



Sessão temática: Serviço Social: fundamentos, formação e trabalho profissional
Mesa coordenada Formação e trabalho profissional: desdobramentos para o ensino dos fundamentos do trabalho profissional.

O ENSINO DOS FUNDAMENTOS DO TRABALHO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL NA ERA NEOLIBERAL-FLEXÍVEL

PRISCILA KEIKO COSSUAL SAKURADA¹

Resumo: Partindo da hipótese que a formação profissional do Serviço Social não pode ser analisada sem considerar as determinações do projeto de educação neoliberal-flexível e as disputas de concepções de educação e razão, este presente trabalho versará sobre os resultados obtidos em nossa pesquisa a respeito do processo formativo do Serviço Social, em especial do ensino dos fundamentos do trabalho profissional, e como os influxos do projeto de educação neoliberal-flexível coloca em disputa concepções distintas de trabalho e formação profissional.

Palavras-chave: Projeto de Educação; Formação Profissional; Serviço Social.

Abstract: Starting from the hypothesis that the professional formation of the Social Work can not be analyzed without considering the determinations of the project of neoliberal-flexible education and the disputes of conceptions of education and reason, this present work will deal with the results obtained in our research about the process training of Social Work, especially the teaching of the fundamentals of professional work, and how the inflows of the neoliberal-flexible education project puts in dispute different conceptions of work and professional training.

Keywords: Education Project; Vocational Training; Social Work.

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente o Serviço Social é requisitado na divisão social e técnica do trabalho para lidar com as expressões da Questão Social por meio das políticas sociais, tendo como objetivo criar condições favoráveis da reprodução da força de trabalho ocupada e excedente, “a partir das formas de regulação social capitaneadas pelo Estado burguês, cuja natureza contraditória é permeável aos interesses da classe e/ou segmento da classe trabalhadora” (GUERRA, 2017, p. 51).

Sendo assim, o perfil profissional requerido é de um trabalhador que seja capaz de “manipular os fenômenos” (DURKHEIM, 2011) aparentes da Questão

¹ Professora com formação em Serviço Social. Universidade Federal Fluminense. E-mail: <trabalhos@alvoseventos.com.br>.

Social por meio de instrumentos e técnicas pontuais, cabendo ao assistente social apenas “remediar”, “ajustar”, “integrar” o sujeito à sociedade, como se o modo de produzir e reproduzir no capitalismo não determinasse as condições espirituais e materiais das classes nas relações sociais.

Acompanhando as transformações societárias, a partir do final da década de 1960, o Serviço Social mundial inicia um processo de discussão sobre o seu papel na divisão do trabalho em decorrência das novas exigências que são colocadas para os assistentes sociais no processo de reestruturação do capitalismo. No Brasil, a partir deste período, ao mesmo tempo em que o Regime Ditatorial mostrava a sua face mais violenta, reprimindo as manifestações de insatisfação, ao exigir respostas mais qualificadas do Serviço Social, contraditoriamente, contribuiu para que a profissão questionasse as suas bases de fundamentação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, culminando em um amadurecimento profissional.

Este processo de amadurecimento, que também está articulado com a participação de profissionais em movimentos sociais e políticos, ingresso do curso nos espaços universitários, surgimento de pós-graduações na área de Serviço Social e aproximação com outros campos de conhecimento, culminou em um posicionamento ético-político de denúncia, recusa, crítica e “intenção de ruptura” (NETTO, 2005) com as bases de vinculação com o projeto societário conservador-tradicional, se desdobrando no que ficou conhecido, a partir da década de 1990 como Projeto Ético-Político.

Assim, partindo da necessidade de entender porque, mesmo tendo um projeto profissional crítico que expressa uma direção social, ética e política comprometida com ações e valores de adensamento da potência humano-genérica do ser social, ainda é recorrente nos espaços de formação profissional a dificuldade dos estudantes em dizer o que era o Serviço Social, iniciamos nossa pesquisa buscando identificar em que medida os determinantes da sociabilidade capitalista se materializavam nos espaços formativos e qual a sua relação com as dificuldades em expressar o perfil profissional crítico.

