas práticas individuais e coletivas. Ou seja, desvelar sua natureza teórica e política, pois conforme Silva (2010, p. 156):

A ausência (ou insuficiente) problematização das demandas estreita o leque de possibilidades da profissão, confinando-a a limites previamente estabelecidos. Assim, corre-se o risco de se verem questões referentes ao lixo, à água, à energia, ao saneamento básico, entre outras – as quais vêm requisitando cada vez mais o Serviço Social –, serem tomadas em si mesmas, como problemáticas circunscritas aos limites territoriais específicos de uma dada área e deslocadas do universo complexo que implica a “questão ambiental”. As estratégias a serem adotadas, como consequência, remontam às mudanças comportamentais e à incorporação, acrítica, das requisições institucionais pelos usuários.

Seguindo as referências à inserção do assistente social na questão socioambiental, destacam-se reflexões da intervenção em **situações de desastre socioambiental**. Autores como Samagaia e Angioni (2009), Marques (2011), Santos (2012), Silva, A. (2012), Freitas e Nunes (2012) e Dutra (2017) evidenciam que o assistente social é chamado a intervir para prestar socorro à população em situações de desastres, sendo tal ação

um dever profissional, conforme art. 3º do Código de Ética: “participar de programas de socorro à população em situação de calamidade pública, no atendimento e defesa de seus interesses e necessidades”.

CFESS (2012) e Santos (2012) referem ações do assistente social em situações de desastre em três contextos: 1) *preparação ou pré-impacto*: atuação com indivíduos e famílias que habitam áreas de risco, vivenciam situações de exclusão socioeconômica e socioespacial; 2) *durante o impacto*: atendimento e cadastramento das famílias; gerenciamento e distribuição de benefícios; gestão do abrigo; encaminhamento para atendimento médico e psicológico; orientação sobre os direitos da população atingida; 3) *pós-impacto*: garantia dos meios de manutenção dos afetados nos abrigos ou do retorno às moradias que estiverem em condições de habitabilidade; acompanha o encaminhamento às moradias populares; defende a participação da população no processo decisório; orienta sobre o acesso aos benefícios.

Muitas dessas atividades estão descritas na Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (Resolução nº 109/09), que define o Serviço de Proteção em Situações de Calamidades Públicas e Emergências como um Serviço de Proteção Social Especial de Alta Complexidade da Política de Assistência Social. No entanto, Samagaia e Angioni (2009), Santos (2012), Silva, A. (2012) e Vígolo (2013) pontuam que estas vêm se restringindo aos momentos de desastre e de pós-impacto.

A leitura que os autores internacionais e nacionais fazem da realidade e do exercício profissional na questão socioambiental fornecem elementos para se refletir sobre a direção social, a realidade social, a intervenção profissional e os eixos curriculares que integram o processo formativo do assistente social.

A análise destas e de outras produções do Serviço Social possibilita afirmar que se mantém na profissão ações pautadas tanto em perspectivas emancipatórias quanto conservadoras. Tal aspecto reforça o exposto na seção 3 sobre a necessidade de se fortalecer uma formação que imprima uma direção social de ruptura teórico-prática com o tradicionalismo; que analise criticamente a realidade social, efetuando releituras da questão social, historicizando-a e percebendo suas novas configurações; que se aproxime do cotidiano profissional e rompa com possíveis fragmentações do processo ensino x aprendizagem.

Ao dar visibilidade à ação do assistente social na questão socioambiental, os autores citados contribuíram para evidenciar o que se defende nesta tese de que, ainda que seja necessário discutir as particularidades, o debate deste tema não precisa se constituir num conteúdo curricular específico e a parte dos já existentes nos cursos.

Embora seja importante na formação que o aluno apreenda a complexidade da questão socioambiental, identificando as diferentes vertentes do pensamento ambientalista e “as particularidades geopolíticas, sociais e culturais que adensam suas múltiplas manifestações, em cada situação específica, como partes de uma totalidade: a destrutividade impulsionada pela anarquia da produção e as reações a esta, empreendidas pela sociedade” (SILVA, 2008, p. 130), é importante compreender que os autores citados e as docentes entrevistadas, trouxeram contribuições do profissional que dizem respeito à sua intervenção em qualquer campo que este se inserir.

Seja na formação, seja na ação cotidiana, integrando a questão socioambiental às outras áreas tradicionalmente debatidas no Serviço Social, corrobora-se com Silva (2008, p. 130-131):

[...] o Serviço Social precisa abarcar a “questão ambiental”, intervir nos processos a ela relacionados [...] buscando identificar e analisar os movimentos que a vinculam à “questão social” em cada situação específica. Trata-se de afirmar a dimensão da política, neutralizando as visões idealistas que tentam confinar a “questão ambiental” à sua dimensão ecológica. [...]. Merece destacada atenção os processos de articulação com a sociedade civil organizada [...]. **Colocar o conhecimento mobilizado pela profissão a serviço do fortalecimento dos sujeitos coletivos, da construção de alianças com os usuários dos serviços e de reforço das lutas sociais constitui uma estratégia importante na afirmação do Serviço Social neste campo.**

É diante desta compreensão que se inicia a seção a seguir explanando sobre a formação profissional e a questão socioambiental.

4.3 O SERVIÇO SOCIAL E A QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL: FOCO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Mediante consulta por “Especializações em Serviço Social” no site do MEC em setembro/2017, localizaram-se 245 cursos, sendo 27 na modalidade à distância (ofertados por 07 Instituições) e 218 presenciais (ofertados por 132 UFAS).

Em relação aos 27 cursos *lato sensu* EAD, EAD, destaca-se a referência à questão socioambiental em 06 UFAS privadas, sendo 03 com

fins lucrativos (UNINTER; UNIASSELVI e UNYLEYA) e 03 sem fins lucrativos (FACEL; UNIFEG e UCDB). Conforme Quadro 15, 02 destes cursos apresentavam a mesma nomenclatura e conteúdo, ao passo que os demais se propunham a discutir sobre a profissão e faziam menção às diversas Políticas Públicas, dentre elas, as relacionadas ao meio ambiente.

Quadro 14: Cursos *lato sensu* EAD no Serviço Social com menção ao tema

Região	UFA	Curso e informações sobre a referência à questão socioambiental
SC	Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI)	<p>•Políticas e Gestão de Serviço Social</p> <p>Destaque para duas disciplinas sobre o tema: 1) <u>Políticas Públicas e Desenvolvimento Sustentável</u> e 2) <u>Política Urbana e Ambiental</u>.</p>
PR	Centro Universitário Internacional (UNINTER)	<p>•Serviço Social: fundamentos e competências profissionais</p> <p>Uma das disciplinas do “Módulo Políticas” foi denominada: <u>“Políticas Públicas Ambientais e Desenvolvimento Social”</u>.</p>
PR	Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL)	<p>•Serviço Social em Situações de Desastre</p> <p>Além de fazer menção à ética profissional e legislações para a Assistência Social, foca no debate sobre as Respostas em Emergências e Desastre e o Sistema Nacional da Defesa Civil.</p>
MG	Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé (UNIFEG)	<p>•Desafios Contemporâneos do Serviço Social</p> <p>Uma das disciplinas do curso é denominada: <u>Serviço Social e as questões socioambientais: política pública e gestão ambiental</u>.</p>
RJ	Faculdade Unyleya	<p>•Serviço Social em Situações de Desastre</p> <p>Apresenta o mesmo conteúdo programático que a UNIFEG.</p>
MS	Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	<p>•Gestão em Serviço Social</p> <p>A matriz aborda algumas temáticas e, dentre do item “Consultoria e Assessoria em Serviço Social”, faz menção ao meio ambiente.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Os 218 cursos presenciais foram ofertados por 132 UFAS, sendo 104 com organização acadêmica de Faculdades, 16 Universidades e 12 Centros Universitários. Em relação à categoria administrativa visualiza-se a predominância das instituições privadas, sendo 84 privadas com fins lucrativos, 42 privadas sem fins lucrativos, 04 Públicas Federais, 01 Pública Estadual e 01 Pública Municipal.

Ao consultar as *homepages* das UFAS, majoritariamente, não foram localizadas informações sobre os cursos. Assim, dos 22 cursos que foi possível obter algum detalhamento, estes se destinavam para a discussão do Serviço Social na Saúde, na área Sociojurídica e na Gestão

de Projetos Sociais e Políticas Públicas com um conteúdo programático que apresentava reflexões sobre a Política de Assistência Social, família, crianças e adolescentes, idosos, mulher e pessoas com deficiência.

Visualizou-se referência à questão socioambiental em dois cursos *lato sensu* vinculado a duas UFAS cujo curso de graduação também apresentava na matriz curricular uma disciplina específica sobre o tema. As UFAS e os cursos *lato sensu* são: 1) “Serviço Social na Área Sócio Jurídica”, promovido pelo Centro Universitário do Norte (UNINORTE) no Amazonas, onde discutia-se sobre direito da família, do idoso, da mulher, DH e a referência à legislação ambiental; 2) “Gestão em Serviço Social e Políticas Públicas” do Instituto Tocantinense de Pós-Graduação (ITOP) em que a menção à questão socioambiental era feita ao referir sobre as Políticas Públicas, sendo o tema agregado a outros relacionados à Assistência Social, Saúde, Educação, Infância e Juventude.

Sobre os cursos *stricto sensu*, existem 34 PPG na área de Serviço Social (23 em Serviço Social; 06 em Política Social; 03 em Políticas Públicas e 02 em Economia Doméstica) e 53 cursos de pós-graduação (34 mestrado e 19 doutorado) (CAPES, 2017). Há uma tendência dos PPG em dispor como área de concentração o tema Política Pública, aspecto este que se mantém desde a década passada, conforme indicado por Silva et al. (2005) e Iamamoto (2008) na subseção 4.2.

Em relação à questão socioambiental nos PPG, destaca-se que na pesquisa de Silva et al. (2005), considerando o período de 2001 a 2003, foram localizados 02 PPG que tinham a questão socioambiental como linha de pesquisa, a saber: Universidade Federal do Pará (UFPA), “Questão Agrária/Questão Urbana e Meio Ambiente no contexto da Amazônia”, e a PUC/Rio, “Questões Sócio-Ambientais, Estudos Culturais e Desenvolvimento Sustentável”. Ainda que não se tenha localizado na *homepage* da CAPES informações sobre as inclusões e alterações das linhas dos PPG no decorrer dos anos, considerando a pesquisa de Lara (2008), já em 2008, além dessas duas UFAS, a UFAM, cujo mestrado foi implementado em 2007, incorporou a temática na área de concentração e linha de pesquisa do seu Programa.

Em relação aos dados atuais, mediante consulta às *homepages* dos PPG em setembro/2017, identificou-se que a UFAM continuava dispondo de área de concentração e linhas de pesquisa sobre a questão socioambiental; 03 PPG (PUC/Rio; UFPE; UFMA) apresentavam essa referência nas linhas de pesquisa e, outros 03 PPG (EMESCAM; UNIOESTE; UFRJ), apresentavam o tema na ementa enquanto um dos temas de estudo de determinada linha de pesquisa, conforme Quadro 16:

Quadro 15: PPG na área de Serviço Social com linhas de pesquisa com menção à questão socioambiental

Programa de Pós-Graduação em Serviço Social	
UFAM	<u>Área de concentração:</u> Serviço Social, Políticas Sociais e Sustentabilidade na Amazônia <u>Linhas:</u> 1) Questão Social, Políticas Públicas, Trabalho e Direitos Sociais na Amazônia (<i>ementa</i>); 2) Serviço Social, Diversidade Sócio-Ambiental e Sustentabilidade na Amazônia
UFPE	<u>Área de concentração:</u> Serviço Social, Movimentos Sociais e Direitos Sociais <u>Linha de Pesquisa:</u> Capitalismo contemporâneo, questão ambiental e Serviço Social
PUC/Rio	<u>Área de concentração:</u> Serviço Social, Questão Social, Direitos Sociais <u>Linha de Pesquisa:</u> Questões socioambientais, urbanas e formas de resistência social
UFRJ	<u>Área de concentração:</u> Questão Social, Políticas Sociais e Serviço Social; 2) Cultura, Cidadania e Serviço Social <u>Linha de Pesquisa:</u> Temas urbanos (<i>ementa</i>)
UNIOESTE	<u>Área de concentração:</u> Serviço Social, Políticas Sociais e Direitos Humanos <u>Linha de Pesquisa:</u> Políticas Sociais, Desenvolvimento e Direitos Humanos (<i>ementa</i>)
Programa de Pós-Graduação em Política Pública	
UFMA	<u>Área de concentração:</u> 1) Políticas Públicas e Movimentos Sociais; 2) Políticas Sociais e Programas Sociais <u>Linha de Pesquisa:</u> Desenvolvimento, Questão Agrícola e Agrária e Meio Ambiente
PPG em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local	
EMESCAM	<u>Área de concentração:</u> Políticas de Saúde, Processos Sociais e Desenvolvimento Local <u>Linha de Pesquisa:</u> Processos de Trabalho, Políticas Públicas e Desenvolvimento Local

Fonte: Elaborado pela autora

Ainda que na década de 2000 seja visível 03 PPG que abordavam o tema, na década de 2010 outras UFAS integraram este debate, incluindo-o na linha de pesquisa ou abrindo a possibilidade para a oferta de disciplina – o que ocorreu em quase 50% do total de PPG da área –, aspecto este que contribui para adensar e ampliar as pesquisas sobre o tema na profissão, tal qual exposto por Silveira (2015, p. 164):

de um total de 59 dissertações no período analisado, 19 foram escritas nos Programas que constam com linhas de pesquisa específicas,

perfazendo um percentual de 32,20% do total de publicações. Com relação às teses, foram escritas 5 nesses Programas, em um universo de 14, perfazendo um percentual de 35,71% do total das publicações. Considerando que estamos tratando de um universo de 3 PPG, num grupo com ao menos 30 Programas, é um número significativo – em média um terço das publicações com referência à temática ambiental – indicando que a criação de linhas de pesquisa tem contribuído para a elevação do número de publicações específicas, contribuindo de forma fundamental para a inclusão e amadurecimento do debate ambiental no Serviço Social.

Conforme o Quadro 17, localizaram-se 13 PPG que possibilitam a discussão do tema em disciplinas específicas no curso. Optou-se por considerar as disciplinas que apresentavam palavras-chaves que remetiam à discussão já no título ou na ementa quando esta estava disponível.

Quadro 16: PPG na área de Serviço Social com disciplinas sobre o tema

	Disciplinas
UFS	Questão Ambiental e Serviço Social
PUC-RIO	Questões Socioambientais Urbanas
UCPEL	Questão Agrária e Política Agrícola; Desenvolvimento e Economia Política na América Latina
UERN	Questão Social e Serviço Social
UECE	Seminário Desenvolvimento e Meio Ambiente
UNIOESTE	Políticas Públicas Ambientais, Desenvolvimento e Direitos Emergentes
UNESP	A educação ambiental como estratégia sócio-ambiental
UFPE	Questão ambiental, dinâmica capitalista e Serviço Social
UFSC	Sociedade, Políticas sócio-ambientais e Serviço Social no capitalismo; A lógica Destrutiva Ambiental e o Mundo do Trabalho
UFMA	Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente
UFPA	Sociedade, Natureza e Território
UFRN	Questão Socioambiental e Serviço Social
UFAM	Sustentabilidade e Serviço Social na Amazônia

Fonte: Elaborado pela autora

Fazendo menção às produções dos PPG, Bourckhardt (2010) analisou dissertações e teses publicados de 1970 a 2008 sobre o tema e identificou que a UFPE possuía uma maior incidência de produções, totalizando 10, seguida da UFPA e da PUC/RS com 06 trabalhos cada; da

PUC/RJ e PUC/SP com 04 produções; da UFRJ e da UNESP/FR com 02 trabalhos; e da UFRN com uma dissertação. Algumas instituições, a exemplo da UFPE, continuam apresentando destaque e outras vêm se inserindo no debate e contribuindo para elucidar a questão socioambiental e a intervenção profissional neste campo, revelando o esforço da categoria em apreender a realidade social em sua dinâmica e atualidade.

Seguindo na análise das dissertações e teses referente a 2002 e 2012, conforme exposto no Quadro 9, Silveira (2015) identificou que as dissertações foram defendidas nas regiões: 16 PPG da região Norte, 10 na região Nordeste, 22 na região Sudeste; 09 na região Sul e 02 na região Centro-Oeste. Em relação às teses, 06 foram produzidas no Sudeste, 05 na região Nordeste, 02 na região Sul e 01 na região Centro-Oeste.

Na relação exposta pelo autor, a Universidade com maior produção foi a UFPE, seguida da UFPA, da PUC/RJ, UFJF e, ainda de forma expressiva, da PUC/SP e da PUC/RS com 13, 10, 08, 07, 06 e 05 produções, respectivamente. Também foram mencionados outros Programas: UFSC e UFAM com 03 produções cada; UFPI, UCPel, UnB, UNESP e UFRJ com dois trabalhos; UFRN, UFPB, UFMT, UERJ e UEL com uma produção cada. Identificação esta que não altera significativamente o exposto por Bourckhardt (2010), principalmente no que concerne às duas primeiras Universidades, evidenciando o relatado sobre a predominância na produção sobre a questão socioambiental nas regiões Nordeste e Norte.

Considerando a necessária articulação graduação e pós-graduação, chama-se a atenção para o fato que das 07 instituições referidas no Quadro 15 que dispõe de linha de pesquisa específica sobre a questão socioambiental e/ou que versam sobre a mesma no ementário da linha, 05 delas (UFAM; UFPE; UFMA; UNIOESTE; EMESCAM) apresentam disciplinas específicas (04 optativas e 01 obrigatória) sobre a temática na graduação em Serviço Social, ao passo que as outras 02 (PUC/Rio e UFRJ), conforme leitura do ementário, apresentavam possibilidades de incluir o tema em outras disciplinas que versavam sobre a questão urbana – aspectos estes que serão apresentados ainda nesta subseção.

Seguindo a explanação, inicia-se as reflexões da formação a nível de graduação. Registra-se que além dos dados coletados nas *homepages* das 114 UFAS referenciadas pela ABEPSS, verificou-se na análise da produção de conhecimento escassas pesquisas dedicadas a discutir a inserção da questão socioambiental no processo formativo.

Mesmo não sendo objetivo principal da pesquisa de todos, Bergalle et al. (2004), Lemos e David (2004), Lélis, Dancini e Teixeira (2008), Santos (2009), Sauer (2010), Silva, A. (2012), Oliveira (2012), Nunes e

Silva (2014a), Ribeiro e Pontes (2014), Santos e Araújo (2015), Santos (2016), entre outros, fizeram menção à formação na questão socioambiental no decorrer dos seus trabalhos, sendo que, alguns destes evidenciaram a fala de assistentes sociais entrevistados sobre a temática e outros fizeram referência à matriz curricular dos cursos de Graduação em Serviço Social e entrevistaram docentes e discentes.

Para explicitar as contribuições dos referidos autores nesta discussão, destaca-se que Santos (2009), Sauer (2010), Oliveira (2012) e Santos (2016) buscaram evidenciar se o debate da questão socioambiental estava sendo contemplado no projeto de formação profissional e nas matrizes curriculares de alguns cursos de graduação em Serviço Social de *Brasília* (UnB; UCB; UNISABER; FACEB); da *região Sul* (28 cursos de graduação); de *Mato Grosso* (UFMT; Centro Universitário de Várzea Grande e Universidade de Cuiabá) e do *Sergipe* (UFS; Universidade Tiradentes), respectivamente. Neste sentido, identificou-se que:

Quadro 17: Produção de conhecimento sobre a formação na questão socioambiental

	Região da pesquisa	Dados obtidos
Santos (2009)	Centro-Oeste (Brasília)	Referiu a inexistência de disciplinas específicas sobre o tema, contudo, reforçou que este era discutido na disciplina relacionada à Política Urbana.
Sauer (2010)	Sul I	Dos 28 cursos, 09 deles apresentavam nos seus currículos disciplinas específicas sobre o meio ambiente e 02 sobre a Política Habitacional.
Oliveira (2012)	Centro-Oeste (Mato Grosso)	Os 03 cursos tinham disciplinas sobre a questão socioambiental, mas apenas uma era ofertada. Através da análise da ementa, concluiu que estas pretendiam abordar o tema como uma expressão da questão social, fazendo referência aos problemas ao desenvolvimento do capitalismo contemporâneo e duas faziam referência ao Serviço Social.
Santos (2016)	Nordeste (Sergipe)	As 02 Universidades possuíam 02 disciplinas que apresentavam indícios de inserção do tema, dando centralidade para o debate da formação ambiental, considerando o assistente social educador ambiental.

Fonte: Elaborado pela autora

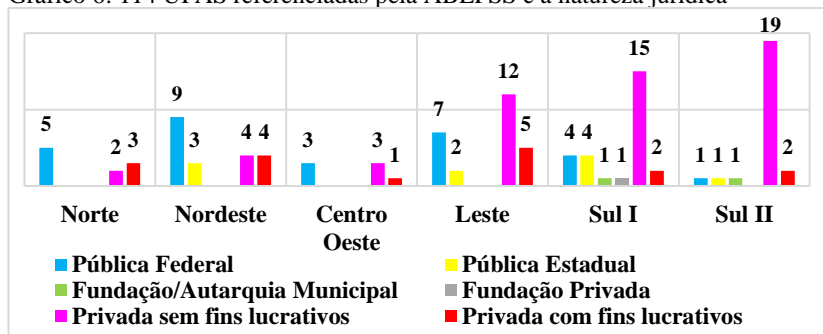
A referência à EA ganhou centralidade na produção sobre a questão socioambiental na formação do assistente social, sendo visível no exposto por Oliveira (2012) e Santos (2016), mas também em artigos publicados por Bergalle et al. (2004), Lélis, Dancini e Teixeira (2008) e

Lemos e David (2014). Ainda que se defenda uma formação que possibilite descortinar e elucidar o fetiche ideológico com que vem sendo tratada a questão socioambiental e a EA, os dois últimos autores referiram a necessidade de auferir uma “mentalidade ambiental” na formação, defendendo uma EA que “[...] aparece abraçando e interagindo diversas tradições culturais; diferentes modos e níveis saber-valor e diferentes tipos de agentes sociais criadores de sistemas de saberes, de valores, de sensibilidade e de sociabilidades, envolvidos em todo e qualquer trabalho biopedagógico” (LÉLIS; DANCINI; TEIXEIRA, 2008, p. 4).

Continuando as reflexões sobre a discussão da questão socioambiental na formação do assistente social a nível de graduação, conforme explicitado na seção 4.1, realizou-se um levantamento de documentos disponíveis nas *homepages* das 114 UFAS referenciadas pela ABEPSS em 2016, de modo a identificar o panorama dos cursos de Serviço Social em relação ao debate da questão agrária, urbana e socioambiental, com destaque para esta última.

Serão apresentados inicialmente dados relacionados à natureza jurídica, organização acadêmica das UFAS, além de detalhamento sobre como o debate do tema vem se fazendo presente nos cursos. Assim, em relação à **natureza jurídica**, 55 UFAS eram de natureza Privada sem fins lucrativos; 29 Pública Federal; 17 Privada com fins lucrativos; 10 Pública Estadual; 1 Fundação Municipal; 1 Autarquia Municipal e, 01 Fundação privada. Organizando por região, é visível no Gráfico 6 a seguir, que as regiões Sul II, Sul I e Leste são as que mais dispõem de UFAS privadas, com 21, 18 e 17 instituições, respectivamente. E, no âmbito público, as UFAS se concentram de forma mais evidente no Nordeste com 12.

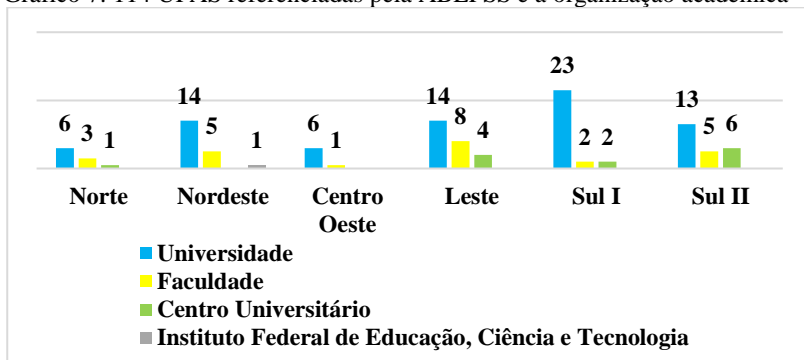
Gráfico 6: 114 UFAS referenciadas pela ABEPSS e a natureza jurídica



Fonte: Elaborado pela autora

Em relação à organização acadêmica, 76 UFAS são Universidade; 24 Faculdade; 13 Centro Universitário e 01 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. As regiões Sul I, Nordeste e Leste são as que mais dispõem de UFAS universitárias: 23, 14 e 14, respectivamente.

Gráfico 7: 114 UFAS referenciadas pela ABEPSS e a organização acadêmica



Fonte: Elaborado pela autora

Das 114 UFAS, contabilizaram-se 130 cursos, visto que, conforme dados obtidos no *site* do MEC, 14 UFAS⁴⁸ possuíam um ou mais curso de Serviço Social em *campus* distintos. Contudo, posteriormente, identificou-se que 11 UFAS não possuíam mais o curso e, retirando àqueles cursos vinculados a mesma UFA com currículos iguais, chegou-se a um número de 103 instituições e 107 cursos de Serviço Social.

Além das 11 UFAS com curso extinto, não se localizou informação de 09 cursos, pois a documentação não estava disponível ou não havia *site* específico. Provavelmente algumas dessas discutem os temas, mas não foram evidenciadas por não divulgarem as informações.

Além destes, em 17 cursos acessou-se a matriz curricular, PPP e/ou outro documento, mas não foi feita menção à questão agrária, urbana e/ou socioambiental. Sobre isso destaca-se que foram acessados alguns dos

⁴⁸ Das 14 UFAS, 12 (UNA; UNISUAM; UVA; UFAL; UFAM; UFPA; UNIOESTE; UCS; ULBRA; FMU; UNAERP; UNIVAP) dispunham de dois cursos em *campus* distintos, sendo que em 2 UFAS (UFAL; UNIOESTE), a matriz curricular tinha elementos distintos; 2 UFAS (UFF; UNAMA) possuíam 3 cursos e em uma (UFF) os currículos eram distintos em alguns aspectos. Para fins da tese, contabilizaram-se os cursos que possuíam currículos diferentes, pois não se está analisando o curso em si, mas seus currículos e ações de extensão e pesquisa.

referidos documentos, porém, estes não apresentavam a ementa das disciplinas, nem informações sobre ações de pesquisa e extensão.

Em relação aos 81 cursos que apresentaram discussão sobre o tema e fazendo referência neste momento ao *ensino*, identificou-se que 42 deles possuíam disciplinas obrigatórias; 23 disciplinas optativas e, 16 cursos disciplinas optativas e obrigatórias que versavam sobre a questão agrária, urbana e/ou socioambiental, conforme Quadro 19 a seguir:

Quadro 18: Inserção da questão agrária, urbana e socioambiental nas disciplinas de 114 UFAS

	UFAS	Nº
Disciplinas Obrigatórias	UCB; UFG; <u>UFMT</u> ; UNIVAR; EMESCAM; FNM; UNIFEG; <u>PUC/Minas</u> ; <u>UFOP</u> ; <u>UNA</u> ; UNISUAM; <u>UFF</u> ; UVA; <u>UNIRIO</u> ; <u>UCSAL</u> ; <u>UFBA</u> ; UECE; <u>IFCE</u> ; UNICAP; <u>UFS</u> ; FSDB; UNISULMA; <u>UFPI</u> ; <u>UNAMA</u> ; <u>UFPA</u> ; UNIBRASIL; UEPG; UNICENTRO; <u>UEL</u> ; <u>UNIOESTE</u> ; <u>UCS</u> ; <u>UNISC</u> ; URI; UFSM; UNISUL; FURB; <u>UNILINS</u> ; FAPSS; <u>PUC/Campinas</u> ; <u>PUC/SP</u> ; UNITAU; <u>UNIFESP</u>	42
Disciplinas Optativas	<u>UNB</u> ; <u>UFES</u> ; UFTM; UNISEP; <u>PUC/Rio</u> ; <u>UERJ</u> ; <u>UFRJ</u> ; <u>UFF</u> ; <u>UNIMONTES</u> ; UNIME; UFRB; <u>UEPB</u> ; <u>UFPB</u> ; <u>UFPE</u> ; <u>UERN</u> ; <u>UFRN</u> ; <u>UNIT</u> ; <u>UFCCG</u> ; <u>UFAM</u> ; <u>UFMA</u> ; <u>UFT</u> ; UCPEL; <u>UNISINOS</u>	23
Disciplinas optativas e obrigatórias	<u>PUC/GO</u> ; UNIC; <u>UFJF</u> ; UNIFOA; <u>UFAL</u> ; <u>FIP/PB</u> ; CEULP; <u>UNIOESTE</u> ; UNIFRA; <u>PUC/RS</u> ; ULBRA; <u>UNIPAMPA</u> ; <u>UFRGS</u> ; <u>UFSC</u> ; UNISA; <u>UNESP</u>	16
Não fez menção nos documentos acessados	UNISALES; <u>UFF</u> ; <u>UFAL</u> ; INTA; <u>PUC/PR</u> ; UNOCHAPECO; UCDB; FMU; UNIFEV; UNISAL; ITE; <u>UNILAGO</u> ; UNISANTOS; UNICSUL; UNIMAR; UNAERP; UNIVAP	17
Não localizei documentos	FIC/FASESC; Faculdade de Ciências Sociais de Saúde de Teófilo Otoni; FUNORTE; Faculdade Dom Pedro II; IMMES; FACEMED; USF; FAMA; ISCA	09
Cursos extintos	FAVAG; UNIPAC; UNIVALE; Faculdade Nobre de Feira de Santana; IES; UNICRUZ; UNIJUI; UNC; UNOESC; UNITOLEDO; FIMI	11
	TOTAL:	114⁴⁹

Fonte: Elaborado pela autora

Nota: Em sublinhado realçaram-se as UFAS que constavam como sendo filiadas à ABEPSS

⁴⁹ O número de UFAS verificadas era de 114, porém, este quadro fechou em 118, visto que 04 UFAS foram contabilizadas em mais de uma situação em razão da existência de mais de um curso com currículos distintos.

Ainda que não se desconsidere as particularidades dos cursos, para fins da tese, os dados estão sendo pautados em **103 UFAS e 107 cursos de Serviço Social**. Deste total, visualizou-se referência à questão agrária, urbana ou ambiental na grade curricular (titulação ou ementa da disciplina) em **81 cursos (79 UFAS⁵⁰)**, que equivale a 76% do total de cursos analisados.

Verificando a incidência das regiões e considerando as 79 UFAS, destaca-se que a **Região Centro Oeste** com 07 UFAS e 07 cursos, dispunha de 17 disciplinas (04 optativas e 13 obrigatórias); a **Região Leste** com 19 UFAS e 20 cursos, contabilizou 33 disciplinas (18 optativas e 15 obrigatórias); a **Região Nordeste** com 17 UFAS e 17 cursos, somou 36 disciplinas (27 optativas e 9 obrigatórias); a **Região Norte** com 09 UFAS e 09 cursos, dispôs de 18 disciplinas (07 optativas e 11 obrigatórias); a **Região Sul I** com 19 UFAS e 20 cursos, contou com 46 disciplinas (16 optativas e 30 obrigatórias), e a **Região Sul II** com 08 UFAS e 08 cursos, evidenciou 14 disciplinas (02 optativas e 12 obrigatórias), o que totalizou **164 disciplinas**, sendo estas **90 obrigatórias e 74 optativas⁵¹**. É importante retomar que não foram localizadas informações de 26 cursos (05 da região Leste; 03 Nordeste; 01 Norte; 03 Sul I e 14 Sul II) que poderiam alterar esta informação relativa à incidência de disciplinas nas regiões.

⁵⁰ Somando as que fizeram referência ao tema em disciplinas obrigatórias e optativas, tem-se 81 UFAS. Entretanto, dessas 81 UFAS, duas delas (UFF e UNIOESTE) possuem dois cursos de Serviço Social com currículos diferentes e, por isso, foram incorporadas mais de uma vez no Quadro. Entretanto, de qualquer forma, ainda que com currículos distintos, trata-se da mesma UFA. Assim, retirando essa particularidade, chega-se ao total de 79 UFAS.

⁵¹ Sem retirar as UFAS que possuem mais de um curso com o mesmo currículo, chega-se ao total de 185 disciplinas (107 obrigatórias e 78 optativas) distribuídas em: 17 na região Centro-Oeste com 07 UFAS/cursos; 37 na região Leste com 19 UFAS e 23 cursos; 36 na região Nordeste com 17 UFAS/cursos; 28 na região Norte com 09 UFAS e 13 cursos; 53 na região Sul I, com 19 UFAS e 22 cursos e, 14 na região Sul II com 08 UFAS/curso.

Quadro 19: Quantidade de disciplinas e ementários dos cursos por região onde verificou-se a incidência da discussão da questão agrária, urbana e/ou ambiental

REGIÃO	Nº DE UFAS	CURSO	QUANTIDADE DE DISCIPLINAS			EMENTÁRIO	
			TOTAL	Disciplina Obrigatória	Disciplina Optativa	COM	SEM
Centro Oeste	07 UFAS	07	17	13	04	11	06
Leste	19 UFAS	20	33	15	18	16	17
Nordeste	17 UFAS	17	36	09	27	25	11
Norte	09 UFAS	09	18	11	07	04	14
Sul I	19 UFAS	20	46	30	16	33	13
Sul II	08 UFAS	08	14	12	02	11	03
TOTAL:	79	81	164	90	74	100	64

Fonte: Elaborado pela autora

Das 79 UFAS, identificou-se que 61 eram Universitárias (28 Públicas Federais; 17 Privadas sem fins lucrativos; 10 Públicas Estaduais; 04 Privada com fins lucrativos; 01 Fundação Municipal; 01 Autarquia Municipal); 09 Faculdades (05 Privadas sem fins lucrativos e 04 com fins lucrativos); 08 eram Centros Universitários (06 Privadas sem fins lucrativos e 02 com fins lucrativos); e 01 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia público. Dos dados acessados, constata-se que o debate da questão agrária, urbana e/ou ambiental, no contexto disciplinar, se faz visível em **41 UFAS públicas e 38 privadas**.

Ainda que se assemelhem na quantidade de UFAS que inserem a discussão, há uma diferença significativa entre as instituições públicas e privadas quando se consulta a quantidade de disciplinas destinadas à questão agrária, urbana ou ambiental. Das 164 identificadas, 95 (42 obrigatórias e 53 optativas) estão inseridas em UFAS Públicas, ao passo que 69 disciplinas (48 obrigatórias e 21 optativas) estão nas Privadas. Sobre o formato, nas *Públicas* há um número semelhante entre a oferta em disciplinas obrigatórias e optativas, ao passo que nas *Privadas*, 70% deste conteúdo está inserido nas obrigatórias.

Embora este aspecto seja retomado posteriormente, é importante referir que ainda que as disciplinas obrigatórias, conforme o nome já indica, sejam obrigatórias para os alunos, as optativas, que também são necessárias para obtenção da carga horária mínima para a formação,

permitem que os alunos decidam quais e quantas disciplinas querem cursar, seja do curso ou fora dele, a depender das exigências de cada PPP.

Assim, quando se refere que o debate da questão agrária, urbana e/ou socioambiental está inserido nos cursos de forma expressiva em disciplinas obrigatórias, logo entende-se que estas abrangerão um número maior de alunos se comparado às disciplinas optativas que podem constar no PPP do curso, contudo, nunca serem ofertadas. Entretanto, é preciso compreender como que essas temáticas estão inseridas nestas disciplinas, visto que sua referência no título pode possibilitar maior visibilidade e indicar o conteúdo que será abordado, ao passo que apenas sua menção na ementa pode não garantir que o conteúdo seja efetivamente abordado.

Neste sentido, das 164 disciplinas, 90 são obrigatórias e, destas, 47 são específicas, visto que os temas constam no título da disciplina; ao passo que outras 43 são “gerais”, ou seja, fizeram esta menção na ementa. Além destas, 74 são optativas, sendo 62 específicas e 12 referem sobre o tema no conteúdo.

De 79 UFAS, pelo menos 65 tinham disciplinas com discussão específica sobre a(s) temática(s) e, fazendo a mesma referência, porém, contabilizando pelo número de disciplinas, destaca-se que das 164, 109 são específicas, ao passo que 55 a menção das temáticas estava prevista na ementa, no conteúdo programático e/ou em outro documento acessado do curso e, conforme será demonstrado na sequência, por vezes, esta referência aparecia pulverizada como uma temática que poderia ser discutida juntamente com outras emergentes ao Serviço Social.

Neste momento vale a ressalva de que ainda que se esteja indicando que, muito provavelmente, as disciplinas obrigatórias específicas garantam maior visibilidade ao tema e até certo aprofundamento do conteúdo, não se está defendendo que todos os cursos se organizem desta maneira. Ou seja, considera-se fundamental que estas temáticas, integradas à pesquisa e extensão, sejam abordadas transversalmente nos conteúdos curriculares do curso. Contudo, conforme mais bem aprofundado nas seções subsequentes quando das entrevistas realizadas, para se garantir esta transversalidade os docentes também precisam se apropriar destas temáticas e promover essas discussões no curso, inclusive, para se evitar discursos genéricos de que os temas são discutidos, quando, por vezes, são apenas mencionados de forma superficial nas ementas das disciplinas, mas não necessariamente abordadas nas mesmas.

Dito isso, segue o Quadro 21 com o detalhamento dos títulos e ênfases das disciplinas:

Quadro 20: Ênfases dos títulos das 164 disciplinas

Eixo de Discussão	Quantidade disciplinas	Exemplos de alguns títulos das Disciplinas
Questão Socioambiental	53	1) DS e Meio Ambiente; 2) Serviço Social e Questão Ambiental; 3) Educação Ambiental; 4) Responsabilidade Social e Ambiental; 5) Questão Ambiental e Políticas Públicas; 6) Sociedade, natureza e desenvolvimento: relações locais e globais; 7) Saúde Ambiental
Gerais	55	1) Tópicos Especiais; 2) Questão social e desigualdades sócio-territoriais; 3) Políticas Públicas no Brasil; 4) Capitalismo e Questão Social; 6) Classes sociais e movimentos sociais
Habitação	12	1) Política Habitacional; 2) A luta pela moradia e as Políticas de Habitação;
Questão Urbana	10	1) Questão Urbana e Serviço Social; 2) Questão Urbana no Brasil
Urbano e Rural	11	1) Realidade brasileira nos contextos urbano e rural; 2) Questão Urbana, Rural e Movimentos Sociais; 3) Política Social: Urbana e Rural; 4) Questão Social na Amazônia Urbana e Rural
Questão Agrária	8	1) Serviço Social e Questão Agrária e Mato Grosso; 2) A Questão Agrária brasileira;
Urbano e Meio Ambiente	5	1) Política Social: Desenv. Urbano e Meio Ambiente; 2) Política Urbana e Meio Ambiente
Urbano e Habitação	2	1) Questão Urbana e Política Habitacional; 2) Serviço Social e Gestão Urbana e Habitação
Urbano e Agrário	2	1) Política Social Setorial V: Questão Urbana/Questão Agrária; 2) Questão Agrária e Urbana no Brasil
Questão Fundiária	2	1) Serviço Social e questão fundiária; 2) A questão fundiária no Brasil.
Agrário e Meio Ambiente	1	Questão Agrária e Meio Ambiente na Amazônia
Agrário e Rural	1	Formação sócio-histórica, questão agrária e espaço rural
Rural	1	Sociologia rural
Urbano e Fundiário	1	Questões urbanas e fundiárias
Total	164	

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme é possível visualizar no Quadro, tal qual o movimento do GTP, as disciplinas também estão estruturadas a partir de ênfases, ou seja, há aquelas que centram o debate na questão socioambiental e outras

na questão urbana e também na questão agrária. Contudo, diferentemente do que foi exposto na subseção 4.2 no Gráfico 2 em relação aos artigos dos ENPESS de 2006 a 2016 onde a questão urbana agregava um número maior de publicações, no Quadro 21 verificou-se maior referência à questão socioambiental nos títulos das disciplinas.

Sobre as disciplinas específicas, 23 delas referiam no título uma integração da questão agrária, urbana ou socioambiental, ao passo que 86 o título dava centralidade para uma das ênfases. Nestas, quando era possível acessar a ementa, as disciplinas não sinalizavam diretamente elementos que integravam as ênfases, relacionando cada questão ao debate das Políticas Públicas, dos movimentos sociais, das particularidades regionais e do Serviço Social.

Tal aspecto consiste num alerta para a formação, cuja discussão – instigada e aprofundada, por exemplo, pelo GTP – precisa ser incorporada nos cursos, de modo que a categoria analise criticamente as expressões da questão social no âmbito da questão agrária, urbana e socioambiental, e as estratégias de intervenção profissional nestes campos.

Ou seja, ainda que se reconheça que uma das ênfases possa prevalecer nos debates promovidos nas disciplinas e pesquisas, isto não pode excluir a necessidade de fortalecer a indissociabilidade entre estas e apreendê-las sob uma perspectiva de totalidade, ligadas ao desenvolvimento das forças produtivas e às relações de produção da sociabilidade capitalista.

[...] a compreensão sobre a dinâmica histórica de constituição das dimensões agrária, urbana e ambiental decorre de intrínseca articulação, sendo estas constituintes da realidade e expressões, com especificidades, da desigualdade que funda essa sociabilidade e seu modo de produção. [...] essa integração possui como um dos alicerces centrais o modelo de desenvolvimento hegemônico do modo de produção capitalista, cuja apropriação - por parte daqueles que detém a propriedade privada dos meios de produção - dos recursos naturais, do espaço socialmente produzido e da força de trabalho no campo e nas cidades orientam-se por racionalidade predatória, reificadora e voltada à acumulação. (BEZERRA et al., 2015, p. 2).

Se as disciplinas específicas podem vir a garantir que as particularidades das ênfases sejam abordadas, é preciso estratégias para

não fragmentar o debate e evitar o fortalecimento do que pode ser chamado de perspectiva de área. Conforme Miotto e Lima (2009, p. 30):

No momento em que há a “filiação” por áreas, parece prevalecer a tendência de um eterno descrever das ações dos assistentes sociais a cada novo espaço ocupacional que se abre. Além disso, parece obstruir também as possibilidades de discussão entre os profissionais que, embora exerçam a profissão em áreas diferentes, desenvolvem ações de uma mesma natureza. Por exemplo, o assistente social que trabalha com Conselhos de Direitos na área da Criança e do Adolescente teria possibilidades muito maiores de adensar a discussão teórico-metodológica, aprofundando as reflexões sobre o “fazer profissional”, com colegas que também trabalham em Conselhos de Direitos na área da Seguridade Social do que com profissionais que trabalham no atendimento de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Retoma-se que a ação do assistente social na questão agrária, urbana e/ou socioambiental não se difere integralmente das ações realizadas nos demais espaços sociocupacionais que este se insere. Contudo, ainda que se corrobore com Miotto e Lima (2009) sobre os cuidados necessários em relação à “perspectiva de área”, entende-se que também é importante fomentar pesquisas que registrem as particularidades do Serviço Social nos espaços que este se insere, sem, com isso, desconsiderar que estes têm em comum o fato das demandas profissionais estarem intrinsecamente atreladas aos processos de reestruturação produtiva que, cada vez mais, radicalizam as desigualdades. Ou seja, trata-se de reconhecer as particularidades conectadas a uma totalidade e não como um campo específico e segmentado em si mesmo.

Considerando o exposto no Quadro anterior, segue o Quadro 22 com dados por região:

Quadro 21: Informações das ênfases das disciplinas por região

ÊNFASE TÍTULO DISCIPLINA	TOTAL	CENTRO OESTE	LESTE	NORDESTE	NORTE	SUL I	SUL II
Questão Socioambiental	53	5	5	15	6	19	3
Gerais	55	8	8	10	7	13	9
Habituação	12		4	1	2	4	1
Questão Urbana	10		4	3		3	
Urbano e Rural	11	2	4	1	1	3	
Questão Agrária	8	1	2	3		2	
Urbano e Meio Ambiente	5		3			1	1
Urbano e Habituação	2	1			1		
Urbano e Agrário	2		1	1			
Questão Fundiária	2		2				
Agrário e Meio Ambiente	1				1		
Agrário e Rural	1					1	
Rural	1			1			
Urbano e Fundiário	1			1			
Total	164	17	33	36	18	46	14

Fonte: Elaborado pela autora

Considerando a titulação e ementas das disciplinas, com exceção da região **Centro Oeste** onde visualizou-se uma referência mais expressiva em relação à questão urbana associado, majoritariamente, ao debate rural, e, na região **Leste** onde apresentou-se um debate mais centrado na questão urbana articulando-o à questão socioambiental, nas regiões **Nordeste, Norte** e **Sul** a questão socioambiental apresentou maior ênfase nos conteúdos curriculares. Fazendo referência a contextos regionais, o debate sobre a Política Habitacional foi referido nas titulações das disciplinas nas regiões **Leste, Norte** e **Sul I**.

As disciplinas “Gerais” e “específicas” apresentavam discussões que buscavam evidenciar as particularidades da questão agrária, urbana e/ou socioambiental, a partir de alguns debates relacionados: 1) às

particularidades regionais; **2)** às discussões dos movimentos sociais e formas de resistência da população; **3)** às Políticas Públicas para a área; **4)** à inserção do Serviço Social neste campo; **5)** ao debate da formação e desenvolvimento capitalista; **6)** às especificidades jurídicas e normativas.

Ainda que tenham transitado por esses tópicos de forma similar, verificou-se que as regiões **Centro Oeste** e **Norte** deram maior ênfase para as particularidades regionais; região **Leste** a concentração se deu nas referências ao Serviço Social, seguido da Políticas Públicas e da associação do debate à categoria desenvolvimento e às críticas ao capitalismo; na região **Sul I** visualizou-se referência à profissão e às Políticas Públicas; na **Sul II** o debate principal era a inserção do Serviço Social nesses espaços; ao passo que na região **Nordeste**, não havia tanta discrepância entre os tópicos de debate, sendo visível menção um pouco maior às Políticas Públicas, seguida do debate em torno da categoria desenvolvimento, Serviço Social, movimentos sociais e particularidades regionais. As referências ao debate jurídico foram visíveis, ainda que em menor número, nas regiões **Sul I, Nordeste e Leste**.

Detalhando um pouco mais as disciplinas “Gerais”, ou seja, quando a questão agrária, urbana e socioambiental não estava inserida como uma disciplina específica, visualizou-se que, principalmente na condição de **disciplina obrigatória**, a referência a essas questões era feita em disciplinas que recebiam as mais diversas denominações, conforme evidenciado no Quadro 20, e que estavam organizadas de modo a incluir o debate de temas emergentes ao Serviço Social (a exemplo das UFAS: UFG; PUC/Minas; UEL; FURB; PUC/SP; UNITAU; UFBA; UFPI; UNILINS; UNISA; UNIFOA; UNIOESTE). Tal ressalva pode ser feita em relação a algumas disciplinas optativas presentes nos cursos, a exemplo daquelas denominadas como “Tópicos Especiais” (PUC/Rio; UNESP; UFAL; UEPB, entre outras).

Ou seja, nesta condição, identificaram-se 21 disciplinas, sendo 15 obrigatórias e 06 optativas. Dessas, em 11 a ementa indicava que a questão agrária, urbana e/ou socioambiental seria discutida juntamente com reflexões relacionadas aos segmentos sociais (idosos, crianças e adolescentes, mulheres, pessoas com deficiência) e outras áreas (habitação, saúde, assistência social, entre outras), ao passo que em outras 10, ainda que também mantivesse o objetivo de discorrer e aprofundar diversos temas relevantes ao Serviço Social, a questão agrária, urbana e/ou socioambiental (assim como o debate de gênero, educação, entre outras) apareciam com a indicação de serem abordadas de forma específica, sendo denominadas, por exemplo, como “Tópicos Especiais

em Questão Urbana e Serviço Social”, “Tópicos Especiais do Pensamento Social: Questão Agrária e Desenvolvimento Social”, entre outras.

Tanto na primeira quanto na segunda forma, seja optativa ou obrigatória, a depender do docente que ministrará a disciplina, este pode não discorrer sobre os temas. Ou seja, nas 11 disciplinas essas questões podem ser mencionadas na ementa, mas não serem consideradas, visto a existência de outros temas a serem discutidos; e, nas 10 disciplinas, caso nenhum docente se disponibilize a ministrar, as disciplinas de “Tópicos Especiais específicas”, podem não ser ofertadas.

Importa registrar que não se pretende com essas discussões delimitar um “modelo ideal” de como essas temáticas deveriam ser abordadas nos cursos, mas sim tecer reflexões para que seja possível, dentro do caráter generalista da formação, buscar estratégias que garantam o aprofundamento da discussão sob uma perspectiva de totalidade, sem perder de vista a discussão das particularidades, sendo esta entendida como resultante da mediação necessária entre singularidade e universalidade. Destaca-se ainda o entendimento de que na formação profissional este aprofundamento deve assegurar os aportes teórico-metodológicos, técnico-operativos e ético-políticos necessários para a análise crítica da realidade, bem como não deve ficar restrito ao campo disciplinar, visto os limites existentes nesse processo de construção e socialização do conhecimento⁵² e a necessária integração com as ações de pesquisa e extensão.

Além do debate dos temas emergentes, também percebeu-se que em 05 cursos a questão agrária, urbana e/ou socioambiental estava referenciada no ementário de uma disciplina “Geral” obrigatória, denominada “Capitalismo e Questão Social” (UNIVAR; PUC/GO; IFCE UECE; UNIBRASIL). Ainda que tenham sido suprimidos nas Diretrizes aprovadas pelo MEC em 2002, este, conforme referido na subseção 3.2, era um dos 17 conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares elaboradas pela equipe de especialistas de 1999 enquanto necessário para a formação de bacharéis em Serviço Social e versa sobre:

Desenvolvimento Capitalista e Questão Social:

A inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho. A constituição das classes sociais, do Estado e as particularidades regionais.

⁵² Os limites a que se refere aqui dizem respeito, principalmente, ao aligeiramento do ensino, onde os conteúdos programáticos das disciplinas são organizadas dentro de uma carga horária específica que, muitas vezes, impossibilitam o aprofundamento dos debates.

Desenvolvimento desigual e combinado na agricultura, indústria e serviço. A reprodução da pobreza e da exclusão social nos contextos rural e urbano. As perspectivas contemporâneas de desenvolvimento e suas implicações sócio-ambientais (ABEPSS, 1996, p. 31-32).

Tal qual mencionado na subseção 3.2, a proposta de Diretrizes Curriculares de 1996 não foram aprovadas na íntegra pelo MEC. Retomou-se este aspecto, pois, se na proposta original as Diretrizes buscavam garantir, também através dos tópicos de estudo, um conteúdo básico comum à formação profissional no país – sem, com isso, desconsiderar as particularidades regionais –, a exclusão desses itens pelo MEC, sob o pretexto da flexibilidade, fez com que estes tópicos não tivessem um caráter obrigatório, permitindo que cada curso formatasse seus PPP e currículos de acordo com sua realidade e princípios, desde que preservassem o tripé constituído pelos núcleos de fundamentação da formação profissional.

Ainda que tal alteração não “proíba” que os cursos ofertem determinados conteúdos, tal aspecto, de certa forma, pode contribuir para “explicar” o fato de um número tão reduzido de cursos ter inserido o tópico de estudo “Desenvolvimento Capitalista e Questão Social” como uma disciplina. Apesar disso, destaca-se que os conteúdos previstos nesta matéria foram visíveis em outras disciplinas (sendo apenas uma específica), a exemplo das denominadas “Questão Social no Brasil Contemporâneo”, “Universidade e Sociedade”, “Questão agrária e urbana no Brasil”, que referiam a necessidade de refletir sobre a agudização da questão social no contexto rural e urbano, as transformações histórico-estruturais do capitalismo e suas implicações sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais (UERJ; UFRN; UCS).

Em relação às disciplinas “Gerais” e “específicas”, visualizou-se que a questão agrária, urbana e/ou socioambiental – especialmente as duas primeiras – eram mencionadas nos títulos ou nas ementas de disciplinas que faziam referência às particularidades regionais⁵³ (UFJF; UNIVAR; PUC/GO; UNIC; IFCE; UECE; UFCG; FSDB; UNISULMA; UNAMA; UFPA; UNIPAMPA; UNESP; UFMT; UERJ; UFMT; UFJF; UFF; UERN; UFAM; UFSC). Entende-se que a referência às questões

⁵³ Disciplinas denominadas: “Serviço Social: Questão Regional e Local”; “Capitalismo e questão regional”; “Questão Social da Amazônia”; “Realidade Regional”; “Questão social e desigualdades sócio-territoriais”, entre outras.

regionais no trato destes temas é pertinente para situar ao alunado particularidades do espaço em que se vive, entretanto, ao efetuar tais discussões é importante sinalizar as desigualdades do desenvolvimento regional e o processo de expropriação efetuado pelo capitalismo, não desassociando o debate da mundialização do capital.

Também se identificou nas disciplinas a referência ao caráter legislativo, a exemplo de reflexões sobre o “Direito ao Meio Ambiente”, por exemplo (UEPG; UNIRIO, UERN, UFSC) e aos movimentos sociais (UFS; UFG; UFPA; UFT; UNIFESP; UFRB; FAPSS; UNISA; UFSC; FURB; UNIPAMPA; UNIFOA; PUC/GO; UNB; UERJ; UFRJ; UNIRIO; UECE; UFPB; FIP/PB; UERN; UNIFRA; UFRGS). Sobre este último, retomam-se os dados dispostos nesta subseção sobre os ENPES de 2010 a 2016, onde o eixo “Movimentos Sociais e Serviço Social” era o com o menor número de artigos publicados.

É necessário dar visibilidade aos movimentos sociais envolvidos em lutas contra os impactos predatórios deste modelo de desenvolvimento que ainda não vem ganhando ênfase na produção sobre a questão urbana, agrária e socioambiental. Tal visibilidade e fortalecimento é importante no tempo presente:

[...] marcado pelo aprofundamento da crise capitalista, pelo agravamento da criminalização aos movimentos sociais e sujeitos que resistem às múltiplas formas de violações, de opressão e de exploração e à absoluta universalização das mediações realizadas pelo capitalismo em sua forma financeira, transformando todos os recursos naturais e a vida humana em mercadoria. Essas características impingem dinâmicas autoritárias e de exceção na gestão das contradições por parte das instituições, em especial, do Estado no mundo ocidental (BEZERRA, et al., 2017, p. 13).

Nas disciplinas “gerais” e mais especificamente nas “específicas”, visualizou-se de forma expressiva, a busca em discorrer sobre a questão agrária, urbana e/ou socioambiental a partir das Políticas Públicas em pelo menos 30 disciplinas e, destas, 19 faziam menção à inserção do Serviço Social na área – esclarece-se que em outras 15 disciplinas foi feita referência à profissão não associando necessariamente ao debate das Políticas Públicas. Tal questão não gera surpresa, visto o já sinalizado nesta subseção quanto da concentração das pesquisas na profissão no âmbito das políticas públicas, em especial as sociais.

Contudo, esta referência estava mais visível nas disciplinas específicas, visto que a discussão das políticas urbanas, ambientais e agrárias, majoritariamente, não eram mencionadas naquelas disciplinas destinadas ao debate das Políticas Sociais. Ou seja, verificou-se que em 04 disciplinas (UFG; UFBA; UEL; UNISA) cujo título era “Política Social”, “Política Setorial”, a menção a essas ou a uma das ênfases era referida com discussões de outras Políticas voltadas ao debate de gênero, da Assistência Social, entre outras – o que dava uma conotação semelhante ao objetivo das disciplinas de Tópicos Especiais sinalizados.

Em outras 04 (UFRGS; UNIFESP; UERN; UNISINOS), identificou-se a busca em articular o debate da questão socioambiental à Política de Saúde, em disciplinas com titulação de “Saúde Socioambiental”, por exemplo. Em apenas um dos cursos a referência à questão socioambiental foi efetuada numa disciplina que não articulava ambas as questões no título (“Seguridade Social II – Políticas de Saúde”), porém, esta ênfase foi tratada na ementa, sendo a intenção abordar os “determinantes políticos, sócio econômicos, ambientais e institucionais das políticas de saúde no âmbito da relação Estado e Sociedade”.

Além do debate que particulariza o Serviço Social nas relações sociais de produção e reprodução da vida social, bem como que evidencia as configurações estruturais e conjunturais da questão social no modo de produção vigente, identificou-se que os currículos dos cursos, de modo geral, apresentavam disciplinas que tinham como base a discussão das áreas de atuação (a exemplo da Assistência Social, Saúde) e/ou de públicos alvos (idoso, criança, mulheres, etc.). Entretanto, tal qual exemplificado no parágrafo anterior em relação aos currículos dos cursos analisados e visualizado nos artigos dos ENPESS e periódicos, mostraram-se tímidas as estratégias para evidenciar a interface, especialmente, das Políticas da Seguridade Social com a questão agrária, urbana e socioambiental, mas, principalmente, com esta primeira ênfase.

Lusa (2012), Kraemer (2006) e Yamamoto (2007, p. 152) referem existir uma “*tendência a considerar a sociedade brasileira numa ótica meramente urbana*”. Dificilmente, em nossos debates, os processos sociais agrários aparecem articulados à questão urbana, correndo o perigo de reincidirmos no velho dualismo rural-urbano”. Ou seja, ainda que desenhadas principalmente sob o ponto de vista urbano, as discussões sobre a Assistência Social, Saúde e Previdência precisam dar visibilidade ao debate da destrutividade e gestão socioambiental; das formas de apropriação e ocupação do solo urbano; das Políticas voltadas para a área; dos processos de resistência; das formas de apropriação, planejamento e gestão dos territórios; da realidade rural, dos indivíduos sociais que vivem

e/ou trabalham neste espaço, da luta pela terra e pela Reforma Agrária, entre outros. Tais questões podem contribuir para romper com o dualismo rural e urbano, além de demarcar a necessidade de pensar sobre as demandas profissionais nessas esferas.

Por fim, outro destaque em relação aos títulos e ementas, diz respeito ao fato de alguns cursos incluírem nos currículos disciplinas optativas de outros cursos, aspecto este que, aparentemente, indica certo estímulo para que os alunos busquem referências externas à profissão. Tais disciplinas recebiam as nomenclaturas: “Sociologia Rural”; “Antropologia Urbana”; “Sociologia do Meio Ambiente”; “Direito Ambiental”; “Direito Agrário”; “Geografia Agrária”, entre outros.

Não desconsiderando a necessária interlocução da profissão com outras áreas, o fortalecimento da interdisciplinaridade e a superação do endogenismo, é preciso discutir sobre como os alunos vêm incorporando os debates realizados nas disciplinas promovidas por outros cursos, no sentido de se atentar para os cuidados com ecletismos observados em alguns trabalhos no Serviço Social, conforme será referido na subseção 4.4.1. Além disso, tal ressalva é feita também no sentido de afirmar que, ainda que as outras áreas de formação são importantes para o aprofundamento das discussões sobre a questão agrária, urbana e socioambiental, não é de responsabilidade destes trazerem à tona as atribuições e particularidades da ação do Serviço Social nessas áreas.

Após a explanação das disciplinas sobre a questão agrária, urbana e socioambiental, considerando o objeto do estudo, faz-se destaque às 46 UFAS (ver Apêndice D) que possuem 59 disciplinas cuja titulação indica para uma ênfase na questão socioambiental. Deste total, acessou-se a ementa de 28 disciplinas.

