



4º Encontro Internacional de Política Social
11º Encontro Nacional de Política Social
Tema: Mobilidade do capital e barreiras às migrações:
desafios à Política Social
Vitória (ES, Brasil), 6 a 9 de junho de 2016

Eixo: Serviço social: fundamentos, formação e trabalho profissional

A LIBERDADE E A ÉTICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ASSISTENTES SOCIAIS: PRESSUPOSTOS INICIAIS PARA O DEBATE

Luciane Francielli Zorzetti Maroneze¹
Olegna de Souza Guedes²

Resumo

O presente artigo traz uma reflexão sobre a liberdade, como elemento, fundamental para interpretação da ética na formação profissional dos assistentes sociais. Situa os desafios dessa reflexão no contexto de reconfiguração do ensino superior no Brasil e os desafios lançados ao processo formativo. Foi construído a partir de pesquisa bibliográfica, ancorada na teoria social crítica, a qual procura analisar a temática em questão considerando a totalidade histórica. Reflete sobre aspectos da interpretação da liberdade, tendo como referência a ontologia do ser social, e sinaliza a sua relevância na discussão da ética na formação profissional.

Palavras-chave: Liberdade. Ética. Serviço social. Formação profissional.

FREEDOM AND ETHICS IN THE PROFESSIONAL CAPACITATION OF SOCIAL WORKERS: INITIAL DEBATE ASSUMPTIONS

Abstract

This study presents a reflection on freedom as a fundamental element in the interpretation of ethics in professional training of social workers, taking into account the current reconfiguration of the context of higher education in Brazil and the challenges of the training process. This is a theoretical approach, anchored in critical social theory, which seeks to analyze the subject matter regarding its historical totality. In this sense, we analyze how the interpretation about freedom is currently being set, using as reference the ontology of the social being and its relevance to the ethical debate in vocational training.

.Keywords: Freedom. Ethics. Social work. Professional capacitation.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é em apontar algumas reflexões sobre a liberdade como categoria fundamental na interpretação da ética na formação profissional dos assistentes sociais, sob a direção do Projeto Ético Político. Trata-se de um estudo de caráter teórico, que tem como base a produção de autores que vêm discutindo a temática em questão, e

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), professora do Curso de Serviço Social da UNESPAR, Campus Apucarana. E-mail: <lucianemaroneze@gmail.com>.

² Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professora do Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: <olegnasg@gmail.com>.

que fornecem elementos para adensar o debate na perspectiva de uma análise crítica do objetivo aqui proposto.

Cabe destacar que a liberdade como valor ético-político, pautada na perspectiva filosófica da ontologia do ser social, é incorporada nos debates sobre ética profissional a partir da década de 1990, configurando-se como um dos princípios fundamentais do Código de 1993, e como constitutivo dos elementos que compõe o referencial teórico adotado no projeto de formação profissional.

Este projeto postula a compreensão do homem como ser social, dos fenômenos particulares que caracterizam a sociabilidade do capital, e da ação profissional vinculada a valores emancipatórios construídos no tensionamento da luta de classes. Mediado nesse contexto, evidenciam-se os desafios lançados à formação profissional, a partir das atuais tendências que recaem sobre o caráter público da política de ensino superior no país, traduzidas no rebaixamento da qualidade da educação, na privatização do ensino, entre outros fatores que consensuam às estratégias de manutenção da hegemonia do capital.

A partir dos valores preconizados pela lógica do mercado que ressignificam o sentido da liberdade, cabe questionar como esta categoria é abordada na interpretação da ética na formação profissional. Uma formação que, por expressar uma concepção de ensino e aprendizagem fundamentada na dinâmica da vida social, pressupõe a liberdade como referência de análise e interpretação da realidade social.

Procurar-se-á num primeiro momento, explicitar o referencial teórico que auxilia a compreender a liberdade numa perspectiva ontológica do ser social. Num segundo momento, evidenciaremos a liberdade como pressuposto para a reflexão da ética na formação profissional, num contexto em que se acirram os desafios colocados ao ensino superior no Brasil, com a tendência de uma formação cada vez mais esvaziada de seu conteúdo ético-político, restrita às interpretações fenomênicas da realidade e de adesão aos esquemas de tecnificação, no qual a liberdade expressa um sentido totalmente coisificado.

