



FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL EM NATAL (RN): DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Vocational training in social work in Natal (RN) city: challenges and perspectives

Taise Cristina Gomes Clementino Negreiros*



RESUMO

Este artigo apresenta os principais resultados da Pesquisa de mestrado que teve por objetivo discutir a formação profissional do Assistente Social na cidade do Natal (RN). Esta teve por prisma o materialismo histórico-dialético e partiu da análise qualitativa dos dados obtidos através: de entrevistas com docentes e coordenadores dos cursos; grupo focal com discentes das instituições pesquisadas; análise dos Projetos Políticos Pedagógicos e das estruturas curriculares e; estudo bibliográfico do tema em questão. Concluímos que o atual contexto de contrarreforma do ensino superior brasileiro impõe diversos desafios ao processo de formação profissional pautado nos valores ético-políticos defendidos hegemonicamente pela categoria, sendo fundamental à sua defesa a denúncia dos ataques deferidos contra o ensino superior público e a busca por novas estratégias de lutas.

PALAVRAS-CHAVE

Contrarreforma do Ensino Superior. Formação Profissional. Serviço Social

ABSTRACT

This article presents the main results of the Master Research that aimed to discuss the training of the social worker in the city of Natal (RN). This had the prism historical and dialectical materialism and left the qualitative analysis of data obtained through: interviews with teachers and coordinators of the courses; focus group with students of the institutions surveyed; Analysis of Political and Pedagogical projects and curriculum structures and; bibliographical study of the issue at hand. We conclude that the current context of reform of Brazilian higher education imposes several challenges to the vocational training process based on ethical and political values defended hegemonically by category, being fundamental

* Assistente Social. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFRN. Avenida Hermes Fonseca, s/n, Museu Câmara, Natal (RN), CEP.: 59084-100. E-mail: <taise_negreiros@hotmail.com>. ORC ID: <<https://orcid.org/0000-0002-4404-2398>>.

to its defense the complaint of deferred attacks against public higher education and the search for new fighting strategies.

KEYWORDS

Higher Education Couterreformation. Vocational training. Social Work

Submetido em: 25/10/2017.

Aceito em: 18/6/2018.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa à apresentação dos principais resultados da pesquisa de mestrado *O processo de formação profissional em Serviço Social no município do Natal (RN): desafios e novas perspectivas*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGSS/UFRN).

A referida pesquisa teve por objetivo analisar as implicações das contrarreformas no âmbito do Ensino Superior brasileiro no processo de formação do assistente social, tendo por recorte a realidade do município do Natal (RN). Seus objetivos específicos foram apreender as reformas promovidas no âmbito educacional e no Ensino Superior, e suas repercussões na formação profissional do assistente social no Brasil; perceber como estas reformas repercutem no processo de formação profissional efetivado nas instituições pesquisadas em Natal (RN) e; realizar uma análise comparativa entre o processo de formação profissional no âmbito do Ensino Superior presencial público e no Ensino à Distância.

Nosso estudo foi norteado pelo método marxista de análise da realidade social, o qual se baseia numa perspectiva crítico-dialética e sócio-histórica do objeto a ser estudado. A sua realização foi baseada numa abordagem qualitativa, tendo em vista que esta possibilita a análise da interação de certas variáveis, bem como a compreensão e classificação dos processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuindo no aprofundamento da análise da realidade, bem como das particularidades da mesma (RICHARDSON, 2008).

Para a efetivação da nossa pesquisa, foi realizada uma busca preliminar¹, no portal E-mec, de instituições de ensino superior (presenciais e na modalidade de Ensino à Distância) que ofertavam cursos de graduação em Serviço Social na cidade de Natal (RN). Segundo este portal, havia, em 2012, doze instituições que ofertavam o curso de Serviço Social na referida cidade, sendo: 7 instituições na modalidade EaD, uma presencial pública e quatro instituições presenciais privadas². Realizamos a pesquisa com apenas uma instituição presencial pública e uma instituição na modalidade de ensino à distância. Os recursos metodológicos utilizados para a

¹ Portal E-mec. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>.

² Em nossa proposta inicial foram delimitadas três instituições a serem investigadas: uma instituição de ensino presencial pública; uma instituição de ensino presencial privado e; uma instituição na modalidade de ensino à distância, de modo que pudéssemos tecer uma análise comparativa entre as referidas instituições e, deste modo, apreender de forma ampla como se efetiva o processo de formação dos/as graduandos/as em Serviço Social a partir das particularidades de cada instituição. Porém, nenhuma instituição de ensino superior presencial privado aceitou participar da pesquisa.

efetivação da pesquisa foram: pesquisa bibliográfica; pesquisa documental³; entrevista estruturada⁴ e grupo focal⁵.

Esclarecemos que a pesquisa foi devidamente submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, obdecendo as orientações preconizadas na Resolução 196, de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde.

AS PRINCIPAIS TENDÊNCIAS DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E SUAS REFRAÇÕES NO SERVIÇO SOCIAL

Inicialmente, para discutirmos sobre sistema de ensino superior brasileiro se faz necessários compreendermos que o processo de formação da classe trabalhadora nos marcos do modo de produção capitalista se materializa a partir das determinações diretas que emergem a partir desse modo de produção. Portanto, a educação institucionalizada na sociabilidade capitalista irá contribuir na legitimação do processo de padronização da formação da classe trabalhadora condizente com as necessidades de consolidação de um modo de ser, agir e pensar necessários à reprodução das relações sociais pautadas na necessária subordinação – socioeconômicas e ideopolíticas – da classe trabalhadora aos interesses da classe burguesa hegemonicamente dominante. Conforme afirma Enguita (1993):

As sucessivas reformas educacionais responderam sempre a transformações no modo de produção e na estrutura de classes do capitalismo; e submeteram a uma consistente crítica as ilusões sobre as virtudes igualitárias da educação. Mas, principalmente, argumentaram sobre a correspondência entre as relações sociais na educação, e as relações sociais da produção e documentaram abundantemente o papel da escola no amoldamento da força de trabalho a traços de personalidade e padrões de conduta adequados à organização hierárquica da produção (ENGUIITA, 1993, p. 252).

