



5º Encontro Internacional de Política Social 12º Encontro Nacional de Política Social

Tema: "Restauração conservadora e novas resistências"

Vitória (ES, Brasil), 5 a 8 de junho de 2017

Eixo: Serviço social: fundamentos, formação e trabalho profissional.

A ARTICULAÇÃO DA PRÁTICA SOCIAL NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Priscila Keiko Cossual Sakurada¹

Resumo: O presente trabalho tem com objetivo apresentar os elementos constitutivos que vão impactar no processo de formação profissional em Serviço Social. Para isso, iremos abordar o processo de contrarreforma do ensino superior, perpassando pelo papel da educação no sistema capitalista e como a apreensão limitada ao imediato inviabiliza a defesa do projeto de profissão proposto pelo Projeto Ético-Político. A partir destes elementos, buscaremos apresentar a importância da articulação com a prática social na formação profissional para que possamos expressar o perfil profissional crítico.

Palavras-chave: Formação Profissional; Diretrizes Curriculares; Perfil Crítico; Ensino Superior; Prática Social.

THE ARTICULATION OF SOCIAL PRACTICE IN PROFESSIONAL TRAINING

Abstract: This paper aims to present the constitutive elements that will impact the process of professional training in Social Work. For this, we will approach the process of counter-reform of higher education, permeating the role of education in the capitalist system and how the apprehension limited to the immediate makes the defense of the project of profession proposed by the Ethical-Political Project unviable. From these elements, we will try to present the importance of the articulation with the social practice in the professional formation so that we can express the critical professional profile.

Keywords: Professional Formation; Curriculum Guidelines; Critical Profile; Higher Education; Social Practice .

INTRODUÇÃO

O Serviço Social é uma profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho, que, a partir da fase monopolista do capitalismo, passa a ser requisitada para mediar as relações sociais entre as classes e destas com o Estado, tendo como objeto de intervenção a Questão Social.

A partir do amadurecimento teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo, que se inicia no final dos anos de 1960, o Serviço Social tem pautado a compreensão de sua intervenção enquanto determinada e requisitada pelas relações contraditórias entre as classes sociais e destas com o Estado. Ou seja, a compreensão que permitiu um giro na imagem e

¹ Titulação: Graduada em Serviço Social (UFES), mestre em Serviço Social (UFRJ) e doutoranda em Serviço Social (UFRJ). Professora Assistente do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: <keikooo@gmail.com>.

autoimagem profissional se dá pelo entendimento que seu solo é a realidade das relações sociais de produção e reprodução no sistema capitalista.

Com isso, a categoria profissional buscou romper com o caráter conservador e tradicionalmente requisitado ao Serviço Social pelas entidades demandatárias. Numa tentativa de romper com a intervenção moralista, religiosa e apartada da realidade, tivemos as modificações na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8.662/93), nos Códigos de Ética de 1986 e 1993, no Currículo Mínimo de 1982 e nas Diretrizes Curriculares propostas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) em 1996.

Essa nova concepção de profissão e formação profissional resultou numa ruptura com os valores tradicionais, adotando o legado da tradição marxista ligado diretamente a um projeto de sociedade, que tem os interesses imediatos e históricos da classe trabalhadora como direção e que busca a superação da sociedade capitalista e as contradições geradas pela mesma (ABRAMIDES, 2006; GUERRA; ORTIZ, 2009; SANTOS, 2007).

No ano de 2016 completamos 20 anos de construção e proposta de implementação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS para os cursos de graduação em Serviço Social. Ao longo destes 20 anos, a categoria profissional tem se empenhado em garantir a expressão do Projeto Ético-Político, fruto deste amadurecimento profissional.

Desta forma, temos conseguido, não somente por meio das Diretrizes, mas também a partir dos demais documentos e posicionamento dos profissionais, romper com a imagem e autoimagem conservadora da profissão. Ou como dizemos: *com a visão da moça boazinha que vai me ajudar*.

Contudo, a realidade é dinâmica, e assim exige que estejamos sempre atentos às novas configurações e limites que o sistema capitalista coloca para o conjunto da classe trabalhadora e as respostas para as suas necessidades.

