



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

Leidiane Torres Sales

“O DEVIR E O VIR A SER”: os dilemas à transversalidade do ensino teórico-prático na formação profissional em serviço social

CAMPINA GRANDE-PB

2017

Leidiane Torres Sales

**“O DEVIR E O VIR A SER”: OS DILEMAS À TRANSVERSALIDADE DO ENSINO
TEÓRICO-PRÁTICO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Serviço Social, no Curso de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba. Área de concentração: Serviço Social, Estado, Trabalho e Políticas Sociais.

.

Orientadora: Profa. Dra. Moema Amélia Serpa Lopes de Souza

CAMPINA GRANDE-PB

2017

É expressamente proibido 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 do trabalho.

S163d Sales, Leidiane Torres.

"O dever e o vir a ser" [manuscrito] : os dilemas à transversalidade do ensino teórico-prático na formação profissional em Serviço Social / Leidiane Torres Sales. - 2017.
184 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas , 2019.

"Orientação : Profa. Dra. Moema Amélia Serpa Lopes de Souza , Departamento de Serviço Social - CCSA."

1. Formação profissional. 2. Transversalidade. 3. Ensino teórico-prático. 4. Assistente social. 5. Serviço social. I.

Título

21. ed. CDD 361.3

Leidiane Torres Sales

“O DEVIR E O VIR A SER”: os dilemas à transversalidade do ensino teórico-prático na formação profissional em Serviço Social

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba com requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Serviço Social.

Área de concentração: Serviço Social, Estado, Trabalho e Políticas Sociais.

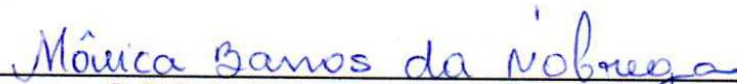
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Moema Amélia Serpa Lopes de Souza

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA



Prf^a Dr^a Moema Amélia Serpa Lopes De Souza
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prf^a Dr^a Mônica Barros da Nóbrega
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prf Dr Jamerson Murillo Anunciação de Souza
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

*Aos meus pais que não
mediram esforços para que
esse sonho se concretizasse*

Agradecimentos

Um processo de formação em nível de curso pós-graduação por mais que aparente ser solitário, não se faz sozinho. Seria necessário uma segunda dissertação somente para expressar a minha gratidão e afeto por aqueles(as) que foram o meu alicerce nesse processo formativo. E sob receio de incorrer no esquecimento, e portanto, ser injusta com os(as) que aqui não forem citados, de antemão, peço desculpas pelo meu esquecimento já resultante do esgotamento mental em que me encontro nesses últimos dias que precedem a defesa de meu trabalho. Serei eternamente grata com aqueles que de algum modo contribuíram para que sonho se objetivasse, seja pelas sugestões, pelo apoio moral, psicológico, financeiro, e/ou até mesmo pelas orações realizadas em meu favor.

Agradeço aos meus pais que foram os meus braços, meus pés, minha fortaleza e minha mente todas as vezes que a razão me faltou e senti o chão se abrir debaixo dos meus pés.

À minha orientadora Moema Amélia Serpa pela paciência, dedicação e competência na construção do presente trabalho, e todas as críticas construtivas, sem as quais este trabalho não encontraria nexos e bases sólidas de sustentação, a quem deposito grande admiração. Agradeço também as professoras Sheyla, Mônica, Alessandra, e Jordeana pelos ricos debates propiciados nas aulas do Mestrado em Serviço Social na UEPB.

Aos meus não são colegas, porque seria vazio de sentimento, mas, aqueles a quem considero amigos de profissão, da minha segunda casa a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), onde cursei graduação em Serviço Social, os quais conquistaram não só a minha gratidão, mas também admiração e carinho eterno, especialmente a: Joyce Lara, Doniêgo Lima, Luan Limeira, Jedyelen, Francisca Sousa, “há braços de luta”.

As meninas da “Residência Universitária Feminina da UFCG, campus Sousa-PB, que sempre me acolheram com atenção e carinho não somente quando necessário na operacionalização da pesquisa, mas, sobretudo, todas as vezes em que saudade bateu e precisei retornar as minhas origens, especificamente: Ana Paula Santos, Issis Dias, Maria Gabriela, Regiane, Allane, Joelma, Hiasmin, Fernanda, Luzia, quantas saudades caras amigas, a “Noninha” tem muita sorte de tê-las conhecido nessa trajetória discente.

Aos meus psicólogos particulares transvestidos de Assistentes Sociais, Juliana Lacerda, Taciana e Vinicius Lopes. Agradeço por me emprestarem os vossos ouvidos quando precisei. Vocês trouxeram cor aos meus dias cinzentos.

Também não poderia deixar de expressar aqui a minha gratidão a minha orientadora de graduação Maria Aparecida Nunes dos Santos. Se a timidez ainda não me permitiu dizê-la, não seria tarde para reiterar a minha admiração inesgotável pela sua inteligência, maturidade profissional, determinação, e a minha gratidão por todo apoio e puxões de orelhas, os quais me espelharam nessa escolha pelo caminho da pós-graduação.

Agradeço as minhas irmãs Lindailza, e Maria do Socorro pela torcida e todo apoio, e as meninas do mestrado: Larissa, Alcione, Kivânia e Roseane, pelo convívio e companheirismo discentes no cotidiano acadêmico da UEPB, nessa curta, porém, intensa etapa que se encerra. Espero encontrá-las novamente nas jornadas da vida.

E, por ultimo, porque os últimos são os primeiros na linha de prioridades, agradeço ao Meu bom Deus, meu pai criador, que ouviu as minhas suplicas nos momentos de agonia e nunca me virou as costas, mesmo eu tendo o feito.

A todos os envolvidos, deixo aqui o meu muito obrigada!

O “trabalho é um ato de pôr consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de determinados meios”.

(György Lukács, As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem-1978)

RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar a transversalidade do ensino teórico-prático no curso de Serviço social da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus de Sousa-PB. Tem por objetivos específicos identificar como o projeto político pedagógico do curso de Serviço Social da UFCG está estruturado, evidenciando a estrutura dos componentes curriculares que possibilitam a efetividade da transversalidade do ensino teórico-prático; e investigar como os docentes apreendem a transversalidade do ensino teórico-prático na formação em Serviço Social, revelando as atividades acadêmicas e estratégias didático-pedagógicas utilizadas por estes com vistas à materialização do ensino teórico prático no curso de Serviço Social da UFCG. Temos no materialismo histórico dialético, o respaldo teórico-metodológico para desvelar o objeto em questão, situando o contexto contraditório que perpassa a efetivação da formação profissional. Trata-se de uma pesquisa empírica, documental, que se sustenta a partir análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Serviço Social, dos planos de curso das disciplinas, da regulamentação de estágio, na busca de identificar a transversalidade teórico-prática na formação, como também da entrevista estruturada junto aos docentes da instituição, com vistas a apreender a concepção destes no tocante a transversalidade do ensino teórico-prático e os desafios a sua materialização, aos quais processou análise de natureza qualitativa. Dentre os principais resultados da pesquisa destacam-se problemáticas que corroboram com a fragmentação do ensino teórico-prático tanto: na proposta pedagógica pela centralização do debate teórico-prático e da relação de unidade das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa nos componentes de Estágio e Supervisão Acadêmica; nas condições objetivas que se colocam para a efetivação da proposta de ensino expresso no reduzido quadro docente e na insuficiência de campos de estágio; pela reprodução de concepções equivocadas da relação de unidade entre as três dimensões que orientam o projeto de formação; e a dificuldade de mediação dos(as) docentes, de conceber e articular estratégias didático-pedagógica de fortalecimento da transversalidade do ensino teórico-prático, de trazer a dimensão técnico-operativa para o cotidiano do ensino na totalidade da formação conjugada as demais dimensões.

PALAVRAS-CHAVE. Formação Profissional. Transversalidade. Ensino teórico-prático.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the transversality of theoretical-practical teaching in the Social Service course of the Federal University of Campina Grande (UFCG), Sousa-PB campus. Its specific objectives are to identify how the pedagogical political project of the UFCG Social Service course is structured, evidencing the structure of the curricular components that make possible the transversality of theoretical-practical teaching; and to investigate how teachers learn the transversality of theoretical-practical teaching in Social Work training, revealing the academic activities and didactic-pedagogical strategies used by them in order to materialize practical theoretical teaching in the UFCG Social Service course. We have in the dialectical historical materialism, the theoretical-methodological support to unveil the object in question, situating the contradictory context that pervades the effectiveness of professional training. It is an empirical, documentary research that is based on the analysis of the Political Educational Project of the Social Work course, the course plans of the disciplines, the regulation of the internship, in the search to identify the theoretical-practical transversality in the formation, as well as a structured interview with the institution's teachers, with a view to apprehending their conception regarding the transversality of the theoretical-practical teaching and the challenges to their materialization, to which they processed qualitative analysis. Among the main results of the research, we highlight problems that corroborate with the fragmentation of theoretical-practical teaching both in the pedagogical proposal by the centralization of the theoretical-practical debate and the unity relationship of the theoretical-methodological, ethical-political and technical-operative dimensions in the components of Internship and Academic Supervision; in the objective conditions that are put for the effectiveness of the proposal of education expressed in the reduced teaching staff and in the insufficiency of fields of training; by the reproduction of misconceptions of the relation of unity between the three dimensions that guide the project of formation; and the difficulty of mediation of teachers, of conceiving and articulating didactic-pedagogical strategies to strengthen the transversality of theoretical-practical teaching, to bring the technical-operative dimension to the everyday of teaching in the totality of the formation combined with the other dimensions.

KEYWORDS. Professional qualification. Transversality. Theoretical-practical teaching.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- Faixa etária dos docentes do curso de Serviço Social da UFCG.....	98
GRÁFICO 2- Ano de Conclusão de Curso Graduação dos docentes do curso de Serviço Social da UFCG.....	99
GRÁFICO 3- Tempo de experiência em docência dos docentes do curso de Serviço Social da UFCG.....	104
GRÁFICO 4- Expansão do quadro docente do Curso de Serviço Social da UFCG.....	105

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Cursos de Serviço Social distribuído segundo o período de autorização e natureza jurídica.....	46.
--	-----

LISTA DE SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS	Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social
ANDES-SN	Sindicatos Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPG	Associação Nacional de Pós-graduandos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCGSS	Coordenação de Curso de Graduação de Serviço social
CCJS	Centro de Ciências Jurídicas e Sociais
CAPEB	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAP's	Centro de Atenção Psicossocial
CEDEPSS	Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social
CFE	Conselho Federal de Educação
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CES	Câmara de educação Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
EaD	Ensino à Distância
ENESSO	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
FDS	Faculdade de Direito de Sousa
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional

GEPEMSS	Grupo de Estudos e Pesquisas Marxistas em Serviço Social
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes de Bases
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
ONG	Organização não governamental
OPEP	Organização dos Países Exportadores de Petróleo
OS	Organização Social
PNE	Plano Nacional de Educação
PNE	Política Nacional de Estágio
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PNUD	Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento
PPC	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI	Programa de Planos e Apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
STF-	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologia da Informação e da Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UADSS	Unidade Acadêmica de Direito e Serviço Social
UECE	Universidade Estadual do Ceará

UEPB Universidade Estadual da Paraíba

UERN Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

UERJ Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFA Unidade de Formação Acadêmica

UFCG Universidade Federal de Campina Grande

UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFPB Universidade Federal da Paraíba

UFPE Universidade Federal de Pernambuco

UFRN Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO Organização das Nações Unidas Para a Educação

UNESP Universidade Estadual Paulista

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas

UNICEF Fundação das Nações Unidas Para a Infância

UniLeão Centro Universitário Leão Sampaio

UniUBE Universidade de Uberaba

USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 A CONTRARREFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: impasses e tensões a formação profissional contemporânea.....	22
1.1 Crise Contemporânea e Contrarreforma: a ofensiva do capital e a “satanização” do Estado.....	23
1.2 A Contrarreforma na educação superior: o desmonte da formação superior e a instrumentalização do exército de reserva para o capital.....	31
<i>1.2.1 A expansão dos cursos de Serviço Social no contexto da expansão do projeto neoliberal de educação superior</i>	<i>44</i>
2 O SUBSTRATO HISTÓRICO TEÓRICO-CONCEITUAL DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DA ABEPSS DE 1996.....	55
2.1 A transversalidade teórico-prática nas bases teóricas conceituais do projeto de formação profissional da ABEPSS de 1996	55
<i>2.1.1: A integralidade da relação teoria e prática: as dimensões ético-político, teórico-metodológica e técnico-operativa no projeto de formação da ABEPSS.....</i>	<i>65</i>
2.1.1.1 Um breve regaste acerca da constituição da dimensão técnico-operativa: das protoformas ao projeto de formação da ABEPSS de 1996.....	74
2.2 O protagonismo do Estágio Supervisionado no projeto de formação da ABEPSS.....	82

3 “É DE LARANJA QUE PARECE LIMÃO, MAS TEM GOSTO DE TAMARINDO”: a particularidade da transversalidade do ensino teórico-prático em Serviço Social na Universidade Federal de Campina	
Grande.....	92
.3.1 Algumas considerações acerca do Percurso metodológico	93
3.2 Respirar ou lecionar? As particularidades do quadro docente do curso de Serviço Social da	
UFCG.....	95
<i>3.2.1. O estágio supervisionado obrigatório e a supervisão acadêmica.....</i>	<i>109</i>
3.3 O curso de Serviço Social da UFCG e sua proposta político- pedagógica.....	111
3.4 A transversalidade do ensino teórico-prático: Unidade? Identidade? Ou fragmentação?.....	126
<i>3.4.1 Desafios a materialização do ensino teórico-prático.....</i>	<i>146</i>
ALGUMAS REFLEXÕES	
FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS	162
ANEXOS.....	174
APÊNDICES.....	17

INTRODUÇÃO

No ano de 2016 o Serviço Social celebrou os 80 anos de profissão no Brasil, os 60 anos da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e os 20 anos da implantação das Diretrizes Curriculares. Na ocasião, para fortalecimento do projeto profissional construído coletivamente pela categoria profissional, colocou-se como central nos fóruns de discussões da categoria - especialmente, no 15º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) e no XV Encontro Nacional de Pesquisadoras(es) em Serviço Social (ENPESS), - a temática da formação profissional, na direção de reafirmar as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Serviço Social como estratégia de resistência política ao processo de contrarreforma da educação superior que tem corroborado com a descaracterização da proposta da formação defendida pela ABEPSS.

As problemáticas que envolvem a formação profissional têm sido alvo frequente de debates no espaço acadêmico e na produção de conhecimento no Serviço Social. Sobretudo, pelos avanços representados pelo Projeto de Formação construído sob a coordenação da ABEPSS¹ nos anos 1990, que se afirma a partir da aproximação do marxismo pela categoria profissional, resultante do processo de sua maturação teórica-intelectual e política, adotando a totalidade como perspectiva heurística (MENDES e PRATES, 2007).

Assim, reflexões e pesquisas a respeito das conquistas realizadas pelo Projeto de Formação Profissional, têm endossado as produções, agendas e fóruns de discussão, assumindo a direção do fortalecimento do ensino teórico-prático como unidade indissociável; da transversalidade dos componentes da ética, da pesquisa, da questão social, como condição para o desenvolvimento da formação crítico-generalista haurida em valores progressistas e emancipatórios.

Esta ênfase, também tem sido dedicada à investigação a respeito dos desafios que perpassam a formulação e implementação desse projeto de formação, no atual contexto histórico, inflexionado pela crise do capital, pela ofensiva neoliberal

¹ Juntamente com o CEDEPSS (Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social), e com apoio do CFESS (Conselho Federal de Serviço Social) e da ENESSO (Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social),

contrarreformista², que vem redefinindo o papel do Estado no que se refere às políticas públicas, sob a tríade: privatização, descentralização, e focalização (BEHRING, 2003). É este o contexto que tem delineado a lógica imperante no ensino superior no Brasil produzindo, a também, contrarreforma do ensino superior, em que tem predominado, sob orientação das agências multilaterais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional), a lógica da formação aligeirada instrumentalizante, tecnicista, corroborando com a massificação, privatização e a precarização da formação profissional. Cenário este, que tem desafiado a implementação integral das proposições, princípios e diretrizes, sustentados pelo projeto de formação defendido pela ABEPSS na realidade das unidades de ensino.

