



3º Encontro Internacional de Política Social 10º Encontro Nacional de Política Social

Tema: “Capitalismo contemporâneo: tendências e desafios da política social”

Vitória (ES, Brasil), 22 a 25 de junho de 2015

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

O contexto sócio-histórico e político da formação profissional em serviço social: desafios contemporâneos postos ao estágio supervisionado em serviço social

Renata Lígia R. N. de Souza¹

Resumo

Este artigo tem como proposta fazer uma análise dos aspectos sócio históricos da formação profissional em Serviço Social, com ênfase nas Diretrizes Curriculares de 1996 e a concepção de estágio contida neste documento. Nesse percurso, analisa os fundamentos, controvérsias e os desafios postos não só para o estágio supervisionado, mas para a formação profissional do assistente social no Brasil.

Palavras-chave: Formação profissional. Estágio supervisionado. Serviço social.

Abstract

This article aims to make an analysis of the socio historical aspects of vocational training in Social Work with an emphasis in Curriculum Guidelines 1996 and designing stage contained herein. Along the way, looks at the basics, controversies and challenges posed not only stop the supervised training, but for the training of social workers in Brazil.

Keywords: Vocational training. Supervised. Social service.

1 Introdução

Na perspectiva de compreendermos a formação profissional de forma mais detalhada, se faz necessário traçarmos uma trajetória sócio histórica do Serviço Social, considerando a sua inserção na divisão social e técnica do trabalho e sua emergência na sociedade brasileira. O entendimento da funcionalidade de tal profissão na sociedade “tardo burguesa” é preponderante para apreender os primórdios da formação profissional em Serviço Social e a sua vinculação com a Igreja Católica. Abordando esse assunto, Silva e Silva (1995, p. 73) afirma que,

[...] a formação profissional é entendida como processo dialético, portanto aberto, dinâmico, permanente, incorporando as contradições decorrentes da inserção da profissão e dos profissionais na própria sociedade. [...] falar de formação implica acompanhar a dinâmica da sociedade e a trajetória histórica

¹ Assistente Social. Mestre em Serviço Social pela UFPB. Docente do curso de graduação em Serviço Social da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC).

do próprio Serviço Social, procurando entender os condicionamentos que a sociedade impõe sobre a prática profissional.

Como afirma Marx² à reprodução do capital não é apenas material, mas também ideológica e, portanto, no interior desse projeto de maior controle social da reprodução social que e se fará necessário, no âmbito da divisão social e técnica do trabalho, o surgimento de diversas profissões que atuem no controle social da classe trabalhadora, daí emerge o Serviço Social.

No que concerne a construção dos currículos mínimos para a formação do assistente social, Aquino (2008) observa que conforme o Serviço Social se desenvolvia como profissão, os currículos trazem traços do processo sócio- histórico da profissão. Desse modo, em 1930 o currículo foi constituído de forma fragmentada, centrado no disciplinamento da força de trabalho a partir dos valores éticos cristãos. Já em 1945, sob a influência das técnicas norte-americanas volta-se para a “instrumentalização técnica e valorização do método”, assim a perspectiva metodológica ganha centralidade na formação acadêmica.

Em 1952, destaca-se a construção pela ABESS do currículo para a formação profissional, que contempla a tendência iniciada em 1945 e aprofunda o debate em torno das práticas de “caso”, “grupo” e “comunidade” e a introdução de disciplinas de pesquisa, administração e campos de ação, porém o foco centrou-se em uma formação com ênfase teórico-metodológica, tendo como suporte teórico a matriz positivista, uma vez que permitia atender as exigências postas para a profissão pela perspectiva desenvolvimentista, nesse contexto, de “integração do indivíduo ao meio”.

Entre os anos de 1960 e 1970, a proposta curricular foi tensionada pelo debate suscitado com o movimento de reconceitualização latino-americano, marcado por perspectivas ideológicas distintas para a profissão, de um lado os que defendiam a permanência das bases conservadoras, e do outro lado aqueles que colocavam em xeque a sociabilidade burguesa, colocava na ordem do dia a defesa dos interesses populares, e a necessidade de uma revisão crítica das matrizes teórico-metodológicas que embasavam o Serviço Social. De acordo, com Silva e Silva (1995), em 1975 a ABESS começa a desenvolver uma ampla discussão em torno da “nova” revisão curricular.