Todavia, não podemos nos restringir a uma análise fatalista de que os espaços de formação da classe trabalhadora servem unilateralmente aos interesses hegemônicos da burguesia dominante. Compreendemos que as instituições

³ A pesquisa documental foi realizada mediante análise dos Projetos Político Pedagógicos e estruturas curriculares dos cursos pesquisados, além de documentos oficiais de órgãos brasileiros e de organismos internacionais referentes à política de educação superior.

⁴ Realizamos entrevistas com docentes e coordenadores de cursos das instituições pesquisadas. Participaram, ao todo, seis profissionais, sendo: um coordenador de curso da instituição presencial pública; um coordenador pedagógico da instituição EaD; dois professores da instituição presencial pública, sendo um professor efetivo e um substituto; dois tutores da instituição EaD. Os critérios para a seleção dos docentes foram o tempo em que trabalha na instituição (um mais antigo e outro mais recente) e o tipo de contrato de trabalho.

⁵ Realizamos grupos focais com estudantes do sétimo período de cada instituição pesquisada cujo objetivo foi de tecer um diálogo junto aos/as discentes para que pudéssemos compreender suas opiniões e vivências relacionadas ao processo de formação profissional a partir das especificidades de cada instituição. A ideia inicial fora realizar um grupo com dez estudantes de cada instituição. Mas, no momento da pesquisa, participaram apenas cinco discentes da instituição EaD e sete estudantes da instituição presencial pública.

educacionais, assim como todas as instâncias da vida social, estão imersas na dinâmica contraditória intrínseca à sociabilidade do capital, permeadas pelo antagonismo e conflito de classes. Logo, o acesso às formas institucionalizadas de educação também se constitui historicamente em pauta reivindicativa da classe trabalhadora. Porém, o que estamos problematizando ao longo desse artigo é como as pautas de luta da classe trabalhadora são, contraditoriamente, incorporadas no discurso político da classe dominante e efetivadas, majoritariamente através da ação Estatal mediante políticas públicas, de modo a tender aos seus interesses e necessidades de reprodução hegemônica de seus ideais.

Ao longo do desenvolvimento histórico podemos perceber a necessidade de se reconfigurar o processo formativo/educativo dos sujeitos sociais, de modo a readequar tal processo às constantes mudanças da sociabilidade do capital que necessita, a todo instante, recriar formas (políticas, econômicas e culturais) de legitimação dos interesses da classe burguesa e manutenção do consenso e coesão social. Como afirma Mészáros (2008) a educação serviu, e serve, não somente como meio de fornecer conhecimentos e pessoas qualificadas à maquinaria produtiva necessária à expansão do capital, mas também para gerar e transmitir valores que legitimam os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma outra alternativa à gestão da sociedade além daquela posta pelo capital.

Esse debate preliminar é importante para compreendermos o processo de consolidação do sistema de ensino superior brasileiro, não desconsiderando as particularidades intrínsecas desse país referentes à sua inserção na divisão internacional do trabalho, marcada pelo caráter dependente em que esta inserção se efetiva na dinâmica global de reprodução da sociabilidade capitalista.

A partir das reflexões de Fernandes (1975) podemos compreender que o caráter dependente da educação universitária brasileira está fundamentado na forma como ocorreu historicamente o desenvolvimento econômico e social do país, o qual não rompeu com os laços de dependência econômica e sociocultural constituídos com a metrópole portuguesa e, posteriormente, com outras potências mundiais. Mesmo com o processo de independência política e de industrialização da economia brasileira, essa ocorre a partir de estreita aliança com capital externo e a ele subordinado. Essa subordinação torna-se estratégica para a classe dominante nacional que se alia conscientemente às burguesias internacionais para manutenção de seus interesses econômicos e políticos.

Assim, o que observamos no Brasil foi um processo de transição ao sistema capitalista de forma não clássica – conforme ocorreu na Inglaterra e França, por exemplo – no qual não observamos o surgimento de uma classe burguesa de perfil revolucionário, perpetuando e reorganizando, assim, as raízes patrimonialistas e antidemocráticas da sociedade brasileira, o que irá repercutir diretamente no caráter autocrático da burguesia nacional (LIMA, 2006).

Esta tendência, no que tange especificamente à política educacional, repercute na dificuldade histórica em se garantir avanços educacionais mínimos à classe

trabalhadora brasileira, na qual não consegue conquistar sequer as reformas educacionais exigidas pelo próprio modo de produção capitalista. Assim, “[...] o padrão dependente de desenvolvimento capitalista e o padrão compósito de hegemonia burguesa são eixos que caracterizam historicamente o dilema educacional brasileiro” (LIMA, 2006, p. 5).

A partir dos estudos de Lima (2008), Dahmer (2008) e Sguissardi (2009) observamos essa tendência na política educacional brasileira a partir da intensificação do processo de mercantilização do ensino superior brasileiro a partir dos anos 1990 com o rápido crescimento das instituições de ensino superior privadas, em detrimento à expansão e investimento no ensino presencial público. Assim, a educação torna-se um dos mais estratégicos nichos de acumulação de capital mediante sua transmutação de direito para serviço/mercadoria através de diversas reformulações nas políticas e diretrizes educacionais, reformulações estas orientadas pelos organismos internacionais e implementadas pelo Estado de modo a readequar o sistema de ensino aos ditames do capital.