2 A LIBERDADE COMO CATEGORIA ONTOLÓGICA

Compreender a liberdade numa perspectiva crítica, implica em reconhecer que ela tem um valor sócio histórico e é constitutiva da sociabilidade humana, portanto, a

defesa dessa direção supõe considerar uma posição política voltada para superação das relações sociais burguesas que contrarie as formas de exploração e de dominação.

Trata-se aqui de fazer referência à liberdade não no sentido abstrato, idealizado ou como expressão dos valores que traduzem os princípios liberais, mas, compreendê-la no movimento de negação de superação dessa lógica pela via dialética, analisando as conformações sociais e históricas da sociedade capitalista que nega e ressignifica a liberdade, e que, ao mesmo tempo, a coloca como campo de tensionamento para a superação dessa sociedade.

Para essa análise, faz-se referência às abordagens formuladas nas obras de Marx, por entender que nelas “[...] está, portanto, na gênese da construção de uma nova tradução da liberdade” (GUEDES, 2011, p. 158). Fundamentado na materialidade histórica, Marx situa a liberdade no tempo e no espaço histórico e reconhece o trabalho como elemento fundante.

Portanto, é no contexto da sociedade burguesa, nas condições peculiares da produção material capitalista, e do trabalho submetido à posse privada e sujeito às formas de alienação e estranhamento, que Marx situa os pressupostos para compreensão da liberdade. Nos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, Marx faz referência ao trabalho no bojo do sistema industrial capitalista, no qual o homem se coisifica diante da máquina e se torna um instrumento de exploração. Nessa relação com a propriedade privada, a manifestação do homem se reduz a venda de mercadoria, como esclarece em suas análises:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder de extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria. Com a valorização do mundo das coisas (Sachenwelt) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (Menschenwelt). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadoria em geral. (MARX, 2008, p. 80).

Marx destaca que na sociedade capitalista, o trabalho não adquire outro sentido que não seja a do trabalho forçado, expropriado, que se configura como desrealização do homem. Assim, quanto mais o homem vê no trabalho a satisfação de suas necessidades externas, tanto mais ele anula seus meios de vida. Ao objetivar-se nessa realidade, o produto do trabalho apresenta-se para o trabalhador como objeto estranho, “O seu trabalho não é portanto, voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório.

O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza. (MARX, 2008, p. 83).

Do mesmo modo que o trabalho, sob às condições sociais regidas pela sociedade de classes, pode operar no sentido de eliminar o poder emancipatório do sujeito, também se constitui em categoria fundamental para compreender o sentido da vida humana e para alcançar a liberdade. Assim, “[...] o trabalho é uma atividade central na história humana, em seu processo de sociabilidade e mesmo para sua emancipação” (MARX, 2004, p. 9).

O homem não se reconhece como gênero humano porque não se reconhece como trabalho, como ser criador, uma vez que, constituído sob a forma privada e individual, o trabalho lhe é estranho e reduz sua atividade livre. Desse modo, pensar o trabalho como elemento fundante da liberdade é pensar a superação de valores externos ao homem, como salienta Mészáros (2006, p. 170), “[...] apenas se o trabalho chega a ser uma necessidade interior do homem é que será possível referir-se a ele como “atividade livre”.

Mészáros (2006), referindo-se a Marx, destaca que na definição de liberdade há que se reconhecer a existência de uma necessidade positiva, enquanto expressão da necessidade interior, uma vez que é sob essas condições que o trabalho se expressa como autorealização.

Nesses termos, a liberdade possui um caráter histórico, é construída na práxis da humanidade e apresenta uma base política ao apontar como direção, a emancipação plena e a ultrapassagem da sociedade burguesa. Esse entendimento se faz necessário, pois “[...] a categoria liberdade pode ser utilizada em diferentes práticas e discursos, com significados opostos” (BARROCO, 2014, p. 475).