² Para um maior aprofundamento ler Marx; Engels em a Ideologia Alemã.

A XXI Convenção Nacional da ABESS, em 1979 foi um marco significativo no que concerne a formação profissional, pois ocorreu a aprovação de um novo currículo para o Serviço Social, que passa a ser regulamentado pelo Conselho Federal de Educação através do Parecer 412/82. Significou, portanto, a afirmação da teoria social de Marx, como matriz teórico-metodológica para a formação em Serviço Social.

A proposta curricular de 1982 visou romper com a metodologia tradicional, que marcava a formação profissional desde seus primórdios, como também visou introduzir o conhecimento da realidade a partir do estudo dos pensadores clássicos. Entretanto, novas e velhas questões se colocavam quanto à dimensão teórico-metodológica da formação.

Essas lacunas apresentadas no Currículo de 1982 associado também à conjuntura dos anos de 1990, momento de profundas “transformações societárias” engendradas com o fim dos anos “gloriosos” do capitalismo e, conseqüentemente, da falência do Estado intervencionista, onde se vivencia o agudizamento das condições de vida e de trabalho, ou seja, das expressões da “questão social”, passam a exigir uma formação profissional capaz de atender a essa desafiadora realidade. Portanto, tal cenário passa a evidenciar, no interior da profissão, a necessidade de construir novas alternativas profissionais, que fossem capazes de garantir uma legitimidade profissional, bem como um novo processo de revisão curricular, com o intuito de qualificar e subsidiar a prática profissional em tempos neoliberais.

2.1 Diretrizes Curriculares de 1996: fundamentos e desafios

A reflexão sobre o processo de revisão curricular que culminou no currículo de 1996 exige uma ampla compreensão da historicidade do Serviço Social, da sua relação com as classes sociais e o Estado, uma vez que se parte da compreensão da profissão como um processo, logo ao se modificar as condições e relações sociais as quais se inscreve, passará por transformações.

Desse modo, conforme já apontamos, os anos de 1990 constitui um cenário de profundas transformações no processo de produção e de reprodução social, que incide sobre o perfil, demandas e respostas do Serviço Social em relação ao cenário contemporâneo, pois inaugura uma “nova” concepção e direcionamento para a formação profissional em Serviço Social, uma vez que se trata de um mecanismo de fortalecimento

e concretização do projeto ético- político da profissão, pois reforça o direcionamento político desta e a defesa do projeto societário emancipatório. Afirma o marxismo, como perspectiva teórica, que permite análise crítica da realidade social e a sua superação, compreendendo que esta é delineada pela dicotômica relação capital x trabalho.

Dessa forma, concebe a dicotomia entre capital e trabalho, que inaugura a emersão da “questão social”, como consequência do acirramento e amadurecimento dessa contradição, um objeto de enfrentamento, que mais do que desvelar o Serviço Social pretende intervir.

A Diretrizes de 1996 inauguram uma percepção de perfil para a formação profissional a partir da compreensão de que ao profissional do Serviço Social compreende:

[...] aquele que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para o seu enfrentamento, com a capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho (MEC/SESu,1999).

A concepção de formação profissional passa a ser norteadada por quatro pressupostos presentes na revisão curricular que culminou nas diretrizes curriculares de 1996, quais sejam: a percepção de que o Serviço Social é uma profissão que circunstancialmente emerge a partir das relações de produção e reprodução da vida social e trata-se de uma prática interventiva, que atua no âmbito da questão social; 2) reconhece a “questão social” como fundamento da sua prática profissional; 3) o agudizamento da “questão social” em tempos neoliberais e de “contrarreforma” do Estado brasileiro provoca a reconfiguração do mercado de trabalho dos assistentes sociais, sinalizando novas requisições; 4) reconhece que o processo de trabalho do assistente social é determinado pela forma como a “questão social” tem sido tratada pelo Estado e pelo capital, bem como a forma de enfrentamento e das lutas travadas pelos movimentos sociais e pelo Estado.