Essas tendências são intensificadas no período dos anos 2000 com a chegada do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), pelo qual havia grande expectativa de mudanças no processo em curso. O que observamos durante este governo é um intenso processo de reformulação da educação superior mediante implementação de um conjunto de medidas provisórias, projetos de lei e decretos, refletindo um processo de continuidade ao projeto de contrarreforma do ensino superior público brasileiro iniciado nos anos 1990.

Programas como o Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a legalização da modalidade de Ensino à Distância foram fundamentais ao crescimento no número de matrículas em instituições de ensino superior no país⁶. Porém, essas principais medidas nos revela o caráter contraditório da efetivação de direitos sociais à população no atual estágio do desenvolvimento do capital. Ao mesmo tempo em que temos a expansão do número de instituições de ensino superior e, conseqüentemente, o aumento no número de matrículas nessa modalidade de ensino, esta não ocorre mediante a garantia da efetivação de um direito social, mas sim através da forte atuação do mercado.

Tais tendências trazem sérias repercussões ao processo de formação profissional vivenciado pelos indivíduos. Estes não são mais reconhecidos enquanto sujeitos de direitos, mas sim como clientes que têm *autonomia* em escolher em qual instituição irão estudar e quais delas prestam *melhores serviços educacionais*. A estas, seja instituição pública ou privada, também são impostas demandas que revelam a

⁶ Segundo informações do Censo da Educação Superior referente ao ano de 2014 (BRASIL, 2014), houve um total de 6.486.171 novas matrículas em instituições de ensino superior presenciais no país, sendo que destas 1.821.629 foram matrículas em IES públicas e 4.664.542 foram matrículas em IES privadas, distribuídas em 11.858 cursos ofertados por estas instituições. Em relação à modalidade EaD, foram ofertados 1.365 cursos os quais concentraram 1.341.842 matrículas, sendo que 139.373 foram matrículas em IES públicas e 1.202.469 matrículas em IES privadas.

tendência de precarização e aligeiramento da formação de nível superior, repercutindo na mercantilização destas (das mais diversificadas formas), na intensificação da precarização do trabalho docente (observada tanto nas precárias condições e fragmentação do trabalho docente, desvalorização salarial e sobrecarga de trabalho) e da flexibilização do processo ensino-aprendizagem. Estas tendências repercutem diretamente no processo de formação profissional do assistente social, pois estruturam a base concreta em que essa formação se efetiva, compreendendo-a em sua complexidade e dimensão contraditória.

Aqui destacamos que, contraditoriamente, em um contexto de ofensiva do ideário neoliberal e ataques aos direitos da classe trabalhadora, a profissão vem consolidando ao longo dos anos 1990 e 2000 um projeto de formação que tem por orientação política e ideológica a defesa dos interesses da classe trabalhadora e a denúncia das violências intrínsecas ao modo de produção capitalista. Projeto este que é reflexo do próprio movimento vivenciado pela profissão que, a partir dos anos 1980, começa a ter uma aproximação mais sistemática com a teoria marxista, colocando-se como seu próprio objeto de estudo. Um processo de amadurecimento intelectual que a profissão começa a vivenciar, munindo-se de referenciais teórico-críticos, permitindo intenso diálogo com fontes inspiradoras do conhecimento, tratando-se, assim, num encontro de nova qualidade com a tradição marxista.

Assim, nos finais dos anos 1980 e 1990 a categoria promoveu diversos debates sobre as novas tendências postas ao processo de formação profissional e da necessidade de redimensioná-lo conforme os novos princípios teóricos, éticos e políticos que a categoria passou a defender hegemonicamente. Após de mais de uma década de densos debates e reflexões coletivas é aprovada a proposta básica para o projeto de formação profissional, sendo posteriormente reorganizado e publicado pela ABESS sob o título *Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social* o qual serviu de base para a elaboração da proposta de Diretrizes Curriculares exigida pelo Ministério da Educação (MEC).

A Diretriz Curricular de 1996 traz um caráter inovador ao processo de formação profissional por se sustentar em três núcleos de fundamentação da formação profissional (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL, 1996): núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e; núcleo de fundamentos do trabalho profissional. Fundamentar o processo de formação profissional nesses três núcleos leva à superação da fragmentação do processo de ensino e aprendizagem que outrora caracterizava a formação profissional, proporcionando uma formação a partir de uma perspectiva de totalidade a qual não hierarquiza, classifica e nem autonomiza os núcleos, agregando, assim, “[...] um conjunto de conhecimentos indissociáveis para apreensão da gênese, manifestações e enfrentamento da questão social, eixo fundante da profissão e articulador dos conteúdos da formação profissional” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL, 1996, p. 4).

Estes núcleos proporcionam a estruturação da organização curricular apresentando dimensões indissociáveis de um mesmo processo de conhecimento constitutivos do

trabalho profissional: a dimensão teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Assim, não permite a abordagem sequencial e nem classificatória desses núcleos uma vez que eles apresentam distintos níveis de abstração para a abordagem dos processos sociais em seu movimento complexo de contradição que os compõem (MENDES; PRATES, 2007).

Porém, essa Diretriz Curricular, amplamente discutida no âmbito profissional, sofre o ataque realizado pelo CNE na longa tramitação do processo de homologação da Diretriz (1997-2001), o qual suprimiu os princípios e conteúdos das matérias indicadas para a formação profissional, deixando assim as unidades de ensino sem referência, levando-as a implantar seus currículos conforme suas próprias apreensões a respeito da lógica curricular.

Segundo Boschetti (2004), as principais alterações da proposta inicial do projeto de Diretrizes Curriculares realizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) foram: a não aprovação da carga horária mínima de 2.700 horas mais 15% de estágio, totalizando 3.105 horas. O CNE determinou que a carga horária mínima do curso de Serviço Social deveria estar de acordo com o estabelecido na resolução que normatiza a oferta de cursos de bacharelado, no qual define a carga horária mínima de 3.000 horas para os cursos de Serviço Social. Outra alteração significativa foi a alteração de conteúdos de disciplinas e matérias, apenas indicando os tópicos que devem estruturar o projeto pedagógico do curso.