Conforme Quadro 23, em relação às nomenclaturas estas seguiam padrões semelhantes, utilizando na titulação terminologias como “questão ambiental”, “desenvolvimento sustentável”, “educação ambiental”, “gestão ambiental”, “meio ambiente”, “sustentabilidade”, “política pública” e “Serviço Social”.

Quadro 22: Titulações das disciplinas que versam sobre a questão socioambiental

Categoria Principal	Título da disciplina	Nº disc.
Serviço Social Meio Ambiente / Questão Ambiental / Sustentabilidade	• Serviço Social e a Questão Ambiental	2
	• Serviço Social e Meio Ambiente	6
	• Serviço Social em meio ambiente	1
	• Serviço Social e a Sustentabilidade	2
	TOTAL	11
Desenvolvimento Sustentável	• Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente	3
	• Desenvolvimento Sustentável;	1
	• Ética e Desenvolvimento Sustentável;	1
	• Desenvolvimento Sustentável e Inclusão Social;	1
	• Educação para o Desenvolvimento Sustentável;	1
	• Núcleo Temático: Meio Ambiente, DS e Educação Ambiental	1
TOTAL	8	
Sustentabilidade	• Desenvolvimento e Sustentabilidade	2
	• Meio Ambiente e Sustentabilidade;	2
	• Sustentabilidade Ambiental e Economia Solidária	1
	TOTAL	5
Sociedade, natureza, Meio Ambiente e Desenvolvimento	• Sociedade e Meio Ambiente	3
	• Sociedade, natureza e desenvolvimento: relações locais e globais;	1
	• Desenvolvimento, Sociedade e Preservação Sócio Ambiental;	1
	• Natureza, Cultura e Sociedade;	1
	• Desenvolvimento, meio ambiente e poder local	1
	TOTAL	7

Política Urbana e Meio Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Política Urbana e Meio Ambiente • Política Social: Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente • Questão Urbana, Cidade e Meio Ambiente • Seminário Temático: Questões Urbana, Ambiental e Serviço Social • Meio Ambiente e a Questão Urbana no Brasil 	1 1 1 1 1
	TOTAL	5
Questão Ambiental; Políticas Públicas e Gestão Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> • Questão Ambiental e Políticas Públicas • Política Pública e Meio Ambiente • Gestão Ambiental: gênero e políticas públicas • Gestão Ambiental e Serviço Social • Gestão ambiental e políticas públicas 	2 1 1 1 1
	TOTAL	6
Educação Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Ambiental • Educação Socioambiental • Políticas de Educação Ambiental 	3 1 1
	TOTAL	5
Responsabilidade socioambiental	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidade Social e Ambiental • Responsabilidade Socioambiental • Responsabilidade Social e Sustentabilidade 	3 1 1
	TOTAL	5
Questão Agrária e Meio Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Questões Agrárias e Meio Ambiente na Amazônia 	1
	TOTAL	1
Outros	<ul style="list-style-type: none"> • Direito Ambiental; Saúde Ambiental; Sociologia do Meio Ambiente; Reflexões ambientais; Ciências Ambientais 	6
TOTAL: 59 DISCIPLINAS		

Fonte: Elaborado pela autora

Fazendo referências às 28 ementas acessadas, conforme Quadro 24, independentemente do que foi denominado como “categoria principal”, as discussões da Gestão Ambiental, Política Ambiental, as referências ao desenvolvimento econômica capitalista e as implicações socioambientais deste desenvolvimento, são aspectos pontuados na maioria das ementas.

Quadro 23: Análise das ementas das disciplinas que versam sobre a questão socioambiental

Categoria Principal	Análise das ementas
Serviço Social e Questão Ambiental	As 07 disciplinas com ementa referiam sobre o Serviço Social. Além disso, em 03 destacava-se a necessidade de dialogar sobre a influência do capitalismo sob o meio ambiente; 03 trouxeram à tona as legislações relativas ao tema; 03 deram centralidade aos mecanismos sociais de controle ambiental e formas de enfrentamento e resistência da população; 02 fizeram referência à EA, entre outros.
Desenvolvimento Sustentável	As 03 disciplinas com ementa faziam menção ao DS, contudo, uma referia sobre sustentabilidade, desenvolvimento e movimentos sociais; outra sobre as consequências ambientais do desenvolvimento e a teoria da sustentabilidade; a terceira referia sobre a EA, conscientização, resíduos sólidos e Serviço Social.
Sustentabilidade	As 02 disciplinas discorrem sobre a sustentabilidade e o Serviço Social. Em uma delas sugeria-se a discussão das transformações ambientais no capitalismo e da relação entre questão social e questão ambiental.
Sociedade, natureza, Meio Ambiente e Desenvolvimento	De 06 disciplinas, destaca-se que a primeira refletia sobre a natureza, economia, política e cultura; a segunda sobre diferentes modos de vida e ambiente; a terceira sobre urbanização e crise ambiental, consumo sustentável e a gestão dos recursos naturais; a quarta referia sobre o capitalismo e o impacto do desenvolvimento econômico na vida das populações tradicionais; a quinta ementa destacava a relação entre questão social e questão ambiental, com destaque aos movimentos sociais, responsabilidade socioambiental, política de saneamento e a relação saúde e ambiente; a sexta fazia menção ao DS e planejamento do desenvolvimento local.

Política Urbana e Meio Ambiente	As 02 disciplinas com ementa pretendiam articular o debate da questão urbana e da questão socioambiental e, além de referência aos movimentos sociais, trouxeram a necessidade de discutir os aspectos legais do meio ambiente. Uma das disciplinas deu ênfase para a discussão da reforma urbana e a outra sinalizou a necessidade de dialogar sobre a questão habitacional e os processos de regularização fundiária.
Questão Ambiental; Políticas Públicas e Gestão Ambiental	As ementas das 03 disciplinas faziam referência ao DS e Políticas Ambientais, além de conceituar a questão socioambiental. Uma das disciplinas sinalizou a necessidade de dialogar sobre as exigências legais relacionadas às atividades humanas e a interferência no ambiente; outra sobre preservação e o debate de gênero; e outra visava refletir sobre capitalismo, meio ambiente e marxismo.
Educação Ambiental	Uma disciplina com ementa referia sobre a relação entre sociedade e natureza, contextualizava a EA e fazia menção ao DS.
Responsabilidade socioambiental	Das 02 disciplinas com ementa, uma dialogava sobre a relação da questão socioambiental com a gestão social; a outra mencionava sobre a relação das mudanças climáticas e ação humana, além de desenvolver projetos na área.
Outros	Das 03 disciplinas com ementa, uma discutia a legislação ambiental; outra o modelo de desenvolvimento vigente e a interação com o meio ambiente e Política de Saúde; e outra a questão do desenvolvimento com destaque para reflexões sobre desastres naturais, crescimento populacional, DS e desigualdade ambiental.

Fonte: Elaborado pela autora

Fazendo referência às 46 UFAS (22 públicas e 24 privadas) que apresentavam disciplinas cujo título indicava uma ênfase na questão socioambiental, destaca-se que se consultou o currículo dos docentes vinculados às Instituições para identificar se o tema era objeto de pesquisa destes. Nos 31 cursos onde foi possível acessar as informações, verificou-se uma discrepância em relação ao número de professores, ou seja, alguns cursos contavam com 36 docentes, ao passo que outros com 07.

Muitos cursos dispunham de um número superior de profissionais formados em Serviço Social, ao passo que outros (a exemplo de 08) havia um número semelhante entre assistentes sociais e profissionais com outra formação, com predominância para as áreas de Ciências Sociais, Filosofia, Psicologia, Economia e Direito, e, em menor número, da Administração, Ciências Agrárias, Pedagogia, Letras, Engenharia Química, Educação Física e Comunicação Social e Publicidade.

Seguindo uma tendência interdisciplinar, os docentes vinculados à graduação ou PPGSS são titulados no Serviço Social ou em outras áreas de formação. Ainda que algumas dessas não sejam consideradas áreas afins (a exemplo da Engenharia Química, Educação Física e Comunicação Social), alguns destes docentes em razão do objeto de pesquisa ministravam disciplinas sobre a questão socioambiental, mas, com maior prevalência, vinculavam-se às disciplinas sobre a Formação sociohistórica brasileira; Políticas Públicas; TCC; Instrumentalização Científica; Estatística, que não são matéria exclusiva do Serviço Social.

Este é um aspecto que precisa ser reforçado, visto a necessidade dos cursos obedecerem o que está disposto enquanto atribuições privativas do assistente social no artigo 5º da Lei nº 8.662/1993. Ou seja, profissionais com outras formações poderão compor o quadro docente, contudo, compete aos formados em Serviço Social assumir no magistério de Serviço Social a nível de graduação e pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular; dirigir e coordenar Unidades de Ensino, Cursos, Núcleos Pesquisa de Serviço Social, entre outros (BRASIL, 1993).

Sobre as linhas de pesquisa, projetos de extensão e/ou publicações dos docentes, destaca-se que em relação às **24 UFAS privadas**, em 10 Instituições não se identificou quais eram os docentes do curso; em 07 cursos nenhum docente referiu a questão socioambiental como objeto de estudo; 07 cursos constavam docentes com publicações, orientando trabalhos, ministrando disciplinas, participando de projetos de pesquisa e extensão sobre a questão socioambiental, urbana e agrária. Destes ainda visualizaram-se 02 cursos com docentes formados em Pedagogia e Economia que ministravam disciplinas sobre o tema. Em relação às **22**

UFAS públicas, em 05 cursos não se identificaram os docentes; em 04 não foram localizados docentes com a questão socioambiental como objeto de estudo; 13 cursos constavam docentes que apresentaram alguma discussão sobre a questão socioambiental.

No que concerne aos 20 cursos que, pela leitura do currículo *lattes* os docentes discutiam a questão socioambiental, destaca-se que em 09, ainda que os cursos dispusessem de 33 ou 7 docentes, apenas um fazia referência ao tema – aspecto este que não é impeditivo para desenvolver pesquisas na área, contudo, pode acarretar certo isolamento do pesquisador, além de um docente “ficar responsável” pela discussão da temática. Nos demais verificou-se um número um pouco maior, mas, de modo geral, não ultrapassava o total de 04 professores.

Ainda nestes 20 cursos, de um total de 42 docentes, embora nem todos informem as disciplinas que lecionam, localizaram-se 19 que ministram ou já ministraram disciplinas específicas sobre a questão socioambiental no curso de Serviço Social ou em outros cursos e PPG. Contudo, destes, pelo menos 05 não apresentavam de forma expressiva outra forma de inserção na discussão. Somado a isso, de um total de 42 docentes, constavam informações sobre a inserção em projetos de pesquisa e extensão em 30, mas, 19 destes não apresentavam uma produção significativa do ponto de vista quantitativo sobre o tema.

Longe de se defender um produtivismo, este dado tem como propósito sinalizar para a importância da produção científica na área e para a necessidade dos docentes buscarem qualificar e alimentar este debate na formação e exercício profissional. Outro ponto importante é a necessidade de um intercâmbio entre pesquisadores e núcleos de pesquisa, de modo a socializar e fortalecer as pesquisas no Serviço Social.

Feito tais explanações da formação profissional, especialmente no nível do ensino, destaca-se neste momento que além do contexto disciplinar, em consulta atualizada em agosto/2017 ao Diretório de Grupo de Pesquisa da Plataforma Lattes do CNPq, através de palavras-chaves, chegou-se a um número de 34 Grupos que correspondem à 20 UFAS.

Os 34 Grupos pertencentes às UFAS filiadas à ABEPSS, dispunham da questão socioambiental como discussão central do Grupo, onde já constava no título a referência ao tema ou integrava a linha de pesquisa – sendo este último o mais frequente. Ainda que 04 destes tenham sido criados antes de 2000, maior parte dos Grupos (18) tiveram sua criação na referida década e 12 emergiram nos anos 2010.

Foram localizadas 11 da região Nordeste; 11 na região Leste; 07 na região Norte; 02 na região Sul I e Sul II e, 01 na região Centro-Oeste, sendo descritas a seguir:

Quadro 24: Núcleos de pesquisa que versam sobre a questão socioambiental

UFA	NÚCLEO	ANO	INFORMAÇÕES NÚCLEO
UFES	Núcleo de Estudos do Trabalho	1998	Tem 3 linhas de pesquisa, sendo uma “Trabalho, saúde e meio ambiente no mundo urbano”
PUC/Minas	Núcleo de Meio Ambiente e Saúde	2011	O núcleo busca apoiar ações de promoção integral da saúde e da sustentabilidade socioambiental
UFF	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre práticas sociais rurais e urbanas	2004	Desenvolve estudos sobre preservação ambiental, violência doméstica e ação profissional na área sócio jurídica
	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Política, Movimentos Sociais e Serviço Social	2007	Tem 10 linhas de pesquisa, sendo que em uma dessas “Movimentos e Lutas Sociais Urbanas e Rurais” cuja ementa faz menção à questão socioambiental
	Núcleo de Pesquisa em Sociedade e Desenvolvimento Regional de Campos	2003	Possui 5 linhas de pesquisa, sendo uma “Meio Ambiente, Ecologia e Problemas Ambientais”
	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho	2012	Tem 4 linhas, sendo uma “Trabalho, questão agrária, urbana e ambiental, desenvolvimento capitalista, reestruturação produtiva: questão social, políticas sociais, Serviço Social”
UFRJ	Exclusão social e poder local	1999	Tem 3 linhas, sendo uma “Um novo paradigma de desenvolvimento” que discute sustentabilidade
	Laboratório de Pesquisa e Extensão Favela e Cidadania	1984	Possui 9 linhas que discorrem sobre o direito à moradia; cidadania e cultura; violência urbana e, uma refere sobre meio ambiente e movimentos sociais
PUC/Rio	Laboratório de Estudos Urbanos e Socioambientais	2009	Tem uma linha sobre “Questões urbanas, socioambientais e formas de resistência social” e estudos sobre segregação socioespacial, justiça ambiental, movimentos sociais, favelas e políticas públicas
UERJ	Grupo de Estudos em Serviço Social, Saúde, Trabalho e Meio Ambiente	2006	Tem 5 linhas, sendo uma “Saúde do trabalhador, meio ambiente e vigilância em saúde do trabalhador”

	Gestão Democrática na Saúde e Serviço Social	2004	
UFPI	Cidade, processos urbanos e políticas públicas	2008	Consta 4 linhas de pesquisa, sendo uma delas: “Cidades, espaço urbano e DS”
UFAM	Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Sociais e Seguridade Social no Amazonas	2002	Tem 8 linhas, sendo uma “Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia” e outras sobre gênero, envelhecimento e família; educação; Políticas de Assistência Social na Amazônia
	Grupo de Pesquisa em Gestão Social, Direitos Humanos e Sustentabilidade na Amazônia	2012	As linhas referem sobre sustentabilidade: “Gestão Social, Políticas Públicas, Ambiente e Sustentabilidade”; “Direitos Humanos, Cidadania, Participação Social e Sustentabilidade” e “Desenvolvimento Regional, Trabalho e Tecnologias voltadas para a Sustentabilidade”
	Grupo Interdisciplinar de Estudos Sociambientais e de Desenvolvimento de Tecnologias Sociais na Amazônia	2001	Tem 7 linhas de pesquisa sendo uma “Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável”; “Políticas Públicas e Socioambientais”; outra de turismo e sustentabilidade e as demais de inovação social e tecnológica e Políticas Públicas
	Questão Social e Serviço Social no Estado do Amazonas	2003	Desenvolvem reflexões sobre saúde, povos indígenas e violência sexual. Tem 8 linhas de pesquisa, sendo uma “Sustentabilidade, Desenvolvimento, Economia, Cooperativismo”
UFPA	Grupo de Pesquisa Sociedade, Território e Resistências na Amazônia	2017	Possui 3 linhas, sendo uma delas denominada “Processo de Territorialização, meio ambiente e políticas de ordenamento territorial”
	Políticas Urbanas e Movimentos Sociais na Amazônia Globalizada	2017	Possui 4 linhas, sendo uma “Processos de territorialização e Meio Ambiente na Amazônia”
UFMT	Serviço Social e Espaços Sócio-ocupacionais	2007	Tem 7 linhas de pesquisa, sendo uma: “Desenvolvimento Sustentável, território e ambiente”
UEPB	Ação Cultural Camponesa: Núcleo de Estudos Rurais	2007	Desenvolve estudos sobre desenvolvimento rural, relações raciais e educação. Tem 6 linhas, sendo uma “Meio ambiente, sustentabilidade, desenvolvimento local, sustentabilidade e agroecologia”

UFPE	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Questão Ambiental e Serviço Social	2016	Tem 5 linhas de pesquisa: “Capitalismo contemporâneo e questão ambiental”; “Direitos, Política e Gestão Ambiental” “EA e Sustentabilidade”; “Questão ambiental e conflitos sociais na América Latina” e “Questão ambiental e Serviço Social”
	Grupo de Estudos e Pesquisa em Gênero, Raça, Meio Ambiente e Planejamento de Políticas Públicas	1991	Possui 10 linhas e a maioria refere sobre meio ambiente: conflitos socioambientais; desastre; Políticas Públicas para os povos tradicionais; questão agrícola; segurança alimentar; desenvolvimento regional e urbano
	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Estado, Política Pública e Sociedade	2008	Tem 4 linhas, sendo uma “Questão Socioambiental e Relações Sociais de Gênero” que faz referência ao Desenvolvimento Sustentável, desastre e risco
	Núcleo de Estudos e Pesquisa em Habitação e Saneamento Ambiental	2006	Tem 7 linhas de pesquisa, sendo a maioria relacionada à questão urbana e habitacional. Uma é denominada “Políticas Públicas e Gestão de Serviços de Saneamento” e refere sobre EA
UFS	Grupo de Estudos e Pesquisas Marxistas	2015	Tem 3 linhas de pesquisa sendo uma “Marxismo e Questão ambiental”
UNIT	Estudos sobre o Serviço Social e a sociedade	2000	Tem 9 linhas, sendo uma “Gestão e Educação Ambiental”
	Serviço Social, trabalho e formação	2011	Tem 2 linhas, sendo uma “Serviço Social, Questão socioambiental e Políticas sociais”
	Políticas públicas, questão e transformações sociais na região Nordeste	2011	
UFPB	Grupo de estudos e pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais	2010	Tem 3 linhas de pesquisa, sendo uma delas “Educação Popular, Meio Ambiente e Habitação”
	Base de Pesquisa Organizações do Terceiro Setor, Planejamento e Gestão Estratégica	2009	Tem 4 linhas de pesquisa, sendo uma “ONG, planejamento, gestão e sustentabilidade”

UNESP	Gestão sócio-ambiental e a interface com a questão social	2002	Tem 5 linhas, sendo algumas: “Educação Ambiental”, “Indicadores geopolíticos e os impactos sociais e ambientais” e “Indicadores sócio-ambientais e as políticas sociais”
UNIFESP	Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Saúde Sócio Ambiental	2010	O núcleo objetiva elevar a consciência pública de que, é no meio ambiente, que o corpo humano busca as substâncias materiais e emocionais para se (re)construir, e que o atual estágio de consumo, produção e reprodução social está comprometendo os mananciais para formação e transformação do próprio homem. Somado a isso, buscam incluir na pauta do Serviço Social a Saúde Ambiental, bem como a inserção e capacitação do assistente social nesta nova e complexa área de trabalho
UFRGS	Núcleo de estudos e pesquisas Terra, Trabalho e Política Social	2014	Tem 3 linhas de pesquisa, sendo uma sobre a questão agrária, outra de urbana e ambiental e última que versa sobre Serviço Social e Políticas Sociais.
UNIOESTE	Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Ambientais e Sustentabilidade	2009	Tem 3 linhas: “Meio Ambiente, sociedade, Serviço Social, planejamento integrado de políticas ambientais e defesa do meio ambiente sustentável na realidade da América Latina”; “Ordenamento territorial, questões urbanas e rurais, socioambientalismo e Educação Ambiental”; “Ética do Meio Ambiente, Políticas Ambientais, Sustentabilidade e Novos Direitos”

Fonte: Elaborado pela autora

Mesmo que outras discussões ainda se sobreponham, o debate da questão urbana, agrária e socioambiental vem ganhando visibilidade no Serviço Social. Mediante consulta da matriz curricular, PPP, Grupos de Pesquisa e/ou linhas de pesquisa de PPG da área do Serviço Social, visualizou-se que estes temas, especialmente os com ênfase na questão socioambiental, vêm sendo referenciados nestes espaços.

Entretanto, para além das referências ao tema identificados na análise documental, considerando o objeto desta pesquisa, pretende-se nas próximas subseções aprofundar as reflexões sobre como o Serviço Social vem inserindo o debate da questão socioambiental nas dimensões do processo formativo profissional, tendo como base as entrevistas realizadas com os docentes vinculados aos cursos de Serviço Social de UFAS universitárias selecionadas para a amostra. Ou seja, pretende-se na sequência discorrer sobre a trajetória profissional dos docentes que possuem a questão socioambiental como objeto de discussão e/ou que têm esse tema perpassando suas pesquisas; as referências aos motivos que levaram os cursos a inserir – ou não – essa questão no ensino, na pesquisa e extensão; a forma como o debate tem sido promovido nesse tripé; as contribuições do Serviço Social na área e os desafios para a formação.

4.4 A QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL NOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL DE UFAS UNIVERSITÁRIAS FILIADAS À ABEPSS

Retoma-se que de 114 UFAS referenciadas à ABEPSS em 2016, 79 apresentavam elementos, especialmente no ensino cujos dados eram mais divulgados que comparado aos de pesquisa e extensão, que indicavam a inserção da questão agrária, urbana e/ou socioambiental no curso de Serviço Social. A nível disciplinar, destas 79 UFAS, identificou-se referência à questão socioambiental em 97 disciplinas (59 onde a temática estava presente já na titulação; 38 em que era mencionada, com mais ou menos centralidade, no ementário) pertencentes a 63 UFAS.

Das 49 UFAS filiadas à ABEPSS, em 02 não foram encontradas referências explícitas à questão agrária, urbana ou socioambiental. Assim, na delimitação da amostra da pesquisa além de priorizar as UFAS filiadas à ABEPSS, também se consideraram apenas os cursos universitários, visto a obrigatoriedade da oferta do ensino, pesquisa e extensão.

Em relação à questão socioambiental, identificaram-se 39 UFAS Universitárias filiadas à ABEPSS que apresentavam indícios de que a temática poderia ser abordada no ensino (a exemplo das 57 disciplinas contabilizadas), na pesquisa e extensão. Entretanto, conforme a subseção 4.1 e detalhado no Quadro 26, selecionaram-se 13 UFAS para a amostra:

Quadro 25: Amostra da pesquisa e o debate da questão socioambiental no ensino, na pesquisa e/ou extensão e PPG

Região	UFAS	Natureza Adm.	Ensino	Pesquisa e/ou Extensão	PPG
Centro Oeste	UFMT	Federal	Disciplina Obrigatória: Serviço Social e questão ambiental Referência na ementa de disciplinas obrigatórias	Linha de Pesquisa específica	Linha de pesquisa
	PUC/GO	Privada	Disciplina Optativa: foco DS. Referência em ementas de disciplinas obrigatórias		X
Leste	PUC/Rio	Privada	Referência mais direta à possibilidade do debate na disciplina optativa Seminário de Conteúdo Variável	Linha de Pesquisa específica	Linha de pesquisa específica
	UFES	Federal	Disciplina optativa: Serviço Social e Meio Ambiente	Linha de Pesquisa específica	X
Nordeste	UFPE	Federal	Disciplina Optativa: Gestão Ambiental e da discussão de gênero e Políticas Públicas	Dispõe de 04 Grupos de pesquisa que versam sobre o tema	Linha de pesquisa específica
	UCSAL	Privada	Disciplina obrigatória: Educação Socioambiental		
	UFS	Federal	Referência mais direta à possibilidade de inclusão em disciplinas com discussão de temas emergentes	Projetos de Extensão e Núcleo de Pesquisa com linha sobre o tema	X
Norte	UFAM	Federal	Disciplina optativa: Questão Agrária e Meio Ambiente	Dispõe de 04 Grupos de pesquisa que versam sobre o tema e referências à extensão	Linha de pesquisa específica
	UNAMA	Privada	Disciplinas obrigatórias: Responsabilidade Socioambiental e Gestão Ambiental e Serviço Social		
Sul I	UNIOESTE	Estadual	Disciplina optativa sobre DS EA	Projetos de Extensão; Programa de Educação Tutorial e Grupo de Pesquisa específico	X
	PUC/RS	Privada	Disciplina optativa Preservação Socioambiental		X
Sul II	UNESP	Estadual	Referência à disciplina optativa Tópicos Especiais e da disciplina obrigatória sobre realidade regional.	Grupo de Pesquisa específico	X
	UNIFESP	Federal	Disciplina optativa sobre Saúde Socioambiental. Disciplina obrigatória: Natureza, Cultura e Sociedade	Grupo de Pesquisa específico	X

Fonte: Elaborado pela autora

Nota: Em destaque as UFAS onde entrevistaram-se docentes.

Ainda que nesta e nas demais subseções seja dada mais visibilidade às 08 UFAS em destaque no Quadro 26, é oportuno fazer referência aos PPP dos cursos que compuseram a amostra e que foram acessados, para, na sequência, trazer dados sobre a caracterização das entrevistadas – estas denominadas com o termo “Docente” ou “D” seguido de números.

Dito isso, refere-se que o PPP e a matriz curricular expressos neste documento não se constitui como uma simples justaposição de conteúdos programáticos. Ou seja, expressam a direção social que se deseja imprimir no projeto de formação e, em razão deste entendimento é que boa parte dos PPP apresentavam não apenas a estrutura curricular, mas, também informações relativas à profissão; à região que o curso está vinculado; breve histórico sobre a constituição da Universidade e/ou do curso com informes relacionados a outros projetos pedagógicos implementados, além de referências ao corpo docente e discente.

Dos 07 PPP acessados (UNESP, UFPE, PUC/GO, UNIFESP, UNIOESTE, PUC/Rio e UNAMA), 02 datam de 2009, 01 de 2012, 01 não tem a data informada e 03 são recentes, reformulados a partir de 2014. Além destes, outras UFAS que compuseram a amostra passaram ou estão em processo de reformulação do PPP, porém, não foi possível acessá-los.

Nestes PPP era feito menção que o processo de revisão curricular desencadeado na década de 1990 que culminou nas “Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social” aprovadas pelo MEC em 2002, constituiu uma referência para que os cursos realizassem uma reformulação a partir do período supracitado, visto o trabalho de mobilização da ABEPSS junto às UFAS. Porém, ainda que fizessem referência a esta Diretriz, estes Projetos pouco detalhavam as discussões travadas no âmbito local que possibilitassem evidenciar o entendimento dos docentes e discentes sobre a necessidade de repensar determinados conteúdos curriculares para tanto se aproximar das Diretrizes quanto da realidade particular de cada curso.

A questão socioambiental foi descrita no PPP na menção à possibilidade de discussão em disciplina (UNESP, UFPE e PUC/Rio); como menção à disciplina e na referência que o assistente social poderia atuar nesta área (PUC/GO); na menção disciplinar, contudo, com uma proposta do curso de inserir o tema no tripé da formação numa perspectiva interdisciplinar, fazendo referência à necessidade de adequar o ensino às exigências das Diretrizes Nacionais da Educação Brasileira, da PNEA, entre outras (UNIFESP e UNIOESTE); na referência disciplinar e na indicação de que o TCC deveria ser elaborado a partir de linhas de pesquisa, sendo que uma delas trazia a questão socioambiental como eixo temático (UNAMA).

Em relação à UNESP, o PPP referia que a partir de 2015 foi implantado novo currículo para readequar os conteúdos programáticos, de modo a superar as formas burocratizadas da articulação e formulação destes conteúdos; garantir a indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão; propiciar maior integração entre as disciplinas; efetivar a supervisão acadêmica e avançar na investigação científica e produção do conhecimento (UNESP, 2015).

Sobre a questão socioambiental, o PPP deste curso fez referência ao tema na disciplina optativa “Tópicos Especiais” que, dentre 14 temáticas, há a possibilidade da oferta da intitulada “Serviço Social e Meio Ambiente”. Ainda que de forma superficial, a disciplina obrigatória “Serviço Social e Realidade Regional” integra o tema no seu conteúdo.

Ainda que não faça menção específica ao tema, o curso prevê a possibilidade de integrar os discentes em “Atividades Complementares” que agregam atividades de pesquisa, extensão, iniciação científica e monitoria; e, em “Oficinas Temáticas” que abordam temas emergentes ao Serviço Social e buscam integrar graduação e PPG, na medida em que estas serão coordenadas por docentes e ministradas por discentes do PPG.

Na PUC/Rio a menção à questão socioambiental no PPP se apresenta de forma pontual, na menção de que esta poderia ser discutida na disciplina “Seminário de Conteúdo Variável” que privilegia temáticas, tais como: família, habitação, assistência, meio ambiente, entre outras. Tais seminários buscam ampliar a formação, envolvendo estudiosos dos temas, estimulando uma discussão aprofundada e interdisciplinar.

Na UFPE a questão socioambiental estava presente no PPP de 2009, de forma mais direta, no conteúdo da disciplina eletiva “Gestão Ambiental, Gênero e Políticas Públicas”. Além desta, o PPP evidencia a proposta da disciplina obrigatória “Seminário Temático”, cuja ementa abre possibilidade para esta discussão, na medida em que se propõe discutir a prática do Serviço Social em diversos campos de atuação; e, igual à UNESP, faz referência à disciplina eletiva “Oficinas Temáticas” onde discute-se temas emergentes e as “Atividades Complementares”.

Na leitura do PPP de 2009 identificou-se na PUC/GO uma referência às Diretrizes Curriculares do Serviço Social, explicitando que a direção social do currículo está vinculada à ruptura teórico-prática com o tradicionalismo, bem como que o eixo básico da formação era a questão social e adoção de uma teoria social crítica. Ficou visível no Projeto, referências à necessidade de uma análise da realidade local e uma ênfase para a prática profissional, apontando que o currículo consistia numa tentativa de superar a “defasagem existente entre as grandes matrizes

teórico-metodológicas e o cotidiano da prática profissional, bem como da fragmentação do processo *ensino – aprendizagem*” (PUC/GO, 2009, p.7).

O curso apresentava a discussão do DS como disciplina optativa e referência à questão socioambiental em ementas de disciplinas obrigatórias, a exemplo da “Capitalismo e Questão Social” e “Questão Urbana, Rural e Movimentos Sociais”. Identificou-se a possibilidade de inserção nas disciplinas “Oficina Temática”, “Política Social e Serviço Social”, “Seminário Temático”, “Serviço Social e Processo de Trabalho”, entre outras relacionadas à gestão social e à realidade sociohistórica brasileira com ênfase para as particularidades de Goiás.

Além do contexto disciplinar, a questão socioambiental foi mencionada no PPP quando da referência ao fato do assistente social ser um profissional habilitado para atuar na formulação, planejamento, assessoria e execução de políticas sociais em diversas áreas, a exemplo do meio ambiente. Este destaque foi feito na ocasião em que se tratava sobre os egressos e a formação continuada, e, diante disso, o curso se comprometia em intensificar a formação profissional na dimensão da pós-graduação (*latu sensu* e *stricto sensu*) e da extensão.

O PPP da UNIFESP de 2016 reforça que o curso de Serviço Social está situado num Campus com uma proposta formativa interdisciplinar e interprofissional direcionada por Eixos Comuns (Eixo o Ser Humano e sua Inserção Social; Eixo Aproximação ao Trabalho em Saúde) que perpassam a graduação e por Eixos Específicos que abordam as particularidades de cada curso. Em relação ao primeiro eixo, faz-se referência a conteúdos programáticos que objetivam aprofundar a discussão sobre natureza, cultura e sociedade, educação em DH e das relações étnico-raciais e ambiental. Já o segundo eixo há uma referência ao debate das condições de vida e a produção da saúde, desigualdades sociais, políticas de saúde brasileira e encontros e produção de narrativas onde o debate da questão socioambiental também é integrado.

Ainda que os cursos referidos mencionem a necessidade da formação garantir a interdisciplinaridade, visualiza-se que a proposta do curso de Serviço Social da UNIFESP é diferenciada, visto que além das recomendações das entidades profissionais para a formação, este também busca alinhar suas diretrizes, princípios e currículo ao PPP do Campus:

Como uma das áreas de formação do Campus [...], o Curso de Serviço Social se desenvolve e se consolida por sua relação política, institucional e acadêmica com o Projeto Político Pedagógico (PPP) desse Campus. [...] o PPP do Campus

vincula seis cursos - Educação Física, Fisioterapia, Nutrição, Terapia Ocupacional, Psicologia e Serviço Social - em uma proposta de educação interprofissional em saúde. [...]. O PPP do Campus tem uma proposta formativa interdisciplinar e interprofissional direcionada por Eixos Comuns que perpassam a graduação e por Eixos Específicos que abordam as questões específicas de cada um dos cursos (UNIFESP, 2016, p. 8).

Sobre o currículo do curso, o que estava vigente datava de 2011, mas foi revisado, sendo elencadas questões norteadoras para esse processo, a exemplo da necessidade de incorporar conteúdos transversais previstos nas Diretrizes Nacionais para a Educação Brasileira (a exemplo da educação em DH, educação das relações étnico raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana) e EA; ampliar os temas para oferta da disciplina Seminários Temáticos, entre outros.

A questão socioambiental foi referida no PPP de forma expressiva na disciplina obrigatória “Natureza, Cultura e Sociedade” que integra o eixo comum “O ser humano e sua inserção social” que é ministrada por docentes do Serviço Social e de outros cursos do Campus, bem como na disciplina eletiva “Seminários Temáticos: Saúde Socioambiental” e na referência ao Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Saúde Ambiental – estratégias estas que parecem se adequar ao que foi mencionado em relação à articulação do curso com a proposta do Campus de promover uma “educação interprofissional em saúde”.

Em relação à UNIOESTE, no PPP de 2014 é feita referência à inclusão da questão socioambiental no contexto disciplinar, mas, tal qual a Universidade anterior, refere que os princípios e fundamentos da EA, em DH, para as relações étnico-raciais, enfatizando a história e a cultura afro-brasileira e indígena, bem como a questão de gênero são elementos que perpassam o PPP do curso de Serviço Social desta UFA.

Os argumentos que enriquecem os fundamentos da “questão social”, as relações de gênero, a diversidade sexual, as necessidades das pessoas com deficiência e/ou mobilidade, bem como outros temas que convocam os direitos humanos e a educação ambiental, devem nortear os conteúdos da formação profissional, visando, **mesmo não sendo uma exigência**, a atenção para a Resolução CNE/CP n° 1, de 30/05/2012 e a Resolução CNE/CP n. 2, n° 2, de 15 de junho de 2012, que

estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental. (UNIOESTE, 2014, p. 7).

O DSS defende que a inserção de conhecimentos concernentes à educação em DH e EA se efetivem pela transversalidade, mediante temas fundamentados na promoção da educação para a transformação social. Fazendo destaque à questão socioambiental, referem que:

[...] o reconhecimento do papel transformador e emancipatório da educação ambiental, que aqui se integraliza de forma transversal em conteúdos na abordagem curricular das atividades educativo-formativas de ensino, pesquisa e extensão no curso de serviço social, [...] “torna-se cada vez mais visível diante do atual contexto nacional e mundial em que a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias evidencia-se na prática social”. (BRASIL, 2012b). Necessário lembrar que o Projeto de Educação Tutorial e entre as ofertas de Núcleos Temáticos, ambos abordam os conteúdos de meio ambiente e educação ambiental. (UNIOESTE, 2014, p. 10-11).

No curso de Serviço Social da UNAMA, cujo PPP é de 2012, a questão socioambiental foi referenciada na disciplina obrigatória “Sociedade e Ambiente” e na ementa da “Estudo das Questões Amazônicas”. Além disso, o curso orienta que o TCC seja elaborado a partir de linhas de pesquisa (Política Social, Estado e Sociedade Civil; Trabalho e Serviço Social; Relações Sociais, Identidade e Cultura; Formação Profissional e Serviço Social; Questão Social e expressões da Questão Social), sendo que a relacionada à questão social apresenta um eixo que aborda o tema dos conflitos socioambientais na Amazônia.

Tendo em vista que a maioria dos PPP não disponibilizavam informações relativas à pesquisa e a extensão, evidenciou-se que a referência à questão socioambiental se fez presente neste documento majoritariamente no âmbito do ensino. Ainda que tal aspecto não possibilite afirmar que a discussão se limite ao campo disciplinar, conforme será reforçado nas próximas subseções quando das análises das

08 entrevistas realizadas com as docentes, esta esfera acaba, de certa forma, ganhando maior visibilidade e centralidade no âmbito formativo.

Dito isso, em relação aos 08 docentes, retoma-se que se buscou selecionar àqueles que pela vinculação de pesquisa e extensão ou pela oferta de disciplina, se aproximavam do debate da questão socioambiental. É importante fazer tal referência para destacar que em algumas UFAS o docente entrevistado não necessariamente ministrava disciplinas sobre o tema na graduação (ainda que tenha se tentado priorizar estes), mas, referiam vinculação ao tema, especialmente na inserção em núcleos de pesquisa ou na vinculação ao PPG.

Das entrevistadas, 04 estavam na carreira docente há no mínimo 30 e máximo 38 anos, ao passo que outros 04 estavam há no mínimo 14 e máximo 21 anos. Em relação à formação, 06 eram Doutores em Serviço Social, uma Doutora em Biotecnologia e uma em Pedagogia.

Destas 08 docentes, 05 foram indicadas por coordenadores de curso, ao passo que outras 03 (UFPE; UNIOESTE; PUC/RS) foram selecionados mediante análise do currículo *lattes*, visto o não retorno dos coordenadores contatados. Dos que foram indicados, ainda que nem todos tivessem a questão socioambiental como objeto central de pesquisa, destaca-se que os coordenadores reconheciam as contribuições destes docentes na promoção da discussão do tema no curso, principalmente em razão dos projetos de pesquisa e da oferta de disciplinas. Em relação a algumas destas docentes, os coordenadores também fizeram menção ao fomento da discussão nos PPG e Núcleos de Pesquisa. Já a referência ao fato de docentes se vincularem ao tema desenvolvendo projetos de extensão na área foi mencionado por apenas um coordenador.

Mediante análise, verificou-se que as 08 UFAS apresentavam um ou mais docentes que tinham a questão socioambiental como área de interesse, mas não necessariamente como objeto central de pesquisa; que atuaram na área; que já orientaram trabalhos acadêmicos ou integraram projetos de pesquisas e extensão cujo tema permeava a discussão.

Conforme Quadro 27, das 08 entrevistadas, 03 não apresentavam a questão socioambiental como objeto central de suas investigações. Uma das docentes se surpreendeu com a indicação da coordenação, mas sinalizou acreditar que a referência teria se dado, pois está vinculada a um núcleo de pesquisa sobre o tema. Outra pontuou que não existem docentes que fazem essa discussão no curso, mas que ela o agregou ao debate do núcleo de pesquisa que está vinculada. A terceira disse não ter outros interlocutores no curso, mas que se aproxima do debate em razão da oferta de disciplina e pelo fato desta discussão não estar desconectada do debate que se vincula mais fortemente que é o da questão rural.

As demais entrevistadas possuem a questão socioambiental como objeto de pesquisa e buscam discutir sobre seus fundamentos e a relação homem x natureza; as particularidades da Política Ambiental e a articulação desta a outras Políticas, a exemplo da Saúde; a EA, DS, articulação questão socioambiental, urbana e agrária, além de reflexões ao desenvolvimento tecnológico. Destaca-se, ainda, que a associação da discussão do Meio Ambiente e do Serviço Social se faz evidente nas linhas de pesquisa de maior parte das entrevistadas.

Quadro 26: Linha de Pesquisa das entrevistadas e aproximação do debate do tema

	Linhas e/ou temas de pesquisa	Vinculação e/ou aproximação com a temática
Docente 1	1) Questões socioambientais, urbanas e formas de resistência social; 2) Identidade, Trabalho, Exclusão Social, Políticas Sociais e Contemporaneidade	Emergiu em virtude da ação profissional
Docente 2	1) Sociedade, Cultura, relação homem e natureza; 2) Desenvolvimento tecnológico industrial; 3) Questão ambiental; 4) EA; 5) Formação.	Emergiu em virtude da ação profissional e da formação <i>stricto sensu e lato sensu</i>
Docente 3	1) Serviço Social; 2) Trabalho Profissional; 3) Gestão Social, Gestão de Políticas Sociais.	Ainda que não disponha da questão socioambiental como objeto central de pesquisa, referiu se vincular ao Núcleo de Pesquisa sobre o tema
Docente 4	1) Serviço Social, trabalho e questão social; 2) Capitalismo contemporâneo, questão ambiental e Serviço Social.	Emergiu, principalmente, em virtude da ação profissional
Docente 5	1) Serviço Social e Políticas Sociais; 2) Violência de gênero; 3) Interseccionalidades de gênero, raça/etnia, classe social e geração; 4) Práticas restaurativas e cultura de paz.	Ainda que não disponha da questão socioambiental como objeto de pesquisa, referiu uma aproximação do tema no exercício da docência nas orientações de trabalhos
Docente 6	1) Estado e políticas públicas; 2) Desenvolvimento rural na perspectiva territorial; 3) Migração, renda, trabalho, violência e criminalidade nas cidades interioranas.	Ainda que não disponha da questão socioambiental como objeto de pesquisa, referiu aproximação com o tema pela vivência pessoal e em função de experiência profissional
Docente 7	1) Formação; 2) Práticas Profissionais em Serviço Social; 3) Saúde; Saúde Mental; Saúde Socioambiental; 4) Serviço Social e Meio Ambiente.	Emergiu, principalmente, quando da docência na orientação de trabalhos acadêmicos a na criação de Núcleo de Pesquisa que aborda o tema
Docente 8	1) Meio Ambiente, Sociedade e Serviço Social; 2) Planejamento de Políticas Ambientais e defesa do DS; 3) Ética do Meio Ambiente; 4) Sustentabilidade Rural; 5) Inovações sociotecnológicas; 6) Natureza, sociedade e mudanças globais: riscos, vulnerabilidades, novos direitos.	Emergiu, principalmente, quando da formação profissional <i>stricto sensu</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Além das linhas de pesquisa das docentes visualizadas no currículo destas, buscou-se questionar os motivos que as fizeram ter a questão socioambiental como área de interesse e/ou objeto de pesquisa. Tal questionamento foi efetuado para compreender os caminhos percorridos pelas entrevistadas em relação à discussão da questão socioambiental, mas, especialmente, para visualizar se, de alguma forma, a formação profissional teria contribuído para este interesse. Dito isso, as respostas dadas, conforme visualizado no Quadro 27, se assemelharam. Ou seja, três referiram que o interesse emergiu pela ação profissional; uma por vivências pessoais relacionadas ao território que residia e em razão da experiência profissional; outras três pontuaram o exercício da docência e a vinculação à Núcleo de Pesquisa ou orientações de trabalhos acadêmicos como aspectos motivadores e, duas referiram que o interesse surgiu em razão da formação quando eram estudantes de Pós-Graduação *stricto sensu* e *lato sensu*.

A Docente 2 referiu que sua vinculação ao tema esteve relacionada à formação profissional, visto que, após a graduação, esta se vinculou à especialização e depois ao mestrado discutindo sobre reforma agrária, conflitos por terra, atividade produtiva, produtores familiares rurais, entre outros. Fazendo referência à questão socioambiental, a Docente 2 ainda relata que:

“Durante toda a graduação eu não tive nenhuma proximidade com essa temática, pelo contrário, na graduação eu tive experiência na área de criança e adolescente, empresa e saúde. E depois de formada eu fui trabalhar num assentamento de reforma agrária [...]. E a tese de doutorado foi o que eu trabalhei mais a fundo as questões como as populações tradicionais [...], comunidades ribeirinhas. [...]. Então na graduação realmente tive uma disciplina [...] “Questão Agrária no Brasil”, que era optativa e eu fiz essa disciplina. Então foi minha proximidade assim mais... remota. Quem tinha interesse né. E na verdade era também uma questão de cumprir crédito naquele momento até chamou a atenção a temática também... Mas, depois mesmo com a especialização, dissertação e doutorado que eu caminhei mais nessa direção”.

A referência à graduação também foi posta pela Docente 4 que mencionou a aproximação com a temática pelo viés da experiência

profissional, sendo este resgatado quando da vinculação à Universidade e a projetos de pesquisas desenvolvidos pelo Núcleo da qual fazia parte.

“Minha graduação esse debate era absolutamente restrito a pequenos grupos ou movimentos que desenvolviam uma agenda voltada a [...] pautas específicas, mas de natureza preservacionista [...]. Então esse debate passava longe da Universidade. [...] Bom, então assim, minha trajetória nos anos 80 foi [...] absolutamente distanciada dessa discussão. Nos anos 90, [...] eu comecei a trabalhar na Secretaria de Planejamento Urbano e Ambiental da cidade e fui trabalhar diretamente com controle urbano e ambiental. Então o contato com populações de periferia morando em áreas de risco e tal. E nesse período eu já percebia muito claramente a necessidade de introduzir essa discussão de uma maneira mais consistente no âmbito da própria Política Pública, porque havia de um lado, a Secretaria que eu trabalhava era hegemônica por engenheiros e arquitetos, e havia uma discussão assim: “o que é que o Serviço Social vem fazer aqui?”. E [...] na realidade eu fui contratada para dar conta de demandas judiciais. Você ocupada uma área de risco, [...] aí a Prefeitura não toma conta, não cuida, enfim, deixa que aconteça e daí entra com ação judicial e 5, 6 anos depois aquele processo é julgado [...]. E quando eu ingressei eu comecei a perceber que a gente tinha ao lado dessa demanda [...] a realidade viva [...], relacionadas com o espaço urbano e as ocupações desordenadas com todas as implicações sociais e ambientais disso, e que era necessário a gente discutir essa questão um pouco melhor. Então eu apresentei na época o projeto de mestrado [...] que tentava articular trabalho, meio ambiente e ocupação do espaço urbano [...]. Bom... Aí eu apresentei esse projeto, foi aprovado [...] e depois por conta das dificuldades de orientação, não tinha ninguém debatendo essa temática, enfim, eu acabei ingressando na discussão de Políticas de Emprego [...]. Depois [...] me aproximei de novo [da Universidade] [...], aí a partir daí eu me vinculei ao [...] Grupo de Estudos [...] e daí foi meu momento de abordar

definitivamente essa temática que a partir daí fui desenvolver estudos” (Docente 4).

Ainda que seja possível destacar outros pontos da fala da entrevistada, é oportuno sinalizar que a Docente 4 evidenciou a falta da discussão no espaço formativo nas décadas de 80 e 90 e, especialmente referente à época que estava no mestrado, tal ausência contribuiu para a mudança do objeto de pesquisa. Obviamente que tal mudança não é necessariamente algo imposto pelo orientador e/ou pelo Programa, contudo, é uma questão que merece destaque, pois evidencia dificuldades para inserção do tema no espaço formativo do Serviço Social.

Não se pode perder de vista que a Docente situou este fato na década de 90, contudo, este aspecto provavelmente é vivenciado no momento atual por outros pesquisadores, a exemplo da experiência particular da pesquisadora da tese quando da inserção no PPGSS/UFSC onde, além de não dispor de linha de pesquisa sobre o tema, também não tinham docentes com objeto de pesquisa sobre a questão socioambiental – aspectos estes que não inviabilizam o fomento de pesquisas sobre o tema, mas podem ser limitadores para o seu aprofundamento.

Complementa-se que tais aspectos “não inviabilizam” a pesquisa no sentido de reforçar a necessidade dos docentes, discentes e assistentes sociais compreenderem que ainda que, por ventura, a formação não proporcione tanta visibilidade ao tema, isto não significa que os conteúdos curriculares, as pesquisas e estratégias de extensão, não contribuam para um entendimento da questão socioambiental e instrumentalizem para a ação profissional nesta área.

Contudo, refere-se que pode “fragilizar” e/ou se constituir um limitador para seu aprofundamento, visto que muito provavelmente não existirão disciplinas no curso e no PPG com destaque para o tema e os Núcleos de Pesquisa não necessariamente agregarão pesquisadores com centralidade nesta discussão – aspectos estes que podem vir a acarretar num certo isolamento acadêmico entre os pesquisadores discentes e orientandos e orientadores, tornando o trabalho muito mais fruto de uma elaboração individual do aluno do que uma associação disto com os diálogos e interações estabelecidas entre os pares.

Ao se fazer esta ressalva, não se está afirmando de forma determinista que a escassa referência ao tema necessariamente conduzirá a um isolamento acadêmico daqueles que se propõe à discussão. Contudo, considerando os exemplos referidos, ainda que seja sabido que a conjuntura atual impõe limites para esta construção, na medida que vêm primando pela lógica mercadológica e pelo produtivismo no contexto

universitário, é importante que docentes e discentes não percam de vista a necessidade de fortalecimento de espaços coletivos para socialização e construção do saber e de valorização do compartilhamento das pesquisas que resultam na construção de conhecimento da área ou de construção da área para o conhecimento.

Considerando estes indicativos das UFAS em relação à questão socioambiental nos PPP, bem como da aproximação das docentes entrevistadas com o tema, nas próximas subseções serão objeto de análise os relatos das referidas docentes e os documentos dos cursos de Serviço Social acessados que versam sobre a inserção da questão socioambiental.

Considerando que os PPP sofrem alterações no decorrer dos anos, bem como que cada semestre se discute as disciplinas que serão ofertadas, especialmente as optativas, buscou-se compreender junto aos docentes se, nestes processos de avaliação e planejamento do curso, foi discutido sobre a inclusão/permanência da questão socioambiental no currículo, de modo a avaliar como o Departamento se posiciona e define estratégias para discussão da temática.

4.4.1 Estratégias para inserir o debate da questão socioambiental no processo de formação profissional: articulação entre ensino, pesquisa e extensão

Considerando o exposto na subseção 3.1 sobre a constituição da educação superior brasileira, reitera-se que é preceito constitucional a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no contexto das instituições universitárias. A concretização deste princípio que busca fortalecer a unidade teoria e prática, a reflexão crítica e a aproximação da universidade e sociedade, requer a realização de projetos coletivos de trabalho, de incentivo e investimento.

Mesmo considerando a conjuntura adversa para a educação superior, é preciso transcender o termo “indissociabilidade” de um jargão para a compreensão de que este é um princípio teórico que se contrapõe aos ideários da reforma que a universidade está submetida.

Desta forma, no decorrer das subseções a seguir, apresentam-se as ações dos cursos de Serviço Social das UFAS selecionadas para a amostra da pesquisa no que diz respeito à inserção da discussão da questão socioambiental no tripé ensino, pesquisa e extensão e, ainda que didaticamente tenha-se proposto a apresentação e análise dos dados separadamente, compreende-se a integralidade do tripé referido.

4.4.1.1 Ensino

As questões formuladas aos docentes no que diz respeito ao *ensino* convergem para um detalhamento da estrutura curricular dos cursos que compuseram a amostra da pesquisa, bem como para discussões sobre a forma como a questão socioambiental se faz presente nesta esfera. Para clarear, apresenta-se no Quadro 28 informações das disciplinas que, de acordo com os docentes, coordenadores de curso e/ou na leitura dos títulos e ementas dispostas no PPP e matriz curricular, faziam referência mais explícita à questão socioambiental. Ou seja, ainda que se visualize a possibilidade de discutir a temática em outras disciplinas dos cursos, tal qual referido na subseção 4.1, optou-se por dar centralidade às que evidenciavam um debate mais específico.

Quadro 27: Informações sobre as disciplinas das UFAS que compõe a amostra

UFAS	INSERÇÃO DA QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL NO ENSINO
PUC/Rio	Eventualmente, discute-se sobre a questão urbana e socioambiental na <u>disciplina optativa</u> “ Seminário de Conteúdo Variável ”
UFAM	Disciplina optativa específica: Questões Agrárias e Meio Ambiente na Amazônia
UNESP	<u>Disciplina obrigatória</u> : “ Serviço Social e Realidade Regional ” e <u>disciplina optativa</u> “ Tópicos Especiais ” com sugestão de inclusão da questão socioambiental
UFPE	<u>Disciplina optativa específica</u> : “ Gestão Ambiental: gênero e políticas públicas ”
PUC/RS	A <u>disciplina optativa específica</u> intitulada “ Desenvolvimento, Sociedade e Preservação Sócio Ambiental ” foi extinta, sendo mencionado que o debate seria incorporado na disciplina sobre direitos humanos, mas não se acessou a ementa
PUC/GO	<u>Disciplina optativa específica</u> : “ Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente ”, e referência na ementa de <u>disciplinas obrigatórias</u> : “ Capitalismo e Questão Social ” e “ Questão Urbana, Rural e Movimentos Sociais ”
UNIFESP	<u>Disciplina optativa específica</u> : “ Seminários Temáticos: Saúde Socioambiental ” e <u>disciplina obrigatória</u> : Natureza, Cultura e Sociedade
UNIOESTE	<u>Disciplina optativa específica</u> : “ Núcleo Temático: Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental ”

Fonte: Elaborado pela autora

Ao debater sobre o ensino e a questão socioambiental, considera-se oportuno discorrer sobre três pontos que foram objeto de questionamento quando da realização das entrevistas, a saber: **1)** os motivos que levaram à inclusão da questão socioambiental no curso, com foco no contexto disciplinar; **2)** a forma de inserir a temática em disciplinas “específicas” ou “gerais”, sendo estas ora optativas e ora obrigatórias; **3)** as estratégias para aprofundar a discussão no ensino, mediante análise do Programa da Disciplina (ementa, dinâmica de ensino, bibliografia).

• No que diz respeito ao *primeiro ponto*, destaca-se que três docentes referiram que a Política da Universidade que estavam vinculadas contribuía para que a questão socioambiental fosse inserida no curso de graduação e/ou no âmbito do PPG. Ou seja, ainda que um dos cursos da amostra da pesquisa não tivesse disciplina sobre o tema ofertada regularmente, foi posto pela Docente 1 que professores do Departamento que discutem a temática possuem uma atuação ativa junto a outros cursos. Ainda que tal aspecto seja fruto do entendimento destes quanto à necessidade de uma atuação interdisciplinar, esta deu ênfase ao fato da Instituição dispor de uma agenda ambiental que favorece as interlocuções e que “[...] *faz com que pedagogicamente, dentro do projeto da própria Universidade, essa questão [ambiental] seja muito contemplada*”.

Outras duas docentes teceram falas que indicavam a possibilidade da Universidade estar interferindo na oferta ou não de disciplinas na graduação. Ou seja, a Docente 6, pontuou a existência de uma disciplina optativa específica que tem sido oferecida todo semestre. Ao questioná-la se tal aspecto poderia ser resultado de um entendimento do corpo docente e discente quanto à necessidade de que a oferta fosse regular, a mesma respondeu “*Não sei se é uma política do curso ou uma política da universidade, a Universidade está sempre colocando a disciplina. [...] a coordenadora se espanta: “colocaram de novo”, como se não fosse uma questão dela e sim da Pró-Reitoria de graduação, então eu não sei [...]*”.

A Docente 5 esclareceu que a inserção da disciplina específica não foi uma demanda do curso, mas da Universidade que avaliava ser importante incorporar esse debate na Instituição e considerou que o Serviço Social poderia assumir a disciplina, ainda que não tivessem docentes com esta temática como objeto central de pesquisa. Apesar de não ter sido demanda do curso, a entrevistada referiu que os docentes:

“[...] entendem a importância, não há uma resistência assim ao tema e teve, inclusive, outras Professoras que ministraram essa disciplina [...].

Uma trabalhava terceiro setor, responsabilidade social, e as duas acharam bastante interessante e gostou de trabalhar a disciplina. Mas eu vi com uma delas, por exemplo, que ministrou e disse que teria que estudar tudo isso [...]. Ela trabalhava na área da saúde, mas nunca tinha lidado com a questão ambiental” (Docente 5).

Apesar disso, mais recentemente com a reestruturação do currículo, esta foi uma das disciplinas extintas. Em contato com a coordenação do curso foi informado que a discussão da temática foi integrada ao conteúdo de outra disciplina que versava sobre mundo do trabalho, Serviço Social e de DH, além desta “[...] passar a ser um conteúdo transversal em algumas disciplinas, como por exemplo, Política da Habitação, entre outras. Trata-se de um tema que está presente em aulas abertas, workshops, entre outros”.

Ainda que nessas três situações as entrevistadas tenham evidenciado que, de alguma forma, a Universidade compreende ser necessária a discussão da questão socioambiental no curso, pelas suas falas, ficou visível que, no caso da primeira docente, ainda que a política institucional possa auxiliar nas interlocuções que realiza, o tema vem sendo debatido no curso de Serviço Social em razão das ações no âmbito do ensino, da pesquisa e extensão realizadas especialmente por àqueles que dispõem da questão socioambiental enquanto objeto de pesquisa.

Já as outras duas docentes trouxeram à tona o fato da Universidade interferir para que a temática fosse discutida no curso. Ou seja, não foi o corpo docente que refletiu sobre essa necessidade e avaliou estratégias para a inclusão que não se limitassem à esfera do ensino, como foi a intervenção da Instituição quando, nos dizeres das entrevistadas, sugeriu que o curso incluísse uma disciplina específica sobre o tema.

Nestas duas situações, ainda que as entrevistadas sinalizem que o corpo docente compreende a importância do debate na formação, há uma frágil incorporação da temática nestes cursos – questão esta que se potencializa pelo fato das entrevistadas e dos demais docentes não terem a questão socioambiental como objeto de estudo. Ou seja, embora compreender a importância desta discussão seja um ponto primordial, é preciso avançar e delimitar estratégias que possam efetivamente garantir a inserção e apropriação do tema.

Faz-se tal problematização referindo, por exemplo, o exposto por Marlow e Rooyen (2001) que, vinculados a universidades dos EUA e da África do Sul, respectivamente, constataram que dos assistentes sociais

de ambos os países (especialmente do Novo México e KwaZulu-Natal) que responderam aos questionários da pesquisa realizada, 92,8% consideravam importante a discussão da questão socioambiental, mas, apenas 45,9% referiram abordar essas questões na sua prática. Este dado fez com que os autores sugerissem que a questão socioambiental fosse incorporada no currículo profissional, aspecto este também defendido por autores americanos como Bazarra (2014) e Jarvis (2013, p. 42):

Em primeiro lugar, é importante que os cursos de Serviço Social e da área de educação ofereçam aos estudantes a oportunidade de estudar o nexos entre a justiça ambiental e o Serviço Social (Dewane, 2011). [...]. Em segundo lugar, mudanças na prática, treinamento e intervenções serão necessárias antes de implementar o conteúdo da justiça ambiental no currículo da graduação no Serviço Social (Freisthler & Crampton, 2009). Mudanças podem começar por meio da colaboração com outras disciplinas para alcançar uma clara compreensão do conteúdo da justiça ambiental, e assim permitir que a profissão incorpore ideias multidisciplinares. Em terceiro lugar, mais investigações sobre a justiça ambiental, os efeitos que ela tem sobre populações marginalizadas e o envolvimento dos Assistentes Sociais é necessário.

Além destas entrevistadas, no entendimento das Docentes 2, 4, 7 e 8, a princípio, a inclusão de disciplina e/ou de outros elementos relacionados à pesquisa e extensão que versassem sobre a questão socioambiental, foram inseridos no curso de graduação, visto a existência de docente(s) que discute(m) a temática neste nível de ensino. Nos dizeres da Docente 3, o curso de Serviço Social que está vinculada não tem docentes que discutam a questão socioambiental como objeto de estudo, entretanto, em virtude da existência de docente no PPG que discute, criou-se um Núcleo de Pesquisa que versa sobre o tema. Ou seja, foi uma inserção pela via da Pós-Graduação e na esfera da pesquisa que também engloba a graduação.