No tocante aos princípios e diretrizes que norteiam a formação profissional, conforme as Diretrizes Curriculares de 1996 são:

-Flexibilidade e dinamicidade dos currículos plenos expressa na organização de disciplinas e outros componentes curriculares, tais como: oficinas, seminários temáticos, estágio, atividades complementares;
-Rigorous 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;
- Necessária indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio

Esses princípios, que são parâmetros para o processo de formação profissional em Serviço Social, encontram-se em consonância com o Projeto Ético-político do Serviço Social- PESS e os seus elementos constitutivos, como a Lei 8662/93 e o Código de Ética profissional de 1993). , o qual aponta a necessidade de uma formação que implique a capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa.

Destarte, para evidenciar e contemplar todos os aspectos que peculiarizam a sociedade e rebatem diretamente no Serviço Social, as referidas diretrizes delineia a profissional a partir da indissociabilidade de conhecimentos, que são definidos e se constituem a partir de três núcleos de fundamentação: 1. Núcleo de fundamentos teórico-metodológico da vida social; 2. Núcleo de fundamentos das particularidades da formação profissional; 3. Núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

Um outro aspecto, que merece destaque quanto as Diretrizes Curriculares de 1996 é a preocupação com o ensino-aprendizagem profissional, ou seja, com o estágio supervisionado em Serviço Social, conforme passaremos a discutir.

Na perspectiva de qualificar a formação profissional e romper, sobretudo, com “o ensino da prática”, como foi concebido por décadas, no processo de formação dos assistentes Sociais, as Diretrizes curriculares de 1996 passam a definir o estágio supervisionado em Serviço Social como,

[...] uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio institucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita conjuntamente por professor supervisor e por profissional do campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização com base em Planos de Estágio elaborados em conjunto entre as unidades de ensino e unidade de campo de estágio tendo como referência a Lei de Regulamentação da profissão e o Código de Ética Profissional (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 71 grifo nosso).

Essa “redefinição” da concepção de estágio está para além da percepção deste como elemento indispensável à formação profissional, e requisito preponderante para a conclusão do curso de Serviço Social, uma vez que se coloca como processo pedagógico, ou seja, processo de ensino-aprendizagem, que exige acompanhamento, reflexão e sistematização para sua efetivação, condições éticas, estruturais e o compromisso dos sujeitos envolvidos na construção desse processo.

Como destaca Lewgoy (2009a), a concepção de formação profissional contida nas diretrizes ultrapassa uma visão mecanicista e endógena de formação profissional. Dentro dessa percepção, o estágio é visto como um processo contínuo e transversal, uma vez que deve ser pensado continuamente durante todo o processo de formação profissional.

O estágio passa, portanto, a ser concebido como uma “atividade indispensável integradora” do currículo, sendo compreendido como atividade síntese. Dessa forma, deve ser respaldado pelos princípios que norteiam a formação profissional, além de dever perpassar e ser perpassado por todos os componentes curriculares.

Quanto aos princípios e diretrizes que norteiam o estágio merece destaque:

Rigorous trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço 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 interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional; Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão; Exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional [...]; Ética como princípio formativo [...] e Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 61-62).

Esta lógica curricular apresentada visa à superação da fragmentação do processo de ensino e aprendizagem, pois ao afirmar a indissociabilidade entre supervisão acadêmica e profissional e a exigência da supervisão sistemática, supõe uma maior articulação/convivência entre alunos, professores e assistentes sociais. O que contribui para o esforço de articular as dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas que compõem a formação profissional. Esse movimento, ao articular o conhecimento e a problematização da realidade, nos campos de estágio, exige o planejamento das atividades de forma que os sujeitos envolvidos no processo de estágio (estagiário, supervisor de campo e supervisor acadêmico) compreendam o cotidiano em que estão inseridos visando a superação da imediatividade.

Um dos grandes desafios a implementação das diretrizes curriculares e seus pressupostos, desde o seu surgimento até os dias atuais, refere-se à adesão das diretrizes no que concerne a organização das grades curriculares, ou seja, do Projeto Político Pedagógico dos cursos pelas Unidades de Formação Acadêmicas (UFAS), de forma que haja a vinculação de atividades e disciplinas que contemplem a discussão sobre o processo de inserção dos discentes na prática interventiva.

