



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL**

VIVIANE GUEDES GONÇALVES DE MOURA

**A DIREÇÃO SOCIAL DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL:
UMA ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE
SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**

CAMPINA GRANDE-PB

2016

VIVIANE GUEDES GONÇALVES DE MOURA

**A DIREÇÃO SOCIAL DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL:
UMA ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE
SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**

Dissertação apresentada à Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof. Dra. Mônica Barros da Nóbrega

Campina Grande

2016

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

M928d Moura, Viviane Guedes Gonçalves de
A direção social da formação profissional em serviço social
[manuscrito] : uma análise do projeto político-pedagógico do curso
de serviço social da Universidade Estadual da Paraíba / Viviane
Guedes Gonçalves de Moura. - 2016.
113 p.

Digitado.
Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade
Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 2016.
"Orientação: Profa. Dra. Mônica Barros da Nóbrega,
Departamento de Serviço Social".

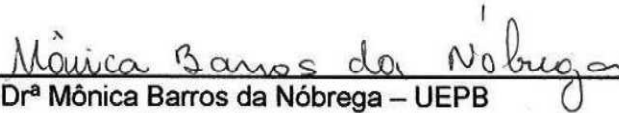
1. Serviço social. 2. Formação profissional. 3. Projeto
político-pedagógico. 4. Formação em serviço social. I. Título.
21. ed. CDD 361.3

VIVIANE GUEDES GONÇALVES DE MOURA

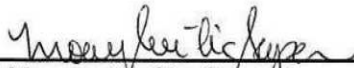
**A DIREÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: UMA
ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE
SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**

Dissertação apresentada à Pós-
Graduação em Serviço Social da
Universidade Estadual da Paraíba,
como requisito parcial para a obtenção
do grau de Mestre em Serviço Social.

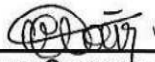
Aprovado em: 29 / 11 / 16



Prof^o Dr^a Mônica Barros da Nóbrega – UEPB
Orientadora



Prof^o Dr^a Moema Amélia Serpa Lopes – UEPB
Membro Titular Interno



Prof^a Dr^a Cleomar Campos da Fonseca – UEPB
Membro Titular Externo

Campina Grande

2016

Dedico a minha mãe Evelice de Jesus Guedes, ao meu Pai Evilázic Gonçalves de Moura, ao meu irmão Raimundo Barbosa de Moura Neto, ao meu noivo e futuro esposo Rômulo de Medeiros Caribé e a toda a minha família e amigos.

AGRADECIMENTOS

Sobretudo, agradeço a Deus por permitir que eu chegasse até aqui.... Lembro constantemente das orações feitas pedindo que esse momento chegasse.

Sou grata, inicialmente, a Rômulo e a Samara por acreditarem e me convencerem de que era possível fazer a seleção e de que eu tinha condições de estar entre os aprovados. Pois bem, estou aqui! Cheguei até aqui por motivações maiores e que foram primordiais que esse momento se concretizasse.

Foram mais que dois anos de muito aprendizado, de novas descobertas, de entendimento e desentendimento, de novas amizades, de comemorações, de descontentamentos, de angustias, de choros, de desesperos, de inúmeras crises de ansiedades, de incontáveis noites sem dormir, e detalhe, ter que estar de pé para trabalhar no outro dia. Foram dias profundos que só quem sabe é quem passa. Foram as minhas escolhas, mas tenho certeza do gigantesco crescimento que tudo isso me proporcionou. Cada momento é válido quando se trata de desenvolvimento profissional e pessoal. Dizer isto, hoje, é bem mais fácil, apesar de que sei de que muito ainda está por vir.

Tentar descrever o que representa o momento de dissertar sobre determinado assunto é limitado, peculiar e relativo demais. Cada um enfrenta como pode, seja sozinha ou dividindo a enorme carga emocional. No meu caso precisei dividir com aqueles que eu sempre soube que poderia e que sempre poderei contar.

Vocês sempre terão o meu respeito e admiração: Rômulo, Samara, Alliny aos meus amigos de turma, José Wellinson, Juliana Alexandria, Fernanda Matos e Jakelique e ao meu amigo de trabalho, Cristiano.

Aos meus pais: Evilázic e Evelice e ao meu irmão Raimundo Neto por sempre apoiarem meus objetivos, sonhos e decisões. A confiança e o amor verdadeiro de vocês foram e é combustível para que eu siga em frente.

Agradeço a cada um da minha família, tios, primos, primas pelas orações e pela energia positiva que, apesar da distancia física, sentia a presença e o acolhimento de todos. Grata, especialmente, a minha vizinha querida Teresa Gonçalves de Moura.

Agradeço a minha orientadora Mônica Barros da Nóbrega por todas as contribuições e orientações necessárias. Reconheço que para ela também não foi fácil considerando os inúmeros desafios postos por este momento. Grata, Mônica pela sua firmeza quanto a minha condução e por não ter me abandonado.

Agradeço as contribuições da banca Cleomar Campos de Fonseca e, especialmente, Moema Amélia Serpa que assumiu minha orientação quando foi necessário e que me proporcionou um enorme suporte.

Agradeço aos docentes dos componentes curriculares ministrados em sala de aula e pelos debates riquíssimos.

Grata, por cada pessoa, por cada momento, e que não pare por aqui! Que venham novos desafios.

Fia (Samara) obrigada por ter ficado acordada me ajudando na organização.

RESUMO

A presente dissertação tomou como objeto central de análise a formação profissional em Serviço Social. Atualmente são as Diretrizes Curriculares de 1996 de orientação da ABEPSS que representam o projeto de formação profissional construído coletivamente, a partir destas, a formação passa a assumir uma direção social embasada na teoria social crítica, cujo compromisso é com a defesa dos valores emancipatórios, visando construir um novo modelo de sociabilidade. Este estudo analisou a direção social expressa no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) na tentativa de buscar responder se a direção social expressa no Projeto Político-Pedagógico do Curso está em sintonia com as proposições das Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Quanto aos procedimentos metodológicos optamos pela pesquisa documental sendo utilizados como principais documentos as Diretrizes Curriculares de 1996 e o PPP do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) de 2015. Partimos do pressuposto de que apesar dos ataques da atual conjuntura de contrarreformismo em torno da educação superior e do reforço do neoconservadorismo, o PPP do curso de Serviço Social da UEPB, continua resistindo e assegurando o direcionamento social da formação profissional, conforme as orientações da ABEPSS. Ademais, os momentos de exposição e análise dos resultados nos levaram a seguinte síntese: que os elementos analisados no PPP do curso demonstraram que o mesmo está em total sintonia com as DC de 1996 e, sobretudo, que a direção social assumida é correspondente a que é defendida pelas ABEPSS. Assim, fica como indicação para futuras pesquisas desvelar se esta direção vem se materializado no cotidiano das salas de aulas e, principalmente, identificar os desafios e possibilidades de sua manutenção frente aos desmontes da educação superior e as intensas influências do neoconservadorismo no desenvolvimento da vida social.

Palavras-Chave: Serviço Social. Formação Profissional. Projeto Político-Pedagógico. Direção Social.

ABSTRACT

The present dissertation use as main subject of analysis the professional formation in Social Work. Lately, the 1996 ABEPSS Orientation Curriculum Guidelines represent the vocational training project collectively built. Based on that, the formation begins to assume a social direction supported by critical social theory, whose commitment is with the defense of emancipatory values, aiming to build a new model of sociability. This study analyzed the social direction expressed in the Political-Pedagogical Project of the Social Work Course taught in the State University of Paraíba (UEPB) in an attempt to answer if the social direction expressed in the Political-Pedagogical Project of the Course is according with the propositions of the Guidelines ABEPSS curricula. As for the methodological procedures, we opted to use as main documents, documentary research and the 1996 Curricular Guidelines and the PPP of the Social Work Course of the State University of Paraíba (UEPB) of 2015. We assume that despite the attacks of the current conjuncture of counterreformism towards education and the strengthening of neoconservatism, the PPP of the Social Work course of the State University of Paraíba (UEPB), continues to resist and ensure the social orientation of vocational training, according to ABEPSS guidelines. In addition, the moments of exposure and analysis of the results led us to the following synthesis: that the elements analyzed in the PPP of the course demonstrated total harmony with the CD of 1996 and, mainly, that the assumed social direction corresponds to what is defended by the ABEPSS. Therefore, it is an indication for future research to exposed if this direction is materialized in the daily life of classrooms and, especially, to identify the challenges and possibilities of its maintenance in the face of the disassemble education and the intense influences of neoconservatism in the development of social life

Keywords: Social Work. Professional qualification.
Political-Pedagogical Project. Social Direction.

LISTA DE SIGLAS

ABAS – Associação Brasileira de Assistentes Sociais
ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS – Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social
BM – Banco Mundial
CBAS – Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CEAS – Centro de Estudos e Ação Social
CEDEPSS – Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social
CFESS – Conselho Federal de Serviço Social
CRESS – Conselho Regional de Serviço Social
DC – Diretrizes Curriculares
EAD – Educação a Distância
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ENESSO – Encontro Nacional de Estudantes de Serviço Social
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES – Financiamento Estudantil
GEAPS – Grupo de Estudos, Pesquisas e Assessorias em Políticas Sociais
GETRAPS – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Proteção Social
IES – Instituições de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA – Legião Brasileira de Assistência
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NER – Núcleo de Estudos Rurais
NUPECIJ – Núcleo de Pesquisa e Extensão Comunitária Infantojuvenil
NUPEPS – Núcleo de Pesquisa e Práticas Sociais
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PRONATEC – Projeto Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI – Programa Universidade para Todos
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESC – Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

SINAES-ENADE – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

URNE – Universidade Regional do Nordeste

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 A DIREÇÃO SOCIAL DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA.....	20
2.1 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: DO SURGIMENTO DAS PRIMEIRAS ESCOLAS DE SERVIÇO SOCIAL AO PROCESSO DE RENOVAÇÃO DA PROFISSÃO NO BRASIL.....	22
2.2 A DIREÇÃO SOCIAL DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL EXPRESSA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DE 1996.....	41
3 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: MEDIAÇÕES QUE TENCIONAM A ATUAL DIREÇÃO SOCIAL.....	52
3.1 TRAÇOS DO CONSERVADORISMO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A DIREÇÃO SOCIAL DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	53
3.2 A CONTRARREFORMA NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: A EDUCAÇÃO COMO UM SERVIÇO LUCRATIVO.....	62
3.2.1 A formação profissional em Serviço Social no cenário da contrarreforma no ensino superior.....	75
4 A DIREÇÃO SOCIAL EXPRESSA NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA.....	82
4.1 PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS: ELEMENTOS PARA O DEBATE.....	82
4.2 O CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA: BREVES CONSIDERAÇÕES.....	93
4.2.1 O Projeto Político-Pedagógico do curso de graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba.....	102
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	108

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação direciona suas análises para o debate da formação profissional em Serviço Social, especificamente, trata sobre a direção social dessa formação no nível de graduação, considerando que tal nível representa o primeiro do projeto de formação profissional.

Dessa forma, este trabalho resultou da pesquisa sobre a direção social expressa no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) na tentativa de buscar responder se a direção social expressa no referido PPP está em sintonia com as proposições das Diretrizes Curriculares de 1996 da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). O PPP caracteriza-se enquanto um instrumento orientador tanto na sistematização como na condução da formação profissional, neste caso, no nível de graduação.

É importante destacar que a formação profissão em Serviço Social, no contexto da década de 1990, passou por um significativo processo de mudança, com vistas a adequar-se as exigências da contemporaneidade; vale dizer que seu amadurecimento profissional frente à aproximação com o marxismo corroborou para que tais mudanças fossem efetivadas. Quanto as exigências, estas foram provenientes do aprofundamento das relações capitalistas, que provocaram profundas mudanças para o mundo do trabalho e no âmbito do Estado, com redução deste e responsabilização da sociedade civil, além do reordenamento nas formas de enfrentamento da “questão social”¹ e no formato da políticas sociais (IAMAMOTO, 2015). Estas questões contribuíram para que iniciasse um processo de revisão curricular no âmbito da formação profissional.

¹ Para Netto (2011), o termo “questão social” historicamente foi utilizado pela burguesia subsumindo o caráter político da luta dos trabalhadores por melhores condições de vida e de trabalho à fluidez de algo de natureza “social”, o que justifica a utilização das aspas. A partir da segunda metade do século XIX, a expressão “questão social” deixa de ser usada indistintamente por críticos sociais de variados lugares do espectro ídeo-político, deslizando lentamente, porém nitidamente, para o vocabulário típico do pensamento conservador. Ou seja, passa a ser empregada a partir da separação entre o econômico e o social, dissociando as questões econômicas das “questões sociais”.

O processo de revisão realizado no currículo de 1982 proporcionou à profissão um novo currículo mínimo, embora que este passou a assumir um formato final de Diretrizes Curriculares Gerais para o Curso de Serviço Social, estabelecendo uma base comum para os cursos de graduação, no plano nacional, em que cada unidade de ensino superior por orientação deveria tomá-la como parâmetro para a construção dos seus “currículos plenos”, isto é, dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

Com as Diretrizes Curriculares de 1996 para o Serviço Social, a formação profissional estabeleceu um compromisso com um projeto ético-político que buscou romper com a estrutura conservadora da profissão. Assim, enquanto um projeto de formação, as Diretrizes adota uma direção social subsidiada pela teoria social crítica que propicia a apreensão da realidade social como uma totalidade complexa. Além disso, promove uma articulação com o projeto societário das classes trabalhadoras, reafirmando os princípios do projeto ético-político profissional do Serviço Social e, portanto, colocando-se contra as bases de sustentação da ordem vigente pautadas na exploração e dominação.

As motivações para pesquisar sobre tal temática partiu da experiência de docência no Curso de Serviço Social em uma unidade de ensino particular². A modalidade de ensino desta unidade é reconhecida como de Ensino Livre, a qual busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, sob o argumento da democratização do acesso à educação, seguindo a lógica de mercantilização do ensino.

Foi possível observar certa fragilidade quanto ao repasse de conteúdos das disciplinas, das formas avaliativas e, principalmente, um comprometimento das dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa da profissão. Deste modo, a formação naquela realidade se resumia em meras aulas, sem investimentos em pesquisa científica que contribuíssem com a produção do

² Nesta instituição, em particular, as aulas são presenciais e ocorrem mensalmente. As disciplinas são ministradas no final de semana, durante o sábado (manhã e tarde) e domingo (manhã), cumprindo uma carga horária máxima de 14 horas.

conhecimento ou em projetos de extensão, e, sobretudo, sem a possibilidade de formar profissionais com capacidade de apreender de modo crítico a realidade social, ou seja, de promover, de fato, a formação humana.

Nesta instituição, verificamos a ausência de um PPP, como instrumento orientador do processo de formação profissional no sentido de propiciar um direcionamento para esta. O material de estudo restringia-se a uma única apostila, que limitava a abrangência dos conteúdos a serem ministrados e, geralmente, ficava a cargo do professor a escolha ou era indicado pela coordenação do curso, que não era exercida por um profissional de Serviço Social, indo de encontro às exigências da Lei que regulamenta a profissão.

Em tal contexto, o processo de formação acadêmica no nível de graduação em Serviço Social ocorria de modo aligeirado e tecnicista por fugir dos parâmetros norteadores da ABEPSS tanto em termos do que era registrado em documentos como no que era materializado nas salas. Conforme dissemos, não continha um PPP enquanto instrumento de orientação da formação profissional. Deste modo, podemos dizer que se materializava uma direção social pautada em vieses conservadores³ e, principalmente, vai de encontro com a direção do projeto ético-político, o qual o nega, colocando-se a favor de nova sociabilidade isenta de exploração. Tratava-se de uma direção que não questionava as bases na qual se assenta este modelo de sociabilidade, apenas limitava-se ao campo operacional dos problemas sociais que se apresentam como demanda para categoria profissional.

Essa modalidade de ensino, em particular, expressa o atual cenário do processo de contrarreforma no âmbito universitário, em que se tem um redimensionamento no ensino superior que visa responder as requisições da lógica mercadológica em detrimento do fortalecimento de um modelo de Universidade que tem como premissa construir e fornecer saber acadêmico de nível superior, através da articulação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão. Com isso, institui-se

³ O conservadorismo pode ser assinalado como uma expressão e consagração de um determinado estilo de vida típico da sociedade pré-capitalista, que se contrapõe ao racionalista Mannheim (apud IAMAMOTO, 2013). Sobre este assunto, iremos aprofundá-lo, posteriormente.

um verdadeiro comprometimento caráter público, gratuito e, sobretudo, da qualidade da educação superior, colocando em prejuízo as demandas advindas do social.

Vale dizer que, a educação, antes entendida como um direito social vem tornando-se um serviço comercializável e o espaço acadêmico passou a ser o lócus em que se estabelecem as negociações desta mercadoria. Nesse sentido, o princípio norteador da formação profissional que advoga sobre a educação ser entendida como um direito social é duramente confrontado devido o intenso processo de mercantilização da educação superior.

Este contexto atual da educação superior revela um momento de tensão para a formação em Serviço Social; isto porque as proposições das referidas Diretrizes Curriculares estão sendo cada vez mais ameaçadas frente à conjuntura de privatizações, em que há um prevailecimento de formações aligeiradas e tecnicistas, além do avanço do pensamento neoconservador, colocando em questão o direcionamento crítico da formação e que certamente produzirá significativas repercussões para o exercício profissional.

Com isso, novos desafios e requisições emergem para a categoria, exigindo desta, novas ações que assegurem uma formação qualificada e, principalmente, que esteja fundamentada nas Diretrizes Curriculares (DC) de 1996, por estas expressarem a atual direção social estratégica, defendida hegemonicamente pela profissão.

Diante de tais problemáticas, a presente dissertação tem como questão central analisar se a direção social expressa no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Serviço Social da UEPB está em sintonia com as proposições das Diretrizes Curriculares da ABEPSS?

Como forma de subsidiar esta análise, buscamos identificar como no PPP está a concepção sobre o Serviço Social, os objetivos, os princípios, as matérias, a lógica curricular expressa e o perfil profissional que se pretende formar e, por último, apreender o direcionamento teórico-metodológico prevailecente no PPP.

Portanto, a reformulação e implementação do PPP no curso de Serviço Social da UEPB tem se dado em meio a uma conjuntura de retrocessos para a educação superior no país. Pois, o projeto de universidade pública baseado no ensino, pesquisa e extensão com caráter indissociável tem sido cada vez mais confrontado pela lógica privada. Como consequência, o ensino superior passa a construir conhecimento isento de criticidade e coerente às demandas tecnicistas e imediatistas do mercado (SILVA, 2010).

Deste modo, a formação em Serviço Social, não descolada desta realidade, já sente os reflexos do processo de contrarreformismo, dado o aumento expressivo das ofertas de cursos pela iniciativa privada e as consequências dessa mercantilização, o que pode “resultar em estruturas curriculares forjadas à margem do projeto de formação expresso nas Diretrizes Curriculares de 1996”, seguindo em um caminho distante do comprometimento com uma formação crítica (FONSECA 2012, p. 21).

Mesmo diante de uma conjuntura de contrarreformismo, Lima e Pereira (2009, p. 47) defendem a hipótese de que “os cursos públicos ainda têm um papel significativo de remar contra a corrente da desqualificação da formação profissional em Serviço Social no Brasil”.

É com base em tal afirmativa que tomamos como objeto de debate a formação profissional em Serviço Social, inserida em uma instituição de natureza pública, visto que na nossa experiência em uma instituição privada na modalidade de Ensino Livre foi possível identificar elementos que comprometem o direcionamento crítico da profissão.

Assim, partimos do pressuposto de que mesmo com todos os ataques da atual conjuntura de contrarreformismo em torno da educação superior e da deturpação da universidade enquanto uma instituição pública assentada na gratuidade e na qualidade, o PPP do curso de Serviço Social da UEPB, apesar das incorporações quer seja do MEC quer seja do Novo Regimento geral da UEPB, continua resistindo, resguardando e, expressando o direcionamento social da formação profissional estabelecido pela ABEPSS.

Destacamos como relevante abordar a temática sobre a formação profissional dada a conjuntura de progressiva descaracterização que as instituições de ensino público vêm enfrentando e pelas investidas do setor privado. Além da carência de material bibliográfico na área que tomam o PPP como objeto de análise para debater elementos da formação, o que reafirma a importância deste estudo, visto que, faz-se necessário que a formação esteja em constante processo de avaliação, sobretudo, no atual contexto de contrarreformismo do ensino superior, para que não recaia em contínuas distorções.

O caminho metodológico escolhido visa proporcionar uma apreensão mais próxima da realidade, a qual é singular, mas que não está desconectada da realidade social, sendo esta, entendida enquanto uma totalidade que é complexa e repleta de determinações e contradições.

A direção metodológica adotada na investigação, cujos resultados estão sistematizados nesta dissertação, fundamentou-se na dialética marxista, a qual apreende a realidade de forma contraditória, em permanente transformação e sendo síntese de múltiplas determinações. Portanto, permite abordar a realidade numa relação permanente entre o particular e o geral, apreendendo aspectos históricos, econômicos, sociais, políticos, ideológicos e culturais que permeiam o objeto de estudo (NETTO, 2011).

Foram as aproximações sucessivas que possibilitaram demonstrar os resultados que representa uma síntese do objeto pesquisado, apontando as suas principais tendências e caminhos que se colocam enquanto elementos explicativos da particularidade ora estudada.

Tratou-se de um estudo documental que buscou coletar informações acerca do objeto de estudo. Para tanto, destacamos as Diretrizes Curriculares Gerais para o Curso de Serviço Social da ABEPSS (1996), que norteia o âmbito da formação profissional em instância nacional e o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Serviço Social como os principais documentos para a análise da pesquisa.

Tendo em vista o pressuposto da pesquisa utilizamos como fundamentação teórica para subsidiar a análise sobre a contrarreforma do ensino superior no Brasil, fontes bibliográficas que tratam da temática, a exemplo de autores como Ricardo Silvestre da Silva (2010) e Marilena Chauí (2003, 1999), dentre outros. E para discutir o pensamento conservador e suas expressões fizemos uso dos autores, tais como: Tonet (2016), Escorssim Netto (2011), lamamoto (2013), dentre outros.

Para a apreensão do debate sobre a formação profissional, utilizamos as contribuições de natureza crítica do Serviço Social, como as de lamamoto (2015), Netto (2010), Ortiz (2010), Guerra (2010, 2013), Pereira (2007), Fonseca (2012), Santos (2006), Silva (2016), Abreu (2016) entre outros.

Houve a construção de um roteiro de análise para a coleta de dados referente às orientações gerais que constam nas DC; com isso, analisamos a forma que é apresentada os seguintes elementos: a concepção, os objetivos, os princípios, o perfil profissional, além da nova lógica curricular e o direcionamento teórico-metodológico da formação profissional, como forma de nos fornecer suporte na análise acerca do PPP do curso de Serviço Social.

No tocante ao PPP do curso de Serviço Social da UEPB, do mesmo modo analisamos como o PPP trata sobre a concepção, os objetivos, os princípios, o perfil profissional, a nova lógica curricular. Assim, buscamos identificar as incorporações feitas pelo PPP a partir das DC.

Como forma de responder ao objetivo específico que buscou apreender o direcionamento teórico-metodológico prevalecente no PPP, consideramos relevante analisar as referências bibliográficas dos componentes curriculares que compõe os Núcleos de Fundamentação, com vistas a identificar dentre as referências que estão sendo sugeridas se estão sincronizadas com a perspectiva teórica das DC de 1996.

Sabemos, conforme orientações das DC de 1996 a sistematização dos componentes curriculares a partir de Núcleos de Fundamentação tem como objetivo superar as fragmentações do processo ensino-aprendizagem. Tais núcleos apresentam um conjunto de conhecimento indissociável, sendo primordiais para o entendimento da

realidade social, da formação e do trabalho profissional. Deste modo, a formação profissional é constituída por uma totalidade de conhecimentos que se expressam nos núcleos.

Dito isto, para responder o nosso objetivo seria necessário à análise dos componentes dos três núcleos, já que linhas acima foram ressaltados, o seu caráter indissociável, mas ao levarmos em consideração o tempo que dispomos para estabelecer uma análise desse porte, afirmamos que não foi suficiente para considerar uma a uma das referências, deste modo, optamos em eleger apenas o Núcleo de fundamentação do trabalho profissional.

A escolha por este núcleo foi motivado pelo fato de que é neste que há uma discussão mais específica do Serviço Social. Tal núcleo tem em sua composição 11 componentes curriculares, mas analisaremos as referências dos componentes curriculares Fundamentos Históricos e Teóricos-Metodológico do Serviço Social do I ao VI, por entendermos que estes são importantes na compreensão sobre a institucionalização e desenvolvimento da profissão, e isto perpassa todo o processo formativo da categoria.

Tal recorte não implica que não reconheçamos a indissociabilidade dos três núcleos, ressaltamos, pois a importância destes no processo de apreensão da realidade social da formação e do trabalho profissional. A análise das demais referências utilizadas nos outros componentes curriculares e pertencentes aos dois primeiros núcleos poderão ser analisadas em outro momento.