Para que pudéssemos responder as nossas indagações realizamos uma revisão bibliográfica e documental sobre como se constitui a educação e o

trabalho no capitalismo, qual o papel que a educação superior assume na contemporaneidade, quais são as bases teóricas que dão sustentação a reprodução ideológica do conjunto de manifestações materiais e espirituais do “modo de ser no capitalismo” e como estes elementos vão se expressar no campo das contradições postas ao projeto de formação profissional crítico.

Considerando que, conforme Lei nº 8.662/93 (BRASIL, 1993), é atribuição privativa do assistente social ministrar matérias específicas do Serviço Social, e que nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, o Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional (NFTP) comporta um conjunto de conteúdos responsáveis por tratar do trabalho profissional do Assistente Social como especialização do trabalho coletivo e “sua prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objeto as múltiplas expressões da questão social” (ABEPSS, 1996, p.12), recorreremos as assistentes sociais-docentes deste Núcleo com o objetivo de identificar os influxos do projeto de educação neoliberal-flexível e como se processam as disputas dos projetos de educação e profissão nas Unidades de Formação Acadêmica (UFA).

Articulado com o retorno das respostas obtidas com as participantes da pesquisa, o que pudemos perceber é que a possibilidade do projeto de formação profissional crítico de se expressar está diretamente ligada às configurações atuais da Universidade e em como os sujeitos que participam do processo de formação entendem o papel do Serviço Social nas relações sociais capitalistas.

2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NA ERA DO PROJETO DE EDUCAÇÃO NEOLIBERAL-FLEXÍVEL

Antes de adentrarmos a discussão sobre o ensino dos fundamentos do trabalho profissional do Serviço Social, faz-se necessário explicitarmos a partir de qual concepção de educação iremos tratar a formação profissional em Serviço Social.

Considerando que a educação é uma atividade exclusivamente humana, e, portanto, se constitui enquanto um processo de aprendizagem que perpassa

o conhecimento das propriedades do mundo real, seu domínio e a produção do saber, entendemos a educação enquanto um processo que produz, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (MARX, 2008; MARX; ENGELS, 2007; SAVIANI, 2011; MESZÁROS, 2008).

Atualmente, no Brasil, os documentos e leis que versam sobre a educação determinam que uma das funções dela é garantir a “formação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica para o país” (BRASIL, 2014, p.9). O que na sociedade capitalista significa que a sua função tem por objetivo assegurar uma formação voltada para responder as necessidades do modo de produção e reprodução sócio-historicamente determinado.

Assim, a partir dos estudos realizados sobre o papel da educação superior no Brasil, o que pudemos perceber é que, estruturalmente, este nível de ensino vai se constituir no país sob a característica de uma formação voltada exclusivamente para o ensino, de caráter privado e despartado das possibilidades de criar uma independência cultural e política (FÁVAREO, 2006; FERNANDES, 1975; MINTO, 2014).

Ou seja, o projeto de educação superior que vai se constituir no país já “nasce” elitizado, uma vez que ele não se direciona para os interesses da coletividade, mas obedece ao caráter estrutural da “forma particular de desenvolvimento da sociedade capitalista brasileira, [dando] origem a um tipo de relação das IES [Instituições de Ensino Superior] com o poder estabelecido pela dominação burguesa” (MINTO, 2014, p. 147).

Desta feita, um dos primeiros pontos sobre o ensino superior atual é que ele decorre das necessidades condicionadas para a “modernização” do Brasil e expressam a situação histórico-social específica do padrão de respostas que ele deve atender no capitalismo (FERNANDES, 1975), não sendo, portanto, possível analisá-lo descolado do modo de produção e reprodução capitalista assumido no país.