Assim, na sociedade moderna, onde a propriedade se revela como uma instituição universal; a liberdade defendida pelos liberais, compreende a liberdade da propriedade dos indivíduos, o que equivale a dizer, a liberdade circunscrita ao âmbito individual, a qual tende a neutralizar os conflitos estruturais e a potencializar os desejos individuais de cada um. Como aponta Vázquez (2001, p. 120),

O liberalismo como ideologia da liberdade (entendida esta como liberdade do indivíduo) é também a ideologia da propriedade privada enquanto faz dela a pedra angular da liberdade e, em consequência, de uma sociedade na qual impera a desigualdade. (VÁZQUEZ, 2001, p. 120).

Esse reconhecimento da liberdade assenta-se na defesa da reprodução da ordem social burguesa, e na preservação dos bens privados. O indivíduo livre se identifica pela sua condição de ser proprietário e consumidor, nos limites da produção e reprodução de bens, o que faz pensar em diversos níveis de liberdade, ou seja; quanto mais apropriação de riqueza, mais possibilidades de desfrutar a liberdade e se apropriar do trabalho do outro.

É importante considerar que a liberdade na perspectiva liberal assume uma forma refiçada que oculta às contradições e os tensionamento que remetem o termo. Com o suposto discurso de que “todos podem usufruir dos bens produzidos” e de que os indivíduos “são livres para fazerem suas escolhas”, a concepção de liberdade na sociedade moderna lança-se sobre imaginário do indivíduo na luta pela satisfação da necessidade meramente individual e egoísta.

A aparente “liberdade”, ofertada pelas relações de produção capitalista, restringe o nível de consciência política da classe trabalhadora, e mantém fora da pauta de discussões, as contradições do atual projeto societário. Essa compreensão se faz necessária para reconhecer que a liberdade não pode ser interpretada como valor absoluto. Ela se configura num contexto material e assume às características de seu tempo.

A partir dos pressupostos filosóficos e, sob orientação da teoria social crítica, não tem como pensar a liberdade desvinculada de um campo político de tensionamentos, campo de possibilidades reais que são recriadas e respondidas. Assim, cabe aqui situá-la nas relações contraditórias da sociedade capitalista, nas quais se forjam as bases de uma outra sociabilidade, na qual o trabalho possa se transformar em uma atividade essencialmente humana e livre. Nessa perspectiva, a liberdade tem um importante papel no sentido de subsidiar a reflexão da ética.

Com base nessas discussões, verifica-se que no campo da formação dos assistentes sociais, a centralidade da liberdade na reflexão sobre ética profissional torna-se fundamental para o projeto de formação. É um referencial que permite afirmar o campo de luta e tensões como constitutivo da profissão e fundamental para reflexões sobre a inscrição de ações profissionais na perspectiva da práxis social.

3 A LIBERDADE E A ÉTICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A formação profissional dos assistentes sociais configura-se como um dos eixos fundamentais do projeto ético-político que reconhece a liberdade como valor ético central, ancorada numa perspectiva ontológica, com a ultrapassagem da sociedade burguesa. Trata-se da liberdade do gênero humano, indissociável do trabalho, enquanto categoria fundamental para compreensão do ser social na totalidade histórica.

Quando se considera a liberdade numa perspectiva social crítica, reconhece que ela tem um valor sócio histórico e é constitutiva da sociabilidade humana, portanto, compreendê-la nessa direção, supõe considerar uma posição política de defesa da superação das relações sociais burguesas, e de oposição às formas de exploração e dominação. Nesse sentido, a liberdade constitui-se em uma referência para discussão da ética.

A presença desses referenciais teóricos na formação profissional não é algo tão distante em termos de temporalidade histórica. Yamamoto (2008a) chama atenção para o fato de que as décadas de 1980 e 1990 foram expressivas para o serviço social na definição de rumos técnico-acadêmicos e políticos. A reorientação da profissão nesse período confere, segundo a autora, um salto qualitativo tanto na formação, quanto na análise sobre o trabalho profissional. Embora com alguns equívocos na compreensão da teoria social crítica, materializadas no currículo de 1982, esses avanços determinados pela conjuntura brasileira e pela organização da categoria se expressaram no projeto profissional que demarcou a base teórica, a direção social e o compromisso ético-político da profissão.