Complementando, esta última docente fez menção à mudança curricular que o curso de graduação realizou recentemente e refletindo sobre a questão socioambiental, sinalizou que:

“Os professores da graduação acho que não têm nenhum no momento, além de mim né, que trabalha direta ou indiretamente essa questão ambiental. Então por conta disso eu acredito que ficou um pouco prejudicado [...]. Esse novo currículo foi pensado, discutido já desde 2005, 2006. É um longo período de discussão [...]. Mas não teve nenhuma discussão propriamente nesse sentido. Eu penso que nós teremos que fazer uma nova revisão urgentemente [...]. Então acredito que estamos próximos de inserir essa disciplina mesmo como optativa. Mas não houve nesse processo de revisão essa discussão, não houve essa oportunidade talvez”. (D3).

Além desta exposição mais geral em relação às questões que podem ter contribuído para “motivar” a inclusão da temática no curso, é válido fazer referência a pontos referidos por algumas entrevistadas que podem evidenciar aspectos dificultadores desse processo. Antes, registra-se que Rink (2014, p. 142), analisando dissertações e teses que referiram sobre a inserção da questão socioambiental no currículo de cursos superiores, referiu que:

Algumas dessas investigações trazem as discussões que ocorreram durante a reestruturação e reformulação dos PPP e evidenciaram diversos conflitos durante o processo. Observamos que a reformulação das disciplinas (de caráter obrigatório ou optativo) que compunham as matrizes curriculares dos cursos visando a inserção da temática ambiental foi um grande entrave nas experiências. Em quase todos esses estudos encontramos relatos sobre a incompatibilidade de horários para reuniões para a discussão do PPP; a alta rotatividade docente ocasionando descontinuidade no processo; a falta de interesse por parte dos professores; a resistência às mudanças; a preocupação dos professores ligada exclusivamente ao perfil do egresso para o mercado de trabalho. **Em uma análise panorâmica, notamos baixo comprometimento do corpo docente nas decisões,** sendo que muitas das vezes a reformulação do PPP foi vista como função prioritariamente vinculada à coordenação

dos cursos e menos importante para os demais professores em relação a outras atividades acadêmicas, como ensino e pesquisa. [...]. No caso de instituições de natureza particular, o cenário é agravado por conta do regime de trabalho horista, que diminui a permanência do professor na IES. Um dos documentos chega a apontar que a não-remuneração das horas-atividades para a discussão do PPP foi um dos pontos críticos enfrentados ao longo do processo, pois era um limitador da presença dos membros do colegiado.

Fazendo referência a autores como Moore (2005) que pesquisou a realidade canadense e Freitas et al. (2002) que discorreu sobre a ambientalização curricular na Universidade Federal de São Carlos, Rink (2014) refere que estes mencionaram que os “ambientes competitivos” das instituições foram considerados fortes limitadores para o processo de ambientalização curricular na educação superior. Tal competição se dá em relação ao prestígio das disciplinas, ao financiamento e verbas de departamentos e faculdades ou até mesmo em relação à produtividade acadêmica e à inflexibilidade por parte dos professores em fazer alterações nos planos de ensino. Nos dizeres da autora, sem a pretensão de generalizar indiscriminadamente essa constatação, “[...] o conjunto de trabalhos analisados denunciam a existência de conflito, dentro dos cursos de graduação, pela legitimação e *status* de um componente curricular em detrimento a outros” (RINK, 2014, p. 44).

Dito isso, destaca-se que a Docente 2 referiu que a inclusão da questão socioambiental e de aspectos regionais foram conflituosos no DSS, visto a resistência dos docentes quanto à inclusão do tema na graduação, além de uma visão restrita da questão socioambiental:

“Eu acredito que vai muito do senso comum e da falta de informação e acesso e conhecimento qualificado. No sentido de “ah, questão ambiental e meio ambiente é pra cuidar de árvore, de bicho, de planta”. E até os meus orientandos eles sofrem um pouco, porque tem Professores que dizem “ah agora vocês trabalham com mato?” ai eles respondem “não, a gente trabalha com as pessoas que moram nessas áreas, que são populações ribeirinhas, pescadores, agricultores, artesãos que tem direitos e são cidadãos e deveriam ter acesso a bens e serviços sociais e não tem, nem se quer a

aposentadoria como trabalhador rural que eles têm direito”. (D2).

Importa deixar registrado que a referência ao fato dos docentes, por vezes, apresentarem dificuldades quanto ao entendimento do que consiste a temática, foi ponto exposto em outras entrevistas (D1, D4 e D6), além de visualizado nas falas de alguns docentes que participavam do ENPESS realizado em 2016. Ou seja, ainda que tenha referido não perceber resistências à inclusão, tal qual verbalizada pela Docente 2, a Docente 1 mencionou a necessidade do corpo docente compreender que esta discussão não é menos ou mais importante que outros conteúdos, referindo que o: “[...] *corpo docente [precisa] discutir e se despir um pouco de conteúdo... achando que isso é menor [...] Porque eles ainda acham ‘ah a pessoa que discute a questão ambiental, insere lá, oferece como uma optativa lá...’.* E aí fica menor”.

Considerando que a referência à forma de inserir a questão socioambiental no ensino será aprofundado na sequência, um ponto a ser destacado neste momento nos trechos da fala das Docentes 1 e 2 consiste no fato destas parecerem indicar que o corpo docente (ou parte destes) acabam, de alguma forma, delegando àqueles que discutem a questão socioambiental um lugar “inferior”, como se estes estivessem focando numa discussão “menor”, nos termos da D1, ou numa discussão que se restringe à dimensão “natural” do meio ambiente, reduzindo-o aos seus aspectos biofísicos, à questão do desmatamento, da extinção das espécies, reproduzindo a dicotomia homem x natureza, na análise da fala da D2.

Analizando a compreensão da questão socioambiental nas produções dos PPGSS, Silveira (2015, p. 308), tal qual a D1, refere que o debate era visto como uma “questão menor”:

Entendemos que a compreensão da realidade e as lutas que se travam requerem clareza teórica para compreensão dos “fenômenos”. Tampouco, se trata de afirmar quem é ou não marxista, **mas uma preocupação central foi a de analisar como a teoria crítica tem se apropriado de categorias marxianas e marxistas para explicar a questão ambiental, uma vez que por muito tempo se considerou o debate ambiental como uma questão menor**, algo que tem mudado recentemente.

Ainda neste sentido, apesar de sinalizar que não percebia que estes apresentavam resistência ao tema, a fala da Docente 4, assim como da D2, sinaliza para o fato dos docentes disporem de uma visão restrita da questão socioambiental, não reconhecendo as contribuições deste debate em pesquisas desenvolvidas, conforme exemplificado pela docente:

*“[...] eu percebo claramente uma abertura maior dessa discussão. Não há nenhuma restrição, o corpo docente absorve. **Só que ainda há muitos desvirtuamentos**, por exemplo, quando a gente vai fazer o levantamento dos temas da pós-graduação para oferecer as disciplinas no semestre seguinte, aí você ouve às vezes: “não, fulaninho não está discutindo questão ambiental não. Ele está discutindo o impacto de [uma obra] na vida das pessoas”. Então, está discutindo, quer dizer, não está discutindo água, está discutindo como que as pessoas demandam e se relacionam e sobrevivem relacionados com a temática da água. **Ou seja, questão ambiental aparece como algo absolutamente vinculado ao ambiente físico e natural.** Então um pouco isso, mas não há uma resistência, já há uma cultura institucional que absorve essa discussão”.*

Ainda que não se possa desconsiderar a existência de ecletismo no tratamento do tema, a fala das Docentes 2 e 4 reforçam a necessidade da categoria, cada vez mais, se apropriar e aprofundar as discussões sobre a questão socioambiental sob uma perspectiva de totalidade – o que pode contribuir para superar àquelas compreensões que limitam este debate aos seus aspectos biofísicos, rompendo com possíveis fragmentações.

Já a D7, ainda que mencione que não há um aprofundamento do tema entre os demais docentes do curso, não sinalizou que esta questão demandava daqueles que discutem a questão socioambiental um embate e/ou esclarecimento do que consiste o tema – tal qual visualizado em relação às docentes anteriores. Ou seja, a D7 pontuou que: o processo para incluir a discussão, seja na graduação, seja na PPG ocorreu de forma: *“[...] muito tranquila, porque [...] o grupo de professores [...] tem uma aceitação sobre o tema. Não tem um aprofundamento como a gente tem no núcleo, mas tem uma aceitação e um entendimento de que esse tema é fundamental para a atuação do profissional”.*

Em razão das citações realizadas, destaca-se que a referência a necessidade dos docentes e assistentes sociais se capacitarem para absorver a temática socioambiental não foi algo exposto apenas por algumas entrevistadas citadas na tese, mas, também, por docentes da UFS e UNIT entrevistadas por Santos (2016). Ou seja, ao questionar se o curso de Serviço Social contemplava discussões sobre a questão socioambiental, as docentes responderam que era necessário a capacitação permanente dos docentes, visto que “[...] *A gente, enquanto professor, precisa ser capacitado para a importância da profissão em relação ao meio ambiente, eu acho que é bem importante porque mesmo alguns professores não têm esse entendimento da importância para a formação do assistente social*” (SANTOS, 2016, p. 140).

Importa registrar que as Docentes 1 e 2 pontuaram que além desta qualificação, era preciso que na formação profissional a questão socioambiental fosse aprofundada da mesma forma como ganham centralidade as discussões sobre as Políticas de Assistência Social e Saúde, por exemplo – tal qual referido na subseção 4.3 –, sob o risco de se tornar um debate “menor”, ou, em outros termos, que não precisa ser considerado com o mesmo grau de importância que outras áreas tradicionalmente discutidas pela profissão.

Assim, tal qual referenciado pela D2 quando da resposta dada pelos alunos aos docentes que questionam a discussão do tema, defende-se que o Serviço Social precisa aprofundar o conhecimento sobre a questão socioambiental e inferir na realidade social de segmentos da população que vivem no espaço urbano e rural, de modo a contribuir para o acesso a direitos sociais e fortalecer as lutas contra os impactos predatórios do atual modelo de desenvolvimento.

Fazendo referência aos discentes, as Docentes 2 e 4 destacaram o fato destes, especialmente no início das disciplinas sobre o tema, também não conseguirem visualizar a relação do tema com o Serviço Social. Tal aspecto também foi visível na pesquisa de Ribeiro e Pontes (2014, p. 06) quando referiram a experiência obtida quando lecionaram disciplinas sobre a questão socioambiental numa Universidade Federal e os acadêmicos verbalizavam “[...] *‘eu nem sabia o que era esse negócio de desenvolvimento sustentável, sustentabilidade no Serviço Social’ e mais, ‘nem sabia que a gente podia atuar nessa área’*”.

Complementando, a Docente 2 destacou que costuma expor aos alunos que não consegue mais visualizar a discussão profissional sem considerar a questão socioambiental e, próximo do exemplo da Docente 4 citado anteriormente, referiu que:

“[...] estou com uma aluna agora que vai defender o TCC e ela está falando da organização sócio política dos pescadores artesanais [...]. E ela diz que não tem nada do Serviço Social. Mas, pelo contrário, você está discutindo acesso à previdência, eles enquanto pescadores artesanais possuem dificuldade e essa organização sócio política das colônias, dentro da discussão da previdência, do acesso a aposentadoria, há uma série de entraves e eles colocam esses entraves, não conseguem acessar, agora ficando um pouco pior com essa discussão da reforma da previdência. Isso é o Serviço Social. Mas é aquela coisa da dificuldade de entender a discussão, de entender esse contexto para poder discutir junto com eles e construir alternativas, pensar políticas públicas que estão aí que precisam ser repensadas”. (D2).

Diferentemente do exposto pelas entrevistadas referidas até então, a Docente 8 relatou que como os docentes que compõe o curso vinham se aproximando da questão socioambiental em razão do seu envolvimento com o tema, estes não demonstraram oposições quanto à inserção da discussão no curso:

“[...] a minha tese de doutorado ela já foi voltada para gestão ambiental dos municípios [...] [e como estes] estavam trabalhando a concepção do Desenvolvimento Sustentável. Então o colegiado já tinha uma proximidade também com a discussão em função da minha pesquisa do doutorado. E quando eu voltei [...] da finalização do doutorado, [...] já tinha sido compreendido pelos colegas essa necessidade de estarmos introduzindo diferentes núcleos e um deles seria sobre o meio ambiente e não encontramos resistência não. Foi um processo bem natural de entendimento que a gente teria que estar avançando na discussão sobre as questões socioambientais. Não é possível você desconectar o social do ambiental né. E eu acho que isso já se faz de uma forma muito mais tranquila hoje do que talvez em períodos anteriores”.

A D8 complementou que a referência à PNEA que versa sobre a inclusão da questão socioambiental nos níveis de formação também consistiu numa estratégia para justificar a necessidade deste diálogo. Nos dizeres da entrevistada, a inserção da discussão no PPP e a tentativa de incluir o tema no ensino, na pesquisa e extensão também contribuíram para que a questão socioambiental se fizesse presente no curso:

“E assim, uma das questões que me levou a propor e instituir esse núcleo temático, foi o entendimento de que a [...] Política Nacional de Educação Ambiental ela colocava a diretriz que a discussão sobre as questões ambientais deveria estar passando por toda formação escolar superior. Então esse foi um entendimento que eu levei para o colegiado e naquela época justificou sim que tivéssemos o núcleo temático de meio ambiente, inclusive pela observação da Política [...]” (D8).

“Alguns professores vão estudar mais, vão debater mais, mas a gente entende que hoje dentro do próprio PPP nós avançamos, no último PPP de 2014, dentro das legislações, hoje a gente já tem também explícito nas legislações as resoluções voltadas às diretrizes curriculares em Educação Ambiental, a Direitos Humanos que envolve a questão ambiental, a Política de Educação Ambiental, então o corpo docente hoje ele já tem condições [...] diferenciadas do que anos anteriores de estar discutindo isso um pouco de uma forma transversal. E o que diferencia um pouco a nossa escola é que desde 2009 nós conseguimos criar o [...] grupo PET do Serviço Social, mas [...] é grupo PET temático. E o tema do PET é “Uso sustentável dos recursos naturais”. Então, 12 bolsistas simultaneamente [...] fazem uma aproximação também a uma discussão ensino, pesquisa, extensão, envolvendo as questões ambientais. Então nós fechamos, ensino, extensão e pesquisa dentro de um processo formativo. Acho que isso é um diferencial que a gente consegue tá avançando um pouco na discussão” (D8).

Tais aspectos relacionados tanto às percepções dos docentes quanto discentes são pontos importantes de reflexão, visto que, com exceção de 03 UFAS referidas no início da subseção que parecem dispor da influência da Instituição, é o corpo docente que formula seus PPP e delimita, com base nas Diretrizes Curriculares, quais temas serão incluídos na matriz curricular. Desta forma, se boa parte dos docentes vinculados ao Departamento não compreendem a importância da discussão e/ou se a demanda pela inclusão não partiu dos docentes e discentes, logo, pode-se ter dificuldades para a inclusão e permanência da questão socioambiental no currículo, aspecto este que pode culminar na abordagem da temática apenas nas disciplinas oferecidas por aqueles que dispõem da questão socioambiental como objeto de pesquisa.

Registra-se que esta foi uma questão observada por Santos (2016, p. 140) quando, mediante entrevistas com docentes e discentes de cursos de Serviço Social de duas universidades sergipanas, referiu que: “Foi constatado, nos cursos em questão, que a temática ambiental é trabalhada nas disciplinas em que os docentes têm conhecimento sobre o assunto e dispõem de segurança para dialogar com os demais conteúdos do currículo”. De forma semelhante, analisando dissertações e teses que discorriam sobre a ambientalização curricular de cursos de graduação que não contemplaram o Serviço Social, Rink (2014, p. 128) identificou que a questão socioambiental estava inserida em disciplinas fragmentadas, “ocupando um espaço curricular próprio e sendo ministrada por um docente específico ou, no máximo, por um conjunto de docentes que tenham formação voltada para a temática ambiental”.

Não desconsiderando a necessidade de capacitação dos docentes para compreender as particularidades do tema e as contribuições do Serviço Social, importa referir que se considera fundamental a realização de reuniões entre os docentes para dialogar sobre a organização curricular e deliberar quanto a possibilidade de discutir algumas temáticas emergentes de forma transversal. Sem desconsiderar a importância de se primar pela autonomia do professor na escolha dos conteúdos e bibliografias que correspondam ao que se delimitou coletivamente na ementa de uma disciplina, entende-se que a construção do PPP e a matriz curricular exige que o curso evidencie sua identidade, intencionalidade e compromisso, devendo ser uma prática coletiva e em constante avaliação, de modo a responder os desafios impostos à profissão.

Fez-se o destaque para a graduação para referir que 02 docentes (D1 e D2) fizeram menção ao PPG enquanto espaços que estas possuíam

uma atuação mais direta⁵⁴ com a temática, inclusive, ministrando disciplinas específicas – questão esta que não ocorre na graduação. Ou seja, ainda que se reforce que os PPG que não possuem linhas de pesquisa sobre o tema também vêm fomentando o debate, as entrevistadas evidenciam que a especificidade do Programa de dispor de linha sobre a questão socioambiental contribui para conferir maior visibilidade ao tema, acarretando um aprofundamento das atividades de pesquisa – já que os discentes que objetivam discutir o tema acabam buscando o Programa para ter sua formação e se inserir nos Núcleos de Pesquisa –, bem como na oferta de disciplinas que se integram a linha.

A D1 referiu sobre a articulação do PPG da área do Serviço Social com Programas vinculados a outras áreas do conhecimento. Ou seja, sinalizou que alunos de outros PPG vêm cursando disciplinas sobre a questão socioambiental ofertadas no PPGSS e, somado a isso, docentes do Serviço Social que têm a temática como objeto de estudo também vêm sendo convidados a fazer o debate em outros PPG. Tais aspectos evidenciam que o Serviço Social, enquanto profissão e área de conhecimento, também vem contribuindo para com o debate e não apenas o referenciando naquelas áreas que já se apropriavam da discussão.

Dito isso, as docentes citaram alguns questionamentos dos alunos que se formaram nos cursos de graduação e passaram a cursar o PPG na mesma UFA em relação ao contexto disciplinar. Ou seja, os mesmos afirmam que no PPG estão sendo introduzidos no debate da questão socioambiental que, a princípio, não teria sido abordado na graduação.

“Pensar que isso [a inclusão da questão socioambiental na graduação] também faz parte do processo de formação e eu tenho certeza disso que eu estou falando, porque eu ouço essa galera que vem na pós-graduação dizer: “meu Deus onde eu estava que na graduação não me deram isso?”. Toda hora eu ouço isso [...]” (D1).

“[...] e daí os alunos quando chegam no mestrado: “Professora, nós não vimos nada disso na graduação”. [...]. Então há sempre a reclamação: “Isso deveria estar na graduação” e sempre

⁵⁴ Ainda que tenham feito algumas explicações, as demais docentes que estão vinculadas tanto à graduação quanto Pós-Graduação (D4, D5, D6, D7 e D8) não fizeram referências sobre diferenças observadas nesses níveis de formação especificamente no que diz respeito ao debate da questão socioambiental.

falamos que é um processo, que estamos discutindo essas questões para o âmbito da graduação também. E esperamos conseguir fazer essa articulação dessa forma sendo discutida com todo o colegiado, corpo docente e discente para que haja conhecimento”. (D2).

Considerando que na subseção 4.4.2 se pretende retomar essas afirmativas de que “a graduação não aborda a questão socioambiental”, tendo em vista o sinalizado pelas entrevistadas, importa neste momento refletir sobre a relação Pós-Graduação e Graduação. Ou seja, ambas as docentes sinalizaram que os cursos de graduação que estão vinculadas não possuem disciplinas sobre a questão socioambiental ofertadas regularmente, mas a possuem no PPG, haja vista, principalmente, o fato deste dispor de linha de pesquisa sobre o tema neste nível de formação. Ambas também mencionaram que, de alguma forma, docentes do curso de graduação possuem uma visão restrita da questão socioambiental, entretanto, alguns destes docentes também se vinculam ao PPG.

Para complementar, numa das UFAS que compuseram a amostra da pesquisa, havia um docente não formado em Serviço Social que estava vinculado apenas ao PPGSS e ofertava disciplinas específicas sobre a questão socioambiental. Ou seja, também nesta Universidade, o debate do tema era mais evidente no PPG e, ainda que a docente não estivesse vinculada à graduação, avaliava-se a possibilidade desta ofertar uma disciplina sobre o tema nesta esfera.

“[...] atualmente a coordenadora do curso [...] já mencionou do interesse de estar buscando junto a Professora [...] de estar oferecendo uma disciplina optativa no curso, mas assim, existe o nosso grupo de pesquisa que tem essa pretensão. Ou seja, que estuda a questão socioambiental, então assim, tanto graduação quanto na pós-graduação, o grupo de pesquisa [...] ele de alguma forma contribui né, porque nós temos alunos da graduação quanto na pós-graduação vinculados ao grupo. Então acho que atualmente, além da disciplina da Pós-Graduação que a Professora ministra, na graduação propriamente, diretamente, ainda não tem”. (D3).

“[...] penso que precisamos avançar numa discussão dentro das disciplinas. [...]. Porque nós

temos a própria Professora [...] que tem tido uma demanda grande de alunos na pós-graduação que estão desenvolvendo pesquisas nessa área. Isso me indica não só interesse de estudo, mas indica também que alguns profissionais já estão trabalhando nessa área, então, na graduação, ainda está faltando, com certeza está faltando e é urgente essa inserção. [...]. (D3).

Diante deste cenário, considerando as falas das três entrevistadas, problematiza-se porque no PPG foi possível e/ou pensada a inclusão do tema, de forma explícita, em disciplinas específicas e na graduação não foi incluída em dois destes cursos? Quais têm sido as estratégias de articulação Pós-Graduação e Graduação que não se limitem à oferta de disciplinas? Para os docentes e discentes a temática só é discutida nos cursos de graduação e PPG em Serviço Social quando se ofertam disciplinas específicas sobre?

Tais questões precisam ser problematizadas, especialmente para não se limitar a discussão da temática apenas ao ensino, descontextualizando a pesquisa e extensão que são tão fundamentais quanto para uma formação que se defende crítica.

Nas próximas subseções será possível identificar que muitas das docentes referidas mencionaram realizar atividades de pesquisa e extensão com alunos de graduação e Pós-Graduação. Contudo, ainda assim, em algumas falas o ensino parecia preponderar e/ou ser considerado central para se afirmar se o debate é ou não realizado nos cursos. Este aspecto será retomado na subseção 4.4.2 e se assemelha ao exposto por Rink (2014) quando referiu que no contexto de ambientalização curricular de cursos voltados para a formação de educadores ambientais, “seja através da reformulação de disciplinas obrigatórias já existentes ou por meio da criação de um novo espaço disciplinar optativo, a estrutura disciplinar foi o espaço encontrado para inserir a temática ambiental nos cursos” (RINK, 2014, p. 88).

•Feito tais considerações, parte-se neste momento para as discussões relacionadas ao **segundo ponto** que diz respeito à forma como a temática vem sendo incluída nos cursos de graduação que compuseram a amostra da pesquisa na sua dimensão de ensino que, diga-se de passagem, é um aspecto que está visivelmente permeado de dúvidas por parte das docentes e autores que discorrem sobre o tema na formação profissional. Ou seja, a estratégia que converge para os preceitos das Diretrizes Curriculares e para as necessidades evidenciadas pelas

entrevistadas seria de inclusão da temática através de disciplinas específicas ou transversais? Essas disciplinas deveriam ser obrigatórias, optativas ou eletivas na matriz curricular?

Antes de qualquer ponderação, considera-se oportuno sinalizar que não se pretende no espaço desta tese delimitar uma única forma de se inserir este debate, mas, a partir das falas das docentes, avalia-se ser importante discorrer sobre a inclusão do tema de uma ou outra forma, não perdendo de vista que um ponto de consenso entre as entrevistadas consistia na necessidade de ampliar o debate da questão socioambiental nos cursos de Serviço Social, sendo a questão disciplinar um dos pontos levantados que contribuiria para isso.

Registra-se que as Diretrizes para o curso de Serviço Social não especificam a inserção de temas ambientais no currículo, contudo, expõe a necessidade de identificar e trabalhar as demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social. Este foi um dos aspectos expostos pela docente da UNIT quando da entrevista realizada por Santos (2016, p. 141):

“[...] não tem uma obrigatoriedade, se for pensar assim, uma legalidade curricular, que por exemplo, a ABEPSS determine que tenha que entrar. [...] a nossa matriz curricular, ela está de acordo com [...] o conteúdo mínimo da ABEPSS e com mais coisa, obviamente, que ao longo da nossa história [...] nós vamos agregando novos elementos, [...] mas não existe essa obrigatoriedade. [...]. Mas eu acredito assim, que o profissional, assistente social hoje, que ele está atualizado, especialmente professor que deva está atualizado, ele tem que estar a par da importância de ter esse debate sempre presente, não importa que disciplina que ele esteja ministrando, mas o meio ambiente é a vida da gente que está em jogo, não é mesmo?”.

Dito isso, na análise realizada, majoritariamente, as docentes convergiram para o que foi apresentado no Colóquio do GTP Questão Agrária, Urbana e Ambiental no ENPESS em 2016, onde uma das docentes que compôs a coordenação deste GTP referiu sobre a necessidade de inclusão de disciplinas específicas sobre as ênfases que integram este grupo. Ou seja, das 08 entrevistadas, uma (D6) não fez destaque específico à disciplina, pontuando apenas que “*Eu acho que*

teria que ser um processo natural de realmente ampliar essa discussão no meio acadêmico dos assistentes sociais [...]. Ampliar [...], fazer chegar ao conjunto de profissionais e de professores”; uma (D2) teceu reflexões sobre as disciplinas específica e obrigatória existentes no curso que está vinculada e suas fragilidades; e 06 docentes (D1; D3; D4; D5; D7; D8), ainda que também tenham referido sobre o perfil generalista da formação, sobre a transversalidade do tema, avaliaram que, na presente conjuntura, era necessário a inclusão do tema em disciplinas específicas.

Destas 06 referidas, duas (D1 e D4) defendem que, na medida em que os docentes se capacitarem e compreenderem a importância do debate da questão socioambiental, esta não precisaria ser incorporada como disciplina específica, mas de forma transversal no currículo.

“A minha expectativa é que a gente caminhe para uma interpenetração dessas temáticas, até porque isso não é uma ação de vontade isso é uma exigência do real. Ou seja, mesmo quando a gente pensa a esfera mais largamente apropriada pelo Serviço Social que é a esfera das Políticas Públicas e das Políticas Sociais em especial, a gente vai percebendo que essa temática vai sendo incorporada ou requer uma incorporação, vai demandando uma incorporação. Então, tendencialmente eu penso que o Serviço Social pode e até deve ir se abrindo para essa incorporação, por exemplo, discutir as tendências do capitalismo contemporâneo né? Impossível você pensar o capitalismo contemporâneo sem pensar na destrutividade ambiental que lhe é imanente. Mas, enfim, [...] nesse momento histórico da profissão [...], eu penso que ainda é importante encontrar pessoas que tragam esse debate pra pensar, inclusive, determinadas áreas e demandas muitos específicas atinentes a essa questão [...]. Então, eu penso que nesse momento da profissão, [...] até onde nós chegamos, eu penso que ainda é importante manter reflexões, manter os estudos, até porque isso vai levar um tempo para que os profissionais do Serviço Social, os docentes possam se apropriar disso, incorporar essa discussão de uma maneira mais consistente. Então eu ainda vejo um lugar e uma importância para essas disciplinas. No futuro, sabe se lá quando, a gente possa ter uma reversão dessa

situação. Acho que tendencialmente é isso mesmo, é pra isso que a gente caminha” (D4).

*“[...] entendo que os projetos pedagógicos das universidades, precisam estar antenados nas suas reformulações para inserir como o contexto que passa, **exatamente como passam os outros conteúdos, que passem esse. Porque o mundo acena para uma questão socioambiental que nós não podemos ficar de fora.** E não é só porque os usuários dos serviços da perspectiva ambiental são beneficiários menos ou mais favorecidos, mas é que é uma questão que hoje o mundo depois que descobriu que os recursos são finitos, sejam eles de qualquer ordem, a água, enfim, por onde passar, é necessário que se tenha. Sejam as públicas ou privadas. **Então está na hora de se rever os projetos e inserir como obrigatórias, disciplinas específicas para abordar o tema.** [...] E na medida que a gente entenda, enquanto projeto pedagógico, que essas questões socioambientais elas têm o mesmo peso do que qualquer outros instrumentalidades que nós possamos dar dentro da Política Pública, da metodologia, tudo que é basilar para a formação discente, a gente tem que incorporar isso. **Mas ainda há uma desapropriação por parte. Então é pensar um projeto pedagógico que de conta de transversalmente, no bom sentido do transversal, incorporar elementos fundamentais que não só quem discuta a temática, mas eu os outros professores se apropriem da importância desta temática na vida das pessoas, se não, se perde.** [...]” (D1).*

A D7 defendeu que continuem existindo disciplinas específicas, mas, ao mesmo tempo, refere que o tema também seja abordado transversalmente – proposta esta visualizada no art. 16º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA retomada a seguir (BRASIL, 2012).

*“Olha eu acho que são as duas coisas, **eu acho que tem que ser transversal,** porque a gente não vai conseguir, porque a matriz, o currículo está associado à Associação Brasileira de Ensino, **você***

tem que fazer uma articulação que garanta, que isso não seja uma discussão localizada. Então, localizada, a gente tem avanços significativos, agora na esfera mais geral a gente continua com aquela que nós formamos generalistas e daí depois você vai se aprimorar. Na minha cabeça, pela relevância do tema considerando que ele é transversal na sua essência, ele deveria ter uma abordagem mais específica ou pelo menos chance da gente todo ano abordar pelo menos uma vez. Na minha cabeça, todo aluno deveria passar por essa discussão”.

Complementando, esta entrevistada avaliou positivamente o fato do curso que está vinculada ter incluído uma disciplina que visa fazer a discussão de temas emergentes ao Serviço Social, alegando que, desta forma, é possível abordar diversas temáticas que integram as linhas de pesquisa dos docentes. A docente sinalizou que no curso esta disciplina é optativa e, por este motivo, nem sempre é ministrada com o tema específico da questão socioambiental, porém, ainda assim, referiu buscar outras estratégias para inserir a discussão, a exemplo de eventos, no diálogo estabelecido nas disciplinas obrigatórias e pelo viés da extensão.

“[...] Como você sabe não existe na matriz do curso de Serviço Social a discussão de temas tão específicos, quer dizer, mais específicos né. Então o que a gente encontrou como estratégia dentro do curso para aprofundar alguns temas foram os Seminários Temáticos e daí os professores pegam as suas linhas de pesquisa e trabalham nesses Seminários Temáticos, então a gente tem Direitos Humanos, família e uma discussão um pouco mais aprofundada do que aquela que é oferecida normalmente na matriz. [...]. E quando a gente não oferta, o que a gente usa como estratégia, como este ano, por exemplo, não será oferecido, a gente vai ter um grande evento. A gente está fazendo um evento esse ano articulado com o pessoal [de outra Universidade] [...]” (D7).

“[...] eu vejo que a gente ainda precisa avançar mais para garantir um espaço mais consolidado dessa discussão dentro do curso. A nossa estratégia tem sido de quando não tem o

Seminário, tem uma extensão, quando não tem uma extensão tem uma pesquisa, um evento, nossa estratégia tem sido essa. E trazendo um pouco a comunidade para dentro da universidade que é outra questão difícil né [...]” (D7).

Referindo sobre outras estratégias que não se limitem à disciplina, a D5 sinalizou que:

*“[...] além do currículo, de discutir na disciplina [...], poderia trazer esse tema da questão ambiental para mostrar o espaço de atuação do assistente social, essas oficinas são para mostrar onde o assistente social atua né. Então poderia ser uma das alternativas ou estratégias. **Também fomentar seminários**, já achei positivo no último ENPESS que teve uma maior discussão dessa questão, acho que também nos seminários aumentando, dando maior visibilidade, isso em mesas de abertura e não uma discussão periférica. [...]. Ah, outra forma de fomentar é através de **editais com chamadas**, aí a gente vê que aparece muito e as pessoas começariam a relacionar. Lembro quando tinha edital de gênero, todo mundo relaciona com a questão de gênero. Isso é muito indução né a certos temas. Teve uma chamada agora na área da segurança alimentar, tem assistentes sociais que trabalham com isso e poderiam fazer um projeto relacionado com a questão ambiental. Mas a gente vê também que as chamadas que tem para a questão ambiental é muito isso, recursos hídricos, a questão da água, acabam indo outras áreas. No CNPQ são chamadas muito específicas que até poderia se fazer dentro de uma perspectiva interdisciplinar. [...]” (D5).*

Já buscando estratégias para inserir o tema nas disciplinas, a Docente 7 entende que a questão socioambiental pode ser discutida em diferentes conteúdos que não apenas específicos:

“Olha eu acho que na questão ambiental a gente tem toda uma legislação, uma política pública que muito pouco conhecida e dentro do curso de

Serviço Social a gente trabalha as Políticas Públicas. Então, no mínimo, a gente deveria incluir nessa discussão da Política Social e das Políticas Públicas, a gente deveria incluir a questão ambiental como uma das áreas em que o assistente social precisaria estar mais qualificado. Acho que esse é um ponto de partida” (D7).

No curso em que a D8 está vinculada, a questão socioambiental é discutida numa disciplina optativa oferecida anualmente, tal qual outras cinco disciplinas que são denominadas de “Núcleos Temáticos” onde, dentre as disciplinas disponíveis, os alunos escolhem qual cursar. Desta forma, a entrevistada referiu que, diferentemente de outros conteúdos, a questão socioambiental vem sendo ofertada anualmente e, por este motivo, avalia que isso tem sido suficiente, sendo este formato também defendido pela Docente 7 referida anteriormente.

“Eu acho que é muito difícil a gente falar que a questão ambiental, a disciplina voltada ao meio ambiente, teria que ser uma disciplina obrigatória. A gente vê que tem tanta disciplina que deveria ser obrigatória e a gente não consegue inserir [...]. Sobre a obrigatoriedade, se fosse uma disciplina obrigatória, uma disciplina permanente para todos, assim, bom seria, mas eu acho que da forma como ela é ofertada como núcleo temático, eu acho que ela já consegue dialogar muito bem com a formação como um todo, sabe? Então assim, da forma como nós temos organizado a nossa proposta formativa, eu acho que ela contempla sim os objetivos de uma discussão que possibilita a transversalidade para além do núcleo temático”.

Considerando a matriz curricular, a D3 defendeu a inclusão de uma disciplina optativa específica, mas, no decorrer da entrevista, também referiu sobre a necessidade de uma disciplina já existente na matriz curricular incorporar esta discussão, bem como encontrar outras estratégias para propiciar o debate, a exemplo de eventos e da manutenção da discussão no PPG – aspecto este que também foi posto pela D7.

“[...] eu penso que em situação emergencial, eu acho que a optativa seria uma atitude e uma

alternativa correta e urgente talvez né [...], mas, eu penso que deveria ser inserida dentro do conteúdo de alguma disciplina já existente. Então para isso penso que precisamos avançar numa discussão dentro das disciplinas. Qual disciplina que teria dentro da ementa, que teria, ou se fosse necessário até mudar a ementa para inserir essa temática que é tão importante [...]. Agora a pequeno prazo a saída seria uma disciplina optativa na graduação e quem sabe trazer assim mais de forma mais contínua a discussão na pós-graduação e até mesmo por meio de eventos científicos. Acho que poderia ser uma forma também de estar trazendo essa discussão para atender essa necessidade na graduação” (D3).

“Nos cursos de Serviço Social da nossa região que eu conheço [...], essa área eu percebo [...] que falta talvez um posicionamento dos conselhos de curso ou da coordenação de curso, um posicionamento, uma atitude, acho que falta uma atitude. Porque a discussão ela já existe, existe a discussão da questão ambiental nas universidades e existe uma discussão no sentido de demonstrar uma certa preocupação por essa questão na formação profissional. O que falta é uma atitude, ora de inserir atividades pedagógicas, não só optativas mas também obrigatórias no curso para dentro da graduação, para priorizar a formação profissional. Então acho que falta atitude, um posicionamento prático, de intervenção mesmo, acho que vai muito no campo da discussão teórica e precisamos avançar, sairmos da teoria, da discussão e avançarmos para uma atitude concreta, uma ação. Pensar uma ação pedagógica e criar isso e vincular isso às disciplinas, às atividades de extensão, que não fique só no âmbito da pesquisa e da discussão, mas também no âmbito de atividades pedagógicas junto com disciplinas e atividades de extensão ou até mesmo atividades complementares que podem ser incluídas no projeto pedagógico do curso de Serviço Social” (D3).

Continuando, destaca-se que a referência para a necessidade de incluir o tema em disciplina específica foi também posto pela D3 e D5, porém, a justificativa se dava pelo fato das disciplinas existentes nos cursos que não são específicas, de modo geral, ora não fazerem referência à questão socioambiental, ora abrirem possibilidades para a discussão do tema e do debate regional – que também foi exposto como uma carência pela D6 –, contudo, a abordarem de forma marginal. Esta questão também foi posta pela D2 e, apesar desta não ter referido se considerava necessária a existência de disciplina específica, registrou que no curso que está vinculada há uma disciplina optativa com foco para a questão socioambiental, porém, nos seus dizeres, esta não é regularmente ofertada. Para exemplificar, cita-se o exposto pelas Docentes:

“[...] eu acho que tinham que ser disciplinas obrigatórias porque se não, não garante a discussão, porque pode ter e depois não. [...]. É um nó mesmo, porque o ideal é que a gente pudesse transversalizar. [...]. [Fazendo referência à disciplina específica extinta no curso, a Docente refere que:] [...] aí colocaram uma que é [...] pra dar conta desse direito ao meio ambiente, [...]. Só que é uma disciplina acho que é de dois ou quatro créditos pra ti trazer todos os temas contemporâneos de Direitos Humanos. As questões dos Direitos Humanos são muito amplas. O meu medo dessa disciplina nova é que ela não dê conta, ela vai engolir essa questão socioambiental. Então, infelizmente, agora não tem mais essa disciplina e eu acho que é [...] até contraditório porque está piorando, está agravando essa situação ambiental e eu acho que deveria ter mais discussão na nossa área”. (D5).

“[...] essa disciplina acho que como ela está no 4º ano, os alunos já têm maturidade suficiente de estar compreendendo essa realidade e até mesmo dentro da realidade regional o que que acontece nessa região, nesse território, quais são as demandas no âmbito ambiental. Mas assim, atualmente o que a gente observa pelo conteúdo programático da disciplina, a professora não avança nesse sentido. Eu acredito que ainda tem que avançar nesse sentido, a professora trabalha

mais outros aspectos que também são pertinentes, não sei se a questão é a questão do tempo, o tempo da disciplina não é suficiente pra trabalhar também essa temática, mas eu sinto mesmo que falta esse diálogo, essa discussão [...]. (D3).

***“[...] existem os Tópicos Especiais, tem algumas, mas isso depende muito do Professor, da linha de discussão, inclusive, essa [falou o nome da disciplina específica] depende muito da disponibilidade de carga horária do Professor, porque está como optativa, então é muito difícil. A gente tem procurado atuar e os alunos que tem tido proximidade são os que se inserem no núcleo de pesquisa, que são mais voltados pra essa área, que discutem essas questões socioambientais. E daí é onde eles têm acesso a uma referência bibliográfica, projetos de pesquisa, extensão e enfim, que eles conseguem ter um conhecimento, grupo de estudo. [...] nós temos também [nome de uma disciplina obrigatória que versa sobre Política Social] e ela vem discutindo Brasil, a proposta de política social no mundo e etc., fazendo todo esse resgate... O que nós temos conseguido avaliar com os alunos e com a própria Professora que ministra a disciplina é que ela não consegue chegar [...], a carga horária, a densidade das disciplinas não permite chegar no contexto local, regional. Então para realmente nesse global, nesse maior. Então uma revisão que está sendo pensada para incluir esse regional. E a questão das referências também, utilizando tanto os clássicos, quanto autores de contexto regional, local”.* (D2).**

Diferentemente do exposto pelas entrevistadas referidas, na análise dos PPP dos cursos e nas entrevistas realizadas com docentes vinculados a duas universidades sergipanas, Santos (2016) referiu que em ambos os cursos de Serviço Social, a nível disciplinar, a questão socioambiental era debatida em disciplinas “gerais”: Realidade Regional; Movimentos Sociais; Seminários Temáticos e Sociedade e Contemporaneidade.

Para exemplificar, em relação a disciplina de “Movimentos Sociais”, foi referido por uma docente que os movimentos sociais incorporaram a temática enquanto campo de luta social, aspecto este que possibilita a discussão que é efetuada, por exemplo, mediante leitura e

análise de notícias sobre seca, conflitos ambientais, políticos e sociais, dentre outros. Já a outra docente referiu que existe no currículo disciplinas que contemplam a questão socioambiental, ressaltando que este tema não pode ser discutido separadamente de outras problemáticas “*e nem das questões sociais que a gente trabalha como um todo, até pelo que a gente falou anteriormente, pela relação de poder, a questão social é sempre uma relação de poder, então como existe com a natureza e o homem, não tinha como ficar fora*” (SANTOS, 2016, p. 132).

Diante do apresentado, tentou-se sintetizar no Quadro 29 alguns elementos apreendidos no conteúdo das entrevistas que indicam como as docentes avaliavam que o debate da questão socioambiental deveria se fazer presente nos cursos no que diz respeito ao ensino. Esta ação não pretende reduzir as formulações das docentes, mas, sim, possibilitar a análise de suas falas, de modo a refletir estratégias que possibilitem tanto a incorporação quanto a apropriação e o aprofundamento da discussão nos cursos de Serviço Social existentes no território nacional.

Quadro 28: Formas de inserção da questão socioambiental nos cursos

DOCENTE	FORMAS DE INSERÇÃO E INCORPORAÇÃO
D1 e D4	Sinalizaram que, no momento, as disciplinas específicas assumiriam um papel importante para fomentar o debate, mas, na medida que os docentes se apropriarem da discussão, esta deveria se fazer presente de forma transversal. Ambas referiram articulações entre graduação e o PPG com linha de pesquisa e Núcleo de Pesquisa sobre o tema, sendo que uma delas referiu sobre a realização de eventos abertos à comunidade para discussão do tema;
D7 e D8	Reforçaram que a existência de disciplinas optativas específicas é suficiente, mas, entendem que a discussão deve também ser incluída transversalmente. Mencionaram estratégias de discutir o tema para além da oferta de disciplina, a exemplo da realização de eventos sobre o tema fomentados pelo Núcleo de Pesquisa sobre a questão socioambiental que se vinculam, sendo que uma ainda referiu sobre atividades do PET;
D3	A curto prazo, sugeriu a criação de disciplina optativa específica. A médio prazo, ainda que tenha defendido a incorporação do tema em disciplina cuja ementa prevesse a discussão, no decorrer da entrevista mencionou uma disciplina que tem essa prerrogativa, mas que consegue avançar no debate. A docente referia a necessidade de trazer de forma contínua a discussão sobre o tema realizado no PPG, avaliando a possibilidade de realização de eventos;
D5	Ainda que tenha referido que o ideal era transversalizar a discussão, defendeu que fossem inseridas disciplinas obrigatórias específicas por avaliar que a disciplina criada no curso que se propôs a abordar este e outros temas, não conseguiria aprofundar a discussão. Sugeriu a realização de seminários, além de menção aos editais do CNPq;
D2 e D6	Não referiram especificamente como que consideravam que a questão socioambiental deveria estar incluída no curso, mas uma dessas destacou ações de extensão e pesquisa na área, vinculada ao PPG e Núcleo de Pesquisa que aborda a questão socioambiental.

Fonte: Elaborado pela autora

Considerando o Quadro 29, no início desta subseção afirmou-se que era consenso entre as entrevistadas a necessidade de inserir e/ou ampliar o debate da questão socioambiental na formação dos assistentes sociais. Neste sentido, registra-se que os debates da inclusão da dimensão ambiental na formação vêm sendo realizado por diversas áreas de conhecimento e, muitas vezes, defendida sob a afirmação da necessidade de se institucionalizar a EA, de se realizar uma “ambientalização do ensino superior” ou “ambientalização curricular”.

Tal qual exposto na subseção 3.1.1, há tensionamentos e disputas ideológicas que evidenciam diferentes compreensões em torno do papel da educação na “formação ambiental”. Ou seja, fazendo referência ao contexto brasileiro, foi sinalizado na referida subseção que a defesa do enraizamento da EA é explícita em diversas legislações, contudo, nestes documentos, visualiza-se uma concepção de EA vinculada à conservação dos bens naturais, com forte sentido comportamentalista, tecnicista e voltado para o ensino da ecologia e para a resolução problemas ambientais identificados (LOUREIRO, 2009b).

Este apontamento é importante no sentido da categoria profissional compreender o que muitas áreas de conhecimento e a legislação brasileira vêm propondo para a formação – seja ela básica, superior ou técnica – no que diz respeito à inserção da dimensão ambiental, mas, também, para se posicionar e delimitar coletivamente uma proposta que possibilite que o corpo docente e discente se apropriem dessa discussão de forma crítica.

Tal aspecto está sendo problematizado, visto que no âmbito da profissão, diferentemente do que se está defendendo na tese, alguns autores já vêm sinalizando que a contribuição do Serviço Social à sustentabilidade se concretiza “no compromisso pessoal, na vivência e transmissão de valores e comportamentos mais sustentáveis” (PÉREZ, 2005, p. 30) e, por isso, a “ambientalização do currículo de Serviço Social” poderia ser realizada por dois caminhos: a ambientalização das disciplinas e ambientalização do meio universitário. Especificamente em relação ao primeiro, Pérez (2005, p. 43-44) refere ser necessário:

- Abordar, na análise da problemática da sociedade atual, os aspectos ecológicos e sociais como um todo, introduzindo o conceito de *crise ecológico-social*.

- Ajudar o aluno a conhecer reflexões e valores: os elementos mais importantes que compõem a problemática socioambiental atual, as forças econômicas, políticas, sociais, culturais e tecnológicas que impedem o desenvolvimento

sustentável, os valores socioambientais, e as alternativas para a problemática...

- Aprofundar a vinculação das políticas em relação ao social e ao ecológico. A leitura de artigos de jornal pode ajudar a refletir e estabelecer essa vinculação.

- Aprofundar o papel que a proteção do meio ambiente tem na melhoria da qualidade de vida, como necessidade social e sua vinculação com o cuidado das pessoas.

- Aprofundar experiências de geração de empregos relacionados ao meio ambiente e de participação cidadã nesse âmbito. A apresentação de experiências concretas é bastante motivadora e reveladora.

- Aprofundar a integração do ecológico no âmbito da prática profissional. Para tanto, seria interessante incluir nos relatórios das práticas aspectos como objetivos para a melhoria do ambiente, a exigência de utilizar recursos que sigam critérios de proteção ambiental.

Apesar de compreender que as mudanças individuais e estratégias de preservação sejam importantes em alguma medida, defende-se que estas não podem ser desconectadas da discussão em torno da necessária superação do modo de produção atual. Ou seja, não bastam apenas mudanças comportamentais, mas, faz-se necessário solidificar o processo democrático e a participação popular, bem como estabelecer uma nova relação entre sociedade e natureza.

Analisada sob a ótica marxista, a questão socioambiental:

[...] não se restringe aos desdobramentos da ação humana sobre a natureza, nem se confunde com as infinitas listagens de problemas desprovidos de interpretações globais e hierarquizadoras (FOLADORI, 2001a), mas resulta, conforme assinalamos anteriormente, da forma social voltada para a produção de mercadorias embora seja também mediada por elementos históricos, geopolíticos e culturais. Vale assinalar que tais constatações não se encaminham no sentido de sugerir o congelamento da luta ambiental ou remetê-la para um futuro indefinido (quando, então, estaria dada como finda a ordem capitalista);

ao contrário, as ações emergenciais, as mudanças tecnológicas e a adoção de novas tecnologias, a reutilização e reciclagem de resíduos sólidos são medidas necessárias e inadiáveis. Como tais, devem ser aprofundadas e articuladas a outras dimensões da sociabilidade humana, assim como seus benefícios devem ser estendidos a toda a humanidade, especialmente aos segmentos e classes pauperizados (SILVA, 2010, p. 66).

Ainda que não se desconsidere a necessidade de ações emergenciais, da reciclagem e da adoção de novas tecnológicas, por exemplo, o que se está pontuando é que a proposta de “ambientalização curricular” defendida por Pérez (2005) e, em grande medida, expressa nas legislações brasileiras e declarações das Conferências internacionais sobre o tema, não apreende a questão socioambiental como expressão das contradições geradas pelo desenvolvimento das forças produtivas na ordem capitalista, nem evidencia a insuficiência dessas reformas.

Registra-se que embora se defenda a necessidade da inclusão do debate ambiental na formação, esta proposta de EA, de “ambientalização do ensino superior e curricular”, não coaduna com àquilo que se espera da Universidade, nem converge para uma formação crítica que se defende para o Serviço Social. Entretanto, apesar dessas críticas, especialmente pela defesa ao ideário da sustentabilidade e pelo fato de não contextualizar que a destrutividade socioambiental integra a dinâmica do capitalismo contemporâneo, a “ambientalização”, nos dizeres de Carvalho (2001, p. 166), tem “[...] permitido uma resignificação do *ambiental*, enquadrando-o como uma problemática contemporânea, formulada a partir de um debate inter e multidisciplinar; centrada na discussão das relações entre sociedade e natureza”.

Ou seja, retomando o exposto na subseção 3.1.1, destaca-se que as Diretrizes Curriculares para a EA sinalizam que a discussão deve se desenvolver de forma interdisciplinar e inserida transversalmente no currículo da educação básica, superior e técnica. Desta forma, ainda que com as críticas referidas a alguns parâmetros destas legislações, a sinalização quanto à inserção da questão socioambiental na formação pelo viés da interdisciplinaridade e transversalidade é o que se tem em comum com o que se defende na tese.

Entende-se que a interdisciplinaridade, sem renunciar as particularidades disciplinares, pressupõe uma interlocução com múltiplas habilidades e competências, além do desenvolvimento de metodologias

interativas que podem contribuir para superar a fragmentação do saber. Neste debate é importante compreender que:

A fragmentação do saber está intimamente vinculada à divisão social do trabalho, à exploração dos sujeitos alijados do direito de conhecerem a integridade do processo produtivo/criativo em que se inserem, à especialização para aumento de eficiência competitiva, tendo sido questionada por autores de diferentes tenências críticas desde o século XIX. Logo, está direcionada a uma forma determinada historicamente de sociedade que se consolidou nos últimos séculos. Caso se ignore esse contexto, aceita-se ser possível mudar a configuração disciplinar sem mudar as relações sociais que as definem (LOUREIRO, 2006, p.128).

Ou seja, instituir a interdisciplinaridade não é defender um pluralismo sem criticidade, mas entender que esta é uma proposta que coloca o desafio de romper com a compartimentação do conhecimento e que “[...] não impõe a diluição de competências e atribuições profissionais. Ao contrário, exige maior clareza no trato das mesmas e o cultivo da identidade profissional, como condição de potenciar o trabalho conjunto” (IAMAMOTO, 2002, p. 41).

Já considerar a transversalidade, consiste em compreender que os diferentes conteúdos abordados nos cursos possam revelar seus significados através de suas múltiplas inter-relações, não pressupondo, portando, que este debate seja compartimentado em disciplinas estanques.

Tais aspectos estão presentes nos princípios da formação profissional delimitados pela ABEPSS (1999, p. 02), a saber:

Flexibilidade e dinamicidade dos currículos plenos expressa na organização de disciplinas e outros componentes curriculares, tais como: **oficinas, seminários temáticos, estágio, atividades complementares; Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social**, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção e reprodução da vida social; **Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas**

dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; Estabelecimento das dimensões investigativa e interpretativa como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade; **Presença da interdisciplinaridade** no projeto de formação profissional; **Indissociabilidade das dimensões de ensino, pesquisa e extensão; Exercício do pluralismo** como elemento próprio da vida acadêmica e profissional, impondo-se o necessário debate sobre as várias tendências teóricas que compõem a produção das ciências humanas e sociais; Compreensão da ética como princípio que perpassa toda a formação profissional; Indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio.

O exposto na subseção 4.2 e a fala de três entrevistadas (D2, D3 e D5) sobre as disciplinas gerais que previam o debate do tema na ementa, contudo, não o abordava efetivamente, conduz para o entendimento de que as disciplinas específicas podem contribuir para um maior aprofundamento do tema e, em alguma medida, evidenciar a preocupação do curso com a discussão da questão socioambiental.

Sendo obrigatória, esta seria ofertada todo semestre, ao contrário da optativa que pode não ser cursada por todos os alunos, visto uma oferta não regular – a exemplo de algumas UFAS citadas nesta tese; da UFSC que não foi selecionada como amostra da pesquisa, porém, na ocasião da reformulação curricular aprovada em 2013 inseriu uma disciplina optativa sobre questão socioambiental e, desde então, nunca foi ofertada; e também do observado na pesquisa de Oliveira (2012) que, apesar de não ter referido se eram disciplinas obrigatórias ou optativas, verificou que de três cursos de Serviço Social mato-grossense que dispunham de disciplinas específicas sobre a questão socioambiental, apenas um vinha ofertando a disciplina desde 2010, ao passo que nos outros dois cursos as disciplinas ainda não estavam disponíveis.

Ao fazer tal colocação, parece que se está caminhando para uma conclusão que, então, apenas as disciplinas específicas obrigatórias poderiam contribuir para dar visibilidade à questão socioambiental e fomentar/aprofundar esse debate nos cursos. Entretanto, é importante refletir que a criação de disciplina específica, quando não articulada às demais disciplinas que compõem o currículo, pode contribuir para fragmentar o debate.

Neste sentido, ainda que os cursos tenham autonomia para definir como, dentro de suas realidades, consideram que o debate da questão socioambiental deve ser inserido, entende-se que ao refletir sobre a inserção pela via disciplinar é necessário discutir qual formação profissional se defende. Ou seja, embora não se desconsidere as dificuldades concretas, objetivas e subjetivas, que marcam a efetivação da interdisciplinaridade e da transversalidade no currículo profissional, bem como as dificuldades referidas por algumas entrevistadas em relação à incorporação das discussões da questão socioambiental nos cursos, reforça-se a necessidade do corpo docente e discente refletir sobre a formação e a questão socioambiental neste contexto, buscando que o debate desta temática não esteja limitado ao caráter disciplinar nem às iniciativas daqueles docentes que a têm como objeto de pesquisa.

• Neste momento, apresenta-se o *terceiro ponto* sinalizado no início da subseção que diz respeito às informações relativas à ementa, objetivos e conteúdo programático dos Programas das Disciplinas que foram possíveis de serem acessados e que apresentavam referência mais explícita à discussão da questão socioambiental.

Para tratar sobre esta questão, importa retomar que nos contatos efetuados com os coordenadores de curso requisitou-se que estes indicassem docente(s) que tivessem a questão socioambiental como objeto de estudo para que a pesquisadora pudesse verificar a disponibilidade destes para realização da entrevista. Ou seja, nesta oportunidade, não necessariamente os coordenadores indicaram os docentes que ministravam disciplinas que faziam referência à temática no seu título ou na ementa.

Com este esclarecimento, destaca-se que das entrevistadas: 02 não ministravam disciplina cuja ementa fizesse referência à questão socioambiental na graduação, mas, sim, no PPG. Além disso, na graduação de ambos os cursos, a disciplina era optativa e, em um dos cursos costumeiramente um docente de outra formação profissional a ministrava (D1 e D2); 02 ministravam disciplina específica na graduação e no PPG (D4 e D8); 02 ministravam disciplina específica na graduação, sendo uma docente de outra formação profissional (D6 e D7); 01 não ministrava disciplina cuja ementa fizesse referência à temática e, no âmbito do PPG, um docente de outra formação profissional fazia a discussão (D3); 01 ministrava disciplina específica na graduação, porém, a disciplina foi extinta no curso (D5).

Sobre as questões expostas, é oportuno fazer alguns destaques. O primeiro consiste no fato de que, embora 03 docentes entrevistadas (D1, D2 e D3) tenham referido não ministrar disciplinas com referência

explícita à questão socioambiental, isso não significa necessariamente que não há uma tentativa em incluir a discussão da temática nas disciplinas que ministram. Tal aspecto ficou evidente na fala da D1 e D3:

“Mas a gente trabalha nessa disciplina a gestão social e também a discussão teórica da gestão propriamente, conceitos. Mas no final da disciplina trabalhamos a gestão social e daí [...] quando traz reflexões da prática para a sala de aula, quando fazemos uma relação teoria e prática, a gente acaba que esbarrando na questão ambiental, porque os alunos trazem. E até porque eu sinto que hoje, [...] a questão ambiental está mais aflorada no âmbito profissional dos assistentes sociais. Então se fala mais sobre isso, os assistentes sociais estão despertando pra essas questões, então os alunos trazem reflexões para a sala. E daí acabamos fazendo reflexões sobre a questão ambiental e fazendo links com os conceitos e fundamentos teóricos da nossa disciplina também. [...]. E como eu estou vinculado ao núcleo de pesquisa parece que faz parte do meu cotidiano de estudo, então sempre tem discussões mesmo que não está oficialmente programada no conteúdo da disciplina, entende? Isso precisa ser oficializado, acho que é uma necessidade”. (D3).

“na disciplina eu começo a discutir as políticas setoriais e daí incluo pelo menos a Política de Resíduos Sólidos e a Política de Meio Ambiente. Não discuto saneamento porque se não vai ampliar muito, mas acabo discutindo um pouco com os alunos essa questão, mostrando os impactos, como que essa Política tem a transversalidade, quem é o público dessa Política e como rebate nessa população. Geralmente os alunos gostam muito, “ah que interessante, eu não sabia”. (D1).

Tais afirmativas se somam com as problematizações já travadas na tese sobre o fato da questão socioambiental não necessariamente precisar ser tratada numa disciplina específica. Entretanto, por outro lado, é importante sinalizar que ambas as entrevistadas possuem proximidade com o tema, seja por este ser seu objeto de estudo, seja pela vinculação ao núcleo de pesquisa. Destaca-se que este também foi um aspecto

observado por Santos (2016) quando analisou em que momento três docentes entrevistadas vinculadas a cursos de Serviço Social de Sergipe se aproximaram da questão socioambiental, e concluiu que “[...] o fato de todas as docentes conhecerem a questão ambiental e seus desdobramentos, tanto no cotidiano de atuação profissional quanto na formação profissional, evidencia a facilidade no trato de temas ambientais nas disciplinas apresentada pelas docentes” (SANTOS, 2016, p. 53)⁵⁵.

Considerando os objetivos e as limitações da presente pesquisa, não é possível afirmar que os demais docentes dos cursos de Serviço Social que compuseram a amostra desta tese possuem o mesmo entendimento e iniciativa, aliás, conforme exposto anteriormente nesta subseção, em algumas UFAS foi inclusive feita menção à resistência quanto à inclusão e falta de compreensão em relação ao tema – aspectos estes que levantam a hipótese de que a temática é inserida em disciplinas específicas e, quando da inexistência dessa, a mesma é incluída apenas nas disciplinas ministradas por docentes que, de alguma forma, se vinculam a esta discussão, podendo vir a ser ignorada pelos demais.

O **segundo destaque** a ser retomado diz respeito à vinculação dos docentes à graduação e ao PPG. Considerando o exposto, 04 docentes entrevistadas (D1, D2, D4 e D8) referiram ministrar disciplinas sobre a temática no PPG e, ainda que em todos os cursos fosse possível a oferta de disciplina específica sobre o tema, apenas duas delas (D4 e D8) disseram que também eram responsáveis pela oferta de disciplina sobre a questão socioambiental na graduação. Obviamente que os conteúdos ofertados nos PPG não necessariamente são os mesmos na graduação, porém, chama a atenção o fato de no PPG os docentes que o compõe terem optado pela discussão da disciplina e na graduação tal aspecto não ser visualizado da mesma forma.