O estudo visa contribuir com a produção teórica da profissão sobre as questões que envolvem a direção da formação profissional em Serviço Social e o papel do PPP neste âmbito. Os resultados constituirão enquanto fonte de investigação para os/as estudantes do curso de Serviço Social, os docentes e para os profissionais.

Tal estudo poderá constituir-se como um mecanismo avaliativo do processo de revisão curricular, o qual buscou superar os equívocos praticados anteriormente. Deste

modo, serão apontados os avanços, e as possíveis fragilidades, frente às orientações das Diretrizes Curriculares de 1996.

Para a exposição dos resultados desse estudo organizamos da seguinte forma: introdução, em seguida o segundo capítulo intitulado “A direção social da formação profissional em Serviço Social no Brasil: uma abordagem histórica” em que fazer um resgate histórico da formação profissional desde o surgimento das primeiras escolas de Serviço Social ao processo de renovação da profissão no Brasil, além de promover o debate sobre a direção social estabelecida pelas Diretrizes de 1996.

O terceiro capítulo, nomeado de “A formação profissional em Serviço Social: mediações que tencionam a atual direção social” em que debatemos sobre os traços do pensamento conservador e suas implicações para a direção da formação. Abordamos ainda, a discussão sobre a formação inserida no cenário de contrarreforma no ensino superior.

O quarto e último capítulo, denominado de “A direção social expressa no Projeto Político-Pedagógico” do curso de graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba em que demonstramos o histórico do curso de Serviço Social da UEPB, além do debate sobre a definição de PPP e por último, expomos os resultados da pesquisa, bem como as considerações finais do trabalho.

2 A DIREÇÃO SOCIAL DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

Para tratar do tema da direção da formação profissional em Serviço Social no Brasil hoje, nos remeteremos à gênese e a trajetória histórica da profissão, inserida na divisão social e técnica do trabalho, na sociabilidade capitalista, com o intuito de apreendermos as direções assumidas por essa formação ao longo da sua história.

O Serviço Social emergiu fundamentado em bases mais doutrinárias do que científicas, no bojo de um movimento de cunho reformista-conservador (IAMAMOTO, 2015), contribuindo para a formação de um “profissional da ajuda”, do “cuidado”, do “aconselhamento” e da “indulgência”, capaz de desenvolver ações voltadas para o “soerguimento moral dos trabalhadores e sua família” (ORTIZ, 2010, p. 22).

Entretanto, foi na ordem dos monopólios que se teve a emergência do Serviço Social, enquanto uma profissão dotada de significado social. Esta emergiu como uma prática institucionalizada, com legitimação social, legalmente sancionada e com certa vinculação à “questão social” e suas expressões concretas e imediatas (NETTO, 2011).

Os primeiros anos do Serviço Social, bem como a formação dos profissionais estiveram respaldados no pensamento conservador, devido à presença marcante do apostolado e da doutrina Social da Igreja, posteriormente nas bases positivistas e nas influências do pensamento conservador fraco-belga e da sociologia Norte-americana. Estas orientações foram adotadas visando uma base teórica e técnica-científico para fundamentar a prática profissional do/da Assistente Social, conferindo um caráter acrítico à atuação profissional, corroborando com a manutenção do sistema vigente.

É consensual entre os autores vinculados a uma perspectiva crítica, que repensar as bases do Serviço Social, bem como a formação profissional a partir de um viés histórico-crítico, somente foi possível quando a influência do pensamento conservador passou a ser questionada no âmbito da sociedade e da profissão.

Assim, na medida em que aquelas bases tradicionais do Serviço Social passaram por um processo de erosão foi que surgiram as possibilidades de um pensar e de uma construção crítico-analítica no interior da profissão.

Atualmente a formação profissional é concebida como sendo um resultado do movimento mais amplo da reprodução das relações sociais, inserida na totalidade social. Portanto, deve voltar-se para a preparação científica de um corpo profissional que seja capaz de dar respostas às exigências do projeto profissional construído coletivamente e situado historicamente. Além disso, deve formar profissionais que estejam “habilitados teórica e metodologicamente (e, portanto, tecnicamente) para compreender as implicações de sua prática, reconstruí-la, efetiva-la e recriá-la no jogo das forças sociais presentes” (IAMAMOTO, 2013, p. 192).

Neste capítulo, inicialmente, abordaremos o surgimento das primeiras escolas de Serviço Social até o processo de renovação da profissão no Brasil, objetivando identificar as bases teórico-metodológicas prevaletentes, bem como a direção social assumida pela formação profissional nos determinados momentos históricos.

Em seguida discutiremos a direção social da formação expressa nas Diretrizes Curriculares de 1996, as quais traduzem o atual projeto de formação, construído coletivamente e que assume como compromisso a defesa de valores emancipatórios e a construção de uma nova ordem social.

Portanto, partimos da compreensão de que recorrer à história, como já sugeriu Marx (2008), é imperativo para apreendermos as particularidades da formação profissional em Serviço Social. Na perspectiva histórico-crítica, o real sempre é o critério da verdade, pois quando se faz uma reconstrução da história no presente, tem-se uma maior possibilidade de serem flagradas as determinações que envolvem o fenômeno em questão.

2.1 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: DO SURGIMENTO DAS PRIMEIRAS ESCOLAS DE SERVIÇO SOCIAL AO PROCESSO DE RENOVAÇÃO DA PROFISSÃO NO BRASIL

A partir do entendimento de que o Serviço Social situa-se historicamente como uma profissão inscrita na divisão sócio-técnica do trabalho, a realidade social passou a ser tomada como fundamento da formação profissional. Logo, considerando o movimento contraditório da realidade social, a profissão passou a ser apreendida como um processo, em que ela sofre inflexões e inflexiona, na medida em que há transformações nas condições e relações sociais nas quais ela está inserida.

Assim, a análise empreendida à sociedade brasileira representa uma base para a definição das diretrizes da formação profissional e da explicação da direção social assumida. Assim, pensarmos sobre a direção da formação profissional nos remete a apreensão do movimento da realidade e da profissão em sua trajetória histórica.

O processo de surgimento e institucionalização do Serviço Social brasileiro explica-se tomando com base a passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista, momento em que o Estado brasileiro passou por um amplo processo de redimensionamento, tomando para si o ônus de responder, mesmo que de modo limitado, as demandas da classe trabalhadora, especialmente, através da composição de um conjunto de políticas sociais, cuja finalidade era de atenuar os conflitos gerados pela instauração do capitalismo na era dos monopólios, sob a orientação da ordem burguesa nacional.

O Brasil vivenciava um momento histórico marcado pelo processo de industrialização e de uma intensa urbanização, típico da lógica da era dos monopólios. E como repercussões desse processo, tem-se o aprofundamento das expressões da “questão social”, que passou a requerer da classe dominante a

proposição de respostas⁴ que, mediante a processualidade histórica, mantiveram-se entre ações repressoras, caritativas e filantrópicas.

Netto (2011, p. 155) destaca que as respostas destinadas a “questão social” eram detentoras de um cunho reformista conservador, visto que objetivavam “combater as manifestações da ‘questão social’ sem tocar nos fundamentos da sociedade burguesa”.

Cabe dizer que, foi a partir das mobilizações e reivindicações advindas do proletariado por melhores condições de vida que ocorreu uma articulação das classes dominantes, inclui-se aqui, Estado, empresariado e Igreja Católica buscando minimizar as contradições sociais provocadas pela própria ordem burguesa. A Igreja pautada no objetivo de recristianização, enquanto que o Estado buscava garantir a hegemonia dominante (IAMAMOTO, 2014).

Nesse contexto, como forma de responder às reivindicações dos trabalhadores, o Estado passou a estabelecer o salário mínimo, férias remuneradas, dentre outros benefícios destinados aos setores subalternos da sociedade (SANTOS, 2006). Enquanto que a Igreja Católica por meios das encíclicas⁵ *Rerum Novarum* e a *Quadragesimo Anno* demonstrava preocupação com a “questão social” ao mesmo tempo em que conquistava a “confiança” dos trabalhadores. Logo, foram às ações de cunho sociopolíticas por ela realizadas que contribuíram para a sua retomada de posição perante a sociedade.

Segundo Iamamoto e Carvalho (2014), o pacto firmado entre Estado e Igreja Católica ocorreu pautado na proposta anti-comunista, voltado para o estabelecimento do controle e do disciplinamento social. Todavia, tanto um como outro possuíam interesses particulares, assim através dessa atuação em conjunto,

⁴ As respostas destinadas as expressões da “questão social” foram somente elevadas ao status de direito social, quando a classe trabalhadora iniciou o desenvolvimento de estratégias para se contrapor à situação de exploração e pauperização a qual estavam submetidos – sendo esta, a passagem da consciência de “classe em si a classe para si”, conforme denominado por Marx (2008).

⁵ A Doutrina Social da Igreja, naquele momento, baseava-se nas encíclicas “*Rerum Novarum*” do Papa Leão XIII de 1891, a qual se pautava no magistério social da Igreja no contexto de busca de restauração de seu papel social na sociedade moderna, bem como na *Quadragesimo Anno*” de Pio XI de 1931, que tratava da questão social com base na renovação da moralidade da sociedade e a adesão à Ação Social da Igreja (YAZBEK, 2009).

ambos protegeram seus espaços perante a sociedade, atendendo minimamente aos anseios da classe trabalhadora.

Assim, da disputa pela direção do poder político na sociedade brasileira entre setores dominantes fez com que a Igreja Católica criasse em 1932, o Centro de Estudos e Ação Social (CEAS) em São Paulo que, conforme Iamamoto e Carvalho (2014, p. 178), representou a “manifestação original de Serviço Social no Brasil”, estando pautado na difusão da doutrina social da igreja e do controle do proletariado, este último, vítima da exploração e, portanto, marginalizado.

Cabe destacar que, o CEAS tinha como objetivo central

promover a formação de seus membros pelo estudo da doutrina social da igreja e fundamentar sua ação nessa formação doutrinária e no conhecimento aprofundado dos problemas sociais, visando tornar mais eficiente a atuação das trabalhadoras sociais e adotar uma orientação definida em relação aos problemas a resolver, favorecendo a coordenação de esforços dispersos nas diferentes atividades e obras de caráter social” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 179).

As atividades do CEAS estavam voltadas para a “formação técnica especializada” de quadros destinados para ação social e propagação da doutrina social católica. O corpo profissional era constituído por moças paulistas e militantes da Igreja, motivadas pelo anseio de buscar orientações e entendimento acerca dos problemas sociais emanados naquele cenário e atuar junto ao proletário.

Conforme Iamamoto e Carvalho (2014), os problemas sociais surgidos daquele contexto eram solucionados com base no restabelecimento da ordem social por meio da caridade e da justiça. O indivíduo era culpabilizado pela sua situação de miséria, sendo necessária a sua adaptação ao meio, com vistas a sanar com a causa dos problemas, que era entendida como sendo de ordem puramente pessoal. As situações de moradia, de péssimas condições sanitárias eram enquadradas como problemas de desajustamento do lar.

A necessidade de tomar conhecimento das causas sociais desses problemas, para os citados autores, foi apresentada como justificativa para criação das Escolas

de Serviço Social de São Paulo no ano de 1936 e do Rio de Janeiro em 1937. Ambas tomavam como referência a "doutrina social da Igreja", sendo marcadas por um caráter moralizador. Logo, desenvolvia-se uma formação doutrinária, com vistas a formar uma mão-de-obra especializada para o trato das expressões da "questão social".

É importante dizer que as demandas por quadros habilitados por essa formação técnica especializada partiam da ação católica, mas simultânea a estas foram surgindo demandas vinculadas a determinadas instituições estatais.

Deste modo, a criação das Escolas de Serviço Social não pode ser entendida como produto de uma iniciativa exclusiva do Movimento Católico Laico, pois naquele contexto já existia uma demanda – "real ou potencial" – partindo do Estado, "que assimilará a formação doutrinária própria do apostolado social". (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 186).

Vale destacar que o surgimento do Serviço Social sob a influência europeia e de tradição cristã, favoreceu para que se conformasse na profissão uma formação de orientação moral, cuja fundamentação baseava-se no tomismo e neotomismo, isto é, na doutrina social da igreja – "no ideário franco-belga de ação social e no pensamento de São Tomás de Aquino (séc. XII)" (YAZBEK, 2009, p 146). Tais influências propiciaram a instauração do pensamento conservador no seio da profissão.

O cenário dos anos de 1937 representou, pois, o momento em que o Estado passou a porta-se de modo mais incisivo frente à economia do país, a partir do investimento no processo de industrialização, incentivando a acumulação capitalista. Esta ação do Estado, entretanto, atingiu diretamente a classe trabalhadora por meio da inibição de suas manifestações, a redução salarial, corroborando para o agravamento das condições de trabalho.

Diante das revoltas da classe trabalhadora que interferiam no processo de modernização do Brasil e no desenvolvimento do capital, o Estado passou a criar as políticas sociais como forma de responder e controlar os ânimos desta classe. A "questão social", nesse contexto, passou a ser tratada pela via da repressão-

cooptação, tendo na Legião Brasileira de Assistência (LBA)⁶, um meio primordial para a difusão de ações assistenciais pautadas na prática do favor (IAMAMOTO, CARVALHO, 2014).

As requisições emergentes das instituições, no âmbito estatal, como o Departamento Nacional da Previdência, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, o Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Social do Comércio (SESC) e a Fundação Leão XIII em 1946, contribuíram para inserir aqueles profissionais que possuíam a formação técnica especializada no processo de mercantilização, isto é, na relação de compra e venda da força de trabalho, constituindo, portanto, no surgimento de novos espaços sócio ocupacionais naquele momento. Cabe dizer que, basicamente, eram “moças da sociedade devotada ao apostolado social que possuía tal qualificação” e que adentrariam na divisão social-técnica do trabalho (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 190).

Deste modo, a criação das instituições assistenciais “estatais”, “paraestatais” e “autárquicas” objetivava instituir o controle social, utilizando as políticas sociais para promover o reconhecimento dos direitos sociais. Como executores dessas políticas, os Assistentes Sociais foram chamados para intervir, visto que se pautavam numa perspectiva de assistência (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014).

Assim, foi às formas de tratamento do Estado destinadas a “questão social”, bem como o surgimento das referidas instituições que o Serviço Social institucionalizou-se⁷, tendo sua legitimação a partir da constituição de um espaço na divisão sócio técnica do trabalho, em setores de âmbito público e privado.

⁶ A LBA, Instituição criada em 1942, voltava-se para prestação de serviços assistenciais, em todo o país, dando início ao “primeiro-damismo” que contribuiu para o prevalectimento de perfil de assistência respaldado no favor e no “cuidado” com os pobres. Vale destacar que esta instituição também contribuiu para a criação dos Centros de Formação dos Assistentes Sociais (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014).

⁷ Mediante ao processo de institucionalização da profissão, tem-se também a criação das entidades representativas dos Assistentes Sociais, cujo objetivo era de instituir uma legislação regulamentadora do ensino e da prática profissionais. Deste modo, em 1946, ocorre a fundação da Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS), hoje Associação Brasileira de Ensino e pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e da Associação Brasileira de Assistentes Sociais (ABAS) (NETTO, 2009). Importante dizer que a mudança na nomenclatura de ABESS para ABEPSS correu no sentido de afirmar e garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão durante todo o processo de formação profissional, tal modificação foi instituída nos anos de 1998 (SILVA; COUTINHO, 2016).

Portanto, foram às demandas advindas do âmbito do Estado que provocaram a necessidade de uma adaptação da formação técnica especializada, bem como uma ordenação das escolas especializadas.

A partir disso, a Escola de Serviço Social se inseriu em um processo de adequação frente às novas requisições, através de uma parceria entre o CEAS e o Departamento de Serviço Social do Estado, posteriormente, entre as prefeituras do interior do Estado. Isto gerou a necessidade de introduzir no currículo da Escola um Curso Intensivo de Formação Familiar: “pedagogia do ensino popular e trabalhos domésticos”, com vistas a atender as demandas emergentes (IAMAMOTO; CARVALHO 2014, p. 188).

Conforme Faleiros (2000, apud Fonseca, 2012) os cursos de Serviço Social, no contexto da década de 1930, possuíam currículos que detinham uma lógica fragmentada quanto ao objeto profissional, pois fazia uso de valores cristãos para promover certo disciplinamento e com isso controlar a força de trabalho.

Santos (2006, p. 33) diz que, devido à inspiração advinda das escolas europeias, os currículos eram compostos das disciplinas de “Religião, Moral, Sociologia, Psicologia, Higiene, Direito, Seminários, Introdução ao Serviço Social, Serviço Social de Casos, Visitas a Obras, Práticas de Casos”. Deste modo, a composição curricular dos cursos de Serviço Social fomentava uma “formação moral, de base doutrinária e técnica”, em função das requisições que eram feitas a ação profissional naquele período histórico.

Nas palavras da autora supracitada, na formação profissional contava-se com a vocação do profissional, além da sua personalidade somada ao conhecimento sobre os problemas sociais e a técnica necessária para a resolutividade.

Segundo Iamamoto e Carvalho (2014, p. 236), a formação do/da Assistente Social se dividia em quatro principais pontos: a formação científica, a formação técnica, a formação moral e a formação doutrinária. A formação científica envolvia “conhecimento sobre o Homem na sua vida física, psicológica, econômica, moral, social e jurídica” e seria complementado com a formação do raciocínio que consistia

“em criar o hábito da lógica, da objetividade em face das realidades, e em noções básicas de filosofia”. A formação técnica ensinava a “combater os males sociais”, além de buscar tornar distinto “o trabalho do/da Assistente Social das demais formas de assistência”. No que se refere à preparação do Assistente Social, a formação moral era considerada a mais importante, pois uma formação moral falha geraria uma ação falha, portanto, não poderia estar isenta de princípios cristãos. Enfim, a formação doutrinária configurava-se como fundamento, “o elemento vivificador de todos os outros aspectos da formação do/da Assistente Social”.

Naquele momento, pois, a formação do/da Assistente Social pautava-se fundamentalmente na formação moral e doutrinária, cuja missão estava voltada para tirar os marginalizados de situação de anormalidade. Nesse sentido, as futuras Assistentes Sociais deveriam ser dotadas de percepção de apreensão, com vistas a intervir junto às demandas, reproduzindo o controle social e legitimação da ordem vigente. “Os relatos existentes sobre as tarefas desenvolvidas pelos primeiros Assistentes Sociais demonstraram uma atuação doutrinária e eminentemente assistencial” (IAMAMOTO, 2014, p. 200).

Cabe dizer que, como reflexo da direção doutrinária da formação, a ação das Assistentes Sociais que vinha sendo desenvolvida não era pautada numa análise crítica, pois as questões pertinentes à sociedade e as relações entre os homens não eram tomadas como aspectos relevantes no desenvolvimento dos problemas emergentes. Partiam do entendimento de que se tratava de um problema de ordem moral, social e intelectual das famílias, sendo necessária a adaptação e a mudança destas perante a sociedade (SANTOS, 2006).

Para Iamamoto e Carvalho (2014), as próprias escolas reconheciam a inexistência de uma sistematização que justificasse o Serviço Social enquanto ramo do conhecimento e a ausência de uma metodologia específica. O caminho metodológico utilizado pela Ação Católica baseava-se no ver-julgar-agir, sendo essencialmente imediatista e tecnicista, contribuindo para uma formação com direção social assentada em bases reformista-conservadoras.

Pereira (2008, p.117-118, apud Yazbek) aponta algumas características da formação profissional do Serviço Social entre o período da criação das Escolas até meados da década de 1940, quais sejam:

I. Influência do ideário franco-belga, presente, sobretudo nas preocupações com a situação da classe operária e com a Ação Social. Ensino inspirado em currículos de escolas europeias.

II. Concepção de Ação Social e Trabalho Social marcada pela filosofia católica, expressa em documentos pontifícios comprometidos com a justiça social e com a “reforma” da sociedade capitalista. Crença de que pela “reforma social” seria possível superar os problemas sociais gerados pela Revolução Industrial e combater a influência comunista (posição antiliberal e anticomunista).

III. Abordagem individualizada dos problemas sociais através do Serviço Social de Casos Individuais. Atenção especial à família, instituição social onde se constata e expressam mais nitidamente os problemas sociais.

IV. Perspectiva de adaptação do indivíduo ao meio e do meio ao indivíduo [...].

V. Trabalho baseado em precária instrumentação técnica (visitas domiciliares, entrevistas, documentação), porém marcado pelo idealismo da Ação Social católica junto às classes menos favorecidas.

VI. Contribuição para a racionalização da assistência prestada por obras sociais do município (organização da assistência social particular e governamental).

VII. Influência do pensamento positivista.

Desse modo, como ressalta Yazbek (2016), o conservadorismo católico representou a marca original dos primeiros anos do Serviço Social, entretanto, este começa a ser secundarizado a partir da década de 1940, passando a receber orientações do referencial de Caso, Grupo e Comunidade, próprio do Serviço Social Norte Americano, sendo estes o modo de intervir dos profissionais, conforme as tendências teórico-metodológicas daquele contexto sócio histórico.

Segundo Santos (2006), nesse momento, a formação profissional iniciou um processo de distanciamento de suas origens católicas, sendo concretizado somente na década de 1960. Isto ocorreu devido à profissionalização requisitada no mercado

de trabalho, portanto, fazia-se necessária uma formação com aportes mais técnicos visando subsidiar as novas requisições postas.

Para Santos (2006), o método do Serviço Social de Caso foi predominante no período de institucionalização da profissão, em que havia uma valorização do funcionamento social do indivíduo. Enquanto que o método de Grupo passa a ser incorporado pelo Serviço Social no contexto do fim da Segunda Guerra Mundial. Tal método, sob a influência da teoria funcionalista, buscava fortalecer os indivíduos através da convivência grupal. Por fim, o método de Comunidade começou a ser utilizado pelo Serviço Social na década de 1950, prolongando-se até a década seguinte.

De acordo com Santos (2006), a trajetória da formação acadêmica dos Assistentes Sociais no período dos anos de 1950 foi marcada pelo metodologismo, pois havia uma ênfase no “como fazer”. A partir desse período, a formação caracterizou-se mais por um viés técnico-científico, visto que a doutrina da Igreja já não era tomada como principal fundamento, mas sim, passou a receber orientações da teoria funcionalista americana. Isso ocorreu devido às transformações ocorridas na conjuntura da sociedade brasileira, especificamente, a partir do processo de consolidação do projeto de urbanização e de industrialização que ganhou força no fim dos anos de 1950 e começo dos anos 1960, conforme o padrão desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubitschek, com valorização do capital privado e internacional.

Vale dizer que a influência do Serviço Social norte americano iniciada nos anos de 1940, sob o Serviço Social brasileiro, tornou-se hegemônica no contexto da década de 1960, momento em que este buscou interagir com as Ciências Sociais através da Sociologia, Filosofia, Antropologia, Psicologia Social visando tomar conhecimento da realidade.

Conforme Yamamoto (2013, p. 21) esta influência no aporte teórico funcionalista fomentava bases para a construção de um cariz técnico-instrumental. Cariz este destinado a uma

ação educativa e organizativa entre o proletariado urbano, articulando - na justificativa dessa ação - o discurso humanista, calcado na filosofia aristotélico-tomista, aos princípios da teoria da modernização presente nas ciências sociais.

A invasão do pensamento positivista e do funcionalismo como uma variante desse pensamento passa a instigar na profissão o desenvolvimento de “atividades técnicas de viés instrumental, pautadas na racionalidade formal abstrata” (SANTOS, 2006, p. 40). A formação profissional desenvolveu-se por meio de dois eixos: de base doutrinária, conforme as orientações da filosofia aristotélico-tomista; e a base técnica fundamentada em valores positivistas/funcionalistas.

Nesses moldes, o Serviço Social continuava ajustado à lógica do Estado, o qual estava pautado no autoritarismo e no conservadorismo. No tocante ao direcionamento social da profissão, este se mantinha de cunho conservador desenvolvendo uma prática profissional “empirista, reiterativa, paliativa e burocratizada” (NETTO, 2009, p. 117-118).

Nesse contexto, como conquistas significativas da profissão pode-se ressaltar a regulamentação de ensino em Serviço Social, conforme a Lei n.º 1889 de 13 de junho de 1953, sendo oficialmente regulamentada somente em 1954; isto proporcionou a profissão, a regularização do ensino do Serviço Social, sua estruturação, objetivos e os requisitos necessários para os diplomados (NETTO, 2009).

Para Netto (2009), somente com a derrocada do Estado Novo e início do período populista, entre as décadas de 1950 e 1960, que se gestam as possibilidades de uma renovação do Serviço Social, seja no âmbito da formação como no exercício profissional.

Conforme o autor supracitado, antes do golpe civil-militar de 1964, o contexto brasileiro era marcado por um ativismo dos movimentos sociais e sindical e da defesa da Igreja Católica para com a luta dos trabalhadores. Este cenário, marcado por intensas mobilizações sociais, acabou instigando uma reação conservadora e como resultado houve a tomada de poder pelos militares e, conseqüentemente, o estabelecimento da autocracia burguesa no país.

A autocracia burguesa motivada pelos seus interesses de desenvolver uma modernização na sociedade – leia-se: modernização conservadora – requisitava do Brasil uma ampliação do seu universo universitário. Do mesmo modo que a conjuntura exigia aspectos modernizadores, também requisitava profissionais com um cariz técnico-racional, conforme o padrão “moderno e racional”. Isto colocou à profissão a necessidade de rever as bases de sua formação profissional (NETTO, 2009).