A lógica do projeto de formação profissional assume como referência as dimensões teórico-metodológica e ético-política e técnico-operativa concebidas como uma unidade indissociável, enquanto elementos constitutivo e constituinte do ensino teórico-prático transversal à formação profissional. Assim, tais dimensões devem perpassar toda estrutura curricular de modo articulado, sustentando a transversalidade da relação teoria-prática na formação profissional (SANTOS; PINI, 2013). Nesse sentido, em tal projeto, a apreensão da relação teoria-prática como uma unidade indissociável na diversidade, a concepção de competência profissional passa a ser entendida como competência teórica, política, ética e técnica.

Cabe salientar, que o Estágio Supervisionado obrigatório, passa a ocupar o papel de integralização do currículo e não apenas complemento, ressaltado por Santana (2008), enquanto componente privilegiado de aprendizado teórico-prático, no desenvolvimento das competências teórico-metodológica, ético-político e técnico-operativa para o exercício profissional. Nessa direção, o Estágio afirma-se o como componente curricular, que juntamente com outros componentes curriculares, desenvolvem o ensino teórico-prático. Configura-se como um momento ímpar na formação profissional por possibilitar que o estudante/estagiário receba o impulso da própria realidade e as determinações desta a partir de inserção no real (concreticidade) e não apenas no âmbito do concreto pensado (GUERRA, 2016). E tem potencial de síntese teórico-prática, que não se resume a estes componente, mas encontra neste (nele) a expressão mais desenvolvido, pois a partir do contato

² A contrarreforma do Estado brasileiro tem se apresentado como ofensiva conservadora e regressiva de cunho neoliberal, que tem apresentado a crise como sendo do Estado e não do capital, e passa a exigir uma imperiosa disciplina fiscal, privatização das políticas públicas e liberalização comercial, a partir de uma reforma gerencial e ajustes fiscais (BEHRING, 2003).

com o real o estágio supervisionado possibilita a realização da síntese entre exercício e formação profissional; apreensão das determinantes produzidas pelo contexto contrarreformista neoliberal, como resposta do capital a sua crise, que inflexiona as condições de trabalho e a formação profissional, permitindo ultrapassar a externalidade do real a partir da inserção no real concreto GUERRA, 2016). E sob auxílio da Supervisão acadêmica e de campo possibilita desmistificar o real, refleti-lo, indaga-lo desvelando suas nuances estruturais e conjunturais e mediar teoria-prática (SANTOS et al, 2016).

Assim, a temática de estágio supervisionado na formação profissional vem garantindo centralidade e demandando esforços coletivos da categoria profissional frente a criação de estratégias para a fiscalização e regulamentação da efetivação do processo de estágio supervisionado buscando uma formação crítico-generalista de qualidade, com destaque para a formulação da resolução 533 do CFESS (conselho Federal de Serviço Social), a PNE (Política Nacional de Estágio em Serviço Social) 2010 e o Projeto ABEPSS Itinerante³; bem como, e os fóruns regionais de Estágio Supervisionado em Serviço Social.

Nas Diretrizes Curriculares, não existe o ensino da teoria e o ensino da prática, e sim o ensino teórico-prático, integral, indissociável, conformando uma unidade dialética que deve perpassar toda a formação profissional.

Todavia, tais proposições têm encontrado algumas dificuldades de materialização nos projetos pedagógicas das diversas unidades de ensino, sobretudo, inflexionadas pelo contexto da crise do capital, da contrarreforma do Estado brasileiro e da educação superior, que tem conduzido à formação precarizada, tecnicista e acrítica. E dentre estas, a questão da materialização da transversalidade do ensino teórico-prático tem se tornado emblemático, produzindo inquietações para os pesquisadores dos Fundamentos da profissão.

Segundo Santos e Pini (2013) algumas dificuldades já são identificadas por parte dos docentes no que se refere à questão da transversalidade do ensino teórico-prático, em que muitas vezes o entendimento de ensino da prática tem sido entendido como o trato destinado ao conhecimento procedimental. Rodrigues (2007, p. 160-161) aponta ainda como tendência, que o ensino da prática na formação tem se centralizado no estágio, este tem constituindo-se como a principal

³ Que em seu modulo VI (seis) endossou a discussão da temática de Estágio Supervisionado

“ação na qual materializam-se os pressupostos das discussões sobre o tratamento dispensado à prática”.

Consideramos que quando se apreende que o estágio supervisionado tem centralizado o ensino da prática, salienta-se que tem se destinado ao estágio a tarefa de suprir as lacunas produzidas no tocante a dimensão técnico-operativa, aos conhecimentos procedimentais.

Nessa direção, sustentamos como hipótese do presente trabalho que a transversalidade do ensino teórico-prático na formação profissional em Serviço Social está sendo comprometida pela centralização da dimensão técnico-operativa no estágio supervisionado.

Desse modo, no intuito de investigar a consistência da referida hipótese o presente trabalho tem como escopo central analisar a transversalidade do ensino teórico-prático no curso de Serviço Social da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), norteadas por dois objetivos específicos: identificar como o projeto político pedagógico do curso de Serviço Social da UFCG está estruturado, evidenciando a estrutura dos componentes curriculares que possibilitam a efetividade da transversalidade do ensino teórico-prático; Investigar como os docentes apreendem a transversalidade do ensino teórico-prático na formação em serviço social, revelando as atividades acadêmicas e estratégias didático-pedagógicas utilizadas com vistas à materialização do ensino teórico prático do curso de Serviço Social da UFCG.

A escolha da temática do presente estudo, surgiu de observações do real concreto a partir das experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado na Universidade Federal de Campina Grande, e dos resultados alcançados no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizado na referida instituição no ano de 2015 com o título de, “Aproximações à particularidade do estágio supervisionado na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG): o desencantamento pelo exercício profissional?” que revelou o entendimento de estágio como o único momento de ensino da prática na formação profissional, de realização da “tão esperada” síntese da relação teoria-prática na formação profissional e, a concepção de estágio como o momento de aplicação da teoria. Em síntese, os componentes curriculares que antecedem a disciplina de Estágio seriam responsáveis pelo ensino da teoria, a qual seria aplicada à prática no momento do estágio supervisionado.

As reflexões teóricas realizadas para a construção e desvelamento do objeto de estudo do TCC, adensadas as discussões aprofundadas na pós-graduação conduziram a novos questionamentos, que envolvem: como se expressa a transversalidade do ensino teórico-prático no projeto político pedagógico do curso de Serviço Social da UFCG e na sua materialização? Tem se dado igual trato as dimensões teórico-metodológicas ético-política e técnica-operativa na formação profissional? Estaria a transversalidade do ensino teórico-prático comprometida pela centralização ou subestimação de alguma dessas dimensões?

A operacionalidade da pesquisa se deu a partir de uma pesquisa empírica via entrevista com roteiro estruturado com os 8 docentes do curso de Serviço Social, que possuem formação específica em Serviço Social. A coleta das fontes diretas foram realizadas durante a primeira e segunda semana do mês de junho de 2017; assim como a partir da análise documental do projeto pedagógico do curso da UFCG, os planos de curso das disciplinas, bem como as ementas .

Delimitamos a instituição como sendo o lócus da pesquisa pelos resultados obtidos no TCC que reforçam a tendência de uma possível centralidade do ensino da prática no estágio supervisionado na realidade da referida IES, bem como por questões de acessibilidade e viabilidade da pesquisa considerando o tempo disponível para a sua efetivação, em se tratando de um projeto de dissertação.

A referida pesquisa garante sua atualidade dada à necessidade de realização de um esforço crítico-intelectivo investigativo permanente por parte da categoria profissional de identificação dos nós e lacunas na formação que tem conduzido à descaracterização da direção social do projeto profissional; bem como, urge a necessidade de identificação de possíveis lacunas existentes na própria proposta das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social. Nesta direção, é necessário tecer estratégias didático-pedagógicas para superá-las como condição para a defesa da formação crítico-generalista e do perfil profissional intelectual, crítico, competente, investigativo, propositivo e interventivo.

Temos no método histórico dialético, a perspectiva ontológica que nutre a construção do presente trabalho que permite situar o referido objeto de estudo como parte do real concreto dialético contraditório que produz nuances e determinações que inflexionam a formação profissional na contemporaneidade. Trata-se de uma pesquisa empírica e documental que privilegia a dimensão qualitativa na análise dos

dados por meio de aproximações sucessivas com objeto na apreensão dialética deste (LIMA; MIOTO, 2007).

O presente trabalho se estrutura em três capítulos, cuja temática abordada no seu primeiro capítulo consiste em analisar as determinantes estruturais que perpassam a efetivação do ensino superior, mais especificamente A contrarreforma do Estado brasileiro e da educação superior: impasses e tensões a formação profissional contemporânea. Em seguida abordamos a proposta de formação da ABEPSS, no capítulo intitulado “O substrato histórico teórico-conceitual da proposta da formação das diretrizes curriculares”, e por último, apresento a síntese analítica dos dados obtidos na pesquisa empírica e documental, confrontando-os com a bibliografia crítica existente, na perspectiva da totalidade, no capítulo intitulado “É de laranja que parece limão, mas tem gosto de tamarindo”: a particularidade da transversalidade do ensino teórico-prático em Serviço Social na Universidade Federal de Campina Grande.

Desse modo, pretende-se contribuir com o debate na agenda profissional sobre os fundamentos históricos teórico-metodológicos da profissão, socializando posteriormente os resultados obtidos em artigos científicos, em anais de congressos, e periódicos da categoria. Mais especificamente, pretende-se que este estudo possa incluir-se na discussão sobre a transversalidade do ensino teórico-prático, pois, constitui-se como uma necessidade impostergável identificar os desafios à sua materialização na realidade das UFA's. Vindo, assim, a se constituir como fonte de consulta e pesquisa as Unidades de Ensino, a estudantes, docentes, profissionais de Serviço Social e interessados na temática.

1 A CONTRARREFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: impasses e tensões à formação profissional contemporânea

Para se pensar a formação contemporânea, e, sobretudo, as condições em que vem se realizando a formação profissional em Serviço Social requer refletir sobre as determinações sócio históricas que se configuram como o solo concreto que tem perpassado a condução da política de educação superior no Brasil, que inflexionam a particularidade da formação profissional em Serviço Social.

Nessa direção o presente capítulo, num primeiro momento, tem como enfoque discutir a assídua ofensiva travada pelo capital para a recomposição de suas taxas de lucro, diante dos efeitos deletérios da atual crise estrutural do capital na busca pela restauração do equilíbrio sistêmico. Neste movimento o capital aciona um pacote de medidas de ajuste estrutural na direção de reorganizar e reestruturar o papel do Estado no fomento a privatização do aparato público estatal e na desresponsabilização deste no âmbito da regulação social, no que se refere à prestação de serviços sociais e políticas públicas.

Essa ofensiva tem seus rebatimentos na particularidade brasileira, que encontrou solo fértil no processo de contrarreforma anti-estatal e regressiva de cunho neoliberal do Estado brasileiro, efetivada através de um forte ajuste fiscal e da contenção dos gastos públicos.

Nesse cenário, consideradas onerosas para o Estado, as políticas sociais tornam-se setores privilegiados de investimento enquanto nicho lucrativo para o capital, operando-se o empresariamento das políticas sociais, incluindo-se aí a educação superior, que, nas últimas três décadas vêm se configurando como um dos pilares da política contrarreformista brasileira na busca de valorização do capital, através do projeto de educação neoliberal que visa a expandir o ensino superior, sob fetiche de democratização do acesso, direcionado aos interesses do mercado em detrimento da formação de qualidade, via expansão das instituições privadas de ensino e do sucateamento e privatização interna das instituições públicas.

Neste íterim, a contrarreforma do estado brasileiro e da educação superior colocam impasses e tensões a formação profissional contemporânea.

1.1 Crise contemporânea e contrarreforma: a ofensiva do capital e a “satanização” do Estado

Nas análises e produções marxistas as crises são inerentes ao modo de produção do capital, expressam o seu modo natural de existência, em intensidades e durações variáveis, e configura-se para o capital como uma possibilidade de superação de suas barreiras imediatas e de estender sua esfera de dominação. Nesse sentido a crise é também funcional ao capital (MÉSZÁROS, 2010).

As crises são fenômenos inerentes ao Modo de Produção Capitalista devido ao seu caráter contraditório, a sua incontrollabilidade sociometabólica (MÉSZÁROS,

2011) destacando-se dentre elas a sua contradição fundamental a produção socializada e apropriação privada. Expressam um desequilíbrio entre produção e consumo, denotando as crises de superprodução e subconsumo, que comprometem a realização da mais-valia, podendo suas causas estar relacionadas aos mais diversos fenômenos, como anarquia de produção e a concorrência intercapitalista (MOTA, 2009).

Portanto, a própria dinâmica do capital produz varias determinantes, que confluem para a crise, emanadas de sua própria base material, dentre elas, a anarquia de produção, o subconsumo e queda da taxa de lucro (NETTO; BRAZ, 2006).

Nessa direção, as crises demarcam o acirramento das contradições fundamentais do capitalismo, colocando a necessidade de o capital se reorganizar para restaurar as condições da acumulação, incidindo em redirecionar o papel do Estado na sua relação com o mercado e a sociedade, na redefinição de seus mecanismos institucionais de regulação da produção material e gestão e controle da força de trabalho, na proteção social, na legislação trabalhista, determinando medidas de reforma e contrarreformas (MOTA, 2009).

A crise estrutural do capital da década de 1970⁴, afeta em totalidade a complexidade do sistema, pondo em xeque à reprodução sistêmica ativando os seus limites estruturais. Noutras Palavras “[...] uma crise estrutural não está relacionada aos limites *imediatos*, mas aos limites *últimos* de uma estrutura global” (MÉSZÁROS, 2010, p. 72, grifos do autor).

De acordo com Castelo (2013) a crise dos anos 1970, que marca derrocada do bloco histórico fordista-keynesiano⁵, teve como estopim a crise de hegemonia bem como as disputas geopolíticas dos países periféricos para romper com o imperialismo, a partir do posicionamento político da classe trabalhadora que desafiou a ordem vigente, e abalou a hegemonia burguesa⁶.

⁴ É ocasionada por uma crise de hegemonia posta pelas disputas geopolíticas dos países do Terceiro Mundo para romper com o imperialismo e pelos movimentos político-culturais que ficaram conhecidos como o Maio de 68 (CASTELO, 2013). Este momento teve como elementos detonadores a crise do padrão ouro-dólar, em 1971, e a crise do petróleo, em 1973, que expressaram a crise de superprodução e a queda da taxa de lucro que denotaram um caráter sistêmico a esta crise.

⁵ O modelo fordista-Keynesiano sustenta um modelo de produção em massa e consumo em massa, com base técnica pautada na eletromecânica e na produção rígida, bem como pressupunha um pacto social entre capital e trabalho uma relativa proteção social por meio do Estado e ganhos de produtividade (BEHRING, 2008).

Esta crise, caracterizada pelo seu cariz universalizante, que colocou em cheque o padrão de acumulação fordista-keynesiano requisitando ajustes necessários para suavizar obstáculos à acumulação.

Nessa direção, o capital é compelido a se reestruturar, derruindo o padrão de crescimento econômico ancorado no pacto social entre as classes, o *Welfare State*, exponenciando as contradições imanentes ao capital. Netto e Braz (2006, p. 214, grifos dos autores) enfatizam que a resposta do Capital a sua crise em direção da restauração de suas taxas de lucro e recuperação de sua supremacia ideopolítica, podem ser sintetizadas no seguinte tripé: “*reestruturação produtiva, a financeirização e a ideologia neoliberal*”.

Desse modo, a crise da década de 1970 demarcou o exaurimento do padrão de acumulação fordista-keynesiano, o qual passa a ser substituído por um modelo flexível, tendo como base: a reestruturação produtiva, a financeirização da economia e a ofensiva neoliberal; como estratégia para a reversão da queda da taxa de lucros. Assim, a busca de restauração do equilíbrio e estabilidade sistêmica, tornou-se central para o capital, cuja estratégia consiste em acionar um pacote de medidas de ajuste estrutural, e em reorganizar as forças produtivas seja na esfera da produção, seja no âmbito das relações sociais para recompor o ciclo reprodutivo do capital. (MOTA, 2008)

Nessa direção, para administrar a crise o capital cria novos instrumentos, mecanismos sócio políticos e institucionais agregando a sua maquinaria para deslocamento de suas contradições na busca da sua autodefesa e de sua reprodução, e de ajustes internos que consistem em aumentar a exploração do trabalho (MÉSZÁROS, 2010), impactando a reprodução material e espiritual na classe-que-vive-do-trabalho, fazendo recuar sua organização para o âmbito econômico corporativo (MOTA,1998).