O **terceiro ponto** diz respeito ao fato de algumas disciplinas serem ministradas por docentes que integram o DSS, contudo, possuírem outra formação profissional – aspecto este exposto em 03 situações, 02 na graduação (D1 e D6) e 01 no PPG (D3). Ao fazer tal sinalização, é importante deixar claro que não se está afirmando que tais docentes não

⁵⁵ Para detalhar, uma das docentes referiu proximidade com o tema quando passou a trabalhar na universidade e se vinculou a um projeto de extensão que discutia agroecologia e desenvolveu ações de assessoria aos agricultores que plantavam fumo; outra entrevistada também referiu que quando se vinculou à docência se envolveu com atividades de extensão onde participou do processo preparatório da Rio-92 e se aproximou da discussão; a terceira docente referiu sobre a formação a nível de mestrado e doutorado em Saúde e Ambiente.

podem ou não devem ministrar as disciplinas no curso, pelo contrário, são professores que estão vinculados ao corpo docente do curso e trazem contribuições para os debates que promovem.

Contudo, tal qual na observação anterior onde pontuou-se sobre a impossibilidade de chegar a uma ideia conclusiva em virtude dos limites da pesquisa, o que se problematiza neste momento é: a disciplina foi proposta para o docente, pois não havia outro professor do Serviço Social para realizar este debate ou porque este docente também dispunha da questão socioambiental como objeto de estudo? E, no manejo da disciplina, o docente vêm refletindo sobre a ação profissional do assistente social nesta área?

Feito tais observações, dá-se continuidade às reflexões sobre a estrutura do Programa das Disciplinas, fazendo referência inicial aos seus títulos. Das 12 disciplinas selecionadas na análise realizada para a amostra da pesquisa que apresentavam palavras-chave que faziam referência à questão socioambiental, bem como àquelas consideradas por terem sido referidas pelas entrevistadas e que estão dispostas no Quadro 28, destaca-se que 08 são disciplinas optativas e 04 obrigatórias.

Das **optativas**, quatro delas são disciplinas que recebem denominações genéricas (Seminários Temáticos; Núcleo Temático; Tópicos Especiais, etc.) que possibilitam a inclusão de diferentes temas emergentes ao Serviço Social. Contudo, com exceção de uma UFA (D3) que apenas apresentava no PPP a possibilidade da discussão específica da questão socioambiental, nas demais foi referido que a disciplina com foco no debate da questão socioambiental era ofertada com frequência e/ou já havia sido ofertada recentemente (D1, D7 e D8); um fazia destaque para uma particularidade regional e associava a discussão ambiental à questão agrária (D2); outra o debate estava articulada à discussão de gênero e Políticas Públicas (D4); e outras duas o debate permeava a discussão de DS e meio ambiente e reflexões em torno da categoria desenvolvimento e preservação socioambiental (D5 e D6).

Das **obrigatórias**, uma delas fazia referência ao debate sobre natureza e cultura (D7) e outras três não traziam a questão socioambiental na titulação, mas, sim, na ementa ou conteúdo programático, a exemplo de uma que referia sobre a profissão e a realidade regional (D3); outro que discutia sobre questão urbana, rural e movimentos sociais (D6) e, outra acerca do capitalismo e questão social (D6).

Neste momento, atentando-se para o título, chama-se atenção para o questionamento de uma das docentes cuja disciplina referia sobre “preservação socioambiental”:

“[...] aliás aquele nome não foi eu que dei e eu criticava esse nome. [...] porque preservação socioambiental já vai na perspectiva preservacionistas, quando a gente trabalha perspectivas de práticas emancipatórias. Isso foi até artigos da disciplina que eu comecei a ler e estudar mais este tema que eu vi que tinha essa vertente ali focada muito na reciclagem [...]. Na realidade eu acho que poderia ser esse tema transversal nas disciplinas, essa questão socioambiental. E não na perspectiva do Desenvolvimento Sustentável que eles chamam porque o que a gente vê é que não existe um equilíbrio entre o social, o ambiental e o econômico, predomina o econômico nessa exploração da sociedade capitalista”. (D5).

Além desta questão exposta pela docente, foi possível observar que algumas disciplinas presentes nos cursos traziam a questão socioambiental articulando-a a outras temáticas que eram objeto de estudo do docente que ministrava a disciplina, a exemplo da denominada “Saúde Socioambiental”; “Gestão Ambiental: Gênero e Políticas Públicas” e “Seminário de Conteúdo Variável: questão ambiental e o direito à cidade”. Em nenhuma delas, por exemplo, fez-se destaque ao Serviço Social – questão esta que diferiu de alguns PPG, a exemplo do visualizado nos Programas das Disciplinas enviados pela D1 e D2.

Fazendo referência às ementas, objetivos e conteúdo programático de cada uma das disciplinas, observou-se nos documentos acessados e nas entrevistas questionamentos em relação ao formato de disciplina proposto quando da inclusão na matriz curricular – a exemplo do referido anteriormente pela Docente quanto ao título – e ao que a disciplina se propõe e o que efetivamente alcança – aspecto este que foi, inclusive, mencionado já nesta subseção quando da citação das Docentes 2 e 3 que trouxeram a avaliação dos discentes de que algumas disciplinas, ainda que abrissem possibilidade para a discussão, não a vinham abordando.

•Em relação ao curso em que a Docente 3 está vinculada, mediante análise do PPP pode-se elencar duas disciplinas que, a princípio, evidenciavam que o debate da questão socioambiental integrava o conteúdo especificamente. Destas disciplinas, uma era obrigatória e a outra optativa, sendo uma com destaque para o debate da realidade regional, com foco para a questão urbana e agrária, além de reflexões

sobre o contexto universitário e a profissão, ao passo que a segunda era específica para a discussão da questão socioambiental.

A **disciplina obrigatória** que aborda o Serviço Social e a realidade regional dispõe de uma ementa bastante ampla que está expressa na organização do conteúdo programático. Ou seja, a ementa sinaliza as transformações societárias que trazem impactos à profissão, fazendo referência ao agravamento da questão social no campo e na cidade que demandam que o Serviço Social analise a realidade sem desconsiderar as particularidades locais.

Com estes indicativos, a disciplina se propõe a aproximar os alunos da realidade, no sentido de apreender as particularidades das relações de produção e reprodução do capital, demarcando que tal discussão perpassará reflexões no meio rural e urbano, bem como para que estes compreendam as mudanças ocorridas na lógica capitalista.

Somando o exposto na ementa e objetivos, a disciplina foi estruturada em cinco módulos. O debate da questão socioambiental possível de ser abordado no segundo módulo quando se propõe uma discussão que pode associar este debate ao espaço rural, refletindo sobre a concentração de terra, agronegócio, reforma agrária, e no terceiro módulo quando da referência à realidade urbana, o conceito de cidade e da cidade como espaço de luta entre capital x trabalho.

Os conteúdos que a disciplina se propõe a abordar são pertinentes para a formação, contudo, tal qual evidenciado pela entrevistada, trata-se de um conteúdo muito extenso e, em virtude do tempo destinado para debater todos os módulos no semestre, não é possível avançar no debate da questão socioambiental. É importante destacar que a disciplina, conforme exposto anteriormente, apresenta uma ênfase para a discussão da questão agrária e urbana, sendo a questão socioambiental evidenciada principalmente nas referências bibliográficas.

Em relação à bibliografia, destaca-se a inclusão de textos de autores vinculados à perspectiva crítica e utilização de clássicos de Marx e Engels, a exemplo: “Os despossuídos. Debates sobre a lei referente ao furto da madeira” e “Sobre a questão da moradia”. Há publicações que versam sobre a categoria trabalho e o capitalismo, a exemplo de produções de Giovanni Alves, Ricardo Antunes e István Mészáros, e um artigo sobre Universidade de Marilena Chauí. A concentração maior de textos se relaciona à questão urbana e agrária, a exemplo da produção de Ana Fani Carlos “A cidade”, de Henry Lefebvre “O direito à cidade”, de Paul Singer “O uso do solo urbano na economia capitalista”, de Ermília Maricato “A produção capitalista da casa (e da cidade) no Brasil industrial”, de Octávio Ianni “As origens agrárias do Estado brasileiro”,

de Caio Prado Jr. “A questão agrária”, de Vanda Valadão e Gilsa Barcelos “Privatização da terra: interseções das questões agrária e ambiental”.

Os textos que foram escritos por profissionais da área foram escassos, a exemplo da produção de Raquel Santos Sant’Ana, “Trabalho bruto no canavial”; de Vanda de Aguiar Valadão e Gilsa Helena Barcelos referido anteriormente; de Maria Augusta Tavares, “O aviltante trabalho do cortador de cana” e, de Raquel Cardozo da Silva, Eliana Costa Guerra e Maria Clariça Ribeiro Guimarães, denominado “A questão urbana e a produção acadêmica do Serviço Social” que foi o único que relacionou mais diretamente este debate com a profissão.

Ainda que seja visível certa fragilidade na articulação das ênfases, visível na subseção 4.2, é inviável compreender a formação sócio-histórica brasileira dissociando “a relação estrutural entre urbano e agrário ou designar a dimensão ambiental como algo à parte ou como problema regional” (BEZERRA, et al., 2015, p. 4). Ou seja, ainda que seja fundamental o diálogo sobre as questões regionais, inclusive enquanto estratégia para que os alunos associem a discussão em sala com a realidade e as problemáticas existentes no entorno, é importante não perder de vista que os conflitos urbanos e agrários e o processo de destrutividade socioambiental não são particularidades visíveis em apenas um território⁵⁶, mas sim constitutivos da (des)ordem capitalista.

Em relação à **disciplina optativa** não foi possível ter acesso ao Programa, visto que esta não estava sendo ofertada quando da realização da pesquisa. Para esclarecer, o PPP do curso refere sobre a existência desta disciplina que é denominada como “Tópicos Especiais” e elenca temáticas que podem integrá-la: “Serviço Social e políticas públicas: educação, habitação, saúde, etc.”; “Serviço Social: formação e trabalho profissional”; “Serviço Social e Educação Popular”; “Serviço Social e trabalho profissional com famílias”; “Serviço Social na área sócio jurídica”; “Serviço Social e diversidade”; “Serviço Social e meio ambiente”; “Serviço Social, classes e movimentos sociais”; “Serviço Social, questão urbana e agrária”; “Serviço Social: consultoria e assessoria”; “Serviço Social: direitos humanos e cidadania”; “Serviço

⁵⁶ Não se está desconsiderando que em algumas regiões brasileiras as situações de conflito são mais evidentes que em outras, a exemplo do exposto em algumas pesquisas que versam sobre este tema, onde, na busca por quantificá-los, identificaram uma incidência no Nordeste seguido do Sudeste, Norte, Sul e Centro-Oeste, além de uma referência à predominância do conflito no espaço rural. Mais informações acessar: Fiocruz (2010) e EJOLT (s/a).

Social e interdisciplinaridade”; “Serviço Social e relações de gênero”; “Violência e Serviço Social”.

Conforme pode ser visualizado, dentre os temas, faz-se referência à uma específica para abordar a profissão e a questão socioambiental, da mesma forma para abordar a questão urbana e agrária – aspecto este que chama a atenção em relação à desvinculação da questão socioambiental desta outra disciplina.

Além disso, consta no PPP que o DSS ofertará a cada ano duas disciplinas optativas. Assim, dos 14 temas, dois serão selecionados a cada ano para os alunos cursarem, porém, não há garantia que todas serão ofertadas em algum momento. Ou seja, uma disciplina pode ser ofertada mais de uma vez ao passo que outra pode não ser inserida, seja por não reivindicação dos alunos, seja por não dispor de docente que manifeste interesse em ministra-la.

Importa referir que se considera um avanço o fato da temática já estar sendo inserida nos documentos institucionais dos cursos – aspecto este que pode indicar que a questão socioambiental vem realmente sendo posta como uma temática necessária na formação dos assistentes sociais e que os docentes e discentes dos cursos estão se atentando para este aspecto. Entretanto, é preciso que, para além desta ciência, que se possa efetivamente inseri-la na formação (no tripé ensino, pesquisa e extensão), e não apenas nos documentos.

Referindo especialmente sobre a disciplina que ministra na graduação e no PPG que não tem como foco a questão socioambiental, a Docente 3 referiu que faz referência ao tema:

“[...] eu gostaria de enfatizar [...] que quando eu te disse que dentro da minha disciplina [...] a gente chega nesse sentido, porque as empresas, de alguma forma, [...] elas estão sendo convidadas muitas vezes, ou até sendo assim, direcionadas para a responsabilidade social. Então elas precisam cuidar, principalmente, àquelas que, de alguma forma, prejudicam o meio ambiente. Então elas têm, talvez até legalmente, elas precisam desenvolver um trabalho [...] voltada para recuperar, preservar o meio ambiente [...]. Então muitas empresas elas estão, principalmente, as empresas mais organizadas, de grande porte, elas estão realizando ações sociais, tendo em vista o meio ambiente, preservação, recuperação. E aí que nessas intervenções dessas empresas, nós

estamos observando a presença dos assistentes sociais. Tanto para trabalhar a questão da Educação Ambiental junto às populações que vivem em situações de risco, em regiões que apresentam problemas ambientais e também para direcionar essa Educação Ambiental para os trabalhadores dessa empresa, ou para desenvolver projetos sociais junto às comunidades no sentido até mesmo de resolver determinados problemas gerados pela questão ambiental. Então o Serviço Social está trabalhando, principalmente, em empresas, fundações nessa área ambiental. Muitas vezes ligada à EA, com ações socioeducativas, é o que a gente observa nas pesquisas que estão realizando por aqui”.

Desenvolvendo tal reflexão, a docente ainda sinaliza seu entendimento de que as empresas “[...] buscam um tipo de ação que traz uma visibilidade para a sociedade, de forma assim, que traz uma imagem positiva da empresa. E, muitas vezes, eles não estão preocupados com a origem e com a solução do problema” (D3). Ou seja, trata-se de um debate importante para a categoria profissional no sentido de evidenciar as estratégias engendradas para minimizar os impactos da destrutividade ou, nos termos de Silva (2008), compreender a dupla processualidade que integra a dinâmica do capitalismo contemporâneo: acentuação da destrutividade e mercantilização dos efeitos da destruição ambiental; bem como para se reconhecer e diferenciar, por exemplo, os objetivos institucionais dos objetivos profissionais.

•No curso em que a Docente 6 está vinculada, identificaram-se três disciplinas que faziam referência mais explícita à questão socioambiental, sendo uma optativa e duas obrigatórias. As **obrigatórias** são da 3ª e 7ª fase e versam sobre capitalismo e questão social, e sobre questão urbana, rural e movimentos sociais. Em ambas, foi possível acessar a ementa onde evidenciou-se a referência à questão socioambiental e, também, acessou-se um documento que informava os possíveis docentes a ministra-las, mas não se teve acesso ao Plano de Ensino.

Dito isso, destaca-se que nestas disciplinas é possível observar que há docentes tanto com formação em Serviço Social quanto em outras áreas de conhecimento que foram destinados para ministrar os conteúdos. Na disciplina da 3ª fase, faz-se referência na ementa ao processo de globalização e desenvolvimento na agricultura, indústria e serviços,

considerando as particularidades regionais no contexto rural e urbano, sendo a questão socioambiental mencionada apenas no sentido de se avaliar as implicações do desenvolvimento no ambiente.

Dos docentes que foram postos como ministradores da disciplina na *homepage* da Instituição, visualizou-se no currículo que um deles tem formação em Filosofia e Pedagogia e suas pesquisas se concentram na temática do desenvolvimento rural, violência e criminalidade, além de reflexões sobre a elaboração de políticas que garantam a sustentabilidade às atividades rurais; ao passo que o outro docente, formado em Serviço Social, concentra suas pesquisas atuais na área da educação e saúde, entretanto, dispõe de publicações anteriores sobre programas habitacionais, política social, trabalho e movimentos sociais.

Embora não se tenha acessado o Programa da Disciplina, a D6 referiu que a questão socioambiental não estava presente efetivamente no conteúdo, contudo, avalia tal necessidade, visto ser “*impossível falar de globalização e neoliberalismo sem tocar na questão ambiental*”.

Em relação a disciplina da 7ª fase, também não foi possível acessar o Plano de Ensino, nem o docente responsável pela sua oferta. Entretanto, em relação à ementa, destaca-se que a disciplina se propõe a estudar os movimentos sociais, analisando sua trajetória no âmbito rural e urbano, associando o debate à crise da sociedade capitalista. Consta, ainda, a intenção de discutir identidade e subjetividade na constituição dos movimentos societários de gênero, étnico-raciais, direitos humanos e agrários, ambiental e outros.

Os possíveis docentes responsáveis pela oferta são formados em Filosofia (discutindo Governo, Estado e Sociedade, Estado e Campo); Ciências Sociais, Serviço Social e Direito (discussão sobre moral); Serviço Social, não sendo visível no currículo suas linhas de pesquisa.

No que concerne à **disciplina optativa específica** prevista para ser cursada na 8ª fase, o Plano de Ensino e o PPP não informavam seu ementário, aspecto este necessário de ser revisto, haja vista que a ementa determina a proposta e a intenção do curso com a disciplina, não podendo ser alterado sem nova revisão. Contudo, ainda que sem a ementa, nos objetivos descritos é perceptível que a disciplina tem como foco propiciar uma discussão mais conceitual da questão socioambiental, dando centralidade para a discussão do DS.

Assim, discute-se sobre a questão socioambiental no mundo e no Brasil, estando o Programa organizado em duas unidades: a *primeira* uma discussão sobre o conceito de questão socioambiental; o debate da questão socioambiental e capitalismo; questão socioambiental e epidemias de saúde e uma divisão da discussão segmentando em: água,

ar/clima (aquecimento global, buraco de ozônio, poluição), terra (contaminação da terra; produção orgânica; desertificação) e biodiversidade. Na *segunda unidade* o foco é no DS e elaboração e execução de planos ambientais sendo este subdivido em discussões sobre os fundamentos teóricos do conceito de DS; pegada ecológica, planos socioambientais e pactos internacionais.

Ao acessar o Programa identificaram-se duas referências bibliográficas cujo conteúdo versava sobre a dengue e, na sequência, constava a descrição de uma atividade que compreendia a pesquisa de epidemias de saúde transmitidas pelo mosquito para ser debatido.

Diante disso, a Docente 6 pontuou que considerando se tratar de uma disciplina presente na última fase do curso que é realizada concomitantemente com a escrita da monografia e, levando em consideração o perfil do alunado da Instituição, não foi incluído referencial bibliográfico na disciplina. Ou seja, *“concentro o aprendizado para os momentos em sala de aula. São feitas pesquisas sobre temas determinados, mas há liberdade na consulta de fontes. A presença, assim como a participação nos debates, são exigências para a aprovação”*.

Ainda que o Plano de Ensino esteja desenvolvido da forma descrita, nos dizeres da entrevistada a condução da disciplina apresenta ainda outros elementos:

“Eu início com esse debate da questão ambiental, sempre fazendo uma analogia com a questão social, com a questão da desigualdade, desigualdade no acesso aos produtos naturais e depois eu vou passando a questão ambiental: água, ar, terra, falo do aquecimento global, da biodiversidade, que são mais ou menos os pilares das questões ambientais. E procuro sempre discutir por esse viés, a questão da desigualdade, como o grupo restrito ele luta para ter o controle, o domínio desses recursos, deixando uma grande população do Brasil, mas do mundo, porque hoje é uma questão mundial, realmente sem acesso. [...]. Então a sociedade toda arca com o problema, mas tem essa política de ter um controle privado sobre toda a extensão dos recursos naturais. [...]. Depois num segundo bloco eu trabalho pegada ecológica que eles gostam muito, nunca viram. Trabalhamos isso, fazemos exercícios, eles acessam na internet. Depois eu passo pra discussão propriamente conceitual,

*desenvolvimento sustentável. Ai vou lá em Relatório Brutthand, falamos os conceitos, da evolução do conceito, ai já é uma discussão mais teórica e depois eu falo dos acordos internacionais, os grandes eventos, a Eco-92, protocolo de Kyoto, o que foi acordado e termino, fecho com planos socioambientais. **Eu trabalho com eles como fazer um plano socioambiental.** Então são exercícios para diferentes situações e fazemos um plano socioambiental para a Universidade que eles levantam sugestões do que poderia ser feito, enfim, assim fecha o curso”.* (D6).

Diante dos aspectos expostos, ainda que brevemente, é importante pontuar que parte-se do entendimento que o Plano de Ensino de uma disciplina consiste num documento que tem a intenção de registrar o planejamento das ações pedagógicas proposta para o período letivo e, desta forma, deve expressar os objetivos que se pretende alcançar; o conteúdo programático e o referencial teórico adequado para alcançar tais objetivos, além das estratégias e recursos adotados para contribuir com o processo de aprendizagem e critérios de avaliação. Ou seja, é um instrumento didático-pedagógico, norteia o trabalho docente, bem como estabelece certo “contrato” entre docente e discente, na medida em que estes também ficam cientes quanto à estruturação da disciplina, bem como podem ser participes desse processo.

Fez-se tal ressalva, pois visualizou-se em alguns momentos certa discrepância entre o proposto no Plano de Ensino e o que a docente referiu ministrar no decorrer do semestre. Além disso, o documento evidencia um conteúdo programático que requer um embasamento teórico para uma melhor apreensão do que consiste a questão socioambiental (Unidade I) e dos paradigmas em torno do DS (Unidade II). Contudo, ainda que a docente faça tal discussão a partir de uma determinada concepção acerca da temática, não foi incluído no Plano de Ensino acessado um referencial bibliográfico básico e complementar para que os alunos efetuassem as devidas leituras e realizassem as problematizações necessárias.

Ainda que se pontue tais aspectos, é importante considerar a fala da docente em relação à associação de disciplinas na última fase com a elaboração da monografia. É sabido que o processo de elaboração do trabalho de conclusão de curso é um período em que os alunos, especialmente os que não possuem uma vinculação com atividades de pesquisa, ficam mais temerosos, haja vista se tratar de um momento em

que o mesmo precisa sistematizar o conhecimento adquirido no processo de formação, assimilando conteúdos discutidos no decorrer da graduação. Entretanto, tal aspecto precisa ser refletido pelo corpo docente no sentido de avaliar formas eficazes para possibilitar que os alunos se dediquem à elaboração da monografia na última fase do curso, se impliquem no seu processo de aprendizagem, sem que isso acarrete um não aprofundamento dos conteúdos das disciplinas existentes na mesma fase.

Em relação ao conteúdo programático, faz-se menção à discussão da “pegada ecológica” sinalizada pela docente. Tal termo foi criado por cientistas canadenses na década de 1990, sendo reconhecido como uma estratégia de quantificar a pressão a que são submetidos os recursos naturais para alimentar uma comunidade. Ou seja, é um indicador para medir os impactos da ação humana sobre o meio ambiente e relaciona-se às discussões do DS e da justiça ambiental (WWF, 2007). No processo para calcular a pegada ecológica consta uma reflexão em relação ao que se objetiva nesta proposta, visível em Pegada Ecológica (2015, p. 1):

Estamos diante do desafio da mudança, da adaptação às necessidades de um consumidor atento aos cuidados com o planeta. Não se trata de cortar confortos, apenas de utilizar os recursos de forma mais racional, com os olhos no mundo que deixaremos para nossos filhos e netos. Você já pensou na quantidade de natureza necessária para manter seu estilo de vida? Sua alimentação, seu transporte, sua vestimenta, seus passeios, sua casa, tudo causa um impacto no meio ambiente. Nesse quesito, a humanidade inteira tem um longo caminho pela frente por um planeta saudável. Mas o primeiro passo é conhecer a sua própria Pegada.

Autores como Abreu et al. (2009) evidenciam fragilidades da proposta de pegada ecológica, a exemplo dos dados serem mensurados pela renda; de não fazerem a relação entre uso de recursos e a capacidade biofísica do planeta, além de não avançar na compreensão de fatores e interações que levam ao dado que é indicado. Além disso, entende-se que esta proposta se vincula ao pragmatismo ecológico, visto ser uma:

[...] expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado que decorrem da hegemonia neoliberal instituída no contexto brasileiro desde os anos

1990. Essa macrotendência tem suas raízes no estilo de produção e consumo advindos do pós-guerra, e poderia apresentar uma leitura crítica da realidade caso aproveitasse o potencial crítico da articulação das dimensões sociais, culturais, econômicas, políticas e ecológicas na reflexão sobre o padrão do lixo gerado pelo atual modelo desenvolvimentista. [...]. Essa perspectiva percebe o meio ambiente pela ótica da modernização ecológica, ou seja, destituído de componentes humanos, como uma mera coleção de recursos naturais em processo de esgotamento, aludindo-se então ao combate ao desperdício e à revisão do paradigma do lixo que passa a ser concebido como resíduo, ou seja, que pode ser reinserido no metabolismo industrial. Deixa à margem das considerações a questão da distribuição desigual dos custos e benefícios da apropriação dos bens ambientais pelos processos desenvolvimentistas e resulta na promoção de reformas setoriais na sociedade sem questionar seus fundamentos de base, inclusive aqueles responsáveis pela própria crise ambiental. A macrotendência pragmática representa, nesse sentido, uma forma de ajustamento ao contexto neoliberal de redução do Estado à sua dimensão mínima que afeta o conjunto das políticas públicas e sociais, entre as quais figuram as políticas ambientais. [...] será a expressão do mercado, na medida em que ela apela ao bom-senso dos indivíduos para que sacrifiquem um pouco do seu padrão de conforto e convoca a responsabilidade das empresas para que renunciem a uma fração de seus benefícios em nome da governabilidade geral (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p. 66).

Tal perspectiva pragmática em que a proposta da pegada ecológica se vincula representa uma derivação histórica da conservacionista, não propondo a superação das contradições do capitalismo (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013). Desta forma, considerando a diversidade de perspectivas que abordam o tema, avalia-se pertinente que os docentes apresentem este leque, no sentido dos discentes também tecerem críticas sobre cada uma das propostas, buscando avançar nas discussões e formulações sobre a questão socioambiental.

• Na UFA em que a Docente 4 está vinculada há uma disciplina optativa específica sobre a temática, mas, além desta, a entrevistada referiu sobre uma outra optativa que discorre sobre Políticas Sociais. Nos dizeres da docente, quando ofertou esta disciplina buscou aproximar o debate da Política de Assistência Social e de Saúde com o meio ambiente, considerando a necessidade de compreender que não são discussões excludentes. Porém, no que diz respeito à determinadas particularidades do debate socioambiental a entrevistada refere:

“[...] mesmo quando a gente pensa a esfera mais largamente apropriada pelo Serviço Social que é a esfera das Políticas Públicas e das Políticas Sociais em especial, a gente vai percebendo que essa temática vai sendo incorporada ou requer uma incorporação, vai demandando uma incorporação. Determinadas áreas e demandas muito específicas atinentes a essa questão, por exemplo, o licenciamento ambiental, a Política Ambiental, se você pensa a Política Ambiental de modo geral, mas, em especial, o licenciamento, é uma área que, pelo menos aqui [...], a gente tem tido uma demanda. Os debates relacionados com a questão da água, as empresas da água, o gerenciamento e a gestão da água, requer profissionais com capacidade de articulação, de mobilização, de discussão, que requer uma apropriação dessa temática que eu não vejo muito espaço em, assim, muita relação, no nosso caso em específico, com alguma disciplina particular”.
(D4).

Ou seja, a docente também refere a necessidade de discorrer sobre as particularidades do debate que, a princípio, foram explicitados quando da referência à **disciplina optativa específica** que apresenta na sua ementa reflexões sobre a política ambiental e a gestão dos recursos naturais e se propõe também a debater sobre a preservação do meio ambiente e a melhoria da qualidade de vida para o DS. Associado a este debate, porém, sem fazer uma articulação mais explícita, a ementa ainda evidencia a proposta da disciplina de discutir sobre o conceito de gênero e a inserção deste debate nas políticas públicas.

Os objetivos elencados para a disciplina não se assemelham à proposta da ementa, na medida em que traz à tona a intenção de analisar a relação entre a crise estrutural do sistema do capital e questão

socioambiental; debater sobre EA; suscitar reflexões sobre as políticas ambientais e a gestão ambiental pública, e apontar os desafios para o Serviço Social nesta área.

Ainda que se possa afirmar que não há uma convergência entre a ementa e os objetivos da disciplina, destaca-se que tal questão se deve ao fato da ementa ter sido pactuada na matriz curricular do curso, ao passo que os objetivos e o conteúdo programático podem sofrer alterações a depender do docente que a ministra. Ou seja, a entrevistada expôs que a disciplina em questão foi elaborada antes da sua inserção na Universidade e, quando passou a ministrá-la, sugeriu sua revisão, buscando “vincular a questão ambiental ao debate do capitalismo contemporâneo, a pensá-la como parte das grandes tendências que a gente enxerga e observa na realidade mundial e brasileira” e de tratar o “[...] o debate por uma ótica que é própria do pensamento, da ortodoxia marxiana” (D4).

Nos dizeres da docente, anteriormente a disciplina estava organizada da seguinte forma:

“[...] um terço da carga horária era a discussão do meio ambiente, basicamente da gestão ambiental mesmo; a segunda era discussão do gênero e daí na realidade era gênero e não mais, nenhuma relação direta com meio ambiente; e políticas públicas discutindo elementos da política, enfim. [...] o que eu avalio e digo aqui porque digo isso pros meus alunos em sala de aula, essa disciplina precisa ser revista por uma razão fundamental, aliás, por duas: uma que a ementa dela não pontua aquilo que é essencial no meu ponto de vista que é a localização das determinações da questão ambiental ou da destrutividade ambiental do nosso tempo. Discutir gestão ambiental sem pautar, sem localizar quais são seus principais fundamentos, porque que a gestão ambiental aparece no Brasil fundamentalmente no período dos anos 80 pra cá? Porque que ela está posta só nesse momento? Quais são as principais contradições desse processo? É no meu ponto de vista, insuficiente. Então teríamos que tratar isso. E quando assumi essa disciplina há 1 ano e meio, eu tratei de reformular a proposta da disciplina no sentido de trazer pra dentro desse conteúdo o debate da questão ambiental propriamente dita, onde ela surge [...]. Então essa foi uma primeira razão pela

qual eu me envolvi para propor uma modificação da disciplina que eu entendo que o debate da questão ambiental antecede qualquer discussão da gestão ambiental. Como que vou pensar na ação do Estado ou das classes sobre um determinado fenômeno se eu não penso o que produziu, o que originou isso?” (D4).

Considerando a reformulação, atualmente a disciplina está estruturada em duas unidades, sendo na primeira discutido questões relativas à questão socioambiental e DS enquanto uma utopia de humanização do capitalismo; crise contemporânea e sustentabilidade ambiental e gestão ambiental. Já na segunda discute-se sobre gestão ambiental e Serviço Social; conflitos socioambientais, diferentes abordagens de EA e referência ao trabalho dos assistentes sociais nos programas socioambientais das empresas e fundações empresariais.

Importa referir que diferentemente das disciplinas referidas pela D6 que não faziam referência ao Serviço Social no título, nem no conteúdo programático e das mencionadas pela D3 que tem o Serviço Social já no título e no conteúdo programático, mas poucas são as referências bibliográficas direcionadas para esta discussão, a disciplina do curso da D4 evidencia essa ênfase quando, inclusive, dialoga sobre a ação profissional nesta área.

“Ano passado quando eu ministrei essa disciplina [...] a segunda unidade eu dei ênfase a esse debate com o Serviço Social que a disciplina originalmente não traz, mas eu fiz todo um movimento de aproximação. Então peguei algumas bibliografias, trabalhei com os alunos e depois fiz uma articulação com as assistentes sociais que estão no campo de alguma maneira inseridas nesta temática, pra os alunos poderem perceber o que que a profissão está fazendo concretamente. Então eles foram à campo [...] fizeram entrevistas com as assistentes sociais no campo para saber como que eram as ações delas; trouxeram essas assistentes sociais para a sala de aula, nós fizemos três rodadas de seminários. [...]. Então a gente fez uma discussão [...] na primeira unidade, eu passei um vídeo sobre os conflitos [...] e a ideia era levá-los agora no final do semestre pra eles fazerem uma observação de campo, [...]

só que por conta da greve o tempo se atropelou e não vai dar pra fazer isso. E aí quando discutimos o conflito, eu fiz uma pergunta: “o que que o Serviço Social poderia fazer aqui?”, como se fosse uma situação hipotética, se você fosse contratado pela empresa pra trabalhar ali e promover uma ação mediadora e intermediadora desse processo, o que que vocês iriam fazer? [...]” (D4).

Conforme é possível visualizar na citação da fala da Docente, a disciplina dispõe de uma metodologia que associa aulas expositivas; utilização de vídeos sobre o tema – estando esses, inclusive, dispostos na bibliografia da disciplina – e realização de trabalhos em grupos e palestras com assistentes sociais que atuam na área socioambiental.

No componente bibliográfico que contribuem para a reflexão da questão socioambiental, encontram-se obras de autores como José Paulo Netto, “Crise do capital e consequências societárias”; Guillermo Foladori “Limites do Desenvolvimento Sustentável”; Foster e Clark “Imperialismo ecológico: a maldição do capitalismo”; Michael Löwy “Marx e o ecossocialismo”; Carlos Frederico Bernardo Loureiro, entre outros. Consta ainda na bibliografia complementar, autores como Henri Acselrad “Meio Ambiente e Democracia” e Antonio Diegues “O mito moderno da natureza intocada”. Já fazendo uma associação destas reflexões ao Serviço Social, foram sinalizadas as obras de Maria das Graças e Silva “Questão ambiental e Desenvolvimento Sustentável: um desafio ético-político ao Serviço Social”; Araújo, Santos e Silva “Educação Ambiental e Serviço Social: O PEAC e o Licenciamento na Gestão Pública do Meio Ambiente”; Paula Raquel Bezerra Rafael “A “Questão ambiental” e o trabalho das assistentes sociais nos programas socioambientais das empresas”, entre outros.

• **A disciplina optativa específica** do curso da D5 cuja titulação indicava para o debate do desenvolvimento social e preservação socioambiental, dispunha de uma ementa que buscava refletir conceitos de biodiversidade e diversidade humano-social, bem como problematizar a questão social e suas repercussões no contexto socioambiental, associando questões relativas aos movimentos sociais. Pretendia ainda discutir sobre responsabilidade socioambiental, Serviço Social, Política de Saneamento Ambiental e reciclagem.

De forma a não tornar o debate focado nos aspectos preservacionistas, a Docente referiu que o conteúdo programático foi estruturado de forma a trazer o debate da EA; dos movimentos

ambientalistas; das políticas e legislações sobre o tema; do Serviço Social e da busca por identificar as contribuições do marxismo na compreensão da questão socioambiental. O cronograma das aulas convergia para a proposta descrita no conteúdo programático, mas, constava também discussões sobre a realidade regional e referência à relação entre o movimento feminista e a questão socioambiental, mediante utilização do termo “ecofeminismo”.

Assim como a disciplina do curso da D6, é feito referência ao debate em torno da pegada ecológica, entretanto, a D5 detalhou que compreende a necessidade de se refletir sobre o consumo consciente e exemplifica que:

“[...] a gente faz o exercício com os alunos da pegada ecológica e eles nunca se deram conta que o modo de condição de vida deles e de que alguns países, como o EUA, precisam de outros países pra manter o consumo deles. [...]. Aquele país que explora, que quer manter aquele padrão, ele precisa do outro naquela condição subserviente. E nós que trabalhamos a relação capital e trabalho, ela está indissociada da questão ambiental, isso tem que ficar explicitado pelos alunos, debatido”.

Na disciplina chama-se atenção para a referência do “ecofeminismo”. Ainda que a D4 tenha exposto que a disciplina inicialmente fora prevista para inserir o debate de gênero, a mesma pontuou que este conteúdo vinha sendo realizado à parte da discussão da questão socioambiental. De qualquer forma, para além dessa questão em si, o que se objetiva mencionar neste momento diz respeito a uma referência da inclusão da discussão de gênero neste debate, não apenas a nível disciplinar, mas, principalmente, no âmbito das pesquisas e dos projetos de extensão que serão evidenciados nas subseções seguintes.

Dito isso, refere-se que o “ecofeminismo” consiste numa perspectiva dentro do ambientalismo que compreende que nas culturas patriarcais há uma conexão fundamental entre a dominação das mulheres e a dominação da natureza. Desde os anos 70, o debate do ecofeminismo tem focado em duas escolas de pensamento: ecofeminismo cultural/radical e ecofeminismo social também chamado de socialista/anarquista (PEPPER, 1996).

A primeira compreende que as mulheres têm uma relação especial com a natureza em virtude de um suposto papel biológico, defendendo a libertação da natureza do *ethos* masculino, visto que estes, no

entendimento dos defensores do ecofeminismo cultural, lutam para conquistar, explorar e moldar a natureza (PEPPER, 1996). É uma linha:

que concorda que essa conexão patriarcal mulher-natureza justifica sua dominação e abuso, mas também crê que existe uma verdade mais profunda que foi distorcida por ela. Há uma profunda conexão positiva entre as mulheres e a natureza. As mulheres são as doadoras da vida, as sustentadoras, os seres nos quais cresce a semente da vida. Elas foram os principais coletores de alimentos, as inventoras da agricultura. Seus corpos estão em misteriosa sintonia com as fases da lua e as marés. Foi ao experimentar as mulheres como doadoras da vida, tanto como provedoras de alimento quanto como as que dão à luz as crianças, que os seres humanos dos primórdios fizeram da mulher a primeira imagem de adoração, a Deusa, fonte de toda a vida. [...]. (RUETHER, 1996, p. 133).

Ou seja, trata-se de uma visão inerente ao essencialismo que desconsidera que “[...] as coações aparentes sobre o desenvolvimento e a criatividade humanos ([...], natureza do homem; natureza da mulher, [...], a natureza do meio ambiente) são, na maioria dos casos, construídas socialmente mais do que biologicamente” (PEPPER, 1996, p. 144).

Contrário ao essencialismo e ao determinismo biológico, a segunda escola referida se baseia no argumento de que a exploração da natureza se relaciona com a exploração em sociedade, dando ênfase aos aspectos sociais e políticos do domínio sobre as mulheres e sobre a natureza. Ainda que se defenda uma mudança social, referem que o socialismo não significa automaticamente o fim da opressão das mulheres ou da natureza, sendo necessário ampliar processos de resistência e um maior envolvimento na tomada de decisões sobre a forma como a terra é usada e sobre quem a controla (PEPPER, 1996).

Fazendo referência às ecofeministas ocidentais, Ruether (1996) menciona que a conexão entre a dominação das mulheres e a dominação da natureza é geralmente estabelecida, em primeiro lugar, no nível cultural-simbólico e, em segundo lugar, levando-se em consideração os sustentáculos socioeconômicos da forma como a dominação do corpo e do trabalho das mulheres está interligada com a exploração da terra, da água e dos animais. Para a autora:

Essa forma sócio-econômica de análise ecofeminista, então, vê os padrões culturais-simbólicos pelos quais tanto as mulheres quanto a natureza são inferiorizadas e mutuamente identificadas como uma superestrutura ideológica por meio da qual o sistema de dominação econômica e jurídica das mulheres, da terra e dos animais é justificado e parece “natural” e inevitável dentro da totalidade de uma cosmovisão patriarcal. As ecofeministas que acentuam essa análise sócio-econômica subjacente à ideologia patriarcal de subordinação das mulheres e da natureza também pretendem que se inclua igualmente a hierarquia de raça e classe. (RUETHER, 1996, p. 130).

Tal qual foi exposto em relação à temática da pegada ecológica, reforça-se a necessidade dos docentes apreenderem a diversidade das correntes que discutem a questão socioambiental, haja vista que, ainda que muitos utilizem as mesmas terminologias, a depender da corrente ídeo-política seguida há diferentes formas de concebê-las, a exemplo do que foi visualizado neste momento em relação ao “ecofeminismo”.

Da mesma forma que as demais disciplinas referidas, a D5 delimitou que este conteúdo seria exposto mediante aulas dialogadas; realização de trabalhos em grupo com um cronograma que referia a necessidade dos alunos apresentarem o que tinham conseguido pesquisar sobre movimentos sociais na luta pela preservação socioambiental, e, como a da disciplina ministrada pela D4, com a presença de palestrantes com experiência na área, reforçando que esta ação consistia numa forma de tentar “[...] favorecer a integração teórico-prática”.

Avaliando se esta integração foi possível, a entrevistada referiu:

*“Olha, na disciplina eles conseguiram articular bem fazendo a crítica. Porque [...] tinham as provas, mas tinham esses trabalhos de eles identificarem o que que as instituições estavam fazendo em relação à essa questão ambiental. E aí eles percebiam que aquilo não estava alterando a ordem capitalista, relacionando com o trabalho da Graça e Silva, porque na realidade, pra superar essa questão, tem que superar a ordem capitalista e acaba aquilo ali sendo uma forma paliativa né. Essas **tecnologias verdes**, esse que eles chamam de*

capitalismo verde, então eles viram que às vezes traz algum benefício pontual, mas que não transforma o meio, [...]; o *selo verde*, dizer que é preocupado com essa questão ambiental porque tu vende mais também né, o produto. Aquele vídeo “a história das coisas”, a gente passava pra refletir e isso foi bem interessante porque tinham alunos da faculdade de administração, de outros cursos, que eles diziam assim: “ah, mas lá no nosso curso eles passaram esse vídeo, mas com uma outra perspectiva, porque a economia precisa girar, tem que se desenvolver, mas isso é bom”. Então aquela questão de deprender o meio ambiente, de tu depender de outra economia, isso é secundário, faz parte. **Então foi muito bom isso pra conscientizar.** [...] então a gente dava o texto, subsídios para eles verem de que formas essas ações estavam indo mais pra **perspectiva emancipatória ou preservacionista** [...]. Teve uma que foi mostrar o trabalho de uma assistente social pra mostrar o trabalho de **reassentamento**.... Na época da Copa também tem alguns trabalhos interessantes com as populações, fizeram seminários pra discutir isso e é um tema que é levantando pelos alunos, essa articulação eu acho interessante trazer os **movimentos sociais** pra dentro da Universidade, que estão lá na ponta trabalhando e vivenciando isso. Então o Movimento dos Moradores Sem Teto, os negros, ocupações, foram lá na Universidade convidados pelos alunos. Teve uma aluna que trabalhou na época da Copa com essas **comunidades que foram afetadas** [...] que não podiam circular na comunidade e daí ela fez toda uma fala interessante que abordou bem esse impacto dos mega eventos nessa questão que está articulada com a questão ambiental [...]” (D5).

Nesta questão a docente reforça uma proposta de ensino em que os alunos na elaboração dos trabalhos também delimitavam o que abordariam sobre a questão socioambiental na disciplina. Pode-se visualizar na sua fala uma referência à lógica destrutiva do capitalismo; à discussão da ação profissional quando da menção aos processos de remoções e reassentamentos; aos movimentos sociais; a interferência estatal na construção de determinados empreendimentos e os impactos

ambientais e sociais provocados. Ou seja, discussões que podem ser reforçadas e agregadas a diversos conteúdos presentes na matriz curricular do curso.

A bibliografia da disciplina se concentrava nas obras de Maria das Graças e Silva com o livro “Questão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: um desafio ético-político ao Serviço Social”; Genebaldo Freire Dias com a produção “Pegada Ecológica e Sustentabilidade Humana”, e Luis Felipe Nascimento “Gestão socioambiental estratégica”. Entretanto, ao acessar o cronograma das aulas, estava previsto a leitura dos trabalhos de Letícia Soares Nunes “A Educação Ambiental enquanto Política Pública: reflexões acerca de sua inclusão no contexto universitário” e “A questão socioambiental e a atuação do assistente social”, e de Araújo et. al “Questão Ambiental e Política do Meio Ambiente: desafios ao Serviço Social”.

•No curso de vinculação da Docente 7 identificaram-se duas disciplinas, uma obrigatória e outra optativa, que apresentavam elementos mais específicos do debate da questão socioambiental, contudo, não foi possível acessar os Planos de Ensino atuais dos mesmos.

No que concerne à **disciplina obrigatória**, a entrevistada não fez referências que contribuíssem para compreender como a mesma está estruturada, desta forma, pode-se apenas referir que a ementa e os objetivos evidenciam a busca por discorrer sobre a relação natureza, cultura e sociedade; mapear processos sociais de caráter etnocêntrico, discorrendo ainda sobre relativismo cultural; compreender os diferentes modos de vida e interação com o ambiente na sociedade contemporânea e, exercitar o olhar para a questão das diferenças por meio da observação participante. Neste bojo, ainda que o PPP refira que a EA seja contemplada como um dos conteúdos programáticos desta disciplina, a bibliografia proposta versa principalmente sobre educação; cultura; etnocentrismo, com referências à Antropologia.

Em relação à **disciplina optativa**, enquanto uma unidade curricular eletiva obrigatória, a mesma está estruturada no formato de Seminários Temáticos que objetivam aprofundar temáticas emergentes e transversais ao exercício profissional, buscando articular ensino, pesquisa, extensão e estágio. Tal qual a proposta do curso de vinculação da D8, esta disciplina destina um número de vagas para a comunidade externa à Universidade.

De acordo com o PPP da UFA, como exemplo de conteúdos abordados nos Seminários Temáticos constam: Violências, Políticas Sociais e Trabalho Profissional; O trabalho social com famílias e as políticas sociais; Ação interdisciplinar e o controle sócio-penal dos

adolescentes em conflito com a lei; O mito da democracia racial no Brasil e suas implicações sociais; Análise filosófica de temas contemporâneos: democracia, Estado e globalização; e, Desafios interculturais e subjetivos em tempos de globalização: e/imigração, refúgio e retorno; Família Contemporânea e Políticas Públicas; Trabalho, trabalhadores/as e Serviço Social na Baixada Santista; e, Saúde Socioambiental.

Em relação à disciplina específica sobre saúde socioambiental, foi informado que esta é ofertada com regularidade no curso e que quando da não oferta, outras estratégias são engendradas para que o assunto esteja em pauta, tal qual referido em alguns momentos desta subseção. Ainda que não tenha sido possível o acesso do Plano de Ensino, a entrevistada detalhou que a disciplina está estruturada da seguinte forma:

*“Nós fizemos duas formas diferentes. Num seminário nós discutimos saúde socioambiental do ponto de vista mais teórico, articulando com a possibilidade do trabalho interdisciplinar. A gente usa como referência para esse trabalho, Edgar Morin e a teoria da complexidade porque a gente entende que é o que mais se aproxima da discussão da questão ambiental pela forma como ele tem a visão da sociedade planetária [...]. Então a gente fez um semestre, um dos últimos semestres a gente fez uma discussão mais teórica e teve um outro semestre que a gente trouxe as situações de acidentes ambientais na região. Convidamos pessoas diferentes para trazer, para discutir os acidentes ambientais na região. [...]. E teve um semestre que a gente mesclou um pouco de teoria e um pouco de experiência prática. A conclusão do seminário a gente pede para que os **alunos se organizem e pensem um Projeto para intervenção na área ambiental** [...]. Agora todos eles a gente faz uma fundamentação teórica, porque a saúde ambiental não é uma coisa tão usual, então a gente tem que dar uma introdução pra esses alunos. A gente tem aqui em outras universidades professores que são verdadeiras autoridades na discussão ambiental, então eles sempre são convidados a estar conosco. E no último que a gente fez, nós chamamos [...] uma professora da área do Direito, [...] que ela assessorava pelo menos o governo nas avaliações ambientais e a*

gente fez uma articulação muito interessante com o pessoal do direito [...]” (D7).

Ainda que o debate interdisciplinar tenha sido posto por outras entrevistadas como algo necessário, a Docente 7 deu centralidade para tal aspecto quando referia sobre a proposta da disciplina. A D7 sinalizava que a categoria precisava se qualificar e que *“esse assunto precisa entrar no Serviço Social, mas ele é um assunto que a gente [...] discute interdisciplinarmente. [...] por exemplo, quando a gente monta qualquer evento, a gente não monta para o curso de Serviço Social, a gente organiza para todas as áreas afins que possam estar envolvidas”*.

•A questão socioambiental está presente de forma mais expressiva numa das disciplinas optativas que compõe o que o curso da D8 denominou de “Núcleo Temático”. Na ementa, consta que esta disciplina busca o desenvolvimento de processos de investigação de situações concretas, sistematização e produção de conhecimentos que permitam a construção de respostas profissionais à questão social e suas expressões. Os Núcleos Temáticos podem ser cursados pela comunidade externa limitada a um número de vagas e possuem 06 temas, sendo um deles voltado para a discussão do DS e EA:

“Dentro da proposição curricular, nós sempre ofertamos, como disciplina optativa, seis núcleos temáticos. Um deles sempre foi, desde 2003 até hoje [...], o núcleo temático de meio ambiente. O que muda todos os anos é uma ênfase que a gente dá nele, entendeu? Então, por exemplo, esse ano nós estamos dando a ênfase no direito, na discussão do direito à cidade como espaço de vida. Ano passado nós tivemos um outro eixo temático, ou uma outra concentração dentro do núcleo temático, mas a diretriz central dele sempre traz um norte conceitual, a discussão sobre os fundamentos do direito ao meio ambiente ecologicamente sustentável; um outro eixo a gente discute as Políticas Ambientais e o terceiro eixo desse núcleo temático que é de 136 horas/aula, ele está concentrado nessa temática que dá o norte de cada ano, que diferencia um pouco, mas não é uma mudança substancial, é apenas uma ênfase que a gente faz diferenciando de um ano para o outro, porque [...] nós podemos ter um aluno fazendo pela segunda vez o núcleo

temático, como nós tivemos alguns que fizeram por três vezes [...]” (D8).

Foi possível acessar o Programa da Disciplina referente ao ano de 2016 e 2017, sendo descrito enquanto objetivo estimular o conhecimento interdisciplinar e a análise crítica das relações sociedade, natureza, questão ambiental, direitos humanos, relações e contradições entre urbano e rural, aproximando esta discussão do contexto latino-americano. Além disso, objetivava-se potencializar as discussões sobre meio ambiente, Serviço Social e Políticas Ambientais brasileiras, bem como integralizar os conteúdos dos Núcleos Temáticos às disciplinas do curso e atividades afins de ensino, pesquisa e extensão.

Tal qual sinalizado pela docente, a disciplina está estruturada em três eixos, sendo que o último normalmente se difere de um ano para o outro em razão da ênfase da discussão. Ou seja, no ano de 2016 o foco se deu no debate dos conflitos socioambientais e direitos humanos, sendo aprofundadas discussões sobre as lutas por justiça ambiental; a saúde do trabalhador e agrotóxicos; mapeamento de conflitos socioambientais, agrários, étnicos e urbanos, discorrendo sobre especulação imobiliária, áreas de risco, mobilidade, disputas por territórios e privatização dos bens naturais, a exemplo da água.

Já no ano de 2017 o foco estava na discussão da cidade como espaço de direitos, sendo refletido sobre o conceito de cidade; o direito à cidade e as resistências, mobilizações e perspectivas da Política Urbana brasileira, bem como entendendo a cidade como espaço do exercício de direitos e de políticas participativas, sendo integrado nessa discussão o Plano Diretor dos municípios da região onde a Universidade está situada.

Em relação aos outros dois eixos, destaca-se que o primeiro propõe uma discussão dos fundamentos do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e ao DS, sendo realizada uma aproximação conceitual sobre meio ambiente, sociedade, DH, riscos, conservação/proteção ambiental, EA, justiça ambiental, ecossocialismo, sustentabilidade, participação; discussão em torno da Ecologia Política buscando aproximações entre o ecológico e o social para a construção de um novo paradigma para a relação homem-natureza; reflexões acerca de iniciativas internacionais e nacionais em defesa do direito à vida digna, sendo referido sobre a Declaração Universal dos DH e a Declaração dos DH Emergentes, por exemplo; discussões sobre território e questão socioambiental, sinalizando aproximações com a produção capitalista do espaço e a (in)sustentabilidade do DS e o Serviço Social.

O segundo eixo propõe discutir sobre as Políticas Ambientais, sistemas descentralizados de gestão e processos participativos. Para isso, se baseia na leitura e debate de textos legais, a exemplo das Políticas Nacionais de: Meio Ambiente; EA; Saneamento Básico; Resíduos Sólidos; Mobilidade Urbana; Proteção e Defesa Civil; Biodiversidade; Mudança do Clima; Recursos Hídricos; e Estatuto da Cidade e Regularização Fundiária; bem como de discussões sobre a Gestão das Políticas Ambientais e sobre a EA na defesa dos DH, aproximando esta discussão da intervenção profissional do assistente social.

Em relação às referências bibliográficas, faz-se menção a Ulrico Beck com o livro “Sociedade de risco: rumo a outra modernidade”; Enrique Leff com produções referentes a ecologia política e discursos sustentáveis; Valdo Barcelos para discorrer sobre EA, entre outros autores que debatem sobre ambiente e sustentabilidade, DH, por exemplo.

Fazendo menção ao Serviço Social, visualizaram-se referências de autores assistentes sociais, a exemplo da dissertação de Vandernéia Bourckhardt que discorre sobre os fundamentos da análise marxista sobre a temática ambiental e o Serviço Social; Tania Maria Ramos de Godoi, debatendo sobre crise de capital, direito à cidade e política urbana no Brasil; Liliane Alves Lemes e Ana Lucia Martins Kimimura produzindo sobre a EA e as perspectivas de atuação do assistente social; Selma Schons sobre questão ambiental e a condição de pobreza; Maria das Graças e Silva com o livro sobre questão ambiental e DS, entre outros.

A D8 reforçou a necessidade de uma discussão interdisciplinar, referindo que se trata de um tema que “*não pertence a nenhuma área de saber, ele por excelência ele necessita de uma intervenção interdisciplinar*”, bem como pontuou sua percepção de que os alunos vêm conseguindo relacionar o debate com os conteúdos da formação:

“[...] os alunos conseguem fazer uma aproximação bem legal, principalmente relacionado à educação, à saúde, com a Política de Saúde fica muito mais fácil e visível a discussão sobre o cuidado do meio ambiente e o quanto a falta desse cuidado impacta na condição de vida das pessoas. A questão, por exemplo, dos trabalhadores ligados a coleta e a reciclagem de resíduos também isso fica bastante evidente hoje de como o Serviço Social tem esse espaço interventivo para trabalhar com essa demanda. [...], e mesmo que as Políticas de Assistência Social na medida em que esses usuários são inseridos nas Políticas e nos

benefícios dessas políticas como é visualizado muitas vezes nas condições de vida dessas famílias” (D8).

Além do já referido acerca da necessária articulação da questão socioambiental com as discussões das demais Políticas Públicas, importa problematizar o exposto pela entrevistada sobre o fato da disciplina contribuir para que o aluno reflita sobre o “*cuidado do meio ambiente e o quanto a falta desse cuidado impacta na condição de vida das pessoas*”. Ainda que a entrevistada não tenha aprofundado a fala neste sentido, considera-se importante problematizar o que significa “cuidar do meio ambiente” e de “quem” seria esta responsabilidade.

Está se fazendo esta referência, visto, principalmente, o exposto na subseção 2.3.1 sobre os eventos promovidos pelos organismos internacionais em relação ao debate socioambiental. Ou seja, os documentos resultantes destes eventos, via de regra, reforçam a necessidade do estabelecimento de medidas técnicas e legais que garantam a conservação e preservação do meio ambiente e distribuem as responsabilidades e a superação da degradação ambiental à toda humanidade. Somado a isso, a exemplo do descrito sobre o Relatório Brundtland em 1987 onde se introduziu o conceito de DS, destaca-se que o debate também ora considerava os pobres como sujeitos responsáveis pela degradação socioambiental e ora como vítimas desse processo, sendo o combate à pobreza uma estratégia para se alcançar uma “sustentabilidade ambiental”.

Neste bojo, Silva (2008) discorre que o binômio “pobreza e meio ambiente” comparece no centro das discussões em torno da sustentabilidade social, estando, portanto, presente nas premissas que norteiam as formulações das agências internacionais sobre a temática socioambiental dos anos 1970 até o tempo presente. Ou seja, há duas compreensões: na primeira, a tese do “círculo vicioso” os pobres são vistos como “sujeitos e vítimas” do processo de dilapidação da natureza, visto que, por um lado, na busca pela satisfação de suas necessidades e por serem mais numerosos, tenderiam a utilizar mais intensivamente os recursos naturais ou, por outro lado, a falta de recursos materiais os levariam a ocupar áreas degradadas, intensificando a depredação socioambiental. E, na segunda hipótese, a do “duplo caminho”, a pobreza não é entendida como causa da degradação, visto que ambas podem ser originadas na falta de recursos ou de direitos sobre estes. Nesse caso, as políticas sociais são enfatizadas como forma de “resolver” a pobreza para atacar os efeitos da destrutividade (SILVA, 2008).

Compreende-se que tais problematizações são importantes, inclusive, para analisar criticamente algumas produções internacionais, a exemplo do artigo de Bazarra (2014) que, vinculada à Universidade de Costa Rica, expôs que o assistente social, a nível local, poderia intervir na gestão de projetos e serviços sociais voltados para a população em situação de pobreza que vive em áreas de risco e, a nível regional, poderia efetuar diagnósticos do território, complementando que “[...] esses setores empobrecidos podem se engajar em práticas de degradação ambiental, como o corte de árvores e a construção de habitações em áreas de proteção de manguezais e rios. Essas práticas os tornam duplamente vulneráveis a riscos de subsistência e riscos biofísicos” (BAZARRA, 2014, p. 98).

Ou seja, tais aspectos além de indicar a compreensão sobre as causas da crise socioambiental, remetem para uma problematização da ação profissional:

Não por acaso, tornou-se lugar comum ouvir de profissionais que desenvolvem programas de educação ambiental, seguidas indagações quanto às razões de comportamentos recorrentemente poluidores e agressores ao meio ambiente – os quais precarizam as já degradantes condições de vida das populações envolvidas - ainda que venham sendo estes objeto de seguidas ações educativas, as quais, muitas vezes tratam de explicitar as repercussões sociais e ambientais destas atitudes. Neste caso, cabe indagar: como esperar que tais indivíduos desenvolvam comportamentos respeitosos ao meio ambiente quando este, na maioria das vezes se resume ao espaço doméstico e a natureza é tomada como algo abstrato, idealizado? Mais: Como isso seria possível na medida em que este indivíduo encontra-se apartado do meio natural e de sua própria espécie? Estas questões por si mesmas dão a dimensão dos desafios postos aos profissionais que atuam nos processos de educação ambiental: reafirmar as práticas autoritárias, hierárquicas e reiterativas da ordem, de base comportamental ou por outra via, empenhar-se na busca por romper as bases da alienação e favorecer a formação de uma consciência humano-genérica. Esta deve indicar não apenas as mudanças atitudinais, mas, sobretudo que estas se encaminhem em uma

direção crítica, a partir da qual os sujeitos individuais e coletivos se apropriem de sua condição histórica e natural no sentido de romper o fosso entre ser social e natureza, sentido último da alienação a que estamos submetidos (SILVA, 2008, p. 128).

É preciso, portanto, compreender que a raiz da crise socioambiental não está situada num mero problema ético entre homem e natureza, proveniente da ação dominadora da humanidade, pois, se assim entender, estar-se-ia negando que

[...] as relações entre a humanidade e a natureza são mediadas pelas relações entre os próprios homens, as quais são reveladoras de uma crescente desigualdade social, cuja reprodução afasta, progressivamente, o mundo do trabalho da riqueza social: os meios de produção e, nestes termos, as condições de apropriação da natureza, estão concentrados em mãos dos capitalistas que definem *o que, quanto, como* produzir, *com que* energia e como será o transporte de sua produção. Neste sentido, os amplos questionamentos sobre a extensão do consumo na sociedade dos descartáveis e as invocações a práticas de consumo conscientes – embora sejam portadoras de um potencial de negatividade à lógica capitalista – têm-se demonstrado insuficientes por si sós no sentido de conter os avanços da destruição planetária (SILVA, 2008, p. 58).