Conforme Santos (2006, p. 42), esse período tem como marca a

Desmobilização dos movimentos políticos emergentes no período populista - o Movimento de Educação de Base (MEB), o sindicalismo rural e experiências de desenvolvimento de comunidade -; pelo fortalecimento do padrão intervencionista do Estado, implementado no pós-1930, intervindo-se na área social e na relação capital-trabalho, nos sindicatos e instituindo-se políticas salariais; e pelo agravamento da "questão social" com o crescimento industrial, demandante de um maior controle da força de trabalho, desencadeando uma ampliação do mercado de trabalho para o Assistente Social.

Nas palavras de Netto (2009, p. 124), período que passou a exigir uma completa

[...] refuncionalização das agências de formação dos assistentes sociais, apta a romper de vez com o confessionalismo, o paroquialismo e o provincianismo que historicamente vincaram o surgimento e o evoluir imediato do ensino do Serviço Social no Brasil.

Nesse sentido, para o “Serviço Social tradicional”, ficava claro o seu desgaste, em consequência da sua não adequação às requisições modernizantes advindas da ideologia nacional-desenvolvimentista.

Foi nesse momento, pois, que o curso de Serviço Social adentrou no espaço da universidade passando a ser um curso de caráter acadêmico universitário. Portanto, foi à inserção no meio acadêmico que possibilitou a construção de um vínculo com as disciplinas das Ciências Sociais, a exemplo, da Sociologia, da Psicologia e da Antropologia, constituindo-se em um fator preponderante para a

construção de uma postura intelectual e investigativa no âmbito da formação profissional (NETTO, 2009).

Foi no contexto da autocracia burguesa que o Serviço Social passou a questionar sua formação, bem como a sua intervenção no âmbito da realidade brasileira. Tais questionamentos não ocorreram de modo isolado, pois eram destinados não somente ao contexto brasileiro, tratava-se de um fenômeno internacional, envolvendo a conjuntura da América Latina.

Este fenômeno denominação de Movimento de Reconceituação do Serviço Social teve seu início a partir de 1965 na América Latina, perdurando em torno de uma década, tendo o Uruguai, Argentina, Chile e Brasil como participantes desse processo, possibilitando ao Serviço Social estabelecer uma autocrítica as suas bases de fundamentação teórica.

O Movimento de Reconceituação, conforme Bravo (2009, p. 682) buscou construir “um Serviço Social latino-americano com a recusa de importação de teorias e métodos alheios à nossa história e na afirmação do compromisso com as lutas dos oprimidos”.

Em solo brasileiro, o Movimento de Reconceituação se efetivou, configurando-se no que Netto (2009, p. 131) denominou de renovação do Serviço Social, representando um

[...] conjunto de características novas que, no marco das constrições da autocracia burguesa⁸, o Serviço Social articulou, à base do rearranjo de suas tradições e da assunção do contributo de tendência do pensamento social contemporâneo, procurando investir-se como instituição de natureza profissional dotada de legitimação prática, através de respostas a demandas sociais e da sua sistematização, e da validação teórica, mediante a remissão às teorias e disciplinas sociais [...]. A renovação implica a construção de um pluralismo profissional, radicado nos procedimentos diferentes que embasam a legitimação prática e a validação teórica, bem como nas matrizes teóricas a que elas se prendem.

⁸ A autocracia burguesa representou um regime político ditatorial, que se estabeleceu no país no período entre 1964-1985, apregoando o desenvolvimento social, econômico e político (NETTO, 2009).

O movimento de renovação do Serviço Social brasileiro, segundo Netto (2009), colocou-se contrário as bases conservadoras da profissão e na busca por novas concepções teóricas, ideológicas e políticas. Neste movimento surgiram três perspectivas que se desenvolveram de modo distinto, tanto cronologicamente, quanto teoricamente, quais sejam: a perspectiva modernizadora, a perspectiva de reatualização do conservadorismo e a perspectiva de intenção de ruptura.

A perspectiva modernizadora, bem como a perspectiva de reatualização do conservadorismo não almejavam romper com a herança conservadora. Entretanto, buscaram proporcionar a profissão certa consistência científica e fundamento em um aporte teórico-metodológico próprio das ciências humanas e sociais, contribuindo para a recusa das bases confessionais no âmbito da formação e da intervenção profissional.

Nas palavras de Netto (2009), a perspectiva modernizadora, foi a expressão da renovação profissional adequada à autocracia burguesa, pois o aperfeiçoamento teórico-metodológico buscado não questionava o poder vigente, apenas visava sustentar a intervenção. Tal perspectiva possibilitou um avanço técnico para profissão por meio da eficiência/eficácia e pela modernização. Ademais, há uma consolidação do Serviço Social de Caso, de Grupo e de Comunidade, estimulando o estudo, o diagnóstico e o tratamento tanto na formação como no campo da intervenção.

Segundo Santos (2006), no contexto dos anos de 1970, houve a substituição da Sociologia de bases religiosas pela Sociologia Geral, esta última pautada na totalidade social da mudança. A intenção era, pois, de desenvolver as habilidades dos alunos com base em sua capacidade operativa. Havia, portanto, uma valorização da competência técnica, entendendo que esta era funcional ao sistema e, portanto, útil ao desenvolvimento econômico do país. Foi nesse momento que elaborou-se um currículo mínimo para os Cursos de Serviço Social, conforme o parecer n.º 242, de 13 de março de 1970, que estabeleceu a duração do curso para 04 (quatro) anos, com 06 (seis) meses de estágio obrigatório, estando regulamentado pelo Conselho Federal de Educação (SANTOS, 2006).

No tocante a última perspectiva do processo de renovação indicado por Netto (2009) e denominada Intenção de Ruptura constituiu-se como a mais importante, pois a partir de seu aporte teórico-metodológico e ideo-político possibilitou a laicização, bem como o incentivo e fortalecimento de um pensamento progressista, tomando como referência as orientações da teoria social de base marxista, ainda, que nos primeiros momentos tenha ocorrido de modo “enviesado”.

A perspectiva de intenção de ruptura emergiu, pois, ainda na primeira metade dos anos 1970, com sua formulação inicial na Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais com o desenvolvimento do “Método BH”⁹. Portanto, surgiu como uma proposta alternativa ao denominado tradicionalismo no Serviço Social com uma preocupação com critérios teóricos, metodológicos e interventivos, direcionada ao que se entendia como interesses históricos das classes exploradas. As bases de legitimação da profissão são reivindicadas junto aos segmentos que compunham a própria clientela do Serviço Social, via implementação de políticas sociais, consideradas enquanto um direito, e o desenvolvimento de assessorias aos movimentos populares (SANTOS, 2006).

O espírito crítico do “Método BH”, segundo Ortiz (2010), passou a estimular debates e a constituir grupos de profissionais que, inseridos no debate das Ciências Sociais à época, vão se tornando seus interlocutores qualificados. Ali, sem sombra de dúvida, pode-se localizar o germe da “virada” no Serviço Social brasileiro. Ou seja, a apropriação de um conhecimento que permite a crítica da sociedade burguesa, de suas relações sociais e sistemas institucionais, reconhecendo a necessidade de transformação desta sociedade.

“Virada” essa que tem como marco a realização do III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), que ocorreu em 1979, conhecido como o “Congresso da Virada”, o qual, de um lado, foi marcado pelo adensamento da conjuntura nacional e latino-americana da época, e de outro, pelo próprio acúmulo da profissão proporcionado pelo movimento de renovação. Expressou a clara opção política do Serviço Social pelo compromisso com os interesses da classe

⁹ Sobre o Método BH consultar: SANTOS, Leila Lima. *Textos de Serviço Social*. 6 ed. São Paulo : Cortez Editora, 1999.

trabalhadora, e, por conseguinte, a decisão pela elaboração de um novo projeto para o Serviço Social brasileiro, e a adoção de um novo perfil profissional para os sujeitos profissionais, sejam eles individuais ou coletivos. Portanto, representava-se ali, a opção pelo compromisso com as lutas dos trabalhadores, e o reconhecimento de sua missão histórica e revolucionária, como observaram as autoras citadas.

Logo, o Congresso da “virada” representou um momento relevante para o Serviço Social, devido seu caráter político e pela articulação do movimento, que proporcionou uma ruptura com o pensamento conservador, bem como uma significativa mudança de paradigma no âmbito da formação profissional e na organização política expressa nas entidades da categoria (SILVA, 2016).

Enfim, foi a partir do processo de renovação do Serviço Social no Brasil que surgiram as possibilidades para se pensar a formação profissional, através de um viés crítico. Possibilitou construir uma concepção de profissão que se opunha a “prática meramente executiva, burocrática, subalterna e paliativa”, as quais favoreciam o desenvolvimento do capitalismo. Bem como, que o Serviço Social reunisse as “condições intelectuais e políticas” a fim de instalar uma nova relação com o campo das Ciências Sociais, superando a sua posição de depósito de conhecimento (ORTIZ, 2010, p. 170).

Apesar da repressão dos regimes ditatoriais presentes em quase toda América Latina, quando o Serviço Social vivia um período de grande efervescência política e intelectual, a ABESS (atual ABEPSS) protagonizou a discussão sobre a formação do/da Assistente Social no Brasil, vinculando-a ao debate da conjuntura da sociedade brasileira, sob uma perspectiva crítica fundamentada na teoria social marxiana. Processo que articulou outra direção social para a formação profissional (PEREIRA, 2008).

A proposta de currículo mínimo, elaborada pela ABESS em 1979 na cidade de Natal - RN, aprovada pelo Conselho Federal de Educação em 1982 e implementada a partir de meados da década de 1980, em substituição ao currículo de 1970, alterou substancialmente o debate no campo da história, teoria e método no Serviço Social, bem como permitiu avançar na análise das políticas sociais e dos

movimentos sociais, tornando-se obrigatória em todos os cursos de Serviço Social no Brasil (IAMAMOTO, 2015).

O novo cenário que vinha se conformando trazia à tona o retorno de um espaço democrático em contraposição a ruína da ditadura. Cabe destacar que o esgotamento do milagre econômico provocou uma “diminuição dos gastos sociais, o aumento do desemprego, da pobreza e a queda real dos salários”. Este contexto foi marcado pela reação dos movimentos sociais, sindicais pautados no desejo da redemocratização do país, além da busca por condições de vida e de trabalho mais satisfatórias. Assim, “a socialização da política do final dos anos 1970 e da década de 1980 não correspondeu à socialização da economia, pois o final do regime militar teve como saldo uma bárbara concentração de renda” (PEREIRA, 2008, p.179).

Nesse período, os assistentes sociais foram cada vez mais requisitados a atuar junto às demandas da classe trabalhadora, o que exigia da categoria profissional uma orientação teórico-metodológica que possibilitasse a apreensão da realidade social dos anos de 1980, enquanto uma totalidade passível de transformações históricas (SANTOS, 2006).

Conforme Castro e Toledo (2016), as requisições impostas pelo contexto sócio-histórico à profissão e os questionamentos em torno da prática profissional estimularam o desenvolvimento de uma proposta curricular que fosse capaz de responder as demandas emergentes colocadas para a profissão, impulsionando, deste modo, um redimensionamento no âmbito da formação profissional.

Assim, advogou-se a ideia de uma revisão curricular que contribuísse para a formação de um profissional que respondesse as necessidades surgidas, estando tais respostas fundamentadas em um conhecimento científico e teórico-metodológico de bases críticas, e, principalmente, adotando o entendimento de que a profissão está inserida na divisão social e técnica do trabalho e de uma formação que dispusesse de um projeto profissional ancorado ao projeto da classe trabalhadora (CASTRO; TOLEDO, 2016).

Logo, a formulação e implementação do currículo de 1982, trouxe para o espaço acadêmico a conformação de um novo perfil profissional que fosse dotado de habilidade para identificar e responder “com eficácia e competência às demandas tradicionais e emergentes da sociedade brasileira”. Buscava, portanto, estabelecer um padrão de ensino em Serviço Social que fosse capaz de responder as novas formas de tratamento da “questão social”, postas pelo cenário da reconstrução da democracia. Enfim, visava, pois, atender as expectativas apontadas pela parcela crítica que vinha se conformando no interior da profissão (NETTO, 2009, p. 103).

O seu conteúdo partiu do entendimento que a realidade social é contraditória, o que requisitou da formação profissional o desenvolvimento de um perfil profissional capaz de estabelecer compreensões e análises acerca da realidade histórico-estrutural (ABEPSS, 1996).

Nesse sentido, o Serviço Social passou a ser compreendido como uma especialização do trabalho coletivo que se encontra inserido na divisão sócio técnica do trabalho, que surge em um dado contexto histórico do capitalismo, era dos monopólios, requisitado pela classe dominante para dar respostas às demandas das classes sociais, especialmente, a classe trabalhadora. Dessa forma, como discussão central tratou-se de uma análise empreendida a profissão, bem como ao seu significado social e os resultados da prática profissional.

No entanto, numa análise mais acurada sobre o currículo de 1982, Fonseca (2012, p. 72) destaca que tal currículo apresentou uma

[...] construção teórica eclética, mesclando abordagens de conteúdo modernizante e personalista de base conservadora, com perspectivas mais críticas e estruturais. Há, claramente, uma separação entre teoria, método e história, com foco, predominantemente, endógeno na compreensão do Serviço Social como profissão. Ressalta-se, ainda, uma forte tendência à instrumentalização técnica da formação, que deve objetivar um perfil profissional apto para formular e implementar estratégias de ação referenciadas nas teorias abordadas e conectadas com a realidade objetiva.

Conforme Aranha (2007), o currículo de 1982 refletiu uma das direções existentes no seio da categoria, que apontava para a necessidade de superação da

“neutralidade” técnico-científica em nome de um projeto profissional conectado, prioritariamente, às demandas da classe trabalhadora, ainda que tenha apresentado alguns problemas, especialmente no que se refere a uma apropriação “enviesada” e insuficiente da teoria social de Marx.

De todo modo, foram às aproximações sucessivas ao marxismo que possibilitaram a categoria construir uma compreensão acerca da dimensão política da intervenção e da formação profissional. Além disso, apresentou elementos contrários ao conservadorismo ético-profissional, contribuindo para o avanço teórico-político do Serviço Social (FONSECA, 2012).

Portanto, o currículo de 1982 revelou um avanço na busca pela ruptura com a herança conservadora¹⁰. Mesmo contendo lacunas, este imprimiu novas perspectivas de compreensão e de condução para o âmbito da formação profissional. Foi a partir deste que a direção social voltou-se para o estabelecimento de um verdadeiro compromisso com o projeto social pertinente as classes subalternas (NETTO, 2009).

Em síntese, na década de 1930, a formação profissional dispunha de um currículo que se centrava no disciplinamento da força de trabalho fundamentado nos valores cristãos e no controle paramédico e parajurídico. Configurou-se, portanto, como um currículo fragmentado. No contexto do segundo pós-guerra, o conteúdo do currículo buscava promover uma integração com o meio, isto é, uma adaptação social dos sujeitos. Assim, em 1952 teve-se uma elaboração de um currículo embasado nas metodologias de "Caso", "Grupo" e "Comunidade", no qual passou a ser incluindo as disciplinas de pesquisa, administração e campos de ação.

Nos anos de 1960, o currículo apresentava uma centralidade na solução dos problemas individuais, no desenvolvimento e planejamento social. Havia um conflito entre os valores cristãos e à influência dos setores progressistas cristãos que estavam socialmente engajados. Neste currículo predominava uma visão

¹⁰ Netto (2009) ressalta que a proposta de romper com o conservadorismo não representou um indicativo de que este foi superado no interior da categoria profissional. Mesmo nos dias atuais, o conservadorismo ainda se faz presente no seio da profissão.

desenvolvimentista.

O currículo dos anos de 1970 pautava-se no “planejamento social com ênfase numa visão tecnocrática/integradora; com o contraponto do trabalho comunitário e pesquisa crítica”.

Nos anos de 1980, a reforma curricular voltou-se para uma crítica ao sistema capitalista, bem como as políticas sociais e os movimentos sociais que tinha uma visão de integração social. Tal reforma foi encabeçada pela antiga ABESS e envolveu inúmeros debates com a categoria objetivando tornar a formação profissional, no nível de graduação, adequada às emergentes condições postas “seja pelo enfrentamento, num marco democrático, da “questão social” exponenciada pela ditadura, seja pelas exigências intelectuais que a massa crítica em crescimento poderia atender” (NETTO, 2016).

O currículo de 1982 trouxe como proposta o redimensionamento do ensino em Serviço Social, com vistas a desenvolver um profissional capaz de responder de modo eficaz e com competência as demandas já existentes, bem como as novas postas na/pela sociedade brasileira. Em suma, o objetivo era, pois, construir um novo perfil profissional (NETTO, 2016).

Portanto, é com base nessa breve recuperação histórica da formação profissional ora apresentada que no item seguinte abordaremos as Diretrizes Curriculares de 1996, resultado do processo de revisão do currículo de 1982. São nestas Diretrizes que encontramos a atual direção social assumida pela categoria profissional e deve ser esta, o fundamento de todo o processo formativo em Serviço Social. Assim, na discussão posterior apontaremos as mudanças processadas nesse no documento que contém a atual proposta curricular defendida pela ABEPSS.

2.2 A DIREÇÃO SOCIAL DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL EXPRESSA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DE 1996

O processo de revisão curricular, que deu origem as DC de 1996 ocorreu em um cenário marcado por vários acontecimentos em nível internacional e nacional. No âmbito internacional teve-se a “queda do muro de Berlim e o esfacelamento da experiência prática do socialismo ocidental (o chamado socialismo real)” que acabou impactando sobre o desenvolvimento dos movimentos de esquerda e da classe trabalhadora, tanto no Brasil como no mundo (ARAÚJO, 2000, p. 18).

Tais acontecimentos se inseriram em um contexto mais amplo de crise estrutural do capital (MÉZÁROS, 2011) iniciada nos anos de 1970, arrastando-se até os dias atuais, com a implantação do projeto neoliberal, a flexibilização da economia e o fenômeno da globalização, com o reordenamento das funções do Estado e de sua relação com a sociedade civil. Computa-se também uma reestruturação do modelo de organização da produção que passou a ser pautada no toyotismo, o qual se constitui como um modelo de produção flexível voltado para aumentar a produtividade, bem como a lucratividade (ARAÚJO, 2000).

Para o âmbito do trabalho houve a desregulamentação dos direitos trabalhistas, além da fragmentação por meio das terceirizações, os trabalhos temporários o que implicou numa profunda precarização das relações trabalhistas (ANTUNES, 2002).

No contexto brasileiro, os anos de 1990 foram marcados pelo retrocesso político a partir da adoção das ideias neoliberais no país, ideias estas respaldadas em medidas conservadoras. Este período foi caracterizado por um Estado mínimo para as questões sociais e máximo para o desenvolvimento do mercado. Foi, portanto, nesse contexto, que os direitos sociais conquistados anteriormente e expressos na Constituição Federal de 1988, começaram a ser descaracterizados.

No tocante as políticas sociais, estas foram redimensionadas no sentido de privilegiar o setor privado. Assim, a partir do corte nos gastos sociais verificou-se

uma precarização no âmbito dos serviços ofertados pelo Estado e consequente contribuiu para que estes sofressem privatizações. Com isso, instituiu-se o pensamento de que os serviços, antes ofertados pelos setores públicos careciam de eficiência, mas que seria no setor privado que iríamos encontrar tais serviços, agora, dotados de qualidade.

A partir desse pensamento inicia-se o processo de mercadorização dos serviços como a saúde, segurança, previdência, educação, dentre outros. Nessa lógica tem-se a privatização do ensino superior acompanhada de uma crescente oferta da educação pelo mercado, além de uma profunda descaracterização da universidade pública. Deste modo, verificou-se que o redimensionamento instituído nas políticas e programas públicos passou a favorecer e corresponder aos ditames dos interesses privados.

Neste cenário de contrarreforma universitária, os seus efeitos foram sentidos de modo mais intenso seja através do processo de mercadorização da educação, seja por meio do sucateamento da universidade pública ou ainda do aligeiramento das formações profissionais. A saber, a formação em Serviço Social encontra-se inserida nesse contexto, sendo, portanto, atingida por este.

Assim, é no cenário ora mencionado que se dá o processo de revisão do currículo mínimo de 1982, realizada pelas entidades representativas da profissão, como Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social - ABESS e do Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social (CEDEPSS) com auxílio do Conselho Federal de Serviço Social, dos Conselhos Regionais (CFESS/CRESS) e da Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO) que se pautaram na busca por uma qualificação frente às exigências da contemporaneidade. Isto é, frente à reconfiguração da “questão social”, do papel do Estado e das mudanças ocorridas no âmbito da produção, que repercutiram em novas demandas à profissão e em alterações nos espaços sócio ocupacionais. Este contexto colocou para as agências formadoras, o estabelecimento de um padrão de ensino que fosse qualificado e, principalmente, que atendesse as novas demandas emergentes.

O processo de revisão curricular contou, em 1994, com a realização de diversas oficinas nos âmbitos nacional, regional e local estando sob a coordenação das entidades da ABESS (ABEPSS); CEDEPSS; o conjunto CFESS/CRESS e ENESSO. Entre os anos de 1994 a 1996 foram computadas a realização de aproximadamente 200 (duzentas) oficinas em âmbito local nas 67 (sessenta e sete) unidades acadêmicas filiadas à ABESS, 25 (vinte e cinco) oficinas regionais e 02 (duas) a nível nacional.

O resultado desse processo contou com a aprovação da Proposta Nacional de Currículo Mínimo para o curso de Serviço Social ocorrida em Assembleia Geral da ABESS de 1996 no Rio de Janeiro. Este currículo, em seu processo final, ganha o formato de Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social, passando ser a nova proposta de formação profissional para os cursos de Serviço Social, defendida pela ABEPSS para diferenciar das Diretrizes do MEC.

As DC representaram o resultado de um esforço coletivo dos Assistentes Sociais e de suas entidades representativas que objetivavam buscar uma qualificação que mantivesse o processo de formação profissional, ancorados ao projeto social da classe trabalhadora.

Vale dizer que o conteúdo das DC foi extraído de determinados documentos elaborados pelas entidades da categoria fruto dos debates ocorridos durante as oficinas. Destacamos o documento intitulado a "Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional", elaborado e aprovado em novembro de 1995, na XXIX Convenção Nacional da ABESS realizada em Recife/PE. Nesta proposta apresentava "os pressupostos, diretrizes, metas e núcleos de fundamentação do novo desenho curricular" (ABEPSS/CEDEPSS, 1996, p. 03).

Assim, no documento a "Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional", levou-se em consideração o currículo anterior, o qual foi complementando e aprofundando, bem como o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais de 1993 e a Lei de Regulamentação da Profissão em vigência. Tais documentos foram fundamentais para o projeto profissional da categoria, o qual ainda coloca-se como hegemônico no seio da profissão (SANTOS, 2006).

O referido documento foi apresentando na Revista Serviço Social de nº 50, em seu artigo “Proposta básica para o projeto de formação profissional”. Neste, a profissão deveria ser problematizada nos marcos do capitalismo monopolista visto ser o contexto em que se gesta o Serviço Social. Neste também é apresentado a relação história-teoria-método que se constituiu enquanto um dos pressupostos que devem perpassar todo o processo formativo (ABEPSS/CEDEPSS, 1996).

Neste documento, a “questão social” é tomada como eixo central da formulação da nova proposta curricular dos anos de 1990; tornando-se o fundamento sócio-histórico da profissão e matéria-prima. Portanto, assumi-la como caminho teórico-metodológico possibilitou a apreensão das demandas e respostas no âmbito da realidade social corroborando com o rompimento da visão formalista e pragmática assumida por parcelas da categoria nos anos de 1980. Nesse sentido, compreendeu-se que a construção do novo currículo deveria expressar a constituição histórica da profissão, enquanto um resultado do movimento mais amplo da reprodução das relações sociais, inserida na totalidade social (ABEPSS/CEDEPSS, 1996).

Vale dizer que a proposta de formação profissional é concretizada não mais no currículo mínimo, mas sim nas DC. Isso se deu em virtude da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹¹ ocorrida em 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu uma validação ao processo de normatização e definição das DC para o Curso de Serviço Social, assim como para os demais cursos de graduação (ABEPSS; CEDEPSS, 1996).

Segundo a LDB, os cursos não mais seriam reconhecidos ou validados a partir do número mínimo de conteúdos estabelecidos pelos currículos, entendendo que o formato em currículos provocava certa rigidez ao processo de formação. Tais currículos seriam substituídos por diretrizes gerais para os cursos de graduação, pois, conforme o MEC, o formato de diretrizes possibilitava às instituições a organização de suas atividades de ensino com liberdade, diversidade, além de

¹¹ A seguir iremos apresentar mais elementos pertinente a este debate.

proporcionar uma flexibilidade no tocante à organização dos cursos e carreiras, além da diminuição do tempo de duração dos cursos de graduação.