Assim, o nosso objetivo neste trabalho é refletir sobre o processo de formação em Serviço Social a partir da prática social, buscando analisar o papel da educação no Capital e como essa realidade exige de nós profissionais a busca em articular o campo teórico com a prática social e de pensarmos o papel da formação profissional na defesa do Projeto Ético-Político em tempos tão conservadores.

A EDUCAÇÃO DO CAPITAL E O PROJETO DE FORMAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL

Sabemos que a recomposição da burguesia brasileira, desde os idos do Regime Ditatorial, impactou na reconfiguração dos diversos setores da vida social, atingindo primordialmente a centralidade do trabalho enquanto constitutivo do ser social.

Dentre as reconfigurações, podemos citar a incorporação da ideologia neoliberal no Brasil, enquanto suporte das novas reconfigurações da acumulação flexível no capitalismo.

De acordo com Harvey (2012), este novo padrão de acumulação (flexível) apoiou-se na flexibilização dos processos de trabalho, do mercado de trabalho, dos produtos e padrões de consumo e uma rápida mudança no padrão de desenvolvimento desigual entre setores e regiões geográficas.

Essas novas reconfigurações não ficaram restritas ao espaço de produção, mas penetrou todas as esferas da vida social, que no comando do conjunto da acumulação flexível, se expressaram como um “[...] modo específico de dominação social e política do capitalismo, com o suporte dos Estados Nacionais” (IAMAMOTO, 2011, p. 108).

Desta feita, para que o capitalismo pudesse engendrar essas modificações, tivemos também o processo de contrarreforma do Estado (BEHRING, 2008) nos anos de 1990, que se inicia com o Governo de Fernando Collor de Melo, mas que ganha robustez com os dois mandatos à presidência de Fernando Henrique Cardoso (FHC) seguido pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT)¹, se materializando em processos de privatizações de empresas públicas e estatais, sob o discurso de ineficácia e mau gerenciamento do Estado e nas flexibilizações dos direitos sociais por meio de políticas sociais públicas focalizadas, fragmentadas e pontuais, perdendo, desta forma, a perspectiva de universalidade e integralidade das políticas sociais.

Nesta contrarreforma do Estado, a educação também sofreu um processo de contrarreforma, que tem como objetivo, tal como mencionado por Iamamoto (2011) e Pereira (2007), garantir não somente a incorporação pela sociedade de um determinado modo de dominação e adequação social, como um determinado perfil de trabalhador.

Nas políticas educacionais passaremos a visualizar discursos como neutralidade científica, eficiência e produtividade, que nada mais é do que uma pedagogia que visa reordenar o “[...] processo educativo de maneira a torna-lo objetivo e operacional” (SAVIANI, 2012, p. 11).

Assim, como ocorre no processo de produção do sistema capitalista, em que o trabalhador sofre com o estranhamento do seu trabalho, considerando que no capitalismo é o processo de trabalho que determinar a função do trabalhador, na educação, isso passa a vigorar

¹ É importante destacar que, ainda que o Governo PT tenha mantido sua vinculação com os interesses da burguesia nacional e internacional por meio de uma política macroeconômica, existem particularidades que permitiram a algumas frações da classe trabalhadora no reconhecimento de seus direitos. Contudo, dado o objetivo do trabalho não centrar-se no Governo PT, essa discussão não poderá ser aprofundada aqui.

por meio de uma racionalidade que trata a educação a partir da sua organização operacional, onde o professor e o estudante acabam ocupando uma posição secundária (SAVIANI, 2012).

Conforme Saviani (2012), a educação operacional não se trata de uma “inovação” deste século, mas faz parte de um processo de continuidade do “[...] escolanovismo” (SAVIANI, 2012, p. 7) formulado no final do século XIX. Essa teoria, no Brasil se expressa por meio dos Pioneiros da Educação Nova, que posteriormente lançam o Manifesto da Educação em 1932. A educação do escolanovismo tem uma preocupação com os ditos *anormais* em que tanto a educação, quanto a sociedade, é vista pelo prisma da biopsicologização (SAVIANI, 2012). A partir desta teoria, o que se verifica na educação, nos três níveis, é um discurso de adaptação do indivíduo à sociedade, “[...] inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais” (SAVIANI, 2012, p.8).