Elementos fundamentais do pensamento marxiano, como: trabalho, alienação, práxis, o método materialista histórico, foram incorporados em reflexões teóricas sobre o serviço social, tornando-se mais evidentes a partir da década de 1990. Pode-se afirmar que a densidade e a ampliação do debate em torno da ontologia social de Marx possibilitou o amadurecimento para repensar os pressupostos da revisão curricular em 1996, não deixando de considerar a preservação dos avanços obtidos no currículo anterior.

No campo da ética, as alterações ocorridas, com a elucidação de sua abordagem teórico-política, tiveram ressonância na delimitação dos pressupostos da

revisão curricular, assim como estes também não deixaram de ressoar na definição dos princípios éticos da profissão.

Barroco (2004) assinala que nos anos de 1990, houve uma ampliação do alcance e da qualidade do debate ético, com a superação de uma ética restrita à sua base formal; ou seja, limitada ao próprio código de ética, para uma abordagem mais reflexiva e crítica, ancorada nos pressupostos teóricos que embasam a concepção de homem. Como salienta a autora,

[...] a reflexão ética do serviço social nos anos 1990, volta-se para temas como método crítico-dialético, cultura, alienação, práxis, trabalho, evidenciando pensadores como Sartre, Heller, Arendt, Habermans, Lukács, Marx, autores da teoria política moderna e contemporânea. (BARROCO, 2004, p. 35).

Nota-se que a afirmação de valores emancipatórios e universais expressos no Código de 1993 trouxe maior densidade na compreensão dos fenômenos sociais, tratando as escolhas éticas não como algo condicionado a opções políticas, mas essencialmente articulada com as relações que conformam a totalidade histórica.

Nesse contexto, a liberdade ganha centralidade na revisão do código de ética na medida em que passa a ter como referência as bases históricas que a constituem, ou seja, trata-se da liberdade não no seu sentido abstrato, mas indissociável da relação com às necessidades humanas, medida pelo trabalho como fundante da vida genérica do homem. Disso decorre a explicitação de outros valores como: autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais. Como salienta Ortiz (2010, p. 199) “[...] o Código de 1993 concebe a liberdade como um dos resultados da práxis humana, e, por conseguinte, não consistindo em um fenômeno natural mas, um produto histórico gerado a partir do trabalho”.

Com base nesses pressupostos teóricos, os quais afirmam claramente uma perspectiva crítica na compreensão da sociedade capitalista, o código de 1993 configurou-se como eixo central no processo de reformulação curricular, realizado entre 1994 e 1997. A discussão ética que dele decorre contribui para apontar elementos que afirmam a direção do processo formativo na graduação em Serviço Social.

Nesses termos, as atuais Diretrizes Curriculares propostas, inicialmente pela ABESS em 1996, preconizam na direção do processo formativo, a articulação de um conjunto de conhecimentos constituídos em três núcleos de fundamentação no qual se organizam a lógica curricular, sendo eles: fundamentos teórico-metodológicos da vida

social, fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e fundamentos do trabalho profissional.

No primeiro núcleo evidencia-se a compreensão do ser social, considerando a totalidade histórica, e sua relação com o trabalho. No documento das Diretrizes Curriculares, destaca-se que

[...] O trabalho é assumido como eixo central do processo de reprodução da vida social, sendo tratado como práxis, o que implica no desenvolvimento da socialidade, da consciência, da universalidade e da capacidade de criar valores, escolhas e novas necessidades, e, como tal, desenvolver a liberdade. (ABEPSS, 1996, p. 4).

Na explicitação desse conteúdo, é inegável o reconhecimento da ética como princípio que perpassa toda formação profissional. Nesses termos, ética e a compreensão da liberdade estão presentes nos pressupostos que fundamentam a formação profissional, uma vez que implicam uma direção social a prática profissional, ao conhecimento filosófico que subsidia as escolhas de valores e o agir profissional. Como salienta Barroco (2001).