Portanto, a autora conclui que, que o esvaziamento das diretrizes promovido pelo MEC não se restringe a uma mera simplificação, mas sim, se constitui em uma expressão política de uma formação profissional restrita aos interesses do mercado, sem preocupação com uma formação genérica e com a perspectiva de totalidade. Formação esta que vai de encontro com a proposta formulada pela ABEPSS e com um projeto de formação defendido hegemonicamente pela categoria, comprometido com a formação e exercício profissional crítico (BOSCHETTI, 2004).

Num contexto de flexibilização do mundo do trabalho e, conseqüentemente, das formas de ensino profissional, o processo de formação do Assistente Social, pautado nos princípios defendidos pelo Projeto Ético-Político da profissão, se depara com muitos desafios, principalmente porque nos deparamos com um contexto de exaltação de uma formação profissional aligeirada, em que o ensino universitário tende a ser reduzido à transmissão de conhecimentos e ao adestramento de mão de obra, comprometendo a própria qualidade dessa formação. Ocorre um forte processo de precarização e banalização do ensino superior público, pois o que interessa para o mercado não é a formação de profissionais que possam analisar e intervir na realidade de forma consciente e crítica, mais sim, que ajam mecanicamente sem questionar as problemáticas impostas (muitas vezes com novas roupagens que as tornam quase imperceptíveis), mistificando-as e naturalizando-as.

Portanto, diante da tendência de democratização do acesso do ensino superior mediante sua diversificação, privatização e mercantilização, observamos diversas

problemáticas postas à categoria profissional⁷, dentre eles o de acompanhar como está ocorrendo a aprovação dos novos cursos de Serviço Social, a construção de seus projetos políticos-pedagógicos e, principalmente, se os currículos destes cursos estão de acordo com o que as Diretrizes Curriculares que a ABEPSS preconiza. O repensar do processo de formação profissional se constitui num constante desafio à categoria, uma vez que essa assume o seu compromisso ético-político o qual defende uma perspectiva de formação profissional emancipatória.

Na realização de nossa pesquisa identificamos algumas das tendências acima alencadas nas instituições pesquisadas as quais serão apresentadas, sintaticamente, a seguir.

PRINCIPAIS TENDÊNCIAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISISONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NO MUNICÍPIO DO NATAL (RN): ELEMENTOS ESSENCIAIS AO DEBATE CRÍTICO

Neste tópico apresentaremos os resultados de nossa pesquisa em dois momentos: primeiro, apresentando as principais análises que tecemos a partir dos estudos dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos e suas respectivas estruturas curriculares. Segundo, apresentaremos a síntese das reflexões tecidas sobre a tendência de apreensão da relação teoria e prática no processo de formação profissional e da realização dos estágios e pesquisas nos cursos. Ambos tiveram o objetivo de apreender como se constitui a dinâmica do processo de formação profissional em cada instituição; suas particularidades intrínsecas e os limites impostos a este processo considerando o espaço que cada instituição ocupa na conjuntura mais ampla.

Principais características dos Projetos Político-Pedagógicos e estruturas curriculares das instituições pesquisadas

Para a realização da nossa pesquisa, partimos da compreensão de que um Projeto Político-Pedagógico (PPP) de um curso de graduação se constitui num elemento fundamental para traçar as balizes do perfil profissional que se deseja formar. Este deve ser compreendido enquanto um processo contínuo de construção e planejamento de ações que deem sentido ao fazer pedagógico no âmbito de cada curso de graduação. Segundo Cabral Neto (2000), um Projeto Político Pedagógico de um curso de graduação de nível superior não deve estar desassociado da conjuntura macroeconômica e local, marcadas por complexas relações econômicas, políticas e culturais, pois a universidade, instituição responsável pela produção e disseminação crítica do conhecimento, necessita construir um projeto educativo que possibilite a formação de profissionais capazes de se inserirem criticamente na sociedade.

⁷ O Conselho Federal de Serviço Social (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2011) publicou um importante estudo que destaca as principais polêmicas postas à formação profissional na modalidade de Ensino à Distância e suas implicações para a formação profissional em Serviço Social.

Após análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições pesquisadas, observamos que ao traçar os objetivos e perfil profissional há uma considerável dimensão técnica dos objetivos delimitados pelo PPP da instituição EaD (ANHANGUERA-UNIDERP, 2012). A partir de expressões como, por exemplo: “[...] enfrentar com o conhecimento [...]” (ANHANGUERA-UNIDERP, 2012, p. 6); “[...] habilitar os formandos ao desenvolvimento técnico-profissional para a execução e planejamento de intervenções sociais [...]” (ANHANGUERA-UNIDERP, 2012, p. 6), sem as necessárias mediações teóricas, nos demonstram uma racionalidade técnica ao processo de formação profissional que coaduna com a racionalidade formal-abstrata (GUERRA, 2011) que, ao se constituir enquanto racionalidade hegemônica e funcional à sociabilidade do capital, impõe à profissão de Serviço Social uma intervenção pontual, focalista e burocrática, a qual exige pouca qualificação para responder às demandas imediatas. Dentro deste contexto, impõem-se novas demandas ao processo de formação profissional de modo a contribuir na qualificação necessária ao perfil de profissional exigido.

Nos objetivos expostos no PPP da universidade pública (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2000), observamos a preocupação em garantir, aos formandos, uma apreensão sócio-histórica da sociabilidade burguesa, a partir da perspectiva de totalidade, compreendendo seu movimento real a partir das manifestações singulares, particulares e universais, de modo que estes possam apreender o movimento real da sociabilidade burguesa, seu movimento contraditório, bem como o significado social da profissão e das demandas a ela impostas, desvelando as possibilidades de ação profissional frente às expressões da questão social, o que exige, portanto, uma dimensão mais ampla e complexa do processo de formação profissional.