O que podemos perceber é que, tanto o escolanovismo, quanto a educação operacional, vão buscar bases em perspectivas teóricas que possibilitem a cisão entre o homem e a natureza, entre o ser e o meio em que ele vive, neutralizando o caráter histórico e econômico dos fenômenos sociais, em que a realidade se explica por meio de procedimentos classificatórios, de observação, descrição, explicação, sem que com isso, exista uma relação entre o fenômeno e a função que ele desempenha (SAVIANI, 2012; GUERRA, 2011).

Desta forma, a educação, que deveria partir da prática social, possibilitando o homem apreender a história da riqueza acumulada pela humanidade em mediação com a prática social que vive, retornando a ela, acaba por se colocar enquanto um mecanismo ideológico para reforçar a cisão entre o agir e pensar, entre o trabalho material e espiritual, entre escola e as relações sociais, como se dentro do espaço educacional não se reproduzisse a dominação e exploração da sociedade, nem mesmo fizesse parte e reproduzisse as contradições das classes (SAVIANI, 2012; TONET, 2013; MARX; ENGELS, 2007).

Com isso, no ensino superior observamos, desde a implantação da Política Nacional de Educação (PNE) de 2000, juntamente com as orientações dos organismos internacionais como Organização Mundial do Trabalho (OMT), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), dentre outros, uma alteração na educação superior, que tem, não somente, direcionado a formação enquanto preparação da mão de obra para o mercado, como tem também, organizado as estruturas educacionais de formas desiguais para sujeitos desiguais. Ou seja, tem direcionado uma determinada formação para os filhos das classes subalternas, principalmente por via de ensinos aligeirados, técnico-profissionalizantes, por via do ensino à distância e financiamento estudantil em instituições privadas, enquanto que, para os filhos da

elite uma formação pedagógica e profissional nas instituições de ensino de excelência, seja privada ou pública (LIMA, 2007).

Essa desigualdade não é característica somente das relações sociais do país, mas fazem parte de uma divisão do conhecimento e de produção da mundialização do capital, que engendra uma divisão territorial e regional da inserção dos países no mercado internacional e na produção de conhecimento e inovações tecnológicas, que muitas vezes estão centrados na tríade Estados Unidos das Américas (EUA), países europeus e Japão, colocando para os países ditos periféricos, uma determinada forma de produzir e se reproduzir no mercado e trabalho internacional.

Isto posto, o que verificamos é que a formação no nível superior sofre com a modificações do capitalismo, impactando na organização do ensino, que agora passa a experimentar, como previsto na Lei de Diretrizes e Base para a Educação (LDB) de 1996, com a existência de modalidades de ensino presencial, semipresencial e à distância; a fragilização do tripé ensino pesquisa e extensão, com a criação de novas organizações educacionais para além da universidade; direcionamento dos recursos públicos para determinados cursos e instituições de ensino, gerando o sucateamento das universidades públicas; esvaziamento do corpo docente e técnico-administrativo nos cursos, com ausência de concursos públicos para reposição do quadro; sobrecarga de trabalho dos docentes, em decorrência do cálculo 18x1 estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC) e ausência de corpo docente; dentre outros (SAKURADA, 2013).

Esse processo de contrarreforma da educação superior coloca para cursos, como o de Serviço Social, limitações para garantir uma formação profissional pautada no projeto de profissão construído ao longo de mais de três décadas, que se expressa por meio do Projeto Ético-Político.

Isso porque, o próprio processo de contrarreforma além de atingir o espaço de formação e produção de conhecimento, também colocou para os cursos de nível superior o processo de flexibilização dos currículos. Desde a LDB de 1996, os cursos de ensino superior não possuem currículos mínimos, mas diretrizes curriculares, que na prática possibilita a flexibilização da formação profissional, podendo gerar uma “[...] diferenciação entre a terminalidade real e terminalidade legal ou ideal” (SAVIANI, 2012, p. 54).