[...] a ética possibilita a elevação aos valores humano-genérico, mas sua necessária abstração teórica não a isola da práxis, como filosofia crítica interfere indiretamente na realidade, contribui para a ampliação das capacidades ético-morais. (BARROCO, 2001, p. 55).

A liberdade, como possibilidade real de construção de uma outra sociabilidade não se afasta das relações que possibilitam a superação de valores externos ao homem. Ao contrário, ela auxilia na compreensão dos valores emancipatórios, portanto, sua discussão na formação profissional deve mediar as reflexões no campo da ética profissional e perpassar a discussão de outros conteúdos inerentes à formação profissional.

Compreende-se que um processo formativo; ao assumir como direção social um exercício profissional qualificado, situado no contexto das relações sociais mais amplas e comprometido com a apreensão crítico-analítica de seu objeto, não pode prescindir do referencial crítico-dialético, e da interlocução com a dimensão ética e política na perspectiva da práxis, articulada com a luta de classes.

Tais pressupostos na formação profissional, articulados a outros, conforme expresso nas diretrizes são fundantes para que os assistentes sociais tenham uma direção crítica e consciente de suas ações. Como postulam Brites *et al.*, 2012)

[...] não basta a fundamentação teórico-metodológica para imediatizarmos uma ação transformadora; a reflexão ética fará justamente a mediação entre esse saber teórico-metodológico e os limites e possibilidades, decorrentes das relações valorativas do homem em sociedade, para a prática profissional. (BRITES *et al.*, 2012, p. 152).

Embora seja inegável o avanço e amadurecimento na direção social expressa no redesenho curricular. Considera-se que esse processo não pode ser suficientemente compreendido por ele mesmo, ou seja, no âmbito formal de sua constituição, como pontua Abreu e Lopes (2007, p. 11) “[...] a formação é, pois, parte de um projeto profissional que se define e redefine no movimento contraditório da sociedade a partir de uma direção social estratégica”.

Entende-se que os parâmetros norteadores da formação profissional, os quais elegem a ética como um dos princípios formativos, estão vinculados com o cenário histórico de referência, qual seja, às transformações ocorridas nas políticas educacionais decorrentes do processo de reestruturação do capital,

Tendo por base essa premissa, verifica-se que no bojo das estratégias de institucionalização das políticas públicas neoliberais implementadas pelo Estado, a educação superior no Brasil a partir dos anos de 1990, pautou-se em um processo de reconfiguração que acabou intensificando a adequação do ensino a lógica do mercado, evidenciando a face privatizante no campo educacional.

Como salienta Castro (2010), a partir de um conjunto de documentos resultantes da parceria do governo com os organismos internacionais, sobretudo Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), as reformas introduzidas no ensino superior brasileiro foram introduzidas a partir de alguns elementos centrais expressos na descentralização, construção de sistemas nacionais de avaliação de desempenho docente, reformas curriculares e as novas formas de gestão do sistema de ensino.

Trata-se da implementação de políticas neoliberais no campo da educação, com a retração do financiamento do Estado e o desmantelamento das Universidades públicas brasileiras. Se nos anos de 1990, houve uma expansão da educação superior, esta se deu em razão de um amplo interesse da iniciativa privada com o direcionamento para os

curtos de curta duração, a distância e cursos sequenciais, num modelo onde predomina o aligeiramento da formação e a certificação numa escala taylorista de produção.

Na entrada deste século, verifica-se a implementação de um conjunto de Leis, Decretos, Medidas Provisórias que indicam a continuidade do processo de reforma do ensino superior, “[...] Um processo realizado por um vasto conjunto de ações e que pode ser identificado através de dois grandes eixos temáticos: o empresariamento da educação e a certificação em larga escala” (LIMA, 2012, p. 14).