Assim, nas DC proposta pela ABEPSS há uma demonstração de todo o acúmulo de debates realizado pela categoria, além do aperfeiçoamento teórico, ético e político alcançado ao longo da trajetória da profissão. Nestas, estabeleceu-se que o rigoroso trato dos aspectos teóricos, históricos e metodológicos da realidade social apresentou-se como a perspectiva fundante da formação profissional. Para tanto, se fez necessário a adoção de uma teoria social crítica com um método capaz de apreender a realidade como uma totalidade social. Pois, partiu-se do entendimento que o desvelamento das tendências de um determinado fenômeno somente é possível a partir de uma historicização do movimento da realidade social.

Nas DC de 1996, o Serviço Social é compreendido como uma especialização do trabalho na sociedade, que se insere na divisão social e técnica do trabalho social. Além disso, nestas o trabalho é entendido como categoria fundante da constituição da vida social, o que representou “um salto em direção à quebra com o voluntarismo e o messianismo que têm historicamente entravado o desenvolvimento da atividade profissional do Assistente Social” (ARAÚJO, 2000, p. 99).

No tocante a concepção de formação, entende-se que a formação profissional em Serviço Social está inserida na realidade social, sendo, portanto, marcada pelas relações contraditórias das classes sociais. Esta concepção demonstra o acúmulo teórico-político da profissão na elaboração de respostas as expressões da “questão social” no contexto do capital na sua fase monopólica.

Logo, passou a ser determinada uma base comum para os cursos de graduação, sendo de competência de cada instituição de ensino superior à elaboração de um currículo mínimo com base nas prerrogativas das referidas Diretrizes. Os cursos deverão apresentar flexibilidade quanto à organização dos currículos, a partir da possibilidade de definir disciplinas e componentes curriculares, tornando-o mais dinâmico a sua construção.

As referidas DC trazem ainda como princípios para o âmbito da formação em Serviço Social a “flexibilidade de organização dos currículos plenos”, a “adoção de uma teoria crítica”, as “dimensões investigativa e interpretativa”. Além disso, como condição fundamental para formação profissional tem-se a “indissociabilidade das dimensões de ensino, pesquisa e extensão”, a “indissociabilidade entre supervisão acadêmica e profissional na atividade do estágio”. O pluralismo é tomado como fundamento do debate acadêmico e a ética como um princípio que é transversal a formação profissional (ABEPSS/ CEDEPSS, 1996, p. 6-7).

No que diz respeito aos objetivos, fomenta-se uma capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa que busque formar um profissional capaz de apreender o significado sócio histórico da profissão, de intervir criticamente, de dar respostas qualificadas e embasadas na lei nº 8.662/93 que regulamentação a profissão e no código de ética da profissão de 1993 (ABEPSS/CEDEPSS, 1996).

Ademais, nas DC há um formato da nova lógica curricular que se expressa nos núcleos de fundamentação, representando um conjunto de conhecimentos indissociáveis, que busca romper com a visão formalista do currículo e com a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, quais sejam: “Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social”, “Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira” e o “Núcleo de fundamentos do trabalho profissional”. Estes, portanto, não são núcleos “autônomos” nem “subsequentes”, representam níveis distintos da apreensão da realidade social e profissional, que oferecem subsídios para a intervenção da profissão (ABEPSS/CEDEPSS, 1996).

O núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social trata do processo de conhecimento do ser social enquanto uma totalidade histórica. Tem como objetivo possibilitar uma compreensão do ser social situado historicamente, no processo de constituição e desenvolvimento da sociedade burguesa (ABEPSS/CEDEPSS, 1996).

Quanto ao Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira, este se refere à constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira no âmbito urbano-industrial, nas diversidades regionais e locais e nas questões agrárias e agrícola. Tal Núcleo objetiva apreender os movimentos que possibilitaram a consolidação de determinados padrões de desenvolvimento capitalista no país, além dos impactos econômicos, sociais e políticos peculiares à sociedade brasileira, tais como suas desigualdades sociais, diferenciação de classe, de gênero e étnico raciais, exclusão social etc.

Enfim, o Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional trata da profissionalização do Serviço Social enquanto uma especialização da divisão sócio técnica do trabalho e sua prática como efetivação de um processo de trabalho, cujo objeto são as múltiplas expressões da “questão social”. Este núcleo visa capacitar os profissionais para a atuação, resguardando as competências específicas previstas em lei.

Nessa perspectiva, a proposta constituiu-se como forma de instigar a formação de um profissional crítico, intelectual e generalista capaz de atuar nas expressões da “questão social”, fundamentado em princípios éticos. Logo, intenciona desenvolver um perfil profissional que advogue os direitos sociais na tentativa de expandir a cidadania, contribuindo para a efetivação da democracia, além do desenvolvimento das competências profissionais, as quais são adquiridas com base nas dimensões do fazer profissional, quais sejam: “dimensão teórico-prática, técnica e ético-operativa” (SANTOS, 2006, p. 60).

Conforme Iamamoto (2013, p. 193), a formação “supõe” apresentar um aporte teórico-metodológico consistente, dada à necessidade de reinvenção da prática e de novas estratégias de ação. “Supõe”, também, preparar para o campo da investigação, com vistas ao “aprimoramento da qualificação científica do Assistente Social e da produção teórica”, acerca de questões referentes à sua atuação e da realidade social.

Desse modo, a formação profissional não pode limitar-se as demandas que se apresentam na realidade social, mas deve a partir da realidade social indicar

alternativas teórico-práticas para a profissão e contribuir para que o perfil profissional seja reconstruído a partir das produções científicas.

A formação deve, portanto, possibilitar a construção de respostas para as demandas que são colocadas à profissão em seu exercício profissional no mercado de trabalho, sobretudo, conquistar novas possibilidades de atuação diante do desenvolvimento da sociedade em um dado momento conjuntural específico (IAMAMOTO, 2013).

Cabe ressaltarmos que uma vez ancorada na teoria social marxista, as DC apontam uma direção social que vai de encontro aos interesses do capital, os quais prezam pela manutenção da ordem vigente. Inversamente, nas DC é defendido o desenvolvimento de uma nova sociabilidade, além da formação de profissionais que efetuem análises da realidade social entendendo-a como uma totalidade complexa e que medidas estratégicas sejam construídas, a partir das mediações estabelecidas, para responder os fenômenos emergentes no âmbito da sociedade.

Na realidade do curso de Serviço Social, uma comissão de especialistas em ensino em Serviço Social ligada à Secretaria de Educação Superior do MEC, encarregou-se de formular e encaminhar a proposta de formação no formato de Diretrizes, sendo aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE-MEC), em 2001 e homologada em 2002.

Nesses moldes, o projeto original de formação em Serviço Social passou a sofrer mudanças com vistas à adequação às orientações do MEC, ferindo algumas das compreensões apresentadas pelo projeto original. O currículo mínimo passou a ser substituído por Diretrizes mais flexíveis.

No tocante a direção social da formação profissional, esta acabou sendo fortemente atacada, juntamente com os conhecimentos e habilidades primordiais a formação do Assistente Social (IAMAMOTO, 2014).

Como resultado o perfil profissional passou a ser aquele que promove o ajustamento dos usuários aos serviços, as relações sociais e aos ditames do

mercado de trabalho, isto é, um perfil profissional pautado no tecnicismo com adoção de ações mecânicas para as problemáticas sociais, colocando em xeque a dimensão ético-política da profissão (BRASIL, 2015).

Tais modificações expressaram barreiras quanto à garantia de um conteúdo comum a formação profissional no país, além disso, contribui para uma inflexão na direção social assumida pela formação e pela categoria profissional, vez que “o conteúdo da formação passa a ser submetido à livre-iniciativa das unidades de ensino condizente com os ditames do mercado” (IAMAMOTO, 2014, p. 617).

A nova lógica disposta DC de 1996 fomenta uma formação profissional em Serviço Social qualificável e com direção social crítica, mas que passa a sofrer danos devido ao processo de contrarreforma do ensino superior.

Segundo Fonseca (2012, p. 124)

É, pois, possível afirmar que a mercantilização do ensino superior se choca com os princípios da formação em Serviço Social, definidos nas Diretrizes Curriculares de 1996 e determina as possibilidades de uma expansão desqualificada dos cursos de graduação e pós-graduação, que podem vir a ser estruturados sem os referenciais teórico-metodológicos e ético-políticos do projeto original.

Cabe destacar que, após dez anos do processo de implementação das Diretrizes Curriculares de 1996, a ABEPSS realizou uma pesquisa avaliativa sobre a apropriação dos conteúdos apresentados nas Diretrizes. Tal pesquisa envolveu instituições de ensino em Serviço Social tanto de natureza públicas e privadas do país, cujo objetivo era demonstrar, a partir dos dados coletados, as tendências sobre a lógica curricular que demarcam a formação, os conteúdos e as bibliografias adotados e, sobretudo, indicarem as orientações teórico-metodológicas e ideopolítica prevaletentes na formação profissional.

Nesta pesquisa verificou-se houve “reducionismos teórico-metodológicos e desvios ético-políticos da formação profissional”, distinguindo-se do formato original das DC. Sobre isso, a ABEPSS foi alertada acerca de possíveis distanciamentos “de cursos novos do conteúdo e da direção social proposta”, sendo necessário que os

cursos implantassem seus projetos pedagógicos tomando como fundamento as DC 1996 (ABEPSS, 2008, p. 04).

Dentre outras questões, tal pesquisa constatou que a formação profissional e as Diretrizes são alvos de reflexões e que inúmeros desafios são postos, quais sejam, a contrarreforma do ensino superior em curso, a expansão dos cursos pela iniciativa privada, inclusive, na modalidade a distância, as precárias condições de trabalho nas universidades públicas, sendo estes, elementos característicos das orientações neoliberais que na verdade configura-se como medidas de cunho conservador que se colocam como impeditivos a materialização das DC.

Deste modo, é colocado a categoria resistir frente as adversidades e sustentar o documento original das DC de 1996, visto ser nesta que caracteriza que tipo profissional se pretende formar; para que formar; para que forma. Além de que a proposta das DC, não se limita a uma mera formação de mão-de-obra com qualificação ou mesmo formar profissionais destinados ao mercado de trabalho. (ABEPSS/CEDEPSS, 1996b).

Nas DC objetiva formar com vistas ao desenvolvimento intelectual da profissão e de profissionais que assumam compromisso com os aspectos da vida social, isto é, aliando um perfil técnico com o intelectual, atendendo tanto as requisições do mercado, como também lançando propostas de intervenção frente às problemáticas sociais (SANTOS, 2006).

Logo, para a autora acima referida, materializar uma proposta de formação nesses moldes, se faz necessário um projeto pedagógico que contemple intenções, ações, as atividades dos professores e aluno e, sobretudo, um compromisso ético-político bem definidos e cumpridos coletivamente.

Enfim, entendemos que a formação profissional do Assistente Social, concebida como uma totalidade inserida na realidade redimensiona-se conforme as determinações da dinâmica da vida social e da ação dos sujeitos. Nas palavras de lamamoto (2012, p. 39), uma profissão é um dado histórico, inseparável das particularidades assumidas pela formação e desenvolvimento da sociedade, bem

como produto dos sujeitos sociais que constroem sua trajetória e redirecionam seus rumos. Portanto, se configura e recria no seio das relações entre o Estado e a sociedade, resultante de determinantes macrossociais que delimitam limites e possibilidade ao exercício profissional. Desse modo “[...] é fruto dos agentes que a ela se dedicam, daí, seu protagonismo individual e coletivo”.

Tais aspectos se expressam, continuamente, através dos currículos do curso. Nesse sentido é que o conteúdo do currículo de 1982 passou a ser questionado no contexto dos anos de 1990, impulsionado pelas novas requisições do Estado, do mercado, além do próprio avanço da categoria profissional.

Bem sabemos que a formação profissional, por estar inserida no âmbito das relações sociais passa a ser permeada por inúmeras mediações que se situam no campo das intencionalidades dos sujeitos, nas tendências e requisições do mercado, as constantes influências do pensamento conservador, o modo de elaboração e implementação das políticas sociais, especial, a política Nacional de Educação, bem como o atual processo de contrarreforma no âmbito do ensino superior, dentre outras.

Tais mediações que se fazem presente no âmbito da realidade social perpassam todo o processo formativo em Serviço Social, causando inflexões no desenvolvimento da formação e em sua direção social. Portanto, a fim de entendermos melhor este processo, iremos debater algumas destas mediações.

No próximo capítulo, especificamente, optamos em discutir a formação tomando como base somente duas mediações, ainda que reconheçamos as demais são importantes para compreendermos todo o processo de formação profissional. Deste modo, analisaremos, essencialmente, o pensamento conservador e o processo de contrarreforma no ensino superior, considerando que estas tais mediações tem provocando intensas interferências na direção social assumida pelas Diretrizes Curriculares de 1996.

3 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: MEDIAÇÕES QUE TENCIONAM A ATUAL DIREÇÃO SOCIAL

Entendemos que a formação profissional em Serviço Social, especialmente no nível de graduação, deve ser tratada como um processo sócio-histórico, em que ocorrem as relações entre a elaboração, desenvolvimento e efetivação dessa formação. Noutras palavras envolve desde a formulação, a concretização, bem como os resultados que serão alcançados por meio das ações dos sujeitos, sendo estes entendidos como o corpo profissional, que acaba sofrendo interferências em suas ações e escolhas por estarem inseridos em processos sociais (FONSECA, 2012).

Cumprir destacar que ao longo dos períodos históricos, o conservadorismo sempre se fez presente no âmbito da formação, seja de modo mais implícito ou explícito. Conforme Boschetti (2015), o conservadorismo não se constitui enquanto um aspecto “novo e atual” que provocaria um distanciamento de parcelas conservadoras da categoria profissional de uma suposta “vanguarda” progressista. Este, na verdade, representa o fundamento primordial da reprodução do capital, contribuindo constantemente para a manutenção deste.

Vale dizer que as expressões do conservadorismo no âmbito econômico, político, social e cultural, sempre se farão presente como forma de contribuir com a conservação da ordem deste modo de sociabilidade.

No âmbito da esfera econômica, devido à crise do capital se fez necessário constituir medidas de ordem conservadora, visando retomar do crescimento do capital. Nesse rol de medidas, podemos mencionar a redução das ações do Estado na regulação das relações econômicas, o direcionamento de recursos do fundo público para o capital industrial e bancário, além da privatização dos serviços públicos e políticas sociais, dentre estas a política de educação superior, além de um redirecionamento nas formações e perfis profissionais, cuja finalidade é de atender aos anseios privados.

Dentre as formações profissionais que se inserem nesse processo, a formação profissional em Serviço Social, bem como seu conteúdo, passou a ser incorporado pela lógica privada, havendo um privilegiamento da iniciativa do mercado almejando, principalmente, aumento de lucratividade, baseada na “lei do custo-benefício”, o que revela um ponto bastante tensionado para o âmbito do direcionamento da formação profissional (LIMA, 2014, p. 56).

Assim, levando em consideração as determinações que perpassam o âmbito da formação, neste capítulo, traremos o debate sobre o pensamento conservador e suas implicações para o direcionamento social da formação profissional. Abordaremos também o processo de contrarreforma da política de ensino superior, sendo esta, uma medida conservadora de ordem neoliberal que traz inúmeros ganhos ao capital com perdas significados para o social.

3.1 TRAÇOS DO CONSERVADORISMO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A DIREÇÃO SOCIAL DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Antes de entendermos os rebatimentos do conservadorismo no âmbito da formação profissional em Serviço Social, consideramos necessário explicitar alguns traços característicos desse pensamento, bem como a sua funcionalidade a sociabilidade capitalista.

Escorssim Netto (2011) caracteriza o pensamento conservador¹² como um estilo de pensamento que pertence a um determinado espaço sócio-histórico, portanto, não é possível uma expressão desse pensamento em qualquer tempo ou sociedade, ou seja, é uma expressão cultural específica de um tempo. E quando ele exerce sua função ideológica reproduz os valores que são historicamente preservados pela tradição e pelos costumes.

¹² Cumpro destacar que reside uma diferença básica ente o conservadorismo e o tradicionalismo. Enquanto o primeiro refere-se a uma expressão cultural específica de um tempo e o segundo representa formas de ordem intelectual e comportamental que além de valorizar, defendem o existente (ESCORSSIM NETTO, 2011).

Segundo Cardoso (2013), o pensamento conservador representa uma “postura política e ética” que surgiu no contexto do século XVIII contrariando as proposições das revoluções francesa e industrial.

Deste modo, entender a constituição do pensamento conservador nos remete ao cenário da sociedade feudal, especificamente, no momento do seu apogeu e decadência no decorrer dos séculos XI - XV, quando os burgueses iniciaram um movimento revolucionário, no sentido de construir um novo modelo de sociedade, a capitalista.

O desenvolvimento deste novo modo de vida estabeleceu a divisão da sociedade em duas classes: a capitalista – detentora dos meios de produção e das forças produtivas; e a proletária – possuidora somente de sua força de trabalho, a qual passa a ser tratada como uma mercadoria. Cabe destacar que esta sociedade tem como fundamento base, a exploração do homem pelo homem, mistificado pelas/nas relações sociais, sendo entendidas como relação entre coisas e, portanto, alheias a estes.

A consolidação do sistema capitalista somente poderia ocorrer de modo efetivo, na medida em que os anseios da classe revolucionária – a burguesia – convergissem com os interesses da sociedade geral; assim, esta precisaria fazer com que as suas reivindicações e os direitos em particular correspondessem, na verdade, com as reivindicações e os direitos da sociedade em geral. Conforme Cardoso (2013) tal classe quando chegou ao poder deixou de defender a possibilidade das transgressões e revoluções, acreditando na conservação dos modos de vida e de comportamento.

A burguesia demonstrou a sua face revolucionária no desenrolar de sua crítica à sociedade feudal, quando buscou superá-la radicalmente, tomando como base os princípios iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade. Contudo, ao instituir-se enquanto classe social privilegiada, em detrimento de outra – a classe trabalhadora –, assumiu o seu caráter conservador, pois buscava estratégias que permitissem e validassem o seu domínio de classe, bem como a manutenção dos

privilégios de ordem econômica e social alcançados até então. Nas palavras de Tonet (2016, p. 3-4)

[...] a sociedade burguesa só pode reproduzir-se sob [a] forma que articula igualdade formal (aparente) e desigualdade real (não aparente). Como essa transação entre capitalistas e trabalhadores tem como pressuposto que todos os indivíduos são originalmente iguais, a desigualdade social não aparece como resultado da natureza íntima do ato do trabalho, mas como fruto das ações de cada indivíduo. [...] a raiz da desigualdade social é ocultada e essa forma de sociabilidade é aceita como a melhor possível porque de acordo com o que é considerado a verdadeira natureza humana. Assim, todas as categorias dessa sociedade são naturalizadas. Capital, trabalho assalariado, mercado, mercadoria, dinheiro, etc. tudo isso é considerado como natural.

Para o autor acima referido, a teoria social burguesa funda-se com base no entendimento de que a sociedade burguesa está construída sobre a verdadeira natureza humana, sendo esta o fundamento mais sólido. Por este pensamento, todas as categorias dessa forma de sociabilidade adquirem caráter a-histórico.

É no marco da passagem do Antigo Regime para o sistema capitalista que se evidencia a vigência da “razão moderna”. A constituição de tal cenário possibilitou a construção das duas teorias sociais, cuja intenção era/é de explicar a realidade social, tem-se assim: a teoria social burguesa e a teoria social crítica.

No tocante a teoria social crítica, o filósofo Karl Marx, herdeiro do pensamento de Hegel, foi um dos principais responsáveis pela sua construção, a qual possibilita o desvelamento da realidade social (flagrada naquele momento histórico de consolidação do capitalismo), que se processou a partir da dominação burguesa. A teoria social por ele elaborada passou a servir de subsídio à classe trabalhadora, orientando-a em relação à compreensão das possibilidades históricas de superação da sociabilidade capitalista, através de um processo revolucionário.

A sociedade burguesa trouxe em si as “possibilidades” e “barreiras” para que a realidade fosse compreendida como um constructo da atividade humana, isto é, como uma realidade inteiramente social que se dá por meio das relações entre os homens.

Cabe destacar que a teoria social burguesa intencionava explicar, conservar e reformar a realidade social; por sua vez, a teoria social crítica fundamentada na ontologia do ser social, buscava desvelar a realidade mistificada pelo modo de vida tipicamente capitalista, além de demonstrar que os processos sociais não são de ordem natural (TONET, 2016).

A teoria social burguesa tem como sua maior expressão no âmbito do conhecimento científico, a corrente de pensamento Positivista, a qual detém o caráter ineliminavelmente conservador, visto que tal pensamento foi sistematizado com vistas à naturalização e manutenção da ordem.

Este pensamento apresenta tal teoria por reproduzir uma visão mistificada acerca da realidade, a qual se mantém no campo de sua fenomenalidade. Logo, não apreende e não é sua finalidade desvelar os processos sociais em sua concreticidade. Destaca-se que esta teoria é marcada pelo abandono das ideias da modernidade, visto que estas advogam as possibilidades históricas da construção de processos revolucionários. Deste modo,

a cultura da modernidade [...] deixa então de ser funcional a burguesia tornada classe dominante; expressão de sua vocação revolucionária, deve agora ser redimensionada para servir aos interesses de defesa do (seu) *status quo* (ESCORSIM NETTO, 2011, p. 46 - 47).

Noutras palavras, a teoria social burguesa tornou-se conservadora, pois não trazia como possibilidades a superação histórica desse modo de vida pautava-se na manutenção dos fundamentos de tal ordem, como uma natureza verdadeiramente humana. Assim,

pela própria lógica do capital, quanto mais este avança, mais intensa se torna a mistificação que ele produz, pois mais o sistema social parece tornar-se impermeável à compreensão e à ação humanas. Como consequência, mais intenso e profundo, também, se torna o conservadorismo, quando não o reacionarismo da teoria social burguesa. [...] [tem-se] a negação da possibilidade de compreender a realidade social como totalidade e, portanto, de intervir para transformá-la integralmente, é uma clara demonstração desse

caráter cada vez mais conservador assumido pela teoria social burguesa (TONET, 2016, p. 4).

Trata-se, portanto do padrão de racionalidade formal-abstrata, que por sua vez hegemônico e funcional a lógica do capital por permitir a reprodução dos seus aspectos ideológico, prático-sociais e políticos. Esse padrão de racionalidade refere-se a um modo de pensar e agir típico e adequado à ordem do capital, por neutraliza qualquer possibilidade tanto de organização por parte dos indivíduos como de alteração da realidade.

Além disso, a partir desse padrão de racionalidade tem-se o isolamento dos problemas da vida social; neste há uma transferência da lógica que é inerente às ciências naturais para os fatos sociais, além da fragmentação dos aspectos da realidade social, isto porque tomam os fatos sociais como coisas exteriores e anteriores (GUERRA, 2013).

Deste modo, refere-se a um padrão de racionalidade que regula as relações da vida social em todos os seus aspectos, inclusive a utilização das profissões como instrumentos de reprodução da ordem. Nesse sentido, surge o Serviço Social como profissão criada para atuar no controle e manutenção da ordem social, sendo intensamente influenciada por tal padrão.

Deste modo, conforme Guerra (2013) foi a partir da influência positivista no âmbito da profissão que a formação em Serviço Social entra em contato com um tipo de racionalidade deficitária em aspectos críticos e, sobretudo, da perspectiva da totalidade dos processos sociais e das demandas emergentes.

Contudo, cabe destacar que, segundo Iamamoto e Carvalho (2014), o pensamento conservador esteve presente desde a origem do Serviço Social no Brasil, considerando a vinculação da profissão a Igreja Católica, que sob a influencia deste pensamento objetivava recuperar regalias perdidas com a laicização do Estado através da recristianização.

Segundo Netto (2009), em razão de sua vinculação à igreja católica, a profissão surge diretamente ligada ao projeto da antimodernidade, sendo somente com a institucionalização da profissão e as novas requisições técnico-científicas advindas do Estado, como forma de respostas a “questão social”, que o pensamento conservador no interior da profissão assume um caráter reformista, sob a influência norte americana, passando a apresentar certo distanciamento do projeto da antimodernidade.

Conforme Cardoso (2013), no contexto dos anos de 1936, a formação dos profissionais estava sob a condução da igreja católica, o que contribuiu para configurar uma base teórica e ética do projeto profissional de perspectiva conservadora, visto que estava vinculada a doutrina da igreja, ao pensamento conservador, cujo embasamento partia da filosofia neotomista.

Outro momento em que a influência conservadora se fez presente no âmbito da formação, foi na conjuntura dos de 1970, marcada pela derrocada da Ditadura Militar no Brasil. Nesse momento, críticas são direcionadas a modernização conservadora instaurada no cenário brasileiro. No tocante ao Serviço Social, à tentativa de direcionar críticas a este projeto, nada mais representou do que uma reatualização do conservadorismo, o qual esteve presente desde os primórdios da profissão, agora, caracterizada de fenomenologia, que resgatou o vínculo com a igreja e seus valores conservadores e tradicionais, porém estabeleceu uma centralidade na pessoa e na ação profissional através da ajuda psicossocial (CARDOSO, 2013).