Pois, o perfil construído pela categoria profissional, que se encontra pautado nas Diretrizes Curriculares propostas pela ABEPSS em 1996, para além de superar algumas

contradições do Currículo de 1982, também tinha o objetivo de acompanhar a realidade sócio-histórica na qual a profissão se encontra inserida.

Desta forma, a fim de subsidiar uma intervenção, através de níveis diferenciados da apreensão da realidade social e profissional, a nova lógica das Diretrizes da ABEPSS foi pautada em três núcleos de fundamentação com um conjunto de conhecimentos indissociáveis entre si: **o núcleo de fundamentos teórico-metodológico da vida social, núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, núcleo de fundamentos do trabalho profissional** (ABESS/CEDEPSS, 1997).

Contudo, dado o próprio processo de contrarreforma do ensino superior, que atinge os projetos profissionais dos cursos, principalmente por via da flexibilização, o que verificaremos é uma dificuldade de garantir a expressão das Diretrizes Curriculares propostas pela ABEPSS.

Isso porque as Diretrizes Curriculares propostas pela ABEPSS em 1996 não são as mesmas aprovadas pelo MEC em 2001. E considerando que as Diretrizes do MEC possuem força legal, ou seja, as Diretrizes do MEC agora passam a depender muito mais do compromisso dos profissionais inseridos nos espaços acadêmicos, do que por uma determinação legal.

Apesar da tentativa do Serviço Social em garantir uma direção social as Diretrizes Curriculares, reformulando o currículo de 1982, frente a exigência da LDB em transformar os currículos mínimos dos cursos em diretrizes, em 2002 o Conselho Nacional de Ensino (CNE) homologou a Resolução nº 15, juntamente com os pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, alterando substancialmente o perfil profissional do Serviço Social, ao autorizar a vigorar o novo currículo do curso com um perfil profissional vago em relação a sua direção ético-política e com carga horária mínima de 2.700 horas (SAKURADA, 2013).

Toda essa descaracterização irá impactar diretamente na matriz teórica (marxista) da profissão, pois passou a se privilegiar o tecnicismo em detrimento da dimensão ético-política, além de produzir a dicotomia, que já havia sido criticada no currículo de 1982, que era a separação entre disciplinas teórica e práticas, causando assim uma dificuldade de apreensão em sua totalidade das categorias da teoria social crítica (RAMOS, 2008; MOREIRA, 2006).

Somado a isso, essa diferenciação curricular na formação profissional implica em, como pesquisa realizada pelo conjunto CFESS/CRESS (2011) em unidades de ensino ofertando disciplinas e matérias estranhas à aquelas previstas nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, redução da ética ao simples entendimento do que pode e não pode fazer, ausência de unidade entre os três núcleos de fundamentos e sob uma perspectiva pragmática e funcionalista da intervenção profissional, não se distanciando de práticas conservadoras e moralistas.

Ao flexibilizar a formação profissional, o que podemos perceber é que há uma dificuldade dos futuros profissionais apreenderem o caráter da profissão enquanto uma determinação das relações sociais de produção e reprodução, sob uma perspectiva de totalidade sócio-histórica, tendo como objeto de intervenção a Questão Social. Ou, como SANTOS (2006) pontua, uma apreensão do papel profissional restrito as demandas mais imediatas, de forma parcializada, fragmentada e tomada como isoladas, como se o conteúdo teórico não fizesse parte do arcabouço ético-político e técnico-interventivo da profissão, reproduzindo, desta forma, a velha frase: *na prática, a teoria é outra*.

A ARTICULAÇÃO DA TEORIA E PRÁTICA COMO DEFESA DA FORMAÇÃO CRÍTICA NO SERVIÇO SOCIAL

Ao pontuar o processo de contrarreforma do Estado e da educação superior, o nosso objetivo era apresentar como se encontra as relações sociais na contemporaneidade, de forma, que pudéssemos compreender o papel que a burguesia brasileira e internacional atribuiu à formação de mão de obra especializada no nível superior.