Dentre estes mecanismos, na esfera produtiva, busca-se o aumento da produtividade com base no modelo toyotista japonês. Como estratégia de extração de sobretrabalho incorpora-se novas formas de gestão da força de trabalho, sobretudo, a partir de novos regimes e contratação, com base no trabalho parcial, flexibilizado,

⁶ O Maio de 1968 marco de contestação da supremacia burguesa, se expressou em uma sucessão de protestos, greves, rebeliões realizados por diversos segmentos das classes subalternas das mais regiões do mundo, vindo a se configurar como uma revolta de âmbito global. Caracterizado fortemente pela sua pluralidade, tais movimentos não dispunham de uma centralidade em sua organização, o que corroborou para a fragmentação das lutas sociais. CASTELO, 2013. p. 152).

precarizado, subcontratado, informalizado, terceirizado, e polivalente; e, também, através da incorporação de novas tecnologias de produção: a microeletrônica, a robótica, a automação, que elevam substancialmente a composição orgânica do capital e endossam o desemprego estrutural (CASTELO, 2013).

Trata-se, portanto, de racionalizar o processo produtivo e uso da força de trabalho vivo poupando mão-de-obra a partir de novos métodos e técnicas de produção de mercadorias via ciência e tecnologia, com vistas a aumentar a produtividade social do trabalho, a extração de mais-valia e a recuperação da instabilidade e do crescimento econômico vivenciado nos anos dourados com o reestabelecimento dos níveis da taxa de lucro, o que tem corroborado para a fragmentação, heteroginização, complexificação e perda da identidade da classe trabalhadora (BEHRING, 2008). Automatiza-se a produção em pequena escala a partir de uma produção computadorizada descentralizada/horizontalizada, sobretudo a partir de contratação de empresas de pequeno e médio porte.

Assim, os novos métodos e técnicas toytistas de gestão e organização da produção a partir das tecnologias poupadoras de mão-de-obra tem potencializado a extração de mais-valia absoluta⁷ e relativa⁸, aumentando o lucro excedente para o capital e, conseqüentemente, como parte desse processo tem corroborado ainda mais o aumento do desemprego (BEHRING, 2008), operando a exponenciação da superpopulação relativa⁹.

⁷O conceito de mais-valia enquanto excedente econômico, obtido através do trabalho não pago, ou seja, pelas horas de trabalho que acresce o lucro capitalista e não o salário do trabalhador. Em sua versão absoluta, dá-se a partir da extensão da jornada de trabalho para a obtenção de mais excedente, de sobretrabalho. (MARX, 1996)

⁸ O capital encontra uma barreira natural para aumentar a extração de mais-valia, os limites naturais colocados para a reprodução da força de trabalho perante a impossibilidade de estender o dia mais que 24 horas. Eis que então este desenvolve métodos e técnicas de aumento da produtividade, através das máquinas, da tecnologia e gestão da força de trabalho. Assim o capital, busca intensificar a extração do trabalho para que um menor número de trabalhadores consiga produzir uma maior quantidade de mercadorias aumentando assim o sobretrabalho, trabalho não pago excedente, extraindo a mais-valia relativa a partir da intensificação da produção. (MARX, 1996)

⁹ O capital produz sempre uma superpopulação sobranete, “adicional” as suas necessidades acumulativas. Pois, à medida que uma parcela da classe trabalhadora empregada superexplorada produz o excedente econômico, a valorização e acumulação do capital, torna-se desnecessário uma maior quantidade de mão-de-obra empregada na produção, que, por sua vez, são condenadas a ociosidade forçada. A Superpopulação Relativa consiste no “pano de fundo sobre o qual se move a lei da oferta e da demanda de trabalho” que se transforma na população supérflua, sobranete, e disponíveis as necessidades do capital, como “alavanca” que fornece força de trabalho de ser explorada pelo capital, que ora atrai, ora expeli, de acordo com seus ciclos produtivas, e pressiona para baixo o salário dos trabalhadores que estão no mercado de trabalho. Portanto a superpopulação relativa consiste no exercito inativo da classe trabalhadora, que cresce à medida que é intensificada a

Na esfera financeira, dentre algumas estratégias de reversão da crise estrutural, promove-se: a mundialização do capital ancorado no tríplice livre comércio, privatização, e desregulamentação financeira do mercado; a expansão do investimento em capital fictício; e a mercadorização das políticas sociais com a retração do investimento público (CASTELO, 2013).

Na esfera ideopolítica, em consonância com a reestruturação produtiva, o neoliberalismo ascende como sustentáculo do novo modelo de regulação da economia, o qual defende a garantia das liberdades individuais, de mercado e produtivas, e desenvolve uma cultura política anti-Estado, “satanizando-o”, desqualificando-o e atribuindo a causa da crise a seus gastos “excessivos” para com o social, questionando sua ação reguladora (NETTO, 1996) promovendo um Estado mínimo para o social e máximo para o capital, formando uma cultura de mercado com liberdade política e econômica. Tais proposições para a condução da política macroeconômica encontram-se sintetizações no Consenso de Washington¹⁰, o receituário ideal neoliberal, apresentando o núcleo duro das políticas de liberalização do mercado.

O ajuste neoliberal implica em medidas que visam à reorganização e refuncionalização do Estado, sobretudo, a partir da redução de direitos, da desproteção social, na reestruturação de suas funções sociais retirando-se da prestação de políticas e serviços sociais no âmbito da regulação social para liberalização do mercado e dos entraves a sua expansão e acumulação do capital. A lógica norteadora torna-se a recuperação da rentabilidade do capital com o máximo de produtividade e o mínimo custo da força de trabalho, cujos efeitos produzem a “barbarização da vida social” (BEHRING, 2008).

Assim, os nexos causais que desvelam as transformações econômicas sociais de ajustes estrutural do capital em curso em vários países expresso nas contrarreformas¹¹ de Estado com orientação para o mercado, têm como

extração de mais-valia-absoluta e relativa da parcela de trabalhadores ativos, e, sobretudo, a partir da introdução da maquinaria que faz com que uma parte do capital variável se transforme em capital constante. (MARX, 1996, p. 714).

¹¹ Na acepção de Behring (2008), cuja orientação teórico-metodológica e ideopolítica adotamos no presente trabalho, está em curso um processo de contrarreforma do Estado e não de reforma, haja vista o seu caráter conservador, regressivo de desmonte do Estado e desregulamentação das relações trabalhistas onerando as conquistas históricas efetuadas pela classe-que-vive-do-trabalho. Pois, não se efetivou novas conquistas e direitos sociais, muito pelo contrário, realizou uma ofensiva na direção de retirada daqueles poucos que tinham sido garantido num momento anterior.

determinação o exaurimento da onda longa expansiva e a crise estrutural do capital que impõem a necessidade de sua reorganização para resvalar à estabilidade e reprodução do capital (BEHRING, 2008).

Na particularidade brasileira a primeira onda do processo de contrarreforma do Estado foi conduzida a partir da década de 1990, - inicialmente no governo Collor de Mello e aprofundado com Fernando Henrique Cardoso¹² - que sob orientação das agências multilaterais (Banco Mundial, FMI), concretizam, a partir do Plano Diretor e Reforma do Estado, as estratégias de enfrentar os efeitos da crise estrutural do capital no Brasil. Por essa via determina-se a condução de um ajuste fiscal, pautado na política de contenção de gastos, redução dos direitos sociais, flexibilização das relações trabalhistas, e na desresponsabilização do Estado no que se refere as políticas sociais, com vistas a geração de superávit primário¹³ (BERHING, 2008).

Nessa direção, a contrarreforma do Estado brasileiro expande-se como uma ofensiva conservadora, anti-estatal, anti-democrática, anti-popular e regressiva de cunho neoliberal, apresentando-se como uma crise do Estado e não do capital. Com essa configuração, passa a exigir uma imperiosa disciplina fiscal, privatização das políticas públicas e liberalização comercial, a partir de uma reforma gerencial e ajustes fiscais, configurando uma mudança de relação entre Estado, mercado e sociedade civil, concebendo o mercado como centro regulador da economia (BEHRING, 2008).

Para Berhing (2008), os argumentos que ancoram a elaboração do plano diretor revelam que a crise que se manifestava era do Estado que se mostrara rígido e ineficiente com excessivos gastos na área social, ocasionando a crise fiscal, expressa no déficit público, na poupança negativa, endividamento interno e externo e na ausência de crédito e de credibilidade do governo. Portanto, fazia-se necessário reajustá-lo por meio de reformas para sanar os problemas que eram visto como de cunho administrativo (BERHING, 2008).

Nessa direção, nesse projeto de contrarreforma determina-se a transferência para o setor privado muitas das empresas estatais, e a descentralização de

¹² Primeiro mandato (1994-1997) e segundo mandato (1998-2002).

¹³ Para a obtenção de Superávit Primário realiza-se uma política de contenção de gastos em que se oneram, sobretudo, as políticas públicas (BEHRING, 2008)

atividades que passam a ser executadas pelo setor público não-estatal¹⁴, restringindo o papel do Estado e facilitando a inserção do país no mercado internacional aumentando sua competitividade.

Desse modo, encontra-se saída para a crise na redução dos encargos sociais, via flexibilização das relações contratuais trabalhista e da retração do Estado no âmbito das políticas sociais e para que tais medidas de retirada do Estado do âmbito da regulação social se efetivem, tem-se como condição a passivização da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, a lógica que norteia a elaboração do plano diretor naturaliza as relações sociais vigentes e culpabiliza o indivíduo pelo seu desemprego, atribuindo as causas deste ao despreparo profissional, incapacidade, preguiça e/ou falta de espírito empreendedor. Reforçam-se, assim, os valores individualistas e egoístas, e estes, por sua vez, corroboram com a fragmentação da classe trabalhadora e mistifica as determinantes do desemprego estrutural no capitalismo, que sempre produz uma população supérflua as suas necessidades.

Esta é a sacada dos intelectuais orgânicos do capital, ocultar que o capital produz seu próprio exército de reserva industrial, uma superpopulação relativa, disponível aos seus mandos e desmandos. Ora expelindo a força de trabalho, ora atraindo de acordo com suas necessidades produtivas.

A grandeza proporcional do exército industrial de reserva acompanha, pois, o aumento das potências da riqueza. Mas quanto maior for esse exército de reserva em relação ao exército ativo de trabalhadores, tanto maior será a massa de população consolidada, cuja miséria está na razão inversa do martírio de seu trabalho. [...] quanto maior forem as camadas lazarentas da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior será o pauperismo oficial. *Essa é a lei geral, absoluta, da acumulação capitalista.* (MARX, 1996, p. 719-720, grifos do autor)

Tal lei assegura o “equilíbrio” em favor do capital entre a força de trabalho disponível e o ritmo da produção e acumulação, amordaçando continuamente o trabalho ao capital. Portanto, a produção de riqueza acrescida em um polo, tem como face da mesma moeda a produção de miséria acrescida (MARX, 1996).

Neste cenário, cabe considerar que o papel midiático para realização das ditas “reformas” foi crucial criando e legitimando uma cultura política anti-Estado infiltrada na subjetividade dos telespectadores, sob aporte de um discurso pautado

¹⁴ “Corresponde ao setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. (BRASIL, 1995, p.41) em Universidades, Hospitais, Centros de Pesquisa, etc.

na ineficiência do serviço público e eficácia dos serviços privados; e na necessidade de privatização das empresas estatais para sanar a dívida pública interna e externa, bem como, para atrair capital investimentos externos direto, operando uma desnacionalização da economia e preços baixos para o consumidor (BERHING, 2008).

Neste interim, processa-se um ajuste direcionado para o mercado, no qual se promove a entrega de patrimônio público ao capital estrangeiro, com medidas que privilegiam a ciranda financeira do capital. Adota-se um modelo de política macroeconômica que onera os direitos da classe trabalhadora em favor do capital, em que são precarizado e flexibilizado os vínculos e contratos de trabalho a partir da transplantação do padrão de produção japonês flexível.

Destarte, a flexibilidade e a rotatividade da força de trabalho são elementos estruturais das condições de trabalho no Brasil. Haja vista que não tivemos um período de pleno emprego, tampouco um consumo em massa e um pacto social entre capital e trabalho pautado na proteção social com ampliação da intervenção do Estado na área social. Não se vivenciou na realidade brasileira um Estado de bem-estar social. “[...] *não houve estabilidade no emprego durante a vigência do fordismo a brasileira, e sim flexibilidade e precariedade na estrutura de ocupações*” (SANTOS J. , 2012, p.161, grifos da autora).

A ofensiva neoliberal contrarreformista do capital, que instaura também no Brasil o modelo flexível de gestão de força de trabalho, longe de configurar uma inovação organizacional, adensa, aprofunda e expande a flexibilidade e rotatividade do trabalho que é em si um traço estrutural da formação social brasileira (SANTOS J., 2012). Opera-se o corte de gorduras em políticas que já eram raquíticas endossando o traço estrutural da desproteção social brasileira

No bojo da articulação de estratégias de enfretamento as determinações da crise estrutural e na busca pela recomposição da taxa de lucro, à medida que o Estado se desresponsabiliza no âmbito da prestação de serviços sociais, gera-se novos nichos lucrativos para o capital. Neste contexto, as determinações que delinearão as políticas sociais seguem a orientação da política macroeconômica voltado para o mercado e de contenção de gastos, encargos sociais e previdenciários. Nessa direção, as políticas sociais (saúde, previdência e educação), passam a ser consideradas onerosa para o Estado, tornando-se setores

privilegiados para o investimento, operando-se o empresariamento das políticas sociais.

Para atender as necessidades do capital de extração de superlucro, o processo de contrarreforma coloca em segundo plano a proteção social e o princípio da universalidade que a orienta. Subjuga os direitos sociais promulgados na constituição de 1988, que sequer tiveram tempo de serem efetivados e já foram considerados obsoletos, rígidos e onerosos para os cofres públicos e engessador para capital, concebidos como uma curiosidade “paleontológica” pelo Plano Diretor de Reforma (BERHING, 2008).

E, como consequência do processo de privatização das políticas públicas gera-se o “cidadão consumidor” e a “dualidade discriminatória” entre aqueles que podem comprar os serviços os que não podem, com destaque para as políticas de saúde, os planos de previdência complementar e a educação superior.

Nesse íterim, nas últimas três décadas permanece vigente o trinômio neoliberal para as políticas sociais, inclusive para a política de educação superior. Desse modo, inflexionada pelas determinantes contrarreformista a educação superior sob as recomendações dos organismos financeiros internacionais passa a configurar-se como uma “atividade pública não estatal”, fazendo parte da agenda ideológica da formação de “capital humano” propiciadora de “igualdade de oportunidades” (LIMA K. 2013) e, conseqüentemente, abrindo-se espaço no ensino superior, como ramo de investimentos para capital. É sob ótica deste projeto neoliberal contrarreformista que se opera a expansão do ensino superior no final da década de 1990 e nos anos 2000, conforme veremos no tópico seguinte.

1.2 A Contrarreforma na educação superior: o desmonte da formação superior e a instrumentalização do exército de reserva para o capital

As reflexões apresentadas até aqui indicam que a flexibilização, privatização e precarização do ensino superior está diretamente vinculada ao processo de contrarreforma do Estado, expressando a contrarreforma do ensino superior, que tem como principais estratégias a expansão da educação privada e privatização interna das instituições públicas (MONTE *et al*, 2015).

As proposituras tecidas para a política educacional integram um quadro de medidas conduzidas pelos organismos multilaterais para os ajustes dos países periféricos no atendimento as necessidades de valorização do capital, que têm incidido diretamente na formação profissional, e nas condições postas ao exercício da docência (AMARAL, 2007).

As reformas processadas na política educacional nos países periféricos nas últimas três décadas, configuram-se como parte do pacote de medidas e estratégias de ajuste neoliberal orientadas pelos organismos multilaterais (Banco Mundial, OMC, Unesco) que difundem um novo padrão burguês de sociabilidade e de integração dos países periféricos na ordem mundial, sob um discurso aparente de preocupação ao enfrentamento da pobreza, calcado no binômio pobreza-segurança (LIMA K., 2011).

Diante desse projeto, tais organismos apresentam a educação como política inclusiva e ressalta a necessidade de uma reforma educacional para a inclusão dos segmentos pauperizados da população, sustentando que seria o acesso à educação, mais especificamente a formação técnica, por meio da capacitação tecnológica que promoveria a empregabilidade (LIMA K., 2007).