Isso significa que o atual projeto de educação capitalista do Brasil, que denominamos de neoliberal-flexível, está intrinsecamente articulado com o conjunto das contrarreformas econômicas, sociais, políticas e ideo-culturais

que vão se instaurar no país, articulada com a reestruturação produtiva e a acumulação flexível, de forma a garantir os interesses das frações burguesas nacionais e internacionais e contando com o apoio dos mecanismos de regulação do Estado (BEHRING, 2008; HARVEY, 2012; 2014).

Ainda diversos movimentos sociais ligados ao setor da educação tenham realizadas diversas ações de enfrentamento ao projeto de educação privatista assegurado pelos programas e projetos do governo militar (LIMA, 2007), o que se viu foi o agravamento deste projeto, principalmente com a incorporação do modelo gerencial-empresarial nos espaços universitários e da orientação de uma formação de “razão miserável” (COUTINHO, 2010).

Dentre as expressões do projeto de educação neoliberal-flexível temos a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, em que o ensino universitário vai se configurar como “motor” capaz de aumentar a produtividade e competitividade empresarial (NEVES, 2005), onde a concepção de qualidade curricular deste nível tem o objetivo de capacitar a força de trabalho para um conhecimento reduzido às habilidades e competências técnicas e demandas do mercado.

Além disso, tivemos também a flexibilização do tripé ensino, pesquisa e extensão, previsto no artigo 207 da Constituição Federal, com a criação de organizações acadêmicas diferentes dos modelos universitários, a criação do ensino à distância e a extinção dos currículos mínimos, substituindo-os por diretrizes curriculares.

Assim, foi nesse bojo que o modelo da universidade de ensino passou a predominar em detrimento da universidade de pesquisa, orientada por um modelo “neoprofissional, heterônomo e competitivo” (SGUISSARDI, 2006, p. 1025) ou, como Chauí (1999) denomina, funcional e operacional. Ao incorporar as orientações contidas na Declaração de Bolonha (U.E.,1999) sobre a adaptação das Universidades, o Governo também buscava satisfazer o que fora solicitado pela Organização Mundial do Comércio (OMC) para a educação superior, regulamentando-a enquanto serviço (SGUISSARDI, 2006).

Em síntese, o projeto de educação neoliberal-flexível não busca apenas satisfazer necessidades mais imediatas do mercado e de colocar a educação como uma mercadoria, mas também organizar ideologicamente uma

sociabilidade calcada nas saídas individuais diante do agravamento das desigualdades entre as classes.

Isso porque, conforme Meszáros (2008, p. 25) “os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”. Assim, com vistas a conservar seus interesses, as frações dominantes vão impor um projeto de educação que nega a objetivação da essência humana, tanto no aspecto teórico, quanto no aspecto prático, que confere um sentido humano à riqueza plena da essência humana, convertendo a educação em um mero objeto que limita grosseiramente o modo particular como o indivíduo irá participar da vida social (MARX, 2010).

No campo da formação profissional de nível superior essa reprodução ideológica vai impor dificuldades na própria compreensão do gênero humano enquanto determinante da constituição do grau de desenvolvimento científico e histórico da humanidade, bem como seus processos contraditórios de reprodução na atualidade.

Ademais, ao deturpar e fetichizar um problema real, a miséria da razão limita “àquilo que o sujeito [...] considera racional” (COUTINHO, 2010, p. 53). Ou seja, possibilita a retomada de explicações irracionais e imateriais para explicar as determinações de produção e reprodução social.

Os impactos do projeto neoliberal-flexível no processo formativo do Serviço Social vão se expressar nos mais variados níveis de complexidade. Ao flexibilizar as organizações acadêmicas e substituir os currículos mínimos por diretrizes curriculares, o primeiro entrave que ocorre é de ordem estrutural: a possibilidade de expressão da lógica de formação proposta pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS em 1996 que articula ensino, pesquisa e extensão a partir da organização acadêmica de base universitária.

O segundo elemento que identificamos está no agravamento da disputa, individual e coletiva, dentro da categoria, de projetos de formação profissional para o Serviço Social, uma vez que o projeto de educação neoliberal-flexível colocava em evidência a necessidade de garantir a adequação de um perfil que pudesse satisfazer “demandas cada vez mais instrumentais próprias da racionalidade miserável e as teorias que respondem a elas” (GUERRA, 2017).