Partindo da compreensão que a educação, apreendida enquanto uma construção sócio-histórica do ser social, esta vinculada aos fundamentos ontológicos da categoria trabalho, não há como falar de educação sem considerar que, o ato de educar se produz enquanto uma resposta às necessidades do homem sobre o seu meio, ou seja, enquanto uma atividade do ser social através do trabalho.

Consideramos que, a história é um resultado material de uma determinada pela organização do homem em sociedade, estabelecendo um intercâmbio com a natureza e o domínio do processo de produção, como forma de responder de forma imediata as suas necessidades, e que cada geração, ao mesmo tempo em que se apropria dos materiais, capitais e as forças de produção transmitidas pela anterior, também cria novas condições de vida e finalidades (MARX E ENGELS, 2007).

Na concepção idealista, criticada por Marx e Engels (2007), quando se fala do solo histórico do real, há uma cisão entre homem e natureza e a realidade é posta por meio da autoconsciência, como se o próprio ato consciente por si só, fosse capaz de determinar cada período histórico e a práxis.

Conforme Marx (apud TONET, 2013), o ser social não se define pela espiritualidade, mas por meio da práxis, ou seja, não há uma cisão entre espírito e matéria, mas uma relação recíproca que é determinada pela realidade social.

Na contemporaneidade, o que temos verificado é que há um reforço de uma visão imediata e pragmática da realidade, onde a essência não é captada no real pelo indivíduo, que dado a complexificação do cotidiano, acaba realizando a interpretação do real por meio de atividades imediatistas, tomando o todo pela metade (COELHO, 2013; GUERRA, 2011).

Essa *nova* concepção de educação, que Neves (2005) caracteriza como sendo uma pedagogia da hegemonia, e que Saviani (2013) chama de educação operacional, tem o objetivo de garantir a ampliação e reorganização do capitalismo. Para isso é necessário que também se modifique a apreensão do real da classe dominada pela educação.

No que se refere especialmente ao Serviço Social, uma formação profissional que se pauta na apreensão do real pelo imediato, acaba por gerar uma dificuldade a expressão do perfil crítico defendido pela categoria por meio do Projeto Ético-Político.

Somado a isso, a apreensão dos princípios ético-políticos, que encontram uma das expressões o Código de Ética do Assistente Social de 1993, não são capazes de superar um entendimento limitado à concepção liberal, reduzindo o papel do profissional em apenas garantir direitos por meio de políticas sociais disponíveis, e em diversos casos, em reproduções da moral conservadora da sociedade, a partir do momento que não consegue vincular aqueles princípios com o projeto de profissão e sociedade defendido pela categoria, que perpassam pelo domínio dos aportes teórico-metodológicos, que vão também possibilitar e determinar a intervenção profissional.

É claro que a formação profissional, no curto período de quatro ou cinco anos, não será capaz, sozinha, de garantir a “[...] imagem e autoimagem profissional [...]” (ORTIZ, 2007) crítica. Tomar isso como forma de mudanças substanciais dentro e fora da categoria seria conceber a reprodução do ser social de forma idealista e utópica. Uma vez que, estes sujeitos que ingressam nos cursos de Serviço Social são muitas vezes motivados, inclusive, por uma imagem profissional ainda ligada a perspectiva de caridade e filantropia, e também, enquanto seres sociais, trazem uma bagagem formativa pessoal e educacional que muitas vezes entrará em choque com o projeto profissional. Assim, não há como pensar que essa imagem e autoimagem será incorporada de imediato pelo discente.

Mas se também não nos atentarmos para os conteúdos que são ministrados nos cursos de graduação em Serviço Social, não há como pensarmos que esses sujeitos que estão em processo de formação irão dominar os conteúdos culturais capazes de fazer valer os interesses da classe trabalhadora e a defesa do Projeto Ético-Político, isso porque, se não houver uma mediação entre os aportes teórico-metodológicos com a realidade, eles não conseguirão

assimilar conteúdos que não estão dispostos ou que não se pautam pela perspectiva crítico-dialética e de totalidade (SAVIANI, 2012; PONTES, 2010; SANTO, 2006).