Constatamos, também, que o Projeto Político Pedagógico da universidade pública apresenta definições mais claras, uma vez que ressalta a não aplicabilidade da dimensão técnica-operativa da profissão em contextos específicos; compreende a dimensão da totalidade da realidade social e suas múltiplas determinações e; a defesa da pesquisa enquanto ofício fundamental no trabalho do profissional que permite uma análise qualificada da realidade e da própria atuação profissional a partir dos princípios defendidos pelo projeto ético-político profissional – que não estão referenciados apenas no código de ética profissional, mas que são reflexo de um processo coletivo de discussões e decisões no âmbito da categoria profissional, sendo, portanto, a defesa de seus princípios um posicionamento político, que está muito além do que apenas o seu cumprimento legal.

No Projeto Político Pedagógico da EaD observamos certa fragilidade na relação estabelecida entre a dimensão teórica e política, provavelmente numa tentativa de tornar o curso *mais atrativo* ao público. A definição das competências não apresenta uma explanação teórica mais aprofundada, e na definição das habilidades percebemos que estas estão evidentemente relacionadas às competências e às atribuições privativas do assistente social definidas na lei 8.662, que regulamenta a profissão de Assistente Social.

Em relação à estrutura curricular observamos diferenças significativas no que refere à organização das disciplinas. Segundo PPP da universidade pública o curso tem carga horária de 2.830⁸ horas/aula distribuídas e organizadas entre: disciplinas obrigatórias; disciplinas complementares; seminários temáticos; tópicos especiais; oficinas; estágio; Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e atividades complementares. Estas últimas correspondem à participação do aluno em atividades de monitoria, iniciação científica, extensão, dentre outras, que podem ser substituídas por disciplinas complementares oferecidas pelo curso de Serviço Social ou por outro curso de graduação da universidade. Estas atividades devem computar, no mínimo, 5% da carga horária total do curso, o que equivale a 135 horas aula (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2000).

Segundo o PPP da instituição EaD, o curso tem uma total de 3.200 horas aulas sendo estruturado entre disciplinas obrigatórias, Trabalhos Dirigidos de Aprendizagem e Seminários Integrados. O Trabalho Dirigido de Aprendizagem (TDA)⁹ é um componente curricular do curso de Serviço Social e tem o objetivo de “[...] estimular à prática de estudos independentes, a autonomia intelectual, diminuir a dicotomia entre estudos teóricos e práticos e despertar o interesse do aluno para estudo de questões contemporâneas fundamentais para sua formação integral” (ANHANGUERA-UNIDERP, 2012, p. 8).

No PPP EaD (ANHANGUERA-UNIDERP, 2012) se esclarece que este componente curricular está de acordo com os princípios defendidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais e justifica-se a sua utilização por este proporcionar ao discente a autonomia intelectual, bem como despertar o interesse do aluno para questões contemporâneas. O projeto também destaca algumas vantagens dessa metodologia, tais como: promover a discussão, a investigação e contribuição para conferir mais significado, relevância e aplicabilidade aos conceitos aprendidos; favorece a transferência de conhecimentos e habilidades para o mercado de trabalho; promove a interação social e contribui para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e o aprimoramento do espírito de equipe.

Além do TDA, o currículo da instituição EaD tem os seminários integradores que são atividades complementares realizadas por meio de Seminários Integradores I, II, III e IV, totalizando 160 horas. Tais seminários têm por objetivo proporcionar a discussão de temas contemporâneos que contribuam para o processo de formação

⁸ Segundo relato da coordenadora do curso, o projeto político pedagógico encontra-se atualmente em processo de revisão para incorporar as mudanças e adequações necessárias.

⁹ A metodologia utilizada por este componente baseia-se na orientação e o acompanhamento das atividades por um professor sendo que, ao mesmo tempo, a outra parte do trabalho é realizada pelo aluno, em alguns momentos de forma coletiva e, em outros, individualmente, utilizando-se, para isto, diferentes ambientes de aprendizagem (não explicitados). Segundo o PPP/EaD (ANHANGUERA-UNIDERP, 2012), este componente é ofertado nos primeiros semestres do curso e aborda diferentes temáticas que visam contribuir no processo de formação profissional do aluno, tais como: Desenvolvimento Pessoal e Profissional; Responsabilidade Social e Meio Ambiente; Direito e Legislação; Direitos Humanos e Relações Internacionais; Desenvolvimento Econômico e Organismos Internacionais.

profissional do discente. Os temas abordam questões de ética, cidadania, pesquisa, questões culturais, buscando fomentar a articulação entre ensino, pesquisa e a prática profissional.

Diante do exposto, podemos perceber que tanto o PPP da universidade pública quanto PPP da instituição EaD defendem a flexibilização curricular e a defesa da articulação entre ensino e pesquisa. Porém, na estrutura curricular da EaD observamos que a flexibilização não está voltada na maleabilidade na organização dos conteúdos e assegurar as especificidades regionais, mas na flexibilização do próprio conteúdo e do modo como estes são trabalhados, priorizando-se metodologias que se restringem muito mais ao aprimoramento do desempenho individual do aluno – apesar de explicitar que tais atividades estimulam o *trabalho em equipe* – e não um processo de formação que ocorra de forma coletiva, em espaços coletivos, que proporcionem o debate, a discussão e reflexão entre todos os sujeitos envolvidos nesse processo: docente e discente. Principalmente quando os temas que são trabalhados nesta metodologia apresentam certo nível de complexidade e exigem um denso processo de problematização e reflexão que não tem como ser suprida somente através da busca/ pesquisa ativa do aluno e discussões à distância.