De acordo com Lima K. (2007) na perspectiva desses organismos internacionais retoma-se para reforma¹⁵ da educação a ideologia do capital humano e do capital social:

- I. Investe-se no desenvolvimento das competências, habilidades e capacidades dos indivíduos em sua singularidade para que estes estejam aptos a buscar responder suas necessidades no mercado;
- II. Desenvolvem-se estratégias de financiamento compartilhado da política de educação via ações de grupos voluntários, responsabilidade social do empresariado e ONG's;

Na análise de Lima K. (2007) a lógica imperante da contrarreforma da educação superior está pautada na lucratividade do capital, que se legitima, a partir da concepção de educação como serviço, da noção de público não-estatal a prestação e execução de política educacional pelo setor privado, com alocação de recursos do Estado para tal fim. Assim também, como face da mesma moeda, a

¹⁵ Seguimos a perspectiva que faz a leitura de tal processo não como “reforma”, mas uma contrarreforma que realiza o desmonte, massificação e sucateamento da formação superior.

utilização de verbas privadas para financiamento de atividades e serviços acadêmicos nas Universidades, diluindo as fronteiras do público-privado.

Dentro desse quadro, a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) funcionam como mecanismo potencializador da mercantilização da educação, com destaque para a modalidade de Educação à Distância (EAD), sob o discurso mistificado da “internacionalização” e “democratização” da educação superior (LIMA, 2007).

A autora ainda ressalta que diante das medidas e ajuste realizados nas décadas de 1980 e 1990 atendendo as requisições dos organismos multinacionais, impõe-se a necessidade de desenvolverem políticas de alívio e mitigação da pobreza, ganhando centralidade, nessa conjuntura, a “preocupação” com Educação para todos, com destaque para Convenção Mundial organizada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e BM,¹⁶ na década de 1990.

Seguindo essa lógica, é possível que se camuflassem os verdadeiros objetivos do capital que seria a busca de novos nichos de exploração e investimento lucrativos, gestando o “fetiche da democratização do ensino”, em que tais organismos difundem uma concepção de educação básica (restrita ao ensino fundamental e médio), e o investimento focalizado do Estado e de expansão privatizada do ensino superior com a participação de setores privados, quer seja no financiamento, quer seja na execução (LIMA K., 2007).

Desse modo, tais organismos apresentam concepção de educação superior como educação terciária, de terceiro grau, passando a fazer parte desta, cursos técnicos realizado após a conclusão do ensino médio, como estratégias de diversificação e ampliação do acesso ao ensino superior “[...] na medida em que qualquer curso “pós-médio” (público ou privado) era considerado de nível “terciário”, seja através da emissão de diplomas, certificados ou atestados de aproveitamento” (LIMA, 2011, p. 04), inclusive cursos à distância, de curta duração.

A perspectiva sustentada é da diversificação das instituições de ensino superior sobre a mística de “democratização” do acesso ao ensino superior subordinada à lógica de rentabilidade do capital, que foi conduzida, na

¹⁶ Organização das Nações Unidas para Educação (UNESCO)- Ciência e Cultura-Fundação das Nações Unidas para Infância (Unicef) - Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento (Pnud)- Banco Mundial (BM).

particularidade brasileira, nos governos FHC, Lula e Rousseff¹⁷, com o incentivo a privatização do ensino superior.

Segundo Lima K. (2011), o processo de privatização do ensino superior nos referidos governos se deu ancorado nas seguintes estratégias: na diversificação dos cursos e das Instituições de Ensino Superior (IES)- públicas e privadas, universitárias e não universitárias, a exemplo dos Institutos Federais, que tem oferecido cursos técnicos-profissionalizantes, e as EAD's, destinados a classe trabalhadora possibilitando o acesso a educação superior aos desfavorecidos socialmente; e na diversificação das fontes de financiamento, com destaque para a isenção e alocação de recursos públicos para o setor privado, e o incentivo ao investimentos privado para a universidade pública tido como tática de incentivo a pesquisa (LIMA K., 2007). Nas palavras da autora:

Na medida em que a educação é um bem público e as instituições públicas e privadas prestam este serviço público (não-estatal), será naturalizada a alocação de verbas públicas para as instituições privadas e o financiamento privado para as instituições públicas, diluindo as fronteiras entre público e privado. (2007, p. 126)

A tendência que se apresenta é de um financiamento diversificado do ensino superior, difundida pela UNESCO, Banco Mundial e outros organismos multilaterais, no qual caberia também aos próprios estudantes e/ou familiares o pagamento das mensalidades e matrículas como fonte de compartilhamento de custos, enquanto que as vagas da universidades públicas seriam reservadas para os “melhores” alunos (LIMA K., 2011).

O projeto de empresariamento que determina a expansão da educação superior nos anos 2000 e a formação profissional já se fazia presente na década de 1990 evidenciado pelo desenvolvimento do processo embrionário de um sistema de Ensino à Distância (EaD) (LIMA K., 2007), pela a extinção do Conselho Federal de Educação (CFE) e sua substituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) o que alterou substantivamente as funções e poderes de tal órgão, passando a ser

¹⁷ Embora seguindo a mesma lógica contrarreformista tais governos possuem particularidades, sobretudo, os dois últimos que se apresentam como governos tidos como Neodesenvolvimentista que tem como estratégias de desenvolvimento macroeconômico, a busca por conjugar crescimento econômico e desenvolvimento social, sobretudo, através dos programas de transferências de renda (MOTA, 2012).

apenas um colaborador do MEC, ampliando os poderes do MEC para a condução de uma política de educação superior flexibilizada (LIMA K., 2007).

Nesse contexto, a década de 1990 foi palco histórico de disputas de projetos antagônicos para a educação superior: a defesa de um projeto privatista com custeio e subvenções públicas para este setor, defendido por empresários do setor industrial, da indústria de ensino e pela Igreja Católica; e o projeto de educação pública, gratuita e de qualidade defendido pelos movimentos sindicais, estudantis, movimentos sociais, e setores do parlamento. Tais debates influenciaram a elaboração da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) - cujo papel consiste na regulamentação do ensino público e privado do país no que se refere a estrutura e funcionamento do sistema educacional brasileiro¹⁸; que após diversas modificações, foi aprovada e sancionada pelo Congresso Nacional no governo FHC, Lei nº 9.394/96, com vitória do projeto privatista, que visava atender as necessidades do mercado globalizado em detrimento da qualidade da formação (LIMA K., 2007).

Nesta versão sancionada, apresentam-se medidas que determinam a execução política educacional que, com destaque para: a concepção do direito a educação pública enquanto dever do Estado restrito a educação escolar, pré-escola, ensino fundamental e médio; os níveis tidos como elevados de formação ficam a critério da capacidade individual de cada um, não configurando um dever do Estado; a normatização da livre iniciativa privada na educação; determina que apenas um terço do corpo docente necessita ter mestrado ou doutorado; e, um terço do corpo docente contratado em regime integral, permanente, de dedicação exclusiva. (BRASILa, 1996). Tais proposituras inferem no projeto de educação pública, gratuita e de qualidade, inflexionado também o ensino superior.

Como parte do mesmo processo contrarreformista que sanciona a LDB e extingue o CFN, Lima (2007) destaca as principais medidas para educação nesse contexto, dentre estas salientamos: o Decreto nº 2.207/1997 que estabelece a diversificação do sistema federal de ensino, passando a ser constituído por universidades, centros universitários, institutos, faculdades, e faculdades integradas; a medida provisória nº 1.827/99 que regula o Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior (FIES) que se utiliza das fontes de recursos do MEC, estimulando a alocação de verbas públicas para o setor privado; a aprovação do PNE, pela lei nº

¹⁸ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/43311-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-completa-20-anos-e-continua-actual>> acesso em 03, AGO. 2017, as 08:05:00.

10.172, de 9 de janeiro de 2001 que reitera a concepção de educação informatizada tecnicista e a desresponsabilização do poder público para com o ensino superior pautado na política de diversificação das IFES e das fontes de financiamento;

Diante de tais medidas contrarreformista na educação superior, no ano de 2002, final do governo de FHC, com base no Censo da educação superior de 2002 salientado por Lima (2011), já se sinalizava a expansão privatizada do acesso ao ensino superior, pois, o ingresso de discente em IES públicas somava 320.354, enquanto que nas IES privadas somava 1.090.854, indicando os efeitos da política de financiamento estudantil.

De acordo com lamamoto (2012) a lógica mercantilista que se segue no governo FHC, e aprofundado nos governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016) está pautada no discurso de deterioração das Instituições públicas expressa na ausência de infraestrutura, nos poucos recursos financeiros para o desenvolvimento de pesquisa e mal-empregados nos gastos considerados “não educacionais”¹⁹, as altas taxas de evasão, além da baixa relação aluno/professor; sustentando, desse modo, a defesa das instituições privadas como modelo de administração e gestão educacional: ágeis, flexíveis e eficientes, a partir da ótica de custo/benefício, eficácia/inoperância.

Como expressão dessa realidade, no âmago das demais estratégias do projeto de educação neoliberal, vigente nas últimas três décadas, o governo FHC formaliza a desarticulação do ensino-pesquisa-extensão, suprimindo o caráter de obrigatoriedade da pesquisa e extensão para aquelas instituições de ensino superior que não se configuram como universidades, dada a diferenciação da natureza das instituições de ensino (faculdades, institutos, centros), argumentando que esse tripé é um requisito específico da universidade (LIMA K., 2013).

No Governo Lula da Silva, por sua vez, dá-se continuidade a lógica de empresariamento do ensino superior, com a manutenção dos antigos e também a partir da criação de novos programas e projetos contrarreformistas através das parcerias público-privada (LIMA K., 2013). O seu direcionamento já sinalizava a preocupação com a ociosidade das vagas no ensino público, e, sobretudo, no ensino privado, assim como com a “democratização do acesso” para as diversas

¹⁹. Para enxugar o papel do Estado tendo como enfoque a superação da crise, sustenta-se a redução de gastos com a assistência estudantil tais como: habitação e alimentação; que são consideradas onerosas para o Estado e não rentáveis. (BORGES, 2010).

nacionalidades, com a utilização das TIC em que as EAD's configuraria estratégias de aumento das vagas nas universidades, e de formação dos professores para a educação básica e o ensino médio (LIMA K., 2007).

O incentivo ao ensino privado teve fortalecimento e continuidade com o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), e a partir da criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), Lei 11.096/2005,²⁰ que concede bolsa de estudo integral e/ou parcial para cursos de graduação e sequenciais em instituições privadas de ensino superior e regulariza a ampliação de isenção fiscal para as instituições de ensino superior privadas (LIMA K., 2011). Esses programas representaram o aprofundamento do financiamento público indireto ao ensino privado, promovendo o empresariamento da política educacional e captação do fundo público para a ciranda financeira do capital, alicerçando em bases sólidas a expansão do ensino superior de modo a garantir que as vagas de acesso criadas não se tornassem ociosas, com retorno lucrativo para o capital (GUERRA, 2010).

Também ocorreu a regulamentação e expansão do funcionamento do Ensino à distância (EAD) e a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), adensando a diversificação das IES no governo Lula da Silva. Essas iniciativas endossam o quadro de desmonte da educação pública, fomentando a precarização da formação profissional e a mercantilização do direito a educação, expressando a contrarreforma do ensino superior no contexto dos anos 2000.

Nessa direção, faz-se necessário desvelar a falácia da “democratização” do ensino superior. O FIES²¹ na verdade, consiste em estratégias de favorecimento do capital financeiro e da fábrica de ensinar, no combate a ociosidade das vagas no ensino privado, pois, ele onera a classe que vive trabalho, e expressa a frenética busca do capital de novos nichos lucrativos e de exploração e extração de mais-valia.

Dados trazidos por Hostin (2015) revelam que, no ano de 2013, foram realizados 505 mil novos contratos do FIES, representando um desembolso por parte do governo federal de 5,9 bilhões, garantindo assim a ocupação das vagas ociosas no ensino superior privado.

Com relação ao PROUNI, em 2013, o governo federal forneceu 252.374 bolsas, destas 164.379 eram integrais e 87.995 parciais. Só no ano de 2012, o

²⁰. Disponível em: < <http://siteprouni.mec.gov.br/>> acesso em 02, AGO. 2017. As 17:04:00.

²¹ Disponível em: <http://www.novofies.com.br/pagamento.htm> acesso em 02, AGO. 2017, as 18:00:00

governo deixou de arrecadar mais de R\$ 514 milhões de impostos, o que revela que, tais programas tem beneficiado os empresários do ramo educacional, favorecendo a expansão de uma concepção de ensino superior voltada ao produtivismo, em detrimento da produção teórica e formação de qualidade (HOSTIN, 2015).

O censo do ano de 2014²², revela que as instituições de ensino privadas tiveram uma participação de 87,4% no total de matrículas de graduação daquele ano, e a rede pública, por sua vez, representou 12,6% das matrículas. Nessa direção, do ano de 2013 2014 o crescimento no número de matrículas foi 7,1%, sendo 1,5% na rede pública e 9,2% na rede privada (BRASILb, 2014).

Também se registra a existência de 32. 049 cursos de graduação, tendo uma evolução percentual de 8,6% com relação ao ano de 2010, dos quais as instituições privadas representaram 66,1% da oferta com predominância de oferta de cursos nas áreas de ciências sociais, negócios e direito (BRASILc, 2013).

Ainda, como rol de medidas contrarreformista, o Ensino à Distância, tem se expandido significativamente. Do ano de 2009 à 2014,²³ (SEMESP, 2016), as matrículas no EaD obtiveram um crescimento de 60%, com 80% de crescimento nas matrículas em instituições privadas. No tocante a realidade do Serviço Social, no ano de 2014, as matrículas para o curso nesta modalidade de ensino cresceram significativamente, chegando a representar o terceiro curso mais procurado, com 97.728 matrículas, ficando atrás apenas do curso de Pedagogia, líder do ranking, e do curso Administração. Tal investimento na área de humanas e ciências sociais aplicadas, incluindo-se o curso de Serviço Social, dar-se pela rentabilidade e lucratividade devido os baixos custos de investimento propiciando, tanto a expansão do capital, como também, formando profissionais/intelectuais conformadores de consensos, mantenedores do “*status quo*” (LIMA, 2010), endossando assim, o quadro de formação aligeirada, tecnicista, sucateada, pautada na quebra do tripé ensino-pesquisa-extensão.

Ainda compondo o pacote de contrarreformas na educação superior é o REUNI (Programa de Planos e Apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) regulamento pelo Decreto n. 6.096/2007, que opera a

²² Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf.

²³Disponível em: http://convergenciacom.net/pdf/mapa_ensino_superior_2016.pdf, acesso em 27, MAR. 2017, as 15:18:00.

mudança do papel das universidades federais, centrado no aumento quantitativo de vagas para ingresso no ensino superior, através do aumento das vagas e da criação de novos cursos (PINTO, 2013), contudo, sem a disponibilização e/ou ampliação dos recursos necessários (tecnológicos, financeiros e humanos), para garantir uma formação de qualidade. A estratégia é

[...] elevar a taxa de conclusão média nos cursos de graduação para 90% e a relação de 18 alunos de graduação por professor [...], bem como a redução da taxa de evasão; ocupação de vagas ociosas; aumento de vagas prioritariamente nos cursos noturnos; diversificação das modalidades de graduação, [...], com a educação a distância prioritariamente [...] (PINTO, 2013, p. 40).

Esta expansão desenfreada do ensino superior sem os investimentos dos recursos necessários, vem operando a massificação do ensino superior, passível de identificação no reduzido quadro docente e na conseqüente sobrecarga de trabalho destes, acumulando um grande número de disciplinas por docente, trazendo rebatimentos para a qualidade da formação profissional, no que se refere: à qualidade das orientações de artigos e monografias, da supervisão acadêmica, e desenvolvimento da pesquisa e extensão, nas horas disponíveis para o preparo da aula a ser ministrada e a formação continuada do docente, deixando lacunas na formação profissional, sobretudo, num contexto em que o contrato de trabalho temporário para docentes “substitutos” tem sido apresentado como estratégia importantíssima de redução de gastos para os cofres públicos, impactando a qualidade da formação profissional.