E conforme Saviani (2012, p. 65), “[...] longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece(mos) ser ela elemento secundário e determinado”. Isso porque, ainda que a educação se relacione dialeticamente com a sociedade, “nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade” (SAVIANI, 2012, p.66).

Sabemos que o objetivo do *empobrecimento* da formação profissional do Serviço Social esta ligado diretamente à necessidade de reproduzir um “[...] trabalhador pobre para as políticas pobres [...]” (CFESS, 2011), uma vez que, na atualidade as políticas sociais têm, cada vez mais, perdido o caráter de universalidade e integralidade.

Se o profissional não é capaz de apreender sua intervenção inscrita em uma determinação social de classes antagônicas, que disputam seus interesses, e que sua ação pode fortalecer um dos polos, sendo que isso só é possível por meio do caráter investigativo, propositivo e crítico, concebido por meio do método crítico-dialético (GUERRA, 2011), não há como pensar que a atuação deste profissional possibilitará intervenções que superem o caráter funcional do interesse dominante, uma vez que ele não consegue superar o caráter imediato da consciência.

Conforme Vázquez (2007), só é possível modificar o meio, ou se preferir, o mundo, se a atividade do homem estiver orientada para um fim, para responder a uma determinada necessidade que a realidade já não satisfaz mais.

O conhecimento é uma atividade, um processo mediante o qual se recorre a uma série de operações e procedimentos para transformar os dados iniciais (nível empírico) em um sistema de conceitos (nível teórico). Elevando-se, assim, do concreto abstrato, constitui, por isso mesmo, uma atividade cognoscitiva criadora. Lênin assinala, a esse respeito, que se trata de uma atividade necessária justamente para poder aproximar o pensamento ao objeto, para reproduzi-lo idealmente. “O pensamento, ao elevar-se do concreto abstrato, não se distancia – se é correto... – da verdade, mas se aproxima dela”. Isto é, a atividade do conhecimento como elevação do concreto ao abstrato é condição indispensável para a reprodução intelectual do objeto (VÁZQUEZ, 2007, p. 207).

Assim, “[...] o processo de conhecimento...inclui a prática humana e a *técnica*” (LÊNIN apud VÁZQUEZ, 2007, p. 210).

E falando especificamente sobre a formação profissional do Serviço Social, essa apreensão, que deve partir da prática social, só será possível se houver uma clareza, tanto do docente, quanto do discente, dos instrumentos teóricos e práticos capazes de fornecer um

arsenal instrumental para que estes sujeitos, entendidos como agentes sociais ativos, possam alterar objetivamente a sua prática e a realidade (SAVIANI, 2012).

Se estamos falando de uma formação profissional que esta ancorada em um projeto profissional de ruptura, que visa superar a visão empobrecida do conhecimento como uma mera qualificação tecnicista da mão de obra de nível superior, não há como pensarmos os conteúdos ministrados em sala de aula sem estar vinculados com as finalidades sociais mais ampla.

Para que possamos, inclusive, contrapormos as requisições limitadas que são colocadas à profissão, restritas ao gerenciamento e execução burocrática das políticas sociais, é necessário que os sujeitos envolvidos no processo formativo apreendam que as Diretrizes Curriculares propostas pela ABEPSS estão referenciadas em uma prática social na qual se encontram inseridos, e não como algo apartada da mesma (NETTO, 2000; SAVIANI, 2012; VÁZQUEZ, 2007; GUERRA, 2011; ABESS/CEDEPSS, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar sobre o campo da formação profissional em Serviço Social não significa limitar a defesa do Projeto Ético-Político, como se a academia fosse capaz de dar conta da expressão do perfil crítico. Sujeitos profissionais que se encontram inseridos em diferentes campos profissionais também fazem parte da defesa e expressão deste Projeto.