Sobre as análises de disciplinas ofertadas pelos cursos pesquisados, nos referenciamos pelos núcleos de fundamentação da formação profissional definidos pelas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social da ABEPSS (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL, 1996). Na nossa pesquisa identificamos diferenças substanciais nas disciplinas referentes aos núcleos de Fundamentos Teórico-metodológicos da vida social e no núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional.

Em relação às disciplinas vinculadas ao Núcleo de Fundamentos Teórico-metodológicos da vida social, destacamos as divergências entre dois componentes curriculares específicos: a disciplina Economia Política e a disciplina Trabalho e Sociedade.

Em relação à disciplina de Economia Política observamos que o componente ofertado pela universidade pública tem por objetivo central compreender a lógica do modo de produção capitalista, o movimento do capital, a divisão do trabalho, ou seja, elementos estes que embasarão a compreensão e a crítica à sociabilidade do capital. Diferentemente do que está explicitado na ementa da disciplina da instituição EaD, nesta não há uma demonstração nítida da crítica ao modo de produção capitalista nem a reflexão sobre as categorias a ele inerentes. Evidencia-se uma análise mais mecanicista dos fundamentos da organização econômica, como, por exemplo: o estudo dos problemas relacionados à organização econômica; os mecanismos do funcionamento do mercado; metas de políticas macroeconômicas; dentre outros. Ressaltamos a importância de se estudar tais elementos no processo de formação profissional, porém é fundamental que estes sejam problematizados e refletidos junto aos discentes segundo a direção teórica e

política que é hegemonicamente defendida pela profissão, discutindo-os a partir das especificidades da lógica da sociabilidade regida pelos ditames do capital.

Em relação à disciplina Trabalho e Sociedade observamos também certa divergência entre as duas ementas. Na disciplina ofertada pela universidade pública percebemos que se busca apreender o trabalho em sua dimensão ontológica, sob um olhar com a dimensão de totalidade do objeto a ser estudado. Além de levantar reflexões sobre algumas questões relacionadas a essa temática, tais como: trabalho produtivo x trabalho improdutivo; crise da sociedade do trabalho, dentre outros. Discussões estas que não observamos explícita na ementa da instituição de ensino à distância, apresentada a seguir: “Origem do trabalho na sociedade. Estudo da Racionalização. Análise do trabalho alienado. Interface entre trabalho e tempo. Investigação sobre reificação. Culturas populares no capitalismo. As competências profissionais do trabalho contemporâneo” (ANHANGUERA-UNIDERP, 2012, p. 31).

De modo geral, percebemos que a estrutura curricular da universidade pública centra-se na discussão/reflexão sobre as categorias trabalho, questão social, reprodução, alienação, categorias estas presentes tanto nas disciplinas acima referenciadas quanto em outras, como por exemplo: trabalho e questão social e classes e movimentos sociais. Não observamos estes últimos componentes na estrutura curricular da instituição EaD. Há apenas uma disciplina similar que discute movimentos sociais intitulada *Participação social e cidadania: novos atores*. Isto nos leva à refletir o nível de centralidade que categorias – como, por exemplo, trabalho e questão social – têm no processo de formação profissional desta instituição, principalmente no que tange à reflexão, junto aos discentes, das diferentes abordagens teóricas que envolvem tais categorias e como estas irão repercutir na atuação profissional do assistente social.

Sobre o Núcleo de Fundamentos do trabalho profissional, a principal diferença que identificamos foi em relação ao componente Serviço Social e Processos de Trabalho. Observamos que na ementa da disciplina da universidade pública, intitulada *Serviço Social e Processos de Trabalho*, é priorizada a discussão sobre o Serviço Social enquanto especialização do trabalho coletivo e sua inserção em processos de trabalho e as particularidades institucionais. Já na instituição EaD, essa discussão é trabalhada em duas disciplinas como Processos de Trabalho em Serviço Social.

Destacamos, primeiramente, a diferença na nomenclatura do componente curricular: Processo de Trabalho em Serviço Social leva-nos à compreensão de que há processos de trabalho no Serviço Social, o que na verdade é um equívoco, pois segundo Iamamoto (2009) o que é discutido hegemonicamente na profissão é que o Serviço Social está inserido nos mais variados processos de trabalho. Essa questão não se constitui apenas numa mudança de nomenclatura, mas sim, faz parte de uma discussão no âmbito da categoria profissional a qual problematizou sobre o fato do fazer profissional se constituir como prática ou como trabalho.

Segundo Iamamoto (2009), considerar o fazer profissional como prática nos remete à visão da atividade do assistente social na relação com o usuário, com os

empregadores e com os demais profissionais, considerando-se, também, as condições sociais nas quais tais relações são estabelecidas, distintas da prática e a ela externas. Porém, segundo a autora, tal compreensão não é suficiente. Faz-se necessário focar o trabalho profissional, sua condição de trabalhador assalariado inscrito em processos de trabalho que se organizam conforme as exigências econômicas e sociopolíticas do processo de acumulação capitalista, organizando-se a partir das condições e relações sociais em que se realiza.

A autora traz também outra discussão sobre a importância em considerar o fazer profissional enquanto trabalho e este inserido em processos de trabalho: que não há um único e idêntico processo de trabalho do assistente social. Este não é organizado pelo profissional e nem se constitui apenas em um processo específico de trabalho do assistente social, uma vez que tal processo será condicionado pela realidade institucional na qual o assistente social está inserido e que irá determinar suas demandas, os recursos materiais disponíveis para sua execução, dentre outros. Outra questão que evidenciamos é que em nenhum desses componentes curriculares da instituição EaD há a discussão sobre o Serviço Social enquanto especialização do trabalho coletivo. Evidencia-se uma preocupação em se priorizar a discussão sobre a inserção dos assistentes sociais nos diversos espaços sócio ocupacionais, o que nos leva à reflexão: até que ponto tal ênfase não está imprimindo um caráter instrumental à discussão da inserção do Serviço Social nos mais diversos processos de trabalho? Percebemos essa tendência também ao observarmos disciplinas como, por exemplo: tópicos aplicados ao Serviço Social, Serviço Social e Rede Socioassistencial, Tratamento de informação e indicadores sociais, instrumentos e técnicas do Serviço Social. Tais disciplinas evidenciam em suas ementas uma preocupação em priorizar na formação do discente o conhecimento sobre uma determinada política ou um determinado instrumental, sem, contudo, relacioná-los e problematizá-los num contexto mais amplo.