Nesse contexto, os desdobramentos da expansão desenfreada do ensino superior, não se restringe ao Ensino à Distância, pois, também o ensino presencial público e privado sofre inflexões. A expansão do ensino superior é evidenciada a partir da criação de 18 Universidades e 126 novos campi, ampliando-se em 2014 para 152 campus²⁴ (2014). Uma expansão que se deu de modo massificado na direção de deterioração das universidades públicas sem a realização de novos concursos, cursos em instalações físicas inadequadas para receber os novos alunos ingressantes (SAKURADA, 2017). Não houve, portanto, o direcionamento de recursos que operasse, efetivamente, a democratização do ensino superior com qualidade e, por outro lado, no período de 2003 a 2013, as instituições de ensino

²⁴ Disponível em: <<https://fernandonogueiracosta.files.wordpress.com/2014/09/o-brasil-de-lula-e-dilma-agosto-de-2014.pdf>> acesso em 15, AGO. 2017, as 12:00:00.

superior privadas passaram de 1.652 para o número de 2.130, um acréscimo de 478 novas instituições de caráter privado (SAKURADA, 2017)

A proposta de democratização do ensino superior no âmbito das universidades públicas através do Reuni tem impactado as condições de funcionamento das IFES públicas, corroborado com a precarização do processo didático-pedagógico nas Universidades: são problemas de infraestrutura; salas superlotadas; professores sobrecarregados com ausência de tempo para dedicação ao preparo das aulas, e dedicação efetiva necessidades teóricas conceituais de cada aluno em sala de aula, e nas orientações de TCC's e Supervisão de Estágio (PEREIRA e LIMA K., 2009). Sem mencionar a falta de um acervo bibliográfico que atenda a demanda quantitativa e qualitativamente na formação dos discentes, com as obras clássicas da economia política, da filosofia, sociologia, entre outros.

No ensino presencial privado, por sua vez, a precarização das condições de trabalho e de formação profissional conseguem ser ainda mais gritante, pois, além das salas abarrotadas, a superexploração do trabalho docente é ainda mais intensa, com relações contratuais flexíveis, cuja relação contratual predominante é de docentes horistas, inclusive, para as orientações de TCC (PEREIRA, 2010).

Ainda, como parte desse mesmo processo de massificação da educação superior, sob a ótica da “universidade operacional” (CHAUÍ, 1999) do produtivismo, é preciso considerar a precarização da formação dos próprios docentes, fruto também dessa formação que vem sendo sucateada, não só na graduação, mas também os cursos de pós-graduação: com a diminuição do tempo de duração dos mestrados e doutorados; o também reduzido quadro docentes vinculados aos programas, sobrecarregados com disciplinas e orientações, concomitantemente, na graduação e na pós-graduação; os critérios de avaliação dos conceitos dos programas privilegiando os aspectos quantitativo e não qualitativos das publicações e participações em congressos e eventos pelos docentes e discentes; a política de corte de recursos com redução do número de alunos bolsistas, retirando a possibilidade da dedicação exclusiva para o discentes que tem que permanecer no mercado de trabalho na condição de estudante-trabalhador, promovendo uma formação aligeirada tendente a superficialidades.

A 'qualidade' [...] é medida pela produtividade, orientada por três critérios: quanto uma universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz. [...] Observa-se que a pergunta pela produtividade não indaga: o que se produz, como se produz, para que ou para quem se

produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade. (CHAUÍ, 1999, p.02)

Nessa direção, as 20 metas estabelecidas para o Plano Nacional de Educação ²⁵(PNE), enquanto articulador do sistema educacional brasileiro, aprovado no ano de 2014 pelo MEC, reiteram tal assertiva, visto que, dentre estas, três metas destinavam-se diretamente ao enfoque no ensino superior, com destaque o aumento quantitativo da taxa bruta de matrículas na ensino superior para 50% (cinquenta por cento); bem como das matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, atingindo uma meta de diplomação de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000(vinte e cinco mil) doutores por ano. (BRASILd, 2014).

A universidade tem se reduzido a condição de “fabrica de diplomas” (GUERRA, 2010) e os estudantes tem se transformado no exército de reserva tecnificado apto a atender as necessidades do capital de acordo os seus ciclos de expansão e retração. O objetivo é certificar/diplomar graduados, mestres, e doutores quantitativamente, porém, não qualitativamente.

Nesse sentido, essa expansão é conduzida sob uma lógica que naturaliza o *status quo* e individualiza os problemas sociais culpabilizando o indivíduo pela sua incapacidade, camuflando a raiz das desigualdades sociais e do desemprego estrutural. A expansão quantitativa não implica em expansão qualificada, pois tem se dado ancorado na quebra do tripé ensino-pesquisa-extensão, produzindo uma expansão massificada, sucateada, instrumental destinada ao atendimento as necessidades do mercado, transformando o direito a educação em uma mercadoria de baixa qualidade.

Neste período, apesar do fetiche do enfrentamento as desigualdades sociais²⁶, manteve-se a sangria de recursos da união para o pagamento e

²⁵ Delineia diretrizes, metas, balizas, estratégias e objetivos para a consecução da política educacional para os 10 anos seguintes a sua aprovação.

²⁶ Expressão desse fetiche da “democratização” do acesso a educação, especificamente, no governo Rousseff, foi a criação do Pronatec, que do ano de 2011, até o ano de 2014 somou-se aproximadamente 8 milhões de matrículas em 4.145 municípios brasileiros, oferecendo cursos técnicos de curta duração, variando de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos (O BRASIL DE LULA E DILMA, 2014). De acordo com relatório da cartilha final, o Brasil de Lula e Dilma²⁶, de 2014, no governo Lula foram criadas 14 universidades e 214 escolas técnicas, enquanto que no governo Dilma até o ano de 2014 foram criadas outras 4 universidades e até 208 escolhas técnicas. Os governos petistas, Lula e Dilma, desse modo, deram luz ao processo de interiorização do ensino superior e técnico-profissionalizante no país. Tais dados refletem o modelo de desenvolvimento da política educacional conduzida em tais governo, orientada pelos organismos multilaterais para a formação de capital humano e mão-de-obra adestrada ao mercado trabalho, onde privilegia-se a formação técnica

amortização da dívida pública em detrimento das políticas públicas, incluindo a política educacional. Até dezembro de 2015, a dívida pública consumiu 962 bilhões de reais, representando um gasto de 42% das receitas federais, enquanto que para a educação foram gastos 3,91% desta receita total (ANFIP, 2015). Estes dados reiteram o desvelamento da farsa da democratização do ensino superior, pois, com a destinação de recursos tão parcos para a educação, como poderia promover uma expansão do acesso a ensino superior com qualidade? Obviamente oferecendo uma educação de pouca qualidade com baixos custos para os cofres públicos.

Cabe considerar que no de 2016, após o golpe jurídico parlamentar do governo Dilma (2015-2016), verifica-se uma tendência ainda mais regressiva no que se refere a políticas sociais brasileiras. Pautada num discurso de controle dos gastos públicos, vem se realizando medidas e propostas que se aproximam da ideologia convencional neoliberal sanguinária, de aprofundamento do empresariamento da educação superior, orientado para o mercado, através da retração de investimentos e incentivo a privatização interna das universidades públicas.

Sob o discurso de busca da retomada do crescimento econômico a partir da necessidade do ajuste fiscal, controle inflacionário e dos gastos sociais, o governo golpista ilegítimo de Temer vem realizando um conjunto de medidas consideradas impopulares²⁷ explicitadas em seu plano de governo lançado em 2015 no documento nomeado por a *ponte para o futuro*²⁸.

em detrimento da produção de conhecimento Disponível em: <<http://www.pt.org.br/wp-content/uploads/2014/09/CARTILHA-FINAL.pdf>> Acesso em 16, MAR. 2016, as 22:00:00.

²⁷ Tem-se como exemplo a aprovação da Ementa constitucional 95 constituinte de seu projeto de governo, que estabelece um novo regime fiscal com a determinação de um teto para gasto federal por um período de 20 anos. Tal congelamento inflexiona a execução das políticas sociais, e de modo específico, a política de saúde e de educação, pois, a partir de 2018 as receitas destinada a estas políticas permanecem congeladas, sendo atualizada de acordo com a inflação do ano anterior. Processo este que conduzirá a desvinculação do repasse de 18% dos recursos da União para a educação estabelecido na Constituição Federal (ANDES, 2016).

²⁸ No qual destacam-se suas proposições para com os gastos sociais direcionados a saúde e educação destruindo as garantias constitucionais que garantam a destinação de recursos para essas políticas, retirando o caráter impositivo; o fim da indexação dos gastos públicos, sobretudo a indexação do salário mínimo articulado aos benefícios sociais que assegura correções reais aos reajustes que dentro do referido programa onera os cofres públicos, retirando a obrigatoriedade de se reajustarem os benefícios ao ser reajustado o salario mínimo; a ampliação a idade mínima para aposentadoria, sobreposição das convenções coletivas às normas legais inflexionando a capacidade de negociação do trabalhador e reduzindo a proteção estatal. Ler o documento a PONTE PARA FUTURO para maiores informações. Disponível em: <pmdb.org.br/wp-content/uploads/.../RELEASE-TEMER_A4-28.10.15-Online.pdf> Acesso em 15/08/2016.

Como reflexos dessa política anti-democrática, regressiva e de desfinanciamento do ensino superior público em favor do grande capital e de privatização dos aparatos públicos estamos presenciando a crise que tem afetado a UERJ²⁹ (ANPG, 2017a), e também as Universidades Estaduais Paulistas USP, UNESP, UNICAMP³⁰. Essa retração de verba tem deixado às universidades públicas à deriva e agonizando, e configura-se como uma estratégia de fomento a privatização forçosa das universidades públicas brasileiras.

Ainda no decurso dos ataques promovidos a política educacional pelo governo golpista, no âmbito do ensino superior, a política de contenção de gastos ameaça a paralização dos programas de incentivos a educação superior. De acordo com Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior³¹ no ano de 2017 realizou-se um corte de 44% no orçamento do Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicação, pondo em xeque a produção científica no país.

Tal retração de recurso trouxe implicações para a manutenção das bolsas de fomento a pesquisa mantidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que no mês de julho de 2017 teve um ônus de 45% a menos em relação ao ano de 2015 no que refere ao quantitativo de bolsas de Mestrado e Doutorado financiadas por esta; e de 49,29% a menos no que se refere a totalidade de bolsas, as quais sejam: Iniciação Científica, Mestrado, Doutorado e Produtividade em Pesquisa (ANPG, 2017b).

O processo escancarado de privatização das universidades públicas no atual governo tem promovido um ataque fervoroso e sanguinário no desmonte das Universidades Públicas e das instituições de fomento a pesquisa, e encontrou face também na decisão proferida pelo Supremo Tribunal Federal (STF) no dia 26 de

²⁹ A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) vem sendo atingida por uma política de desfinanciamento que tem impactado a estabilidade e funcionamento da IE, com destaque para o recente corte de verbas de 30% das receitas da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), adensando a precarização das condições de trabalho e ensino da referida instituição. Disponível em <http://www.anpg.org.br/querem-acabar-com-a-universidade-mais-popular-do-pais/> acesso em 04, AGO. 2017, as 21:06:00.

³⁰ “A oscilação das verbas destinadas às instituições de ensino superior é um dos motivos que têm feito com que as universidades estaduais paulistas, por exemplo, estourassem recentemente seu orçamento só com pagamentos de salários. Para se ter uma ideia, USP, Universidade Estadual Paulista (Unesp) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) estão na iminência de comprometer a totalidade de seus orçamentos com o pagamento das folhas de pessoal.” (RIGHETTI, 2017, p.02)

³¹ Disponível em < <http://www.andes.org.br/andes/portal.andes> > , acesso em 12, AGO. 2017, as 21:50:00.

abril de 2017, que autoriza a cobrança de taxas em cursos de pós-graduação lato sensu em Universidades públicas, e que, inclusive, utilizou como argumento para essa decisão a política de corte de recursos para as universidades públicas e da necessidade de arrecadar receitas para a manutenção desta, promovendo um modelo híbrido para as instituições públicas (ANDES-SN, 2017); bem como no Projeto de Lei 4302/98, que incentiva a privatização interna das Universidades através da parceria público-privado, a partir da regulamentação da terceirização da contratação de docentes, retirando a obrigatoriedade das Universidades Públicas da realização de concursos públicos. (ANPG, 2017). Nesse cenário caótico de crise financeira e racionalização de recurso que tem assolado as universidades públicas, evidentemente, estas são induzidas a optarem pela não realização do concurso público.

À medida que este governo golpista adensa o processo de sucateamento das Universidades Públicas, como parte do mesmo processo, aprofunda medidas que regulamentam a expansão do ensino privado e a distância. A partir do Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017 torna-se possível à oferta de cursos superiores exclusivamente à distância com a falácia de garantir a inclusão social no ensino superior.

Inserido neste cenário contrarreformista de precarização, aligeiramento e sucateamento do ensino superior, o Serviço social não passaria ileso, de forma que é relevante salientarmos as particularidades das inflexões deste contexto de expansão da ofensiva neoliberal na educação superior brasileira, no projeto de formação do curso de Serviço Social.

1.2.1 A expansão dos cursos de Serviço Social no contexto da expansão do projeto neoliberal de educação superior

Seguindo os passos da teoria social crítica é possível afirmar que a formação em Serviço Social não se encontra apartada desse real concreto e das determinações do sistema do capital conduzidas para lógica contrarreformista para a execução da política de educação do ensino superior.

A contrarreforma do ensino superior tem operado a degradação do papel das universidades enquanto campo de produção de conhecimento, e da formação política e criticistas, regredindo a condição de “Universidade operacional”, na

expressão de Chauí (1999). A universidade não é mais apreendida como instituição e sim como organização voltada à gestão e resultados, pautada na lógica do produtivismo, flexibilidade e lucratividade, em que a pesquisa tem sucumbido a razão instrumental manipulatória do real, utilitarista, a pesquisa que traz resultados lucrativos, no controle de estratégias técnico-científica e intervenção para resoluções de problemáticas. E o ensino é concebido como mera transmissão de conhecimentos, dos docentes para os discentes, relegando o desenvolvimento intelectual, crítico e cognitivo. Nessa perspectiva Chauí (1999, p.04)

[...] Enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento e a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, a nova universalidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos [...] Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micrororganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual.

Nesse contexto, a formação em Serviço Social não se encontra apartada das determinações da ofensiva do capital em sua busca frenética de recompor suas taxas de lucro e das diretrizes que norteiam a expansão da educação superior.

Nas últimas décadas (1990 e 2000), diante do projeto de educação neoliberal de expansão massificada do acesso a ensino superior via mercado, tem se verificado a expansão desenfreada dos cursos de Serviço Social, majoritariamente a partir do ensino privado presencial e pela modalidade de ensino à distância, que não priorizam o tripé ensino- pesquisa- extensão, conforme sustentam as Diretrizes Curriculares da ABEPSS³². Nessa direção, tem-se privilegiado um projeto de formação aligeirada, massificada técnico-instrumentalizante “empobrecida” na dimensão humano-progressistas, tendo como pauta a obtenção de lucros para o capital e não a formação crítica-generalista de qualidade (SILVA R., 2010), transformando um direito social em mercadoria de baixa qualidade.

Conforme já pontuamos, o curso de Serviço Social está no ranking dos cursos com maior número de matrícula no EaD, dado este explicado pela lógica do lucro/rentabilidade, pois demanda pouco investimento, no que se refere a contratação de docentes e tutores, em termo de quantidade, e possibilitam um

³² Faremos a análise específica do Projeto de Formação da ABEPSS no capítulo II.

retorno rápido de lucratividade. (CFESS, CRESS, ABEPSS, ENESSO, 2014). Nessa direção, Pereira e Lima K. (2009, p.324) salientam que:

[...] a criação de cursos na área de Humanidades, como o de Serviço Social – além de proporcionar novos campos de expansão ao capital, fundamentais na fase atual do capitalismo – responde à necessidade de formação de intelectuais difusores de uma sociabilidade conformista e colaboracionista.

As referidas autoras enfatizam que a expansão desenfreada do ensino superior no Serviço Social tem se dado expressivamente através do setor privado, sobretudo em instituições não universitárias, ou seja, aquelas que dispensam o tripé ensino pesquisa extensão, e junto com ele a formação crítico-analítica, de pesquisadores e cientistas. Isso tem corroborado com a produção de um perfil profissional de Serviço Social que desconstrói a direção do projeto profissional, (de)formando não só no sentido teórico, como também no ético, político e técnico interventivo.