É somente no final da década de 1970 que no âmbito do Serviço Social tem-se a intenção de romper com as bases conservadorismo, isto em razão de sua vinculação com a influência marxista, a qual fomentou uma perspectiva emancipatória, contrapondo-se as prerrogativas capitalistas. Depois desse contato inicial com o marxista, que a pesar de enviesado nos seus primeiros momentos o Serviço Social buscou maiores entendimentos acerca da teoria social crítica e foi fundamentado nesta teoria que se teve a construção do projeto ético-político da categoria, o qual também assume a perspectiva emancipatória, cuja busca é pelo exaurimento das bases capitalista de exploração e opressão (CARDOSO, 2013).

Atualmente vemos o projeto profissional, bem como sua direção social serem fortemente confrontados pelo pensamento pós-moderno. Este último nada mais nada menos do que “a razão moderna posta sob outra forma e em outro momento histórico-social”, isto porque “ambos operam a partir dos mesmos fundamentos: os dados empíricos, fenomênicos” (TONET, 2016, p. 8).

Conforme Tonet (2016), o pensamento pós-moderno apesar de imprimir uma crítica a razão moderna na verdade acaba reafirmando os aspectos da modernidade, isto devido a negação de ideais como a “racionalidade”, “sujeito”, “história”, “humanidade”, “progresso”. Portanto, há neste pensamento uma fragmentação da realidade.

O pensamento pós-moderno, ao negar a razão, afirma o individualismo subjetivo em oposição à objetividade, à supremacia do indivíduo sobre a sociedade. Defende, pois, o conhecimento de temporalidades fragmentadas e descontínuas em detrimento do conhecimento de totalidade histórica. Nega o racionalismo e, conseqüentemente, as conquistas da sociedade moderna, sendo funcional à positividade do capitalismo (CHAUI, 2006).

Segundo Anderson (1999), tem como traço definidor a perda da credibilidade das narrativas e restaura a crítica conservadora às teorias sociais, em particular a Teoria Social de Marx e à tradição marxista.

Deste modo, as repercussões deste pensamento quanto à direção do projeto profissional, dar-se no sentido do questionamento acerca da eficácia teórica da teoria marxista e sua razão dialética. É verificado no âmbito da profissão uma reatualização de tendências que fortalecem e corroboram com os interesses da ordem vigente, isto ocorre porque a partir da ascensão do pensamento pós-moderno a razão instrumental e a tradição conservadora são restauradas e intensificadas (SANTOS, 2006).

Atualmente, vemos cada vez mais a profissão recebendo uma influência direta da pós-modernidade, que nos termos de hoje trata-se de uma expressão do neoconservadorismo que proporciona uma leitura da realidade do modo imediatista e sem estabelecer as mediações necessárias com as categorias da realidade social.

Na compreensão de Boschetti (2015), a reatualização do conservadorismo no âmbito do fazer profissional se remete inicialmente à presença de aspectos conservadores na formação profissional. Conforme a autora, a junção do pensamento pós-moderno nos currículos deturpam o projeto original contido nas Diretrizes e como efeitos revigoram algumas características conservadoras no interior da formação.

Boschetti (2015, p. 647) apresenta alguns desses traços conservadores, quais sejam: o *Metodologismo* que reforça a ideia de que uma “análise crítica e a ação política coletiva na transformação do real” podem ser substituídas por uma “boa técnica” ou por conjunto de técnicas. Trata-se de análises tecnicistas de bases positivistas que se utilizam da mera descrição de fatos, colocando em questão o desenvolvimento de um pensamento crítico no âmbito da formação e de um compromisso ético-político.

Outro traço é o *teoricismo acrítico* que se coloca enquanto uma abordagem que prega a neutralidade e não faça mão de questionamento em torno do real e sua totalidade. Representa, na verdade, uma abordagem acrítica por não estabelecer questionamentos sobre a ordem e que reiteram e contribuem para que sejam conservadas as “relações mercantis e mercantilizadas” (BOSCHETTI, 2015, p. 648).

Ademais, a autora se refere ao *aligeiramento da formação* e da *pesquisa* e a *crescente oferta de cursos* como aspectos que contribuem com o desenvolvimento do conservadorismo, visto que passam configurarem-se conforme as determinações do mercado, isto é, tornam-se funcionais ao modo de desenvolvimento do capital.

Tem-se também o *pragmatismo* que fomenta uma formação e trabalho profissional fundamentado no imediatismo. Este traço carrega o velho discurso de que “na prática a teoria é outra”. Este traço tende a negar a teoria, a aderir ao

“praticismo acrítico, à ação imediatista, desprovida de compromisso político com a transformação estrutural das relações socioeconômicas” E quanto ao voluntarismo trata-se de um “subjetivismo descolado da objetividade e das múltiplas determinações do real”, em que há uma responsabilização pessoal e profissional no tratamento das “expressões da questão social” (BOSCHETTI, 2015, p. 648).

Por último tem-se o *contentamento com o possibilismo* que é uma espécie de conformismo/redenção com as reformas feitas no âmbito da sociedade; reformas estas que não atingem as bases de desenvolvimento do capital.

Nesse sentido, o Serviço Social acaba incorporado às orientações de cunho neoliberal localizadas no campo das privatizações, focalizações, universalismos básicos e demais medidas contrarreformistas que compõe a marca atual da perspectiva neoliberal (BOSCHETTI, 2015).

Assim, o Metodologismo/ teoricismo acrítico aligeiramento da formação e da pesquisa pragmatismo possibilismo, todos estes traços anteriormente debatidos, demonstram, na verdade, que o conservadorismo nunca deixou de permear a formação profissional em Serviço Social. Além disso, tais traços contribuem para que práticas como a focalização, a seletividade, o assistencialismo, dentre outras, sejam disseminadas no âmbito do exercício profissional, entendendo que estas, são práticas que se localizam no campo do conservadorismo.

Entretanto, vale frisar que a profissão não ficou inerte a tais investidas, como reação, especialmente, no âmbito da formação podemos mencionar as Diretrizes Curriculares de 1996 que traz uma compreensão renovada de formação voltada para a construção de um perfil profissional crítico e propositivo frente às demandas da sociedade, além do Projeto ABEPSS Itinerante¹³, as campanhas contra o ensino a distancia etc.

¹³ O Projeto ABEPSS Itinerante trata-se de uma iniciativa de entidade que objetiva “Fortalecer as estratégias político-pedagógicas de enfrentamento à precarização do ensino superior, por meio da difusão ampla dos princípios conteúdos e desafios colocados para a consolidação das Diretrizes Curriculares como instrumento fundamental na formação de novos profissionais, na direção do plano de lutas em defesa do trabalho e da formação e contra a precarização do ensino superior”. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/projeto-abepss-itinerante-18>. Acesso em: 01 de out 2016.

Além de todas estas questões, podemos ressaltar também as constantes ameaças que a direção social da formação vem sofrendo, em decorrência do atual contexto de contrarreforma no ensino superior no país. Contrarreforma esta, que vem provocando profunda descaracterização das universidades públicas, que surgem como medidas de recuperação dos efeitos da crise do capital. Surge, pois, como medida de recuperação dos efeitos da crise do capital, situando-se no campo de ações de cunho neoconservador, visto estarem voltadas para um projeto que atende a interesses do capital, cuja finalidade é da reprodução da ordem vigente.

Assim, para melhor entendermos sobre este assunto, iremos abordar no item seguinte, questões referente a contrarreforma no ensino superior, destacando as atuais configurações deste ensino e as implicações para a direção social da formação profissional em Serviço Social.

3.2 A CONTRARREFORMA NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: A EDUCAÇÃO COMO UM SERVIÇO LUCRATIVO

O cenário de crise estrutural do capital dos anos de 1970, bem como a sua complexificação e dimensão trouxe consigo inúmeros desafios no sentido da criação de novas estratégias de reestruturação do capital.

A reconfiguração do papel do Estado aparece como uma das estratégias neoliberal de reestruturação do capital que investe na redução de custos voltados para a manutenção e controle da força de trabalho, além da formação de um perfil profissional condizente aos novos tempos, isto é, que suporte pressões, as precárias condições de trabalho, a flexibilização das relações de trabalho e dos direitos sociais e a precarização no âmbito das políticas sociais. Assim, o Estado, sob o fundamento da lógica privatista do capital, deixou de ser promotor, passando a regulador e subsidiário das funções anteriormente exercidas (GUERRA, 2010).

Esses novos tempos passaram a ser marcados por uma intensa relação entre o setor público e o privado, além de um profundo processo de mercantilização de

todas as áreas da vida social (NETTO, 2011). Como alvos desse processo, as políticas sociais, a exemplo da Saúde, Previdência e Educação passaram a sofrer uma intensa precarização. No tocante a política educacional, esta passou a ser submetida a reformas que incorporam as orientações dos organismos financeiros internacionais, havendo, portanto, um privilegiamento da lógica mercadológica em prejuízo das demandas sociais.

Nesse contexto, o Brasil passou a vivenciar um processo de reforma no âmbito do aparelho estatal, a chamada Reforma do Estado brasileiro em que mudanças nas funções públicas foram exigidas e por sua vez necessárias. Tratou-se, na verdade, de um conjunto de medidas contrarreformistas, devido o seu caráter conservador, corroborando com perdas significativas em torno dos direitos dos trabalhadores (BERHING, 2003)¹⁴.

No Brasil, de modo específico à ofensiva neoliberal ganha espaço ao longo dos governos de Collor (1990-1992), Itamar (1992-1995) e de modo mais expressivo no período do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), demonstrando que determinadas conquistas da Constituição Federal de 1988 vinham sendo fortemente desconstruídas, perdendo espaço para as medidas neoliberais, como o ajuste fiscal, a privatização do patrimônio nacional, a abertura sem freios do mercado brasileiro, a desregulamentação da legislação trabalhista e do mercado de trabalho, e a ausência intencional do Estado na execução e nos investimentos na área social (PEREIRA, 2007).

A contrarreforma¹⁵ no âmbito da educação, desenvolvida no governo de FHC, ocorreu a partir da promulgação da LDB (Lei 9.394/1996), a qual abriu espaço para a privatização do ensino superior no Brasil. Essa Lei apresenta aspectos que, segundo Netto (2000, p. 27-29) são claramente evidenciados no “desavergonhado favorecimento à expansão do privatismo”; na “transformação do ensino superior em

¹⁴ Ver mais sobre esse assunto em BERHING (2003).

¹⁵ No tocante ao processo de contrarreforma na política pública de educação, este foi iniciado ainda no período da Ditadura Militar nos anos 1970. Foi nesse período que a educação passou a ser negociada junto ao setor privado, considerando que os interesses do capital eram/é transformar a educação em uma mercadoria, gerando, como consequência, sérios prejuízos para o ensino superior público (SILVA, 2010).

área de investimento do capital”; na “liquidação, na academia, da relação ensino/pesquisa e extensão; na supressão do caráter universalista da universidade”; na “subordinação dos objetivos universitários às demandas do mercado e na “redução do grau da autonomia universitária”.

Desde os anos de 1990, a orientação posta é de redução dos recursos públicos em torno da organização do ensino superior. Conforme orientações do Banco Mundial “o ensino superior não deveria ter mais direitos a utilizar os recursos fiscais” que são destinados para a educação em muitos dos países em desenvolvimento, sobretudo, para aqueles países que sequer dispõe de “acesso, equidade e qualidade adequados aos níveis primário e secundário” (LIMA, 2006 apud SILVA, 2010, p. 413).

Assim, no governo FHC a educação superior foi profundamente reconfigurada conforme as determinações da contrarreforma em curso. Esta passou a constituir-se como uma “atividade pública não-estatal”, tornando justificável sua oferta ocorrer através das Instituições de Educação Superior (IES) pública e privada e, sobretudo, de um “financiamento público (direto ou indireto) para as IES privadas e o financiamento privado para as IES públicas”, passando a se valer da venda de “serviços educacionais” e da ênfase destinada ao ensino de graduação (LIMA; PEREIRA, 2016, p. 35).

Pinto (2007) ressalta que a contrarreforma no ensino superior surge alinhada a necessidade de adequar a mão-de-obra do país as requisições do capital, isto é, de contribuir com seu processo de acumulação e, conseqüentemente, superação dos efeitos da crise.

Deste modo, foi com o processo de contrarreforma da política de educação superior que a universidade brasileira passou a adotar determinadas orientações, como forma de se adequar as requisições da agenda neoliberal.

Lima e Pereira (2009, p. 36) destacam os três principais pontos:

(i) em relação ao projeto político pedagógico, operacionaliza a redução das universidades públicas a 'escolões de terceiro grau' através da destituição da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, especialmente para as áreas de humanas e ciências sociais aplicadas; (ii) em relação ao financiamento da política de educação superior ocorre o estímulo à privatização interna das instituições públicas e o aumento, tanto da isenção fiscal para os empresários da educação superior, como do número de IES privadas e; (iii) em relação ao trabalho docente, evidencia-se um aprofundamento da precarização das condições salariais e de trabalho, estimulado pela lógica produtivista e da competição pelas verbas dos órgãos de fomento.

A contrarreforma iniciada no governo FHC passou a ser aprofundada pelo governo Lula (2003-2010), contendo um caráter mais ameaçador, isto em razão dos três aspectos dessa contrarreforma, quais sejam: intensificação do processo de mercantilização da educação no nível superior e nos demais; a abertura de cursos a distância, bem como a ampliação dessa modalidade no nível de graduação e um reordenamento acadêmico visando flexibilizar os modelos tradicionais de organização da vida universitária (BRAZ; RODRIGUES, 2013).

Deste modo, mesmo sendo uma estratégica típica dos governos que seguem a lógica neoliberal, a lógica de contrarreforma se perpetuou ao longo dos governos petistas, ou seja, no governo Lula e no governo Dilma¹⁶ (2011-agosto de 2016), ainda que de modo velado. Havia, portanto, uma tendência de “rebaixamento da qualidade dos serviços, públicos, por um lado, e a abertura para o mercado desses serviços por outro” (SILVA, 2010, p. 410). Nestes dois últimos governos a política educacional passou a intensificar as chamadas parcerias público-privado no âmbito do ensino superior – leia-se: a expansão do ensino público pela via da iniciativa privada.

Durante o período do governo Lula, a reestruturação universitária ocorreu a partir de ações adotadas, como: o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o qual foi estabelecido por meio da medida provisória número 213/2004, hoje consta na Lei 11.096/2015; o Financiamento Estudantil (FIES), a vasta expansão das IES

¹⁶ O governo Dilma teve seu período interrompido em virtude do processo de impeachment. A presidente foi impedida de concluir o seu período de mandato por ter sido acusada de crime de responsabilidade. Dilma tornou-se, portanto, o segundo presidente sofre tal processo, sendo que o primeiro foi Collor.

pela via da modalidade à distância, conforme o decreto número 5.62. Bem como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) instituído pelo Decreto de número 6.096/2007, o qual está voltado para instituições federais de ensino. Dentre as medidas governamentais, houve ainda um significativo investimento em inovação tecnológica, expressa na Lei nº 10.973/2004, estabelecendo uma parceria entre as universidades e empresas.

Foi a partir da criação do PROUNI que bolsas de estudos integrais ou parciais são concedidas em instituições privadas de educação superior com ofertas de cursos de graduação e cursos sequenciais. Na medida em que vagas ociosas são disponibilizadas nas IES privadas, estas recebem, como prêmio, a isenção de impostos, firmando a parceria público-privado (SILVA, 2010).

O desenvolvimento do PROUNI ocorreu, portanto, na tentativa de contribuir com a ampliação do ensino superior, entretanto, representa mais uma das artimanhas do Estado em favorecer instituições do setor privado, através de investimento de recursos oriundo dos cofres públicos (SILVA, 2010).

O FIES surge como proposta de promover um financiamento de cursos superiores em instituições privadas para aqueles que estão devidamente matriculados.

O REUNI nasce com o objetivo de ampliar o acesso à educação superior, bem como de incentivar a permanência dos estudantes. A criação deste programa se deu no sentido de tornar mais elevada a quantidade de estudantes inseridos nas universidades federais, bem como aumentar o número de alunos distribuídos por professor em cada sala de aula dos cursos de graduação e tornar mais diversificada as modalidades dos cursos de graduação. Como forma de viabilizar tal programa foi necessário flexibilizar os currículos, “da educação à distância, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e bacharelados interdisciplinares” (LIMA; PEREIRA, 2009, p. 39).

Conforme Guerra (2010), com a implantação do REUNI, o governo tem promovido o acesso a vagas em universidades, mesmo estas não dispendo de

infraestrutura adequada, tampouco de corpo docente e profissionais técnicos administrativos capazes de atender a demanda, já que não há a realização de concursos públicos.

Para a autora acima referida, tais questões vêm contribuindo para que as salas de aula estejam superlotadas, além de ter ocorrido um aumento significativo na carga horária dos docente e, conseqüentemente, uma intensificação quanto a exploração da sua força de trabalho. Portanto, o falso discurso de ampliação do acesso à educação vem acompanhado de uma preocupação que restringe tão somente ao cumprimento de metas de produtividade, colocando em prejuízo a qualidade do serviço.

Silva (2010, p. 417-418) faz referência ao REUNI como um “*grande finale*” do rol de medidas contrarreformistas realizadas durante o governo Lula no âmbito da política de educação, sob o falso discurso de ampliar o acesso e a permanência no ensino de graduação. Segundo o autor, tal medida foi imposta por meio de um decreto que contribuiu com o desmonte do tripé universitário pautada no ensino, pesquisa e extensão e, principalmente, rebaixando a “capacidade intelectual da universidade pública ao nível tecnicista e empobrecido das exigências do mercado”.

Nesse sentido, o argumento utilizado por este governo é de que as instituições privadas detém um caráter público, podendo, portanto, receber recursos fiscais para vender os serviços, o que acaba colocando em um mesmo patamar as universidades públicas e gratuitas e as instituições privadas. Vale dizer que, estas últimas são chamadas a ofertar vagas públicas “fortalecendo a ideia de uma esfera *pública não estatal* e aprofundando a agenda neoliberal para o Brasil” (SILVA, 2010, p, 417, grifos do autor).

Portanto, nesse cenário evidenciou-se um aumento significativo das instituições de caráter privado, ratificando a proposta de privatizações na qual a educação superior foi inserida. A partir dos dados exposto pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹⁷, tais fatos ficam claros,

¹⁷ Até o momento, o site que disponibiliza tais dados, não atualizou as suas informações. Com bases nos dados apresentados no ano de 2013, observa-se um número considerável de IES na iniciativa privada; obviamente no ano atual – 2016 deve ter havido um significativo aumento desse número, considerando que a conjuntura tem se

considerando que no ano de 2013 foi constatado um número de 2.391 IES, sendo que dentre estas 2.090 referiam-se a IES privadas e somente 301 eram IES públicas.

Deste modo, as consequências deste modelo educacional se expressam da seguinte forma:

1 Qualificação abstrata e polivalente, [...] visando facilitar a mobilidade e transferência dos indivíduos de uma atividade a outra [Isto é] multifuncionalidade; e 2 Aligeiramento da educação; 3 Caráter moralista e filantrópico e instrumental [...] veiculado pelo organismos internacionais; 4 Formação de caráter técnico e instrumental: a perspectiva de adestramento e treinamento, fundamentalmente produtivista e de racionalização dos custos da produção, acrescida da ideologia da flexibilidade, da qualidade total e de conteúdo privatista e mercantilista [...] (GUERRA, 2010, p. 242).

Assim, por meio da Lei nº 13.005/2014 implantou-se o Plano Nacional de Educação (PNE), sendo este proposto por metas e estratégias centradas nas políticas de privatização, além da expansão da educação superior através da política de educação a distância. No PNE foram estabelecidas 20 metas para serem executadas ao longo de um período de 10 anos, compondo a proposta de reforma universitária ou de contrarreforma considerando sua lógica mercadológica e pelo nível de precarização da educação pública, bem como do trabalho docente (PAULA, 2015).

No governo Dilma houve a incorporação e ampliação de projetos como o “SINAES-ENAD, o ENEM, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (que efetiva a modalidade de ensino à distância), o FIES estendido à pós-graduação, o PRONATEC (projeto similar ao PROUNI para o ensino técnico) etc” (PAULA, 2015, p.66). Portanto, vale dizer que neste governo houve continuidade das medidas implantadas no governo Lula, mas mostrou avançar, pois o que antes eram apenas forma de projetos de lei ou como medidas provisórias, no PNE as medidas de governo, tornaram-se política de Estado.

Nesses moldes, verifica-se uma intensificação das privatizações, pois a política de educação imposta à lógica mercantil torna-se claramente um serviço comercializável, contribuindo para que a sua universalidade seja resguardada e sua garantia de acesso é somente para aqueles que dela faz uso via mercado privado. Isto revela um confronto – a educação, antes entendida como um direito social é tomada como uma mercadoria –, colocando em prejuízo os interesses sociais e contribuindo para fomentar um intenso processo de desmonte em torno desta política.

Chauí (2003, p. 11) chama atenção para o fato de que

se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço.

É no seio do processo de contrarreforma universitária que se conformam as chamadas “universidades operacionais”. Tal denominação refere-se ao fato de que a educação passa a não ser mais considerada sob o prisma de ações prioritárias do aparelho estatal, e nem entendida como um direito, mas sim considerada um serviço. Vale dizer que a educação perde o caráter de serviço público e torna-se um serviço passível de ser privado ou privatizado (CHAUÍ, 2003).

Chauí (1999, p. 05) acrescenta que nesses novos tempos de reconfiguração do ensino, a universidade clássica entendida como uma instituição social pautada na universalidade e que se volta para o conhecimento, passa a incorporar novas feições, distanciando-se de sua forma tradicional. Tal instituição passa a assumir aspectos de uma organização, cuja prática social destina-se aos interesses privados, mas que se distanciam do conhecimento e da formação intelectual.

Desse modo, as instituições de ensino são cada vez mais equiparadas à lógica do mercado e as características da educação pública, por sua vez, sucumbem diante desta. Conforme Silva (2010, p. 413) trata-se de um “alinhamento das

instituições de ensino à dinâmica do mercado”, com “dois movimentos paralelos e concomitantes: a diversificação das fontes de financiamento da educação e uma formação que cada vez mais atenda ao tecnicismo formal do trabalho”.

Como resultado, o ensino superior, passou a desenvolver perfis profissionais com habilidade e competências em conformidade as necessidades do mercado. Tem-se, pois, um processo de “aligeiramento” das formações profissionais, colocando inúmeros desafios no que diz respeito a uma formação qualificada.

O cenário, ora apresentado, retrata os atuais contornos da política de educação, em que há um investimento incisivo na oferta de vagas em instituições públicas e privadas, com um falso discurso de democratização do acesso ao ensino superior. Na verdade, configura-se como um redimensionamento no âmbito da educação superior, em que há uma priorização das formações que seguem as orientações do BM, como parte do projeto do capital internacional (SILVA, 2010).

Conforme Silva (2010, p.144), a privatização da universidade através da ampliação de instituições privadas ou da “transferência de recursos públicos para o setor privado”, ou por meio da privatização ‘lenta’ da estrutura acadêmico-científica das IFES passa a ser utilizado como discurso da democratização do nível de ensino em graduação.

A educação segundo o referido autor segue a tendência de expressar-se de duas maneiras: por uma formação “qualificada”, porém subordinada ao projeto neoliberal, atendendo as demandas do mercado; e por outra uma formação de baixa qualidade, cujo papel é colaborar com o processo de “bestialização coletiva”. Assim,

o perfil [...] da universidade brasileira na contemporaneidade é uma tendência à formação de alguns grandes centros de excelência em setores estratégicos para o desenvolvimento do capital e atendimento às demandas do mercado, e no outro extremo uma generalização de instituições de ensino, inclusive públicas, com uma formação empobrecida de capacidade crítica para pensar a realidade e rebaixada em qualidade, criando tipos de ensino superior direcionados para estamentos sociais determinados (SILVA, 2010, p. 415).

No tocante ao aparecimento, bem como a expansão de cursos à distância, que surge como parte desse mesmo projeto de contrarreforma está expressa na LDB¹⁸, a qual delega ao poder público, a responsabilidade de desenvolver e divulgar os programas vinculados ao ensino à distância, englobando todos os níveis e modalidades, e de educação continuada.

A modalidade EAD, como já dito anteriormente, começou a ser privilegiada ainda durante o período do governo de FHC, com sequencia nos governos de Lula e Dilma, cuja finalidade era de estender o acesso ao ensino superior e diminuir os gastos realizados pelo Estado. Como resultado, esta modalidade proporcionaria um aumento das estatísticas do país, um fortalecimento do mercado educacional e, principalmente, espalharia a falsa ideia de que a ampliação deste tipo de ensino contribuiria para a ascensão social, sem mexer nos fundamentos da desigualdade presente no país (PEREIRA, 2012).

As ofertas de ensino por instituições na modalidade à distância configuram-se como os novos alvos de mercado almejados pelos donos do grande capital. Tais cursos “não se destacam pela utilização de novas tecnologias, senão pelo uso de material sucateado e de má qualidade, comprometendo inteiramente o perfil de profissional que se deseja” (GUERRA, 2010, p. 728).

O acesso à educação a distância se dá pela via da compra e como contrapartida é garantido o acesso fácil e rápido a certificados, os quais são produzidos e vendidos em larga escala, entretanto, a garantia de um conhecimento que seja assentado em vieses críticos é o que de fato é distante e, sobretudo, não representa uma prioridade dos interesses privados (GUERRA, 2010).