Santos (2016) refere que ao simplificar a questão socioambiental à relação entre homem e natureza, sem considerar as relações entre os homens e a realidade concreta, evidencia-se uma concepção romântica que remete à existência de uma natureza harmoniosa sem a presença do homem interferindo. A autora pontua que tal entendimento pode acarretar num descompasso entre questão social e questão ambiental, sendo a primeira fundamentada conforme a particularidade social historicamente determinada e a segunda entendida como “problema dos homens, causado pelos homens”, distanciando o debate dialógico em que a questão ambiental se entremeia à questão social.

•Tais aspectos contribuem para se iniciar as reflexões relativas à compreensão em torno da questão socioambiental evidenciada nas

entrevistas e na análise dos Programas das Disciplinas, aspecto este que retomará discussões da seção 2. Importa ressaltar que ao fazer tais reflexões não se pretende “enquadrar” as entrevistadas nos grupos da Tipologia do Pensamento Ambientalista apresentado na subseção 2.1, mas, sim, reforçar que não se tem um pensamento único na profissão em relação ao tema – o que é óbvio, mas que é importante registrar.

Com este apontamento, na análise das entrevistas e dos documentos acessados, é possível tecer considerações acerca do debate que as Docentes buscam realizar. A Docente 1 referiu o entendimento de que Marx e autores marxistas contribuem para uma compreensão do tema e, somado a isso, suas pesquisas atuais caminham no sentido de evidenciar o impacto deste sistema predatório no cotidiano dos trabalhadores, especialmente quando da referência às estratégias do poder público em veicular uma imagem de que possui “ações ambientalmente corretas”, quando, na realidade, as pesquisas questionam a eficácia das ações de “mitigação de riscos” e reforçam a intensificação de um cenário de desigualdade. Para a realização dessas discussões, a docente faz referência à noção de território, vulnerabilidade, risco e justiça ambiental, tendo enquanto um de seus interlocutores Henri Acselrad.

A Docente 2 prioriza discussões relacionadas às particularidades regionais, dando centralidade ao debate da cultura, do desenvolvimento tecnológico, da questão socioambiental e das comunidades tradicionais – tecendo críticas à agroindústria, à falta de discussão sobre a produção agrícola; defendendo a necessidade de debater a reforma agrária, do:

“[...] aquecimento global, da interferência dessa discussão na produção agrícola, na vida dos produtores rurais, dos pequenos produtores rurais no Brasil inteiro que são os que sustentam internamente o país, não é a agroindústria, a agroindústria é pra exportar, o pequeno produtor é o que segura a alimentação interna no próprio país. Então olhar pra essas populações, pensar na discussão da reforma agrária que nunca saiu do papel porque o discurso hoje é que o desenvolvimento continua acontecendo, do ponto de vista do capitalismo [...]” (D2).

No decorrer da entrevista, a referida docente também deu ênfase para seu entendimento de que o Serviço Social atua nesta área contribuindo no acesso a direitos sociais, estando a noção de

sustentabilidade presente neste debate sob a interlocução de Ignacy Sachs. Ou seja, a mesma esclareceu que discute a sustentabilidade:

“[...] não somente ambiental, mas social, cultural, econômica, territorial, a gente trabalha numa linha contra hegemônica da discussão de Desenvolvimento Sustentável. [...]. Que é tentar conciliar a discussão do capitalismo com a questão ambiental. E daí nós trabalhamos com Ignacy Sachs, com Leff, Godard, Diegues, Roue, com uma série de autores [...] no sentido de pensar a sustentabilidade com base no ecodeenvolvimento, que é o que Ignacy Sachs trabalha a partir da década de 70, e que é apropriado como Desenvolvimento Sustentável no Relatório de Brutland. Isso nós trabalhamos para dar suporte, para dar a base da discussão da atuação e da intervenção, prática do Serviço Social nessa área com uma discussão teórica e um conhecimento aprofundado sobre o conceito de Desenvolvimento Sustentável firmado no eco desenvolvimento. Pensando as dimensões da sustentabilidade e daí tendemos a puxar gavetinhas, tem a gaveta da economia, da cultura, do território, do meio ambiente, mas, na verdade, essa discussão não tem como ser dissociada. Você discute sustentabilidade, pensar totalidade, pensar essas várias dimensões de maneira articulada. E aí dentro disso a intervenção do Serviço Social, a nossa prática, o desenvolvimento das ações, propostas de projetos, de políticas públicas, de políticas sociais, pensar a questão social não desconectada da questão ambiental ou cultural. Que tem muito haver, que está inter-relacionada. E eu falo para os alunos eu não consigo ver dissociação entre discussões da questão ambiental e o Serviço Social, muito pelo contrário. Totalmente articulada. As populações com as quais nós trabalhamos estão inseridas em contexto ambiental, social, cultural e que se nós como profissionais não temos essa leitura de totalidade, a nossa prática vai ficar fragmentada, é o pragmatismo, é fazer por fazer. E até mesmo a discussão sobre cidadania, acesso a direitos, a

bens e serviços sociais, elas ficam no âmbito do senso comum". (D2)

A Docente 8 vem promovendo discussões acerca da sustentabilidade; do direito ao “meio ambiente ecologicamente sustentável”; da sociedade de risco; ecologia política; ética e cidade, entre outros. Reforça a necessidade de que se tenha uma intervenção interdisciplinar e intersetorial que defenda que o desenvolvimento possa ser compatível com a satisfação de necessidades da população, mas, também, com a preservação dos recursos naturais. A entrevistada refere que a luta pelo acesso à terra, água, trabalho, moradia, a um meio ambiente “equilibrado”, também é a luta em defesa dos DH: “*A gente faz a discussão das Políticas Ambientais e a questão do DS, mas sempre passamos por essa discussão dos DH ao meio ambiente. A essência maior é entender essa discussão na defesa dos direitos humanos*”.

Considerando o exposto sobre a disciplina ministrada e considerando o relatado na entrevista, além de dar centralidade às legislações ambientais e às Convenções de DH, a docente referiu inserir no debate a noção de sociedade de risco de Ulrich Beck.

A D3 tece suas contribuições em torno da discussão da gestão social e dialoga sobre a indissociabilidade entre questão social e questão ambiental, dando maior destaque para o debate empresarial e para a chamada responsabilidade socioambiental. Neste aspecto, a docente compartilha da compreensão que “*a origem verdadeira do problema está dentro desse nosso sistema capitalista que gera né toda a exploração do meio ambiente e que busca esse acúmulo do capital*” e que “*é impossível nesse sistema capitalista resolver esses problemas da questão ambiental*”. Associado a isso, avalia que as empresas vêm aderindo à responsabilidade socioambiental, em função de um arcabouço legal que evidencia a necessidade de realizar ações voltadas para “*recuperar, preservar o meio ambiente, de alguma forma*”, bem como para se manter uma “*imagem positiva da empresa. E, muitas vezes, eles não estão preocupados com a origem e com a solução do problema*” (D3).

Da mesma forma que exposto pela Docente 3, a Docente 5 reforçou seu entendimento de que a questão socioambiental é indissociável da questão social e dialogou sobre a destruição ambiental e o processo de exploração inerente ao capitalismo, tecendo críticas ao conceito de DS e as perspectivas preservacionistas no trato do meio ambiente. Nos seus dizeres, “[...] *não existe um Desenvolvimento Sustentável porque não há um equilíbrio entre o social, o ambiental e o econômico, predomina o econômico nessa exploração da sociedade capitalista*” (D5).

A referida docente discorreu mais especificamente sobre temáticas relativas às Políticas Sociais e sobre violência e cultura de paz, e associa às suas pesquisas a questão socioambiental:

“[...] a gente vê em algumas entrevistas aparece nessas categorias emergentes, a questão ambiental, pela questão por exemplo do não acesso, de eles não poderem fazer uma horta porque não tem água, não tem a questão da água é desviada lá pra outro município que é maior, metrópole, enquanto isso é uma expressão da violência estrutural, eles não têm acesso, não podem produzir porque não tem acesso a própria terra. [...] Mas o foco [da pesquisa] não é a questão ambiental, mas ela emergiu muito forte, o foco da pesquisa era violência, mas se tu for ver isso é uma expressão da violência, do não acesso às políticas públicas” (D5).

A D6 tece estudos na linha do desenvolvimento rural e violência nas cidades interioranas e, associada à discussão mencionada sobre a pegada ecológica, refere seu entendimento de questão socioambiental, sinalizando o contraponto que faz em relação às compreensões dos alunos quando iniciam a disciplina. Ou seja, refere que estes:

*“[...] **chegam com a noção de que a questão socioambiental se reduz a separação de lixo, a questões assim economizar água, não escovar dente por muito tempo, é isso. E quando eu começo com a discussão de que há uma relação entre a questão social e a questão ambiental; que a questão ambiental se expressa no acesso desigual aos produtos [...] da natureza, aos recursos naturais, é um espanto pra eles. Eles nunca viram nessa ótica. E quando eu falo pra eles que os grandes problemas ambientais, na verdade, não são causados pelos domicílios privados, claro que tem que ter uma mudança de postura, de hábito, de costumes, mas os grandes problemas ambientais, a questão da falta da água, [...] são os grandes produtores que têm que reformular, revisar a sua política, eles também espantam. Eles acham que a questão da água é você escovar dente, tomar banho mais rápido, como a mídia fala né.***

Então não tem realmente nenhuma noção e também não faz nenhuma ligação com a profissão, com o assistente social” (D6).

Articulando o debate da questão socioambiental à saúde, a Docente 7 sinalizou enquanto referência para promover o debate a teoria da complexidade de Edgar Morin, “*porque a gente entende que é o que mais se aproxima da discussão da questão ambiental pela forma como ele tem a visão da sociedade planetária [...]*”. Além disso, esta refere que o pensador parte de uma visão de que não existe rupturas entre áreas de conhecimento, mas sim complementariedade:

“E ele, na teoria dele, ele começa colocando que se nós não cuidarmos da Terra, do ambiente, nós não vamos nos cuidar e por isso que há uma identificação muito grande [...]. Ele acha que tem que ter uma conjugação de saberes se nós quisermos de alguma forma salvar a terra. E ele não considera o ser humano como dono do espaço, ele considera que todos nós somos, e se a gente não tiver o mínimo de harmonia, nós não teremos condição de sobreviver. Então eu estou te falando de forma muito simplória, mas é uma forma de pensar que nos ajuda muito a pensar a interdisciplinaridade, a complementariedade dos conhecimentos [...]” (D7).

A Docente 4 se posicionou referindo tratar o debate da questão socioambiental por uma ótica que é própria da ortodoxia marxiana, vinculando o tema ao debate do capitalismo contemporâneo, além de elaborar pesquisas e projetos de extensão que evidenciem situações de conflito socioambiental relacionados às macrotendências do capitalismo atual e se articulam com movimentos de resistência. Ainda que com esta perspectiva, a entrevistada fez referência a existência de diferentes perspectivas no trato da questão socioambiental e reflete que:

*“os principais atores que debatem a temática no Brasil ainda são, majoritariamente, afiliados ou a um campo diretamente contratualista ou [...] se filiam [a um campo] que nós temos uma interlocução importante, que **tem contribuição importante do ponto de vista da política, da resistência, das ações cotidianas, [...] mas que, do***

ponto de vista teórico, acabam esbarrando no universo teórico conceitual bastante limitado que é de fazer a crítica a industrialização, ao produtivismo, mas não pautam muito diretamente, não se agarram às compreensões do processo de acumulação em si e como isso repercute na vida. [...]. Eu não estou com isso dizendo que todos os profissionais estão caminhando nessa mesma direção, a gente identifica ainda muito ecletismo na profissão". (D4).

Dito isso, retoma-se algumas reflexões realizadas na subseção 2.1, bem como destaca-se análises realizadas quando da análise da produção de conhecimento no Serviço Social sobre a temática que podem contribuir com esta discussão. Ou seja, em relação aos ***fundamentos teórico-metodológicos e ideopolíticos***, tanto Rafael (2008) quanto Freitas e Nunes (2014) identificaram duas tendências visíveis nas produções dos assistentes sociais acerca da questão socioambiental: uma manifesta no pragmatismo ecológico e outra dialética crítica.

Na *primeira tendência*, o pragmatismo ecológico apesar de ser uma corrente filosófica com conotações diversas, caracteriza-se pelo pressuposto teórico e ideológico que naturaliza as problemáticas e acredita que a sua superação exige atitudes e práticas em curto prazo, a partir do domínio tecnológico e da vontade de “querer fazer” e “resolver” (LOUREIRO, 2005). Para o autor, o problema da teorização não está na falsa dicotomia entre pensar e teorizar, mas no modo como a sociedade prima por este dualismo, por uma racionalidade instrumental.

Conforme Freitas e Nunes (2014), infere-se a existência de publicações nas quais concepções como DS; comunidades seguras e resilientes; EA para a sustentabilidade; responsabilidade socioambiental, vêm sendo utilizadas sem uma ampla revisão sobre o quanto estas se distanciam, quando não contradizem substancialmente o Projeto Ético-Político Profissional. Rafael (2008) elenca que as pesquisas que partilham desta concepção, justificam o agravamento da questão socioambiental em função da falta de consciência da população; defendem a inserção do planejamento ambiental e da EA para a “sustentabilidade”, além de evidenciar uma concepção antropocentrada da relação homem x natureza.

Na *segunda tendência*, é visível a perspectiva dialético crítica a qual considera a estreita vinculação entre a questão socioambiental e a ordem social do capital, sendo, portanto, necessário estabelecer uma outra forma de sociabilidade.

Em relação ao arcabouço teórico, algo que merece destaque é que Rafael (2008), com o recorte da análise efetuada junto aos artigos publicados nos ENPESS de 2004 e 2006, considerou que o enfoque teórico pautado na ecologia era o mais expressivo no Serviço Social. Nesta direção, porém, analisando artigos publicados nos anais dos ENPESS de 2010 e 2012 e artigos da Revista *Katálysis* (v. 15, n. 1, 2012), Silva, S. (2015) concluiu que a questão socioambiental é incorporada pela profissão através de dois blocos ídeo-políticos, a saber: **1) Ecosocialista** e **2) Ecocapitalistas** (que se dividem em *ecodemocratas* e *ecoirracionistas*). Entretanto, referiu que, dos dois, predominam as análises do “bloco ídeo-teórico ecodemocrático”, principalmente, sob o ideário da conservação do meio ambiente e do DS.

Embora tenha identificado esses blocos ídeo-políticos, ao divulgar os resultados da sua pesquisa, Silva, S. (2015) não fez referência a todos os 44 artigos analisados para que fosse possível identificar a predominância do segundo bloco ídeo-político referido pela autora.

A partir da análise documental, pode-se afirmar que a problemática socioambiental, ou melhor, a questão ambiental, é incorporada pela profissão através de **dois blocos ídeo-políticos**: a) **ecosocialista** – os que se baseiam no método materialista histórico e dialético e pautam a ruptura com a ordem do capital; b) **ecocapitalistas** – que se dividem em *ecodemocratas*, os que defendem a democracia como fundante na relação com a natureza, com ênfase na articulação entre ecologia e política; e os *ecoirracionistas* que responsabilizam a modernidade e o capitalismo industrial pelo atual estágio de degradação ambiental, em busca de uma “nova racionalidade”. Ainda afirmamos que a produção de conhecimento sobre a referida temática recorre às correntes teórico-metodológicas de base **marxiana/marxista, positivista, fenomenológica e pós-moderna**. Esse movimento ocorre tanto pela via do *rigor teórico* – desenvolvido pelas correntes crítica e (neo) conservadoras - como também a partir do *sincretismo* com a confluência dessas matrizes. Esta última dimensão torna-se característica predominante nos dados analisados (SILVA, S., 2015, p. 123).

A autora identificou ainda questões relacionadas a “a) criticidade sobre a constituição da questão social e suas expressões, que se esvaece quando o debate toma a questão ambiental; b) discrepâncias entre a análise de uma dada problemática socioambiental e a estratégia para seu enfrentamento, revelando aspectos conservadores” (SILVA, S., 2015, p. 117). Tais aspectos também foram observados por Carnevale (2009, p. 73) quando destaca que:

[...] apesar dos trabalhos destacarem o vínculo entre o social, o ambiental, o econômico e o cultural, [...] atestando ser o desenvolvimento do modelo capitalista o principal fator desencadeador do aumento das más condições de vida, o caráter conservacionista [...], permanece nas propostas de ação profissional. Constatamos que os autores que defendem a educação ambiental norteando o fazer profissional, o limitaram ao trato da coleta seletiva, à preservação dos recursos hídricos, ao modelo de agricultura, e outros traços marcantes desta visão conservacionista.

Apesar do tempo transcorrido entre as pesquisas mencionadas – Rafael (2008), Carnevale (2009), Freitas e Nunes (2014) e Silva, S. (2015) –, ainda que com alguns avanços, principalmente no aspecto quantitativo, as pesquisas no Serviço Social ainda carecem de um aprofundamento quando se refere aos fundamentos da questão socioambiental e os rebatimentos dessa reflexão na ação profissional.

De qualquer forma, embora Bourckhardt (2010), através da análise de dissertações e teses de 1998-2008, tenha evidenciado fragilidades na apropriação teórica dos autores que discutem a questão socioambiental no Serviço Social a partir do marxismo, mediante análise realizada pela autora da presente tese, considera-se que, ainda que não hegemonicamente – obviamente – e com algumas inconsistências, é visível, na presente década, que as pesquisas à luz da perspectiva dialética crítica no Serviço Social acerca da questão socioambiental são expressivas⁵⁷ – questão esta também evidenciada por Silveira (2015) na análise de dissertações e teses de 2002-2012 e por Santos (2016) quando

⁵⁷ A hipótese lançada para justificar tal afirmativa, parte da constituição do GTP e da influência positiva da tese de Maria das Graças e Silva publicada em livro em 2010 que foi importante para divulgar, entre os Assistentes Sociais, os autores marxistas que apresentavam reflexões sobre a questão socioambiental.

referiu sobre as concepções de questão socioambiental de docentes e discentes de duas universidades sergipanas.

Contudo, algo importante de ponderar consiste no fato de que, ainda que as entrevistadas tenham, em alguma medida, tecido críticas à lógica destrutiva do capitalismo e sinalizado fragilidades da gestão pública em relação à questão socioambiental e os impactos desta destrutividade na vida da população, conforme Tavares (2013, p. 10):

Em tese, todo assistente social é marxista. Onde reside a dificuldade de serem assumidas as diferenças? **A mim parece mais apropriado dizer que o Serviço Social é a profissão que mais reúne seres humanos indignados, mas isso não faz de todos marxistas.** Ressaltaria que a formação desse profissional, apesar dos enormes avanços, ainda não conseguiu acumular os recursos intelectuais necessários para que essa indignação se constitua na ponte que conecte todos os assistentes sociais ao “conhecimento totalizante”. **Daí os muitos marxismos, os quais não permitem aspirar a uma oposição unificada contra o capitalismo.**

Ou seja, tal qual concluído também por Silveira (2015), ainda que se evidencie uma referência expressiva da discussão da questão socioambiental a partir do viés marxista, destaca-se que, muitas vezes, os pesquisadores transitam entre uma e outra corrente teórico-metodológica nem sempre compatíveis e, “mesmo as abordagens marxistas, diferenciam-se em alguns pontos, a depender dos autores com os quais se trabalha [...]” (SILVEIRA, 2015, p. 306).

Nos trabalhos de orientação marxista, alguns desafios se colocaram frente a nossa análise, buscamos, na medida do possível, trabalhar com alguns deles: a polêmica em torno da mercantilização x capitalização da natureza; o debate em torno da concepção do desenvolvimento sustentável entendido como homogêneo, configurando, para alguns autores do Serviço Social, uma ideologia; uma apropriação limitada da concepção marxista da questão ambiental, que embora se filie à teoria marxista, não conseguem realizar mediações entre a questão ambiental e o papel do Estado e o

capitalismo dependente, fazendo apelos a um “Executivo responsável” ou uma crítica ao paradigma do “crescimento a qualquer custo” [...]; uma apreensão linear e equivocada da regulação ambiental à produção capitalista, entendida como decorrente do capital com vistas à sua reprodução social; a dificuldade em relacionar a dimensão social à questão ambiental, as vezes reduzida à dimensão ambiental, muito embora constante a afirmação de que estão relacionadas e, por fim, a tese da segunda contradição, que ainda polariza autores da vertente marxista (SILVEIRA, 2015, p. 306-307).

Partindo de uma reflexão semelhante ao do autor, Silva, S. (2015), conforme referido anteriormente, identificou que a questão socioambiental é incorporada pelo Serviço Social através de múltiplas influências ídeo-políticas. Neste sentido, a autora faz referência ao grupo “ecodemocracia”, citando a tese defendida por Antonio Diegues acerca do conservacionismo; de Henri Acselrad sobre a justiça ambiental, e a discussão de DS por Ignacy Sachs.

Especialmente na publicação “O mito moderno da natureza intocada”, Diegues (2001) busca analisar a gestão ambiental pública brasileira, defendendo que as populações tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhas, entre outras) se façam presentes nas áreas em que viviam e que atualmente são consideradas UC, por meio da criação de novos modelos de áreas protegidas, haja vista os conflitos que eclodiram quando da expulsão dos moradores tradicionais dos seus territórios. O autor se refere ao conflito esclarecendo que:

O modelo de criação de áreas naturais protegidas, nos Estados Unidos, a partir de meados do século XIX, se constitui numa das **políticas conservacionistas** mais utilizadas pelos países do Terceiro Mundo. **Parte da ideologia preservacionista subjacente ao estabelecimento dessas áreas protegidas está baseada na visão do homem como necessariamente destruidor da natureza.** Os preservacionistas americanos, partindo do contexto de rápida expansão urbano-industrial dos Estados Unidos, propunham “ilhas” de conservação ambiental, de grande beleza cênica, onde o homem da cidade pudesse apreciar e reverenciar a natureza selvagem. [...] **A**

transposição desses espaços naturais vazios em que não se permite a presença de moradores, entrou em conflito com a realidade dos países tropicais, cujas florestas eram habitadas por populações indígenas e outros grupos tradicionais que desenvolveram formas de apropriação comunal dos espaços e recursos naturais. Mediante grande conhecimento do mundo natural, essas populações foram capazes de criar engenhosos sistemas de manejo da fauna e da flora, protegendo, conservando e até potencializando a diversidade biológica. (DIEGUES, 2001, p. 11).

Tal perspectiva evidenciada pelo autor se aproxima do exposto na subseção 2.1.1 em relação aos ecocentristas, especialmente os pertencentes ao grupo da ecologia profunda e preservacionistas, e, ainda que o mesmo evidencie a preocupação com os povos que vivem e trabalham em suas terras, Silva, S. (2015) pontua que há algumas limitações na tese de Diegues, visto certa exaltação dos espaços institucionais. Ou seja, o autor tece críticas ao atual Sistema Nacional de UC, contudo, limita a problemática ao aspecto da desapropriação das populações tradicionais e no atual modelo das UCs, não articulando tais aspectos à separação do homem da terra, da alienação do trabalho e da propriedade privada.

Somado a isso, o autor defendia que a conservação deveria basear-se em três princípios: “[...] o uso dos recursos naturais pela geração presente; a prevenção de desperdício; e o uso dos recursos naturais para benefício da maioria dos cidadãos” (DIEGUES, 2001, p. 29). Assim, a questão socioambiental deveria ser enfrentada mediante a compatibilidade entre o crescimento econômico, proteção ambiental e justiça ambiental, mantendo-se o modo de produção em curso e recaindo no que foi apresentado na subseção 2.1 acerca da busca por mudanças individuais e adesão às práticas “ambientalmente corretas”, além de ideias precursoras do DS.

Fazendo referência ao DS, Silva, S. (2015) faz uma análise sobre a tese de Ignacy Sachs, visto seu debate sobre o ecodesenvolvimento, sendo posteriormente absorvido como uma discussão do DS. Além da compatibilidade entre os aspectos sociais, econômicos e ambientais, esta proposta defende a conservação da natureza e a adoção de tecnologias limpas enquanto forma de se viver harmonicamente com a natureza, sendo integrada à visão antropocêntrica, especialmente vinculada ao

grupo dos tecnocentristas do ambientalismo moderado evidenciado na subseção 2.1.2. Conforme Silva, S. (2015, p. 76):

O autor ainda afirma que “o uso produtivo não necessariamente precisa prejudicar o meio ambiente ou destruir a diversidade, se tivermos consciência de que todas as nossas atividades econômicas estão solidamente fincadas no ambiente natural.” (ibid, p.32). Entretanto, como considerar a questão acima sem levar em conta a propriedade privada e a mercantilização da natureza? **Determinar individualmente a tomada da consciência sem relacionar a degradação ambiental ao desenvolvimento da atual sociabilidade é o um dos núcleos do pensamento de Sachs.** Para o pensamento crítico, como o ecossocialismo, entende-se que não é necessário apenas transmutar formas pontuais da sociabilidade capitalista, mas a lógica em sua totalidade.

Sobre esta questão, retoma-se o sinalizado na subseção 2.2.1 sobre o debate do “consumo consciente”. Ou seja, hegemonicamente, supõe-se que o consumidor seria capaz de exercer certa liberdade ao consumir uma mercadoria, como se todos dispusessem de condições iguais para o consumo. Corrobora-se com Loureiro (2009a, p. 11) quando relata:

É aquela coisa assim: Você decide se usará batom x ou y, roupa a ou b. Ora, grande parte da população sequer tem esta discussão posta como possibilidade. Mesmo que se considere que uma parcela reduzida faz uma determinada escolha (não totalmente livre individualmente uma vez que esta escolha se refere ao status de classe e ao lugar social), é preciso entender que o impacto da produção de um objeto de consumo na cadeia produtiva é muito maior do que o impacto final do consumo. Ou seja, quando eu decido consumir um refrigerante, por exemplo, o meu impacto não está só naquilo que eu despejo de volta, no meu rejeito, além dos efeitos na saúde, é claro. O impacto, na hora que fecho o ciclo econômico pelo consumo, tem sua origem na produção.

Em relação a tese de Henri Acsehrad sobre a justiça ambiental que é um tema abordado por assistentes sociais norte-americanos citados na subseção 4.2.1, por exemplo, Silva, S. (2015, p. 86) evidencia que:

A princípio, o movimento que reivindica justiça ambiental apresenta demandas e questionamentos importantes: questiona o modelo da modernização ecológica; critica a autonomia dada ao mercado e o progresso técnico como promessa de superação da questão ambiental; evidencia a mobilidade da degradação ambiental para países periféricos e comunidades pobres e de população negra, realizada pelo capital; reivindica ampliação dos espaços democráticos para participação dos sujeitos coletivos possivelmente afetados pelos empreendimentos, dentre outros pontos.

Assim, considerando essas reflexões e somando com a citação da Docente 4 quando da referência à existência de diferentes perspectivas no trato da questão socioambiental e sobre as contribuições e limitações de algumas correntes interpretativas, destaca-se que Silva, S. (2015), ao fazer referência ao grupo “ecodemocracia”, evidenciou que estes apresentam questionamentos fundamentais para discutir sobre a questão socioambiental. Contudo, tais reflexões precisam estar articuladas a uma estratégia maior que é de contestação da lógica exploratória do capital, mas, também, da busca pela construção de uma outra sociabilidade, haja vista a compreensão de que não há possibilidade de se ter um desenvolvimento “sustentável” no capitalismo e também para não se recair numa defesa ingênua de que o Estado é neutro e que atua no sentido de promover a justiça ambiental, social, econômica, etc.

Tais reflexões são importantes, visto que as teses problematizadas são de autores utilizados como referências em algumas disciplinas ministradas pelas entrevistadas, conforme exposto nesta subseção. Registra-se que este não é um aspecto problemático, contudo, entende-se ser fundamental que os discentes possam absorver o debate compreendendo os pontos de convergência e divergência entre àqueles que se dedicam à discussão socioambiental, de modo a formular concepções que balizarão sua futura intervenção profissional.

Fazendo referência às disciplinas que eram ministradas pelas entrevistadas, destaca-se que nos Planos de Ensino apresentados pelas Docentes 4, 5 e 8 estes tinham a proposta de debater sobre a ação profissional diante da questão socioambiental, sendo que a primeira

discorria sobre a ação na gestão ambiental e nos programas socioambientais das empresas, relatando que propôs que os discentes refletissem sobre qual seriam suas propostas de atuação nestes espaços quando fossem chamados para promover uma ação mediadora diante de um conflito socioambiental; a segunda, com base na produção de conhecimento, sinalizava os desafios da ação profissional na área e articulava com a discussão sobre ecofeminismo e movimentos sociais em defesa do meio ambiente; e a terceira evidenciava a EA na defesa de DH como aproximação à intervenção do assistente social.

Ainda que tal referência não estivesse explicitada no Programa da Disciplina, a Docente 6 referiu que sugere aos alunos a elaboração de um Plano Socioambiental para a Universidade, avaliando que “[...] *é uma questão muito nova, eles têm muita dificuldade para colocar isso em prática, pensar no exercício profissional, como que a questão ambiental pode ser incorporada. [...] eles avaliam como positivo, mas é um total começo*”. Em relação à Docente 7, ainda que não se tenha acessado o Plano de Ensino, a entrevistada também referiu sobre a elaboração de um projeto socioambiental para a região onde o curso está situado.

Ou seja, embora não tenha sido possível aprofundar este elemento e avaliar com os discentes os resultados destas atividades – haja vista não ser esta a proposta da tese –, é importante registrar que ainda que com poucas referências da ação profissional, tanto as docentes citadas que ministram disciplinas específicas sobre a questão socioambiental quanto as demais, referem buscar aproximar este debate da ação profissional.

Registra-se, contudo, que se a proposta é fazer esta articulação, tais aspectos precisam estar evidenciados nos Planos de Ensino, de modo que outros docentes que assumam tais disciplinas se atentem para esta questão. Somado a isso, tais aproximações e atividades propostas poderiam contribuir para fomentar as discussões do tema, especialmente se publicizadas pelos discentes e docentes.

4.4.1.2 Pesquisa

Conforme exposto na subseção 3.2, a pesquisa no Serviço Social ganhou força e notoriedade especialmente quando da implantação dos cursos de Pós-Graduação na década de 1970, contudo, ainda que este seja seu *locus* privilegiado, não se limita a este espaço, estando presente na graduação e no cotidiano profissional, pois não há como pensar em uma formação crítica ou trabalho profissional competente, criativo, sem o fomento de atitudes investigativas.

Nos termos de Guerra (2009, p. 702) é inegável que este processo investigativo garante, “*o estatuto de maioria intelectual para a profissão*”, oportunizando um espaço de interlocução e diálogo com outras áreas do saber; possibilitando uma leitura crítica da realidade em que o profissional está inserido, superando a aparência dos fenômenos, assim como, pelo exercício sistemático da mediação teórico-prática, enriquecendo e fornecendo elementos para se refletir o significado social da profissão, qualificando a ação profissional. Além disso, conforme expõe Yazbek (2000, p. 27), por meio da pesquisa, o Serviço Social:

Avançou na compreensão da questão social, do Estado capitalista, das políticas sociais, dos movimentos sociais, do poder local, dos direitos sociais, da cidadania, da democracia, do processo de trabalho e de suas transformações, da realidade institucional, das múltiplas faces da exclusão social e da pobreza e de outros temas. Enfrentou o desafio de repensar a Assistência Social, colocando-a como objeto de suas investigações. Obteve o respeito de seus pares no âmbito interdisciplinar e alcançou visibilidade na interlocução com as ciências sociais.

Com a compreensão que a pesquisa gera a produção do conhecimento e amplia o patrimônio intelectual e bibliográfico da profissão, entende-se que, no caso dos alunos, o seu desenvolvimento não deve estar limitado ao processo necessário para auferir os títulos de graduados, mestres e doutores, e, no caso dos docentes, a pesquisa não deve se constituir apenas como um caminho para auferir uma avaliação de desempenho profissional satisfatória, recaindo no produtivismo acadêmico. Ou seja, trata-se de um instrumento que deve permear a formação dos discentes – tal qual defende-se em relação à existência do tripé ensino, pesquisa e extensão –, bem como o exercício profissional.

Neste ínterim, é importante registrar que as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social assentam a pesquisa na graduação como uma matéria básica que deve integrar a organização curricular transversal e interdisciplinarmente. Ao situar desta forma, além de atribuir um caráter político à formação, as diretrizes reforçam que a pesquisa é necessária para se formar profissionais para investigar e intervir criticamente na e sobre a realidade social.

Considerando o objeto da tese, esclarece-se que se buscou questionar as docentes como que a pesquisa sobre a questão

socioambiental vinha se fazendo presente no cotidiano laboral e a interferência deste processo na formação discente.

Tendo em vista que no final da subseção 4.3, no Quadro 25, já foram divulgados os Grupos de Pesquisa no Serviço Social que discorrem sobre a questão socioambiental, importa neste momento retomar que das 08 UFAS que compuseram a amostra, duas delas o curso de Serviço Social não dispunha de Núcleo de Pesquisa que abordasse a questão socioambiental enquanto tema central e/ou linha de pesquisa de forma explícita, contudo, isso não significa necessariamente a inexistência da discussão neste espaço.

Para exemplificar, A Docente 5 vinculada a um destes cursos fez referência a uma pesquisa que o Núcleo da qual faz parte vem desenvolvendo sobre mulheres quilombolas e o acesso às políticas públicas. Conforme exposto pela mesma, nas pesquisas que vêm realizando, frequentemente, é exposto as dificuldades de acesso, por exemplo, aos recursos hídricos em alguns espaços da zona rural, sendo tal questão considerada pela professora uma expressão da violência estrutural e da falta de acesso à própria terra que é essencial para a subsistência dessas famílias que, em grande parte, trabalham com a agricultura familiar.

“Então nessa pesquisa que a gente está fazendo em função até de outra que a gente viu que as mulheres que residem na zona rural têm menos acesso à rede de proteção [...]. E esses impactos socioambientais, se for ver, eles têm uma repercussão lá [...] nas condições de vida dessas populações né. [...]. Então apareceu algumas questões em relação a [...] subsistência [...], eles falavam que “só consigo plantar se chove” [...]. A gente não pode dissociar, ali fica ainda mais gritante porque eles vivem.... Não querendo dizer que só isso é meio ambiente, o meio ambiente é tudo. Mas o foco não é a questão ambiental, mas ela emergiu muito forte, o foco da pesquisa era violência, mas se tu for ver isso é uma expressão da violência, do não acesso às políticas públicas [...]. Por exemplo, eles não tem saneamento básico [...]; segurança alimentar [...]; alguns não tem nem água potável. A gente participa de uma rede quilombola e eles falam que fazem o poço artesiano de forma inadequada, então as crianças tomam água turva e alguns não tem luz, não tem

acesso à internet. Uma pesquisa nacional mostrou que só havia um CRAS quilombola. Então são várias questões que a gente não pode dissociar da questão ambiental. [...] Tem várias questões... Só que as pessoas não identificam, aí é que tá, as pessoas não identificam a questão ambiental [...]” (D5).

A associação do debate da questão agrária, urbana e ambiental à questão de gênero nos dados analisados apresentou-se com certa recorrência nos cursos onde as Docentes 2, 4 e 5 estão vinculadas. Além da menção à pesquisa com mulheres quilombolas referenciada, outras entrevistadas, a exemplo da D2, pontuaram a existência de Núcleos que elaboram pesquisas que tratam sobre as indígenas, pescadoras, catadoras de materiais reciclados e artesãs.

Além do debate de gênero, observou-se uma referência maior às questões regionais e à gestão pública, ao passo que o debate mais amplo da constituição do Estado capitalista e o processo de destrutividade socioambiental, apareceu de forma mais sutil nas linhas de pesquisa.

Para detalhar, as docentes referiram o desenvolvimento de pesquisas relacionadas: às tecnologias sociais junto às comunidades ribeirinhas (D2); às discussões sobre propriedade intelectual nas comunidades tradicionais (D2); ao direito à terra enquanto demanda de comunidades indígenas (D8); à cadeia produtiva da reciclagem e a situação de vida e trabalho dos catadores de materiais recicláveis (D1, D2, D4 e D8); às pesquisas relacionadas às condições de trabalho de trabalhadores vinculados à determinados polos industriais (D4); às questões dos impactos socioambientais e do licenciamento ambiental (D4); aos impactos econômicos, sociais e ambientais quando da construção de determinadas obras (D4 e D6); às questões da Política Urbana e Ambiental e referência ao processo de segregação espacial e questões habitacionais (D1 e D3); às questões do espaço rural e avaliação dos impactos econômicos e socioambientais de determinada produção alimentícia (D6); ao debate da EA (D3 e D8); pesquisas com foco na realização de diagnóstico socioambiental (D3).

Ou seja, as docentes fizeram referência às pesquisas que associam a questão socioambiental à discussão da Política Pública; das condições de vida e trabalho de determinadas comunidades e trabalhadores; do contexto urbano e rural, dentre outras temáticas que evidenciam a relação capital x trabalho x ambiente.

Identificou-se, ainda, uma escassa referência ao Serviço Social nas linhas de pesquisa dos núcleos, sendo este visualizado apenas em duas UFAS. Conforme posto anteriormente, isto não quer dizer que os demais núcleos não abordem a ação profissional na área, contudo, esta discussão pode acabar não ganhando visibilidade e/ou não sendo central nestes, bem como pode ter certa relação com os dados apresentados na subseção 4.2 relativos à escassa produção sobre as particularidades da profissão no trato da questão socioambiental.

Complementando, no Quadro 25 visível na subseção 4.3 foi possível identificar que os núcleos possuíam um número relativamente grande de linhas de pesquisa, onde avaliou-se que ora essa quantidade de temáticas poderia estar inserida para articular os debates, a exemplo de alguns núcleos que integravam a discussão da questão socioambiental, agrária, urbana, Política Pública, controle social, entre outros, e, ora parecia uma tentativa de agregar os objetos de pesquisa dos integrantes, visto que em algumas situações verificou-se que os objetivos de cada linha de pesquisa nem sempre traziam elementos para promover uma articulação dos temas.

Associado a isso, haja vista a discussão realizada na subseção 4.4.1.1 em relação à interdisciplinaridade no ensino, algumas docentes (D1, D2, D3 e D8) fizeram referência à inserção em núcleos interdisciplinares, visto que muitas dessas também estão vinculadas a PPG que não do Serviço Social. Ao questionar sobre essa interação com outras categorias, uma das docentes refere que há algumas dificuldades neste trato, contudo:

“[...] é difícil a gente trabalhar sozinho né? É difícil trabalhar sem articular o conhecimento, sem articular as áreas de conhecimento e quando você articula é claro que o resultado é imensamente melhor e maior. O que eu tenho conseguido perceber é um maior respeito pelo Serviço Social nessa área, com os profissionais que nós trabalhamos e atuamos. Um reconhecimento que a contribuição do Serviço Social, o olhar pra questão social ela é extremamente importante [...]. Então eu vejo que nesse momento, no grupo, ainda há aquelas questões de: “ah mais o Serviço Social discutindo essas questões? Trabalhando com pesquisa nessa área [...]. Quer dizer, trabalhamos no resgate, na valorização da cultura local, dos conhecimentos tradicionais, ao

mesmo tempo com o resultado das pesquisas nós percebemos que as outras áreas identificam melhor o que o Serviço Social faz. A questão do acesso a direitos sociais, a assistência, a previdência, a aposentadoria rural, enfim. Ai acredito que há uma clareza um pouco melhor do que é o Serviço Social e qual é as nossas especificidades nessas questões”. (D2).

Outra docente refere que ainda que o núcleo disponha de mais assistentes sociais, há a inserção de profissionais de outras áreas (psicologia, administração, geografia, entre outros):

*“[...] encontramos dificuldade com os profissionais da engenharia, engenharia ambiental, né, mas nessas outras áreas não. Pessoal parece que caminha mais ou menos com a nossa visão e entende que o Serviço Social é muito importante considerando que **a nossa formação possibilita uma compreensão da realidade e dos problemas sociais, da questão social, de forma crítica né, então entendem que o Serviço Social pode contribuir muito**” (D3).*

A D8 mencionou que o núcleo que se vincula é interdisciplinar, estando presente docentes e estudantes de outras áreas de formação e, na sua avaliação, isso possibilita uma importante abertura para o diálogo.

“Nós temos professores que fazem parte do grupo de pesquisa que são da economia ou têm uma formação nas ciências agrárias, mas assim eles tem uma proximidade muito grande também com a discussão com o Serviço Social. Até porque o Serviço Social hoje ele se faz presente num contexto diferenciado de Políticas Públicas, ele não fica restrito única e exclusivamente à Política da Assistência Social, então isso também facilita. E é legal porque [...], como transito um pouquinho mais, até o ano passado e início deste ano, eu fazia parte do Conselho do Meio Ambiente e também do acompanhamento do Plano Diretor, então o pessoal começa a [...] naturalmente eles vão vendo o Serviço Social envolvido com as discussões do meio ambiente de uma forma mais tranquila. Não

existe, por exemplo, áreas tão fechadas hoje que estão discutindo a questão. Acho que já é um processo um pouquinho mais natural que em anos anteriores”. (D8).

A Docente 7 não fez referência ao fato dos profissionais com outra formação, por vezes, não compreenderem as particularidades da inserção do assistente social nesta área, porém, sinalizou sobre uma dificuldade do Serviço Social em lidar interdisciplinarmente. Nos dizeres da entrevistada que também retomam as discussões realizadas na subseção anterior:

“A questão ambiental também nos leva para uma discussão mais interdisciplinar que é outro desafio nosso, por mais que a gente tenha esse discurso desde que eu fiz a faculdade, e eu fiz faculdade há muito tempo, mas na prática essa interdisciplinaridade ela é muito complexa e a questão ambiental nos leva obrigatoriamente pra isso, na minha visão. É um outro enfrentamento, além da discussão você tem que aprender a lidar interdisciplinarmente, a conviver com engenheiro, com químico, com outras áreas do conhecimento que são fundamentais para a discussão da questão ambiental. E ter noção também das particularidades de cada área” (D7).

Em relação aos dados apresentados, ainda que na subseção anterior tenha se verificado certa ênfase das entrevistadas em relacionar a discussão da questão socioambiental na formação profissional ao campo do ensino, estas também referiram que os núcleos de pesquisa se constituíam em espaços que possibilitavam uma proximidade dos discentes à esta temática, haja vista a inserção destes enquanto bolsistas, integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) – programa este vinculado ao CNPq cujo objetivo consiste em contribuir para a formação de discentes para a pesquisa, despertando o espírito investigativo e estimulando-os a se envolverem com atividades científicas, tecnológicas e culturais.

Destaca-se que além das discussões sobre a pesquisa contempladas na matriz curricular dos cursos, os núcleos de pesquisa se constituem num diferencial, na medida em que podem contribuir para aproximar graduação e pós-graduação, garantindo que alunos de ambos os níveis de formação se articulem na realização de atividades coletivas. Contudo, é

importante que esta articulação invada as discussões da sala de aula, de modo que o debate não fique restrito a um grupo que está no PPG ou vinculado aos núcleos.

Feito tais considerações, complementa-se que ainda que boa parte das docentes não tenha referido sobre a sistematicidade de reuniões do núcleo e considerando que, via de regra, estes espaços agregam um número limitado de alunos se comparado ao espaço da sala de aula, considera-se ser primordial que os participantes dos núcleos busquem estratégias tanto para delimitar uma agenda com encontros frequentes, de modo a despertar a consciência sobre a necessidade de uma educação permanente que possibilite a aprendizagem dos temas estudados, quanto para garantir que as ações realizadas pelo núcleo não sejam de conhecimento apenas daqueles que se vinculam a este espaço. Ou seja, para além da oferta ou não de disciplinas sobre a questão socioambiental, o conhecimento produzido pelo núcleo sobre o tema deve ser socializado, contribuindo para o fomento e aprofundamento da discussão.

Este foi um aspecto referido pela Docente 7 na subseção anterior, mas retoma-se aqui visto que, ainda que a mesma tenha mencionado que o debate da questão socioambiental no curso que está vinculada é promovido por àqueles que integram o núcleo de pesquisa e não se dá necessariamente em razão de algum direcionamento do curso para o tema, esta sinalizou as estratégias realizadas para não confinar a discussão apenas neste espaço.

“O objetivo nosso do Núcleo é justamente forçar um pouco a discussão. Ela não é um pouco fácil porque na nossa categoria profissional todos os temas são polêmicos. Então a gente tem docentes que estão ligados à questão da segurança pública, da violência, da dependência química que também são temas, vamos dizer, complicados, difíceis e que a gente não aprofunda na matriz original do curso. Então assim, eu vejo que a gente ainda precisa avançar mais pra garantir um espaço mais consolidado dessa discussão dentro do curso. A nossa estratégia tem sido de quando não tem o Seminário, tem uma extensão, quando não tem uma extensão tem uma pesquisa, um evento, nossa estratégia tem sido essa. E trazendo um pouco a comunidade para dentro da universidade que é outra questão difícil né [...]”.

A Docente 1 também sinalizou ações que não se limitam aos estudantes que estão inseridos no núcleo, referindo que o núcleo que está vinculada já dispôs de várias sistemáticas de trabalho. Ou seja, uma época as discussões eram feitas por eixos temáticos, sendo delimitado o que seria estudado cada mês, contudo, no momento atual, como forma de ampliar o acesso dos alunos ao tema, os debates são relacionados aos projetos dos docentes e alunos.

Deste modo, destacou que o grupo realiza *seminários mensais*; *seminários anuais* e *seminário discente*, referindo que tais espaços são abertos para a comunidade. Em relação aos seminários mensais, a D1 refere que estes consistem na apresentação de uma conferência por um pesquisador convidado e a circulação de informações sobre as pesquisas de alunos e pesquisadores, a exemplo de alguns já realizados que tratavam sobre resíduos sólidos; Programa Minha Casa Minha Vida; energia elétrica; favelas, entre outros. Além destes, destaca-se o seminário anual realizado em 2016 que discutiu temas sobre o direito à cidade e ao ambiente e seus impactos sobre as periferias urbanas, bem como sobre EA e abriu espaço para a apresentação de pesquisas de alunos das universidades que organizaram o evento.

Em que pesem as diversas formas criativas de se potencializar as atividades do núcleo de pesquisa e os articularem ao ensino e à extensão, à graduação e à Pós-Graduação, não se pode desconsiderar os desafios quanto à efetivação da pesquisa, seja no espaço acadêmico, seja nos outros espaços assumidos pelo assistente social. Ou seja, conforme já sinalizado, algumas docentes referiram dificuldades em garantir a interdisciplinaridade nas pesquisas desenvolvidas nos núcleos e outros sinalizaram desafios para garantir a participação de assistentes sociais sem vínculo formal com a universidade e da comunidade nestes espaços.

Neste debate, autores como Pereira (2005), Simionatto (2005) e Sposati (2007), referem alguns desafios à pesquisa relacionados ao fato dos núcleos terem dificuldades de trabalhar em rede; de existir um isolamento das investigações, visto a predominância de produções de caráter individual (monografias, dissertações e teses), assim como a ausência de partilha de objeto e objetivos entre grupos de pesquisadores, entre outros fatores relacionados, por exemplo, a uma sobrecarga do trabalho profissional, fazendo com que os assistentes sociais vinculados à docência e/ou aos serviços públicos e privados fora da esfera da educação universitária, encontrem dificuldades para dispor de condições de trabalho favoráveis que lhe permitam destinar um tempo para a pesquisa. Ou seja, alguns desafios da pesquisa consistem em:

[...] delimitar objetos de investigação; **consolidar os grupos de pesquisa e avançar na construção de pesquisas interdisciplinares e interinstitucionais;** criar mecanismos institucionais entre pesquisadores da mesma universidade ou universidades diferentes; e por fim, **ampliar a participação de pesquisadores não docentes, que ainda é bastante reduzida, buscando superar o distanciamento entre pesquisadores inseridos no âmbito acadêmico e aqueles inseridos nas práticas profissionais** (SIMIONATTO, 2005, p. 59).

Contudo, ainda que não se desconsidere tais aspectos, corrobora-se com Pereira (2005, p. 27) quando esta sinaliza que “É, pois na unidade entre teoria – prática e investigação – intervenção que o Serviço Social poderá encontrar a via alternativa, de sentido dialético, que o tornará mais crítico e enriquecedor”. Ou seja, a investigação não é uma atividade antagonista à intervenção e só pela investigação é que se poderá conhecer, com clareza, as possibilidades e os limites da intervenção profissional (PEREIRA, 2005).

Ainda que tal questão não se limite à discussão da questão socioambiental, considerando o exposto na subseção 4.2 em relação ao fato das pesquisas nesta área pouco aprofundarem a ação profissional e somando-se o fato de algumas pesquisas sinalizarem que os assistentes sociais referem não se sentirem preparados para atuar nesta área, conforme evidenciado na Introdução, considera-se primordial que os Núcleos se aproximem dos discentes, mas também dos assistentes sociais, sendo os fóruns de estágio e eventos da categoria, por exemplo, espaços propícios para divulgar as atividades do núcleo entre os profissionais. Somado a isso, o fomento das ações de extensão, tal qual será discutido a seguir, também podem contribuir para essa sinergia necessária entre universidade e comunidade, formação e exercício profissional.

4.4.1.3 Extensão

As primeiras experiências de extensão universitária remontam o século XIX onde, especialmente na Inglaterra, estava associada a ideia de educação continuada para quem não estava inserido na universidade. Já no contexto norte-americano, a extensão assumiu um caráter de prestação de serviços na área rural e urbana (SILVA, AMORIM, 2013; NETO, 2001). Conforme Neto (2001), os movimentos europeus de universidades

populares, ou a extensão veiculada por eles, diferenciavam-se das versões americanas que resultaram da iniciativa oficial, enquanto aquelas surgiram de esforços de grupos autônomos em relação ao Estado.

No contexto latino-americano, a extensão esteve voltada inicialmente para os movimentos sociais, a exemplo do Movimento de Córdoba de 1918 onde estudantes argentinos ansiavam articular universidade e sociedade, na busca pela educação popular (NETO, 2001).

No Brasil, os primórdios das propostas de extensão estavam vinculados a uma ideia de difusão da cultura e de integração da universidade com o povo, sendo este órgão entendido enquanto “doador” de conhecimento, mantendo um perfil assistencialista e sem garantir uma democratização da universidade. No contexto de Ditadura Militar, Neto (2001, p. 60) refere que os programas extensionistas “caracterizavam-se como expressão política de contenção das reivindicações estudantis e de combate às mudanças de base [...]”.

Ainda que seja possível obter mais detalhamento das concepções de extensão delimitadas no decorrer do tempo, bem como verificar as legislações que referiram sobre essa ação prevista no tripé universitário, para fins da tese, corrobora-se com a União Nacional dos Estudantes quando, no Congresso da Bahia em 1961, formulou um documento que:

[...] trata de dois aspectos básicos: a análise da realidade brasileira e a análise da universidade no Brasil. No texto, merece destaque o capítulo que trata da Reforma Universitária que, definindo suas diretrizes, passa a assumir um “*compromisso com as classes trabalhadoras e com o povo*”. Assim, é que se defende a *abertura da universidade ao povo*, com prestação de serviços e promoção de cursos a serem desenvolvidos pelos estudantes em faculdades. Esses cursos possibilitariam o *conhecimento da realidade* por eles e, por isso, a universidade - a extensão - os levaria à realidade. A universidade teria um papel de “*trincheira de defesa das reivindicações populares, através da atuação política da classe universitária na defesa de reivindicações operárias, participando de gestão junto aos poderes públicos e possibilitando cobertura aos movimentos de massa*” (ibid.: 56). Caberia à universidade, através da extensão, a *conscientização das massas populares*, despertando-as para seus direitos. (NETO, 2001, p. 58).

Ou seja, defende-se que a prática extensionista adquira um papel político, fortalecendo a função social da universidade que não se limita apenas à formação profissional, mas, também, à construção de conhecimento junto à sociedade, à valorização da cultura popular e ao fortalecimento da luta social, visando a transformação societária.

Uma vez exposto o entendimento em relação à extensão, não se pode deixar de sinalizar que os ajustes promovidos pelo neoliberalismo imbuíram na educação superior uma lógica empresarial que se difere da proposta baseada no tripé ensino, pesquisa e extensão. Ou seja, neste processo, a extensão universitária, enquanto possibilidade de reafirmar o compromisso da universidade com a transformação, acaba, em muitas situações, perdendo espaço diante da lógica mercadológica e não assumindo expressividade juntamente com o ensino e a pesquisa.

Tal aspecto é visível quando na ocasião das entrevistas onde poucas docentes referiram realizar ações de extensão atualmente, sendo que as justificativas perpassavam tanto a não disponibilidade de recurso para desenvolver as atividades, quanto, também, a falta de carga horária para se dedicar aos projetos (D1, D4 e D6). Entretanto, muitas destas docentes já haviam executado projetos de extensão e/ou referiram o interesse em desenvolver novos projetos.

Destas que não estão executando projetos de extensão no momento, uma referiu que estava vinculada a um núcleo de pesquisa interdisciplinar que tinha uma agenda socioambiental onde realizavam projetos em conjunto, mas, atualmente, tem interesse em elaborar atividades com foco nos catadores de materiais reciclados (D1), e outra com pequenos camponeses, produtores agrícolas e pescadores que estão numa determinada região onde há a instalação de um complexo industrial que vêm trazendo impactos ambientais, econômicos e sociais para àqueles que ali residem (D4). Esta última, destacou que na referida localidade:

“[...] tem um movimento de resistência que vem crescendo, que vem ganhando mais vulto, que esse ano é objeto da minha pesquisa e que a gente têm, [...] construído um projeto de extensão pra lá, pra trabalhar com esse pessoal, discutindo as formas de vida deles e [...] o objetivo é tentar fazê-los enxergar os pontos de conflito diretamente com essas macrotendências do capitalismo atual. É pensar a ação deles não como parte daquela repetição cotidiana que, às vezes, perde o sentido e que às vezes cansa, desgasta, mas de pensar, isso

foi até uma demanda deles, de a gente pensar assim: o que é que está acontecendo no mundo, no Brasil, em vários lugares? [...] O que que está acontecendo e o que que as pessoas estão desenvolvendo como ações, como elementos de resistência sabe? Então a ideia é pensar um pouco isso, pensar o movimento e desenvolver interlocuções com outros movimentos também, tentar fazer trocas, intercâmbios, essa é a ideia do projeto de extensão e obviamente com o viés, entre aspas, da “capacitação” que é o que a extensão da universidade nesse momento me possibilitaria. Uma das linhas da extensão é essa, mas, enfim, seria mais ou menos isso. [...] E a ideia é extrapolar esse âmbito local, e pensar essa problemática não apenas como parte da milícia, de uma ação dura e nefasta da milícia [...], uma milícia própria que chega, derruba, joga a água dentro de poços artesianos pra obrigar os moradores a migrarem, que fecha, que impede o acesso, enfim, é uma dinâmica bem dura do cotidiano deles. Enfim, e abrir pra outras problemáticas, lá têm muitos grupos atuando também na temática de gênero, trazendo o debate específico das mulheres que eram antes catadoras de marisco e por conta da realidade de aterro, de poluição, tiveram que perder suas fontes de trabalho, enfim...” (D4).

Além disso, mediante consulta aos currículos *lattes*, bem como através da fala de algumas entrevistadas, pode-se exemplificar projetos de extensão já realizados, a saber: cursos com foco na EA e processos socioeducativos de organização comunitária para o exercício da cidadania (D1); ações de EA realizadas com comunidades indígenas, no sentido de incluir temas como meio ambiente, sociedade, DH, diversidade, modos de produção alternativos, espaços democráticos participativos, garantia dos direitos dos povos indígenas, dentre outros demandados pelos mesmos (D8); ações junto à comunidade escolar, sendo que duas docentes desenvolveram atividades de promoção de saúde, trabalhando temáticas de preservação, degradação ambiental, lixo, reciclagem, entre outros (D4 e D8) e outra Docente desenvolveu ação relacionada à horta escolar como estratégia para EA (D2); ações que envolviam pescadores artesanais em situação de vulnerabilidade social em razão da poluição ambiental e da

pesca predadora (D7); assessoria e consultoria para o fortalecimento das organizações sociopolíticas, seja com grupos de mulheres, cooperativas, entre outros (D2); desenvolvimento de ações socioeducativas voltadas para a construção da cidadania de moradores de uma comunidade onde se buscava apoiá-los na luta pelos direitos humanos e sociais, construindo soluções coletivas para problemáticas locais que estes identificavam (D2) – neste projeto, as “soluções” estiveram centradas na organização para a produção de renda e no acesso à bens e serviços sociais, enquanto elementos para a construção da cidadania dessas populações.

Ainda neste caráter socioeducativo e no trabalho de identificação das problemáticas locais e mobilização dos moradores de determinada região, outra docente fez referência a uma atividade de extensão em andamento, dando destaque à EA e à articulação com a pesquisa:

“Nós iniciamos um trabalho de extensão no bairro e a partir desse trabalho sentimos a necessidade de desenvolver a pesquisa. Então o trabalho de extensão era de fazer uma intervenção no âmbito da Educação Ambiental [...]. A partir daí descobrimos que seria muito importante desenvolvermos um diagnóstico socioambiental para contribuir mais para o grupo. Porque o grupo tinha muita deficiência. O grupo, inicialmente nós estamos trabalhando com as lideranças da associação de bairro. Então nós percebemos as dificuldades de trabalhar com eles no âmbito da Educação Ambiental, justamente porque eles não têm muito conhecimento. Então tivemos a necessidade de realizar a pesquisa para identificar as questões, os principais problemas da questão ambiental no bairro e a partir dos problemas desenvolvemos essas ações de Educação Ambiental, até mesmo para prevenir, no sentido de prevenção. Temos essa atividade nesse sentido. [...]. Tem uma primeira etapa essa identificação de problemas e depois trabalhar com a população para entender a origem do problema [...], e trabalhar junto com eles no sentido de compreender e buscar alternativas. E uma das alternativas é buscar, junto ao poder municipal público, reivindicar políticas sociais que realmente consigam dar conta desse problema. [...]. Esse trabalho de pesquisa, a

pesquisa claro que será realizada pelos pesquisadores alunos da pós e graduação através da iniciação científica, pesquisadores, mas junto com a população sabe? Com membros da associação de bairro e sempre fazendo através de fóruns, [...], a metodologia de pesquisa inclui a realização de fóruns para socializar à comunidade o que está sendo descoberto ao longo da investigação. [...]" (D3).

Ainda que não estivesse vinculada a esta ação, outra docente faz menção a um projeto criado por assistentes sociais recém-formadas que se manteve articulada com a universidade, onde trabalhavam questões relativas ao meio ambiente junto às escolas, mas, também, junto à comunidade, a exemplo de uma ação de geração e trabalho e renda para que moradores que residiam no entorno de um lixão passassem a fazer artesanato com matéria reciclável (D5).

Outro exemplo consiste no relato da Docente 7 que referiu ações de extensão realizadas de forma interdisciplinar junto a pesquisadores de uma região que foram afetados por um desastre que, dentre outros impactos, acarretou na poluição da água e morte de peixes. Contudo, para realização da ação, a docente destacou entraves relativos à falta de recursos dispensados pela universidade, aspecto este que fez o núcleo buscar parcerias: “[...] a gente tem alguns projetos em negociação com o Ministério Público [...] voltados para a recuperação de danos ambientais. A ideia é que as multas ambientais que a gente receba, em função dos danos ambientais causados pelas empresas da região, elas fiquem na própria região”.