Tanto é verdade que, se partirmos do entendimento do método marxista que há uma vinculação entre teoria e prática, e não uma separação, compreendendo que a “[...] prática é parte integrante do conhecimento, e daí sua união intrínseca [...]” (VÁZQUEZ, 2007, p. 211) e que “[...] a prática é superior ao conhecimento (teórico), porque possui não só a dignidade do universal, mas também a da realidade imediata [...]” (VÁZQUEZ, 2007, p. 211), não há como pensar a defesa do Projeto sem que levemos em conta a realidade social na qual estamos inseridos, e muito menos desconsiderarmos as produções teóricas sobre essa realidade.

Como pontuamos no trabalho, a realidade não é favorável para a expressão do projeto de formação crítico, dados os diversos processos de contrarreforma, que cada vez mais tende a atender os interesses das frações dominantes, esvaziando, inclusive, as possibilidades de captar a essência do real.

Vemos isso com a fragmentação e parcialização das políticas sociais, transferência do gerenciamento e execução destas para a sociedade civil, como se a Questão Social não fizesse parte do próprio caráter contraditório e desigual da sociedade de classe que vivemos,

remetendo-a a um processo moralizante e individualizante (MONTAÑO, 2010; IAMAMOTO; CARVALHO, 2009; SANTOS, 2012).

E considerando que a educação esta inscrita e é também resultado da realidade social, se colocando, inclusive como política social, tendo a orientação da PNE e dos organismos internacionais para que ela seja apreendida enquanto uma mercadoria, refletir sobre como tem sido conduzido o processo de formação em Serviço Social, nos permite apreender e aproximarmos mais da realidade, para pensarmos formas de fortalecer o Projeto Ético-Político.

Em 2008 a ABEPSS realizou uma pesquisa com o objetivo de entender como se dava a aplicação dos conteúdos propostos pelas Diretrizes Curriculares nas Unidades de Formação e como os docentes apreendiam e transmitiam aqueles conteúdos.

Naquela pesquisa (ABEPSS, 2008), diversas questões foram levantadas sobre a necessidade de dar continuidade ao processo de formação e capacitação daqueles que formam, tanto é verdade que desde 2012 a ABEPSS tem desenvolvido as Oficinas Itinerantes, perpassando por diversos conteúdos e temas.

No que tange ao conjunto CFESS/CRESS, o mesmo tem pautado por ações de monitoramento, fiscalização e propostas que visem fazer enfrentamento ao processo de precarização e mercantilização do ensino superior, propondo resoluções para a formação profissional, como exemplo temos o papel e responsabilidade sobre o estágio, participando de espaços de debate e organização dos movimentos e entidades ligados à educação, participando de reuniões com o MEC, dentre outros.

Já o Movimento Estudantil de Serviço Social (MESS), ao longo dos anos, também tem promovido, em conjunto com o CFESS/CRESS e ABEPSS, discussões sobre o processo de precarização e mercantilização do ensino, sendo uma das bandeiras de denúncia o boicote Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), que atualmente compõe 70% da avaliação. Exame este que centra o desempenho do processo de formação no estudante, não leva em consideração as particularidades regionais dos cursos, além de desartar o processo formativo em nível superior das condições concretas para sua realização, que perpassa desde as condições materiais de infraestrutura, corpo docente, unidade de ensino no qual esta inserida, o projeto político-pedagógico do curso até o investimento político e financeiro destinado a esta política social (SAKURADA, 2017; SAKURADA, 2013).

Como podemos perceber, o conjunto da categoria não está inerte ao processo de precarização e mercantilização do ensino superior, mas tem buscado pautar enfrentamentos para as condições desta realidade.

E por entendermos que a realidade é dinâmica e contraditória, ou seja, não se coloca como algo estático e imutável, tal como alguns pensadores funcionalistas, liberais e pós-modernos assim o querem (MARX; ENGELS, 2007; GUERRA, 2011), refletir sobre a formação profissional, trazendo elementos para o debate e ação concreta, nos permite apreender a formação e a defesa do Projeto Ético-Político enquanto constitutivo da práxis.