Nesse contexto, autores como Boschetti (2004); Iamamoto (2014); Abreu e Lopes (2007), chamam atenção ao fato de que às tendências observadas no ensino superior, com a investida do capital na mercantilização, aliado às estratégias de manutenção das relações de dominação, vêm impactando na flexibilização e na precarização da formação profissional. No que tange à implementação das Diretrizes Curriculares propostas pelas ABEPSS em 1996, Boschetti (2004) explica que no momento da sua aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2001, houve uma redução da concepção de formação crítica, presente no texto original.

Os pareceres e a resolução do CNE aprovando o currículo pleno do Serviço Social, emitidos em 2001 e 2002, após anos de análise (a ABEPSS encaminhou as diretrizes curriculares ao MEC no início de 1997), reduziram drasticamente o projeto pedagógico que constava nas diretrizes curriculares da própria ABEPSS. (BOSCHETTI, 2004, p. 22).

Compreende-se que as alterações processadas pelo CNE, em relação a proposta do texto original, traduzem muito bem às orientações políticas e econômicas que o MEC vem seguindo no campo da educação, isso em todos os níveis de ensino.

Iamamoto (2008b, p. 445, grifos da autora) ao analisar as atuais tendências da formação acadêmico-profissional, destaca que em relação à proposta original, houve “[...] uma forte descaracterização no que se refere à direção social da formação profissional, aos conhecimentos e habilidades preconizados e considerados essenciais ao desempenho do assistente social.”

Fatos dessa natureza corroboram para que muitas unidades de ensino assumam um modelo mais compacto, com indicação mais geral dos conteúdos que estruturam os núcleos de formação, não incorporando em seus projetos pedagógicos muitos dos princípios e orientações contidas na proposta original.

Em consonância com os encaminhamentos preconizados pela contrarreforma do ensino superior, do qual a lógica curricular aprovada pelo CNE é parte e expressão,

verifica-se que o crescimento do ensino privado e à distância, a precarização das condições de trabalho dos docentes, a centralidade no ensino, dissociado da pesquisa e da extensão, são alguns dos elementos que devem ser considerados na análise da formação dos assistentes sociais.

Sob essa lógica Boschetti (2004) salienta que o esvaziamento das diretrizes curriculares, promovido pelo CNE, não se traduz em uma simples redução, antes de tudo, ela expressa uma política de formação profissional voltada para atender às requisições do mercado, com habilitações mais específicas, de cariz mais técnico-operatório, flexível, com conteúdo simplificados e sem a preocupação com a formação de sujeitos que reflitam de maneira crítica a realidade.

É nessa conjuntura histórica que o debate da ética e da liberdade deve ser considerado, ou seja, a partir da análise da política de ensino superior no Brasil, cabe questionar como a ética vem sendo trabalhada na formação profissional? Articulado a essa questão, como a liberdade é reconhecida como referência na reflexão da ética profissional e na interpretação dos componentes curriculares que direcionam o perfil que se deseja formar?

Tais questões pressupõe para sua análise, o reconhecimento dos valores e dos fundamentos teóricos que vem subsidiando a discussão da ética nos projetos pedagógicos de formação. Avançando um pouco mais na discussão, se a atual estrutura curricular define uma base mais flexível, permitindo que as instituições de ensino simplifiquem os conteúdos e proponham disciplinas que não se articulam ou que não esteja em consonância com os princípios e diretrizes da formação, como então pensar os valores éticos que subsidiam às dimensões do exercício profissional? Em que medidas tais valores são colocados em movimento pelos assistentes sociais no processo de análise e intervenção crítica da realidade?

Trata-se de questões que necessitam ser refletidas e debatidas pela categoria profissional, envolvendo alunos, docentes e entidades representativas, pois implica um posicionamento de defesa dos princípios filosóficos defendidos pelo projeto de formação profissional e de recusa às suas formas de reconfiguração nos moldes projetados pela política de mercantilização do ensino superior.

Santos e Cardoso (2013, p. 50), ao discutirem a formação profissional como espaço mais amplo do ser humano, numa direção contrária a lógica de mercado, defendem

[...] a existência de um vínculo orgânico entre projeto profissional, projeto de educação e de universidade e projeto societário. Vínculo orgânico que não se estabelece no cotidiano de modo mecânico, mas mediado por um conjunto de questões e interesses que devem sinalizar para a defesa de uma educação que supõe formar pessoas para a vida, para o mundo e não somente para o exercício profissional; e, para tanto, pressupõe o fomento do pensamento crítico que possibilite uma ação reflexiva e competente. (SANTOS; CARDOSO, 2013, p. 50).