Ainda que com os desafios, a referida Docente pontuou acreditar no potencial da extensão, referindo que esta é uma ação, integrada à pesquisa e ao ensino que:

“[...] coloca o aluno em realidade. Nós temos a estratégia, o que nós não temos é o fôlego para necessariamente lidar, pra fazer tudo isso. Você vê, nós estamos desde 2010, são 6 anos e meio, de atividades e a gente vem pensando. Por exemplo, nós conseguimos a verba para o projeto, um projeto que fizemos para o Núcleo que é um projeto que a gente planeja qualificar os pescadores para novas tecnologias de pesca, através de sistema de tanques-rede. A gente fez um projeto em parceria com o Instituto do Mar, porque os pescadores eles

estão sendo vencidos pela poluição e pela pesca industrial. Então a gente criou uma estratégia, todo mundo achou o projeto maravilhoso, a gente conseguiu o local, a gente só não conseguiu que a Secretaria do Patrimônio da União libere o local, o terreno que é do governo, que pertence ao governo federal, que é pra deixar na mão da Universidade e do Ministério Público que a gente não consegue que esse terreno seja liberado, porque ele foi cedido para um particular construir uma rede de hotéis ali. Então é uma briga muito grande que é a briga nossa de um sistema que se explica pelo dinheiro né” (D7).

Tendo enquanto proposta a articulação ensino, pesquisa e extensão, faz-se referência ao PET do curso de Serviço Social de uma das universidades que compuseram a amostra da pesquisa, visto que este, constituído em 2008, possui uma ênfase na temática “meio ambiente e uso sustentável dos recursos naturais” e também vem realizando atividades de extensão.

Um dos objetivos deste Programa é a promoção de atividades e experiências pedagógicas interdisciplinares que possibilitem aos bolsistas atuarem como agentes multiplicadores de “opiniões e de atitudes que promovam o bem-estar dos cidadãos com prudência no trato do meio ambiente, como sendo um lugar de interação entre aspectos naturais e sociais” (PET, 2008, s/p). Somado a isso, com respaldo na legislação ambiental, buscavam atingir as propostas estabelecidas pelo PET “[...] relacionando suas ações com o curso de Serviço Social atingindo uma sustentabilidade em âmbito local, para de forma gradual avançar para uma sustentabilidade global” (PET, 2008, s/p).

Além disso, PET (2008, s/p) “justifica” porquê inserir este debate no Serviço Social:

Com a preocupação do uso sustentável dos recursos naturais, o curso de Serviço Social [nome da UFA] estimula uma formação profissional ética e política atenta às questões ambientais. O objeto do serviço social é a “questão social”, esta se manifesta em diversas expressões. Entende-se que **o ambiente é elemento constitutivo da “questão social”, devido às relações de exploração e de degradação tanto do meio natural, quanto do meio construído que o configuram na**

atualidade. Assim, o objeto de intervenção e análise do Serviço Social, configura-se também como uma questão socioambiental, **exigindo do profissional, qualificação nessa área com vistas a garantir o acesso de seus usuários a melhores condições de vida, e o desenvolvimento de uma ética ambiental e social.**

Os assistentes sociais, nos seus espaços de intervenção profissional, atuam promovendo ações de mobilização e organização da população, incorporando de forma mais direta o consenso de preservação do meio ambiente e conceitos associados reconhecendo que os recursos naturais são limitados. Como educadores ambientais formais ou não-formais, tem por objetivo estimular a coletividade e a participação para uma cidadania ambiental, na busca por uma melhor qualidade de vida dos seres-vivos e superação das formas de coisificação na relação natureza e seres humanos.

Com esta compreensão, consta o registro das ações extensionistas em execução ou já executadas no PET, a saber: **1) Ações socioambientais em defesa dos direitos dos povos indígenas com a finalidade de promover discussões formativas em EA, com discussões que perpassam o debate da terra na sociedade capitalista, dos DH, da saúde mental, do direito da criança e do adolescente e da cultura indígena; 2) Proposta para a implantação de novo modelo para Compostagem de Resíduos Orgânicos Domiciliares com o objetivo de eliminar interferências ambientais que caracterizam os processos de compostagem tradicionais; 3) Ação socioambiental, formação em EA e informações de Políticas Ambientais, sendo uma atividade articulada com o Poder Público Municipal onde os bolsistas propõem oficinas socioambientais para crianças e jovens que frequentam projetos sociais no contraturno escolar.**

A presença da EA nos projetos de extensão também foi uma constante no trabalho de Santos (2016) quando, na entrevista realizada com uma docente da UFS, evidenciou que o DSS em parceria com a Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão de Sergipe e a Petrobras, vinha desenvolvendo o Programa de EA com Comunidades Pesqueiras. Os dizeres da docente reforçam as potencialidades das atividades extensionistas no processo formativo:

“[...] eu acho que a experiência do PEAC aqui no departamento de serviço social, uma experiência

*de sete anos que envolveu muitos professores e muitos alunos, toda vez que a gente fazia nossa semana de pesquisa, nossa semana de extensão, aparecia a problemática. Um projeto muito grande que envolveu Alagoas, todas as comunidades costeiras de Alagoas e Sergipe, um projeto enorme. O departamento todo em discussões, lançamento de livro do PEAC, quer dizer, isso é um elemento de conscientização coletivo, de professores e alunos. Por isso que eu digo, eu acho que os projetos de extensão, eles são até muito mais, muitas vezes, pra determinados alunos do que disciplinas, disciplinas são sessenta horas, um projeto de extensão dura sete anos. Então, os alunos vivenciam ali um ano, dois anos, então, em termos de formar realmente esses profissionais, eles já saem prontos pra serem profissionais pra atuar exatamente nessa área. **Então, esse aluno já sai pronto pra atuar. Os outros saem sensíveis, saem sensibilizados.** Então, eu não queria deixar de registrar a importância que eu vejo nos projetos de extensão” (SANTOS, 2016, p. 128).*

Considerando o teor dos projetos executados ou em andamento, é visível que o aspecto socioeducativo e a articulação com a comunidade se apresentam como traços fortes da ação extensionista das docentes. Tais ações objetivavam tanto garantir que a população se reconhecesse enquanto parte da natureza e estabelecesse mecanismos de preservação, quanto para reivindicar políticas públicas que satisfaçam suas necessidades e garantam direitos sociais.

O desenvolvimento de ações de extensão nestes moldes pode contribuir para efetivar a articulação entre universidade e comunidade, formação e exercício profissional. Referindo sobre a questão socioambiental, estas podem auxiliar na leitura da realidade, ressaltando processos de desigualdade social e ambiental e fortalecer a luta política.

Entretanto, este potencial é ameaçado na medida em que, conforme as entrevistadas, as ações de extensão não vêm sendo efetivadas de forma regular em razão de limitações relativas à carga horária docente e ausência e/ou redução de recursos destinados à educação superior.

Finaliza-se que tais colocações convergem para o que será evidenciado na próxima subseção acerca das potencialidades e contribuições do Serviço Social diante da questão socioambiental, mas, também, dos desafios impostos à formação profissional.

4.4.2 As potencialidades, os desafios da formação profissional e as contribuições do Serviço Social diante da questão socioambiental

Considerando o exposto na tese que algumas entrevistadas destacaram que há ainda uma dificuldade dos seus pares e dos discentes em reconhecer as possibilidades de intervenção do assistente social na questão socioambiental, avaliou-se ser necessário nesta subseção refletir sobre as contribuições do Serviço Social nesta área, bem como avaliar os desafios e as estratégias que caminhem para um aprofundamento do tema na formação profissional.

Importa registrar que se entende que esta subseção não esgota as discussões relacionadas às possibilidades de intervenção e as contribuições desta categoria na área socioambiental e que tal debate exigiria um novo processo investigativo para aprofundamento. Contudo, ainda que o objetivo desta tese esteja centrado na discussão da questão socioambiental na formação profissional, pelas defesas efetuadas até então, avalia-se que também é necessário tecer reflexões sobre as contribuições nesta área tanto no plano teórico quanto na intervenção cotidiana, de modo a reforçar, nos dizeres de Yamamoto (2007, p. 171):

[...] a exigência de uma formação profissional *sintonizada* com o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, dotada de um *distanciamento crítico* do mesmo. Sintonização que permita detectar as demandas expressas nas órbitas estatal e empresarial – expressão de *tendências dominantes* do processo de acumulação capitalista e das políticas governamentais impulsionadoras de sua realização. Detectar também o que se *esconde por detrás destas tendências: as contradições e impasses pelos quais se realiza*, decorrentes das desigualdades que recria ampliadamente, das lutas entre as classes, das respostas que estão sendo criadas pelos setores exploradores e dominados, excluídos dos benefícios do progresso e dos recursos e espaços da “proteção social”.

Retomando o exposto na subseção 3.2, tal posicionamento se fundamenta na proposta de que a formação em Serviço Social deve viabilizar a capacitação teórico-metodológica e ético-política como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de

totalidade e do movimento histórico da sociedade brasileira; possibilitar a compreensão do significado social da profissão e identificar demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social (ABEPSS, 1999).

É este direcionamento da formação constituída de uma totalidade de conhecimentos que estão expressos nos núcleos de fundamentação que fez com que algumas docentes discorressem sobre as contribuições do Serviço Social na questão socioambiental. Ou seja, as docentes demarcam aquilo que vem se afirmando que a “*formação intelectual e cultural generalista crítica*” (D3 e D4) e a capacidade interpretativa do assistente social (D8), devem possibilitar que este profissional apreenda a questão socioambiental enquanto um dos temas medulares da crise capitalista e campo de atuação profissional:

“Acho que um ponto favorável para o Serviço Social no sentido de contribuir é a formação crítica que o Serviço Social tem. Então o assistente social possui uma capacidade crítica de compreender a realidade social e dentro dessa realidade social a realidade ambiental. Compreender as causas desses problemas e criar alternativas de intervenção. [...] porque é uma profissão interventiva, mas que também se coloca como investigativo [...]. Então penso que essa formação profissional do assistente social traz um diferencial muito grande para o profissional intervir nessa área [...]. Mas claro que nós vamos encontrar assistente social que de certa forma vai desenvolver uma intervenção não tão crítica [...], mas eu penso que o Serviço Social tem uma contribuição muito importante por conta dessa formação [...]. Apesar de que o projeto de formação profissional ainda não esteja totalmente preparado para encarar essa questão ambiental de forma assim, não é talvez, prioridade, vamos dizer, a formação profissional contribui para uma intervenção crítica que se dá no âmbito da questão ambiental e principalmente no aspecto da Educação Ambiental né, porque nós temos também, o assistente social é formado e ele tem uma competência de atuar no âmbito do trabalho educativo, socioeducativo. [...]” (D3).

“[...] eu vejo hoje que o nosso olhar interpretativo das Políticas Ambientais, sobretudo, da execução delas é sobre a perspectiva mesmo [...] do direito das pessoas, de condição de vida, e eu acho que essa é a grande contribuição que os profissionais de Serviço Social podem dar na interpretação diferenciadas das políticas ambientais. [...] É isso que nos diferencia muitas vezes da interpretação de um advogado, de um engenheiro civil, engenheiro químico, biólogo, como que nós interpretamos esse contexto ou os princípios que norteiam essa política [ambiental], a sua instrumentalização através dos planos de ações, a partir do nosso olhar formativo, da nossa formação, isso é importante, isso que diferencia a interpretação de uma legislação ambiental, o que norteia a nossa formação”. (D8).

“Eu acho que o Serviço Social tem uma contribuição, principalmente, no que diz respeito a problematizar essa área temática a partir de um referencial crítico e, em especial, trazendo as contribuições do pensamento de Marx para compreender esse processo que é muito importante [...]. Eu não estou com isso dizendo que todos os profissionais estão caminhando nessa mesma direção, a gente identifica ainda muito ecletismo na profissão, principalmente os profissionais que estão agarrados às temáticas bem específicas, que eu acho que é parte ainda da falta de amadurecimento mesmo, das nossas dificuldades de interlocução direta com a atividade profissional. [...]. Então quando você olha o que a gente tem produzido [...], a gente vê que tem avanços importantes nesse campo [...]”. (D4).

A referência das entrevistadas às potencialidades do atual projeto de formação se aproxima da entrevista que Yamamoto concedeu a Silva (2010, p. 180), registrando que:

“[...] eu acho que hoje nós estamos contraditoriamente com todas essas dificuldades numa situação absolutamente privilegiada. Olha que interessante. Sabe por quê? Porque, veja, se

*you see, when you see the Social Sciences, when you see Psychology, they are all suffocating, each one has its niche, its own little kitchen. **That which for people was a stigma, the fact of Social Service being, for the social worker, to be in all fields, is not in any. Where is my piece? Where is my specificity? Where is my identity? I think that today, this path of ours is not specialization, it is our great conquest, our great patrimony. We are doing very well, because we are capable of making bonds and relationships that specialists cannot. So I think that people have a possibility of having a compass, a sintonia with the discussion of totality, of the understanding of the historicity, of the contradictions, of the tensions and a dialogue very privileged and very to the point with different areas of knowledge. Let's say "areas" between quotes, different little drawers that knowledge was imprisoned. I think that this is a very interesting thing.***

Entretanto, considerando esta forma de sociabilidade que prima pela fragmentação, não se pode negar os desafios de se consolidar uma formação generalista que se propõe interdisciplinar e capaz de apropriar a totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade. Ou seja, ainda que se reforce que o atual projeto formativo expressa avanços no que diz respeito ao amadurecimento da compreensão do significado social da profissão, a adesão a uma tradição teórica que permite uma apreensão crítica do processo histórico como totalidade e a vinculação às demandas da classe trabalhadora, conforme expôs Maciel (2006, p. 157) em pesquisa efetuada com docentes e discentes de UFAS da região Sul:

As respostas dos pesquisados apontam para uma dicotomia entre as diretrizes e a realidade da prática profissional, denominando as primeiras de utópicas e difíceis de serem garantidas pelas universidades. A discussão acerca da formação generalista e intelectual é dificultada pelo atual momento da universidade e do mercado que “tendem” a reduzir essa formação intelectual e potencializar ações de formação

mais adequadas às demandas do mercado de trabalho.

Neste íterim, quando da análise de dois cursos de Serviço Social e de entrevistas com assistentes sociais formadas nestes cursos para discorrer sobre formação e exercício profissional no espaço rural, Lusa (2012) referiu que a formação de caráter generalista, por um lado, preparou estas profissionais para o trabalho nos diferentes espaços sócio ocupacionais das políticas sociais e, por outro lado, não houve aproximação com a realidade rural em nenhuma das dimensões da formação, fazendo com que as singularidades deste campo fossem apreendidos pelos assistentes sociais no exercício profissional.

Diante dessas e outras reflexões realizadas, a autora pontuou que:

a) Os cursos estão trabalhando o que entendem por formação generalista e estão deixando que o próprio exercício profissional possibilite ao assistente social formado conhecer as particularidades que compõem o genérico. [...] b) **Entende-se que uma formação generalista que não trata as singularidades e particularidades que envolvem a realidade social, inclusive em sua dimensão histórica, está, de fato, invisibilizando-as.** Destarte, mesmo que apenas uma parte da realidade, dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais esteja fugindo do olhar, das discussões e análises da formação generalista, então, estar-se-ia colocando em suspenso, automaticamente, o seu caráter generalista. c) **O Serviço Social quer uma formação de caráter generalista, [...], entretanto, talvez o máximo que esteja conseguindo efetivamente é desenvolver o olhar crítico para a realidade.** Possivelmente também esteja conseguindo manter – de forma teimosa – a hegemonia da direção política fundada no materialismo histórico dialético de Marx e **não setorializar a formação profissional no nível de graduação em especialidades.** [...]. d) **É desafiador assegurar a perspectiva da totalidade na leitura e análise da realidade brasileira.** [...]. e) É urgente refletir sobre a centralidade da realidade social no processo de formação, bem como sobre o tratamento que se tem

conferido à reflexão sobre a formação sócio-histórica da sociedade brasileira. Todas as duas implicam no caráter generalista da formação profissional. Se persistirem as brechas abertas na formação devido às insuficiências ou às ausências provocadas por elas, também dessa forma corre-se o risco de depor definitivamente o caráter generalista da formação profissional, já tão ameaçado (LUSA, 2012, p. 357-358).

Tais problematizações não objetivam negar os ganhos com o perfil generalista, nem reivindicar um rompimento deste, mas, evidenciar a necessidade de refletir sobre a formação que se pretende e encarar, tal qual expôs Maciel (2006), que existe uma tensão entre a formação generalista e intelectual que está expressa no atual projeto, e a formação especialista e operacional presente na proposta de reforma universitária.

Tal tensão foi referida por Netto (1996) quando projetou que as exigências do mercado de trabalho balizariam o debate no Serviço Social e, a curto prazo, a graduação, com seu perfil generalista, não atenderia mais ao mercado, implicando em dois encaminhamentos: **1)** afunilar a graduação, dirigindo a formação para especializações (áreas da saúde, habitação, assessoria a movimentos sociais, dentre outros); **2)** manter o perfil generalista da graduação, institucionalizando a especialização como requisito para o exercício profissional.

A primeira opção “além de abrir o flanco para a redução da formação a um nível puramente técnico-operativo, acabará por alijar da formação os avanços teóricos e analíticos que garantem a compreensão do significa social do Serviço Social [...]” (NETTO, 1996, p. 125), limitando a intervenção às ações “microlocalizadas”. Já a segunda opção possibilitaria assegurar “[...] a qualificação para a intervenção localizada (ação focal) à base de uma compreensão estrutural da problemática focalizada” (NETTO, 1996, p. 125). Nesta segunda opção o autor chama a atenção para a necessidade de uma formação contínua que destinasse aos já graduados cursos de especialização, de atualização profissional, etc.

Em resumo, confrontam-se dois “paradigmas” de profissional: o técnico bem adestrado que vai operar instrumentalmente sobre as demandas do mercado de trabalho *tal como elas se apresentam* ou o intelectual que, com qualificação operativa, vai intervir sobre aquelas

demandas a partir da sua *compreensão teórico-crítica*, identificando a significação, os limites e as alternativas da ação focalizada (NETTO, 1996, p. 125).

Este debate tem ressonância com as análises dos dados coletados da formação e da questão socioambiental, sendo preciso retomar que, se por um lado, defende-se que a formação, sob um viés crítico, pode trazer subsídios para analisar a realidade e apreender a questão socioambiental na sua relação com a crise capitalista e refletir estratégias de intervenção, por outro lado, é esta mesma formação que nas subseções anteriores foi sinalizado por vezes não dar tanta visibilidade para este debate e/ou apresentá-lo com fragilidades teórico-prática.

Para esclarecer, resgata-se que todos os cursos foram selecionados como amostra da pesquisa, pois, a princípio, o debate da questão socioambiental se fazia presente de forma mais explícita na titulação de disciplinas, núcleos de pesquisa e/ou projetos de extensão. Contudo, ainda assim, com mais ou menos ênfase, analisou-se que, majoritariamente, as docentes referiram a necessidade dos cursos que estão vinculadas avancarem na discussão tanto no sentido de inseri-lo de forma mais consistente na graduação, articulando o debate no ensino, na pesquisa, extensão e PPG, quanto de aprofundar o debate, de modo que docentes, discentes e assistentes sociais compreendessem o processo de produção e reprodução da questão ambiental e suas relações com a questão social na sociedade capitalista, bem como que identificassem as interfaces, interconexões deste debate com as demais áreas em que atua.

Ou seja, em relação à questão da “inserção”, conforme o Quadro 29, maior parte das entrevistadas, ainda que referissem a necessária articulação entre ensino, pesquisa e extensão, deram centralidade para a necessidade de, no âmbito do ensino, existirem disciplinas específicas para abordar o tema. Ao defender disciplinas específicas, algumas docentes a entendiam como algo transitório, necessário para, posteriormente, mediante apropriação do corpo docente, ser inserida transversalmente, e outras a referiam como algo que deveria ser mantido para garantir a discussão do tema, mas, concomitantemente, inserido transversalmente.

Em relação à disciplinarização da temática ambiental, Rink (2014, p. 137) reforça que:

Refletindo sobre o conjunto de documentos investigados à luz dessa discussão, boa parte dos

estudos diagnósticos sobre a inserção da temática ambiental [...], **apontam para a inserção da temática como conteúdo em disciplinas específicas nas matrizes curriculares, sendo a disciplinarização a solução para suprir a ausência dessa dimensão na Educação Superior. Em boa parte dos casos investigados, refletem o pensamento pragmático de dotar os alunos de conhecimentos ambientais considerados necessários para o exercício profissional, visando o atendimento de demandas do mercado de trabalho.** [...].

[...] há autores que claramente se colocam favoráveis ao processo de disciplinarização da EA, tanto para garantir um espaço dentro do currículo, quanto como elemento de articulação entre diversas disciplinas, também sob alegação de que seria a única forma de garantir que os alunos tenham uma formação dentro dos preceitos ambientais, mesmo que pontual e incipiente. [...]. Muitos pesquisadores mostram-se explicitamente contrários a essa perspectiva disciplinar, mas discorrem sobre tal estratégia ser necessária para “abrir espaço para as discussões” ou “dar o pontapé inicial” em direção à ambientalização curricular do curso como um todo.

Longe de ser algo defendido apenas na discussão da questão socioambiental na formação do assistente social, considerando o conteúdo das entrevistas, avalia-se que as docentes com a sugestão de inclusão de disciplinas específicas, ora buscavam garantir que os alunos pudessem se apropriar das particularidades deste debate; e ora porque se tratava de uma demanda emergente que não era suficientemente abordada nas disciplinas existentes.

Ou seja, tal aspecto faz com que esta proposição de inserir a questão socioambiental em disciplina específica não seja analisada na tese do ponto de vista de uma crítica das docentes à formação generalista e uma defesa à formação especializada. Entretanto, ainda que com esta ressalva, reforça-se o entendimento de que a estrutura disciplinar não deve se constituir enquanto o único espaço encontrado para inserir a temática nos cursos.

Tal qual referido na subseção 4.3 e na 4.4.1.1, se as disciplinas “específicas” podem contribuir para fomentar e dar visibilidade às

particularidades da questão agrária, urbana e/ou socioambiental, é preciso criar estratégias para que esta ação não implique num fortalecimento do referido como “perspectiva de área”, fragmentando as ênfases entre si e em relação a outros debates na profissão. De igual forma, é preciso garantir que nas demais disciplinas as mediações entre os componentes – o universal e o singular, o macro e o micro, o total e o particular – da realidade social, dos processos e relações sociais, da formação e do exercício profissional sejam abordados, não inviabilizando deste debate a questão agrária, urbana e socioambiental.

Tendo em vista o objeto deste estudo e considerando a necessidade de não fragmentar os conteúdos em matérias e disciplinas independentes entre si, bem como garantir que a organização curricular alcance uma formação generalista que apreenda a realidade em seu movimento contraditório e considere as particularidades do exercício profissional em diferentes espaços socioocupacionais, defende-se que os pontos a seguir sejam refletidos na formação.

Ainda que não se tenha a pretensão de ditar como a questão socioambiental deve estar inserida na formação, visto ser preciso considerar a autonomia e as particularidades dos cursos, avalia-se que os pontos estruturados contribuem tanto para reforçar que as Diretrizes Curriculares, ainda que não refiram especificamente sobre a temática, possibilitam sua discussão nos cursos de Serviço Social – tal qual analisado por Oliveira (2012) e Santos (2016) –, quanto para evidenciar as possibilidades de transversalizar este debate na formação e não necessariamente “privilegiá-lo” ou “confiná-lo” às disciplinas específicas.

Dito isso, defende-se que:

1) O debate da questão socioambiental não pode se dar de forma desconectada da questão urbana e agrária, haja vista que estas possuem uma relação intrínseca, “[...] sendo dimensões constituintes da realidade e expressões, com especificidades, da desigualdade que funda essa sociabilidade e seu modo de produção” (ABPESS/GTP, 2012, p. 223);

Em relação a este ponto, as Docentes 1, 4 e 8 fizeram referência a certa fragmentação do debate da questão agrária, urbana e ambiental:

“Acho que há desafios nossos tanto do ponto de vista teórico-metodológico quanto técnico-operativos. Acho que do ponto de vista dos teóricos-metodológicos a gente precisa avançar para compreender o lugar [...] que este debate tem no interior das grandes problemáticas históricas

e tradicionais do Serviço Social. Então o debate relacionado com a questão agrária, urbana, quer dizer, as interfaces, os entrelaçamentos dessas questões, que categorias, que substratos teóricos a gente pode lançar mão pra nos articular de uma maneira muito... Sem artificialismos, entendeu? Sem a gente chegar e dizer: “não, esse pedacinho aqui é meu, não”, olhando a realidade a partir de uma investigação sobre a mesma, o que que nós podemos avançar em termos da compreensão dessas tendências, dessas dinâmicas e do lugar que a questão ambiental ou a destrutividade ambiental possa ocupar ou vai ocupando. Que categorias e que arcabouços a gente pode se apropriar para ir compreendendo essas tendências, como elas vão se espraiando na vida social de uma maneira mais intensa”. (D4).

A D1 fez o destaque para a fragmentação entre as ênfases, exemplificando o ENPESS enquanto um evento promovido pela categoria, onde na ocasião de submissão de trabalhos científicos para o eixo temático “Questão Agrária, Urbana, Ambiental e Serviço Social” é questionado qual é a ênfase do artigo: urbano, agrário ou ambiental. Este foi um aspecto referido no Relatório do GTP do ano de 2015-2016:

Sinalizamos para a importância de tratar essas nomeações como ênfases, na medida em que não devem se constituir em subáreas, de forma a não incidir no reforço da setorialização da vida e na fragmentação da realidade. Entende-se que todas as três dimensões articulam-se. O esforço realizado, ao se identificar nas produções o crescente e efetivo diálogo entre as três, é o de sinalizar esses aportes como “ênfases” que podem prevalecer na produção do (a) pesquisador(a), podendo um trabalho conseguir articular bem sua reflexão dialogando com mais de uma ou mesmo as três ênfases (BEZERRA, et al., 2017, p. 2).

A referência a certa fragilidade na articulação da questão urbana, agrária e socioambiental foi uma constante nas discussões dos Colóquios do GTP Questão Urbana, Agrária, Ambiental e Serviço Social realizados nos ENPESS de 2014 e 2016. Especialmente no Relatório do último ano, refere-se que, ainda que os trabalhos tenham apresentado uma melhor

integração entre as ênfases, este ainda é um desafio que permanece – aspecto este que requer uma discussão mais aprofundada e que o Colóquio do GTP pode ser um espaço para congregar os pesquisadores e refletir estratégias coletivas de “articular as ênfases internas do GTP sem hierarquizá-las - é o caso do quanto do "ambiental" muitas vezes "some" no urbano ou dilui-se perifericamente” (BEZERRA, et al., 2017, p. 11).

Este foi um aspecto também verbalizado pela docente da UFS quando da entrevista realizada por Santos (2016, p. 124) que referiu que:

“eu acho que o nosso curso, ele muito urbano. Assim, ele é muito voltado para as políticas públicas, mais urbanas, eu já sinto isso em agrária. E eu acho que o ambiental também sofre um pouco essa questão de ser marginal em termos de currículo oficial. [...] não está tão claramente colocado, mas depende do professor que tem liberdade de trabalhar o conteúdo de qualquer disciplina e incluir essa problemática. Por exemplo, fazendo a relação campo/cidade. Da mesma forma, fazendo a relação da questão social, da própria questão social que é nosso objeto transversal a todas as disciplinas, incluindo, eu sempre incluo na própria discussão da questão social a variável questão agrária, a variável questão ambiental. Porque justamente se a revolução industrial que é toda a gênese da questão social e esse novo modelo, essa nova sociabilidade capitalista que artificializa tudo, então está no cerne da questão social. Agora é preciso que o professor consiga. Quer dizer, já tenha um embasamento pra dialogar a nível de conteúdo. Acho que se você faz uma pesquisa dos tópicos, não vai aparecer claramente”

Ainda que se retome a necessidade de respeitar a autonomia do docente na organização do conteúdo e da bibliografia quando da oferta da disciplina, é preciso que o corpo docente e discente avalie estratégias de inclusão da questão socioambiental, agrária, urbana e de outras temáticas emergentes à profissão nos cursos, de modo que estes, concretamente, possam ser debatidos não ficando restrita às ações individuais de docentes que compreendem a importância da discussão e/ou que possuem as temáticas como objeto de pesquisa.

2) A apreensão da dinâmica da sociedade capitalista implica no reconhecimento de que esta historicamente acirrou o agravamento das desigualdades sociais e a destruição socioambiental no campo e cidade. Tal qual exposto na subseção 2.1.3, ainda que alguns autores, a exemplo de Chesnais e Serfati (2003), referiram que a questão socioambiental esteve relegada à segundo plano no debate marxista, é preciso que o Serviço Social não desconsidere os nexos da questão socioambiental com a maneira predatória que o sistema do capital se recria e se mantém sem importar-se com as dimensões humana, sociais e ambientais, ampliando a questão social que é latente e se metamorfoseia.

Sobre isso, ao referir que alguns críticos de Marx insistem que este não elucidou a questão socioambiental na sua produção e refletir se esta questão poderia ter contribuído para retardar a aproximação do Serviço Social com a temática, a Docente 6 mencionou que:

“Na produção intelectual aqui no Brasil há uma subordinação cega ao que foi produzido por teóricos, seja da esquerda, seja da direita, então, uma tradição pode dizer realmente colonizado. [...] Eu coloco “olha gente, precisamos aqui, [...], ter ousadia, qual é o professor que trabalha autores daqui? Locais? Onde que nas monografias você estimula o estudo da produção daqui? Dos nossos colegas?”. Então existe uma subserviência muito grande, e uma falta de ousadia, de auto confiança, então eu acho que esse é um grande bloqueio. Como nenhum papa até o momento resolveu dizer que a questão ambiental é importante, você vai discutindo, mas sempre serão discussões muito marginais e isso tem a ver com essa postura. Até por isso eu achei, eu gostei muito da área que eu entrei [...], por ser uma área multidisciplinar, você não tem papas, [...]. Você vai lá na realidade, tenta interpretar. Então é muito bom, é um ambiente muito bom de debate, muito mais salutar, estimulante do que uma área como a Sociologia, Filosofia ou o Serviço Social que já formou suas referências e tem muita dificuldade de pensar além disso”.

Ainda que não seguindo necessariamente a mesma compreensão da Docente 6, a Docente 1 sinalizou perceber que era preciso ainda um esforço maior na tentativa de promover a articulação teórica e prática,

defendendo a necessidade de ampliar as referências utilizadas, sendo o aspecto da inserção de autores regionais algo defendido por esta, mas, especialmente, por outras docentes, a exemplo da Docente 2.

Entretanto, o que se chama a atenção na fala da Docente 6 não é apenas uma referência quanto a necessidade de inserir autores locais nesta discussão – aspecto este que é positivo no sentido de dar visibilidade às produções e de se aproximar da realidade local, sem, contudo, desconsiderar a reflexão macroestrutural –, mas, sim de destacar, ainda que indiretamente, uma suposta “subordinação cega” da profissão ao materialismo histórico-dialético de Karl Marx.

As supostas “ausências” destes debates e confrontos fizeram com que outras docentes referissem sobre dificuldades no campo ideológico. Uma entrevistada (D5) fez menção a situações onde docentes não se disponibilizaram a realizar orientações de trabalhos acadêmicos, visto não partilharem da corrente ideológica dos discentes e, outra (D7) referiu que discute a questão socioambiental tendo como referência Edgar Morin, mas, quando questionada como pautava este debate no curso de Serviço Social da UFA que está vinculada, pontuou:

*“[...] aqui é polarizado, é polêmico, não estou dizendo que não seja. Na própria [nome de uma UFA] [...] também é polêmico essa discussão, no entanto, ela sobrevive lá dentro porque ela é fundamental. **A gente não considera uma polarização. Gente que estuda Morin, o próprio Morin não se opõe ao marxismo, ao contrário, ele acha que o marxismo dá uma base e ele consegue fazer umas boas articulações com isso, quando se estuda com profundidade. É que tem os grupos mais radicais que entendem que o marxismo e ponto.**” (D7).*

A Docente 1 também registrou uma fala que se assemelha a um dos aspectos da Docente 7, especialmente quando da referência às contribuições do Serviço Social nesta área, citada anteriormente. Ou seja, dentre outras questões, a entrevistada referiu que a profissão poderia contribuir instrumentalizando a população a compreender a realidade, fazendo-os reconhecer-se enquanto classe e, encerra sinalizando: *“[...] e daí cada um vai discutir a partir do que entende e do que radicaliza, da ortodoxia ao menos ortodoxo” (D1).*

Ainda que já se tenha exposto as contribuições do pensamento de Marx para o Serviço Social, considerando as falas das Docentes 1, 5, 6 e 7, é importante não perder de vista que:

O corpo profissional é uma unidade não-homogênea, uma unidade de diversos; nele estão presentes projetos individuais e societários diversos e, portanto, configura um espaço plural do qual podem surgir projetos profissionais diferentes. Mais exatamente, todo corpo profissional é um campo de tensões e de lutas. A afirmação e consolidação de um projeto profissional em seu próprio interior não suprime as divergências e contradições. Tal afirmação deve fazer-se mediante o debate, a discussão, a persuasão – enfim, pelo confronto de idéias e não por mecanismos coercitivos e excludentes (NETTO, 2006, p. 5).

Embora se defenda a necessidade de promover espaços de diálogo, especialmente entre os pesquisadores do tema para que estes exponham suas percepções e avancem na qualificação teórico e prática da temática, reforça-se que no decorrer da tese a pesquisadora posicionou que, no seu entendimento, o marxismo possibilita uma apreensão crítica da questão socioambiental que contribui com a ação do assistente social. Entretanto, é importante situar que mesmo com avanços na análise crítica, é visível ainda na categoria profissional fragilidades na apropriação do pensamento marxista no debate da questão socioambiental.

Neste sentido, reforça-se que para apreender a dinâmica do capitalismo contemporâneo na sua totalidade, é preciso reconhecer que:

Esta dupla processualidade – acentuação da destrutividade e mercantilização dos efeitos da destruição ambiental – integra a dinâmica do capitalismo contemporâneo, de tal sorte que **nos resta impossível agarrar o movimento da totalidade social, no tempo presente, sem considerar este binômio em sua estreita relação com as necessidades de reprodução do sistema, de um lado, e de outro com as ameaças que este oferece à reprodução da vida em escala planetária** (SILVA, 2008, p. 17).

Deste modo, considerando que a formação deve, dentre outras questões, possibilitar a apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade e analisar o movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento capitalista no país, entende-se ser necessário um investimento permanente na formação para que, articulado aos três núcleos de fundamentação, sejam abordadas questões relativas às:

I - Determinações estruturais e históricas da questão urbana, agrária e ambiental no Brasil: a luta de classes como mediação: 1. Formas de apropriação, uso e ocupação do solo urbano e rural. Propriedade privada da terra, trabalho e formas de produção e reprodução capitalista. Apropriação privada dos recursos naturais; Impactos da reconfiguração das atividades econômicas no campo e na cidade sobre o mundo do trabalho; 2. Economia política do desenvolvimento. Modo de desenvolvimento capitalista, o papel do estado, e a particularidade brasileira e latino-americana: concentração fundiária, a constituição das classes sociais, o patrimonialismo e o autoritarismo; 3. Mundialização do capital e manifestações contemporâneas da crise estrutural do capital na cidade e no campo, implicações no mundo do trabalho e na organização política dos trabalhadores: agronegócio, novas implantações industriais, monocultura, destrutividade ambiental; e processos de urbanização a partir de uma análise macro da estrutura societária; 4. Particularidades e desigualdades do desenvolvimento regional, a Amazônia e outras regiões do país, que sofrem um processo intensivo de expropriação pelo capital, e seu papel no desenvolvimento capitalista. (BEZERRA, et al., 2017, p. 19).

3) Considerando o entendimento de que uma profissão que advoga a superação da ordem sociometabólica do capital, não pode ficar alheia ao debate da questão socioambiental, reforça-se que a formação profissional precisa dar visibilidade aos movimentos sociais envolvidos em lutas contra os impactos predatórios desse modelo de desenvolvimento, de luta pela terra na cidade e no campo. Ainda que

neste cenário desfavorável aos trabalhadores e de criminalização de suas formas de resistência, corrobora-se com Bezerra et al. (2017, p. 3) que:

Não menos importante é o reconhecimento das particularidades estruturantes dos seres humanos organizados ou não - como as questões de raça/etnia em país de raízes e de forte sociabilidade escravocrata e genocida de indígenas e de pretos (as), além de um padrão normativo que impinge educação sexista e estimuladora de fobias a tudo o que foge do heteronormativo. Esses elementos são centrais, **aparecem ainda timidamente nos trabalhos e no processo de amadurecimento da área - mas impõem à reflexão e à formação profissional uma leitura sobre as dimensões com reconhecimento da centralidade desses sujeitos na sua complexidade, junto e articulado à dimensão das classes sociais** – e não limitado ou subordinado a ela.

Tal análise foi exposta por Yamamoto (2007) quando afirmou que anos 80 o Serviço Social avançou na análise das Políticas Sociais Públicas, contudo, este aspecto redundou na secundarização da análise dos sujeitos sociais, da dinâmica da sociedade civil e da compreensão dos segmentos sociais que são o público das ações profissionais. Neste ínterim, travando na época o debate de um novo projeto de formação, reforçava-se que uma das exigências era estimular a aproximação dos assistentes sociais às condições de vida das classes subalternas e suas formas de luta e organização, visto que o profissional dispõe de condições privilegiadas “de recriar aquela prática profissional nos rumos aventados, exigindo que a formação universitária possa dotar os assistentes sociais de subsídios teóricos, éticos e políticos que lhe permitam – se assim o desejarem – contribuir, de mãos dadas, para o trajeto histórico em rumo aos novos tempos” (IAMAMOTO, 2007, p. 200).

Esta análise encontra ressonância com o exposto por 03 entrevistadas quando refletiam sobre a questão socioambiental e as contribuições do Serviço Social e, reforçando a estreita vinculação entre a questão ambiental e a questão social, apreendidas como partes constitutivas de uma totalidade complexa, as mesmas referiram que:

“[...] eu acho que o Serviço Social tem bastante contribuição pra dar, mas não sabe ainda. [...] a

*gente não pode esquecer que nós somos uma **profissão de intervenção**. [...] Mas o Serviço Social ainda não se apercebeu dessa questão e daí entra numa perspectiva da Assistência ou só no cumprimento daquela ação pontual, **mas não na questão para além [...], que é entender a interdisciplinaridade e transversalidade**, e que esse público perpassa, a situação dele é permeada por “n” faltas. E, portanto, eles precisam ser instrumentalizados a compreender e aí é inferir na dinâmica da realidade deles, que eu acho que o nosso papel é esse: **contribuir na mudança da dinâmica, na mudança de percurso, mas que eles se apropriem disso com conhecimento, de direitos e deveres, com uma série de questões, enquanto classe e daí cada um vai discutir a partir do que entende e do que radicaliza, da ortodoxia ao menos ortodoxo**” (D1).*

*“[...]a contribuição do Serviço Social, o olhar pra questão social ela é extremamente importante e que não adianta somente discutir [...]. A questão do acesso a direitos sociais, a assistência, a previdência, a aposentadoria rural, enfim. Ai acredito que há uma clareza um pouco melhor do que é o Serviço Social e qual é as nossas especificidades nessas questões. [...] [a contribuição se dá no] **acesso a bens e serviços sociais e informação também. O grupo tem atuado bastante na área de assessoria e consultoria para o fortalecimento das organizações sócio políticas da região [...]**” (D2).*

*“Eu acho que o Serviço Social tem grandes contribuições nessa área, **primeiro porque a gente trabalha com comunidades, com sujeitos que vivenciam essas expressões da questão social**, todas essas formas de opressões e, através desses processos interventivos, mobilização da comunidade, a sensibilização em relação ao tema, processos de organização, diagnóstico socioambiental a gente pode trabalhar, aliás, pra fazer qualquer obra que cause qualquer impacto, é preciso de um relatório de impacto ambiental e eu acho que o assistente social, nesse trabalho de*

*desenvolvimento com a comunidade, por ter todas as habilidades técnicas, essa instrumentalidade, dentro desse processos coletivos, **pode fortalecer movimentos de resistência pra pelo menos minimizar os danos, não digo nem superar essa ordem né capital, porque a ordem capital acaba tendo um impacto na destruição do meio ambiente em nome de um “progresso”, entre aspas. Então o assistente social acho que ele pode despertar a consciência pra mobilizar espaços de controle social também, nesses conselhos pra fiscalizar as políticas públicas, [...] também na gestão de políticas públicas que leve em consideração o impacto que vai ter, por exemplo, reassentamentos, obras [...]”** (D5).*

As 03 entrevistadas fizeram referência à ação profissional junto à população, onde o assistente social poderia captar o cotidiano de vida e trabalho dos setores populares, refletindo com os mesmos sobre sua realidade, incentivando processos organizativos e apoiando suas lutas e reivindicações de direitos. Tais aspectos convergem para os princípios do Projeto Ético-Político Profissional onde defende-se que as ações profissionais caminhem na direção de um projeto em defesa dos interesses da classe trabalhadora, articulando-se a outros sujeitos sociais na construção de uma nova sociabilidade.

Entretanto, considerando ainda o tímido investimento de pesquisas e projetos de extensão que deem visibilidade aos movimentos sociais de luta pela terra, corrobora-se com Bezerra et al. (2017) quanto a necessidade da formação profissional aprofundar as especificidades dos movimentos sociais urbanos e rurais e suas relações com a questão socioambiental; evidenciar as lutas pela moradia e analisar criticamente os processos de remoção; os processos migratórios e a luta dos negros, indígenas, quilombolas pela terra; os distintos projetos de desenvolvimento agrário, o agronegócio, a reforma agrária; a vida cotidiana e as formas de resistência engendradas pelos sujeitos sociais.

4) Esta aproximação da categoria com os sujeitos organizados ou não também implica em reconhecer o papel do Estado e das Políticas Públicas no campo e na cidade. Contudo, além das particularidades do debate da questão urbana, agrária e socioambiental, é de extrema importância que os cursos articulem estes eixos aos debates das demais Políticas Públicas tradicionalmente discutidas na categoria, a exemplo da Assistência Social, Saúde, entre outras. Ou seja, tal aspecto foi exposto

pelas entrevistadas e citado no decorrer da tese quando se defendeu que a questão socioambiental precisa, efetivamente, ser apropriada pela profissão como uma temática transversal que integra as outras áreas discutidas pelo Serviço Social e encarada sob o ponto de vista da sua interconexão com o desenvolvimento capitalista.

Nos termos de algumas entrevistadas:

“Essas Políticas [ambientais] elas são interpretadas sobre diferentes enfoques e a gente percebe o quanto que a prevalência da lógica econômica na sua indução ela domina. Então eu acho que o Serviço Social faz o contraponto e esse contraponto ele é fundamental e necessário na reflexão e na condução dessas Políticas no âmbito da gestão, principalmente gestão municipal, e trazendo sobretudo um debate de que as Políticas elas não podem ser executadas de forma isolada. Eu não tenho como trabalhar Política de Saúde sem aproximar suas discussões com o contexto de vida das pessoas; não consigo discutir a Política de Assistência Social, sem entender a condição do habitat dessas pessoas; eu não consigo discutir a questão da Política Habitacional sem entender onde este indivíduo e sua família estão vivendo. Então eu defendo que a nossa participação sim ela é fundamental e necessária”. (D8).

“Acho que esse é um dos grandes diferenciais do Serviço Social, de poder trabalhar junto com outras Políticas, intersetoriais, porque a questão ambiental não é só a Secretaria do Meio Ambiente, não é só trabalhar aquela Política porque envolve o direito à alimentação saudável, envolve o direito ao ambiente sem violência, um entorno que tenha as condições, saneamento básico, pavimentação, que tenha uma habitação digna [...], uma renda. [...]. Por isso que está interligada essa questão ambiental. E nós que trabalhamos a relação capital e trabalho, ela está indissociada da questão ambiental, isso tem que ficar explicitado para os alunos”. (D5).

“Então são questões, especificidades que nós entendemos que são extremamente importantes e

relevante para a atuação profissional, mesmo que na área urbana, quando os profissionais vão atuar no CRAS, ou na Unidade de Saúde, em qualquer outra, na própria Assistência.... As áreas periféricas são constituídas no interior do Estado [...], então essa vinda do interior ela traz cultura, traz referências que são de identidade cultural e que vem pra cidade, vem pro urbano, traz consigo essa identidade... Então nós precisamos discutir isso, até pra saber intervir e como pensar Políticas Públicas, a questão social [...]”. (D2).

Fazendo referência ao ensino, uma entrevistada referiu que mesmo não ofertando disciplina específica sobre o tema no PPG, por exemplo, busca fazer determinadas articulações entre a questão socioambiental e as Políticas de Assistência Social e Saúde e outra docente refere sobre a necessidade do corpo docente se qualificar para poder fazer tais relações:

“O que eu tenho feito é nas disciplinas que eu oferto, eu tenho trazido essa temática como ponto de discussão, entendeu? Então, por exemplo, eu dei uma disciplina que se chama “Tópicos Especiais em Políticas Sociais”, então eu trouxe, inclusive, textos [...] que pensam a relação entre Política de Assistência e Meio Ambiente, outros textos sobre Saúde e Meio Ambiente, discutindo essas interfaces que eu acho que é o que o futuro nos espera, nos aguarda. Eu tendo a achar que a própria realidade vai nos pautando cada vez mais a inserção desse tema que hoje ele aparece em certa medida com algum destaque porque é a forma dele se apresentar, é a forma da gente desconstruir esse universo temático pautado na separação entre ambiente físico e natural e ação humana” (D4).

*“O que eu acho que teria que estar na qualificação desses profissionais é de que **não importa se você está na saúde, na educação, na habitação, a questão ambiental ela é uma questão que percorre tudo isso.** Na saúde especificamente, quando você identifica um paciente com determinado problema, você teria que por obrigação investigar porque que ele chegou naquela situação. [...]. Agora essa não*

é uma discussão comum, nem no Serviço Social, e, na minha avaliação, nem dentro da política de saúde mesmo. Nós ainda, nem nós docentes estamos preparados para dar substância a essa discussão, acho que ela é muito rasa ainda” (D7).

Estas questões retomam o exposto na subseção 4.3 quando se referiu sobre a necessidade de romper com o dualismo rural e urbano, visto o sinalizado por Iamamoto (2007), Lusa (2012) e Kraemer (2006) sobre a invisibilidade do rural na formatação das Políticas Públicas.

Ao longo desse período de quatro anos onde se tem trabalhado junto a sujeitos que atuam na gestão da política no acompanhamento a programas, projetos e ações da assistência social, foi surgindo uma temática que se apresentava de forma recorrente na maioria das análises realizadas, que é a **ausência da população rural nas ações das políticas públicas, em especial da assistência social**, bem como o fato de o meio rural ser decifrado através da lógica do urbano quase que exclusivamente, comprometendo a eficácia das respostas destinadas a estas questões por intermédio de políticas sociais (KRAEMER, 2006, p. 15).

Ainda que desenhadas principalmente sob o ponto de vista urbano, as discussões realizadas na formação e no exercício profissional sobre a Política de Assistência Social, Saúde e Previdência, entre outras, precisa dar visibilidade para: a gestão socioambiental; as estratégias engendradas para minimizar as sequelas da destrutividade; o discurso da sustentabilidade; as Políticas Urbanas e o direito à cidade; as formas de apropriação, uso e ocupação do solo urbano e os processos de resistência; a realidade rural e os sujeitos que vivem e trabalham neste espaço; da luta pela terra; soberania alimentar; Reforma Agrária, entre outros.

5) É importante sinalizar, ainda, que para superar as fragilidades na articulação do debate da questão agrária, urbana e socioambiental às demais Políticas Públicas, é preciso que a categoria profissional absorva esta discussão decifrando as novas mediações por meio das quais se expressa a questão social na atualidade. Tal aspecto é de fundamental importância para o Serviço Social, tanto no sentido de apreender as várias expressões da desigualdade social quanto para projetar formas de resistência e defesa de direitos (IAMAMOTO, 2008).

É necessário compreender as correntes ideo-políticas que se enfrentam no debate da questão socioambiental e, associado a isso, aproximar-se da ação profissional cotidiana, no sentido de garantir uma intervenção crítica que possibilite ao profissional identificar as limitações institucionais e conjunturais, e elaborar estratégias de resistência.

Neste íterim, a Docente 8 defendeu que a categoria precisa aprofundar os fundamentos do direito ao meio ambiente ecologicamente sustentável, além de compreender a Política Ambiental e a necessidade de uma ação intersetorial e interdisciplinar:

“Eu vejo assim, eu acho que um dos grandes desafios é a gente conhecer um pouco as Políticas Ambientais e a gente poder estar definindo que Políticas que entrariam nesses leques das Políticas Ambientais né. Eu tenho priorizado dentro dessa discussão de uma forma mais efetiva a discussão da Política do Meio Ambiente, [...] a Política de Recursos Hídricos, a Política de Resíduos Sólidos, a Política de Saneamento Básico, [...] a Política voltada à Habitação Social, nós discutimos a Política de Mobilidade Urbana, [...] a Política de Proteção e Defesa Civil [...]. Então eu acho que esse é o grande desafio que leva o Serviço Social hoje primeiro é a conhecer as Políticas Ambientais, porque nós desconhecemos ela ainda, e a partir daí é trazer a discussão, mas, sobretudo, a necessidade dessas orientações dessas políticas se traduzirem em programas, projetos e em ações que seja atingidas pela população tanto da área urbana quanto rural. O direito humano ele tem que ser assegurado independente do local onde a pessoa está residindo. Eu acho que essa é a grande discussão que temos que fazer hoje, até para articular o debate da questão agrária, urbana e ambiental que ainda se segrega” (D8).

De modo a ressaltar a necessidade dessa articulação teoria e prática e de promover um debate tanto dos fundamentos da questão socioambiental quanto do lugar que ocupa o Serviço Social, faz-se destaque à fala da Docente 4:

“[...] o segundo desafio que eu acho que é compreender melhor o próprio lugar do Serviço Social aí né. Quer dizer, partindo dessas tendências, compreender a ação do Estado e das classes no processo a lidar com os elementos mais nefastos dessa destrutividade ambiental e daí demandando o Serviço Social, mas também o que que o Serviço Social pode, como ele pode se contrapor, se colocar, se inserir de uma maneira ativa nesse debate e propor efetivamente questões. Acho que [...] na formação isso precisa aparecer de uma forma muito instigante [...]. Mas acho que nós precisamos mesmo pensar isso e não temos conseguido encarar esse debate de uma forma mais consistente sabe, de uma forma mais, por todos os atropelos da vida, não é por responsabilidade de ninguém... Acho que a ABEPSS tem feito um esforço, [...], mas o debate da formação aí precisa ganhar campo e força. E ganhar força numa interlocução muito generosa e muito concreta e muito solidária com quem está na ponta, fazendo, acontecendo. Quando estou dizendo isso, eu estou dizendo pra gente ter o cuidado de ao rotular né, “você cabe aqui, você assim... Você cabe ali, você é eclética...”, mas de tentar compreender esses processos de uma maneira mais profunda, mais consistente” (D4).

O exposto pela Docente sobre a importância de compreender as contribuições do Serviço Social foi corroborado por outras entrevistadas que referiram dificuldades em inserir a discussão da ação profissional na área socioambiental em razão da escassez de referências bibliográficas e do desconhecimento de profissionais atuando na área.

De fato, são poucas as publicações que fazem referência à ação profissional, como pode-se observar na subseção 4.2, entretanto, retomasse o fato de que o assistente social que atua na questão socioambiental está inserido nos mais diferentes espaços sociocupacionais e nas Políticas Públicas, seja ela de Assistência Social, Saúde, Habitação, entre outras. Contudo, apesar deste entendimento, é sabido também que muitos profissionais que atuam nestes espaços acabam não visualizando na sua ação uma intervenção diante da questão socioambiental.

Assim, longe de encerrar este debate na tese, destaca-se que, especialmente associado ao objeto de pesquisa e considerando as

realidades regionais, no decorrer das entrevistas as docentes mencionaram um conjunto de espaços sociocupacionais e de ações do assistente social diante da questão socioambiental que convergem para o descrito na subseção 4.2.

De modo geral, referiram a inserção na gestão ambiental (D4 e D5), sendo que uma destacou o processo de licenciamento ambiental; na atuação junto aos trabalhadores, categorizados em grupos de catadores de materiais recicláveis (D1 e D4) e comunidades tradicionais, a exemplo de ribeirinhos, marisqueiros e indígenas (D2, D4 e D7), sendo ainda destacado as questões de gênero, raça e etnia (D2, D4 e D5); exercendo atividade laboral nas empresas com ações relacionadas à responsabilidade socioambiental e à EA (D3 e D5); inseridos em ONGs com trabalho voltado para a área (D3, D5 e D7); referências à saúde ambiental (D5 e D7) e ao trabalho na Previdência e Assistência Social (D2); em ações de remoção (D1, D4 e D5) e de desastre socioambiental (D1 e D7).

Ao fazer tais referências, a D7 reforçou a necessidade dos docentes e dos assistentes sociais absorverem a discussão, exemplificando que a região onde a UFA está situada é cercada por uma área industrial que vem causando uma série de danos ambientais. E, na ocasião de um desastre na cidade, foi perceptível entre os pesquisadores e autoridades que: *“os profissionais das diferentes áreas não estão qualificados para lidar com esta demanda”*. Ou seja, *“os acidentes ocorreram e foram mais graves porque as pessoas que foram socorrer não estavam preparadas para lidar, nem prevenidas, nem preparadas”* (D7).

Neste sentido, retomando o exposto na subseção 4.2 de que a produção de conhecimento não vem propiciando tanta visibilidade à discussão da ação profissional na área, refere-se que seja na questão socioambiental, seja em outras áreas, é fundamental que o Serviço Social consiga responder ao que Iamamoto (2002) chamou de um duplo e indissociável desafio: decifrar a dinâmica da sociedade e do Estado e suas determinações no âmbito profissional e, ao mesmo tempo, fazer uso do acervo de conhecimentos adquiridos para iluminar possibilidades reais de ação profissional na realidade, conferindo assim maior qualificação em suas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa.

Tendo em vista os pontos expostos nesta subseção e considerando o projeto de formação expresso nas Diretrizes Curriculares, mantém-se a afirmativa que os cursos de Serviço Social possibilitam a discussão da questão socioambiental. Entretanto, isto não significa que estes conferem visibilidade e aprofundam o tema no ensino, na pesquisa e na extensão.

Ou seja, nos dados coletados, verificou-se que, majoritariamente, os docentes que possuem a questão socioambiental como objeto de estudo

e/ou se aproximam do tema pela participação de núcleo de pesquisa com esta discussão, buscam inserir o debate nas disciplinas que ministram – sendo estas específicas ou não –, bem como aproximar os discentes da discussão por intermédio das pesquisas desenvolvidas e, com raras referências, aos projetos de extensão. Contudo, ficava implícito e, muitas vezes, explícito no discurso das docentes que, ainda que sob a referência da compreensão da importância do tema para o Serviço Social, os demais docentes que compunham o quadro dos cursos não se apropriaram de tais discussões.

É importante registrar que, ainda que se considere um mapeamento importante e necessário, não era proposta da tese aprofundar as percepções de todo corpo docente das 08 UFAS que compuseram a amostra. Ou seja, considerando que são escassas as pesquisas que se destinam a refletir sobre a questão socioambiental na formação, avaliou-se que iniciar dialogando com àqueles que fazem esta discussão poderia ser um ponto de partida para que a categoria profissional visualizasse as potencialidades do debate e as lacunas ainda existentes.

Contudo, apesar da tese não ter abordado todo corpo docente dos cursos, o analisado nos dados das entrevistas sobre o fato dos demais docentes não incorporarem esta discussão nas suas ações e do fato dos discentes e assistentes sociais referirem não terem discutido o tema na formação (a exemplo do exposto na subseção 4.4.1.1 na citação da D1 e D2) foi algo também referido em outras pesquisas – a exemplo das formulações de Silva, A. (2012), Sauer e Ribeiro (2012), entre outros citados na Introdução da tese – e nos diálogos informais com docentes que não possuem a questão socioambiental como objeto de pesquisa e demais profissionais. Ou seja, ainda que se reforce a necessidade de um mapeamento que aborde estes aspectos mais diretamente, este dado também remete para a necessidade de um investimento dos cursos na capacitação docente e na formação continuada.

Ao fazer tal referência, é importante não perder de vista o exposto pelas entrevistadas sobre a falta de recursos e investimentos nas UFAS – em especial as federais e estaduais, mas não exclusivamente estas – que, tal qual debatido na subseção 3.2.1, trata-se de uma estratégia do capital de esvaziar as potencialidades deste espaço. Tais questões afetam o trabalho docente, mas, também, o aproveitamento do discente que, por vezes, passa pelo período formativo sem vivenciar efetivamente a integração do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Muitas das entrevistadas trouxeram tal aspecto à tona, não apenas para referir sobre o quanto o não repasse de recursos implicavam em dificuldades para executar atividades de extensão, mas, principalmente,

para fazer referência ao papel social da universidade. Ou seja, pelo menos três docentes (D1, D2 e D7) verbalizaram impasses quanto à realização de atividades com a comunidade externa, a exemplo dos projetos com catadores de materiais recicláveis, com pescadores artesanais e comunidades ribeirinhas. Além destes, duas docentes (D2 e D7) referiram a responsabilidade das UFAS com os assistentes sociais formados:

“Acho que nós do núcleo precisaríamos oferecer um outro nível de qualificação, especialização, alguma coisa mais voltada para área ambiental. [...] mas também não é fácil você dentro da universidade pública, você fazer uma especialização. A universidade pública não banca a especialização. Você teria que cobrar e daí nós teríamos que buscar o recurso pra poder montar a especialização [...]. Nos eventos que nós fizemos aqui o [função da pessoa] ele deixou muito claro que todos os acidentes ocorreram e foram mais graves porque as pessoas que foram socorrer não estavam preparadas para lidar, nem prevenidas, nem preparadas” (D7).

A D2 reforçou este entendimento quanto à importância de investir na formação e na capacitação de profissionais que atuam na questão socioambiental, ressaltando a necessidade de reforçar nestes espaços a:

“[...] articulação entre questão social e ambiental, compreendendo a questão socioambiental que é essa questão ambiental não é de mato, de animal, de floresta, não é só biológica [...]. Porque que eu estou falando isso? Infelizmente, hoje aqui [local onde se situa], nós temos uma Fundação [...] que trabalha com o governo do Estado que atua, faz a gestão de todas as áreas de preservação e conservação; Parques Nacionais, municipais e Estaduais; [...], todos esses espaços com populações residindo, e, pra você ter uma ideia, eles têm dificuldade de contratar assistente social com experiência nessa área. Então, organizações não governamentais [...] quando eles solicitam o profissional, eles dizem que querem o currículo com experiência em atuação na área ambiental e, muitas vezes, os assistentes sociais não têm, e daí quem vai? O Sociólogo, o Pedagogo. E nessa

questão de elaboração de projetos, de pesquisa e de intervenção, todas essas entidades e organizações eles requisitam o profissional que tenha capacidade, que tenha condições de escrever projetos, captar recursos e, ao mesmo tempo, de desenvolver e estar na prática. [...] “ah então no âmbito do CRAS não é pescador? Não é artesão? Mas é uma comunidade que está situado onde? Qual a infraestrutura? Qual é o saneamento? O acesso a bens e serviços sociais que essa população tem? Enfim...” (D2).