Esses dois elementos vão se articular dialeticamente, impondo novos enfrentamentos na defesa de um perfil profissional capaz de identificar as demandas do Serviço Social por meio da totalidade contraditória das relações de produção e reprodução social das classes e de processar respostas profissionais alinhadas a um posicionamento ético-político de eliminação de todas as formas de desigualdades, discriminação e preconceitos.

Isso porque, ao enquadrar a educação superior a uma lógica de ensino instrumental-prático, o que se viu a partir dos anos 2000 foi um crescimento vertiginoso de cursos de Serviço Social em instituições de ensino de base não-universitária. Conforme dados do E-Mec (MEC, 2018), atualmente no Brasil existem 505 instituições que ofertam o curso de Serviço Social, sendo 52 públicas e 453 privadas. Deste universo, apenas 194 instituições estão constituídas enquanto organização acadêmica universitária, demonstrando que as dificuldades de viabilizar a proposta de formação pautada no tripé ensino, pesquisa e extensão, uma vez que as organizações acadêmicas distintas da universitária não possuem obrigatoriedade legal de garantir o tripé.

Ademais, quando realizado o levantamento de cursos de pós-graduação em Serviço Social, verificamos também que o projeto de educação neoliberal-flexível não se pauta na garantia da integração da graduação e pós enquanto constitutiva da proposta de formação profissional. Isso porque, de acordo com os dados da CAPES (2018), atualmente a área de Serviço Social dispõe de 34 programas de Pós-Graduação, demonstrando que a lógica que a expansão da educação superior vai assumir neste projeto não está articulada com as possibilidades da área de ampliar a qualificação profissional e a produção de novos conhecimentos que atendam as necessidades da população em geral, mas de atender os pactos estabelecidos internacionalmente na massificação da mão de obra de nível superior em seu nível mais instrumental.

Em termos estruturais, o projeto de educação neoliberal-flexível vai ser incorporado via legislações educacionais no processo formativo do Serviço Social na possibilidade de cursos de menor duração do que o proposto nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, especialmente com a desvinculação de carga horária específica para extensão, da não obrigatoriedade da ética enquanto componente transversal a todo o processo formativo e na dificuldade

de realizar a unidade entre os três núcleos de fundamentação (Teórico-Metodológico da Vida Social, Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira e Trabalho Profissional), uma vez que não estão previstas matérias básicas para o curso de Serviço Social nas Diretrizes Curriculares aprovadas pelo MEC em 2002.

Na prática isso significa que, a proposta de articular os referências teórico-críticos com situações da realidade social que fundamentam o trabalho profissional defendido nas Diretrizes da ABEPSS ficam comprometidos. Isso porque, como não é previsto nas Diretrizes do MEC matérias básicas (ABESS; CEDEPSS, 1997) que garantam, minimamente, a integração dos três núcleos, a proposta de formação profissional do MEC inviabiliza uma formação intelectual e cultural generalista crítica comprometida com os valores e princípios do Código de Ética de 1993, o que diretamente acaba gerando na divisão dos conteúdos em práticos e teóricos.

Ademais, estes elementos também vão incidir diretamente nas Unidades Acadêmicas no tensionamento da necessidade de entender as determinações sócio-históricas das requisições profissionais e como a profissão responde aos tensionamentos entre as classes no capitalismo.

3 O ENSINO DOS FUNDAMENTOS DO TRABALHO PROFISSIONAL

Em 2017 realizamos uma pesquisa com as assistentes sociais-docentes responsáveis por ministrar as disciplinas do “Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional do Serviço Social” (ABESS; CEDEPSS, 1997). A escolha pelas docentes que ministram disciplinas deste núcleo teve como parâmetro a Lei nº 8.662/93, que versa sobre a obrigatoriedade de ser assistente social para ministrar conteúdos específicos do Serviço Social e as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, que tratam deste núcleo como o responsável por desenvolver os conteúdos sobre o trabalho profissional do assistente social enquanto uma especialização do trabalho coletivo.