Os currículos que se estruturam a partir de uma lógica alinhada com as propostas mais flexíveis de formação não buscam trabalhar a ética numa perspectiva filosófica, apoiada nos valores da liberdade, aliás, não é esse o propósito do conhecimento que se busca formar, às bases que sustentam tal formação, dispensa posicionamentos que possam tencionar as relações de dominação.

Com base nas discussões de Barroco (2012); Souza, Santos e Cardoso (2013), verifica-se que uma das limitações na abordagem da ética na formação profissional, refere-se à questão de concebê-la somente em sua dimensão ideológica, com caráter explicitamente normativo e circunscrita ao conteúdo da disciplina, sem a dimensão de transversalidade no tratamento dos componentes curriculares.

Nos estudos desenvolvidos por Souza, Santos e Cardoso (2013), a partir de dados coletados nos relatórios do projeto Itinerante da ABEPSS sobre “A Ética na formação Profissional”, realizado na gestão da ABEPSS 2011-2012 em parceria com o CFESS, as autoras chamam atenção ao fato de que os Relatórios Regionais apontam para uma desvinculação da ética dos fundamentos ontológicos, e a persistência da ética particularizada a uma única disciplina. Compreende-se que tais limites assumem dimensões mais complexas ao considerar às vulnerabilidades das IES que orientam seus projetos pedagógicos na perspectiva já discutida acima.

Os desafios em compreender a ética e sua vinculação orgânica na formação profissional não se distanciam daqueles que orientam a concepção de liberdade e sua abordagem como referencial na interpretação dos valores ético-político. A liberdade, reconhecida como valor que explicita o gênero humano, não é mera abstração ou valor que se traduz no plano da idealização, tampouco isenta de dimensão política. Seu entendimento pautado na teoria social crítica, abre a possibilidade de construção de uma outra sociabilidade que produz um modo de vida que é humano e universal.

Compreender a liberdade a partir dessa direção requer aprofundamento teórico, dimensão política e a apreensão de outras categorias históricas que se inserem no contexto da práxis. Nesse sentido, quando se pensa e se aproxima concretamente da formação profissional atual, torna-se possível observar a superficialidade ou a quase inexistência com que a liberdade e os fundamentos que a pressupõe, são incorporados e discutidos nos currículos das IES que tem como política institucional, a formação compatível com a lógica técnico-operacional, pautado nas competências sensíveis às demandas do mercado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas reflexões aqui levantadas, é possível compreender que a às medidas implementadas pela política de educação superior no país, determinada pela mercantilização que se faz presente em todos os níveis educacionais, têm repercutido na formação profissional dos assistentes sociais, impondo condições que se expressam no aligeiramento do processo formativo, no esvaziamento e simplificação de conteúdos e num reforço cada vez maior do conhecimento técnico e operacional.

Tal proposta de formação profissional, orientada pelas atuais tendências de desmantelamento do ensino superior, não abre espaço para o aprofundamento e o domínio das categorias ontológicas e reflexivas, aliás, não é o caráter crítico e reflexivo que se busca formar, mas um perfil profissional apto a manter e reproduzir às relações sociais de dominação burguesa. Como assinala Pinto (2014, p. 669) “Um novo modo de acumulação de capital, um novo modelo educacional, um novo tipo de formação profissional, um novo escopo de relações de trabalho.

Mediado nesse contexto, verifica-se os desafios que se colocam no debate da ética na formação profissional. A centralidade que esta assume na formação proposta pela ABEPSS em 1996, se confronta com a forma na qual vem sendo trabalhada nos projetos pedagógicos orientados sob às diretrizes do CNE, qual seja, fragmentada, restrita a abordagem do Código de Ética, sem articulação com os demais componentes curriculares, conformando uma direção que compromete a qualificação do exercício profissional.