O exposto pela entrevistada evidencia que os assistentes sociais são, cada vez mais, convocados a registrarem a sua contribuição no âmbito da questão socioambiental no plano teórico e na intervenção cotidiana. E, tal qual referido por Yamamoto (2007, p. 48), é preciso que a categoria se atente para o fato de que:

Possibilidades novas de trabalho se apresentam e necessitam ser apropriadas, decifradas e desenvolvidas; se os assistentes sociais não o fizerem, outros farão, absorvendo progressivamente espaços ocupacionais até então a eles reservados. Aqueles que ficarem prisioneiros de uma visão burocrática e rotineira do papel do assistente social e de seu trabalho entenderão como “desprofissionalização” ou “desvio de funções”, as alterações que vêm se processando nessa profissão”.

Este aspecto remete para a necessidade de sinalizar as questões refletidas pelas entrevistadas sobre as contribuições das entidades profissionais, a exemplo do CFESS, CRESS e ABEPSS para promover e/ou estimular o debate da questão socioambiental. Em relação às entidades a nível nacional, destaca-se a referência maior (D1, D3, D4, D5 e D8) aos eventos promovidos, a exemplo do CBAS e ENPESS, que abrem espaço para a publicação de artigos nos eixos temáticos específicos, bem como a discussão dos pesquisadores em espaços específicos, a exemplo dos Colóquios do GTP que ocorrem nos ENPESS.

Tais ações, na avaliação das entrevistadas contribuem para promover a abertura do debate, mas, “[...] eu acho que o Serviço Social ainda está longe, muito longe de se aprofundar nessa discussão pelo pouco espaço que tem a questão ambiental dentro da nossa área de

discussão e as nossas entidades, de alguma forma, estão ainda se aproximando” (D7).

Nos dizeres da Docente 8, as referidas entidades vêm contribuindo para disseminar a discussão, contudo, entende ser necessário os assistentes sociais também se façam presentes em outros espaços não promovidos pela referida categoria profissional:

“Eu vejo que nós avançamos também. Eu acho que nossos eventos hoje dentro dos próprios eixos temáticos colocados né pela ABEPSS e pelas próprias manifestações do CFESS também, eu vejo nos últimos anos que nós avançamos de forma significativa tanto na discussão quanto na produção de conhecimento pra essa área. [...], e eu acho que a categoria hoje não está limitada a levar essa discussão apenas nos eventos do Serviço Social. Acho que hoje ela está presente em grandes eventos de áreas que tem uma relação talvez mais próxima na formação, a gente poderia colocar nas áreas das agrárias, a área talvez da história e da geografia trazendo o contexto desse debate” (D8).

Em relação aos CRESS, poucos fizeram referência. A Docente 1 referiu que não tem uma intervenção muito direta com o órgão e a Docente 2 não percebe solicitação destes para aproximação com as universidades para promover discussões sobre o tema.

“Eu ainda vejo com muita fragilidade, muito inicial essa discussão, infelizmente. Vejo que ainda não há um atentar para o tamanho e pra responsabilidade nossa enquanto assistente social na discussão da questão ambiental. Eu entendo que, às vezes, seja esse pouco conhecimento ou o que é novo causa, não seria repulsa, mas não ir tão afundo porque eu não conheço muito. Então ao invés de nos debruçarmos para conhecer nós preferimos ficar na área tradicional do Serviço Social. Eu ainda vejo que as entidades representativas precisam vestir mais a camisa e buscar desenvolver essa discussão nos fóruns, nos espaços. Pra você ter uma ideia, dificilmente nós somos convidadas aqui para uma mesa ou qualquer evento que trate... Quem discute ainda mais são as Universidades né, tanto públicas

quanto particulares, e daí vez ou outra chamam para apresentar o grupo, fazer uma discussão, enfim. Mas no âmbito das organizações representativas do Serviço Social aqui no Estado ainda vejo com muita deficiência e fragilidade. Esperamos que esse cenário mude” (D2).

Retomando aspectos evidenciados no decorrer da tese, entende-se oportuno reforçar o investimento das entidades profissionais, especialmente da ABEPSS e do CFESS no sentido de buscar estimular e possibilitar a reflexão de temas pertinentes à profissão. Faz-se referência a estes órgãos exemplificando a promoção de eventos, de manifestos sobre o tema, além da criação dos GTPs – este último especialmente por iniciativa do ABEPSS.

Considerando que já foi feita referência ao objetivo do GTPs, importa registrar que o GTP Questão Urbana, Agrária, Ambiental e Serviço Social está na sua quarta gestão e, nas suas coordenações gerais, evidencia-se a ausência de representantes da região Sul I e a inclusão de Docente da região Centro-Oeste apenas na primeira estrutura: **1) Gestão 2011-2012:** Perci Coelho (UnB), Maristela Dalmoro (UFRJ) e Maria das Graças e Silva (UFPE); **2) Gestão 2013-2014:** Cristina Simões Bezerra (UFJF), Joana Valente Santana (UFPA), Tania Maria Ramos de Godoi Diniz (UNIFESP-BS) e Tatiana Dahmer Pereira (UFF); **3) Gestão 2015-2016:** Cristina Simões Bezerra (UFJF), Joana Valente Santana (UFPA), Tânia Maria Ramos de Godoi Diniz (UNIFESP/BS) e Tatiana Dahmer Pereira (UFF); **4) Gestão 2017-2018:** Suenya Santos (ABEPSS), Cristina Bezerra (UFJF) e Joana Valente (UFPA).

Além do conjunto de desafios sistematizados nos Relatórios das Gestões e referenciados na tese, avalia-se pertinente destacar que apesar dos investimentos por parte da ABEPSS de propiciar momentos integrados de planejamento, há limitações objetivas de tempo e de recursos que possibilitem uma maior integração tanto dos coordenadores dos GTPs quanto destes com os demais pesquisadores. Tal aspecto fragiliza a construção de uma agenda política debatida no âmbito do Colóquio do GTP Questão Urbana, Agrária, Ambiental e Serviço Social no ano de 2016 e o aprofundamento das discussões sobre a temática.

Ainda que não se afirme que em outras épocas nesta lógica capitalista tenha sido possível ampliar direitos e garantir o acesso igualitário aos bens produzidos, percebe-se, especialmente referindo sobre a conjuntura brasileira, uma acentuação da perversidade deste modo de produção que, na sua essência, é desigual e destrutivo. Tais aspectos

vem impactando fortemente o campo da educação que acaba tendo seu caráter revolucionário e formador de uma massa crítica sendo minimizado – questão esta que se articula ao processo de golpe orquestrado.

Com este entendimento, ainda que se reforce a necessidade dos cursos também investirem na formação continuada tanto dos assistentes sociais quanto do corpo docente, avalia-se que as dificuldades referidas em relação à incorporação mais consistente da questão socioambiental na formação profissional, não devem ser interpretadas apenas como originárias de uma “falta de compreensão” do corpo docente – ou parte deste – sobre a temática, pois, desta forma, pode-se desconsiderar os desafios de se efetivar um projeto de formação profissional que, desde sua formulação, vem precisando resistir às orientações dominantes preconizadas pelos organismos multilaterais no processo de contrarreforma do ensino superior.

Ou seja, é preciso não perder de vista que está em curso um processo de reorganização da educação superior em favor dos interesses do grande capital que impõe limites ao trabalho profissional, especialmente àqueles que se dedicam a refletir e questionar a ordem vigente. Desta forma, ainda se mantém vivo o exposto por Yamamoto (2008, p. 141) de que consolidar o Projeto Ético-Político Profissional e, nesta esfera, o projeto de formação profissional, “[...] requer remar na contracorrente, andar no contravento, alinhando forças que impulsionem mudanças na rota dos ventos e das marés da vida em sociedade”.

Sem desconsiderar os limites e as contradições da realidade posta, mas também de modo a não gerar imobilismos e abordagens fatalistas, discorreu-se nesta subseção sobre a necessidade de investir em processos de capacitação continuada para assistentes sociais e docentes, além de realizar avaliações do processo formativo, de modo a dar visibilidade aos debates emergentes à profissão, dentre eles a questão socioambiental.

Assim sendo, considerando a interdisciplinaridade e a transversalidade, defendeu-se que a inserção do debate da questão socioambiental na formação profissional do assistente social leve em consideração o processo de produção e reprodução da questão ambiental e suas relações com a “questão social” na sociedade capitalista. Ou seja, ainda que tenha se referido que as contribuições do legado marxista precisam ser mais bem apreendidas pela categoria profissional, entende-se que a reflexão da realidade sob esta perspectiva crítica na formação deve e pode contribuir para que os discentes (futuros assistentes sociais) identifiquem as possibilidades de uma intervenção qualificada que se articule aos movimentos de resistência e de contestação dos ditames da ordem burguesa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de doutoramento apresentou enquanto proposta de estudo a análise de como o Serviço Social vem se apropriando da questão socioambiental nas dimensões do processo formativo profissional.

Ao findar esse percurso investigativo, pretende-se reafirmar o compromisso desta categoria com uma formação intelectual e cultural generalista crítica que, sistematizada nas Diretrizes Curriculares de 1996 e articulada aos pressupostos do Projeto Ético-Político do Serviço Social – expressos nos valores e princípios estabelecidos no seu Código de Ética –, busca formar assistentes sociais com competências teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política para intervir numa realidade complexa e contraditória, lutando pelos direitos da classe trabalhadora e por uma sociabilidade mais justa e igualitária.

Porém, ao discorrer sobre este projeto formativo é importante não perder de vista que, por um lado, ainda que a categoria defenda esta formação que expressa um projeto profissional que se vincula a determinado projeto societário (NETTO, 2006), por outro lado, está em curso um processo de reorganização da educação superior em favor dos interesses do grande capital que vai na contramão do defendido no Serviço Social, visto que ameaça e impõe barreiras a estrutura universitária pública e de qualidade, pautada no ensino, na pesquisa e extensão.

Ao se pontuar tais aspectos não se está querendo ocultar as divergências existentes na profissão, mas sim salientar que esta tese se estruturou na defesa deste projeto de formação e não advoga uma “volta ao passado”, tal qual sugerido por autores já referenciados na subseção 3.2.1 que, sob a crítica da incorporação do debate marxista no Serviço Social, afirmam que a profissão precisa renovar-se e que está em “crise”. Contudo, também não se está afirmando que as Diretrizes Curriculares vigentes foram materializadas plenamente nos cursos de graduação, como se o atual contexto societário marcado por uma crise da sociedade capitalista não trouxesse desafios para garantir este projeto de formação e seu ideário profissional.

Dito isso, destaca-se que ao discorrer sobre a formação do assistente social e a questão socioambiental na tese, buscou-se sinalizar para a necessidade da categoria fortalecer este projeto formativo, reconhecer os desafios de materializá-lo nesta conjuntura marcada pela lógica do mercado; identificar suas fragilidades, mas, sobretudo, reforçar suas potencialidades.

É, portanto, com este indicativo que se pretende neste momento sinalizar as principais reflexões e considerações desta tese. Inicia-se retomando que, em relação à questão socioambiental, identifica-se que, principalmente a partir da década de 1970, a discussão desta temática tornou-se foco de atenção ganhando espaço cada vez maior na agenda dos governos, da sociedade, das empresas, da mídia, dos movimentos ambientalistas, assim como ganhou centralidade nas discussões de congressos, eventos, entre outros.

Reportagens sobre mudanças climáticas, aquecimento global, redução da camada de ozônio e da biodiversidade, desflorestamento, consumo excessivo de recursos não renováveis, intensificação de desastres, enfim, notícias de toda ordem são anunciadas diariamente evidenciando a irracionalidade do modelo capitalista que revela sua essência destrutiva, transformando o homem e a natureza em mercadorias para assegurar o processo de acumulação.

No meio acadêmico, a questão socioambiental tradicionalmente foi discutida pelas ciências biológicas e naturais e, nos anos 1990 é que esta passa mais consistentemente a ser incorporada pelas ciências humanas e sociais (LOUREIRO, 2010). Tal questão, fez com que Santos e Araújo (2012) tenham sinalizado estranheza com o fato do Serviço Social brasileiro, apesar do considerável acúmulo que obteve na aproximação com a teoria social crítica, não tenha inserido em sua pauta, de forma mais expressiva, o debate da questão socioambiental.

Contudo, registra-se que ainda que a teoria crítica oriente o projeto de formação profissional, conforme sinalizado na subseção 2.1.3, autores como Chesnais e Serfati (2003) referem que a questão socioambiental no debate marxista esteve relegada à segundo plano.

Ou seja, ainda que a partir dos anos 2000 se visualize que este tema vem ganhando espaço e visibilidade no Serviço Social no plano teórico, na intervenção cotidiana, nos eixos temáticos dos eventos, na publicação de artigos e trabalhos acadêmicos, na referência a projetos de pesquisa e extensão, nos conteúdos curriculares dos cursos de graduação e linhas de pesquisa dos PPG, é importante não perder de vista que se trata de uma discussão recente e, ainda que o debate da questão socioambiental à luz da perspectiva dialética crítica no Serviço Social venha adquirindo expressividade, isto não quer dizer que há consenso na discussão.

Um exemplo deste aspecto foi exposto na subseção 4.2 quando, ao analisar a produção de conhecimento sobre a temática no Serviço Social, observaram-se distintos aportes teóricos presentes nos trabalhos, com autores referindo sobre a questão socioambiental ora de forma conservadora, ora progressista, ora revolucionária, quando não

aglutinavam todos esses panoramas antagônicos – o que evidencia certa fragilidade na apropriação teórica (CARNEVALE, 2009; BOURCKHARDT, 2010; SILVEIRA, 2015; SILVA, S., 2015).

Somado a isso, observou-se que, apesar de pouco detalhar e, por vezes, transitar entre correntes teórico-metodológicas distintas, as discussões relacionadas aos fundamentos da questão socioambiental eram mais frequentes e apresentavam maior aprofundamento e criticidade se comparado com as reflexões sobre o Serviço Social nesta área e, mais especificamente, sobre a ação profissional. Porém, ainda que não se esteja referindo que todas as pesquisas no Serviço Social precisam partir e/ou abordar a profissão, tal qual analisado por Carnevale (2009) e Silva, S. (2015, p. 117) identificou-se ainda que em alguns trabalhos “a) criticidade sobre a constituição da questão social e suas expressões, se esvaece quando o debate toma a questão ambiental; b) discrepâncias entre a análise de uma dada problemática socioambiental e a estratégia para seu enfrentamento, revelando aspectos conservadores”.

Conforme será reforçado a seguir, estes aspectos identificados nas produções acadêmicas também possuem ressonância com as análises realizadas na tese quando das discussões em torno da inserção da questão socioambiental nos cursos de graduação em Serviço Social. Ou seja, as lacunas evidenciadas nas produções refletem também lacunas da formação que, ainda que com algumas exceções, vem inserindo o debate da questão socioambiental com fragilidades do ponto de vista teórico-prático e na articulação ensino, pesquisa e extensão.

Para clarear, ainda em relação à inserção, embora tenha se identificado que a maioria dos cursos analisados têm incluído a questão socioambiental no ensino, na pesquisa e/ou extensão, principalmente, em virtude da iniciativa de docente(s) que promove(m) esta discussão na graduação e/ou no PPG – e não necessariamente em virtude de um direcionamento do Projeto Político Pedagógico do curso⁵⁸ –, em outros, a instituição em que os cursos estavam vinculados interferiu para que estes inserissem a questão socioambiental como disciplina específica e/ou para que o tema fosse ofertado nas disciplinas existentes com maior regularidade.

Se, por um lado, identificou-se que a interferência da instituição não culminou numa real apropriação da questão socioambiental entre os

⁵⁸ Apenas dois cursos discorriam no PPP que a incorporação da questão socioambiental no ensino, na pesquisa e extensão se dava tanto por um entendimento da relevância do tema para a profissão quanto para contemplar as Diretrizes Curriculares para a Educação Brasileira, a exemplo da que refere a EA.

docentes do DSS, por outro lado, naqueles cursos em que há docentes com este objeto de pesquisa também não há garantia que este debate esteja articulado às dimensões da formação e integrado aos conteúdos curriculares do curso.

Faz-se tal destaque, pois avalia-se que as reflexões sobre a questão socioambiental nos cursos de Serviço Social não devem ficar limitadas à interferência institucional, nem a um ou outro docente que tem a intenção de aprofundar a discussão – sob o risco tanto de serem abordadas de forma fragmentada, quanto de cessarem quando da saída do docente do curso. Ou seja, defende-se que os docentes e discentes se engajem e partilhem não apenas da pertinência, mas da necessidade de incluir esta questão transversalmente no PPP e não apenas em disciplinas isoladas entre si que consiste em um dos aspectos observados nas formatações dos projetos pedagógicos que, por vezes, não conferem visibilidade à pesquisa e extensão, bem como pouco aprofundam os pressupostos que norteiam a concepção de formação profissional do curso.

Entretanto, para tal incorporação, é importante superar um desafio presente na fala de parte das entrevistadas que diz respeito ao fato destas identificarem que, por um lado, o corpo docente supostamente considera importante discutir a questão socioambiental no espaço formativo, mas, por outro lado, parte destes possuem ainda uma visão reducionista do tema, bem como delegam àqueles que discutem a questão socioambiental um lugar “inferior”, como se fosse uma discussão “menor” dentro da contradição de classes que marca o capitalismo.

Ainda que não se possa generalizar e afirmar que esta é uma realidade vivenciada em todos os cursos de Serviço Social, considerando o evidenciado nas entrevistas e na análise da produção de conhecimento, é importante refletir sobre este aspecto para que a categoria se aproprie e aprofunde as discussões sobre a questão ambiental sob uma perspectiva de totalidade, evidenciando os nexos desta com a questão social, objeto de intervenção do assistente social.

Ou seja, uma profissão que se propõe a apreender criticamente os processos sociais numa perspectiva crítica e dialética, que advoga a superação do capital, não pode ficar alheia à questão socioambiental que tem sua origem relacionada à dinâmica de reprodução do capital que vem subordinando o homem e a natureza à sua racionalidade destrutiva.

Neste sentido, considerando que a questão ambiental, na sua relação com a questão social, está expressa em todas as dimensões da atuação profissional, seja no âmbito assistencial, na saúde, educação, habitação, no campo e na cidade, dentre tantos outros campos referidos na subseção 4.2, reforça-se que o Serviço Social precisa absorver este

debate na formação e no exercício profissional, compreendendo que, ainda que tenha particularidades que precisam ser decifradas e contextualizadas, este não é desconexo, marginal, nem se difere significativamente dos debates e das intervenções realizadas pela profissão em outras Políticas Sociais. Ou seja, a profissão precisa fortalecer uma pauta de luta que entenda que a defesa do meio ambiente:

[...] é a defesa dos direitos do trabalho e da seguridade social pública. É a luta pela realização das necessidades humanas, com direito à cultura, à arte e à poesia. É a busca incessante pela preservação do ambiente urbano-rural com direito à moradia; à segurança pública; ao transporte coletivo com qualidade e ao lazer numa praia ou num mergulho no igarapé. Nosso compromisso é com a luta diária e necessária de ribeirinhos/as, povos indígenas, quilombolas, seringueiros/as, babaqueiros/as, pescadores/as, marisqueiras, caiçaras e de tantas pessoas que retiram o seu sustento diretamente da natureza (CFESS, 2012, p. 2).

Em razão desta compreensão é que se defendeu também na tese que o debate da questão socioambiental deve integrar o Projeto Político Pedagógico dos cursos de graduação não como uma discussão particular de uma disciplina específica, mas, sim, de forma transversal, dialógica aos demais conteúdos curriculares necessários à formação, considerando, inclusive, o caráter generalista da formação dos assistentes sociais que precisa ser discutido sob o risco de se tornar “[...] uma capacitação fragmentada, por temáticas, nada afeita e útil a uma abordagem de totalidade, portanto incapaz de apanhar as múltiplas e complexas determinações que explicam o exercício profissional do assistente social e a questão social” (SILVA, 2010, p. 96).

Entretanto, ainda que com tal defesa, apesar de não ter sido possível identificar cronologicamente quando que este debate foi inserido na matriz curricular dos cursos, nas linhas dos PPG, núcleos de pesquisa e nas ações de extensão, haja vista a escassez de informações disponíveis nas *homepages* dos cursos acessados, verificou-se tanto na subseção 4.3 quanto 4.4 uma inserção da temática, principalmente, pela via do ensino através de disciplinas específicas.

Ou seja, nas 103 UFAS referenciadas pela ABEPSS, destaca-se que 79 apresentaram elementos que apontavam para a inserção do debate

da questão agrária, urbana e/ou socioambiental nos cursos de Serviço Social. Em linhas gerais, avaliou-se que as disciplinas além de discorrer sobre as concepções destas ênfases, faziam referência às particularidades regionais; às discussões dos movimentos sociais e formas de resistência da população; às Políticas Públicas voltadas para as áreas; à inserção do Serviço Social; ao debate em torno da formação e desenvolvimento capitalista; e/ou às especificidades jurídicas e normativas.

Sobre a questão socioambiental, destas 79 UFAS, 46 apresentavam disciplinas cujo título indicava para esta ênfase ou nesta articulada à questão agrária ou urbana. Ao acessar o ementário, além das referências ao desenvolvimento capitalista e suas implicações socioambientais, as disciplinas centravam a discussão sobre a Gestão e Política Ambiental, Sustentabilidade e DS, além de referências à profissão.

Já nas 08 UFAS onde entrevistaram-se docentes dos cursos de Serviço Social, verificou-se que todas abriam possibilidade para a discussão do tema em disciplinas optativas específicas, e, algumas tinham disciplinas obrigatórias gerais que sinalizavam para esta possibilidade.

Ao discorrer sobre as disciplinas, as entrevistadas se posicionavam ora reafirmando a necessidade de ofertar disciplinas específicas sobre o tema, já que em alguns cursos as que eram previstas não vinham sendo ofertadas regularmente; ora que as disciplinas “gerais” que previam esta discussão na ementa não faziam a abordagem; ora que, tendencialmente, mediante maior adensamento do debate na profissão e capacitação docente, a discussão não precisaria ser realizada em disciplinas específicas, mas transversalmente; ora que o debate deveria ser transversal, mas também realizado em disciplinas específicas.

Tendo em vista as disciplinas optativas específicas ofertadas por algumas entrevistadas, pode-se concluir que estas evidenciam que há no Serviço Social um debate diversificado da questão socioambiental que vem sendo realizado sob diferentes aportes teóricos. Ou seja, as disciplinas apresentam focos distintos, com discussões sobre EA; sustentabilidade; DS; preservação socioambiental; gestão ambiental; desastre; gênero e meio ambiente e saúde e meio ambiente. Além disso, ainda que os docentes refiram buscar dialogar sobre as particularidades, os desafios e as contribuições do Serviço Social nesta área, em três Planos de Ensino verificou-se uma referência mais direta ao debate da profissão nos conteúdos programáticos.

Em relação aos aportes teóricos identificavam-se propostas que transitavam entre uma e outra corrente teórico-metodológica nem sempre compatíveis. Ou seja, ainda que as entrevistadas tenham tecido críticas ao caráter predatório e destrutivo do sistema capitalista e referido sobre os

impactos desiguais desta destrutividade na vida da população, por vezes, visualizava-se no discurso de algumas e/ou no Plano de Ensino da disciplina, propostas voltadas para o ideário da conservação ambiental, da crença no individualismo liberal como instrumento para transformar a sociedade, típicos da visão de mundo *ecocentrada* na busca por despertar uma nova sensibilidade humana para com a natureza.

Além desta, identificou-se outra proposta que se assemelha ao que os organismos internacionais propagam e que visam compreender a questão socioambiental e o paradigma da sustentabilidade, representando uma corrente do *antropocentrismo*. Nesta, reconhecem-se os problemas entre o desenvolvimento capitalista e o meio ambiente, mas é sugerida a adoção de uma educação tecnicista voltada para a resolução de problemas ambientais imediatos e uma defesa de que as saídas técnicas são necessárias para a sobrevivência das gerações futuras.

Nessas formulações, ainda que sob a crítica ao produtivismo e ao consumo desenfreado, verifica-se uma compreensão da raiz da crise socioambiental situada num problema ético entre homem e natureza, onde atribui-se a degradação da natureza à sanha dominante da humanidade, potencializada pela industrialização, sendo o homem visto como “utilizador dos recursos naturais” ou “agente degradador do ambiente”.

Por outro lado, identificaram-se formulações pautadas na teoria crítica, na medida em que algumas docentes reforçam a relação estreita entre a exploração do homem e da natureza e a constituição do capitalismo, tecendo críticas às estratégias tecnicistas e comportamentais engendradas para minimizar as sequelas da destrutividade e garantir o processo de acumulação. Evidenciava-se que a apropriação privada da natureza e da força de trabalho constitui a força motriz do capitalismo que se mostra insustentável e destrutivo, sendo necessário, portanto, alterar substancialmente os mecanismos de lucratividade do capital.

Considerando o exposto, para além de qualquer caracterização das propostas evidenciadas nos Planos de Ensino nas correntes ídeo-políticas que estão presentes na discussão da questão socioambiental, o que se pretende sinalizar neste momento consiste na necessidade dos docentes, discentes e da categoria profissional como um todo, apreender o leque de correntes que se enfrentam nesse debate. Na perspectiva que se defendeu na tese, entende-se que tal apropriação pode contribuir para uma melhor compreensão acerca das contribuições do legado marxiano e marxista nesta discussão, superando àquelas compreensões superficiais já referidas nestas considerações que limitam este debate aos seus aspectos biofísicos.

Somado a isso, defende-se que esta apropriação teórica, além de evidenciar que não há respostas simples e reducionistas para o panorama

da crise socioambiental, na busca pela coerência teórico e prática, deve conduzir qualificada e coerentemente as escolhas profissionais no âmbito do paradigma crítico-dialético. Ou seja, deve subsidiar uma atuação profissional numa perspectiva emancipatória que busque politizar o debate socioambiental, problematizando as contradições deste modo de produção destrutivo capitalista. Conforme Miotto e Lima (2009, p. 44):

Assim, considerar relevante a coerência e a dialética entre pensamento e ação implica reconhecer que o *como fazer* é peça fundamental no debate que busca garantir essa relação e consolidar a legitimidade do atual projeto profissional. [...]. O *como fazer* das ações está diretamente relacionado à escolha do paradigma, implicando o reconhecimento, em dado período histórico, da sua validade argumentativa e a sua capacidade de responder concretamente às questões colocadas pela realidade. É através da clareza na compreensão e na proposição do *como* se constrói uma intervenção profissional menos improvisada e mais legítima teoricamente, via que permite demonstrar a coerência pela qual é possível resgatar valores e realizar mudanças.

Entende-se que tais aprofundamentos no espaço formativo não são apreendidos apenas no ensino, esfera esta que, em alguns momentos no discurso das entrevistadas, parecia ser considerado central para se afirmar se o debate da questão socioambiental era ou não realizado nos cursos. Ou seja, majoritariamente defendia-se a inserção de disciplinas específicas, contudo, o que se pretende chamar a atenção é que o fato de ter disciplinas específicas não necessariamente é um “problema”, mas este se torna insuficiente na medida em que é delegado o debate apenas a esta disciplina, fragmentando-a dos demais conteúdos curriculares.

Neste sentido, advoga-se que não apenas no debate referente à dimensão ambiental, mas em todo processo formativo sejam realizados esforços para também propiciar ao alunado a vivência da pesquisa e da extensão. Nas questões expostas pelas docentes evidenciou-se que a esfera da pesquisa, diferentemente do ensino e da extensão, vem integrando discentes da graduação e da Pós-Graduação, entretanto, tal articulação fica limitada a um pequeno grupo que, por ventura, se vincula aos núcleos de pesquisa. Nestes espaços, ainda que com poucas referências diretas ao Serviço Social, a questão socioambiental vem sendo

abordada mediante reflexões sobre as particularidades regionais; a gestão pública; reflexões relativas à realidade das comunidades tradicionais, indígenas, ribeirinhas, dos catadores de materiais recicláveis, evidenciando os impactos da destrutividade socioambiental, entre outros.

Já as atividades de extensão, ainda que considerado na tese enquanto um espaço privilegiado da formação profissional capaz de operacionalizar a relação teoria e prática e possibilitar a interação entre universidade e sociedade, não vem sendo desenvolvidas com regularidade pelas instituições universitárias, principalmente, nos dizeres das entrevistadas, em virtude da escassez orçamentária e dificuldade de compatibilizar a carga horária docente.

Registra-se que a preponderância do ensino, em detrimento da pesquisa e, principalmente da extensão, não consiste exclusivamente numa escolha dos docentes do curso, mas evidenciam os efeitos e impactos da reforma da educação superior. Ou seja, relaciona-se às dificuldades concretas de se garantir uma educação pública de qualidade nessa sociabilidade em que a educação bancária e mercantilizada se direciona para atender os interesses do capital e não para formar sujeitos críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

Diante destes aspectos, finaliza-se a tese reforçando que, mais do que referenciar, é preciso incorporar efetivamente, de forma transversal e interdisciplinar, o debate da questão socioambiental nos cursos. Ou seja, considerando que os cursos precisam estruturar seus PPP em conformidade com as Diretrizes Curriculares e que a tese não tem a pretensão de definir uma única forma de inserção da questão socioambiental – visto a necessidade de considerar as particularidades regionais e estruturais de cada curso –, avalia-se que é preciso garantir uma intercomunicação entre as disciplinas, entre os núcleos de pesquisa e projetos de extensão, de modo que estas dimensões da formação consigam dialogar sobre temas em comum e estejam articuladas aos três núcleos constitutivos da formação profissional.

Considerando que este é um aspecto desafiador, visto ainda certo isolamento entre essas dimensões, bem como o fato do debate da questão socioambiental ainda carecer de aprofundamento na profissão, além de reforçar a importância do GTP “Questão Agrária, Urbana, Ambiental e Serviço Social” para propiciar o intercâmbio entre os pesquisadores e instigar as discussões, sugere-se que nas ocasiões de planejamento pedagógico dos semestres letivos o corpo docente e discente planeje e organize atividades que integrem no cotidiano do curso o debate da questão socioambiental, articulada à questão agrária e urbana.

Ou seja, para além da existência ou não de disciplina específica sobre o tema, ainda que atividades como a realização de seminários, diálogo com profissionais que atuam na área, discussão de trabalhos acadêmicos e científicos sobre o tema, por exemplo, possam se tornar ações pontuais e descontinuadas, estas podem também se constituir enquanto uma estratégia para que gradativamente seja possível incorporar esta discussão nos conteúdos programáticos das disciplinas e nos projetos de pesquisa e extensão, onde:

[...] cada professor em sua disciplina procura evidenciar a gramática desse diálogo, mostrando a interdependência, interdisciplinaridade e transversalidade do tema escolhido, trabalhando com os alunos conceitos específicos de sua disciplina mediante textos, autores, experiências singulares e momentos significativos das atividades vinculadas ao tema transversal (MARIOSÁ, POLITTI, SÁ, 2014, p. 7).

Uma vez entendido e incorporado na proposta pedagógica enquanto um tema que integra as discussões de outros conteúdos curriculares do curso e considerando que a teoria social crítica orienta o projeto de formação do assistente social, reforça-se que é necessário que esta categoria compreenda que quando abordada a partir da radicalidade histórica a questão socioambiental contribui para uma compreensão crítica da realidade e das faces do modo de produção capitalista. Esta margeia o Serviço Social nos diferentes espaços sociocupacionais que este se insere, constituindo-se como um importante espaço de luta e resistência aos desmandos do capital.

Sabe-se que buscar efetivar uma formação crítica e competente teórica, técnica, ética e politicamente nesta sociabilidade não tem sido tarefa fácil. Contudo, tal qual apontado no início destas considerações, é preciso reconhecer suas fragilidades, de modo a fortalecer esta proposta coletiva que, diante de todo processo de exploração, destruição, dominação, discriminação que assola o cotidiano, resiste e se mantém na defesa da vida e dos direitos da classe trabalhadora.

Por fim, como já dizia Yamamoto (2007, p. 17): *“O momento que vivemos é um momento de plenos desafios. Mais do que nunca é preciso ter coragem, é preciso ter esperanças para enfrentar o presente. É preciso resistir e sonhar. É necessário alimentar os sonhos e concretizá-los dia-a-dia no horizonte de novos tempos mais humanos, mais justos, mais solidários”*.

6 REFERÊNCIAS

ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social**. 1996. Disponível em: http://www.abepss.org.br/files/Lei_de_Diretrizes_Curriculares_1996.pdf. Acesso jan/2016.

_____. **Diretrizes Curriculares elaboradas pela equipe de especialistas**. 1999. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/>. Acesso em jan./2016.

_____. **A consolidação da ABEPSS como organização acadêmico científica**: Documento base de discussão para a formação dos Grupos Temáticos de pesquisa (GTPs), 2009a. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/documentos.php>. Acesso em: jul./2017.

_____. **A ABEPSS e o Fortalecimento da Pesquisa na Área de Serviço Social**: a estratégia dos Grupos Temáticos de Pesquisa (GTPs). 2009b. Disponível em: https://diariodecampo.files.wordpress.com/2010/04/gtps_novembro_de_2009_final.pdf Acesso: mar./2016.

_____. **Carta aberta aos/às estudantes de EaD do Brasil**. 2011. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/nota_abepss_editada.pdf. Acesso em: dez./2016.

_____. **Projeto ABEPSS Itinerante 2014** - Estágio supervisionado em Serviço Social: desfazendo os nós e construindo alternativas. 2014.

ABREU, A. M., et al. Os limites da Pegada Ecológica. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Paraná, n. 19, p. 73-87, jan./jun. 2009.

ABREU, M. M. **Serviço Social e a organização da cultura**: perfis pedagógicos da prática profissional. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBUQUERQUE, A. Governo Temer afronta autonomia da UFAL e exonera gestora do Hospital Universitário. **Esquerda Online**, 8 junho 2017. Disponível em:

<<https://esquerdaonline.com.br/2017/06/08/governo-temer-afronta-autonomia-da-ufal-e-exonera-gestora-do-hospital-universitario/>>.

Acesso em: ag./2017.

ALCANTARA, G. O. de. **Responsabilidade Socioambiental: um novo espaço de atuação ocupacional do Serviço Social.** 2010. 189f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pós-Graduação em Serviço Social (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro, 2010.

AMORIM, F. Deputados que vão apurar tragédia em Mariana receberam R\$ 2,6 mi da Vale. **UOL Notícias**, 14 nov. 2015. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2015/11/14/deputados-que-investigam-barragens-da-samarco-receberam-r-2-milhoes-da-vale.htm>>. Acesso em: nov. 2015.

ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Senado aprova projeto que altera carreira dos docentes federais. Brasília, 2016. Disponível em:** <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8226>>. Acesso: out./2016.

ANDES. **Emenda propõe acabar com Universidade Federal da Integração Latino-Americana.** Brasília, 2017. **Disponível em:** <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8926>>. Acesso em: out./2017.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

APIESP. Associação Paranaense das Instituições de Ensino Superior Público. **Apiesp se posiciona sobre deliberações do ofício 310/17.** Paraná, 22 março 2017. Disponível em: <<http://www.apiesp.org.br/blog/2017/03/22/apiesp-se-posiciona-sobre-deliberacoes-do-oficio-31017/>>. Acesso em: nov./2017.

ARAÚJO, N. M. S. et al. “Questão Ambiental” e Política de Meio Ambiente: desafios ao Serviço Social brasileira. **Revista Políticas Públicas**, São Luís, v. 15, n.1, p. 121-129, 2011.

ARAÚJO, N. M. S.; SANTOS, J. S.; SILVA, M. G. (Orgs.). **Educação Ambiental e Serviço Social: O PEAC e o licenciamento na gestão pública do meio ambiente**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

ARAÚJO, N. M. S.; SILVA, M. G., Economia verde: a nova ofensiva ideológica do ecocapitalismo. **Temporalis**, Brasília, ano 12, n. 24, p. 127-143, jul./dez. 2012.

ATAURI, I. C. **Sustentabilidade e Serviço Social: novos paradigmas**. 2009. 186f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BAPTISTA, M.; BATTINI, O. **A Prática Profissional do Assistente Social: teoria, ação, construção do conhecimento**. São Paulo: Editora Veras, 2009.

BARROCO, M. L. **Ética: fundamentos sócio-históricos**. 3º Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Ética e serviço social: fundamentos ontológicos**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAZARRA, H. F. Ambiente: ¿Nueva Cuestión Social para el Trabajo Social. **Revista Ciencias Sociales**, Venezuela, 143, p. 89-100, 2014.

BERGALLE, D. et al. A dimensão da Educação Ambiental na formação acadêmica: a proposta do Curso de Serviço Social da UNIOESTE, *Campus Toledo*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL (ENPESS), 4., Rio Grande do Sul, 2004. **Anais...** Rio Grande do Sul, 2004, p. 1-8.

BERTÉ, R. **Gestão socioambiental no Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2009.

BERTONI, E. Minas Gerais tem só 4 funcionários para fiscalização de barragens. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 novembro 2015.

Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/11/1705773-minas-gerais-tem-so-4-funcionarios-para-fiscalizacao-de-barragens.shtml>>.

Acesso em: ago./2017.

BEZERRA, C. S. et al. **Relatório de Gestão do Grupo Temático de Pesquisa Questão Urbana, Agrária e Ambiental: Gestão 2013-2014**. ABEPSS, 2015, mimeo.

_____. **Relatório de Gestão do Grupo Temático de Pesquisa Questão Urbana, Agrária e Ambiental: Gestão 2015-2016**. ABEPSS, 2017, mimeo.

BONDER, C. **O Serviço Social nas trilhas do planejamento sócio-ambiental participativo: um desafio para a contemporaneidade**. 2005. 170f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Rio Grande do Sul, 2005.

BOSCHETTI, I. Expressões do conservadorismo na formação profissional. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 124, p. 637-651, out./dez. 2015.

BOURCKHARDT, V. **Fundamentos da análise marxista sobre a temática ambiental e o Serviço Social**. 2010. 112f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BRASIL. **Lei nº 1889, de 13 de junho de 1953**: Dispõe sobre os objetivos do ensino do serviço social, sua estruturação e ainda as prerrogativas dos portadores de diplomas de Assistentes Sociais e Agentes Sociais. 1953. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L1889.htm>. Acesso em jan./2016.

_____. **Lei nº 8662, de 7 de junho de 1993**: Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm>. Acesso em: mai./2016.

_____. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**: Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 28 de abr. 1999.

_____. **Resolução nº 15, de 13 de março de 2002:** Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social. 2002. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311141012990370.pdf>. Acesso em: jan./2016.

_____. **Resolução nº 2, de 15 de julho de 2012:** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 18 de jun. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: set./2017.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado – PLS nº 193/2016.** Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. 2016. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=569947&disposition=inline>>. Acesso em: ago./2016.

BURKETT, P. **Marx and Nature:** a red and green perspective. New York: St. Martin's, 1999.

CAIN, D. S. Social Work Practice in Disasters. In: CORCORAN, K.; ROBERTS, A. R. **Social Workers’ Desk Reference.** New York: Oxford University Press, 2015, p. 75-85.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de avaliação 2013-2016 – Quadrienal 2017.** 2017. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/documentos/Relatorios_quadrienal_2017/RELATORIO_QUADRIENAL_SERVICO_SOCIAL.pdf>. Acesso em: jul./2017.

CÁRDENAS, Y. A. P.; ACOSTA, A. J. V.; VALENCIA, J. S. **La intervención de Trabajo Social en Programas de Educación Ambiental en la Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca.** 2007. 295f. Trabajo de Grado, Universidad de La Salle, Bogotá, 2007.

CARNEVALE, B. L. **O tratamento dado pela categoria profissional à questão ambiental:** um estudo dos Encontros Nacionais de Pesquisadores em Serviço Social e Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais. 2009. 102f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

_____. A Questão Ambiental nos Encontros Nacionais de Pesquisadores em Serviço Social e Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL (ENPESS), 13., Juiz de Fora/MG, 2012. **Anais...** Juiz de Fora/MG, 2012, p. 1-9.

CARRANÇA, T. Belo Sun tem liberação de 1 das suspensões de licença em projeto no PA. **Valor Econômico**, São Paulo, 22 junho 2017. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/empresas/5014238/belo-sun-tem-liberacao-de-1-das-suspensoes-de-licenca-em-projeto-no-pa>>. Acesso em: ag./2017.

CARSTENS, B. O que poderia ter sido feito com os 12 bilhões gastos por Temer para se salvar? **Esquerda Diário**, Rio de Janeiro, 27 outubro 2017. Disponível em: <<http://www.esquerdadiario.com.br/O-que-poderia-ter-sido-feito-com-os-12-bilhoes-gastos-por-Temer-para-se-salvar>>. Acesso em out./2017.

CARTA CAPITAL. Entenda o que está em jogo com a PEC 241. São Paulo, 07 outubro 2016b. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/politica/entenda-o-que-esta-em-jogo-com-a-pec-241>>. Acesso em: out./2016.

CARVALHO, I. C. M. **A Invenção Ecológica:** narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

CFAS. Conselho Federal de Assistentes Sociais. **Código de Ética dos Assistentes Sociais de 1965.** Disponível: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_1965.pdf>. Acesso em jan./2016.

CFESS, Conselho Federal de Serviço Social. **Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais**. Disponível: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_1993.pdf>. Acesso: fev./2016.

_____. **CFESS Manifesta: 5ª Conferência Nacional das Cidades**. Brasília: CFESS, 2013.

_____. **CFESS Manifesta: Educação não é fast-food: diga não para a graduação à distância em Serviço Social**. Brasília: CFESS, 2011a.

_____. **Situações de desastres requerem assistentes sociais**. 2012. Disponível em <http://www.cfess.org.br/noticias_res.php?id=864>. Acesso em jan./2013.

_____. **Sobre a Incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social**. Brasília: CFESS/CRESS/ABEPSS/ENESSO, v. 1, 2011b.

_____. **Sobre a Incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social**. Brasília: CFESS/CRESS/ABEPSS/ENESSO, v. 2, 2014.

CHAUÍ, M. Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social. In: UNESCO. **A universidade na encruzilhada – Seminário Universidade: Por que e como reformar?**. Brasília: SESu/MEC/UNESCO, 2003.

CHESNAIS, F.; SERFATI, C. “Ecologia” e condições físicas de reprodução social: alguns fios condutores marxistas. **Crítica Marxista**, São Paulo, n° 16, p. 39-75, 2003.

COATES, J. **Ecology and social work: Toward a new paradigm**. NS: Fernwood, 2004.

_____. From Ecology to Spirituality and Social Justice. **Currents**, Canadá, v. 3, p. 1-11. 2006.

COATES, J.; GRAY, M. Guest Editorial: The environment and social work: An overview and introduction. **International Journal of Social Welfare**, v. 21, p. 230-238, 2012.

COLITO, M. C. E.; PAGANI, A. M. M. Conversando sobre as Questões Ambientais e o Serviço Social. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v.1, n. 2, p. 1-7, 1999.

CMMAD. Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Relatório Nosso futuro comum**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1991.

COMITÊ NACIONAL EM DEFESA DOS TERRITÓRIOS FRENTE À MINERAÇÃO. Basta! Chega de mortes, destruição e sofrimento para saciar a voracidade da mineração! **IBase**, Rio de Janeiro, 6 novembro 2015. Disponível em: <<http://ibase.br/pt/noticias/solidariedade/>>. Acesso em: novembro/2015.

CORRÊA, D. C. **O debate ambiental no Serviço Social: construindo novos caminhos ou reatualizando velhos paradigmas?** 2010. 102f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010.

COUTINHO, R. “Crise ambiental” e desenvolvimento insustentável: a mitologia da sustentabilidade e a utopia da humanização do capitalismo “selvagem”. **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 21-36, 2009.

CRESS. Conselho Estadual de Serviço Social de São Paulo. **Carta Aberta aos Assistentes Sociais: Como garantir os princípios do nosso Código de Ética, no cotidiano profissional, principalmente em situações de despejos forçados**. 2012. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/Carta-Aberta-aos-Assistentes-Sociais.pdf>>. Acesso em: mar./2017.

CUNHA, L. A.. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1985.

CUNHA, S.; COELHO, M. C. Política e gestão ambiental. In: CUNHA, S.; GUERRA, A. (Orgs). **A questão ambiental**. Diferentes abordagens. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

DANTAS, C. Brasil tem recorde de assassinatos em conflitos por terra nos primeiros meses de 2017, segundo a CPT. **G1**, Rio de Janeiro, 27

maio 2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/brasil-tem-recorde-de-assassinatos-em-conflitos-por-terra-nos-primeiros-meses-de-2017-segundo-a-cpt.ghtml>>. Acesso em: mai./2017.

DIAS, M. R. **A atuação do Assistente Social como educador ambiental nos Projetos de Trabalho Técnico Social (PTTS)**. 2012. 126f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Serviço Social), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2012.

DIEGUES, A. C. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: Ed. HUCITEC, 2001.

DORNELLES, D. Y. F. **A prática do Assistente Social em uma Comunidade Sustentável: desafios para a sociedade contemporânea**. São Paulo: Editora Blucher, 2009.

DUPUY, J. P. **Introdução à crítica da ecologia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DUTRA, A. S. **Gestão de desastres e Serviço Social: reflexões críticas sobre a atuação de assistentes sociais junto aos órgãos municipais de proteção e defesa civil**. 2017. 255f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

DURKHEIM, E. I. Objeto e Método. II. Divisão do Trabalho e Suicídio. In: FERNANDES, F. **Coleção Grandes Cientistas Sociais**, n.1, São Paulo: Ática, p. 08-84, 1995.

EJOLT. Environmental Justice Organisations, Liabilities and Trade. **Mapping Environmental Justice**. Disponível em <<http://ejatlas.org/#maps>>. Acesso em: mai./2017.

ESTADÃO CONTEÚDO. Kátia Abreu pede empenho no combate ao preconceito contra agroquímicos. **Época Negócios**, Rio de Janeiro, 04 novembro 2015. Disponível em: <<http://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2015/11/katia-abreu-pede-empenho-no-combate-ao-preconceito-contr-agroquimicos.html>>. Acesso em novembro/2015.

FAGUNDES, H. S.; NOGUEIRA, V. M. R. A análise de discurso e produção do conhecimento sobre os direitos sociais. **Sociedade em Debate**, Pelotas, p. 185-197, 2008.

FALEIROS, V. P. Aonde nos levam as diretrizes curriculares?. **Revista Temporalis**, Brasília, ano I, n. 2, p. 163-182, 2000.

FALEIROS, V. P. O que Serviço Social quer dizer. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 108, p. 748-761, 2011.

FARIAS, E. Garimpeiros mataram índios “flecheiros” no Vale do Javari, confirma MPF do Amazonas. **Amazônia Real**, Manaus, 08 setembro 2017. Disponível em: <http://amazoniareal.com.br/garimpeiros-mataram-indios-isolados-flecheiros-no-vale-do-javari-confirma-mpf-do-amazonas/>>. Acesso em: out./2017.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FIOCRUZ. **Fiocruz divulga carta sobre PEC 241 e os impactos sobre direitos sociais, a saúde e a vida**. 2016. Disponível em: <http://agencia.fiocruz.br/fiocruz-divulga-carta-sobre-pec-241-e-os-impactos-sobre-direitos-sociais-saude-e-vida>>. Acesso out./2016.

_____. **Mapa de conflitos envolvendo injustiça ambiental e saúde no Brasil**. 2010. [online]. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2010. Disponível em: <http://www.conflitoambiental.icict.fiocruz.br/index.php?pag=resumo>>. Acesso: mai./2017.

FOLADORI, G. A questão ambiental em Marx. **Crítica Marxista**, São Paulo, n.4, p.140-161, 1997.

_____. O capitalismo e a crise ambiental. **Raízes**, ano XVIII, nº 19, p. 31-36, 1999a.

_____. Marxismo e Meio Ambiente. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 25, p. 82-92, 1999b.

_____. O metabolismo com a natureza. **Crítica Marxista**, São Paulo, n.12, p. 105-117, 2001.

FOLADORI, G. Uma Tipologia del Pelsamiento ambientalista. In: FOLADORI, G.; PIERRI, N. (Org.). **Sustentabilidad?** Desacuerdos sobre el desarrollo suetentable. Universidade Autónoma de Zacatecas, Migeul Angel Porrúa, México, p. 1-22, 2005.

FOLADORI, G.; TAKS, J. Um olhar antropológico sobre a questão ambiental. **Mana Estudos de Antropologia Social**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 323-348, 2004.

FORTI, V. **Prefácio**. In: BACKX, S.; GUERRA, Y.; SANTOS, C. M. **A dimensão técnico-operativa no Serviço Social: desafios contemporâneos**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, p. 5-8, 2012.

FOSTER, J. B. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. A ecologia da economia política marxista. **Lutas sociais**, São Paulo, n. 28, p. 87-104, 2012.

FOSTER, J. B.; CLARK, B. Imperialismo ecológico: a maldição do capitalismo. In: PANITCH, L.; LEYS, C. (Orgs.). **Socialist Register 2004: o novo desafio imperial**. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

FOSTER, J. B.; CLARK, B.; YORK, R. **The Ecological Rift: Capitalism's War on the Earth**. New York: Monthly Review Press, 2010.

FRAZÃO, F. **Custo de denúncias contra Temer alcança R\$ 32,1 bi**. 2017. [online]. Disponível em: <http://noblat.oglobo.globo.com/geral/noticia/2017/10/custo-de-denuncias-contratemer-alcanca-r-321-bi.html>>. Acesso em: nov./2011.

FREITAS, R. C. M. **Desastres Socioambientais: novas demandas e desafios ao trabalho interdisciplinar**. Florianópolis: Ecociências/UFSC/FAPESC, 2014a.

_____. **Sociedade, Meio Ambiente e Desastres**. Florianópolis: UFSC/FAPESC, 2014b.

FREITAS, R. C. M.; NELSON, C. M.; NUNES, L. S. A crítica marxista ao desenvolvimento (in)sustentável. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 41-51, 2012.

FREITAS, R. C. M.; NUNES, L. S. Questão Ambiental, Desastres e Interdisciplinaridade. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 13., Juiz de Fora, 2012. **Anais...** Juiz de Fora, p. 1-13, 2012.

_____. Serviço Social e questão ambiental: uma demanda emergente? In: FAGUNDES, H. S.; SAMPAIO, S. S. (Org.). **Questão Social e Direitos Humanos**. Florianópolis: Editora da UFSC, v. 2, p. 129-152, 2014.

FURTADO, C. **O Mito do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GÁLVEZ, A. L. S. Perspectivas de acción del Trabajador Social frente a la problemática ambiental. In: ENCUENTRO NACIONAL DE ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL, 8., Colombia, 2000. **Anais...** Universidad de Caldas: Colombia, p. 1-14, 2000.

GENTILLI, R. Desafios ao novo currículo de Serviço Social. **Serviço Social & Realidade**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 9-30, 1999.

GEPE. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ética. **Coletânea de Códigos de Ética Profissional do(a) Assistente Social**. Recife: CTC, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, A. Legislação ambiental e direito: um olhar sobre o artigo 225 da Constituição da República Federativa do Brasil. **Revista Científica Eletrônica de Administração**, São Paulo, ano VIII, nº 14, p. 1-8, 2008.

GÓMEZ, J. A. D.; AGUADO, O. V.; PÉREZ, A. G. (Org.). **Serviço Social e Meio Ambiente**. São Paulo: Cortez, 2005.

GREENPEACE. **Desmatamento leva Pânico ao Mato Grosso**. 15 junho 2005. Disponível em: <<http://www.greenpeace.org/brasil/pt/Noticias/desmatamento-leva-p-nico-ao-ma/>>. Acesso em: mai./2016.

_____. **Mobilização pela Amazônia reúne milhares em 14 cidades brasileiras**. 27 de agosto de 2017. Disponível em: <<http://www.greenpeace.org/brasil/pt/Noticias/Mobilizacao-pela-Amazonia-reune-milhares-em-13-cidades-brasileiras/>>. Acesso em: ago./2017.

GRINDSTED, T. S. Sustainable universities: from declarations on sustainability in higher education to national law. **Environmental Economics**, v. 2, n. 2, p. 29-36, 2011.

GT (Grupo de Trabalho) pelo Desmatamento Zero. **Por que o Congresso deve rejeitar projeto que aumentará o desmatamento da Amazônia?** Nota técnica de organizações da sociedade civil em repúdio ao PL nº 8.107/2017. 2017. Disponível em: <http://ipam.org.br/wp-content/uploads/2017/07/Nota-Conjunta-ONGs_PL-Jamanxim_FINAL_26JUL2017.pdf>. Acesso em: ago./2017.

GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L. Ambientalização curricular na Educação Superior: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 3, p. 109-126, 2014.

GUERRA, Y. O conhecimento crítico na reconstrução das demandas profissionais contemporâneas. In: BAPTISTA, M.; BATTINI, O. **A Prática Profissional do Assistente Social: teoria, ação, construção do conhecimento**. São Paulo: Editora Veras, 2009, p. 79-106.

G1. **Veja o impacto do corte de verbas em Universidades e Institutos Federais de 14 Estados**. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/veja-o-impacto-do-corte-de-verbas-em-universidades-e-institutos-federais-de-14-estados.ghtml>>. Acesso: jul/17.

HANNIGAN, J. **Sociologia ambiental**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

HARVEY, D. **A Produção Capitalista do Espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. O “Novo” Imperialismo: Acumulação por Espoliação. In: PANITCH, L.; LEYS, C. **Socialist Register 2004**: o novo desafio imperial. Buenos Aires: CLACSO, p. 95-126, 2006.

_____. 'Privatização de tudo' gerou protestos, que vão continuar pelo mundo, prevê marxista. Entrevista concedida a Eleonora de Lucena. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 novembro 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2013/11/1373745-privatizacao-de-tudo-gerou-protestos-que-vaio-continuar-pelo-mundo-preve-marxista.shtml>>. Acesso em jan./2016.

IAMAMOTO, M. V. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social**: Ensaios críticos. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

IAMAMOTO, M. V. As dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas no Serviço Social contemporâneo. In: MOTA, A. E. et al. **Serviço Social e Saúde**: formação e trabalho profissional. São Paulo: Cortez, p. 1-37, 2006.

_____. **O Serviço Social na Contemporaneidade**: Trabalho e Formação Profissional. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: Capital financeiro, trabalho e questão social. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 120, p. 608-639, 2014.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: Esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 29ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IDEC. Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor. **Vitória**: STF garante rotulagem de qualquer teor de transgênicos, fruto de ação do Idec. 29 junho 2016. [online]. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.idec.org.br/em-acao/em-foco/vitoria-stf-garante->

[rotulagem-de-qualquer-teor-de-transgenicos-fruto-de-aco-do-idec](#)>. Acesso em ago./2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatísticas da educação superior – graduação**. 2015. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso: ago./17.

JARVIS, D. Environmental Justice and Social Work: A Call to Expand the Social Work Profession to Include Environmental Justice. **Columbia Social Work Review**, v. IV, p. 36-45, 2013.

JUNQUEIRA, S. B. **Conceitos e definições de Serviço Social**. Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio em Serviço Social. Rio de Janeiro, p. 39. 1985.

KOIKE, M. M. Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, p. 201-222, 2009.

KRAEMER, L.. **A assistência social e a população rural na região da produção do RS: a (in)visibilidade como condicionante da garantia de acesso**. 2006. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2006.

LARA, R. **A produção do conhecimento em Serviço Social: o mundo do trabalho em debate**. 2008. 281f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2008.

_____. Saúde do trabalhador: considerações a partir da crítica da economia política. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 78-85, jan./jun., 2011.

LAVILLE, E. **A empresa verde**. São Paulo: Editora Ote, 2009.

LAYRARGUES, P. P. Do ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: evolução de um conceito? **Proposta**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 71, p. 1-5, fev. 1997.

LEFF, E. **Ecologia y capital**. Racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable, México: Siglo XXI, 1994.

LÉLIS, C. F. M.; DANCINI, E. A.; TEIXEIRA, G. E. Meio Ambiente e Educação Ambiental: Uma articulação possível entre Serviço Social e Ecologia Complexa. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 11., São Luís, 2008. **Anais...** São Luís, p. 1-10, 2008.

LEMOS, D. V. S. **Alienação no trabalho docente**: o professor no centro das contradições. 2007. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia, 2007.

_____. Trabalho docente nas Universidades Federais: tensões e contradições. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 01, p. 105-120, 2011.

LEMOS, E. M.; DAVID, C. M.. Serviço Social e Mentalidade Ambiental. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 14., Natal, 2014. **Anais...** Natal, p. 1-10, 2014.

LIBRERO, M. J. V.; VÉLEZ, M. G.; SÁNCHEZ, C. M. Reflexões sobre o papel dos assistentes sociais como educadores ambientais. In: GÓMEZ, J. A. D.; AGUADO, O. V.; PÉREZ, A. G. (Orgs.). **Serviço Social e Meio Ambiente**. São Paulo: Cortez, p. 47-58, 2005.

LIMA, K. R. S. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun., 2011.

LIMA, R. L. Docência e Serviço Social: condições de trabalho e saúde. **Temporalis**, Brasília, ano 16, n. 31, jan/jun., p. 261-279, 2016.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

LOUREIRO, C. F. B. Emancipação, complexidade e método dialético histórico: para o repensar das tendências em Educação Ambiental. **Ciclo**

de Cursos em Educação Ambiental - ano 2. São Paulo: Secretaria de Meio Ambiente, p. 1-15, 2005.

_____. Problematizando conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Mundialização do capital, sustentabilidade democrática e Políticas Públicas: **Problematizando** os caminhos da educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande: FURG, v. 22, p. 1-11, 2009a.

_____. Trajetória e fundamentos da educação ambiental. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009b.

LOUREIRO, C. F. B. Prefácio. In: SILVA, M. G. **Questão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: um desafio ético-político ao Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 17-24.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. Ecologia Política, Justiça e Educação Ambiental Crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 53-71, jan./abr. 2013.

LÖWY, M. **Ecologia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Depois do capitalismo: entrevista com Michael Löwy. Entrevista concedida a Michelle Portela. **Portal EcoDebate**, Rio de Janeiro, 14 de fev. 2009. Disponível em:

<<http://www.ecodebate.com.br/2009/02/14/depois-do-capitalismo-entrevista-com-michael-lowy>>. Acesso em jan./2014.

_____. Crise ecológica, crise capitalista, crise de civilização: a alternativa ecossocialista. **Caderno CRH**, Salvador, v. 26, 67, p. 79-86, Jan./Abr., 2013.

_____. O golpe de Estado de 2016 no Brasil. Tradução de Mariana Echalar. **Blog da Boitempo**, São Paulo, 17 maio 2016. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2016/05/17/michael-lowy-o-golpe-de-estado-de-2016-no-brasil/>>. Acesso em: mai./2016.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**. São Paulo: Ciências Humanas, 1971.

LUSA, M. G. A **(in)visibilidade do Brasil rural no Serviço Social: o reconhecimento dos determinantes a partir da análise da mediação entre a formação e o exercício profissional em Alagoas**. 2012. 400f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MAB, Movimento dos Atingidos por barragens. **Tragédia anunciada**. 08 novembro 2015. [online]. São Paulo: MAB, 2015. Disponível em: <<http://www.mabnacional.org.br/noticia/trag-dia-anunciada>>. Acesso em: ago./2017.

MACHADO, M. P. **O Pacto Neodesenvolvimentista e as Políticas de expansão da educação superior no Brasil de 2003 a 2013**. 220f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

MACIEL, A. L. S. **Universidade em crise: uma travessia necessária para a formação em Serviço Social**, 2006, 220f. Tese (Doutorado Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006

MAKOWER, J. **A economia verde**. São Paulo: Ed. Gente, 2009.

MARINI, R. M. **Dialética da Dependência**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARIOSIA, D. F.; POLITTI, F.; SÁ, J. L. M. Temas transversais no Serviço Social e a avaliação da aprendizagem em ambiente virtual. **Revista Digital da CVA**, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 32, 2014, p. 1-15.