A nossa pesquisa envolveu 103 docentes de 8 Unidades Acadêmicas (públicas e privadas) do estado do Rio de Janeiro. Após quatro meses, obtivemos o retorno de 45 docentes, totalizando 43,6% do público-alvo do

estudo. A partir das respostas, realizamos a tabulação dos dados de forma qualitativa. Mais do que saber “como” as docentes estavam desempenhando suas atividades no magistério, buscávamos identificar se havia também disputas de projetos societários e profissionais e em que medida essas questões eram articuladas com o projeto de educação neoliberal-flexível.

No que tange ao perfil das docentes, pudemos perceber que majoritariamente as disciplinas do NFTP são ministradas pelo gênero feminino (75,6%), sendo apenas 24,4% composto pelo gênero masculino. No que concerne a faixa etária, 48,9% possuem entre 46 a 65 anos, 44,4% estão na faixa de 36 a 45 anos e apenas 6,7% possuem idade entre 26 e 35 anos. Ao cruzarmos as informações com o “tempo de docência em Serviço Social”, verificamos que 71,1% possuem mais de 11 anos de carreira docente na área. No que diz respeito à titulação acadêmica, 80% das docentes possuem doutorado e 20% são mestras. Em relação ao “Vínculo Empregatício”, 51,1% das docentes possuem vínculo estatutário federal, seguido de 24,4% estatutário estadual, 20% em regime de trabalho via CLT e 4,4% com vínculo por meio de Contrato por Tempo Determinado.

Como o nosso objetivo neste trabalho é apresentar os resultados sobre o ensino dos fundamentos do trabalho profissional, nos concentraremos nas respostas que as assistentes sociais-docentes nos forneceram a respeito de como os conteúdos pedagógicos deste núcleo são desenvolvidos na graduação.

Embora as docentes selecionadas tenham tido como critério de inclusão o fato de ministrarem disciplinas do NFTP, ao serem perguntadas sobre quais disciplinas são responsáveis, obtivemos a informação que, do universo de participantes, somente 51,2% ministram disciplinas exclusivas deste núcleo. Esta questão nos chamou atenção, pois, ainda que ocorra uma organização departamental ou de grupos de professores no departamento na UFA que sejam responsáveis por desenvolver o ensino das matérias atinentes ao NFTP, isso não significa necessariamente que os docentes irão ministrar apenas as disciplinas do referido Núcleo.

Com base neste dado cruzamos com outras respostas, a fim de identificar se havia uma relação direta com o processo de precarização e

intensificação do trabalho docente, especialmente no que tange ao excesso de disciplinas que ministram na graduação. Embora tenhamos observado pelas respostas de algumas docentes que as condições de trabalho nas instituições de ensino tenham “transferido” para a figura do docente as responsabilidades administrativas do funcionamento da unidade, deste universo, 13,4% não ministram nenhuma disciplina na graduação, 26,7% ministram uma disciplina, 31,2% ministram duas disciplinas, 22,3% ministram três disciplinas, 2,3% ministram quatro disciplinas e 4,1% ministram seis disciplinas.

Quando perguntadas sobre o perfil profissional que buscam formar, dentre as respostas, tivemos uma docente que respondeu que a preocupação era formar profissionais com maior embasamento teórico-metodológico e técnico-operativo e menos voltado para a história da profissão. Ou seja, se trata de uma proposta de formação que aborda o Serviço Social desconectado das dinâmicas das “relações que passam, necessariamente, pela ação dos sujeitos sociais” (CIAVATTA, 2014, p. 194), concebendo a “história da profissão” como um mero “fato” que deve ser historicizado.