No entanto, o contexto atual expressa contradições que se mostram latentes na formação profissional. A complexidade das mudanças que se impõe e interpõe no

processo formativo dos assistentes sociais, não pode ser interpretada a partir de uma relação de causa e efeito, como se fosse possível neutralizar o projeto de formação, do campo de tensionamentos constituído por diferentes projetos societários.

É preciso reconhecer que há consenso estabelecidos nessa relação, e que, ao mesmo tempo, às fragilidades reconhecidas na formação desse perfil profissional abrem espaços para a atuação de forças contraditórias, com possibilidades de reafirmar os compromissos com os valores emancipatórios.

Nesse movimento, coloca-se a importância de se fortalecer os fundamentos necessários para compreender que o trabalho do assistente social consiste em uma práxis social mais complexa, a qual envolve ações de resistência, tensionadas pela luta de classes. Daí caráter essencial do debate ético e de sua reflexão a partir da liberdade como dimensão política e campo de possibilidade para transcender da prática alienante e reificada para uma consciência profissional que se coloca no horizonte da sociabilidade humana.

5 REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **Lei de Diretrizes Curriculares**. Rio de Janeiro: 1996.

ABREU, M. M; LOPES, J.B. Formação profissional e diretrizes curriculares. **Revista Inscrita**, ano 7, n.X., p. 11-16, nov. 2007.

BARROCO, M.L.S. **Ética e serviço social: fundamentos ontológicos**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A inscrição da ética e dos direitos humanos no projeto ético-político do Serviço Social. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n.79, p.27-42, set. 2004.

_____. Bases filosóficas para uma reflexão sobre ética e serviço social. *In*: BONETTI, D.A. (Org). **Serviço social e ética: convite a uma nova práxis**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 87-102.

_____. Reflexões sobre liberdade e (in)tolerância. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n.19, p.468-481, jul./set. 2014.

BOSCHETTI, I. O desenho das diretrizes curriculares e dificuldades na sua implementação. **Revista Temporalis**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul./dez.2004.

BRAZ, M. RODRIGUES, M. O ensino em serviço social da era neoliberal (1990-2010): avanços, retrocessos e enormes desafios. *In*: SILVA. J.F.S da. SANT'ANA. R.S;

- LOURENÇO, E. A. de S. (Org). **Sociabilidade burguesa e serviço social**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.
- BRITES, C.M; *et al.* A importância da reflexão ética na formação do profissional de serviço social. *In*: BONETTI, D.A. (Org). **Serviço social e ética: convite a uma nova práxis**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 148-163.
- CASTRO, A. T. B.de. Política educacional e direitos sociais: reconfiguração do ensino superior no Brasil. *In*: BOSCHETTI. I. (Org). **Capitalismo em crise, política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2010.
- GUEDES, O. de S. A liberdade em obras do jovem Marx: referências para reflexões sobre ética. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 155-163, jul./dez. 2011.
- IAMAMOTO. M. V. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2008a. p. 17-81.
- _____. M. V. **Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008b. p. 414-452.
- _____. **A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro**. **Revista Serviço Social & Sociedade**, n. 120, p. 608-639, out./dez. 2014.
- LIMA, K. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. *In*: PEREIRA, L.D; ALMEIDA, N.L.T de. (Org). **Serviço social e educação**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012. p.1-26
- MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. *In*: ANTUNES, R. (Org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 9-28.
- _____. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- ORTIZ, Fátima Grave. **O serviço social no Brasil: os fundamentos de sua imagem e da autoimagem de seus agentes**. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.
- PINTO, M.B. Precarização do trabalho docente: competitividade e fim do trabalho coletivo. *In*: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L.T de. (Org). **Serviço social e educação**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.p.27-47.
- SOUZA, A. A. S de; SANTOS, S. M. M dos; CARDOSO, P. Ética e serviço social: um itinerante caminhar. **Revista Temporalis**, Brasília (DF), ano 13, n. 25, p.33-61, jan./jun.2013.
- Vázquez. A.S. **Entre a realidade e a utopia: ensaio sobre política, moral e socialismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.