Os cursos à distância trazem um formato de curso que tem sua duração reduzida, além da redução quanto à utilização de recursos para o seu desenvolvimento. Como resultado tem-se a diminuição de custo aos cofres do capital privado, o que acaba gerando certa aceitação e manutenção deste serviço,

¹⁸ Nessa lei, a partir do artigo nº 80 trata da legalidade do ensino na modalidade à distância.

constituindo-se enquanto uma boa justificação para o incentivo a abertura destes cursos.

Cumprir destacar que inúmeras universidades utilizam estratégias como a da flexibilização concedida pelo MEC de até 20% de a carga horária ser ministrada a distância. Assim, para Guerra (2010, p. 724), ao invés de as universidades produzirem conhecimento crítico, estas vêm se transformando em verdadeiras “fábricas de diplomas”, de conhecimento vazio, sendo justificadas com o argumento de que mais importa ter o certificado, em detrimento de ser um profissional qualificado, de formação aligeirada, mas que lhe garanta competitividade e capacidade de se adaptar a esses “novos e difíceis tempos”.

Deste modo, se o surgimento desta modalidade de ensino proporcionaria uma ampliação do acesso, entretanto, a qualificação e o perfil profissional deixariam a desejar, considerando a “ausência de efetiva relação pedagógica, participação na vida acadêmica, em projetos de pesquisa e extensão e em movimentos sociais” (PEREIRA, 2012, p. 36).

Cumprir destacar que, os cursos considerados mais caros, como os das áreas da saúde, das engenharias e as atividades de pesquisa e pós-graduação ficam a cargo das universidades públicas, enquanto que os cursos de áreas consideradas pouco dispendiosas são, massivamente, ofertadas pelas instituições privadas (BIN, 2005).

A inclusão no ensino superior, vale dizer, da parcela considerada mais pobre, dar-se pela via da modalidade à distância. Assim, a acessibilidade ao ensino superior pela via privada, representa para uns, a tão sonhada “democratização da educação” mesmo sendo eles, os próprios financiadores deste serviço. Entretanto, para outros, trata-se de uma oferta pobre destinada para aqueles que são provenientes dos setores mais pobres da população e que procuram tal serviço, por se tratar de uma via mais fácil à educação (PEREIRA, 2007).

Desta maneira, a universalidade da educação passa a se expressar pela via do mercado, já que este oferece tal serviço visando, exclusivamente, a sua

lucratividade em total prejuízo do caráter público da educação pública e, principalmente, da qualidade desta.

Nos dizeres de Silva (2010, p. 412-413),

[...] na verdade, o que temos aqui é um fundamento econômico vinculado aos interesses do grande capital internacional, determinando os contornos da política social pública. O projeto defendido por esses organismos internacionais defende uma integração dos países periféricos à lógica do capital internacional, sendo a educação [especialmente o ensino superior] entendida pelo pensamento conservador como uma mola propulsora desse processo.

A ideia de construção de um espaço universitário que seja/fosse público, laico, com qualidade, o qual toma como referência o tripé ensino, pesquisa e extensão, torna-se algo distante de ser materializado, pois a educação cada vez mais vem sendo tomada pela lógica mercadológica.

Nesses moldes, a educação superior no país vem, incontrolavelmente, crescendo e contribuindo de maneira negativa para a conformação de uma universidade com níveis intelectuais e culturais baixos. Esta expansão, ainda que supra os anseios do mercado que é exclusivamente de aumentar as taxas de lucratividade, não contribui com o projeto de transformação social, isto é, com a emancipação humana, visto que a educação tem sido minimalista, aligeirada, mecânica e imediatista (SILVA, 2010).

Portanto, os ataques proferidos em torno da política educacional superior aparecem como medidas de enfrentamento do capital frente à crise atual, tanto em nível internacional como nacional. E os contornos que a educação vem cada vez mais assumindo expressa o privilegiamento de interesses privados em detrimento das demandas sociais.

Cabe destacar a atual conjuntura política que o país vem vivenciando marcado por intensos retrocessos no que diz respeito à materialização de aspectos democráticos. Como dissemos anteriormente, o governo Dilma foi recentemente interrompido, em 31 de agosto de 2016, através do processo de *impeachment*. A

presidenta teve que se afastar de suas atividades presidências por ser acusa de crime de responsabilidade.

Por alguns tal processo foi e está sendo considerado um golpe por expressar interesse explicitamente privados e partidários. Deste modo, o atual governo está sendo presidido por Michael Temer, ex-vice-presidente que vem implantando um rol de medidas justificando serem necessárias para resgatar o país da crise econômica gerada pelo Partido dos Trabalhadores e aprofundada durante o governo Dilma.

As medidas desse governo têm sido consideradas conservadoras por representarem um verdadeiro retrocesso e por ferirem ganhos e/ou direitos sociais conquistados/concedidos para a classe trabalhadora. Dentre as principais medidas de contrarreforma que estão sendo implantadas, destacamos as mudanças no âmbito dos direitos de trabalhadores, a reforma da Previdência para reduzir o crescimento dos gastos com aposentadoria, bem como a revisão da idade mínima para acessar tal direito, a recente reforma do ensino médio, além de intensos cortes orçamentários para áreas sociais, especialmente, a saúde e a educação. Outra marca deste governo serão as privatizações.

A partir de tais medidas que estão e serão implantadas, verifica-se que o governo Temer não governa e nem governará para a classe trabalhadora, já que classificam como maiores atingidos nesse processo. Vemos, portanto, um governo que está sendo máximo para o capital e mínimo para o social.

Nesses novos tempos, enquanto uma formação profissional que se insere nesta dinâmica, o Serviço Social que já vinha sofrendo os férreos ataques da contrarreforma neoliberal, especialmente, em decorrência do projeto de formação que a profissão defende que parte de uma concepção de educação direcionada para a construção de nova sociabilidade, não está imune a está as medidas contrarreformistas do governo vigente.

Portanto, no tópico a seguir trataremos das inflexões da contrarreforma do ensino superior na formação profissional em Serviço Social, priorizando apreender as atuais tendências que vem se conformando nesta formação, no sentido de

demonstrar as ameaças à direção social estratégica assumida pelo projeto de formação expresso nas DC de 1996.

3.2.1 A formação profissional em Serviço Social no cenário da contrarreforma no ensino superior

A contrarreforma do ensino superior em curso coloca a formação profissional em Serviço Social frente a novas requisições, quais sejam: uma formação aligeirada, minimalista e ainda uma formação técnica. Tais requisições têm como finalidade formar perfis profissionais voltados para o mercado de trabalho e, conseqüentemente, reprodução do capital (KOIKE, 2009).

No tocante, ao projeto de formação hegemônico no âmbito do Serviço Social, este se choca com a atual sistemática da política de educação, a qual vem sendo marcada pelo cenário de privatizações, especificamente, no ensino superior que revelam um contexto de proliferações de cursos voltados a atender interesses privados.

Nesta dinâmica em que a educação ganha status de uma mercadoria barata, passando a ser tomada pelos interesses privados, torna-se desafiante desenvolver uma formação de qualidade, com vieses críticos e, principalmente, que efetive o direcionamento assumido pelo projeto ético-político do Serviço Social.

Abreu (2016) nos chama atenção para o fato de que o projeto de formação profissional em Serviço Social demonstrado nas Diretrizes de 1996 começa a sofrer uma desconfiguração quanto ao seu conteúdo original no momento em que ocorre a sua aprovação junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE) no ano de 2001. Conforme Iamamoto (2007) tais desconfigurações acabaram comprometendo as competências e habilidades apresentadas em tal documento e, sobretudo, o direcionamento social da formação profissional.

A partir disto, o projeto original de formação em Serviço Social se submeteu a mudanças, com vistas à adequação às orientações do MEC, porém sofreu reducionismos nos aspectos teórico-metodológico e desvios em seus aspectos ético-político.

Cabe dizer que as imposições advindas do MEC, como forma de expandir o ensino superior através das privatizações, passaram a exigir uma maior flexibilização quanto à organização dos cursos, a diversidade da formação, além da diminuição do tempo de duração dos cursos (BRASIL, 2015).

Logo, passou a predominar uma “formação instrumental” destinada a atender aos interesses que se localizam no campo da imediatividade, disseminando, deste modo, as desigualdades sociais em detrimento de uma “formação que seja humanista crítica e ético-política” (ABREU, 2016, p 253)

Nesse sentido, a formação profissional foi cada vez mais submetida à condição de mercadoria barata de rápido consumo e a formação de novos nichos de mercado atingem, principalmente, cursos considerados baixo, como por exemplo, o de Serviço Social, que acabou se tornando um ótimo candidato para investimentos privados, sobretudo, em cursos à distância. Para Guerra (2010), o fato de ser considerado um campo fértil de investimento se dá não somente pela condição de ser um curso barato, mas, sobretudo, pela sua formação sócio-política que é utilizada como forma de controle e manutenção da ordem vigente.

Conforme Silva (2016) existem 429 (quatrocentos e vinte e nove) instituições ativas que dispõem da graduação em Serviço Social no Brasil, sendo que 403 (quatrocentos e três) destas oferecem o curso na modalidade presencial e 26 (vinte e seis) na modalidade a distância. Dentre os cursos que são presenciais, somente 51(cinquenta e um) pertencem a Instituições de Ensino Superior Públicas, enquanto 352 (trezentos e cinquenta e dois) pertencem a instituições de Ensino Privado.

Logo, o curso de Serviço Social ,segundo dados do Inep/MEC (2014), foi um dos mais procurados, levando-o a ocupar a nona vaga em termos de números de matrícula, com 180.379 estudantes. Quanto à quantidade de ingressantes no curso - 67.222 - ocupou a décima posição e o número de concluinte foi de 25.472, ocupando a sétima posição.

É importante destacar que somente 25% dos cursos que adotam a modalidade presencial são filiados a ABEPSS, o que significa que o compromisso com uma construção coletiva da formação por esta instituição, ainda é uma luta encabeçada por uma pequena parcela dos cursos (ABREU, 2016).

Segundo Silva (2016) o fato de 87,3% dos cursos de graduação em Serviço Social, presenciais, serem ofertados por instituições de ensino privadas, evidenciam a predominância da privatização na Graduação. Entretanto, esta realidade não se aplica aos Programas de Pós-graduação, visto que 80% dos Programas de Pós¹⁹ são ofertados por instituições públicas. Isto evidencia a necessidade de luta da categoria por uma educação pública, laica e de qualidade, que inicie na graduação, enquanto a primeira etapa do processo formativo, mas que percorra os demais níveis da formação por entendermos que se trata de um processo.

Assim, no âmbito do Serviço Social advoga-se uma educação superior de caráter público, laica e qualificável, além da criação de cursos de Serviço Social nessa mesma perspectiva. Como componentes importantes à defesa da graduação, Silva (2016, p. 35) diz que é necessário investir:

No campo dos processos pedagógicos e também nos desafios postos com os programas de assistência estudantil, seja moradia, creche, apoio pedagógico, cotas, acesso, permanência e ações afirmativas para as/os estudantes trabalhadoras/es e no âmbito da raça/etnia e gênero em ambiente universitário.

¹⁹ Apesar de que ainda há um número considerável de Programas de Pós-graduação ofertando mestrados acadêmicos, Guerra (2010) diz que cada vez mais o mestrado profissional ganha força, visto que é compatível a lógica de descaracterização das universidades. Tais mestrados se configuram como mais rápidos, com um nível de qualificação baixo, sendo considerados como um mero treinamento e/ou complemento de uma graduação tida como deficitária.

Os dados acerca da expansão da oferta de cursos de Serviço Social por instituições de natureza privada e pelo ensino a distância reafirmam o crescente processo de mercadorização da educação, sem investimento nas áreas da pesquisa e extensão e sem valorização da prática do ensino. Isto é, uma educação cada vez mais voltada aos interesses do mercado contribuindo para a desqualificação da formação profissional em Serviço Social.

Assim, considerando o contexto de contrarreforma do ensino superior no país, Guerra (2010, p. 728) chama a atenção para o fato de que está sendo requisitado “forjar um perfil de estudante adequado ao contexto de banalização, aligeiramento e precarização do ensino e da educação superior”, colocando para a formação em Serviço Social enormes desafios, no que diz respeito a formar um perfil profissional crítico, a dar resposta criticamente às demandas emergente e concretizar a direção social da categoria

Nesse sentido, vale destacar o perfil dos estudantes dos cursos de Serviço Social. Na década de 1990, Netto (1996, p. 110) chamava a atenção para as mudanças que estavam ocorrendo neste perfil, por ser “cada vez mais recrutados em estratos médios baixos das camadas urbanas”, o que implicava em um empobrecimento do universo cultural destes. Trata-se, pois, de um contingente de trabalhadores que estudam. Do mesmo modo observou alterações no perfil dos docentes, dada às deficiências da formação e da precarização das condições de trabalho, nas quais estavam submetidos.

No contexto atual, marcado por medidas contrarreformista o projeto de formação contido nas DC de 1996 sofre fortes ameaças. Contudo, não podemos desconsiderar que a elaboração e implantação das referidas DC se deram em um cenário de aprofundamento da mercantilização do ensino superior e o desenvolvimento de uma formação voltada aos interesses do mercado, em conformidade com os preceitos da perspectiva neoliberal. Logo, isto demonstra que o projeto de formação do Serviço Social em vigência desde a sua elaboração tem fomentado uma formação qualificável e com direção social crítica.

O processo de mercantilização do ensino superior se defronta com os princípios formativos em Serviço Social apresentados nas citadas Diretrizes e como efeito poderá gerar uma expansão de cursos de graduação e pós-graduação de qualidade duvidosa e que não estejam ancoradas nas orientações de cunho teórico-metodológicos e ético-políticos do projeto original (FONSECA, 2012).

Assim, tendo em vista que as Diretrizes Curriculares da ABEPSS constituem uma das mais expressivas materializações do projeto ético-político profissional, é imperativo, segundo Aranha (2007), debitar a esse contexto adverso grande parte dos entraves identificados.

Vale destacar o protagonismo da ABEPSS no tocante ao desenvolvimento da formação profissional. Esta instituição vem desempenhando um significativo papel desde os anos de 1980, no sentido de afirmar e sustentar a “perspectiva emancipatória da classe trabalhadora”. Respalhada nas bases teórico-metodológica e ético-política da teoria marxista, toma isto enquanto um direcionamento social.

As entidades representativas da categoria (CFESS, CRESS, ABEPSS e ENESSO) em 13 de maio de 2011, lançaram uma campanha nacional defendendo tanto o trabalho como a formação com qualidade. Educação não é fast-food: diga não para a graduação à distância em Serviço Social, objetivando contestar a modalidade de ensino a distância, pois além de descaracterizar a Educação Superior brasileira, o direito a educação transforma-se em um serviço precarizado e desqualificado (ENESSO, 2011).

Entretanto, na conjuntura atual a perspectiva da ABEPSS acaba sendo tensionada devido às tendências presente na formação profissional, que na verdade representa um reflexo da totalidade, isto é, a tendência da educação superior no país. Sobre isto, Abreu (2016) fundamentada em Lima (2014, p. 205) diz que:

[...] a consolidação da política privatista nas escolas de Serviço Social; a educação a distância como principal modalidade de ensino de Serviço Social no Brasil; a precarização das condições de ensino do Serviço Social conduz a mais impactante das tendências [...]: a restauração do conservadorismo no Serviço Social metamorfoseado pelo pensamento pós-moderno.

Registra-se, portanto, um confronto entre as proposições da ABEPSS para o âmbito da formação em Serviço Social e as imposições da lógica mercadológica, colocando em risco a direção social assumida pela categoria profissional.

Dessa forma, é fato que a direção social que vem se consolidando no projeto de formação profissional e no âmbito intelectual da profissão, encontra hoje, na Universidade, um contexto extremamente desfavorável, a exemplo da ausência de debates e de quem ministre determinados conteúdos para os cursos de Serviço Social (ABREU, 2016).

Além disso, Aranha (2007) chama atenção para o fato de que a apreensão equivocada da lógica curricular expressas nas Diretrizes provocam danos à formação e ao exercício profissional. A autora também acrescenta que essa lógica curricular tem sido comprometida devido o intenso processo de privatização e mercantilização do ensino superior, a desresponsabilização do Estado quanto a manutenção das Universidades, dentre outros.

Assim, considerando o quadro de contrarreformas nos parecem ser um consenso entre os outros da categoria profissional do Serviço Social, que as atuais condições tornam-se cada vez mais adversas ao direcionamento das Diretrizes de 1996, vez que as estratégias de flexibilização da educação superior estão cada vez mais intensas. Além disso, esta conjuntura traz sérias implicações no tocante à construção de projetos pedagógicos e na implantação dos currículos do curso de Serviço social (BOSCHETTI, 2015).

Estas questões, acima elencadas, representam intensas lutas colocadas para a formação profissional. Dessa forma, a intenção de reafirmar as orientações do Projeto Ético-Político exige uma resistência frente ao atual processo de contrarreformismo no ensino superior. É necessário que haja a recusa de formações do tipo aligeiradas isentas de criticidade e de “modismos tecnicistas e pragmáticos” para que os ganhos alcançados em torno da formação e do exercício profissional permaneçam ativos (BOSCHETTI, 2015, p 650).

Nesse sentido, reiteramos que a contrarreforma do ensino superior, fomentada pelo projeto neoliberal, institui um processo de formação que desenvolva, de modo aligeirado, perfis profissionais tecnicistas e minimalistas, aptos a se inserem no mercado de trabalho.

No âmbito da formação profissional em Serviço Social, tal fato vem intensamente fragilizando as orientações das Diretrizes Curriculares de 1996 da ABPSS e, sobretudo, representa um imenso desafio para categoria no sentido de criar novas estratégias que contribua com a qualidade formativa e, sobretudo, de materializar o direcionamento assumido pelo Projeto Ético-Político da profissão. Assim, esta formação apesar de todo seu arcabouço teórico-prático e crítico, é duplamente confrontada – tanto pelas investidas do setor privado, seja na modalidade presencial ou no ensino a distância, como pela descaracterização das Unidades Públicas de Ensino. Com isso, podemos dizer que este cenário tem se apresentado como incerto demais no tocante aos rumos da direção social desta formação.

É como base nesse entendimento, que no terceiro capítulo iremos expor o debate sobre o papel e a significação dos Projetos Políticos Pedagógicos na condução das formações profissionais. Além disso, demonstraremos o processo de revisão do PPP do curso de Serviço Social da UEPB, bem como os resultados encontrados e as considerações gerais da pesquisa.

4 A DIREÇÃO SOCIAL EXPRESSA NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Neste capítulo buscaremos analisar a direção social expressa no PPP do Curso de Graduação em Serviço Social da UEPB. Para tanto, tomamos como fundamento as DC de 1996, considerando que este documento deve ser utilizado como parâmetro para a formulação dos PPP das formações profissionais em Serviço Social, o qual expressa em seu escopo uma direção social que está balizada na teoria social crítica e que, portanto, rompe com aspectos conservadores da formação.

Inicialmente apresentaremos o debate em torno dos projetos políticos pedagógicos. Em seguida faremos uma breve recuperação histórica do Curso de Graduação em Serviço Social da UEPB e, por último, demonstraremos se a direção expressa no PPP está em sintonia com as DC de 1996, evidenciando os elementos que tem tensionado a direção social estratégica hegemônica, os quais representam verdadeiros obstáculos para que esta direção seja materializada na realidade das salas de aula.

4.1 PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS: ELEMENTOS PARA O DEBATE

Toda unidade de ensino possuem objetivos e metas que desejam atingir e é o conjunto dessas aspirações, somados aos meios para efetiva-los que dá o formato ao denominado projeto político-pedagógico.

A reunião destas três palavras: “projeto político-pedagógico”, na verdade trazem uma explicação lógica. Deste modo, trata-se de um projeto porque agrupa propostas de ações concretas que deverão ser executadas considerando um período de tempo determinado. É político, considerando que a unidade formativa enquanto um lócus representa um espaço que fomenta o desenvolvimento de

cidadãos conscientes e críticos, os quais deverão agir seja individual ou coletivamente buscando uma transformação da realidade posta, para um determinado tipo de sociedade. Por fim, é pedagógico, pois no documento constam as atividades, bem como os projetos que deverão auxiliar no processo de ensino e aprendizagem (LOPES, 2011).

Conforme Veiga (2006), um PPP revela uma relativa autonomia da unidade formativa, visto ser esta a responsável pela construção de tal documento, devendo, portanto, estabelecer sua própria identidade. O PPP deve traduzir uma ação intencional com sentido claro, isto é, representar compromisso assumido coletivamente.

Nesse mesmo sentido Haas (2010), diz que PPP deve apresentar de modo explícito seu posicionamento acerca de sociedade, de educação e, principalmente, garantir o cumprimento de suas ações e políticas.

Veiga (2006) acrescenta que o PPP pressupõe ações que sejam contínuas, descentralizadas e, sobretudo, democráticas, devendo dispor de um processo avaliativo também coletivo. Nesse sentido é que Villas Boas (1998) diz que se faz necessário que o PPP seja constantemente avaliado, planejado, repensado, com vistas a analisar e avaliar as práticas educativas.

Conforme frisamos anteriormente é na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB²⁰ (n. 9394/96) que está preconizado o estabelecimento de diretrizes gerais para a elaboração de currículos dos cursos de graduação superior. Especificamente em seu Art. 53, inciso II, as unidades de ensino deverão “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”.

A partir da promulgação da LDB em 1996, as IES tiveram de reformular as suas políticas de graduação, objetivando ultrapassar certas práticas provenientes da rigidez dos currículos mínimos, como por exemplo, as elevadas cargas horárias dos

²⁰ Maiores informações em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

cursos, as inúmeras disciplinas e o sistema de pré-requisito para cursa-las, bem como os cursos com uma estruturação voltada mais para a visão corporativa das profissões do que de uma ênfase no contexto científico-históricos das áreas do conhecimento.

É importante destacar o Fórum de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD) que trata-se de um espaço de debates composto por todos os Pró-Reitores de Graduação, das Universidades e Centros Universitários, cujo objetivo é elaborar políticas e diretrizes básicas que fomentam o fortalecimento das ações comuns às Pró-Reitorias, contribuindo para a elaboração e implantação de políticas públicas de Educação Superior voltadas para o desenvolvimento do país, em articulação aos órgãos governamentais e demais setores da sociedade civil (FORGRAD, 2016).

Deste modo, destacamos um documento resultante de uma oficina de Trabalho realizada em Curitiba em outubro de 1999 denominado “Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade: Referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras”. A partir da realização deste Fórum considerou-se que os Projetos Pedagógicos (PP) para os Cursos de Graduação são elementos primordiais para a política acadêmica. Além do incentivo ao desenvolvimento das diretrizes curriculares visando garantir a indissociabilidade do tripé: ensino, pesquisa e extensão da flexibilidade curricular, da formação integral e da articulação da relação teoria e prática.

Em tal documento, o PP da graduação deve estar em sintonia com uma nova visão de mundo que fomenta uma formação global e crítica para os que estão inseridos no processo, buscando capacitá-los para o exercício da cidadania, bem como desenvolver sujeitos voltados para a transformação da realidade.

Ademais, o PP caracteriza-se como um instrumento base para o fazer universitário e deve expressar a prática pedagógica dos cursos, proporcionando uma direção à ação docente, discente e de gestores (FORGRAD, 2016).

Dessa forma, o PP enquanto um instrumento de ação política deve proporcionar condições para que o cidadão na medida em que desenvolver sua atividade tanto acadêmicas como profissionais, fundamentem-se na “competência e na habilidade, na democracia, na cooperação, tendo a perspectiva da educação/formação em contínuo processo como estratégia essencial para o desempenho de suas atividades” (FORGRAD, 2016, p. 9).

Portanto, conforme este documento, o PP devem conter aspectos como as inovações científicas e tecnológicas, bem como as requisições do mundo do trabalho considerando que adquiriram importância no âmbito das formações profissionais e no exercício profissional. E quanto às universidades, cabe a estas elaborarem PP que contenham habilidade de apreensão, análise, sobretudo, de transformação, desde as áreas que envolvem o conhecimento tecnológico a áreas destinadas a formação de competências no campo político, social, ética e humanista.

Vale salientar que os “projetos” localizam-se no campo da intencionalidade. Guerra (2007), ao discutir sobre projetos profissionais nos diz que estes se situam no campo da projeção, referindo-se, portanto, a uma antecipação ideal.

Assim,

Um projeto profissional constitui-se como um guia para a ação, posto que estabelece finalidades ou resultados ideais para o exercício profissional e as formas de concretizá-lo. Seu âmbito é o da sistematização em nível da consciência que se tem dos processos e práticas sociais, das finalidades propostas e dos meios para a sua realização. Para tanto, faz-se necessária uma problematização crítica sobre as tendências e perspectivas teóricas, metodológicas, éticas, políticas e operativas existentes no interior da profissão (GUERRA, 2007, p. 23).

Deste modo, Guerra (2007) aponta que o projeto profissional por si só não dá garantia de que os resultados almejados sejam alcançados efetivamente, pois existe um caminho repleto de mediações entre uma projeção e a realidade. A depender da mediação pode até ocasionar uma inflexão, distinguindo-se daquilo que foi traçado.