Como instrumento político para superação dos entraves apresentados a ABEPSS delibera e aprova a Política Nacional de Estágio (PNE) (2009-2010), que passa a constituir um dos principais documentos legais de normatização do estágio, em conformidade com os demais já existente, a Resolução 533/2008 do CFESS, a Lei 8662/93 e o Código de Ética de 1993.

A PNE (2010, p. 11) parte da concepção de estágio como:

O estágio se constitui num instrumento fundamental na formação da análise crítica e da capacidade interventiva, propositiva e investigativa do(a) estudante, que precisa apreender os elementos concretos que constituem a realidade social capitalista e suas contradições, de modo a intervir, posteriormente como profissional, nas diferentes expressões da questão social, que vem se agravando diante do movimento mais recente de colapso mundial da economia, em sua fase financeira, e de desregulamentação do trabalho e dos direitos sociais.

Dessa forma, percebe-se que a PNE reafirma a concepção crítica e pedagógica da formação profissional, assim como evidencia o direcionamento social da profissão, aportando, portanto estratégias político-pedagógicas para o enfrentamento das problemáticas vivenciadas durante o estágio tendo em vista não só a qualificação da formação, mas também do exercício profissional.

Quanto aos aspectos normativos a PNE estabelece as prerrogativas e exigências para o desenvolvimento do estágio obrigatório e do não obrigatório, uma vez que percebe que o último esteve secundarizado do ponto de vista da sua percepção e regulamentação. Desse modo, afirma a necessidade da indissociabilidade da supervisão pedagógica e profissional nas duas modalidades. Além, desses aspectos formaliza-se, em consonância com a Resolução 533/2008 do CFESS, as condições e exigências para o exercício da supervisão, como estabelece o papel dos sujeitos envolvidos no processo de estágio, seja os estagiários, supervisores acadêmicos, supervisores de campo e coordenadores de estágio. Assim como, normatiza a obrigatoriedade da construção do Plano de estágio pelo discente, com o acompanhamento dos supervisores acadêmicos e de campo.

No que diz respeito a carga horária, para o estágio obrigatório é fixada em 15% da 3.000 hs mínimas, porém as UFAs têm a liberdade de distribuí-las de dois a três semestres, com no máximo 30hs semanais no campo de estágio e no mínimo 3 horas de supervisão acadêmica. No que se refere ao limite de alunos por supervisor acadêmico esse ficou fixado em no máximo discentes.

É reconhecida a importância político-pedagógica da PNE, porém percebe-se que do ponto de vista da supervisão acadêmica ainda representa um número muito significativo para cada supervisor acadêmico, uma vez que essa atividade é acumulada com uma carga horária já exaustiva e que pela lógica produtivista posta para a educação, nos dias atuais, o docente se vê compelido a voltar-se para o atendimento dessa exigência seja no espaço público ou privado. Acreditamos que no âmbito privado essa condição só tende a se agravar, pois como os docentes são horistas são remunerados de acordo com o número de turmas que lecionar, o que leva a uma sobrecarga de trabalho para que seja garantida a sobrevivência, aspecto o qual reflete diretamente na qualidade da formação profissional.

Esse e outros entres foram discutidos por Ramos (2009) como síntese da pesquisa realizada pela ABEPSS (2006- 2007), que objetivou compreender as dificuldades apontadas por docentes e discentes em relação à operacionalização do estágio curricular. Merece destaque: 1. Dificuldade no processo de articulação entre pesquisa e intervenção no estágio; 2. ausência de acompanhamento sistemático nos campos de estágio pelos supervisores acadêmicos; 3. frágil articulação entre as UFAs e os campos de estágio; 4. grande resistência de profissionais para o exercício de supervisão de campo; 5. inexistência de uma política de educação permanente oferecida aos profissionais; 6. escolha do campo do estágio vinculada ao mercado de trabalho; 7. reprodução de valores individualistas e moralistas que incidem no cotidiano do estágio; 8. não acompanhamento do estágio curricular não obrigatório.