Principais tendências referentes à discussão teoria e prática no processo de formação do Assistente Social

A partir do diálogo tecido com os sujeitos participantes da pesquisa pudemos observar que o debate sobre a relação teoria e prática ainda se constitui num dos grandes dilemas do processo formativo dos futuros assistentes sociais. Com opiniões diferentes que refletem o lugar que atualmente ocupam (discentes e docentes), as falas destes refletem a complexidade de abordar e compreender tal temática em sua dimensão dialética e, principalmente, transcender a imediatividade das análises postas pela racionalidade hegemônica da sociabilidade capitalista – racionalidade formal abstrata.

Para os discentes, o ensino da prática profissional não atende às suas expectativas. Tanto na universidade pública – que demonstra em seu PPP uma perspectiva de ensino da prática mais ampla – quanto na EaD – que sinaliza em seu PPP um ensino da prática numa perspectiva mais técnica – as afirmações dos discentes se assemelham, ao afirmarem que não se sentem seguros para atuar enquanto assistentes sociais; que a teoria que aprendem durante o curso, apesar de

importante, não está sendo suficiente para respaldá-los no fazer profissional e; que o ensino dos instrumentais é insatisfatório.

Todavia, nas falas dos docentes tais afirmativas não são apresentadas. Estes compreendem que não há um distanciamento entre teoria e prática profissional, sendo a primeira fundamental para a compreensão do contexto em que se efetiva a segunda. Contudo, não deixamos de refletir sobre a atual conjuntura na qual a prática docente está imersa, marcada pela precarização das condições de trabalho que impõe diversos desafios à prática cotidiana desses profissionais.

Apesar da divergência de compreensão referente à relação teoria e prática, o que se apresenta em comum nas falas de ambos os sujeitos é que a reflexão entre teoria e prática ainda se constitui num dos nós górdios no âmbito da formação profissional. Diante da dinamicidade da vida cotidiana, marcada pela celeridade com que surgem as demandas e exigência de respostas imediatas, pela precarização das condições de trabalho e da própria precarização da vida dos sujeitos, como romper com as teias da racionalidade formal-abstrata tão arraigada em nossas vivências diárias?

Estas reflexões também podem ser observadas na realização dos estágios obrigatórios nas respectivas instituições. Em ambas analisamos que há limites: na universidade pública, o maior desafio que identificamos está relacionado à efetivação da relação entre supervisores acadêmicos, discentes e supervisores de campo. Foi consensual na fala dos sujeitos da pesquisa que esta relação ainda não ocorre de forma satisfatória, porém, reconhecem que esta dificuldade ocorre diante da realidade das condições de trabalho dos supervisores acadêmicos e de campo, limitando que estes desenvolvam um processo de supervisão mais sistemático e planejado. Em relação à instituição EaD, observamos alguns impasses mais estruturais, tais como: carga horária destinada à realização do estágio e supervisão acadêmica; a não existência de coordenação específica de estágio, sendo esta realizada pelo coordenador pedagógico do polo presencial e; a não existência de um supervisor acadêmico, sendo esta função exercida pelo tutor presencial responsável pela turma.

Portanto, um dos principais desafios e exigências postas ao processo de formação profissional se constitui em problematizar radicalmente as determinações postas na vida cotidiana, compreendendo-a enquanto:

[...] o mundo *fenomênico* em que a realidade se *manifesta* de um certo modo e ao mesmo tempo se *esconde*. De certo modo a *cotidianidade desvenda* a verdade da realidade, pois a realidade à margem da vida de cada dia seria uma *irrealidade transcendente*, isto é, uma *configuração sem poder nem eficácia*; do mesmo modo, porém, também a *esconde*: a realidade não está contida na *cotidianidade imediatamente* e na sua *totalidade*; está contida por certos aspectos *determinados e mediatamente*. A análise da vida de cada dia constitui – em certa medida, apenas – a *via de acesso à compreensão e à descrição da realidade*; além das ‘suas possibilidades’, ela *falsifica a realidade*. Neste sentido não é possível entender a realidade da *cotidianidade*, mas a *cotidianidade* é entendida com base na realidade (KOSIK, 2011, p. 83).

Diante disso, faz-se necessário *superar* essa cotidianidade mediante processo de abstração, buscando os vários determinantes – históricos, políticos, ético, culturais, dentre outros – que a condicionam de modo a apreendê-la em sua totalidade. É neste processo que o profissional – mediante a observação, a experiência de vida e das experiências no trabalho – poderá adquirir os conhecimentos necessários à busca dos meios de efetivação dos objetivos de sua ação. Porém, esse conhecimento tem um caráter de possibilidade, uma vez que para a efetivação dos objetivos proposto pelo profissional à sua ação depende de outros determinantes que vão além da sua capacidade pessoal, determinantes estes condicionados pelo contexto sócio-político no qual o profissional esteja inserido. Como afirma Santos (2013):

O conhecimento das determinações do real na efetivação do pôr teleológico, ou seja, ‘a consciência que reflete a realidade’, tem um caráter de possibilidade. O caráter de possibilidade significa que o reflexo da realidade possibilita, mas não efetiva, a passagem da causalidade à causalidade posta. Ela pode contribuir, o que não significa que vá contribuir (SANTOS, 2013, p. 58).