Com base nesse debate levantado por Guerra (2007) pretendemos demonstrar que do mesmo modo, poderá ocorrer com o PPP, visto ser também um

projeto que se situa no espaço das possibilidades. Assim, os elementos que são assumidos por um PPP não geram a certeza de que serão materializados na realidade.

É partindo desse entendimento que no próximo item faremos uma exposição sobre o histórico do curso de graduação em Serviço Social da UEPB, na tentativa de delinear o seu processo de desenvolvimento, em seguida demonstraremos a análise do PPP do referido curso desta universidade, com vista a desvelar respostas para o questionamento central que norteou esta pesquisa.

4.2 O CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA: BREVES CONSIDERAÇÕES

Como forma de entender a particularidade da formação profissional no nível de graduação na realidade do curso de Serviço Social da UEPB, bem como a sua direção social, consideramos necessário recuperar historicamente a formação histórica do curso nesta instituição. É importante destacar a escassez de fontes bibliográficas que abordem a discussão sobre a trajetória sócio-histórica do curso na realidade da região da Paraíba, especificamente, na cidade de Campina Grande.

O surgimento das Escolas de Serviço Social na Paraíba ocorreu no contexto da década de 1950, na capital João Pessoa, mais especificamente nos anos de 1952 e na cidade de Campina Grande²¹ em 1957. Conforme o próprio PPP do curso, a Faculdade de Serviço Social somente teve autorização para funcionar nos anos 1959, conforme o Decreto nº 47.245 de 16 de novembro de 1959 (DSS/UEPB, 2014).

A criação da Faculdade de Serviço Social em Campina Grande representou uma das estratégias usadas pela lógica desenvolvimentista que vinha se instaurando no país, típica do governo de Kubitschek, cuja finalidade era de atenuar

²¹ Na região Nordeste, a cidade de Campina Grande demonstrou seu pioneirismo por possuir uma faculdade de Serviço Social situada fora de uma capital.

os conflitos sociais emergentes, buscando promover o desenvolvimento econômico da região (FONSECA et al., 2014). Dessa forma, o desenvolvimento da Faculdade se deu devido a iniciativa da Diretoria de Educação e Cultura do Município representado por Edvaldo de Souza do Ó, de Luisa Erundina Carvalho, sua secretária, além das Irmãs de Caridade da Sociedade São Vicente de Paula.

É importante destacar que a influência da ideologia desenvolvimentista ganhou maior destaque a partir do I Encontro dos Bispos do Nordeste, ocorrido em 1965, o que representou um momento importante quanto à redefinição da política econômica adotada para a região. Como reverberações deste evento houve um movimento com vistas a tornar efetivo as decisões políticas que foram tomadas no mesmo, que envolvia questões referentes a “educação e industrialização como soluções para o desenvolvimento econômico, do qual derivaria a melhoria das condições sociais do município e da Região” (FONSECA et al., 2014, p 81).

No cenário dos anos de 1950, Campina Grande configurava-se como a mais importante cidade da região, pois possuía uma área comercial e industrial bastante expressivo. Deste modo,

a criação da referida Faculdade fez parte de um jogo de relações que envolveram o Estado e a Igreja Católica, com o apoio do empresariado local, sob a amálgama da Doutrina Social Cristã e do pensamento conservador (FONSECA, et al., 2014, p. 83).

Ademais, a Faculdade foi fundada em julho de 1957, sendo oficializada somente em dezembro de 1959 pelo Ministério da Educação e Cultura e no ano seguinte teve suas atividades acadêmicas iniciadas.

Quanto à estruturação da faculdade, esta ficou delegada a religiosas vinculadas a Associação de São Vicente de Paula Província do Norte, sediada em Fortaleza (CE), a qual manteve a Faculdade até o mesmo que a referida se inseriu na Universidade Regional do Nordeste (URNE), em 1966.

Naquele momento a tendência teórico-metodológica e ideo-política do curso voltavam-se para um conhecimento de cunho religioso e, conseqüentemente, conservador visto estar embasado na Doutrina Social Cristã e na Sociologia norte-americana. Possuía uma formação com duração mínima de 03 anos, com um currículo composto pelas disciplinas de: Direito e Legislação Social, Psicologia, Sociologia, Economia Social, Estatística, Higiene e Medicina Social, Introdução ao Serviço Social, Pesquisa Social, Administração de Obras Sociais, Ética Geral e Profissional, Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupo e Organização Social da Comunidade, dentre outras de caráter optativo. Além disso, como parte do processo formativo era necessário um estágio por um período de 02 anos, sendo finalizado com uma construção e posterior defesa de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (FONSECA, et al, 2014).

As disciplinas ofertadas fomentava uma formação marcada pelo “ecletismo teórico”, que combinava uma abordagem tanto de cunho moralista como de base teórica Funcionalista, desenvolvendo um “arranjo teórico-doutrinário”. Tal arranjo contribuía para uma incorporação acrítica da noção de solidariedade, sendo que este era o princípio que ordenava as relações sociais e de comunidade. Fonseca (et al, 2014, p. 84-85) aponta que a influência teórica do conservadorismo vinculado a filosofia humanista cristã contribuiu para uma compreensão utópica em que a comunidade é vista como projeto de vida alternativo à ordem da sociabilidade capitalista, entretanto, “desqualificado histórica e criticamente, é objetivamente vivido como confirmação da ordem vigente”.

Dessa forma, foram tais noções que aproximaram a Faculdade de Serviço Social com a sociedade campinense e foi desta relação com as organizações comunitárias que surgiram os primeiros campos de estágios para a faculdade.

Quanto ao corpo docente era formado por profissionais vinculados a Igreja Católica que trabalhavam voluntariamente, sendo composto, inicialmente, por 03 (três) freiras, 01(um) padre e 04 (quatro) leigos católicos. Posteriormente, devido aumento do número de estudantes e, conseqüentemente da necessidade de supervisão nos campos de estágio, ex-alunas com formação recente foram

convidadas para comporem o quadro de docente. Outro fator que contribuiu para que isto ocorresse foi o afastamento de professores que objetivavam qualificação profissional.

Na década de 1960, especificamente, na segunda metade a Faculdade de Serviço Social se insere no âmbito universitário, a partir da criação da URNE²² no ano de 1966, sendo que esta foi uma iniciativa da Prefeitura Municipal com vista a fortalecer o ensino superior na cidade de Campina Grande, corroborando com o ideal desenvolvimentista que vinha se propagando no país.

A partir dessa inserção, o vínculo empregatício dos professores modificou-se, deixando de ser um trabalho voluntário e passando a ser remunerado. Nesse contexto, o currículo do curso também sofreu alterações a partir da introdução de outras disciplinas, abandonando aquelas que estabeleciam certo vínculo com a doutrina da igreja. Com isso, inicia-se o processo de laicização da faculdade, apesar de que ainda foram mantidos alguns vínculos com a igreja, pois era a Congregação São Vicente de Paula que ficava responsável pela administração do curso.

Cumprir que destacar que a modernização capitalista, a qual se pautava a Ditadura Militar exigiram mudanças no formato da Política nacional de educação, com vistas a uma adequação a racionalização dos processos de trabalho tanto no âmbito público como no privado, requisitando uma mão de obra mais especializada.

Assim, a Reforma Universitária implementada em 1968 tinha como objetivo redefinir a “organização interna das universidades, estimular o produtivismo acadêmico e imprimir um modelo de universidade-empresa, que correspondia à noção de eficiência, racionalização e modernização”. Esta reforma, portanto, reafirmou a lógica da acumulação capitalista, devido estar pautada na racionalidade empresarial (FONSECA, et al., 2014, p. 86).

²² De início a Universidade Regional do Nordeste era composta pelas faculdades de Letras e Serviço Social.

No contexto da década de 1970, o currículo²³ mínimo para os Cursos de Serviço Social sofre uma nova alteração, a partir da regulamentação do Conselho Federal de Educação que ampliou a duração do curso para quatro anos, com seis meses obrigatórios para o estágio. Tal currículo somente é substituído em 1982, quando o Conselho Federal de Educação aprovou um novo currículo, tornando-o obrigatório em todos os cursos de Serviço Social a nível nacional (FONSECA, et al., 2014).

O currículo de 1982, conforme já demonstramos intencionou uma ruptura com a metodologia tradicional expressa nos processos de caso, grupo e comunidade, passando a eliminar as disciplinas que faziam referências a estes. Além disso, na nova estrutura curricular havia certa vinculação com o pensamento marxista, apesar de que a incorporação inicial do método crítico-dialético ocorreu de modo mecânico.

Buscou também, inserir uma discussão teórico-metodológica que tomasse como ponto de partida o conhecimento da sociedade, mesmo mesclando autores de perspectivas teóricas diferenciadas, como Karl Marx, Max Weber, Émile Durkheim, entre outros. Ademais, no currículo de 1982 ficou demarcada a oposição ao conservadorismo ético-profissional, o que acabou contribuindo com o avanço teórico-político do Serviço Social.

Cabe dizer que foi a direção social assumida pelo projeto de formação de 1982 pautada em uma perspectiva universalista e emancipadora se perpetuou no âmbito da formação, sendo esta a direção defendida pelas atuais Diretrizes Curriculares de 1996 (ABEPSS, 1996).

Deste modo, o processo de amadurecimento no âmbito da formação profissional vivenciado nesse contexto reverberou para os cursos em Serviço Social a nível nacional, estando entre estes, o curso da Faculdade de Serviço Social de Campina Grande.

²³ As alterações estavam respaldadas no parecer nº 242 de 13 de março de 1970. Ver mais em: (SANTOS, 2006).

Nos anos de 1987, a URNE foi estadualizada, conforme a Lei nº 4.977, passando a ser denominada de Universidade Estadual da Paraíba que passou a dispor de todo patrimônio, direitos, bem como as competências, atribuições e responsabilidades. Esta medida acabou contribuindo de maneira positiva para o desenvolvimento de uma formação pública e para a qualidade do ensino, pois a partir da estadualização da instituição passou a ser adotado o concurso público para ingresso na carreira docente (FONSECA et al, 2014).

Na entrada nos anos de 1990, o curso de Serviço Social de Campina Grande buscava um fortalecimento no âmbito da pesquisa e da pós-graduação lato sensu, assim nesse período foram implantados, o Curso de Especialização em Políticas Sociais, além da criação do Núcleo de Pesquisa e Práticas Sociais (NUPEPS) e do Grupo Flor e For: estudos de Gênero e do Núcleo de Pesquisa e Extensão Comunitária Infantojuvenil (NUPECIJ).

Somente nos anos 2000 que o curso de Serviço Social passou a dispor de outros grupos, quais sejam: grupo de Estudos, Pesquisas e Assessorias em Políticas Sociais (GEAPS), O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Proteção Social (GETRAPS), Núcleo de Estudos Rurais (NER).

Em 1996 a Faculdade de Serviço Social se tornou Departamento de Serviço Social passando a compor o Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Ademais, o curso passou por novas alterações a partir da realização de concursos públicos, por exemplo: a modificação na composição do quadro de docentes que antes possuía uma quantidade considerável de professores substitutos (FONSECA et al., 2014).

É importante destacar que a primeira reforma do currículo mínimo fixado no curso se deu no ano de 1993, considerando que as disciplinas ofertadas não estavam mais correspondendo às necessidades reais dos alunos, segundo o Projeto de Reformulação do Currículo Mínimo do Curso de Serviço Social de 1992 (ANDRADE et al., 2014).

Conforme Andrade (et al., 2014), no ano de 1995 foi iniciadas as discussões no curso de Serviço Social acerca da reforma curricular e avaliação do processo de

formação do Assistente Social em conformidade com debate apresentado pela ABESS. Sabemos que foram destes debates que resultaram as DC de 1996 e é relevante destacar o pioneirismo do curso da UEPB quanto a implementação das DC.

Cumprir dizer que no contexto dos anos de 1999 foi implantado o Projeto Político-Pedagógico do curso de Serviço Social, momento em que a UEPB impôs uma “Reforma Necessária”, em que todos os cursos passaram a adotar o sistema seriado anual. Essa reforma do currículo se deu de modo aligeirada, atendendo as normatizações e prazos da “Reforma Necessária”, o que acabou provocando algumas fragilidades para a formação, como: repetição de conteúdos ou a falta de outros, mesmo estando fundamentada nas orientações das Diretrizes (DSS/UEPB, 2014).

Em meados dos anos 2000 este projeto começou a ser revisado a fim de superar as fragilidades. Durante o processo de revisão, o curso participou de uma Pesquisa de Avaliação da Implementação das Diretrizes Curriculares, em âmbito nacional realizada pela ABEPSS, a qual apontou lacunas, reforçando a necessidades de revisão no âmbito da formação profissional. Isto trouxe contribuições para as discussões em torno da revisão do PPP, bem como para o redirecionamento deste.

A revisão curricular passou por um intenso processo de debates que envolveram docentes e discentes e somente em 2012 foi formada uma Comissão de Revisão Curricular que passou a coordenar o processo, sendo este finalizado e implantado no ano de 2015, mas que ainda está em processo de ajustes devido o novo regimento da graduação²⁴.

Atualmente o curso de Serviço Social conta com alguns ganhos, a partir da criação do Programa de Pós-graduação em nível de mestrado, que teve sua primeira turma em maio de 2013. Atualmente, o mestrado já dispõe de uma sexta turma de mestrado selecionada, e isto vem representando uma forma de fortalecimento no

²⁴ No novo Regimento geral da UEPB, propõe-se que os projetos pedagógicos dos cursos sejam revisados e que estejam em conformidade com Diretrizes do MEC acerca do ensino superior. Em reunião ocorrida em 05 de julho de 2017, a coordenadora do ensino superior da UEPB apontou que a reestruturação da graduação tem como objetivo alinhar e integrar os cursos.

âmbito da formação profissional, bem como da qualificação do quadro docente (SANTIAGO et al., 2014).

Portanto, tomando como base a trajetória histórica do curso de Serviço Social, bem como o seu projeto de formação em vigor, verifica-se que no decorrer do desenvolvimento do curso, este recebeu influências de bases conservadoras, mas como reflexo do cenário nacional, em que as formações em Serviços Social passam a adotar o currículo de 1982, o curso de Serviço Social de Campina Grande também buscou aderir a tal currículo e, conseqüentemente, passou a vincular-se a uma perspectiva crítica.

Assim, é com base nas modificações e incorporações feitas no atual projeto de formação que, no próximo item, iremos expor se a direção social expressa no PPP do Curso de Serviço Social da UEPB está em sintonia com as proposições das DC da ABEPSS.

4.2.1 O Projeto Político-Pedagógico do curso de graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba

O atual PPP do curso resultou de intenso processo que envolveu realização de oficinas de trabalho e debates de todo o quadro de docente tanto os efetivos como os temporários, os discentes, bem como os supervisores de campo de estágio. Conforme mencionamos anteriormente, este PPP foi finalizado em 2014, sendo implementado no ano seguinte.

Entendemos que o PPP representa um processo em que todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem devem participar de sua elaboração, na tentativa de sistematizar um determinado de tipo de formação que seja pensada como a mais condizente para a categoria profissional. Sobre isso, verificou-se que o PPP analisado atendeu a tal questão, considerando que é fruto de discussões dos sujeitos ora mencionados.

No PPP buscamos analisar a direção expressa no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Para tanto, se fez necessário considerar os elementos que compõe a estruturação do documento, quais sejam: a concepção, objetivos e os princípios da formação profissional; o perfil profissional que se pretende formar; além de demonstrar como se expressa a nova lógica curricular adotada e o direcionamento teórico-metodológico prevalecente no PPP, tomando como parâmetro as DC de 1996.

No tocante a concepção de formação apresentada no PPP, observamos que toda a elaboração do documento pauta-se, no entendimento de que a profissão e, portanto, a formação em Serviço Social se insere na realidade social, sendo perpassada pelo movimento contraditório das classes sociais. Essa compreensão geral aparece como norte de toda a estruturação da construção do documento e, principalmente, resulta do acúmulo teórico-político alcançado pela categoria como um todo ao longo dos anos, seja a nível nacional como a nível local, bem como da necessidade de dar respostas cada vez mais qualificadas às expressões concretas e imediatas da questão social no âmbito da sociabilidade capitalista (DSS/UEPB, 2014).

Nesse sentido, o PPP apresenta como objetivo do curso formar profissionais que desenvolvam uma capacidade teórica, metodológica, ética e política, estando aptos para intervirem na realidade social com base numa perspectiva crítica, propositiva, investigativa.

Conforme o PPP, a formação tem objetivo desenvolver profissionais que apreendem de maneira crítica a dinâmica do modo de vida tipicamente capitalista. Deve também, proporcionar o entendimento da particularidade da formação da sociedade brasileira, além da inserção desta na sociabilidade burguesa. A formação deve, ainda, fomentar a reflexão sobre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e da inserção do Brasil na Divisão Internacional do trabalho e suas particularidades (DSS/UEPB, 2014).

Consta também como objetivo habilitar os discentes para compreenderem criticamente os fundamentos da Questão Social e suas manifestações expressas na contemporaneidade, além de entenderem a articulação necessária nas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa inerente à prática profissional. É objetivo da formação desenvolver os discentes nestes aspectos mencionados para que estejam capacitados a atuarem nos distintos espaços sócio-ocupacionais dando respostas às demandas emergentes do mercado estando fundamentado no Projeto Ético-Político Profissional e o Código de Ética profissional de 1993 (DSS/UEPB, 2014).

Por fim, como objetivo último, é necessário instigar que essa formação seja contínua, considerando que a formação profissional se estende para além do nível de graduação, devendo proporcionar a inserção dos discentes nos programas de pós-graduação.

Assim, tanto o objetivo geral e como os específicos, apresentados no PPP visam formar profissionais capacitados para apreenderem o significado sócio-histórico do Serviço Social e desenvolverem uma ação crítica e respaldada nos preceitos previstos tanto na Lei nº 8662/93 que regulamenta a profissão como no Código de ética da categoria de 1993.

Dessa forma, constatamos que o curso de Serviço Social da UEPB segue a todos os objetivos propostos pelas orientações das DC de 1996, porém, cabe frisar que estes estão rodeados de desafios postos pela conjuntura atual, que se referem às questões da contrarreforma que as universidades estão sendo submetidas, tendo como objetivo a adequação aos interesses do capital. Isto tem resultado em um verdadeiro sucateamento de tais instituições e uma verdadeira corrosão no nível de qualificação das formações profissionais por meio da deturpação curricular, bem como da exploração do trabalho docente, insuficiência de infraestruturas das universidades, dentre outras.

Cabe frisar que estas questões revitalizam o pensamento conservador no âmbito da formação em Serviço Social e, conseqüentemente, fragilizam a atual direção assumida pela mesma. Portanto, é neste cenário que a formação em

Serviço Social da UEPB está inserida, o que repercute de maneira negativa para o desenvolvimento de formação que esteja sintonizada com as DC e expressando o Projeto Ético-político da categoria profissional.

É importante destacar que as entidades importantes da categoria, como a ABEPSS, ENESSO, CFESS, CRESS não têm ficado inerte a tais ofensivas que a conjuntura vem impondo ao longo dos anos. Um bom exemplo disto foi a campanha que lançada pelo ENESSO em 2011, conforme já apontamos páginas anteriores. Vale lembrar que a campanha Educação não é fast-food..., se posicionou de maneira contrária a modalidade de ensino a distância, pois a educação estava sendo vista como uma mercadoria lucrativa, o que obviamente atacaria o direito ao acesso a educação pública, transformando-a em um serviço comercializável e de qualidade questionável.

Quanto à organização do currículo, este passou a dispor de maior flexibilidade a partir da introdução de disciplinas e demais componentes curriculares, expresso nas oficinas, seminários temáticos e atividades complementares, possibilitando certa dinamicidade quando a sistematização do currículo (DSS/UEPB, 2014).

No que se refere aos princípios que constam no do PPP e que orientam o curso de graduação em Serviço Social da UEPB, são os mesmo apresentados no documento das DC de 1996.

A partir dos princípios, tanto a realidade social como o próprio Serviço Social passaram a ser tratados com mais rigor, levando em consideração os aspectos teórico, histórico e metodológico, isto ocorreu visando proporcionar aos profissionais um entendimento acerca dos problemas que envolvem a âmbito da produção e reprodução da vida social (DSS/UEPB, 2014).

Apresenta-se como princípio, a adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da realidade social em sua totalidade, considerando as suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade (DSS/UEPB, 2014). Cumpre destacar que a adoção desta teoria como embasamento teórico-

metodológico da formação em Serviço Social tem sobrevivido à duras penas, dado os constantes ataques do pensamento pós-moderno.

Júnior (2016, p 179) aponta duas implicações para o Serviço Social advindas da influência da pós-modernidade “primeiro, o empobrecimento teórico-metodológico e ético-político da prática profissional vinculada ao Projeto Ético-Político; segundo, a maior imantação dos posicionamentos individualizantes e despolitizadores”. Deste modo, entendemos ser este, mais um desafio posto tanto para as DC como para o PPP do curso de Serviço Social da UEPB no que diz respeito a materialização dos princípios, objetivos e da permanência da teoria social crítica enquanto fundamento para o desvelamento da realidade social.

Como princípio o PPP deve conter um caráter interdisciplinar nas suas várias dimensões teóricas-metodológicas, além do pluralismo teórico como forma de fomentar o debate entre as tendências teóricas que perpassam o âmbito das ciências humanas e sociais (DSS/UEPB, 2014).

No tocante ao pluralismo, Coutinho (1991) nos diz que

(...), é sinônimo de abertura para o diferente, de respeito pela posição alheia, considerando que essa posição, ao nos advertir para os nossos erros e limites, e ao fornecer sugestões, é necessária ao próprio desenvolvimento da nossa posição e, de modo geral, da ciência. (...) Vamos debater para chegar à descoberta de verdades tipicamente científicas, ou seja, com a certeza de que, para cada questão, só há uma resposta globalmente verdadeira (1991, p. 14).

Por sua vez, o pluralismo distingue-se do ecletismo, este busca conciliar opiniões que são inconciliáveis, além disso, busca o fundamento de várias orientações teóricas e metodológicas, apropriando-as de maneira acrítica (COUTINHO, 1991).

Também consta no PPP, enquanto um princípio, que é necessário estabelecer uma articulação entre os conteúdos que compõem a organização curricular e que seja garantido o mesmo padrão de qualidade tanto para os cursos desenvolvidos durante o período diurno e noturno.

Tem-se também, a Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão e entre estágio e supervisão acadêmica e profissional. Por fim, como princípios formativos centrais aponta-se a composição das dimensões investigativa e interventiva, sendo que a dimensão ética que deve perpassar toda a formação profissional.

Na realidade do curso de Serviço Social da UEPB e conforme é apresentado no PPP, o perfil profissional que será desenvolvido deverá estar habilitado para atuar de maneira crítica e propositiva junto às expressões da questão social, a partir da formulação de respostas para o seu enfrentamento através das políticas sociais públicas.

Além disso, o perfil profissional dispor de formação intelectual, cultural, generalista e crítica adequada à área que venha a desempenhar uma atuação profissional. E que assuma um comprometimento com as orientações previstas no Código de ética da categoria profissional.

O próprio cenário de contrarreforma acaba inviabilizando as questões acima elencadas. Cumpre destacar o atual contexto da UEPB, enquanto vítima, das orientações de cunho nacional que se localizam no campo das reduções de custo em virtude da crise vivenciada pelo país.

Deste modo, como alvo primordial de ataque, tem-se a área social, e dentre os direitos de tal área, a educação vem sendo uma das privilegiadas quanto ao montante de cortes de investimentos, apesar de ser entendido pelo atual governo como gastos e que, portanto, devem ser cortados.

Quanto à realidade da UEPB, as questões de mobilizações e greve que vinham acontecendo desde o ano de 2015 vêm cada vez mais se acentuando. Conforme dados de informativo da ADUEPB (2017), este cenário tem estado mais crítico, pois, segundo publicação em 07 de fevereiro deste ano, há o risco de que os professores não recebam nenhum tipo de reposição salarial. E sobre isto, nem a

reitoria da universidade nem o governo do estado tomam algum tipo de decisão para solucionar tal problemática.

No informativo (ADUEPB, 2017 s/p) conta que o posicionamento do reitor é de que “os cortes de serviços, custeio, a redução de uma entrada na universidade e a demissão de professores substitutos”, dará possibilidades do mesmo negociar junto ao governo um percentual de reajuste, que será entendido como uma forma de reposição salarial para os professores. Estas intenções representam claramente o interesse em sobrecarregar e explorar o corpo de professores efetivos, os quais já vêm sendo duramente penalizados, além de estar ferindo a autonomia que a instituição tem por direito, cabendo destacar que, a finalidade última de todas estas medidas visam tão somente acelerar o processo de privatização da UEPB.

Dessa forma, estes últimos acontecimentos vêm desconstruindo toda e qualquer possibilidade de melhorias para o âmbito das formações profissionais e quanto ao futuro da formação em Serviço Social da UEPB, por hora, localiza-se no campo das incertezas.