Logo, conforme afirma Lewgoy (2009) o estágio é tido como o “nó górdio” do processo de formação profissional, pois como é percebido é no processo de estágio que desagua todas as fragilidades do processo ensino-aprendizagem, tendo em vista se perceber que o aligeiramento do processo de formação profissional proposto pelo MEC fragiliza/fragmenta/precariza a formação. Por outro lado, confirmam-se as análises de Netto (1995) ao afirmar a tendência ao empobrecimento teórico de discentes e docentes e as de Guerra (2010) ao perceber o caráter utilitarista associado a formação profissional

e do praticismo associado ao estágio, como meramente “o fazer”. Por fim, ainda há aqueles que afirmam que teoria e prática não tem nenhuma relação, uma vez que conforme (RAMOS, 2009) utilizam de denominações para tratá-la, como: ligação, junção, inter-relação, articulação. Não percebendo, que a relação teoria prática apresenta de acordo com Santos (2006) “uma unidade na diferença”.

Diante dos impasses encontrados durante o processo de desenvolvimento do Estágio Supervisionado, a PNE aponta algumas estratégias político-pedagógicas para o enfrentamento dessas dificuldades, como: a criação do fórum de supervisores de estágio, com articulação entre o CRESS e a ABEPSS, com objetivo de tornar-se o espaço privilegiado da formação profissional para troca de experiências, saberes e articulação; Outro aspecto remete a necessária articulação entre estágio, pesquisa e extensão, uma vez que é percebida a necessidade dessa indissociabilidade para a garantia de uma formação qualificada. Quanto, a extensão essa passa a ser vista também como espaço para o exercício do estágio supervisionado.

Portanto, a ABEPSS vem construindo outras estratégias político-pedagógicas para o enfrentamento das problemáticas de estágio que se encontram para além do que foi posto na PNE, entre estas destaca-se: 1. A intensificação da articulação entre as entidades representativas da profissão (ABEPSS, ENESSO, CFESS/CRESS), as UFAs e os campos de estágio; 2. A indicação da necessária criação dos núcleos de pesquisa e extensão universitária que versem sobre o estágio; 3. Intensificação da fiscalização do CRESS; 4. Desenvolvimento de capacitação continuada por meio de projetos de extensão; 5. Criação do Projeto ABEPSS Itinerante; 6. Forte debate e publicização da PNE.

Ressaltamos que para que ocorra uma análise apurada das dificuldades vivenciadas no estágio, bem como a busca de formas para a superação das mesmas, deve ser buscada no movimento concreto da realidade social, que remete na apreensão das determinações do capital para o ensino superior brasileiro, sobretudo para os cursos de Serviço Social.

2 Reforma do Ensino Superior no Brasil e seus rebatimentos na formação profissional do Assistente Social

Partimos das análises de Dahmer (2006), ao compreender que o desenvolvimento da formação em Serviço Social acompanha o movimento mais amplo da educação

brasileira e será influenciada por todos os seus determinantes históricos, conforme passaremos a discutir.

Os anos de 1940-1970 caracterizam-se pela expansão do ensino superior em face a consolidação do estágio monopolista de acumulação do capital e conseqüentemente da necessidade de atender as exigências educacionais, para a formação de um novo padrão de trabalhador adequado a “produção e consumo em massa”. Porém, com os fins dos anos de 1970 até os dias atuais frente a “crise” do padrão de acumulação fordista-taylorista e do Welfare State tem início a desregulamentação dos direitos sociais e minimização do Estado frente a intervenção nas “sequelas da questão social”.

Para um maior entendimento desses aspectos adotamos a concepção de universidade defendida por Chauí (2003, p. 05) na qual afirma que, “a universidade é uma instituição social como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo”. Portanto, trata-se de um espaço de exposição de opiniões e projetos para a sociedade alicerçados nas concepções das classes sociais. Desse modo, a universidade pública passa a ser reconhecida como instituição social, que implica ações e práticas sociais fundadas no reconhecimento do seu caráter público de sua legitimidade o que implica a garantia da sua autonomia. Porém, “a universidade como instituição social diferenciada e autônoma só é possível em um Estado Republicano e democrático” (Idem).

A financierização do capital, atual estágio de acumulação capitalista, caracteriza-se pela fragmentação da produção e conseqüentemente de toda a esfera da vida social, com ênfase ao desmonte dos referenciais que alicerçavam a identidade de classe e as formas de lutas sociais. O contexto, de desregulamentação, flexibilização e desmonte dos direitos sociais passa a ser um terreno fértil para a implementação de reformas estruturais, dentre estas, destaca-se a substituição da concepção de universidade como instituição para a concepção de organização. Dentro dessa perspectiva, a educação passa a não ser mais vista como um direito social, mas como serviço a ser prestado por instituições de natureza tanto pública, como privada. Essas modificações segundo Chauí (2003) fazem com que a universidade passe a ser operacional.