Sob vigência da lógica mercadológica de expansão do ensino superior essa exponenciação de aberturas de cursos de serviço social teve grande concentração nos governos petistas. De acordo com Lima K. e Pereira (2009), no período de 2002 à 2009 o número de cursos de Serviço Social passaram de 50 para 210, um crescimento de mais 100%. Conforme expressa a tabela a seguir:

TABELA 1: Cursos de Serviço Social distribuído segundo o período de autorização e natureza jurídica

Período	Privado	%	Público	%	Total
1930-1994	47	63,5	27	36,5	74
1995-2002	45	90,0	05	10,0	50
2003-2009	191	91,0	19	9,0	210

Fonte: Pereira (*apud*, LIMA K. e PEREIRA, 2009)

Dentre os 160 novos cursos criados nesse período de 7 anos, 146 são privados, e 14 públicos, desse modo, evidencia-se a mesma tendência de democratização do ensino superior via mercado, em instituições privadas não universitárias (LIMA K. e PEREIRA, 2009) revelando os efeitos da política governamental de apoio e incentivo aos investimentos dos empresários na

educação superior a partir da ampla isenção fiscal operada através do FIES e do PROUNI.

As informações da tabela apontam para uma tendência de crescimento do ensino privado que vem fomentando a precarização e massificação da formação, produzindo um perfil profissional acrítico, despolitizada, tecnicizada na contramão do perfil profissional sustentado pelo projeto de formação da ABEPSS expresso nas Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social, o que traz rebatimentos a afirmação da direção social da profissão.

Pereira et.al (2014) enfatiza - com base no censo da educação superior realizado pelo INEP/MEC - que, do ano de 2006, ano em que foi criado o primeiro curso de Serviço Social à distância, ao ano de 2012, os cursos ofertados nessa modalidade de ensino tiveram um crescimento de 1.700%, enquanto no ensino presencial teve um crescimento de 67,85%; e o número de matrículas no ensino à distância no ano de 2012 foram de 97.428, superando as 75.551 matrículas do ensino presencial.

Tais tendências se mantem nos anos seguintes, pois do ano de 2009 ao ano de 2017³³, o número de cursos em Serviço Social aumentou para 561, mais que o dobro de crescimento num período de 8 anos. Dentre estes, 65 são cursos presenciais gratuitos; 439 são cursos presenciais privados; e 37 curso à distância privado (BRASILd, 2017)

Os dados evidenciam, esta expansão tem favorecido o enriquecimento do capital através da exploração da classe-que-vive-do-trabalho, pois, são os trabalhadores, ou os filhos da classe trabalhadora que sendo produto de uma formação básica pública precarizada e que não disputam em condições de igualdade de acesso as vagas das Universidades públicas com os filhos da classe burguesa; veem no ensino privado presencial e à distância, a possibilidade de concretizar o tão sonhado objetivo de ter um curso superior, a inserção no mercado de trabalho e almejar uma ascensão social.

A partir de dados do INEP/MEC sintetizados na Sinopse Estatística da educação superior³⁴ do ano de 2015 verificamos que do número total de matrículas de 172.562 no curso de Serviço Social, somente 21.436 se deram em instituições

³³ Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/> acesso em 18, MAR. 2017, as 16:15:00.

³⁴ Disponível em:< <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> >acesso em 20, AGO. 2017, as 15:51:00.

públicas, enquanto que as outras 151.133 matrículas se deram no setor privado. Dentre a totalidade dessas matrículas efetivadas naquele ano, 96.638 foram no ensino à distância (BRASILE, 2016).

Dado que evidencia que, embora, o número de cursos de Serviço Social ofertados no ensino à distância seja inferior ao número de cursos presenciais, o ensino à distância tem concentrado o maior número de matrículas, revelando que as estratégias de expansão do curso de Serviço Social tem se dado majoritariamente no ensino privado, e, sobretudo, à distância.

Nesse contexto, o ensino à distância, tem se configurado como estratégia central de investimento do capital, pois esta tem apresentado baixos custos e promovido a acessibilidade a estudantes (leia-se consumidores) das mais diversas regiões e municípios (CFESS, CRESS, ABEPSS, ENESSO, 2014).

Desse modo, cria-se e reproduz-se um exército profissional alienado, dócil, mantenedores do “*status quo*”, isso para aqueles que através do diploma conseguem inserção no mercado de trabalho e atuar como Assistente Social (PEREIRA, 2010).

Destarte, nos anos 2000, enfatiza Guerra (2011), que na sequência do sucateamento, massificação e desmonte do ensino superior, a pós-graduação é instrumentalizada adensando o estímulo ao atendimento das demandas de lucratividade do mercado, com vistas a formação de capital humano. Sobretudo, capacitar pesquisadores para o desenvolvimento de novas tecnologias, regulamentada a partir da lei de Inovação Tecnológica que favorece a articulação empresa-universidade. Assim como também, responder a demanda por docentes no âmbito da graduação diante da exponenciação realizada pelo REUNI, FIES e PROUNI (GUERRA, 2011).

A expansão dos cursos de pós-graduação também tem se operado sob a lógica da rentabilidade, custo/benéfico, eficácia/inoperância com retração de verbas (GUERRA, 2011). E nesse quadro, sob a ótica produtivista-quantitativa o fomento a pesquisa pelas instituições financiadoras tem privilegiado na distribuição dos recursos, preferencialmente, as pesquisas nas ciências exatas e biológicas, ou seja, para áreas que trazem retorno imediato lucrativo para o mercado em detrimento das ciências humanas e produções de cunho qualitativo. Também estabelece critérios e parâmetros de avaliação pautada nas ditas “ciências duras” na ótica produtivista que desconsideram a especificidade e natureza de cada área de produção de

conhecimento, promovendo “*o fordismo intelectual*”, considerando metas e prazos apenas quantitativos.

O império dessa lógica produtivista –quantitativa aligeirada em detrimento da formação da qualidade, tem corroborado com a produção de um novo perfil de pós-graduados com formação precarizada, incapazes de concretizar a aprovação em concurso público para docente, com pouco ou nenhum tato/habilidade didático-pedagógica para o efetivo exercício da docência, que tem se reduzido a: “[...] habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho [...]. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: formação.” (CHAUÍ, 1999, p. 05).

Nesse contexto, a articulação orgânica entre graduação e pós-graduação tem se dado no sentido oposto daquela sustentada pela ABEPSS em seu projeto de formação, que defende uma formação profissional crítico generalista com a indissociabilidade das dimensões ético-político, teórico-metodológica e técnico-operativa, e de perfil profissional questionador do real na perspectiva heurística da totalidade, crítico, criativo, investigativo, propositivo e comprometido com a direção estratégica do projeto profissional . Vem se confirmando, um círculo vicioso em que o docente de formação precarizada corrobora com a também precarização do ensino-pesquisa-extensão nos cursos de graduação. As debilidades e lacunas na formação daqueles tem-se reproduzido também na formação dos discentes, e assim sucessivamente.

Desse modo, a expansão desenfreada do ensino superior, que tem inflexionado a formação profissional de Serviço Social vem demandando o posicionamento defensivo da categoria profissional e de suas entidades representativas afirmando a direção social estratégica do projeto profissional na formação do perfil profissional crítico, sustentada pelas Diretrizes Curriculares (1996, p.06) que tem na pesquisa elemento central e transversal para o desenvolvimento da dimensão investigativa-interventiva “como princípios formativos [...] e da relação teoria e realidade e a Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão”

Em vista dessa expansão dos cursos de Serviço Social sob lógica privatista tem-se produzido o empobrecimento intelectual no âmbito da formação profissional em Serviço Social, “ com (quase) ausência da pesquisa, extensão e condições efetivas para os docentes atuarem com qualidade” (PEREIRA, 2016, p. 43). Nessa

direção, a transversalidade da pesquisa sustentada pela ABEPSS tem sucumbido na formação dado a redução da educação superior apenas o caráter de ensino, o ensino reduzido a adestramento para a inserção no mercado de trabalho, e que, por sua vez, fragiliza a articulação teoria-realidade e a superação da dicotomia entre teoria e prática, visto que é a inserção nas atividades de extensão e pesquisa possibilita a interação entre academia e sociedade e potencializa o recebimento de impulso do real, na articulação dos conhecimentos adquiridos na academia e o desvelamento do real concreto em suas nuances e determinantes.

Nessa direção, a ausência dessas atividades consequentemente inflexiona o perfil profissional investigativo-interventivo sustentada pela a ABEPSS (ABEPSS, 2011), tendendo formar um profissional acrítico, funcional ao capital no atendimento de demandas pragmática e imediatistas das demandas institucionalmente postas, que não opera o movimento de desvelar o real em sua essência, e tende a reiterar as concepções que fragmentam a relação teoria e prática, pois é o desenvolvimento das dimensões investigativas e interventivas que fundamentam a unidade teoria e realidade na formação (ABEPSS, 1996). Desse modo, em função da formação empobrecida voltada ao atendimento funcional as demandas de mercado atualiza-se a ossatura sincrética na profissão na intervenção pontual fragmentária.

Tal empobrecimento e ainda mais emblemático no ensino da distância, cuja formação tem-se dado, de acordo com Pereira, Ferreira e Souza(2014, p. 185) :

[...] sem a devida vivência/interlocução acadêmica, destituído do contato com movimentos sociais históricos (como o docente e o estudantil), com bibliografia enxuta, ausência do indissociável tripé ensino, pesquisa e extensão, além de sérias irregularidades relacionadas à supervisão direta de estágio em Serviço Social. Tal perfil de formação [...] deve coadunar com o perfil de política social minimalista, focal e residual, cuja manutenção depende da forte ação estatal brasileira, pautada pelo ideário neoliberal.

Outras problemáticas denunciadas pelas entidades foram: número excessivo de estagiários para a carga horária de trabalho do supervisor de campo, contrariando os parâmetros da resolução 533 que estabelece um teto de número de 1 estagiário para cada 10 horas de trabalho semanal do supervisor de campo; a realização do estágio sem a supervisão direta; a contratação de profissionais apenas para o exercício da supervisão de campo, sem que aquele profissional constitua, efetivamente, parte da equipe profissional, o que compromete a capacidade deste

profissional auxiliar o estagiário nas análises crítico-reflexivas do cotidiano profissional. (CFESS, CRESS, ABEPSS, ENESSO, 2014).

O processo contrarreformista em vigor tem corroborado com produção de educação acrítica, instrumentalizate que (de)forma perfil profissional sustentado pela projeto de formação profissional da ABEPSS com respaldo teórico-metodológico, ético-política, e técnico-interventivo, capaz de desvelar as nuances das determinações da política macroeconômica captando o real em seu movimento contraditório, possibilitando o profissional tecer mediações a respeito de o porquê, por exemplo, dos recursos parcos destinados as políticas focalistas no cotidiano profissional.

Portanto, a lógica privatista de expansão do ensino superior que produz a formação tecnicista acrítica para atendimento as demandas de mercado é incompatível com o perfil profissional sustentado pela proposta de formação da ABEPSS:

O perfil do profissional que se pretende formar, segundo o Projeto de Formação Profissional do Assistente Social de 1996, é um profissional capaz de privilegiar a defesa dos direitos sociais, a ampliação da cidadania e a consolidação da democracia, com uma competência a ser adquirida nas várias dimensões que compõem o agir profissional: teórico-prática, técnico-operativa e ético-política. Aqui, trata-se de uma competência que vai além de conhecimentos teóricos. Requer questionar valores, repensar compromissos. (ABEPSS, 2011, p. 794)

Dados do CFESS (apud, SILVA M., 2016) revelam que esse “boom” de curso de Serviço Social tem impactado a categoria profissional, pois, em 2011, tínhamos 93 mil profissionais, em menos de 10 anos quase dobramos o contingente profissional, com aproximadamente 161.023 mil profissionais com inscrições nos Conselhos Regionais. Com a uma produção massiva de profissionais instrumentalizados com formação “banalizada”, limitada, que não assegura igualdade de condições dos profissionais concorrerem no mercado; colocando assim em xeque “a qualidade do ensino que está sendo oferecido, que não assegura o perfil das Diretrizes Curriculares; é a educação bancária e mercantilizada que não garante o serviço social de qualidade de que o Brasil precisa”. (ABEPSS, CFESS, CRESS, ENESSO, 2011. P. 15)

Nessa direção, endossamos a assertiva de lamamoto (2012), a exponenciação da categoria profissional dos Assistentes Sociais, tem operado o

crescimento do desemprego na área, pela incapacidade de aumento de postos de trabalhos que atenda o tamanho do contingente profissional e pressiona ao rebaixamento do piso salarial que ainda é pauta de luta da categoria, corroborando com a precarização e flexibilização das condições de trabalho e instabilidade no trabalho do(a) assistente social.

O que tem se oferecido é a diplomação em larga escala, através de uma formação débil, desqualificada, que desfigura e desconstrói as Diretrizes do Projeto de Formação Profissional da ABEPSS no que se refere à defesa da formação profissional crítico-generalista sobre as bases teórica e ética de valores progressistas e emancipatórios orientados pela perspectiva heurística da totalidade; e a sustentação de um ensino teórico-prático como unidade transversal a formação profissional, expresso na unidade indissociável das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Favorece a criação e ampliação de um “exercito assistencial de reserva” acrítico, despobilitizado disponível e pronto para se sujeitar as necessidades do capital, através contratos de trabalhos flexíveis, polivalente e temporários. Um exército conformador de consenso, passíveis e subordinados as necessidades de exploração do capital (BENATTI, MUSTAFA, 2016).

Clarificamos que, o que se coloca em xeque não é a expansão do acesso ao ensino superior, e sim o modo como este vem sendo operado a partir da política de empresariamento do ensino superior, que promove uma inserção precarizada e visa formar mais alunos com menos recursos (GUERRA, 2010) via fomento ao ensino privado, presencial e à distância, e do sucateamento das universidades públicas.

Nessa direção, o posicionamento político-coletivo assumido pela categoria profissional norteado pelos valores progressista de seu projeto profissional sustenta a luta pela a educação presencial, laica, pública, gratuita, democrática, “[...] socialmente relevante e autônoma em face dos constrangimentos da racionalidade burguesa” (GUERRA, 2011, p.135) para o desenvolvimento do perfil profissional crítico, investigativo, competente, e comprometido, na contramão daquilo que o projeto neoliberal de expansão de educação superior tem promovido: um modelo de educação privatizante, débil, aligeirado, que visa atender as necessidades do mercado e metas quantitativas orientadas pelo BM através da exploração do estudante trabalhador em detrimento da formação de qualidade.

Guerra(2010) salienta que esse processo de desqualificação profissional, contribui para formar um perfil de assistente social incapaz de desvelar a relação

antagônico entre capital e trabalho, pois é necessário uma formação que capacite o futuro profissional do Serviço Social para apreender o movimento dialético do real e suas determinantes econômicas, políticas, sociais e culturais, nas diversas dimensões da totalidade (realidade), os elementos da formação sócio econômica brasileira heterônoma e dependente no cenário internacional; optando por valores progressistas com o domínio dos instrumentos e técnicas .

O profissional deve ter uma formação que desenvolva competências que possibilite ir além das exigências do mercado, desenvolvendo a dimensão investigativa da profissão que possibilite o desenvolvimento do perfil profissional crítico criativo, investigativos, competente e comprometido, o que requer uma formação sólida de qualidade.

Todavia, diante do contexto da precarização e aligeiramento e instrumentalização da formação profissional tem-se constituído uma categoria profissional que se quer é capaz de reconhecer seus direitos e deveres, quiçá atuar na defesa dos direitos dos usuários.

O perfil profissional que tem se produzido no contexto de contrarreforma do ensino superior, tem corroborado com um perfil profissional despolitizado, acrítico, funcional a conservação da realidade social reiterando praticas assistencialistas, clientelistas, fragmentada e paliativas, manipulando as variáveis empíricas do cotidiano que atua no real na dimensão fenomênica (positividade), pois:

[...] a lógica de desenvolvimento capitalista implica uma atitude *manipuladora* em face da natureza, que reclama precisamente o conjunto de procedimentos próprios a inteligência- a *ação* (social) exigida por aquela lógica demanda a quantificação, a calculabilidade, a formalização (NETTO, 1994, p.31, grifos do autor).