MARLOW, C.; ROOYEN, C. V. How green is the environment in social work? **International Social Work**, New York, 44(2), 2001, p. 241–254.

MARQUES, C. C. C. **Faces do desastre socioambiental do Vale do Itajaí: análise sobre os desafios lançados ao Serviço Social**. 2011. 245f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MARTELLO, A. Governo abre mão de mais de R\$ 10 bilhões com alívio de dívidas de ruralistas. **G1**, Brasília, 03 agosto 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/governo-abre-mao-de-mais-de-r-10-bilhoes-com-alivio-de-dividas-de-ruralistas.ghtml>>. Acesso em: set./2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. São Paulo: Nova Cultural, 1996a. (Livro 1). Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer fontes/acer_marx/ocapital-1.pdf>. Acesso em: abr./2014.

_____. **O Capital**: Crítica da Economia Política. São Paulo: Nova Cultural, 1996b. (Livro 2). Disponível em: <http://ciml.250x.com/archive/marx_engels/portuguese/ocapital-2.pdf>. Acesso em: abr./2014

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

_____. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MATTOS, P. H. C. **O trabalho escravo contemporâneo**: a degradação do humano e o avanço do agronegócio na região Araguaia-Tocantins. 2012. 456f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2012.

MELO, D. Juiz suspende qualquer decreto que tente extinguir reserva na Amazônia. **Carta Capital**, São Paulo, 30 de agosto de 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/juiz-suspende-qualquer-decreto-que-tente-extinguir-reserva-na-amazonia>>. Acesso em: ago./2017.

MENDES, M. M. **Serviço Social e Sustentabilidade**: uma nova demanda para a profissão. 2011. 245f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

MENDONÇA, M. P. Racionamento de água no DF é branco, elitista e classista. **Pragmatismo Político**, 23 janeiro 2017. Disponível em: <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/01/racionamento-agua-df-branco-elitista-classista.html>>. Acesso em: fev./2017.

MENEZES, M. T.; LUSTOSA, M. G. Reflexões sobre o Ensino da Prática no Serviço Social e os Impasses para a Consolidação do Projeto Ético-Político Profissional. In: FORTI, V.; GUERRA, Y. (Orgs.). **Serviço Social: temas, textos e contextos: coletânea nova de Serviço Social**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, p. 103-120, 2013.

MÉSZÁROS, I. **Produção destrutiva e Estado Capitalista**. São Paulo, Cortez, 1989.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MILANEZ, F. Na Funai e no Incra, governo aposta em pastores e ruralistas. **Carta Capital**, São Paulo, 13 janeiro 2017. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/na-funai-e-no-incra-governo-aposta-em-pastores-e-ruralistas>>. Acesso em: jan./2017.

MILLER, S. E.; HAYWARD, R. A.; SHAW, T. V. Environmental shifts for social work: A principles approach. **International Journal of Social Welfare**, v. 21, p. 270–277, 2012.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, p. 9-30, 1994.

MIOTO, R. C. T. Trabalho com famílias: um desafio para os assistentes sociais. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, nº 3, dez, p. 1-14, 2004.

MIOTO, R. C. T.; LIMA, T. C. S. A dimensão técnico-operativa do Serviço Social em foco: sistematização de um processo investigativo. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 8, n.1 p. 22-48. jan./jun. 2009.

MONTAÑO, C. **A natureza do Serviço Social: um ensaio sobre sua gênese, a “especificidade” e sua reprodução.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Um Projeto para o serviço social crítico. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v.9, n.2, p. 141-157, dez., 2006.

MOORE, J. W. **Ecology and the Rise of Capitalism.** 352f, 2007. Dissertation of Philosophy in Geography, University of California, Berkeley, p. 1-352, 2007.

_____. Marx and the Historical Ecology of Capital Accumulation on a World Scale: A Comment on Alf Hornborg’s Ecosystems and World Systems: Accumulation as an Ecological Process. **Journal Of World-Systems Research**, vol VI, Spring, 2000, p. 133-138.

MORAES, C. A. S. Os desafios do novo século à formação em Serviço Social. **Temporalis**, Brasília, ano 16, n. 31, jan/jun., p. 105-131, 2016.

MORIYAMA, V. Duas semanas de fogo reduzem a cinzas o coração da Chapada dos Veadeiros. **El País Brasil**, São Paulo, 30 outubro 2017.

Disponível em:

<https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/26/politica/1509048635_032403.html>. Acesso: out./2017.

MOTA, A. E., et al. Capitalismo contemporâneo e meio ambiente: as indústrias de reciclagem, o trabalho do catadores de lixo e ação do estado. In: SEMINÁRIO LATINOAMERICANO DE ESCUELAS DE TRABAJO SOCIAL, 18., Costa Rica, 2004. **Anais...** Costa Rica, p. 1-11, 2004.

NELSIS, C. M.; FREITAS, R. C. M. Desastres socioambientais, Políticas Sociais e Proteção Social: Glossário. In: FREITAS, R. C. M. (Org.). **Coleção Natureza, Desastres e Proteção Social**, v. 1, Florianópolis: UFSC/CSE/DSS, p. 1-32, 2014.

NETO, J. F. M. **Extensão Universitária: uma análise crítica.** João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

NETTO, J. P. Transformações societárias e serviço social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 50, 1996.

_____. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. In: MOTA, E. et al. **Serviço social e Saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: Cortez, p. 1-22, 2006.

_____. Desigualdade, pobreza e Serviço Social. **Revista em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 135-170, 2007.

_____. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009a.

NETTO, J. P. Introdução ao método na teoria social. In: CFESS; ABEPSS (Org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS, p. 667-700, 2009b.

_____. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, J.; BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2007.

NORTON, C. L. Social work and the environment: An ecosocial approach. **International Journal of Social Welfare**, 21, p. 299-308, 2012.

NUNES, L. S. **A implementação da política de educação ambiental do município de Florianópolis: novas demandas ao Serviço Social**. 2012, 229f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

_____. A questão socioambiental e a atuação do Assistente Social. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 12, p. 196-212, 2013.

_____. Educação Ambiental e Serviço Social. In: FREITAS, R. C. M. **Coleção Educação Ambiental**, v. 1, Florianópolis: UFSC/FAPESC, 2014a.

_____. Educação Ambiental sob uma perspectiva crítica. In: FREITAS, R. C. M. **Coleção Educação Ambiental**, v. 2, Florianópolis: UFSC/FAPESC, 2014b.

_____. A produção de conhecimento sobre a questão socioambiental no Serviço Social. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL, TRABALHO E POLÍTICA SOCIAL, 1., Florianópolis, 2015. **Anais....** Florianópolis, 2015, p. 1-8.

NUNES, L. S.; SILVA, A. G. M. A concepção de questão socioambiental e o Serviço Social. **Temporalis**, Brasília, v. 2, p. 97-116, 2013.

_____. A formação profissional do Assistente Social e o debate da questão socioambiental. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 14., Natal, 2014. **Anais...** Natal, 2014a, p. 1-11.

NUNES, L. S.; SILVA, A. G. M. A Educação Ambiental e a atuação do Assistente Social. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 20, p. 122-154, 2014b.

O'CONNOR, J. La seconde contradiction du socialisme: causes et conséquences. **Actuel Marx**, Paris, n°. 12, p.30-36, 1992.

OBSERVATÓRIO DO CLIMA. **Temer anistia grilagem de terras**. 11 julho 2017. [online]. Disponível em: <<http://www.observatoriodoclima.eco.br/temer-anistia-grilagem-de-terras/>>. Acesso em: jul./2017.

OLIVEIRA, C. Governo Temer impõe 'Escola sem partido' à Universidade Federal do ABC. **Rede Brasil Atual**, São Paulo, 19 julho 2016. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/07/escola-sem-partido-chega-a-universidade-federal-do-abc-4356.html>>. Acesso em novembro/2017.

OLIVEIRA, E. M. **23 teses pela reforma do Serviço Social brasileiro**: Pelo resgate de sua identidade e de uma cultura profissionalizante. 2017. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/0B159LRiZwoG5TFFzMW9VSUs2THM/view>>. Acesso em: out./2017.

OLIVEIRA, N. Minas já sofreu com outros rompimentos de barragens. **Jornal O Tempo**, Minas Gerais, 05 novembro 2015. Disponível em: <<http://www.otempo.com.br/cidades/minas-j%C3%A1-sofreu-com-outros-rompimentos-de-barragens-1.1159501>>. Acesso em novembro/2017.

OLIVEIRA, T. R. F. M. **Serviço Social e Questão Ambiental: desafio para a formação profissional na contemporaneidade**. 2012. 118f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Programa de Pós Graduação em Política Social, Universidade Federal de Mato Grosso, 2012.

ORTIZ, F. da S. G. **O Serviço Social e sua imagem: avanços e continuidades de um processo em construção**. 2007. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PEGADAECOLÓGICA. **A calculadora**. 2015. Disponível em: <<http://pegadaecologica.org.br>>. Acesso em: jul./2017.

PEPPER, D. **Ambientalismo Moderno**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

PEREIRA, L. D. A expansão dos Cursos de Serviço Social em tempos de contrarreforma do ensino superior brasileiro: impactos na formação profissional em Serviço Social. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís/MA. 2010, p. 323-331, 2010.

PEREIRA, P. A. P. A utilidade da pesquisa para o Serviço Social. **Serviço Social & Saúde**, Campinas, v. 4, n. 4, p. 1-156, 2005.

PERES, F., MOREIRA, JC., DUBOIS, GS. Agrotóxicos, saúde e ambiente: uma introdução ao tema. In: PERES, F., MOREIRA, JC. (Orgs). **É veneno ou é remédio?: agrotóxicos, saúde e ambiente**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, p. 21-41, 2003.

PÉREZ, A. G. Necessidades de formação do assistente social no campo ambiental. In: GÓMEZ, J. A. D.; AGUADO, O. V.; PÉREZ, A. G.

(Orgs.). **Serviço Social e Meio Ambiente**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 27-46.

PET. Programa de Educação Tutorial. **Apresentação PET curso de Serviço Social UNIOESTE - Campus de Toledo**. DSS: UNIOESTE, 2008. Disponível em: <<https://petservicosocialunioeste.jimdo.com/>>. Acesso em: mai./2016.

PIERRI, N. **Análisis crítico del instrumento de evaluación de impacto ambiental**: Su aplicación em Uruguay, 2002. Tese – Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

_____. Historia del concepto de desarrollo sustentable. In: FOLADORI, G.; PIERRI, N. (Org.) **¿Sustentabilidad?** Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable. Universidad Autónoma de Zacatecas, México, p. 27-81, 2005.

PIRES, V. Ministério do Meio Ambiente defende criação de lei geral para o licenciamento ambiental. **Instituto Socioambiental**, São Paulo, 03 junho 2016. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/en/node/5226>>. Acesso em: mai./2017.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PORTAL VERMELHO. "**Quem não tem dinheiro, não tem que fazer universidade**", diz Deputado. 11 outubro 2016. [online]. Disponível em: <<http://www.brasil247.com/pt/247/sp247/259908/Quem-n%C3%A3o-tem-dinheiro-n%C3%A3o-tem-que-fazer-universidade-diz-deputado.htm>>. Acesso em: out./2016.

PUC/GO. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. **Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Serviço Social**. Goiânia: DSS/PUC/GO, 2009.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004, p. 113-140.

QUIROGA, C. **Invasão positivista no marxismo**: manifestações no ensino da Metodologia no Serviço Social. São Paulo: Cortez, 1991.

RAFAEL, P. R. B. **A “questão ambiental” e o trabalho das Assistentes Sociais nos programas socioambientais das empresas em Recife**. 2008. 132f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2008.

RIBEIRO, P. A.; PONTES, I. P. S. Questão Socioambiental e Serviço Social: reflexões sobre a formação do assistente social para atuação no campo socioambiental. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 14., Natal, 2014. **Anais...** Natal, 2014, p. 1-13.

RINK, J. **Ambientalização curricular na educação superior**: tendências reveladas pela pesquisa acadêmica brasileira (1987-2009). 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2014.

RINKEL, M; POWERS, M. Social Work Promoting Community and Environmental Sustainability: A Workbook for Global Social Workers and Educators. **International Federation of Social Workers**, Berne, Switzerland, 2017.

ROCK, L. F. Communities, Social Sustainability, and Social Work Practice in the Face of Disaster. In: RINKEL, POWERS. **Work Promoting Community and Environmental Sustainability: A Workbook for Global Social Workers and Educators**, p. 20-27, 2017.

RUETHER, R. R. Ecofeminismo: Mulheres do Primeiro e do Terceiro Mundo. **Estudos Teológicos**, Rio Grande do Sul, 36(2), p. 129-139, 1996.

SÁ, J. L. M. de. **Conhecimento e currículo em Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1995.

SACHS, I. **Ecodesenvolvimento**: crescer sem destruir. São Paulo: Vértice, 1986.

SAMAGAIA, J.; ANGIONI, M. Situação dos desabrigados/atingidos pelo desastre e assistência (des)organizada. In: FRANK, B.; SEVEGNANI, L. **Desastre de 2008 no Vale do Itajaí**: água, gente e política. Blumenau: Agência de Água Itajaí, 2009, p. 140-147.

SANTANA, R. M. N.; SOUSA, S. M. P. S. Gestão pública da questão ambiental e tessituras das cidades brasileiras: notas preliminares. **Revista Katálysis**, v. 15, p. 112-121, 2012.

SANTOS, C. M. **Na prática a teoria é outra?** Mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no Serviço Social. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

SANTOS, J. S.; ARAÚJO, N. M. S. O Serviço Social e a Gestão Pública do Meio Ambiente. In: ARAÚJO, N. M. S.; SANTOS, J. S.; SILVA, M. G. (Org.). **Educação Ambiental e Serviço Social: O PEAC e o Licenciamento na gestão pública do meio ambiente**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012, p. 63-102.

SANTOS, R. Gestão de desastres e política de assistência social. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 32-40, jan./jun. 2012.

SANTOS, R. **Serviço Social e Meio Ambiente**. 2007. 78f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SANTOS, T. F.; ARAÚJO, M. I. O. o processo de formação ambiental do Assistente Social: indícios curriculares. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL. 8., Rio de Janeiro, 2015. **Anais...** Rio de Janeiro, 2015, p. 1-15.

SANTOS, T. F. **A dimensão ambiental na formação profissional do Assistente Social**. 2016. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2016.

SANTOS, T. L. **O Serviço Social e Questão ambiental**: uma análise sobre a presença do tema em currículos de cursos de graduação em Serviço Social em IES do DF. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009.

SARMENTO, H. B. M. **Serviço Social: concepções e fundamentos sobre ação profissional.** 2013. Projeto de pesquisa submetido ao Edital CNPQ produtividade em pesquisa. Florianópolis, 2013. (mimeo).

SAUER, M. **Meio Ambiente e Serviço Social: desafios ao exercício profissional.** 2010. 80f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SAUER, M.; RIBEIRO, E. M. Meio ambiente e Serviço Social: desafios ao exercício profissional. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 390 - 398, 2012.

SILVA E SILVA, M. O. **A formação profissional do assistente social: inserção na realidade social e na dinâmica da profissão.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, A. G. de M.. **Atuação do Assistente Social no âmbito da questão socioambiental.** 2012. 113f. Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SILVA, E. C. da. **A polêmica e dialética relação entre teoria e prática.** 2012. 309f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SILVA, J. A. M.; AMORIM, W. L. A reforma do ensino superior e as políticas de extensão universitária. **Cataventos**, Rio Grande do Sul, ano 5, nº 1, 2013, p. 1-13.

SILVA, J. V.; ANDRADE, M. J. G. Introdução. In: MILANEZ, B.; LOSEKANN, C. (Orgs.). **Desastre no Vale do Rio Doce: antecedentes, impactos e ações sobre a destruição.** Rio de Janeiro: Folio Digital, 2016, p. 23-35.

SILVA, M. G. **Capitalismo contemporâneo e “questão ambiental”:** o Desenvolvimento Sustentável e a ação do Serviço Social. 2008. 213f. Tese – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

_____. Questão Ambiental e as principais formas de enfrentamento do século XXI. In: ARAÚJO, N. M. S.; SANTOS, J. S.; SILVA, M. G. (Orgs.). **Educação Ambiental e Serviço Social: O PEAC e o licenciamento na gestão pública do meio ambiente**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012, p. 15-34.

SILVA, M. G. **Questão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: um desafio ético-político ao Serviço Social**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

_____. Sustentabilidade socioambiental e a retórica neodesenvolvimentista: apontamentos sobre meio ambiente e saúde no Brasil. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 123, p. 428-446, jul./set. 2015.

SILVA, M. G.; ARAÚJO, N. M. S.; SANTOS, J. S. “Consumo consciente”: o ecocapitalismo como ideologia. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 95-111, jan./jun. 2012.

SILVA, M. O. S. et al. A produção intelectual dos Programas de Pós-Graduação na área de Serviço Social. In: CARVALHO, D. B. B.; SILVA, M. O. S. (Orgs.). **Serviço Social, Pós-Graduação e Produção de Conhecimento no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 113-132.

SILVA, S. C. **Produção de conhecimento do Serviço Social sobre a questão ambiental: uma análise de seus fundamentos teórico-metodológicos e ídeo-políticos**. 2015. 150f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

SILVEIRA, J. P. B. **Questão Ambiental e Sustentabilidade na produção de literatura do Serviço Social**. 2015. 319f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SIMIONATTO, I. Os desafios na pesquisa e na produção do conhecimento em Serviço Social. **Revista Temporalis**, Brasília, ano V, nº 9, 2005, p. 51-62.

SOUSA, A. C. A. A evolução da política ambiental no Brasil do século XX. **Revista Achegas.net**, Rio de Janeiro, v. n° 26, 2005, p. 1-14.

SPOSATI, A. Pesquisa e produção de conhecimento no campo do Serviço Social. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10 n. esp., 2007, p. 15-25.

TAVARES, M. A. Marx, marxismos e Serviço Social. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 09-11, jan./jun., 2013.

TORRES, M.; BRANFORD, S. Hidrelétricas avançam sobre terras e vidas Munduruku. **The Intercept Brasil**, 16 janeiro 2017. Disponível em: <<https://theintercept.com/2017/01/16/hidreletricas-avancam-sobre-terras-e-vidas-munduruku/>>. Acesso jan./17.

UNESP. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". **Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Serviço Social**. São Paulo: DSS/UNESO, 2015.

UNIFESP. Universidade Federal de São Paulo. **Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Serviço Social**. São Paulo: DSS/UNIFESP, 2016.

UNIOESTE. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Serviço Social**. Toledo: DSS/UNIOESTE, 2014.

VALADÃO, V. A.; BARCELLOS, G. H. Privatização da terra: intersecções das questões agrária e ambiental. **Revista Temporalis**, Brasília, ano 12, n.24, p. 145-169, 2012.

VASCONCELOS, A. M. **A prática do Serviço Social: cotidiano, formação e alternativas na área da saúde**. São Paulo: Cortez, 2002.

VIEIRA, N. P. **O trabalho do assistente social nos processos de remoção de moradias: atualização de antigas requisições**. 2015. 241f. Tese - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

VÍGOLO, T. C. **Política de Assistência Social, Prevenção e Respostas aos Desastres Socioambientais**. 2013. 229f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

WELLE, D. A floresta como moeda de troca de Temer. **Carta Capital**, São Paulo, 15 de ago. 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/a-floresta-como-moeda-de-troca-de-temer>>. Acesso em: ago./2017.

WWF. **Pegada ecológica: que marcas queremos deixar no planeta?**. Brasília: WWF, 2007.

YAZBEK, M. C. Os fundamentos do Serviço Social na contemporaneidade. In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social: o trabalho do Assistente Social e as políticas sociais**. Módulo 4. Brasília: CEAD/CFESS/ ABEPSS, 2000, p. 21-36.

ZACARIAS, R. A lógica destrutiva do processo de acumulação do capital e a destruição ambiental. **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 19, nº 2, p. 65-72, 2009.

ZAPF, M. K. Social Work and the Environment: Understanding People and Place. **Critical Social Work**, v. 11, p. 30-46, 2000.

APÊNDICE A: UNIDADES ACADÊMICAS FILIADAS À ABEPSS

Região	IES	Organização Acadêmica	Natureza Adm
Centro Oeste	Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO	Universidade	Privada sem fins lucrativos
	Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT	Universidade	Pública Federal
	Universidade de Brasília – UNB	Universidade	Pública Federal
Leste	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	Universidade	Pública Federal
Leste	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/Minas	Universidade	Privada sem fins lucrativos
Leste	Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF	Universidade	Pública Federal
Leste	Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP	Universidade	Pública Federal
Leste	Centro Universitário UNA	Centro Universitário	Privada com fins lucrativos
Leste	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/Rio	Universidade	Privada sem fins lucrativos
Leste	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ	Universidade	Pública Estadual
Leste	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	Universidade	Pública Federal
Leste	Universidade Federal Fluminense – UFF	Universidade	Pública Federal
Leste	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO	Universidade	Pública Federal
Leste	Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES	Universidade	Pública Estadual
Nordeste	Universidade Federal de Alagoas – UFAL	Universidade	Pública Federal
Nordeste	Universidade Católica de Salvador – UCSAL	Universidade	Privada sem fins lucrativos
Nordeste	Universidade Federal da Bahia – UFBA	Universidade	Pública Federal
Nordeste	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	Instituto Federal	Pública Federal
Nordeste	Universidade Estadual da Paraíba – UEPB	Universidade	Pública Estadual
Nordeste	Universidade Federal da Paraíba – UFPB	Universidade	Pública Federal
Nordeste	Faculdades Integradas de Patos – FIP	Faculdade	Privada sem fins lucrativos
Nordeste	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	Universidade	Pública Federal
Nordeste	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN	Universidade	Pública Estadual

Nordeste	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	Universidade	Pública Federal
Nordeste	Universidade de Tiradentes – UNIT	Universidade	Privada com fins lucrativos
Nordeste	Universidade Federal de Sergipe – UFS	Universidade	Pública Federal
Nordeste	Universidade Federal de Campina Grande – UFCG	Universidade	Pública Federal
Norte	Universidade Federal do Amazonas – UFAM	Universidade	Pública Federal
Norte	Universidade Federal do Maranhão – UFMA	Universidade	Pública Federal
Norte	Universidade Federal do Piauí – UFPI	Universidade	Pública Federal
Norte	Universidade da Amazônia – UNAMA	Universidade	Privada com fins lucrativos
Norte	Universidade Federal do Pará – UFPA	Universidade	Pública Federal
Norte	Fundação Universidade Federal do Tocantins - UFT	Universidade	Pública Federal
Sul I	Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR	Universidade	Privada sem fins lucrativos
Sul I	Universidade Estadual de Londrina – UEL	Universidade	Pública Estadual
Sul I	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE	Universidade	Pública Estadual
Sul I	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS	Universidade	Privada sem fins lucrativos
Sul I	Universidade de Caxias do Sul – UCS	Universidade	Privada sem fins lucrativos
Sul I	Universidade de Santa Cruz – UNISC	Universidade	Privada sem fins lucrativos
Sul I	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS	Universidade	Privada sem fins lucrativos
Sul I	Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA	Universidade	Pública Federal
Sul I	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	Universidade	Pública Federal
Sul I	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	Universidade	Pública Federal
Sul II	Centro Universitário de Lins – UNILINS	Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos
Sul II	Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC/Campinas	Universidade	Privada sem fins lucrativos
Sul II	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP	Universidade	Privada sem fins lucrativos
Sul II	União das Faculdades dos Grandes Lagos – UNILAGO	Faculdade	Privada sem fins lucrativos
Sul II	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP	Universidade	Pública Estadual
Sul II	Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP	Universidade	Pública Federal

APÊNDICE B: Levantamento bibliográfico dos periódicos na área do Serviço Social

ISSN	Revista e Vinculação	Estrato	Acesso Dossiê	Nº de artigos	Dossiês
0104-8740	Revista de Políticas Públicas	A2	De 2000 ao v. 20, n. 2 2016	24	<ul style="list-style-type: none"> •Dossiê específico: 1) v. 15, n. 1 (2011) – “Políticas Públicas: Questão Agrária e Meio Ambiente” •Dossiês gerais: 1) v. 20 (2016); 2) v. 20, n. 1 (2016); 3) v. 20, n. 2 (2016); 4) v. 19, n. 1 (2015); 5) v. especial (2014); 6) v. 18, n. 1 (2014); 7) v. 16, n. 2 (2012); 8) v. especial (2010); 9) v. 16, n. 1 (2012); 10) v. 4, n. 1.2 (2000); 11) v. 8, n. 1 (2004); 12) v. 9, n. 2 (2005).
1415-1804	O Social em Questão	B2	De 2000 até ano 20, n. 37 2017	18	<ul style="list-style-type: none"> •Dossiês específicos: 1) ano 7, n. 10 (2003): “Cultura e Sustentabilidade”; 2) ano. 10, n. 18 (2007): “Desenvolvimento Socioambiental local”; 3) ano. 18, n. 33 (2015): “Desastres e Justiça Ambiental”.
1414-4980	Revista Katálysis	A1	De 2006 até o 1º volume de 2017	12	<ul style="list-style-type: none"> •Dossiê específico: 1) v. 15, n. 1 (2012) – “Relações sociais, desenvolvimento e questões ambientais”; •Dossiê geral: 1) v. 16, nº 2, 2013 – “Lutas Sociais e Serviço Social”
1414-9869	Sociedade em Debate	B2	De 2000 até v. 23, n. 1 de 2017	09	<ul style="list-style-type: none"> •Dossiês sem tema da edição: 1) v. 9, n. 1 (2003); 2) v. 13, n. 1 (2007); 3) v. 15, n. 2 (2009); 4) v. 18, n. 1 (2012); 5) v. 18, n. 2 (2012); 6) v. 20, n. 1 (2014); 7) v. 21, n. 1 (2015).
1414-9184	Praia Vermelha	B5	De 2003 até v. 22, n. 2 de 2012	08	<ul style="list-style-type: none"> •Dossiê específico: 1) v. 19, n. 2 (2009), “Questão ambiental: o planeta em risco?”
0101-6628	Serviço Social & Sociedade	A1	De 2010 até nº 129 de 2017	06	<ul style="list-style-type: none"> •Dossiê específico: 1) n. 123 (2015) – “Trabalho, Saúde e Meio Ambiente”. •Dossiê geral: 1) n. 106 (2011), com temas relativos à educação, formação profissional no âmbito das Políticas Públicas; 2) n. 129 (2017), sem título.

2176-9575	Argumentum	A2	De 2009 até v. 9, n. 1 de 2017	06	• <u>Dossiês gerais</u> : 1) v. 4, n. 2 (2012); 2) v. 5, n. 1 (2013); 3) v. 6, n. 2 (2014); 4) v. 9, n. 1 (2017); 5) v. 8, n. 1 (2016)
1518-7934	Temporalis	B1	De 2010 até o v. 16, n. 31 2016	05	• <u>Dossiê específico</u> : 1) v. 2, n. 24 (2012) – “Questão agrária, urbana, ambiental e Serviço Social” • <u>Dossiês gerais</u> : 1) v. 2, n. 26 (2013); 2) v. 1, n. 27 (2014)
1414-8609	Em Pauta	A2	De 2007 até n. 37 de 2016	04	• <u>Dossiê específico</u> : 1) v. 11, n. 32 (2013) – “Trabalho, Saúde e Ambiente” • <u>Dossiê geral</u> : 1) n. 21 (2008)
1677-9509	Textos & Contextos	A2	De 2002 até v. 16, n. 1 2017	04	• <u>Dossiês gerais</u> : 1) v. 11, n. 2 (2012); 2) v. 12, n. 1 (2013); 3) v. 2, n. 1 (2003); 4) v. 6, n. 1 (2007).
1413-4233	Serviço Social & Realidade	B3	De 2007 até v. 19, n. 2 de 2010	04	• <u>Dossiês sem tema da edição</u> : 1) v. 16, n. 1 (2007); 2) v. 17, n. 2 (2008); 3) v. 18, n. 2 (2009); 4) v. 19, n. 2 (2010).
1679-4842	Serviço Social em Revista	B2	De 2001 até v. 19, n. 1 de 2016	02	<u>Dossiês gerais</u> : 1) v. 12, n. 2 (2010); 2) v. 13, n. 2 (2011)
1519-7611	Emancipação	B2	De 2001 até v. 16, n. 2 de 2016	02	<u>Dossiês gerais</u> : 1) v. 4, n. 1 (2004); 2) v. 8, n. 2 (2008),
1980-8518	Libertas	B2	De 2001 até v. 16, n. 2 de 2016	02	<u>Dossiês gerais</u> : 1) v. 2, n. 1 (2002); 2) v. 9, n. 1 (2009)
1415-6946	Ser Social	A2	De 2000 até v. 18, n. 39 (2016)	--	--

APÊNDICE C: Levantamento bibliográfico dos artigos dos ENPESS

	EIXO	AUTORES	TÍTULO DO ARTIGO
VIII ENPESS 2002	Estado, democracia e controle social	1) Marcia Oliveira; Renata Severo; Rosa Lima	A prática do Serviço Social em programa de cooperação internacional: a realidade sócio-econômica-ambiental de comunidades rurais do semi-árido
	Grupos Institucionais de Pesquisa	2) Andréa Silva	A moradia do “teimoso”: as práticas de resistência sócio-ambiental dos(as) moradores(as) de Mãe Luiza – Natal/RN
IX ENPESS 2004	Eixo: I Formação Profissional; Subeixo: Formação Profissional Estado da Arte: 1.6 Implantação das diretrizes curriculares	1) Fernanda Testa et al.	<u>A transversalidade da educação ambiental nos parâmetros curriculares nacionais</u>
	Eixo: II Articulação entre Formação e Exercício profissional Subeixo: A Serviço Social, Política Social, Estado e Sociedade: 2.3 Política Social: Trabalho, Educação, Habitação, Meio Ambiente, Segurança Alimentar, Questão rural-urbana, Drogas, Dependência Química, Segurança Pública	2) Daniele Begalle et al.	A dimensão da educação ambiental na formação acadêmica: a proposta do curso de serviço social da UNIOESTE, campus Toledo
		3) Eluá Haupt; Marcia Pizol; Marcia Fath	<u>A importância da relação homem: natureza na construção da cidadania ambiental</u>
		4) Cássia Virgínia P. Soares et al.	<u>A qualidade de vida no ladeira sob a perspectiva da relação entre meio ambiente e habitação</u>
		5) Maria Margareth B. Santos et al.	<u>Desenvolvimento e meio ambiente</u>
		6) Maristela Dal Moro	<u>Famílias residentes no entorno de áreas de preservação ambiental: condições de vida e de trabalho</u>
		7) Ana Elizabete Mota et al.	<u>Legislação ambiental: uma restrição efetiva à produção destrutiva?</u>
		8) Marinez Gil Nogueira	Meio ambiente e desenvolvimento sustentável: reflexão sobre a educação ambiental no âmbito da gestão ambiental empresarial
		9) Ana E. Mota; Maria das Graças e Silva; Marcela Valença; Paula Bezer	<u>Produção destrutiva e meio ambiente: as indústrias de reciclagem, o trabalho dos catadores de lixo e a ação do estado</u>
		Divisão do subeixo: 2.6 Movimentos Sociais, Organizações da sociedade civil e Cidadania	10) Mônica A. Grossi Rodrigues; Mauro Diniz Parreiras Neto

	<p>Divisão do subeixo: 2.7 Violência e Cidadania</p> <p>Eixo: II Articulação entre Formação e Exercício profissional. Subeixo: B Intervenção profissional</p> <p>Divisão do subeixo: 2.10 Processos sócio-assistenciais, sócio-educativos, periciais, emergenciais</p>	<p>11) Eloina Casas da Silva et al.</p>	<p><u>Refletindo a formação do cidadão ambiental</u></p>
		<p>12) Nara Juliana Scheren</p>	<p><u>A Educação Ambiental Contribuindo Para A Formação De Cidadãos</u></p>
<p>X ENPESS 2006</p>	<p>Eixo: Questão Social e Trabalho</p> <p>Subeixo: 3.3 Questão agrária, questão urbana e sócio-ambiental</p>	<p>1) Margarida M. de A. Mota et al.</p> <p>2) Amanda R. Souza da Silva et al.</p> <p>3) Paula Silva Leão</p> <p>4) Ana Carla Barreto de Oliveira</p> <p>5) Flávia F. de Albuquerque et al.</p> <p>6) Josimery Melo; Jordeana Pereira</p> <p>7) Maria das Graças e Silva; Marcela Valença</p> <p>8) Laurileide Barbosa da Silva</p> <p>9) Raquel dos Santos</p> <p>10) Egli Muniz et al.</p> <p>11) Maria do Socorro R. Chaves et al.</p>	<p>A Coleta Seletiva e o Trabalho dos Catadores de Material Reciclável na Região Central do Município de São Paulo: primeiras aproximações</p> <p>A Emergência da Questão Ambiental nas Relações Sociais de Gênero e no Trabalho</p> <p>A Importância da Educação Ambiental como Função Política do Assistente Social</p> <p>A Intervenção do Serviço Social na Temática Ambiental</p> <p>A Percepção Ambiental do Catador de Lixo sobre seu Trabalho na Reciclagem</p> <p>As Condições de Vida e Trabalho dos Catadores de Lixo do Bairro do Pedregal em Campina Grande-PB</p> <p>Capitalismo Contemporâneo e Crise Ambiental: formas de enfrentamento e reprodução do sistema</p> <p>Direitos Sociais e Turismo: impactos sócio-ambientais na comunidade nativa da praia de Gaibu, município do Cabo de Santo Agostinho-PE-Brasil</p> <p>Meio Ambiente e Serviço Social</p> <p>O Cotidiano do Catador de Material Reciclável do Município de Bauru-SP</p> <p>Organização da Produção pesqueira na Amazônia: subsídios para implantação de empreendimentos comunitários em Tabatinga-AM</p>

		<p>12) Andréa Lima da Silva</p> <p>13) Amanda S. Belo; Juliana L. Lima</p>	<p>Os Limites da Sustentabilidade Ambiental: o território degradado da carcinicultura</p> <p>Os Tratados Internacionais sobre o Meio Ambiente e a Posição do Brasil na Criação de um Mercado da Poluição</p>
		1) Soraya Gama de Ataíde	As diferentes concepções sobre o determinante ambiental na sociedade
		2) Denise C. de Moura Juncá	Terras de Custódio: um lugar e suas tramas
		3) Edlene Pimentel	Destruição e devastação do meio ambiente no capitalismo
		4) Claudenizia de O. Pereira et al.	Políticas públicas ambientais no Brasil: possibilidades e limites históricos
		5) Andréa Lima da Silva	O pensamento ambientalista romântico e as populações tradicionais: notas críticas para o debate
		6) Aliceane de Almeida Vieira	A questão sócio-ambiental na contemporaneidade
		7) Valdenice José Raimundo	A desmistificação da masculinidade na pesca
		8) Adriana das N. Guedes de Souza	Responsabilidade socioambiental empresarial no cabo de santo agostinho
		9) Camila Lélis, Eliana Dancini, Gabriela Teixeira	Meio ambiente e educação ambiental- uma articulação possível entre serviço social e ecologia complexa
		10) Delma Rosa Almeida et al.	Estudo Sócio-Ambiental para regularização fundiária de assentamentos urbanos
		11) Ana Paula Modesto, Mara R. Alves Nunes Ribeiro	Vila de pescadores- educação ambiental x áreas de produção de óleo e gás
		12) Tatiane Silva, Geana Lacerda, Dirleia Martins	O Serviço Social e o direito ambiental- uma nova realidade
		13) Amanda Silva, Vitória Gehlen, Ana Carolina Peixoto, Maria Colares	Os problemas socioambientais enfrentados pelos pescadores de Ilha Deus-PE
		14) Adriana Souza, Ana Carolina Peixoto, Vitória Gehlen	Assentamento rural nova esperança em olho d'água do casado (al): a pesca artesanal e a sustentabilidade da atividade da piscicultura em tanques-rede
XI ENPESS 2008	Eixo: Questão Social e Trabalho Subeixo: 3.3 Questão Agrária, Urbana e Sócio-Ambiental Divisão do subeixo: 3.3.3 Questão Sócio-Ambiental		
XI ENPESS 2010	Eixo: 5 Questões Agrária, Urbana, Ambiental e Serviço Social	<p>1) Izabel Moreira da Silva</p> <p>2) Maria das Graças e Silva; Paula Raquel Bezerra Rafael</p>	<p>A trajetória histórica da dimensão socioeducativa do Serviço Social e a inserção em um novo campo de atuação: o meio ambiente</p> <p>A “questão ambiental” e Serviço Social no Brasil: uma curta história, novos desafios profissionais</p>

		3) Michela K. C. Alves dos Santos	Agroecologia e Serviço Social uma interação necessária
		4) Tauana Samara DA Silva Santos	Responsabilidade socioambiental no setor sucroalcooleiro de Alagoas um espaço de atuação do Assistente Social
		5) Aliceane de Almeida Vieira et al.	Habitabilidade urbana, saúde ambiental e Serviço Social
		6) Valéria C. Aldeci de Oliveira et al.	A prática do Assistente Social em projetos socioambientais: uma experiência de Extensão Universitária junto aos moradores da Travessa dos Palmares, Cruz das Armas João Pessoa/PB
		7) Gilvaneide Silva; Emmanuelle Azevedo; Elizete Leitão de Santana	Favela problema x favela solução: um estudo das mudanças das diretrizes para habitação de interesse social
		8) Iara V. F. de Santana; Pedro V. de A. Neto; Rafaela Silveira de Aguiar	Desenvolvimento e a questão ambiental: A vivência de estudantes do Serviço Social em comunidades impactadas por alguns empreendimentos do PAC no município de São Gonçalo do Amarante – CE.
		9) Vitória R. F. Gehlen et al.	Conflitos socioambientais e relações de gênero e raça: uma experiência no quilombo onze negras
		10) Maria do P. S. R. Chaves et al.	Pesquisa-ação e Serviço Social: um relato de experiência do Grupo Inter-Ação em comunidades ribeirinhas na Amazônia
		11) Eugênia Aparecida Cesconeto	Os Conselhos de Meio Ambiente: algumas considerações
		12) Milena F. Barroso; Rívera B. da Silva; Marcos A. Lima da Costa	Questão Ambiental: análises sobre o lixo das alegorias produzido no festival folclórico de Parintins
		13) Hortência Silva; Silvana Silva	“Tô enfiado no lixo, é um bairro sujo”: a situação de Maranguape I – Paulista/PE
		14) Cicera Maria dos Santos Gomes	Do Império Verde ao Império Cinza: as transformações ocorridas no município do Cabo de Santo Agostinho – PE
		15) Jacqueline Guimarães; Olinda Rodrigues	Políticas Públicas Ambientais na Amazônia?
		16) Marilla de Oliveira Moura	Impactos Ambientais e o Gerenciamento inadequado dos resíduos hospitalares
		17) Marinez Gil Nogueira; Silvania Q. e Silva; Ana Rafael G. Lemos	Sustentabilidade e Inclusão Social: Estudo sobre programas e/ou projetos implementados pela Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável do Amazonas
		18) Albados Prazeres de Andrade; Heloisa Helena Correa da Silva	O Programa Bolsa Floresta na reserva de desenvolvimento sustentável do Uatumã no Amazonas
		19) Emanoela Vogel, Laura Neitsch	A teoria marxista na análise da degradação ambiental

		20) Andréia Santos Cavalcante	Sustentabilidade na Amazônia: um olhar sobre o Programa Luz Para Todos e seus impactos nas condições de vida da população local
		21) Fabíola dos Santos Dornellas	Poluição do ar atmosférico e doenças respiratórias
		22) Mônica Aparecida Grossi	Politização da questão ambiental no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Brasil – MST
		23) Juliana Fernandes, Glaucio Braga	Meio ambiente, urbanização e políticas públicas: uma análise das questões sócio-ambientais no espaço urbano.
		24) Leonice M. N. Gonçalves, Márcia Irene Pereira Andrade	Programa Atividade Curricular de Extensão (PACE): avaliação de impactos sociais na temática meio ambiente
		25) Andréa Lima da Silva	Desenvolvimento Sustentável e desenvolvimento como liberdade – faces imperativas da acumulação capitalista
		26) Tânia Godoi Diniz, Denise Bacci	Mineração em áreas urbanas: proposta metodológica para uma intervenção socioambiental
		27) Alacir R. Silva, Larissa Letícia Andara Ramos, Nara Cuman Motta	Produção e reprodução do espaço urbano: Uma leitura sobre a ocupação desordenada do Município de Jardim Carapina – Serra/ES
		28) Fabiana Pereira de Carvalho	Assentamentos de Reforma Agrária e as Perspectivas de Desenvolvimento Rural
XIII ENPESS 2012	Eixo: 5 Questões Agrária, Urbana, Ambiental e Serviço Social Subeixo: 5.3 Ênfase na questão ambiental	1) Elen Lúcia Marçal de Carvalho	Grandes projetos na Amazônia: a inserção do capital transnacional e suas contradições
		2) Gerciana Oliveira de Souza	Notas sobre a trajetória das políticas públicas de saúde e sustentabilidade socioambiental em Manaus
		3) Enilda M. Lemos; Célia M ^a David	Por uma atuação do Serviço Social em espaços ambientais de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul
		4) Kamilla Silva; Nailsa Araújo	A concepção de Educação Ambiental dos docentes da Universidade Federal de Sergipe
		5) Barbara Louise Carnevale	A questão ambiental nos Encontros Nacionais de Pesquisadores em Serviço Social e Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais
		6) Fabiane Agapito Campos de Souza	O processo de produção e reprodução do capital e seus impactos no meio ambiente – um estudo de caso da Thyssenkrupp Companhia Siderúrgica do Atlântico (TKCSA)
		7) André Augusto Brandão; Amanda Lacerda Jorge	Quilombolas e Ribeirinhos: cooperação e conflito ambiental em áreas de várzea e floresta na Amazônia
		8) Letícia Soares Nunes	As possibilidades de atuação do Assistente Social no âmbito das questões ambientais

		9) Valeria Pereira Bastos	Jardim Gramacho e os catadores de materiais recicláveis: território extraordinário do lixo
		10) Marcus Wilke Silva Lima	A Amazônia e o discurso do desenvolvimento sustentável
		11) Marinez Gil Nogueira	Globalização e propriedade intelectual: A Proteção do Conhecimento Tradicional e Desafios da Sustentabilidade na Amazônia
		12) Roberta Andrade; Etyanne Lima	Reflexão-ação-reflexão: educação ambiental na Escola Estadual Tiradentes em Manaus
		13) Rosana de Carvalho Martinelli Freitas; Letícia Soares Nunes	Questão ambiental, desastres e interdisciplinaridade
		14) Jacqueline Tatiane da Silva Guimarães; Olinda Rodrigues	Educação Ambiental para as cidades Amazônicas: reflexões para o Serviço Social
		15) Jacqueline T. da Silva Guimarães	Infância e Meio Ambiente no espaço urbano da Amazônia
		16) Alba dos Prazeres de Andrade; Heloisa Helena Correa da Silva	Programa Bolsa Floresta e a inserção dos moradores da reserva extrativista Catuá-Ipixuna – AM
		17) Maria Camilo; Vânia Maria Caio; Duarcides Ferreira Mariosa	Sustentabilidade socioambiental e populações ribeirinhas
		18) Marinez G. Nogueira; Gerciana O. de Souza; Lia A. S. do Rosário	Políticas Públicas de saúde e sustentabilidade socioambiental: novos desafios para a construção de uma saúde ampliada
		19) Luciana do Nascimento Simião	O paradigma da sustentabilidade, a luz do capital, e a (in) sustentabilidade socioambiental no capital.
		20) Ticiane Santos; Amanda Silva; Carla Alessandra da Silva Nunes	Serviço Social e Educação Ambiental: Reflexões sobre o processo de Assessoria no Programa de Educação Ambiental com Comunidades Costeiras – PEAC.
		21) Jailson R. Messias; Ana Régia S. Oliveira; Nailsa Maria Souza Araújo	A “Questão ambiental” sob a ótica dos dirigentes sindicais de Aracaju
		22) Soraya Gama de Ataíde	Depredação ambiental, danos na saúde dos trabalhadores provocados pela indústria de mineração
		23) Tibério Lima Oliveira	As contradições do desenvolvimento sustentável na agroindústria canavieira de Ceará Mirim/RN
		24) Silvânia Queiroz e Silva; Andréia Santos Cavalcante	Questão Social e a sustentabilidade no Amazonas: elementos a para cidadania socioambiental
		25) Mauro João Porto; Dalva Felipe de Oliveira	“Não é um trem muito bom, é perigoso demais...”: o uso de agrotóxicos na produção de alimentos para o PAA

		26) Itaciara Prestes da Silva; Francileide Moreira Lima Bindá	A questão socioambiental na organização sociopolítica e cultural das comunidades ribeirinhas na Amazônia
		27) Andréa Lima da Silva	A carcinicultura no Rio Grande do Norte: uma análise dos impactos socioambientais nas condições de vida dos/as “trabalhadores/as do mar”
		28) Andrea Sousa Soares; Ilena Felipe Barros; Lanara S. G Costa Andrade	Serviço Social e Meio Ambiente: Experiência de Educação Ambiental com crianças atendidas pelo CRAS - Bom Jesus/RN.
		29) Andréa Silva; Silvana Santos; Tibério Lima Oliveira	Crise sociambiental no marco da produção destrutiva: o litoral nordestino em cena
		30) Ewene Rayane Silva et al.	Saúde ambiental e as condições de vida das pessoas trabalhadoras na Mata Sul de Pernambuco
		31) Jailson Ramos Messias; Sheyla Zacarias da Cruz	Educação Ambiental e o fortalecimento da organização social: reflexões da intervenção de estágio no PEAC
		32) Edir Vilmar Henig	A agricultura familiar como estratégia para o Desenvolvimento Sustentável
		33) Carla M. de Oliveira et al.	A Política Nacional de Resíduos Sólidos: Reflexos nas cooperativas de reciclagem da cidade do Natal
		34) Maria do S. C. Cardoso	Sustentabilidade na concepção dos extrativistas da Resex Cajari, Amapá, Brasil
		35) Maria Auxiliadora Ramos Vargas	“Área de risco” x “Sentidos do lugar”: a luta pela classificação do mundo no contexto dito ‘desastre’
		36) Carlos W. Pedrosa dos Santos	Saúde Ambiental e Serviço Social: o caso da Charneca, Cabo de Santo Agostinho – Pernambuco
		37) Silvana Crisóstomo da Silva; Maria das Graças e Silva	A insustentabilidade ambiental no arranjo produtivo local de confecções do Agreste Pernambucano: a dinâmica socioambiental de Toritama/PE
XIV ENPESS 2014	Eixo: 3 Questões Agrária, Urbana, Ambiental e Serviço Social Subeixo: 3.2 Questão ambiental	1) Gisele Oliveira de Alcantara	Responsabilidade socioambiental: um novo espaço de atuação ocupacional do Serviço Social
		2) Gisele Alcantara; Alexsandro C. Nascimento	O mito do crescimento econômico e a natureza como refém
		3) Tamires Barros de Almeida	O Serviço Social no enfrentamento dos problemas ambientais: desafios e possibilidades nesse novo espaço sócio-ocupacional
		4) Alba dos Prazeres de Andrade	As lutas sociais na Amazônia: terra e sustentabilidade ambiental

		5) Nailsa M. S. Araújo et al.	O lugar das políticas de meio ambiente, agricultura e pesca no orçamento público federal
		6) Jéssica da Silva Barreto	Tecnologia social e questão socioambiental na Amazônia: estudo em uma comunidade ribeirinha (município de Maués/AM)
		7) Mariana Cavalcanti Braz Berger	O fetiche do desenvolvimento sustentável: fundamentos para uma crítica
		8) Anildes M. J. Cruz; Ana R. Santana	Participação, mobilização e controle social na efetivação da Política Nacional de Saneamento
		9) Sandra Helena Ribeiro Cruz et al.	Desenvolvimento e desigualdade na Amazônia contemporânea: “decifra-me ou devoro-te!”
		10) Ana Beatriz de Souza Cyrino; Heloísa Helena Corrêa da Silva	A dimensão interventiva e ambiental do Serviço Social nos espaços socio-ocupacionais situados na bacia hidrográfica do educandos - Manaus/AM
		11) Adriana Soares Dutra	Problematizando o risco
		12) Gicele Ferreira; José Araujo	A luta pela terra e o conflito socioambiental na implantação da Resex Terra Grande Pracuúba no Marajó-PA: entre o açaí e a madeira
		13) Flávia Gomes; Sônia S. M. Batista	Organização produtiva: população ribeirinha na Ilha do Combu em Belém-Pará
		14) Mônica Grossi	Questão Ambiental, Reforma Agrária e Agroecologia: desafios políticos ao MST
		15) Enilda M Lemos; Célia M. David	Serviço Social e mentalidade ambiental
		16) Talita de Melo Lira	Política Ambiental e comunidades ribeirinhas no Estado do Amazonas
		17) Talita de M. Lira; Klilton B. Costa	A questão ambiental e políticas ambientais no Brasil: elementos para o debate
		18) Duarcides Ferreira Mariosa et al.	RDS do Tupé: população tradicional e espaço protegido
		19) Jailson R. V. Messias et al.	Aplicação dos Royalties em municípios Sergipanos e o desafio do controle social
		20) Letícia S. Nunes; Amanda Silva	A formação profissional do Assistente Social e o debate da questão socioambiental
		21) Ana Regina S. Oliveira et al.	Políticas públicas para pequenos produtores rurais e pescadores artesanais no Brasil: problematizando sua lógica
		22) Mariana F. de Castro Pereira	A questão ambiental e os desafios ao serviço social e ao Projeto Ético-Político Profissional

		23) Cristine J. Ribeiro; Aline Fonseca	O direito à posse: a população invisível no loteamento Santa Cecília no município de Pelotas
		24) Patrício Azevedo Ribeiro; Itaciara Prestes da Silva Pontes	Questão socioambiental e Serviço Social: reflexões sobre a formação do assistente social para atuação no campo socioambiental
		25) Débora C. B. Rodrigues et al.	Trabalho e organização sociopolítica das mulheres ribeirinhas no grande lago de Manacapuru/AM
		26) Silvana Crisostomo da Silva	Produção de conhecimento do Serviço Social sobre a questão ambiental: considerações acerca das concepções ídeo-teóricas
		27) Silvana C. Silva; Eduardo Mara	Gestão ambiental pública: notas sobre suas contradições e possibilidades
		28) Flávia G. da Silva et al.	A seca como fator político no Brasil: uma interface da questão social.
		29) Emanuel Luiz P. da Silva; Alba P. de Andrade; Elisabeth A. Rondon	Questão social e a gestão dos territórios: abordagem ambiental da reprodução social no Amazonas e Paraíba
		30) Kamilla Santos da Silva; Gyselle Freitas Santos; Luany de Souza	Os instrumentos do assistente social no programa de educação ambiental com comunidades costeiras
		31) Maria das Graças e Silva; Iris P. Soares; Rebeca G. de Oliveira Silva	A contra face do neodesenvolvimentismo: as transformações socioambientais em Suape/PE
		32) Luciana do Nascimento Simão	O paradoxo do capitalismo verde: uma análise necessária.
		33) Léia L. Soares; Masilene R. Viana	O rompimento da barragem algodões: mobilização dos atingidos e a intervenção pública na questão socioambiental
XV ENPESS 2016	Eixo: Questões Agrária, Urbana, Ambiental e Serviço Social Subeixo: Questão ambiental	1) Valeria Pereira Bastos	A Política Nacional de Resíduos Sólidos e os desafios dos catadores para sua efetivação
		2) Andréia Santos Cavalcante	O significado da Política de universalização da energia elétrica: impactos socioambientais no rural amazônico
		3) Ana Beatriz De Souza Cyrino	A resiliência na questão socioambiental enquanto uma expressão da questão social: Um estudo na Bacia Hidrográfica do Igarapé do Educandos na Cidade de Manaus – AM
		4) Andrea Heidemann; Nelma Baldin	As Instituições de Ensino Superior e a ambientalização curricular
		5) Enilda Maria Lemos	O movimento ambientalista liderado pela Fundação para Conservação da Natureza de Mato Grosso do Sul (FUCONAMS)
		6) Talita Lira; Antônio C. Witkoski	Participação social na criação e gestão da Floresta Estadual de Maués-AM

		7) Duarcides Ferreira Mariosa et al.	Gênero, trabalho e saúde em duas comunidades da reserva de desenvolvimento sustentável do Tupé, Manaus, Amazonas
		8) Amanda Menezes; Renan Martins	Questão Ambiental e Serviço Social: um debate necessário, relato de experiência.
		9) Francisco Neto; Tereza Martins	Os impactos da privatização das águas nas comunidades quilombolas: reflexões iniciais
		10) Leticia Soares Nunes	A discussão da ação profissional na questão socioambiental
		11) Mylena Dos Santos Santana	Conflitos socioambientais e territoriais: Resistência indígena em Aveiro (PA)
		12) Luiz Felipe Barros Silva	A questão ambiental como manifestação da “questão social”
		13) Marli Fagundes; Pamela S. Silva	Notas introdutórias sobre a soberania alimentar e a luta das mulheres camponesas
		14) Luciana Do Nascimento Simião	A responsabilidade socioambiental nas empresas: o caso do ITAÚUNIBANCO.
		15) Elimar Maria Neves De Sousa	O passivo socioambiental do Caulim em Junco do Seridó: a quem interessa?
		16) Vitor Moretti Zonetti	A atuação ambientalista do Serviço Social: a presença da educação ambiental na Política de Assistência Social de Franca-SP
		17) Gleyce K. R. Miranda; Ellen Patricia Mathews Da Silva	Povos, comunidades tradicionais e conflitos socioambientais na Amazônia

APÊNDICE D: QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL NO TÍTULO DE DISCIPLINAS DE CURSOS REFERENCIADOS À ABEPPS

Região	UFAS	Filiada	Organização Acadêmica	Natureza Jurídica	Nome disciplina	Disciplina	
						pt.	br.
Centro Oeste	Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO	X	Universidade	Privada sem fins lucrativos	Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente	X	
	Universidade de Cuiabá – UNIC		Universidade	Privada com fins lucrativos	Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente		X
					Educação Ambiental	X	
					Responsabilidade social e Ambiental	X	
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT	X	Universidade	Pública Federal	Serviço Social e a Questão Ambiental		X	
Leste	Centro Universitário Augusto Motta – UNISUAM		Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos	Responsabilidade Social e Ambiental		X
	Centro Universitário da Fundação Educacional de Guaxupé – UNIFEG		Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos	Educação para o Desenvolvimento Sustentável		X
	Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM		Faculdade	Privada sem fins lucrativos	Política Urbana e Meio Ambiente		X
	Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES	X	Universidade	Pública Estadual	Questão Urbana, Cidade e Meio Ambiente	X	
	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	X	Universidade	Pública Federal	Serviço Social e Meio Ambiente	X	
	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO	X	Universidade	Pública Federal	Meio Ambiente e a Questão Urbana no Brasil		X
	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM		Universidade	Pública Federal	Meio Ambiente e Serviço Social	X	

	Universidade Veiga de Almeida – UVA		Universidade	Privada com fins lucrativos	Ciências Ambientais		X
Nordeste	Faculdade Delta/IUNE/UNIME		Faculdade	Privada com fins lucrativos	Educação Ambiental	X	
	Faculdades Integradas de Patos – FIP/PB	X	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	Serviço Social, Sustentabilidade e Meio Ambiente	X	
	Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP		Universidade	Privada sem fins lucrativos	Serviço Social e Meio Ambiente		X
	Universidade Católica de Salvador – UCSAL	X	Universidade	Privada sem fins lucrativos	Educação Socioambiental		X
	Universidade de Tiradentes – UNIT	X	Universidade	Privada com fins lucrativos	Sociedade e Meio Ambiente	X	
	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN	X	Universidade	Pública Estadual	Direito Ambiental	X	
					Meio Ambiente e DS	X	
					Saúde Ambiental	X	
					Serviço Social e Meio Ambiente	X	
					Sociologia do Meio Ambiente	X	
	Universidade Federal da Paraíba – UFPB	X	Universidade	Pública Federal	Questão Ambiental e Políticas Públicas	X	
	Universidade Federal de Alagoas – UFAL	X	Universidade	Pública Federal	Sociedade, natureza e desenvolvimento: relações locais e globais		X
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG	X	Universidade	Pública Federal	Gestão ambiental e políticas públicas	X		
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	X	Universidade	Pública Federal	Gestão Ambiental - gênero e políticas públicas	X		
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	X	Universidade	Pública Federal	Desenvolvimento, meio ambiente e poder local	X		
Norte	Centro Universitário Luterano de Palmas – CEULP		Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos	Ética e Desenvolvimento Sustentável		X

				Desenvolvimento e sustentabilidade	X		
	Fundação Universidade Federal do Tocantins - UFT	X	Universidade	Pública Federal	Sociedade e Meio Ambiente	X	
	Universidade da Amazônia – UNAMA	X	Universidade	Privada com fins lucrativos	Responsabilidade Socioambiental	X	
	Universidade Federal do Amazonas – UFAM	X	Universidade	Pública Federal	Gestão Ambiental e Serviço Social	X	
	Universidade Federal do Maranhão – UFMA	X	Universidade	Pública Federal	Questões Agrárias e Meio Ambiente na Amazônia	X	
					A questão ambiental e as políticas públicas	X	
Sul I	Centro Universitário Franciscano – UNIFRA		Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos	Questão Ambiental e Serviço Social	X	
					Educação Ambiental	X	
					Desenvolvimento Sustentável e Inclusão Social	X	
		Faculdades Integradas do Brasil – UNIBRASIL		Centro Universitário	Privada com fins lucrativos	Meio Ambiente e Sustentabilidade	X
		Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS	X	Universidade	Privada sem fins lucrativos	Desenvolvimento Sociedade e Preservação Sócio Ambiental	X
		Universidade Católica de Pelotas – UCPEL		Universidade	Privada sem fins lucrativos	Reflexões ambientais	X
		Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL		Universidade	Privada sem fins lucrativos	Desenvolvimento Sustentável	X
	Responsabilidade Social e Sustentabilidade					X	
		Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS	X	Universidade	Privada sem fins lucrativos	Saúde Ambiental e Epidemiologia	X
	Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG		Universidade	Pública Estadual	Serviço Social e Meio Ambiente	X	
	Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO		Universidade	Pública Estadual	Serviço Social e a Sustentabilidade	X	

	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE	X	Universidade	Pública Estadual	Núcleo Temático: Meio Ambiente, DS e EA	X		
					Meio Ambiente e Sociedade		X	
	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	X	Universidade	Pública Federal	Serviço Social em meio ambiente	X		
	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM		Universidade	Pública Federal	Responsabilidade Social e Ambiental		X	
	Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA	X	Universidade	Pública Federal	Sustentabilidade Ambiental e Economia Solidária	X		
	Universidade Luterana do Brasil – ULBRA			Universidade	Privada sem fins lucrativos	Desenvolvimento e Sustentabilidade		X
						Meio ambiente, sustentabilidade e cidadania	X	
Universidade Regional de Blumenau – FURB			Universidade	Fundação municipal	Política Social: Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente		X	
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI			Universidade	Privada sem fins lucrativos	Política Pública e Meio Ambiente		X	
Sul II	Centro Universitário de Lins – UNILINS	X	Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos	Seminário Temático VI: Questões Urbana, Ambiental e Serviço Social		X	
	Faculdade Paulista de Serviço Social – FAPSS		Faculdade	Privada sem fins lucrativos	Meio Ambiente e Serviço Social		X	
	Universidade de Santo Amaro – UNISA		Universidade	Privada sem fins lucrativos	Políticas de Educação Ambiental	X		
	Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP	X	Universidade	Pública Federal	Natureza, Cultura e Sociedade		X	