Portanto, a transformação da universidade em um setor de prestação de serviços tolhe a concepção de autonomia universitária e a substitui por concepções como “qualidade universitária”, “avaliação universitária” e “flexibilização da universidade”.

Ainda, abre a perspectiva de gestão racional do mercado e administrado por contratos de gestão com fundações.

Essa tendência, conforme Guerra (2010) começa a ser amplamente difundida nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003), uma vez que se têm o desenvolvimento de um “pacote” de medidas neoliberalizante, que no âmbito educacional tende a atender as prerrogativas do Banco Mundial, cuja tendência focou-se na democratização do acesso a educação superior a partir da expansão do número de vagas. Expansão aqui é sinônimo de ampliação desqualificada do acesso a educação. As reformas no sistema educacional ocorreram a partir das modificações realizadas na Lei 9394/96 denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, na qual fica evidenciada a postura conservadora assumida pelo Estado brasileiro no tocante ao seu compromisso com a educação brasileira.

O governo Lula (2003-2009) em continuidade as reformas já em curso por FHC aprofunda a contrarreforma educacional a partir do desmonte da universidade pública pautadas no tripé ensino, pesquisa, e extensão como requisitos indissociáveis para a formação profissional.

Em consonância com as prerrogativas do Fundo Monetário Internacional - FMI, do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas – ONU, há, portanto, o estreitamento das relações entre as parcerias público-privado, entre outras medidas a destacar o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e de Expansão das Universidades Federais (REUNI), além do incentivo direto a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que representa a maior expansão do ensino na modalidade EAD, inclusive, nas instituições federais.

As reformas educacionais em cursos expressam a mercantilização do ensino superior, pois ao torná-lo serviço o torna espaço atrativo para o investimento de grupos internacionais, sobretudo, na modalidade EAD. Conforme Dahmer (2008) inicia-se uma disputa brutal entre capital e trabalho pelo uso do “fundo público”, uma vez que o Estado para favorecer os investidores utilizará de programas como PROUNI e outros para transferência direta dos investimentos públicos em educação para a educação privada.

O EAD se configura como uma forma mais precária e sucateada de educação, pois ao fundar-se a partir do aligeiramento da formação a concretiza a partir de material sucateado, fragmentado, que não permite a compreensão da totalidade dos fatos sociais,

de modo que os que se apropriem desse conhecimento tornem-se incapazes de fazer mediações necessárias para a compreensão das correlações de forças que perpassam a sociedade, e conseqüentemente, desenvolver uma prática qualificada em torno das demandas apresentadas. Porém, é totalmente pertinente com a lógica de manutenção do mercado de “status quo”, uma vez que atende as demandas imediatistas do mercado confirmando a centralidade de ações movidas pela razão instrumental em detrimento da razão dialética.

Conforme Guerra (2010, p.728), a educação tem se tornado uma mercadoria barata pronta para ser consumida a qualquer momento e da forma mais acessível possível. Fator que permite que as universidades tenham se tornado “fábricas de diplomas” rompendo, portanto, com princípios imprescindíveis para a “formação em Serviço Social pautados na qualidade, rigorosidade, publicidade e gratuidade”.

Ainda, nesse montante de privatizações encontram-se as pós-graduações lato senso e os mestrados profissionais, que se tornam espaços de qualificação permanente, uma vez que o mercado de trabalho necessita cada vez mais de mão de obra qualificada e sobrando, pois como afirma Marx em “*O capital*” a mercadoria/força de trabalho em excesso torna-se mais barata.

No que diz respeito à pesquisa e a extensão, estas passam a serem obrigatórias apenas as universidades, desabrigando as faculdades dessa atividade. Fator que fragiliza o processo de formação profissional, pois volta-se a formar profissionais adequados ao mercado de trabalho em suas funções técnicas, uma vez que não há incentivo ao desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento científico. Além disso, as grandes agências de fomento a pesquisa Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPS) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) têm valorizado o financiamento de pesquisas que contemplem as exigências do mercado, sendo os estudos das ciências sociais secundarizados, desde que assumam aspectos que em algum momento tornem-se interesse do capital.