Somente o aporte na perspectiva da totalidade (elemento constitutivo e constituinte do real) enquanto complexo constituído de outros complexos, traz a possibilidade de o futuro profissional desenvolver um olhar crítico dialético sob real para além da imediaticidade, captando a essência do real, desvelando as implicações e a conexão genética entre a “questão social” e o modo de produção do capital, superando a perspectiva fragmentada e superficial do real. Perspectiva esta que tem sido negada pela formação aligeirada, instrumental e tecnicista pelo projeto neoliberal de educação, produtora de profissionais conformadores de consenso e mantenedores do “*status quo*”, pois:

Se não se dissolve a positividade, se não se remete a sua imediatez à malha de mediações objetivas inscritas na processualidade que ela sinaliza, o conhecimento que se pode construir não supera a faticidade epidérmica da empiria- pode oferecer diretrizes capazes para uma eficiente manipulação de variáveis empíricas da vida social [...] construir modelos e/ou paradigmas analíticos e explicativos aptos para entregar do processo social uma *interpretação* escorada no *entendimento* (NETTO, 1992, p. grifos do autor).

Salientamos que a crítica não se dirige aos sujeitos partícipes desse processo de formação, tampouco a ampliação do acesso. A crítica conduzida pela categoria profissional, através de suas entidades representativas, recai sobre a política perversa dirigida pelos organismos multilaterais incorporada nos governos das últimas três décadas, que fomentaram uma política de educação com estratégia do discurso de “combate as desigualdades sociais e alívio da pobreza”, contudo, operando um processo de contrarreforma do Estado brasileiro e da educação superior, promovendo a privatização da educação superior.

Não se trata de uma crítica subjetivista, individualista, de cunho preconceituoso e discriminatório, trata-se de desvelar a lógica mercadológica privatista que conduziu a expansão do ensino superior nos moldes da Universidade operacional sob império da lógica produtivista e da razão instrumental, voltada à rentabilidade do capital e adestramento de mão de obra na conformação de consenso, e que tem oferecido uma educação de baixa qualidade, em detrimento da formação crítica, sólida, gratuita, laica, de qualidade, com igualdade acesso a todos (CFESS, CRESS, ENESSO, ABEPSS, 2014). Noutras palavras:

A universidade que se defende é aquela que cultiva a razão crítica e o compromisso com valores universais, coerente com sua função pública, não limitada e submetida a interesses particulares de determinadas classes ou frações de classe; uma instituição a serviço da coletividade [...] uma, universidade plural e democrática, que forme cidadãos participantes e conscientes dos seus direitos civis, políticos e sociais [...] (IAMAMOTO, 2012, p. 432).

Assim, o perfil discente e docente, produto dessa exponenciação dos cursos de graduação e pós-graduação, tem fragilizado o perfil profissional do sujeito pensante. A massa crítica da cultura profissional tem sido esvaziada, restrita a uma vanguarda intelectual do Serviço Social que contribuíram e contribuem efetivamente com os avanços e conquistas teórico-política da profissão.

Nesse contexto, Iamamoto (2012) ressalta que o maior desafio para afirmação da formação profissional endossada pela ABEPSS nas Diretrizes

Curriculares, é a superação da racionalidade técnico-instrumental na formação profissional e do neoconservadorismo acadêmico pós-moderno, que tem reproduzido a formação tecnicista, simplificadora, instrumentalizante adestradora voltada aos ditames do mercado e, a afirmação da formação crítico-reflexivo que desenvolva o perfil profissional comprometido com a defesa dos interesses da classe trabalhadora.

Para tanto, faz-se necessário uma formação crítico-generalista de qualidade, que se expressa no desenvolvimento das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, por meio do ensino teórico-prático, transversal à formação profissional, e é com vista ao desenvolvimento desse perfil profissional, que o projeto de formação, estabelece princípios e diretrizes gerais para o curso de Serviço Social, cujas particularidades refletimos a seguir no segundo capítulo.

2 O SUBSTRATO HISTÓRICO TEÓRICO-CONCEITUAL DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DA ABEPSS

Uma pesquisa que se propõe a analisar a transversalidade do ensino teórico-prático na formação em Serviço Social, escopo central do presente trabalho, não encontraria alicerces sólidos sem passar por uma reflexão aguçada do atual formação da ABEPSS de 1996, sobretudo, no que se refere aos avanços teórico-analíticos que dão sustentação ao ensino teórico-prático articulado as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativo presentes na lógica curricular.

Desse modo, o presente capítulo busca enfatizar emergência da atual proposta de formação, suas bases teóricas, a constituição histórica da dimensão técnico-operativa e a forma como está incorporada ao projeto de formação. Por último, buscamos salientar o papel atribuído ao Estágio Supervisionado na formação em Serviço Social.

2.1 A transversalidade teórico-prática nas bases teóricas conceituais do projeto de formação profissional da ABEPSS de 1996

A renovação da proposta da formação profissional colocou-se como uma necessidade histórica no trânsito da década de 1970 a 1980, que sem sombra de

dúvida configurou um marco histórico para a sociedade brasileira e para o Serviço Social (ABEPSS/CEDPSS, 1996). A crise da ditadura militar, a ascensão dos movimentos sociais, os amplos movimentos da sociedade civil na luta pela redemocratização da sociedade brasileira constituem a base social norteadora da reorientação profissional (IAMAMOTO, 2014a).

Irrompia na cena brasileira demandas democráticas e populares, demandando também a atualização e redirecionamento da formação profissional no âmago da dinâmica da sociedade e de construção de um projeto profissional crítico articulado as classes populares (SILVA e SILVA, 2011).

A busca de romper com o conservadorismo no pensamento e na ação profissional no decurso do movimento de renovação profissional requisitou um extensivo processo de reconfiguração no âmbito do ensino, pesquisa, e na organização política representativa da categoria profissional (YAZBEK, 2016). Esse processo culminou na elaboração do currículo mínimo de 1982 e no código Ética de 1986. Abreu (2016) salienta que o currículo mínimo de 1982 apresentava o primeiro esboço na direção de rompimento com tecnicismo instrumental e conservador na formação sob influxos do Serviço Social norte-americano.

O marco do movimento de renovação profissional, na sua intenção de romper com o conservadorismo, foi o desvelamento da dimensão política da profissão e do significado sócio histórico da profissão, de sua inserção na divisão sócio técnica do trabalho, enquanto processualidade. Noutras palavras, a profissão passa a ser apreendida como um processo que se transforma, ao se transformarem as condições históricas que demandam a intervenção profissional (ABEPSS/CEDEPSS, 1996). De acordo com Iamamoto (1993) faz-se necessário pensar o Serviço Social para além de suas fronteiras internas no movimento da sociedade e das demandas emanadas para a profissão a partir desta.

Ainda, na década de 1980 ganha centralidade na agenda de debate profissional a demanda pela revisão curricular com vistas a adequação da formação profissional na direção da construção de um novo perfil profissional com eficácia e competência para responder as demandas consolidadas e emergentes postas à profissão, ressignificando modalidades práticos-interventivas para obtenção de legitimidade perante os usuários dos serviços sociais (NETTO, 2009a).

O processo de revisão do currículo mínimo de 1982 dar-se, sobretudo, pautado na perspectiva de superar as debilidades e lacunas presentes neste(nele).

Dentre elas: a insuficiente apreensão do método crítico dialético, cujas categorias do método não foram concebidas ontologicamente como partes constituintes do real concreto em seu movimento; e, a busca pela superação do distanciamento entre teoria e realidade, visto que a qualificação teórico-metodológica sustentada em tal currículo processava-se com relativo afastamento das reflexões do movimento do real, das problemáticas cotidianas que assolam o espaço sócio ocupacional (ABEPSS/CEDEPSS, 1996).

Na acepção de Iamamoto (1993) trata-se da necessidade de renovar a profissão assegurando sua utilidade social na contemporaneidade. Reivindica-se uma proposta de formação que deve fazer frente às exigências da contemporaneidade e as novas configurações da questão social agravadas pelo processo de reestruturação produtiva e da reforma neoliberal, redimensionando o significado social da profissão (ABEPSS, 1996).

Haja vista que, estas transformações rebatem diretamente nas condições objetivas de trabalho do assistente social, e tem determinado alterações nos espaços sócio ocupacionais na divisão sócio técnica do trabalho, bem como nas demandas consolidadas e emergentes postas para profissão (IAMAMOTO, 2014) que precisam ser vislumbradas pelo projeto de formação. Portanto, a revisão do currículo de 1982 tem como fundamento/base a realidade social objetiva (totalidade).

O Serviço Social tem como solo concreto a história da sociedade que perfila o processo de trabalho do assistente social, e com base nesta, afirma-se a necessidade de uma formação profissional com aporte no rigoroso trato teórico-metodológico capaz de tecer estratégias de enfrentamento dos desafios no cotidiano profissional (IAMAMOTO, 2014). Demanda-se um perfil profissional crítico capaz de apreender o atual estágio de expansão capitalismo e os rebatimentos na classe-que-vive-do-trabalho, usuários dos serviços sociais. Um profissional capaz de apreender as determinantes estruturais e conjunturais da “questão social”³⁵, objeto de intervenção profissional, e as formas de seu enfrentamento a partir da relação Estado-mercado-sociedade civil (IAMAMOTO, 2014).

³⁵ Conforme salienta Netto (1992, p.161) a “questão social” dado sua vinculação umbilical a lei geral de acumulação possui determinantes universais, “tradicionais” permanentes de caráter estrutural e mundializado que “[...] objetivam-se [nas] particularidades culturais, geo-políticas e nacionais [...]” dos diversos países. Assim, dado a essas mesmas particularidades histórico-culturais e aos diversos estágios de desenvolvimento do capitalismo a “questão social” exponenciada manifesta novas expressões, conjunturais, somadas aqueles universais.

Nessa direção, as Diretrizes Curriculares de 1996 assumem uma direção social, que juntamente com o Código de Ética de 1993 e a Lei de Regulamentação da profissão dão materialidade ao Projeto Profissional crítico, construído coletivamente pela categoria profissional no trânsito da década de 1970 a 1980, que prima pela defesa dos interesses e compromisso ético com a classe trabalhadora (NETTO, 2009). A construção do projeto afirma-se a partir da aproximação do marxismo pela categoria profissional em sua intenção de romper com conservadorismo, como resultante de sua maturidade teórica e política, reconhecendo seu papel no interior da divisão sócio técnica do trabalho no âmbito da reprodução das relações sociais e sua processualidade sócio histórica, optando por uma direção teórico-metodológica pautada na perspectiva da totalidade (SILVA e SILVA, 2011).

A proposta das Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social é oriunda de um denso debate realizado pelas unidades de ensino, e que na XVIII Convenção Nacional da Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social – ABESS, em 1994, delibera o processo de revisão do currículo mínimo em vigência desde 1982. A materialidade das diretrizes é resultante das reflexões, oficinas regionais e nacionais, realizadas e sistematizadas pelas unidades de ensino associadas à ABESS, hoje ABEPSS, durante o período de 1994 à 1996, sob a coordenação desta, do CEDPESS (Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social) e, apoio do CFESS (Conselho Federal de Serviço Social) e da ENESSO (Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social), estabelecendo bases comum para que cada Instituição de Ensino (IE) elabore seu currículo pleno (ABEPSS, 1996). A proposta de formação assume forma de Diretrizes por força da determinação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação nacional Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o que demandou o esforço e posicionamento político da ABEPSS em manter a direção e essência da proposta a qual, entretanto, sofreu alterações em seu processo de aprovação pelo CNE/CES (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior) (ABREU, 2016).

As questões norteadoras que regem este processo de revisão têm como pilar central o debate acerca do direcionamento, objetivos, conteúdo e função social da formação profissional (ABEPSS/CEDEPSS, 1996).

Desse modo, os pressupostos que regem a elaboração da proposta de formação profissional sustenta a necessidade de um amplo e rigoroso trato histórico,

teórico-metodológico; o desvelamento da dimensão política da profissão e de sua inserção no cenário político social engajado nos movimentos sociais; e a demanda por aprimoramento técnico-operacional para a qualificação de um profissional crítico-interventivo capaz de tecer respostas qualificadas a “questão social” (IAMAMOTO, 2014). Traz consigo o debate que é central na elaboração de tal proposta acerca da indissociabilidade teórico-prática na formação profissional, expressa nas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, sustentadas como uma unidade dialética (e não identidade) de diversos, enquanto elementos constitutivos e constituintes do ensino teórico-prático transversal à formação profissional.

Assim, tais dimensões devem perpassar todos os componentes curriculares da formação, de modo articulado, sustentando a transversalidade da relação dialética teoria-prática na formação profissional (SANTOS C. e PINI, 2013), tendo como preocupação a superação do trato uniliteral com ênfase demasiada em uma dimensão, em detrimento das outras. Portanto, a integração das dimensões passa pela apreensão de que elas são interdependentes, complementares entre si, sem prioridade ontológica de uma sobre a outra, constituindo como mediações necessárias para o conhecimento teórico do real e a intervenção prática neste.

Nesse sentido, em tal projeto, a concepção de competência profissional passa pelo reconhecimento da natureza interventiva e investigativa da profissão que requisita competência teórica para apreender e desvelar o real; ética no direcionamento na intervenção profissional; e técnica para a instrumentalização da intervenção profissional a partir da habilitação das competências técnico-operativa, salientando a imprescindibilidade do trato dos instrumentos e táticas que materializam a intervenção profissional mediatizado pelos avanços teórico-metodológicos (ABEPSS/CEDEPSS, 1996).

Nessa direção, concepção de formação profissional sustentada pela ABEPSS que rege o projeto de formação de 1996 parte do entendimento que:

O Serviço Social se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva no âmbito da questão social, expressa pelas contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista.[...] O processo de trabalho do Serviço Social é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais (ABEPSS, 1996, p.05).

Nessa direção, o projeto de formação passa a ter como eixo central o debate sobre a “questão social”, enquanto elemento que dá concretude a profissão, fundamentando esta enquanto profissão que atua *sobre* a realidade, e *na* realidade, que tem seu exercício profissional inflexionado pelas determinantes sociais, políticas, econômicas. (IAMAMOTO, 2014).

De acordo com Santos C. (2006) o Currículo de 1982 apresentava debilidades no que se refere à apreensão da relação teoria e prática na formação profissional expresso na dualidade entre teoria, método e história que permanecia em disciplinas isoladas no currículo de 1982 como resquício da influência positivista na profissão, superestimando o ensino da teoria em detrimento do ensino da prática sob o receio de incorrer no viés tecnicista que historicamente permeou a trajetória profissional.

Desse modo, o projeto de formação de 1996 não se configura como mera reedição da proposta do currículo mínimo de 1982 - tomando como base e conservando o seu acúmulo e avanços teórico na cultura profissional, representa um salto qualitativo para a preparação acadêmico-profissional dos (as) futuros (as) profissionais. A nova proposta passa a compreender história, teoria e método como elementos articulados; sustenta o ensino teórico-prático como unidade transversal a formação profissional, com vista à superação da lógica fragmentada em ensino da teoria e ensino da prática; a imprescindibilidade da transversalidade da ética, da pesquisa, da questão social, para o desenvolvimento da formação crítico-generalista haurida em valores progressistas e emancipatórios. O objetivo é formar um perfil profissional intelectual, competente no sentido técnico para operacionalizar a intervenção focal, localizada na particularidade de um cotidiano institucional; e no sentido teórico-político que compreenda o significado social e político da sua intervenção, os limites, as potencialidades e alternativas que se colocam a essa intervenção sob olhar macroscópico do real captando as determinantes macroeconômicas que perpassam aquele cotidiano (NETTO, 1996).

Assim, sustenta-se a defesa da formação de qualidade prepara o profissional com condições subjetivas (e intelectivas), dotado de respaldo jurídico e teórico-metodológico para traçar articulações de intervenções junto às demandas apresentadas, de modo a se colocar na defesa dos direitos dos usuários comprometido com a direção social hegemônica do atual projeto profissional.

Na acepção de Santos C. (2006) trata-se de formar profissionais aptos a atender as demandas do empregador, mas, sobretudo, de formar profissionais críticos, reflexivos e propositivos, capazes de formular propostas e projetos interventivos na defesa dos interesses das classes – que-vive-do-trabalho e conquistar novos espaços de atuação para o Serviço Social, formando “profissionais para a sociedade”.

Essa estrutura de proposta curricular possibilita a superação do distanciamento entre discurso genérico e a particularidades da realidade como estratégia de superação da dicotomia teoria e prática (ABEPSS/CEDEPSS, 1996).

Trocando em miúdos:

A pesquisa concreta de situações concretas é condição para se atribuir um novo estatuto a dimensão interventiva e operativa da profissão, resguardados os seus componentes ético-políticos. O grande desafio na atualidade é, pois, transitar da bagagem teórica acumulada ao enraizamento da profissão na realidade, atribuindo [...] uma maior atenção às estratégias, táticas e técnicas do trabalho profissional [...] (IAMAMOTO, 2014, p.52).