Além da reprodução de uma razão miserável (COUTINHO, 2010), que trata de desistoricizar e deseconomizar os processos sociais, verificamos, também, a existência de concepções distintas de projeto profissional. Esta questão apareceu ao longo da pesquisa nas mais diversas respostas das docentes. Dentre as respostas houveram docentes que apontaram para a existência de um excesso de conteúdo teórico na graduação, discordância da utilização do método marxista para a formação profissional, necessidade de revisão das Diretrizes Curriculares proposta pela ABEPSS, uma vez que estas não atendem as demandas do mercado, não identificação entre os conteúdos desenvolvidas com a proposta de formação contida no Projeto Político-Pedagógico e ausência de discussão ente os docentes sobre a proposta pedagógica que irão desenvolver na graduação.

Ao mesmo tempo, pudemos identificar docentes que têm buscado construir estratégias de fortalecimento da proposta de formação das Diretrizes da ABEPSS. Dentre elas temos: a defesa da unidade entre os três núcleos de fundamentação, incorporação dos supervisores de campo enquanto sujeitos do processo formativo, articulação com as entidades representativas da categoria

e criação de Conselhos de Classe, com a participação discente, para fomentar debates e reflexões do Projeto Político-Pedagógico e seus desdobramentos em conteúdos pedagógicos.

Outro elemento que destacamos para as disputas entre projetos profissionais está localizada na concepção de autonomia docente. Nas respostas, observamos que alguns docentes confundem autonomia com a existência ou não de ter uma chefia e também a presença de uma autonomia distorcida, que tende a desvincular a atividade desempenhada em sala de aula com questões mais abrangentes como a proposta pedagógica do curso e na relação formação e trabalho profissional enquanto expressão de um projeto de profissão.

Isso porque, 68,9% dos docentes afirmarem que existem discussões sobre o desenvolvimento das atividades acadêmicas nas suas UFA's, 6,7% informaram que não há nenhuma discussão e 24,4% mencionaram "em parte". Este dado nos traz elementos que incide diretamente na disputa de projetos de profissão. Ao articularmos com o fato de 8,9% dos docentes não conhecerem e apenas 28,9% dos docentes possuírem conhecimento do que os demais docentes estão produzindo em suas pesquisas na UFA, é possível afirmar que, apesar de 68,9% dos docentes afirmarem que ocorrem discussões sobre o processo formativo, este dado coletado na pesquisa não nos permite afirmar que ocorra uma real socialização dos conteúdos propostos nas disciplinas e que as atividades desempenhadas se pautam no Projeto-Político-Pedagógico, ainda que a proposta formativa da Unidade esteja alinhada a defesa do perfil crítico.

A dificuldade em garantir uma unidade no processo formativo entre os docentes a partir do Projeto Político-Pedagógico nos ajuda a entender porque as docentes relataram que há uma dificuldade de articular os conteúdos dos Núcleos de Fundamentos Teóricos da Vida Social e Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira com o exercício profissional. Ao passo que os docentes não dialogam sobre os conteúdos ministrados em suas disciplinas este pode ser um dos fatores que contribui para a inviabilidade da unidade dos três núcleos e na reprodução de uma divisão entre conteúdos práticos e teóricos.

As disputas também vão ocorrer em outros níveis nas Unidades Acadêmicas e vão refletir diretamente nas condições das docentes em desempenhar as atividades. Ao passo que houveram docentes que informaram que possuem condições adequadas para desenvolver suas atividades docentes, identificamos também docentes que relataram que os cortes orçamentários destinados a educação é um dos elementos que impõe dificuldade de garantir a defesa da proposta formativa da ABEPSS. Dentre os limites tivemos docentes que relataram a dificuldade de articular ensino, pesquisa e extensão em decorrência da ausência de recursos financeiros, a não contratação de quadros técnicos e um número inferior de docentes frente ao número de discentes. Outro fator que vai impor limites para o trabalho profissional está o atraso dos salários, relatados pelas docentes de uma Universidade estadual, que mais o que limite para desempenhar as atividades docentes, coloca obstáculos para a própria condição de sobrevivência destes sujeitos.