Cabe mencionar que a flexibilidade que direciona a educação universitária tem refletido, ainda, na precarização do trabalho docente. No espaço público, é notória a redução do número de concursos públicos, o aumento significativo da carga horária, o congelamento dos salários, entre outros. Já nos espaços privados a contratação se dá por horas, com ausência de planos de cargos e carreiras, ausência de investimentos para

qualificação docente, forte assédio moral, falta de autonomia profissional, bem como ausência, em alguns casos, dos direitos trabalhistas.

Ressaltamos que todos os cursos superiores, indistintamente, têm sido atingidos pela lógica mercantilista, mas sobretudo aqueles inseridos na área da ciências humanas, a exemplo o Serviço Social, pois não necessitam de muitos investimentos representando um retorno rápido para o capital.

3 Conclusão

Em relação ao aumento exponencial dos cursos de Serviço Social, tanto na modalidade presencial como EAD, as entidades representativas da categoria, CFESS, ENESSO e ABEPSS, têm se posicionado enfaticamente em relação à condução da reforma universitária e a precária educação prestada aos discentes e, conseqüentemente, a fragmentação do conhecimento. Conforme Guerra (2010), algumas iniciativas merecem destaque como o investimento nos mestrados multiprofissionais no âmbito da saúde, assim como o intercâmbios e convênios entre programas e núcleos/grupos de pesquisa realizados por meio do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad), bem como o investimento na defesa das condições éticas e técnicas para a supervisão do estágio em Serviço Social e a significância política da PNE e da Resolução 533/2008.

De acordo com Silva (2010) os desafios colocados para o Serviço Social são significativos o que requisitará da profissão uma grande envergadura teórica e política.

Destarte, evidencia-se que mesmo diante dos desafios postos e da realidade adversa, o Serviço Social historicamente tem conseguido, a partir da organização política da categoria, manter-se “atento e forte”. O direcionamento ético-político da profissão pautado em valores emancipatórios e com um direcionamento crítico é parte da conquista histórica da profissão ao se posicionar contra o projeto burguês para a sociedade. Do ponto de vista da formação profissional é imprescindível que esta esteja em consonância com as Diretrizes Curriculares, de 1996, uma vez que essa prima pela qualidade da formação profissional e a indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão enquanto pilares básicos para a construção do conhecimento, além da construção das competências técnico-operativas, ético-políticas, teórico-metodológicas. Isso nos mostra que a profissão encontra-se no caminho certo, que é o da resistência ao projeto de sociedade e de universidade imposto pelo capital.

REFERÊNCIAS

ABESS/CEDEPSS. Proposta básica para o projeto de formação profissional. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 17, n. 50, p. 143-190, abr. 1996.

_____. Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social: sobre o processo de implementação. **Revista Temporalis**, Brasília (DF), ano 7, n. 14, jun./dez. 2007.

_____. **Política Nacional de Estágio**. 2010.

AQUINO, Gláucia Heloisa M. B. de. **De volta ao começo**: a dimensão ético-política na formação profissional das assistentes sociais. 2008. Tese (Doutorado em Serviço Social)-Faculdade de História, Direito e Serviço Social-UNESP, Franca, 2008.

CFESS. **Resolução 533**. Regulamenta a Supervisão Direta de Estágio em Serviço Social. Brasília, 29 de setembro de 2008.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

GUERRA, Yolanda; A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e à distância. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez. n. 104, p. 715-736, out./dez. 2010.

LEWGOY, A. M. B. **Supervisão de estágio em Serviço Social**: desafios para a formação e o exercício profissional. São Paulo: Cortez, 2009.

RAMOS, Sâmia Rodrigues. As Diretrizes Curriculares e a Política Nacional de Estágio: fundamentos, polêmicas e desafios. **Revista Temporalis**, Brasília (DF), ano. 9, n. 17, p. 21 a 36, jan.2009.

SILVA e SILVA, Maria Ozanira. **A formação profissional do assistente social**: inserção na realidade social e na dinâmica da profissão. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 128 p.