Como muito bem pontua Vázquez (2007):

[...] a teoria [...] por si só não transforma o mundo real torna-se prática quando penetra na consciência dos homens. Desse modo, são apontados seus limites e a condição necessária para que se torne prática: por si só é inoperante e não pode substituir a ação, mas se torna uma força efetiva – um “poder material” – quando é aceita pelos homens (VÁZQUEZ, 2007, p. 116).

Mas também não podemos pensar em uma prática pautada em uma práxis crítica radical (VÁZQUEZ, 2007), sem que com isso os sujeitos que participam deste processo não a compreendam.

Assim, quando falamos que precisamos refletir sobre como tem se dado a aplicação e absorção dos conteúdos, estamos chamando a atenção para a necessidade de que os sujeitos que participam deste processo compreendam que só é possível pautar e expressar o Projeto Ético-Político, ou seja, um projeto de profissão crítica, se partimos da própria prática social.

Se não articularmos a unidade entre os núcleos de fundamentos, trabalharmos os conteúdos com os discentes a partir da prática social, compreendendo, inclusive, que estes discentes não são caixas vazias, mas que são também fruto de uma construção social e estão inseridos em uma realidade que prioriza o imediato, o parcial e o a-histórico, continuaremos a ouvir que *na prática, a teoria é outra*.

Por fim, é necessário que compreendamos que o Projeto Ético-Político, ainda que constitua uma imagem e autoimagem profissional, dado os limites concretos da sociabilidade burguesa, ele se coloca no campo ideal (NETTO, 2000). Ideal, mas não impossível. E mais do que isso, se trata de um projeto profissional que necessita que os sujeitos que o expressa se articulem aos campos mais progressistas da sociedade, seja com outras categorias profissionais, entidades ou movimentos sociais e partidos políticos, que permita não somente tensionar esses limites, como também criar condições reais para sua alteração.

Referências

ABEPSS, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Relatório Final da Pesquisa Avaliativa da Implementação das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social**. São Luís, outubro de 2008.

ABESS/CEDEPSS. Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social (com base no currículo mínimo aprovado em assembleia geral extraordinária de 8 nov. 1996). **Cadernos Abess**. São Paulo, n. 7, 1997.

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

CFESS/CRESS/ABEPSS/ENESSO. **Sobre a Incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social**. Brasília (DF): CFESS, 2011. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/js/library/pdfjs/web/viewer.html?pdf=/arquivos/01_sobreaincompatibilidade_2011.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2017.

COELHO, Marilene. **Imediatividade na prática profissional do Assistente Social**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

GUERRA, Yolanda Demétrio. **A Instrumentalidade do Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2011.

GUERRA, Yolanda Demétrio; ORTIZ, Fátima Grave. Os caminhos e os frutos da “virada”: apontamentos sobre o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 19 n. 2, 2009.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2012.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo: Cortez, 2011.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2010.

MOREIRA, Solange da Silva. **O Projeto Ético-Político e a prática profissional dos Assistentes Sociais na saúde**. 2006. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)-Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

NETTO, José Paulo. **A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea**. Programa de Capacitação em Serviço Social e política social. Brasília (DF): Cead, 2000.

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. **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

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

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Política Educacional Brasileira e Serviço Social**: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. 2007. Tese (Doutorado em Serviço Social)-Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e Serviço Social**: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Sâmia Rodrigues. Tratamento dispensado à prática na formação profissional. **Relatório Final da Pesquisa Avaliativa da Implementação das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social**, São Luís, ABEPSS, 2008.

SAKURADA, Priscila Keiko Cossual. **As diretrizes curriculares da ABEPSS e os perfis profissionais das universidades do Rio de Janeiro**. 2013. 225 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

SAKURADA, Priscila Keiko Cossual. O sucateamento da Universidade Pública: a realidade dos cursos de Serviço Social da UFES e UFF. **Universidade e Sociedade**, Brasília (DF), n. 59, jan. 2017.

SANTOS, Claudia Mônica. **Os instrumentos e técnicas**: mitos e dilemas na formação profissional do assistente social no Brasil. 2006. 251f. Tese (Doutorado em Serviço Social)-Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SANTOS, Josiane Soares. **Questão social**: particularidades no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.