Portanto, o processo de formação profissional tem que se constituir num momento privilegiado no qual estes discentes poderão refletir sobre a vida cotidiana e construir, assim, conhecimentos que possam contribuir na apreensão do real e na busca de novas estratégias e possibilidades à atuação profissional. Para isto, é necessário se ter acesso a uma educação que estimule a problematizar criticamente a realidade posta.

Uma educação que capacite o aluno para o censo crítico e de análise, capaz de compreender seu universo, a sociedade em que vive, a tomar consciência da sua historicidade, formando não só o profissional, mas também o cidadão, envolve as dimensões do saber e do fazer. O saber e o fazer, quando questionados no âmbito das relações que os sustentam e ao mesmo tempo tendem a divorciá-los, proporciona ao aluno condições para o efetivo conhecimento, pois a lógica do processo educativo é a mesma lógica do processo de conhecimento, pressuposto contido na concepção dialética da educação (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL, 1989, p. 96).

Diante das análises tecidas concluímos que a discussão sobre a relação teoria e prática não é uma tarefa fácil. Por mais que a profissão tenha avançado neste debate, com, inclusive, o próprio reconhecimento nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de que estas dimensões se constituem num dos princípios da formação e do exercício profissional, ainda nos deparamos com dilemas enfrentados na vivência cotidiana dos profissionais – tanto no espaço acadêmico quanto nos demais espaços de atuação profissional – e discentes sobre essa relação.

Por fim, a partir das reflexões de Lewgoy (2010) e Santos (2013) consideramos que tal relação deve ser discutida e problematizada durante todo o processo de formação profissional do assistente social, conforme cada momento vivenciado pelos discentes, de forma articulada, pois cada componente curricular tem uma contribuição ímpar no processo de formação do assistente social como um todo. A questão da relação teoria e prática, portanto, não deve estar reduzida apenas no

momento dos estágios supervisionados, como se estes fossem *responsáveis* por *mostrarem a realidade* aos alunos. Apesar de eles serem reconhecidos como espaços privilegiados para tal reflexão, não são, de modo algum, únicos durante a formação profissional do assistente social.

CONCLUSÃO

Diante da realização desta pesquisa concluímos que o processo de formação profissional sofre os rebatimentos do processo de contrarreformas no âmbito do ensino superior nas mais diversas formas, dentro das especificidades de cada instituição. Observamos um forte processo de banalização e precarização do ensino superior, tolhendo-o enquanto direito a ser garantido a todos e transmutando-o num propenso nicho mercadológico. Portanto, pensar o processo de formação profissional do assistente social, comprometido com ideais emancipatórios atrelados à defesa dos interesses da classe trabalhadora, se constitui num verdadeiro desafio.

Consideramos que estas limitações não são causadas meramente pelo descomprometimento profissional dos sujeitos que delas fazem parte, mas devido a questões macroestruturais nas quais tais instituições estão inseridas. Para isto, ressaltamos a importância da organização política da categoria profissional, mediante suas entidades representativas (CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO) que vem construindo coletivamente estratégias de enfrentamento e de defesa por um projeto profissional socialmente referenciado por valores éticos e políticos emancipatórios. No âmbito da formação profissional, destacamos a importância da atuação da categoria que, juntamente com outros sujeitos coletivos, lutam em defesa por uma educação pública, laica e de qualidade a todos os cidadãos, pois educação é direito. Acesso ao ensino de nível superior também é direito, e não um privilégio. E direito, nessa na sociabilidade regida pelos ditames do capital, só é conquistado na luta!

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro, 1996.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **A metodologia no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1989.

ANHANGUERA-UNIDERP. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social**. São Paulo, 2012.

BOSCHETTI, I. O desenho das Diretrizes Curriculares e dificuldades na sua implementação. **Temporalis**, Brasília (DF): Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, ano 4, n. 8, p. 17-30, jun./dez. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior**. Brasília (DF), 2014.

- CABRAL NETO, A. Notas para uma discussão contextualizada sobre o Projeto Político-Pedagógico. In: ALMEIDA, Maria Doninha de (Org.). **Projeto Político-Pedagógico**. Natal: EDUFRN, 2000. (Coleção Pedagógica, n.1).
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social**. Brasília (DF), 2011. Disponível em: <[Http://www.cfess.org.br](http://www.cfess.org.br)>. Acesso em: 4 abr. 2012.
- DAHMER, L. Mercantilização do Ensino Superior, Educação à Distância e Serviço Social. *Temporalis*, Brasília (DF): Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, ano 8, n. 15, p. 35-52, jan./ jun. 2008.
- ENGUITA, Mariano. **Trabalho, escola e ideologia**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- FERNANDES, Florestan. **A universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.
- GUERRA, Y. **A instrumentalidade do Serviço Social**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Torrbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- LEWGOY, A. M. B. **Supervisão de estágio em Serviço Social: desafios para a formação e exercício profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIMA, K. Contrarreforma da Educação Superior e formação profissional em Serviço Social. *Temporalis*, Brasília (DF): Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, ano 8, n. 15, p. 17-34, jan./ jun. 2008.
- LIMA, K. Capitalismo dependente e “Reforma universitária consentida”: a contribuição de Florestan Fernandes para a superação dos dilemas educacionais brasileiros. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2006, Caxambú. **Anais...** Caxambú, 2006. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/gt11.htm>>. Acesso em: 2 jun. 2017.
- MENDES, J. M. R.; PRATES, J. C. Algumas reflexões acerca dos desafios para a consolidação das diretrizes curriculares. *Temporalis*, Brasília (DF): Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, ano, 7, n. 14, p. 175-197, jun./dez. 2007.
- MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**; [tradução Isa Tavares]. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho).
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SANTOS, C. M. **Na prática a teoria é outra?:** Mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no Serviço Social. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

SGUISSARDI, V. **Universidade brasileira no século XXI.** São Paulo: Cortez, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social da UFRN.** Natal, 2000.