Quanto à lógica curricular expressa no PPP, tem-se que a busca pela superação de fragmentações no processo de ensino e aprendizagem, os conteúdos curriculares passaram a ser sistematizados levando em consideração os Núcleos de Fundamentação apresentados pelas DC, quais sejam: Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e o Núcleo de fundamentos do trabalho profissional. Cada Núcleo dispõe de suas particularidades e são contextualizados historicamente e conforme o PPP, os núcleos dispõem dos seus os componentes curriculares considerados obrigatórios.

Assim, quanto ao Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, o PPP apresenta que neste núcleo o objetivo é de proporcionar uma compreensão acerca do ser social situando-o historicamente no âmbito da vida social, especificamente no modo de sociabilidade capitalista.

No Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, o PPP aponta que neste, o objetivo é de fomentar o conhecimento das particularidades da formação sócio-histórica brasileira, considerando a sua entrada na divisão internacional do trabalho, além de analisar o seu movimento estrutural e conjuntural, bem como os seus aspectos socioeconômicos, ideo-político e cultural junto às questões agrária e urbana.

Por fim, o PPP demonstra no Núcleo de fundamentos do trabalho profissional que o objetivo é de tornar o discente apto para o trabalho profissional, a partir de um embasamento crítico que o possibilite a pensar sobre o construto histórico do Serviço Social e no exercício da profissão.

Ao tratarmos sobre nosso último objetivo específico, direcionamos nossa análise aos componentes dos Fundamentos do I ao VI pertencentes ao Núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

Assim, o componente curricular *Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social I* que tem como proposta abordar uma discussão sobre o capitalismo em sua fase monopolista, além disso, traz o debate sobre o aparecimento e o processo de institucionalização do Serviço Social na Europa, EUA, América Latina e Brasil. Trata ainda das influências do Neotomismo e da Doutrina Social da Igreja Católica, bem como as demandas e respostas profissionais, apontadas nos anos de 1930 e 1940. Por último, demonstra o surgimento do Serviço Social na Paraíba.

Para compor à proposta apresentada no componente acima, o PPP dispõe de dez (10) referências bibliográficas de variados autores, mas que no geral pertencem a uma perspectiva crítica de compreensão de mundo e, sobretudo, de entender a história da profissão e seus desdobramentos. Alguns destes autores, bem como as suas obras são considerados, os clássicos do Serviço Social, quais sejam:

Marilda Iamamoto em parceria Raul de Carvalho na obra: *Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1988. Manuel Manrique Castro na obra: *História do Serviço Social na América Latina*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.

Maria Lúcia Martinelli, apesar de que em sua: *Serviço Social: identidade e alienação*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1997, a autora traz uma compreensão sobre a origem da profissão com traços que se assemelham a tese endogenista, debatido por Carlos Montañó em sua obra: *A natureza do Serviço Social: um ensaio sobre a sua gênese, a “especificidade” e sua reprodução*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009, a qual também é utilizada no componente Fundamentos I.

Também é utilizado como referências José Paulo Netto em sua: *Capitalismo monopolista e Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 1992. Além de demais autores, tais como: Fátima Grave Ortiz em: *O Serviço Social no Brasil: os fundamentos de sua imagem social e autoimagem de seus agentes*. Rio de Janeiro: E-papers, 2010. Maria Carmelita Yazbek em: *O significado sócio-histórico da profissão*. In: *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ ABEPSS, 2009. Josiane Soares Santos em: *Questão Social: particularidades no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2012, dentre outros autores e suas obras.

No componente curricular *Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social II* – que tem como objetivo promover o debate sobre a conjuntura do pós II Guerra, bem como os seus desdobramentos no cenário brasileiro. A lógica da ideologia desenvolvimentista e o processo de consolidação do Serviço Social no Brasil, nos anos de 1950 a 1960. O conservadorismo no Serviço Social, além dos seus fundamentos teórico-metodológicos, quais sejam: positivismo e funcionalismo. A influência norte americana no Serviço Social brasileiro e suas técnicas de caso, grupo e comunidade.

Para este componente, o PPP dispõe de dez (10) referências bibliográficas, em sua maioria se repetem aquelas utilizadas no componente Fundamentos I, e isto, entendemos ser um processo contínuo de compreensão dos fundamentos do Serviço Social, são elas:

Marilda Iamamoto em: *Renovação e conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos*. São Paulo: Cortez, 1992. IAMAMOTO e CARVALHO em: *Relações sociais e Serviço Social no Brasil...* José Paulo Netto em: *Ditadura e Serviço Social...*

Leila Escorssim Netto em: O conservadorismo clássico... Ortiz em: O Serviço Social no Brasil... Dentre outros. É utilizado também José Lucena Dantas em: Perspectivas do funcionalismo e seus desdobramentos no Serviço Social. In.: Cadernos ABESS Nº 04. São Paulo: Cortez, 1991. Conforme classificação de Netto em Ditadura e Serviço Social, o pensamento do autor esteve vinculado à tradição neopositivista, foi “representativo das formulações mais sofisticadas da perspectiva modernizada” e intensamente influenciado pelas teses desenvolvimentistas e do bem-estar social advindas das agências internacionais (Netto, 2009, p. 183).

No componente *Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social III* – que objetiva estabelecer uma discussão sobre o esgotamento do desenvolvimentista e o desgaste do Serviço Social tradicional. Também traz o debate sobre o Movimento de Reconceituação, bem como a renovação do Serviço Social brasileiro e as três perspectivas teórico-metodológicas e ideopolíticas: modernizadora, a reatualização do conservadorismo e a intenção de ruptura. Para este componente foram sugeridas oito (08) referências bibliográficas, conforme consta no PPP.

Dentre as referências utilizadas, destacamos Marina Maciel Abreu em: Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional. São Paulo: Cortez, 2002; Netto em Ditadura e Serviço Social..., além de artigos como O Movimento de Reconceituação 40 anos depois e A crítica conservadora à reconceptualização da Revista Serviço Social e Sociedade; o livro O Serviço Social no Brasil de Ortiz; o autor José Fernando Siqueira da Silva em Serviço Social: resistência e emancipação? São Paulo: Cortez, 2013, dentre outros. Além dos autores já mencionados nos componentes acima, os demais tratam-se de autores que também vincula-se uma perspectiva crítica de orientação marxista.

Quanto aos *Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social IV*- que objetiva incitar o debate sobre a perspectiva modernizadora (Araxá e Teresópolis) e a influência das bases positivista-funcionalista, bem como da fenomenologia. É neste componente que trata da aproximação do Serviço Social ao referencial marxista durante a crise da autocracia burguesa, caracterizado como o momento de intenção de ruptura. São divulgadas 10 referências básicas, do mesmo modo que as demais pertence a

autores que em sua maioria promovem um debate crítico sobre os fundamentos da profissão.

Os Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social V – que objetiva desenvolver uma discussão o aprofundamento do processo de renovação do Serviço Social, bem como o marxismo e suas influências. Neste componente são destacadas as contribuições do pensamento de Gramsci no Serviço Social, além do debate sobre pluralismo, ecletismo, sincretismo e suas influências âmbito da formação e da intervenção profissional, caracterizado como a crise paradigmática nas ciências sociais na década de 1990.

Neste componente foram elencadas 10 referências bibliográficas, no geral são referências pertencentes aos autores já citados nos outros componentes. Porém em Fundamentos V, destacamos Yolanda Guerra em: *A força histórico-ontológica e crítico-analítica dos fundamentos*. In: *Revista Praia Vermelha: estudos de política e teoria social*. Rio de Janeiro: UFRJ, autora vinculada à perspectiva crítica do Serviço Social, além dos autores Ivo Tonet em: *Modernidade, Pós-Modernidade e Razão* artigo publicado na revista *Temporalis*; o autor tem experiência em Filosofia e discute temas, como: socialismo, marxismo, política e educação e Antônio Gramsci em: *A formação dos intelectuais. Os intelectuais e a organização da cultura*. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. Este último foi um filósofo vinculado a tradição marxista que desenvolvia estudos sobre teoria política, sociologia, antropologia.

Por fim, o componente *Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social VI* – que tem como objetivo promover o debate sobre o Serviço Social na contemporaneidade, além das tendências do debate profissional contemporâneo que envolvem as perspectivas crítica e neo-conservadora e os desafios que estão sendo postos à formação profissional, bem como ao projeto ético-político da categoria, dentre outros assuntos. O componente dispõe de 10 referências bibliográficas, elas em sua grande maioria pertence aos autores já mencionados dentre outros, mas que são vinculados a perspectiva crítica da categoria profissional.

Entendemos que o uso não só de referências que pertençam a autores vinculados a uma perspectiva crítica representa o debate que deve haver com as demais perspectivas teóricas sejam elas conservadoras ou pós-moderna. Estamos falando do debate plural, sendo este um dos princípios que devem fundamentar a formação profissional, conforme orientações das DC da ABEPSS e isto é assegurado pelo o PPP na medida em que ofertas referências de outras perspectivas de bases teóricas distintas.

A proposta do pluralismo não é combinar conhecimentos de maneira aleatória, conforme Silva (2008, p. 147), ele aproxima-se da dimensão da totalidade, por buscar “resgatar a relação dialética entre distintas teorias”, resguardando a identidade inerente a cada uma, “com uma forte clareza dos seus parâmetros norteadores” e evitando o conflito da “convivência indistinta de aportes teórico-metodológicos que remetem ao ecletismo”.

Deste modo, concluímos que quanto às referências bibliográficas que os componentes dos Fundamentos Histórico e Teóricos-Metodológicos do Serviço Social do I ao VI proporcionam como embasamento teórico, o que prevalece são as referências que pertencem a autores considerados clássicos do Serviço Social, os quais tomam como parâmetro as contribuições da teoria social crítica no sentido de compreender as configurações da sociedade capitalista e seus desdobramentos para o Serviço Social.

A intenção era de confirmar o uso constante de referências críticas no sentido de que estas corroboram para a direção social assumida pelo PPP, o qual segue as orientações das DC. Porém isto não significa que na prática esteja sendo materializado; a liberdade de uso de demais bibliografias, e, principalmente de interpretação da obra de autores ficam a cargo dos sujeitos que os agentes formadores, aqui nos referimos aos docentes que muitas vezes podem dar outro rumo a direção social que consta no documento das DC de 1996.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o processo investigativo, bem como o momento da exposição das informações identificadas que deu origem a esta dissertação de mestrado, acreditamos que o nosso questionamento central, o qual que buscou responder se a direção social expressa no PPP do Curso de Serviço Social da UEPB está em sintonia com as proposições das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, foi respondido satisfatoriamente. Constatamos que, de fato, o PPP dispõe de uma sistemática estruturada conforme os parâmetros apregoados pelas DC de 1996 e que a direção social assumida segue as suas orientações.

Deste modo, a formação no nível de graduação na realidade estudada dispõe de um direcionamento social ancorado na teoria social crítica que apreende a realidade social como uma totalidade complexa, defendendo uma nova forma de sociabilidade contrária ao projeto societário hegemônico.

Assim, o atual PPP, recentemente, implementado no curso de graduação em Serviço Social na UEPB corresponde ao que a ABEPSS, enquanto entidade máxima de orientação da formação profissional tem recomendado para as unidades formativas. É a ABEPSS, portanto, que fomenta a consolidação das DC de 1996, entendendo que as estas representam um instrumento necessário no processo de formação profissional e que, portanto, devem estar voltadas para a formação e para um trabalho qualificado e contrário a contrarreforma em curso.

Mesmo com todas as incorporações assumidas pelo PPP, cabe reiterarmos os desafios que se fazem presente na conjuntura atual e que se colocam enquanto barreiras para a materialização dos conteúdos, princípios e objetivos assumidos no projeto de formação da UEPB. E como um forte obstáculo tem-se a influência do pensamento pós-moderna, a qual vem cada vez mais se propagando e criando raízes fixas e profundas no que diz respeito ao entendimento e condução da realidade social.

Fica constatado que o pensamento pós-moderno vai de encontro com os fundamentos da tradição marxista em suas bases teóricas e metodológicas, pois

questões referentes como a razão dialética, o historicismo, o humanismo, a emancipação e a totalidade foram considerados por tal pensamento como ultrapassados para desvelar os fenômenos da realidade (JÚNIOR, 2016).

No tocante ao Serviço Social a disseminação do pensamento pós-moderno seja no âmbito formativo ou interventivo representa um óbice quanto à ruptura com as orientações de bases conservadoras, sendo esta uma constante luta que parcelas da categoria profissional vêm enfrentamento corporativamente e nos aspectos sociopolíticos (JÚNIOR, 2016).

Ademais, é importante destacar o fato de que no PPP conste a direção social estratégica da profissão, isto não é garantia que a mesma esteja sendo materializada nas salas de aulas, considerando a conjuntura atual de desmontes, em que se tem uma reforma conservadora universitária, a mercantilização do ensino superior, a precarização do trabalho docente, o sucateamento das instituições formadoras, o corte quanto ao orçamento destinado à política do ensino superior, a falta de investimento para o desenvolvimento de pesquisas e de incentivos aos discentes tanto no nível de graduação como de pós, incluindo mestrados e doutorados. Todas estas questões tem se apresentado como impeditivos a efetivação da direção social defendida pela ABEPSS e assumida pela formação de Serviço Social na UEPB.

O grande desafio do PPP posto na atualidade consiste em sua efetivação e, obviamente, a reafirmação da direção social assumida. Outra questão que representa uma via que esteja contribuindo para que a direção social se perca durante o processo formativo é a posição teórica-metodológica e política dos sujeitos envolvidos no processo formativo. Aqui nos referimos, primeiramente, ao corpo docente que assume a responsabilidade e o compromisso quanto ao processo de ensino-aprendizagem que deve estar balizado no PPP do curso, entretanto, sabemos que parcelas do corpo docente acabam assumindo outras perspectivas teórico-metodológicas diferentes da perspectiva crítica, a qual é tomada como parâmetro para conduzir o desenvolvimento da formação em Serviço Social.

Muitas vezes é no cotidiano da sala de aula que a direção social estrategicamente assumida deixa de ser o foco da formação, isto pode ser explicada em razão do uso, por parte de determinados docentes, de bibliografias de conteúdos caracterizados como pragmáticos, que não possibilitam a apreensão da realidade como uma totalidade.

Em segundo lugar nos referimos ao corpo discente que também é entendido como agente do processo formativo. Estes, na maioria das vezes chegam com uma ideia distorcida do que é o Serviço Social, minados por seus valores religiosos e acabam escolhendo o curso por motivações religiosas pautados na ideia da “ajuda ao próximo” e isto, certamente, contribui para a deturpação da direção social assumida pelas DC de 1996 e conforme consta no projeto ético-político da categoria.

Sabemos que a proposta da formação é justamente de formar um perfil profissional que desenvolva a capacidade de analisar criticamente as problemáticas sociais, proporcionando uma formação que seja politizada. Porém, devido a forte influência do pensamento conservador não sabemos até que ponto a formação tem conseguido esclarecer estas questões no momento do repasse.

Deste modo, fica claro que a perspectiva crítica assumida pelo PPP não está blindada aos ataques das tendências teóricas-metodológicas vinculadas ao pensamento conservador. Assim, o grande desafio que a atualidade tem apresentado para o PPP consiste em sua efetivação e, obviamente, a reafirmação da direção social assumida, a qual se dá através da tomada de posição teórico-metodológica e política dos sujeitos envolvidos no processo formativo e das condições objetivas do momento.

Por fim, quanto ao tratamento conferido a efetivação da direção social da formação em Serviço Social na realidade da UEPB, fica como indicativo para futuros pesquisadores que tenham interesse em se debruçar sobre este assunto, desvelar o que, de fato, vem sendo concretizado. Claro, se até lá, o tripé ensino, pesquisa e extensão das universidades conseguirem resistir, considerando os atuais tempos temerosos de intensas desconstruções de direitos sociais.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro: 1996.

ABESS/CEDEPSS. Proposta básica para o Projeto de Formação Profissional. **Serviço Social e Sociedade**. N° 50. São Paulo: Cortez, 1996.

ABEPSS. **Pesquisa Avaliativa da Implementação das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social – Relatório Final – ABEPSS**. São Luís: 2008

ABREU. M.M. A formação profissional em Serviço Social e a mediação da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). In: SILVA. M. L. O (Org). **Serviço Social no Brasil: histórias de resistências e de ruptura com o conservadorismo**. São Paulo: Cortez, 2016.

ADUEPB. **Quer reposição, reaja!**. Campina Grande: S.Sindical – ANDES- SN, 2017.

ANDERSON, P. **As origens da Pós-modernidade**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1999.

ANDRADE, M. D. P.; SILVA, M. C.; NÓBREGA, M. B. Resgate histórico do curso de Serviço Social no município de Campina Grande: o contexto da estadualização até o momento atual. In: FÉRRIZ, Adriana F. P.; PATRIOTA, Lúcia M.; SILVEIRA, Sandra A. S. (Orgs). **O curso de Serviço Social da UEPB: elementos para uma análise histórica e teórico-metodológica**. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6° ed. (Coleção Mundo do Trabalho). São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

ARANHA, L. Fundamentos ontológico-sociais das diretrizes curriculares em Serviço Social: considerações acerca da nova lógica curricular. **Revista Ágora: Políticas Públicas e Serviço Social**, Ano 3, n. 6, abril de 2007. Disponível em <<http://www.assistentesocial.com.br>>. Acesso em 09 de julho de 2016.

ARAÚJO, N. M^a de S. **Serviço Social e Revisão Curricular dos anos 90**. (Dissertação de mestrado) Recife: DSS/UFPE, 2000.

BERHING, E. **Brasil em contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BOSCHETTI, I. Expressões do conservadorismo na formação profissional. **Serviço Social e Sociedade**. N 124. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. CNE. **Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social – Resolução n. 15, de 13 de março de 2002**. Disponível em: http://www.cfess.org.br/js/library/pdfjs/web/viewer.html?pdf=/arquivos/legislacao_diretrizes_cursos.pdf . Acesso em: 15 out. 2015.

BRAVO, M. I. O significado político e profissional do Congresso da Virada para o Serviço Social brasileiro. **Serviço Social e Sociedade**, n. 100. São Paulo: Cortez, 2009.

BRAZ, M.; RODRIGUES, M. O ensino em Serviço Social na Era Neoliberal (1990-2010): avanços, retrocessos e enormes desafios. In: SILVA, J. F. S. (et al.). **Sociabilidade capitalista e Serviço Social**. Coletânea Nova de Serviço Social. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. p. 255-281.

CARDOSO, P. F. G. **Ética e projetos profissionais**: os diferentes caminhos do Serviço Social no Brasil. São Paulo: Papel Social, 2013.

CASTRO, M. M. C; TOLEDO, S. N. A reforma curricular do Serviço Social de 1982 e sua implantação na faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Revista Libertas**. V. 11, nº 2, 2011. Disponível em: <https://libertas.ufjf.emnuvens.com.br/libertas/article/view/1592>. Acesso em: 02 de Jun. 2016.

CHAUI, M. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

COUTINHO, C. N. **Pluralismo**: dimensões teóricas e políticas. Cadernos ABESS: nº4. São Paulo: Cortez, 1991.

DSS/UEPB **Projeto Político Pedagógico - Curso Serviço Social**. Departamento de Serviço Social. Campina Grande: UEPB, 2014.

ENESSO. Executiva Nacional dos/as estudantes de Serviço Social. Carta aberta aos/às estudantes de Serviço Social do Brasil. **Temporalis**, Brasília (DF), n. 21, 2011, p. 289-291.

ESCORSIM NETTO, L. **Conservadorismo Clássico**: elementos de caracterização e crítica. São Paulo: Cortez, 2011.

FONSECA, C. C. da. **Tendências da formação acadêmico-profissional do Serviço Social no nordeste**: mediações históricas, teóricas e ideopolíticas. 2012. 365 folhas. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2012.

FONSECA, Cleomar C.; NÓBREGA, Mônica B.; SILVEIRA, Sandra A. S. A formação acadêmica em Serviço Social no município de Campina Grande: gênese e desenvolvimento sócio-histórico. In: FÉRRIZ, A. F. P.; PATRIOTA, L. M.; SILVEIRA, S. A. S. (Orgs). **O curso de Serviço Social da UEPB**: elementos para uma análise histórica e teórico-metodológica. Campina Grande: EDUEPB, 2014a.

FORGRAD. **Fórum de pró-reitores de graduação de graduação das universidades brasileiras**. Disponível em: [<http://sites.pucgoias.edu.br/home/nossos-eventos/forum-de-pro-reitores-de-graduacao-forgrad-centro-oeste/>](http://sites.pucgoias.edu.br/home/nossos-eventos/forum-de-pro-reitores-de-graduacao-forgrad-centro-oeste/). Acesso em: 12 de novembro de 2016.

GUERRA, Y. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e à distância. **Serviço Social e Sociedade**, n. 104. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Racionalidades e Serviço Social: o acervo técnico-instrumental em questão. In: SANTOS, C. M. et al. (Orgs.) **A dimensão técnico-operativa no Serviço Social**: desafios contemporâneos. 2º ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 183 – 204.

_____. O projeto profissional crítico: estratégia de enfrentamento das condições contemporâneas da prática profissional. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, n. 91, 2007, p. 5 -33.

HAAS, C. M. Projetos pedagógicos nas instituições de educação superior: aspectos legais na gestão acadêmica. In: **RBPAE** – v.26, n.1, 2010, p.151-171.

IAMAMOTO, M.V. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 26º ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social**: ensaios críticos. 12° ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 4° ed. São Paulo, Cortez, 2014.

_____. CARVALHO, R. **Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 41°ed. São Paulo: Cortez, 2014.

INEP. **Censo da Educação Superior 2014. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 outubro de 2016.

JUNIOR, A. A. S. A cultura pós-moderna no Serviço Social em tempos de crise. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 16, n. 31, jan/jun. 2016.

KOIKE, M. M. Formação Profissional em Serviço Social: exigências atuais. In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. 760 p.

LIMA, K. R. de S; PEREIRA, L. D.. Contra-reforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social. **Sociedade em Debate**, Pelotas, 2009.

LOPES. N. **O que é Projeto Político-Pedagógico**. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>. Acesso em 15 novembro de 2016.

MARX. K. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad: Florestan Fernandes. 2° ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. (Trad. CASTANHEIRA, Paulo César). São Paulo: Boitempo, 2011.

NETTO, J. P. **A construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social**. Disponível in: <http://www.cpihts.com/PDF03/jose%20paulo%20netto.pdf>. Acesso em: 23 de set. 2016.

_____. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. NETTO, J.P. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. 13° ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 151-162.

NETTO, J.P. Transformações societárias e serviço social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Serviço Social e Sociedade**. N 50. São Paulo: Cortez, 1996.

ORTIZ, F. G. **O Serviço Social no Brasil**: os fundamentos de sua imagem social e da autoimagem de seus agentes. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

PAULA, A. S. N. A degradação da universidade: a educação superior a serviço do capital de Paula. **Universidade e Sociedade**. Brasília: Andes- SN. N° 56, 2015, p. 58-71.

PEREIRA, L. D. **Política Educacional brasileira e Serviço Social**: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

PEREIRA, L. D. **Educação e Serviço Social**: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. São Paulo: Xamã, 2008, p. 69-207.

PINTO, M. B. A contrarreforma do ensino superior e a desprofissionalização da graduação em Serviço Social. **Revista Ágora**: Políticas Públicas e Serviço Social, ano 3, n. 6, p. 1-19, abril, 2007.

SANTIAGO, Idalina M. F. L.; DAVI, Jordeana.; SOUZA, Moema A. S. L.; NÓBREGA, Mônica B. A pós-graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba e os desafios de sua implantação no contexto de mercantilização do ensino superior. In: FÉRRIZ, A. F. P.; PATRIOTA, L. M.; SILVEIRA, S. A. S. (Orgs). **O curso de Serviço Social da UEPB**: elementos para uma análise histórica e teórico-metodológica. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

SANTOS, C. M. dos. **Os Instrumentos e Técnicas**: mitos e dilemas na formação profissional do assistente social no Brasil. 2006. 251f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SILVA, P. A.; COUTINHO, P. S. **Pesquisa e a produção de conhecimento em Serviço Social: a contribuição dos ENPESS (2000-2010)**. Disponível em: <https://libertas.ujf.br/emnuvens.com.br/libertas/article/download/1255/992>. Acesso em: 15 de Jul. de 2016.

SILVA, R. S. A formação profissional crítica em Serviço Social inserida na ordem do capital monopolista. **Serviço Social e Sociedade**, n. 103. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, M. L. O (Org). **Serviço Social no Brasil: Histórias de resistências e de ruptura com o conservadorismo**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, M. G. M. F. Marxismo, pluralismo e formação profissional do assistente social. In: **Teor. Pol. e Soc.** v.1, n.1, 2008, p.145-150.

TONET, I. **Modernidade, Pós-modernidade e razão**. Disponível em: http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/MODERNIDADE_POS-MODERNIDADE_E_RAZAO.pdf. Acesso em: 15 out 2016.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político- pedagógico da escola: uma construção possível**. 22° ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VILLAS BOAS, B. M. F.. O projeto político-pedagógico e a avaliação. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. São Paulo: Papirus, 1998.

YAZBEK, M^a C. Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social. In. **Direitos Sociais e Competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

_____. **Os fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social brasileiro na contemporaneidade**. Disponível em: <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/ZxJ9du2bNS66joo4oU0y.pdf>. Acesso em: 15 abril de 2016.