Também foi apontada pelas docentes a mudança do perfil discente, que vai impor tensionamentos na formação profissional. As docentes relataram a existência de um perfil de estudante que não tem o hábito de leitura, e por consequência, dificuldade na compreensão, interpretação e escrita. Esta questão vai impor limites direto na mediação entre teoria e prática no processo formativo. Isso porque, conforme Guerra (2011), esta mediação supõe a suspensão da cotidianidade, partindo do concreto para o abstrato, buscando identificar como os objetos se apresentam, quais suas propriedades e características e quais as conexões com os meios e modos de produção e reprodução - mediado pelo conhecimento das finalidades -, possibilitando, assim, a conversão recíproca do universal e singular e uma visão mais clara, ampla e profunda da realidade social a partir e sobre a qual incide a intervenção dos sujeitos.

As disputas também vão aparecer na concepção do que é uma formação profissional em nível superior e qual a proposta da formação em Serviço Social. Ao longo da pesquisa identificamos a existência de docentes que relataram que a formação profissional em Serviço Social deve se ater as demandas do mercado de trabalho, entendimento de que as disciplinas de

Supervisão Acadêmica se destinam aos conteúdos instrumentais da profissão, concentração da discussão da ética em disciplinas em detrimento da transversalidade e a presença de uma imagem moralista de professor “ruim”, “exigente” ou “rigoroso” quando se trata de reprovação. Estas questões, em certa medida, explicaria o fato de 31,1% das docentes terem mencionado que existem dificuldades dos estudantes em compreender os conteúdos das disciplinas e 55,6% relatarem “em parte”, especialmente se cruzarmos com a informação de que a maioria das docentes que disseram “sim” e “em parte”, são responsáveis ministrar disciplinas a partir do 4º período nos cursos.

Diante do exposto, observamos que no plano cotidiano da formação profissional estão presentes projetos profissionais e societários distintos que disputam, nos mais variados níveis de complexidade, uma concepção de homem e mundo. Assim, não há como falar em formação profissional em Serviço Social sem considerar que o padrão de reprodução do capitalismo participa, direta e indiretamente, das condições objetivas e subjetivas daqueles sujeitos que, tanto estão na condição de docentes, quanto daqueles que estão em processo de formação.

Ao realizar esta pesquisa pudemos perceber que os elementos estruturais do projeto de educação neoliberal-flexível é um dos fatores, especialmente no que tange a organização acadêmica de base não-universitária, na flexibilização das matérias básicas para o curso e na proposta de formação para o nível superior. Contudo, há também, dentro dos espaços de formação disputas que dizem respeito a qual perspectiva teórico-metodológica que os docentes vão articular os seus conteúdos pedagógicos para abordar as determinações, demandas e respostas do Serviço Social.

Apesar das docentes terem destacado a fragmentação entre os núcleos, houve um número mínimo de docentes que demonstraram uma preocupação quanto à articulação entre estes conteúdos com o debate sobre os fundamentos do trabalho profissional. Este dado nos chama a atenção porque, ao não se ter clareza sobre como se fundamenta o processo formativo proposto nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, esta fragmentação, que está articulada com as disputas profissionais, dificulta realizar um debate crítico a respeito das distintas concepções sobre as determinações sócio-históricas que

vão incidir para o surgimento e desenvolvimento da profissão no Brasil e porque, a partir do final da década de 1960 a categoria passa a defender uma imagem e autoimagem (ORTIZ, 2007) diferente da tradicional-conservadora.

CONCLUSÃO

As informações evidenciadas são cruciais para que possamos ter clareza sobre qual é base de organização acadêmica a partir da qual os cursos de Serviço Social estão sendo construídos, bem como se há um limite ou garantia de uma formação que integre o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Ou seja, as dificuldades e problemas detectados no processo formativo do Serviço Social devem ser entendidos como inseridos nas contradições próprias que o sistema capitalista coloca para as condições objetivas e subjetivas da reprodução social. E isso é verificável, inclusive, quando nas falas das docentes identificamos a hierarquização e fragmentação dos conteúdos que fazem parte do processo formativo em suas Unidades.

Ao nos debruçarmos sobre as falas das docentes, especialmente no tocante à unidade existente entre os três núcleos de fundamentação, percebemos que são identificados, dentro do campo de formação profissional, projetos profissionais com concepções distintas sobre o que é o Serviço Social e de projetos de educação.

Esta questão é expressa desde o modo como concebemos o que é educação, quais escolhas teórico-metodológicas vão utilizar para desvelar a essência da realidade, como identifica as relações sociais e a função social do Serviço Social até como esses elementos vão ser trabalhados no processo formativo.

Assim, quando propusemos buscar as assistentes sociais-docentes responsáveis por ministrar as disciplinas que fazem parte dos conteúdos do NFTP, o nosso objetivo, mais do que saber como os conteúdos haviam sido trabalhados, era identificar quais campos de tensões que impõe dificuldades para a garantia do perfil profissional da ABEPSS. Ao realizar a investigação proposta, pudemos perceber a existência de uma série de elementos que atravessam a formação profissional e que não estão apenas inscritos na

disputa antagônica entre projeto de educação miserável e projeto de profissão, muito menos podem ser reduzido em uma questão simplória tal como ser Instituição de Ensino Pública ou Privada. Como demonstrado nas falas das docentes, é preciso ter em mente que os limites para a expressão do perfil da ABEPSS abrange, desde a ausência de infraestrutura capaz de garantir condições adequadas para a formação profissional, as dificuldades de desenvolver pesquisa e extensão, as condições materiais, objetivas e subjetivas de vida, até a perspectiva de projeto profissional a qual o sujeito vai se alinhar.

Por fim, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para entendermos quais são as condições objetivas e subjetivas em que se processa a construção das Diretrizes Curriculares propostas pela ABEPSS e sua expressão nas Unidades de Formação Acadêmica, considerando que são elas que vão nos permitir trabalhar o real concreto das possibilidades e desafios que são impostos aos docentes e discentes nos quadros da formação profissional.

REFERÊNCIAS

ABESS/CEDEPSS. Diretrizes gerais para o Curso de Serviço Social. **Cadernos ABESS**. São Paulo: Cortez, n.7, p.58-76, 1997.

ABEPSS. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Diretrizes Curriculares propostas para os cursos de graduação em Serviço Social**. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf>. Acesso em: 18 fev 2017.

BEHRING, Elaine Rosseti. **Brasil em contrarreforma**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993. **Planalto**. 7 de Jun de 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm>. Acesso em: 4 out. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Edições Câmara, 2014.

CAPES, Plataforma Sucupira. **Cursos Avaliados e Reconhecidos**. Brasília, 18 de fev de 2018. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira>>. Acesso em: 15 jan. 2018

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Folha On-line**, 1999. Disponível em: <<http://bit.ly/UJPhZB>>. Acesso em: 25 ago 2011.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: GAUDÊNCIO, Frigotto; CIAVATTA, Maria (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2014. p.191-230.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O Estruturalismo e a Miséria da Razão**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2011.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Univerisdade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. In: **Educar** (UFPR), p.17-36, jul./dez. 2006.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

GUERRA, Yolanda. A dimensão técnico-operativa do exercício profissional. In: SANTOS, Cláudia Mônica, BACKX, Sheila; GUERRA, Yolanda (ORG). **A dimensão técnico-operativa no Serviço Social**, p. 49-76. São Paulo: Cortez, 2017.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 2012.

_____. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2014.

LIMA, Katia. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEC. **E-Mec**. 2018. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINTO, Lalo Watanabe. **A Educação da "Miséria": Particularidade Capitalista e Educação Superior no Brasil**. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**: Uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez, 2005.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-126.

ORTIZ, Fátima da Silva Grave. **O Serviço Social e sua imagem**: avanços e continuidade de um processo em construção. 306 f. Tese (Doutorado em Serviço Social)-Escola de Serviço Social, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil - 1995/2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 . p. 1021-1056, 2006.

UNIÃO EUROPÉIA (U.E). **Declaração de Bolonha**. Declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha. Bolonha: União Européia, 1999.