Nesse sentido, é um perfil profissional capaz de apreender o “[...] significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;” bem como a “[...] [as] demandas - consolidadas e emergentes - postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potenciem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre público e privado” (ABEPSS, 1996, p.07). É um profissional capaz de desvelar o cotidiano institucional, para além do aparente imediato, captando os fios invisíveis que perpassam o real, o porquê, por exemplo, dos recursos parcos e do seletivismo na viabilização dos serviços sociais, de modo a não cair nas armadilhas do fatalismo e/ou messianismo.

Assim, esta proposta de formação de 1996, apresenta uma concepção de formação profissional que não se resume a qualificar profissionais para o mercado de trabalho. Trata-se de um projeto que imprime uma direção estratégica na formação e, portanto, que se articule na luta pela construção de uma nova sociabilidade, pautada na *liberdade como valor ético central*, e na *perspectiva da ampliação e consolidação da cidadania e defesa da democracia* (MENDES e PRATES, 2007). Portanto, a direção social endossada pelo projeto de formação

profissional se dá em consonância com os princípios ético-políticos do código de ética profissional de 1993, requisitando competências profissionais a serem desenvolvidas na formação e exercício profissional de natureza: teórico, ética, política, técnica.

Este projeto de formação tem como referência o aporte teórico da teoria social crítica de Marx que passa a dar sustentação a elementos básicos para uma formação crítico-generalista de qualidade e ao desenvolvimento do perfil profissional crítico-analítico que não se restringe ao atendimento das demandas de mercado (MENDES e PRATES, 2007).

Nessa direção, as Diretrizes Curriculares evidenciam alguns princípios que delineiam a formação profissional pautada na unidade teórico-prática, dentre os quais, destacamos:

[...] Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; [...] *Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade*; [...] Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão [...] Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional. (ABEPSS, 1996, p.06, grifos dos autores).

O projeto se propõe a superar a lógica formalista e dicotômica da relação e teoria e prática na formação, garantindo o desenvolvimento da postura investigativa do profissional constituindo-se como a principal estratégia de superação da dicotomia teoria-prática na formação e exercício profissional.

Esses princípios primam pela capacitação teórico-metodológico, ético-política e técnico-operativa, os quais estão vinculados a um conjunto de conhecimentos que compõem os núcleos estruturantes do projeto de formação, o núcleo dos fundamentos teórico-metodológico da vida social, dos fundamentos sócio histórico da realidade brasileira e dos fundamentos do trabalho profissional³⁶. Enquanto eixos

³⁶ Tais núcleos são eixos que permitem a articulação da formação profissional, garantido a integralidade teórico-prática na formação. O núcleo dos fundamentos teórico-metodológico da vida social concerne ao debate da ontologia do ser social, na perspectiva da totalidade; o trabalho como categoria ontológica central e como modelo de práxis, fundante da sociabilidade. (ABEPSS, 1996). O núcleo dos fundamentos da formação sócio histórica contextualiza a dinâmica do desenvolvimento econômico, político, social e cultural, heteronômico e dependente da realidade brasileira; e processos constituintes das desigualdades sociais. (ABEPSS, 1996). E, por último, o núcleo dos fundamentos do trabalho profissional remete o trato do processo de profissionalização do Serviço social, desenvolvimento e laicização da profissão; as diversas matrizes teórico-metodológica, expressa no

da formação tais núcleos se expressam em componentes curriculares que congregam o conjunto de conhecimento (teóricos, procedimentais, culturais) que permitem articular mediações para efetivar a relação teoria-prática, perpassando toda a formação. Portanto, os Núcleos não devem ser tratados de forma autônoma e hierarquizada, estes devem estabelecer elos, articulando os componentes curriculares da formação profissional, (as disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades temática e atividades integralizantes) parte da concepção da formação profissional enquanto totalidade que requisita diversos níveis de apreensão do real prima pelo rompimento do perfil formalista de currículos anteriores, estabelecendo mediações para promover a superação da fragmentação dos componentes curriculares e dos conteúdos na formação profissional garantir unidade teórico-prática, de modo horizontal, transversal a formação profissional, perpassando os diversos componentes curriculares ensino-pesquisa-extensão.” (ABEPSS, 1996, p. 08).

Embora o termo transversalidade não configure um elemento que esteja explicitado na redação original da proposta de formação da ABEPSS, a explicitação da horizontalidade e unidade dos núcleos de fundamentação propostos como níveis diferentes e indissociáveis de apreensão do real, evidencia que a lógica que subsidia o projeto de formação concebe a relação entre teoria e prática numa perspectiva crítico-dialética, de unidade de diversos que se complementam e são interdependentes. Não existe um ensino da teoria e um ensino da prática, mas sim um ensino teórico-prático, que requisita diversos tipos de conhecimento (teórico, procedimental, cultural) como diversos níveis de apreensão necessários para a intervenção profissional (SANTOS C. e PINI, 2013).

Em suma, o atual o projeto de formação prima pela ênfase igualitária nas dimensões teórico-metodológica, ético-política, e técnico-operativa. Tendo em vista superar as históricas armadilhas que perpassaram a condução da formação profissional: o “praticismo estéril” que, historicamente, permeou a profissão, pautado na formação tecnicista instrumentalizante, voltada ao pragmatismo utilitarista, reiterada na atualidade pela massificação e sucateamento do ensino superior produzido pela contrarreforma da educação superior. “O teoricismo estéril” que não

“caldo ideocultural” profissional; e o objeto de intervenção da profissão, as manifestações da “questão social”.

articula a teoria à realidade social e possibilidades e estratégias de intervenção a partir do real concreto; e, o “politicismo” desvinculado do referencial teórico e clarificação dos objetivos sobre um olhar macroscópico (IAMAMOTO, 2014).

Destarte, a formulação e implementação das diretrizes curriculares tem encontrado limites objetivos e subjetivos a sua implementação. A expansão dos cursos de serviço social, pela lógica do empresariamento do ensino superior tem desconsiderado o desenvolvimento da postura investigativa, sucumbido dada o desmonte das Universidades pública e sucateamento operado no ensino superior sob vigência de um projeto de educação contrarreformista e neoliberal que ameaça o tripé ensino-pesquisa-extensão.

Nitidamente, privilegia-se a formação instrumental na tecnificação da força de trabalho para o atendimento as demandas de mercado, em detrimento da formação de profissionais críticos, capazes da, na apreensão da essência dos fenômenos, reconstruindo as demandas institucionalmente postas.

Tem-se requisitado um modelo de profissional compatível com as demandas imediatistas do capital, capazes de responder instrumental e burocraticamente as suas requisições institucionais, intervindo na fenomenalidade do real desconstruindo o projeto de formação quando se desconsidera que “ a postura investigativa é um suposto para a sistematização teórica e prática do exercício profissional, assim como para a definição de estratégias e o instrumental técnico que potencializam as formas de enfrentamento da desigualdade social” (ABEPSS, 1996, p. 13).

E, como parte do processo da contrarreforma do ensino superior, o ensino público e presencial também é inflexionado e perde cada vez mais o seu caráter de autonomia enquanto espaço da pesquisa e da produção de conhecimento, corroborando assim para a desconstrução da proposta de formação.

Destarte, a proposta original para formação profissional em Serviço Social, de 1996, é deteriorado, sofrendo alterações substanciais, sofrendo reducionismos referente às dimensões ético-político e teórico-metodológica, no que se refere a supressão da proposta original do direcionamento teórico-metodológico, da teoria social crítica de Marx como requisito para apreensão da realidade social na perspectiva da totalidade (IAMAMOTO, 2012). Bem como, nas requisições a respeito do perfil profissional que se pretende formar (WARNER, 2011), expressando as tendências contrarreformista que endossam a formação técnico-instrumental,

desqualificando a necessidade de um conhecimento teórico-crítico e do perfil profissional investigativo, e rechaça:

[...] [a] capacitação crítico-analítica que possibilite a construção de seus objetos de ação, em suas particularidades sócio-institucionais para a elaboração criativa de estratégias de intervenção comprometidas com as proposições ético-políticas do projeto profissional. [...] [E] A postura investigativa [que] é um suposto para a sistematização teórica e prática do exercício profissional, assim como para a definição de estratégias e o instrumental técnico que potencializam as formas de enfrentamento da desigualdade social. Este conteúdo da formação profissional está vinculado à realidade social e às mediações que perpassam o exercício profissional. Tais mediações exigem não só a postura investigativa mas o estreito vínculo com os modos de pensar/agir dos profissionais. (ABEPSS, 1996, p. 13)

Na acepção de Ramos (2007), Santos C. e Pini (2013) a relação teoria e prática passa a ser sustentada como elemento transversal a formação, ou seja, perpassa todos os componentes curriculares. Portanto, não existe o ensino da teoria e o ensino da prática, e sim o ensino teórico-prático, integral, indissociável, conformando uma unidade dialética, capaz de desvelar o cotidiano institucional, para além do aparente imediato, captando os fios invisíveis que perpassam o real. Assim, faz-se necessário na formação profissional o desenvolvimento do “como fazer?”, articulado as questionamentos de “por quê fazer?”, e “para quem fazer?” (SANTOS C., 2010).

Nessa direção, é imprescindível uma análise aguçada dessas dimensões indissociáveis (teoria-prática) na perspectiva Marxista, como base teórica subjacente que norteia a Proposta de Formação da ABEPSS. Dessa forma, o próximo subitem discute a integralidade da relação teoria e prática.

2.1.1: A integralidade da relação teoria e prática: as dimensões ético-político, teórico-metodológica e técnico-operativa no projeto de formação da ABEPSS

Realizar o esforço teórico-crítico para desvendar a intencionalidade e os substratos da Proposta de Formação da ABEPSS, que tem na transversalidade teórico-prática seu eixo central, faz-se imprescindível se debruçar sobre suas bases teórico-conceituais que tem no referencial marxista e no método histórico crítico-dialético o seu alicerce heurístico de afirmação do ensino teórico-prático integral e

transversal à formação. Portanto, a análise da transversalidade do ensino teórico-prático sustentada pelo projeto de formação da ABEPSS não passaria coerente sem a discussão da unidade (e não identidade) de diversos entre teoria e prática na perspectiva da totalidade.

A concepção de prática, em contraposição a filosofia especulativa e idealista, é sustentada como atividade real objetiva, concreta do homem. Assim, na concepção marxista, a prática se efetiva no plano real enquanto atividade humana que se realiza pela práxis no ato de atender às necessidades sociais, transformadora do real. O real é produto da práxis.

A prática está localizada no plano da efetividade da existência, do real concreto, real esse criado pela ação humana por meio do trabalho que, por sua vez, requer conhecimento concreto das finalidades e dos meios para a sua efetivação (SANTOS C., 2010).

A teoria, por sua vez, na perspectiva histórico-crítica, configura-se como “o concreto pensando”, desvelando o real em suas múltiplas determinantes, como reprodução ideal do movimento real do objeto, tendo em vista que objeto tem existência anterior à consciência que se tem dele, e que este é produto da atividade humana, sendo assim reproduzido pelo pensamento (NETTO, 2009b). Apropriando-se das reflexões marxianas Santos salienta que (2010, p.18) “[...] apropriar-se do concreto pelo pensamento é um ato teórico, enquanto o concreto, em si, é de um ato prático [...]”.

A teoria não constitui um modelo para a prática, não modifica de imediato o concreto, ela está no âmbito da possibilidade da transformação do real através do conhecimento de sua dinâmica e estrutura, mas, sendo para isso necessário mediações que efetivem essa passagem.

Tampouco se traduz na mera descrição do objeto, ou em enunciados lógicos. “[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” (NETTO, 2009b, p.05).

A prioridade ontológica da objetividade indica a prioridade do real sobre o ideal³⁷, pois, para conceber o real, faz-se necessário reproduzi-lo idealmente,

³⁷ O método de Marx está calcado na ontologia do ser social, cuja perspectiva volta-se para a centralidade da objetividade. Pois, na relação sujeito e objeto, o objeto é polo regente, a verdade ontologicamente está no objeto. Contudo, cabe salientar que Marx: [...] não descarta nem objetividade

tornando-o concreto pensando. Objetividade e subjetividade na perspectiva marxista apresentam uma relação dialética. Supera-se, assim, a dicotomia entre objetividade e subjetividade, pois a integralidade entre ambas constitui a dialética da própria realidade (TONET, 2013).

Assim, a dialética em Marx, legatário de Hegel, é posta de cabeça para baixo, pois, enquanto para Hegel, na sua perspectiva idealista, é a consciência que determina o real, em Marx é a vida real que determina consciência:

[...] são os homens que se desenvolvem a sua produção material que, ao mudarem essa sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência [...] Assim que esse processo de vida ativo é apresentado, a história deixa de ser uma coleção de fatos mortos [...] ou uma ação imaginada de sujeitos imaginados [...] onde a especulação cessa, na vida real, começa, portanto, a ciência real positiva, a descrição [...] da atividade prática. (MARX; ENGELS, 2009, p.32)

O homem é ser ativo prático que cria e transforma o real no ato de buscar responder as suas necessidades em determinadas condições sócio históricas a partir das relações de produção vigente. Ao produzir os seus meios de existência o homem transforma o real e a si mesmo. Transforma seu modo de pensar, desenvolve novas capacidades intelectivas e adquire novos conhecimentos. Nessa direção, a consciência não tem existência autônoma, é produto do desenvolvimento histórico do homem no processo de produção de sua vida material.

Nessa perspectiva, a forma de apreensão do real não o modifica de imediato, o que se modifica é o conhecimento que se tem sobre ele, conhecimento esse que é sempre aproximativo, podendo ser rechaçado. A teoria, como sustenta Santos C. (2010), está no âmbito da possibilidade enquanto a prática está no âmbito da efetividade.

A teoria possibilita a prática por desvendar o real que é âmbito da intervenção, por outro lado, aquela não se obriga a transforma-se em prática, uma vez que, de acordo com Guerra (2005), o que a teoria modifica de imediato são as percepções e concepções sobre o real, e não o próprio real. Nesse sentido, interpretar o real não significa realizar alterações neste (ou nele), nesta acepção,

nem a subjetividade, apenas constata que a ênfase incorreta em uma ou em outra tem caráter redutor porque leva a apreender o ser social de modo parcial e não na sua integralidade". (TONET, 2013, p.98).

teoria e prática não se separam, elas têm uma relação de unidade e não de identidade.

A teoria se gesta da reflexão da prática, prática enquanto atividade transformadora, e por outro lado na atividade prática faz-se necessário o conhecimento teórico para desvelar a realidade (solo concreto da intervenção) e dos meios e objeto a se intervir no real de modo a atingir a finalidade almejada.

A prática é caracterizada pela ação direcionada ao objeto com finalidade de transformá-lo, o que implica em uma objetivação. Destarte criar finalidades para prática requer conhecimento sobre o real em que irá se intervir: do objeto, dos meios e instrumentos para objetivar a ação. Nessa perspectiva, a teoria fornece subsídios para analisar essa realidade objetiva solo da intervenção. Entre teoria e prática requerem-se meios, procedimentos e instrumentos, capazes de materializar a intervenção prática no real, uma teoria de ruptura com conservadorismo não deriva de imediato em prática de ruptura. Noutras palavras:

[...] uma teoria [...] só poderá modificar a prática quando utilizada para projetá-la e avaliá-la. Para a teoria se transformar em prática, são necessárias as *definições dos fins* e a *busca dos meios* os quais implicam uma dimensão ético-política e técnico-operativa (SANTOS C., 2006, p. 08).

E assim, partindo da concepção de que um referencial teórico não carrega consigo seu próprio acervo instrumental para a instrumentalização da intervenção profissional, uma formação profissional que se pretende fazer jus ao método crítico dialético deve sustentar a relação teórico-prática. De modo a enfatizar a relação de unidade das dimensões teórico-metodológico, ético-política, e técnico-operativa, enquanto diversos (SANTOS C., 2006).

Seguindo essa direção, requer-se dar trato na formação e exercício profissional articulando às três dimensões correlacionadas, o que se constitui como avanço a partir da perspectiva crítico-dialética, negando a lógica formal-abstrata na formação. Contudo, ao tratar como unidade não se pode esquecer o trato das especificidades e potencialidades dessas dimensões singulares.

Seguindo os passos da análise de Santos C. (2010) ressaltamos que a unidade pressupõe uma ligação profunda e interação entre diversos. A prática enquanto âmbito da efetividade proporciona o objeto a ser conhecido. A teoria é o processo de se apropriar do objeto idealmente, tornando concreto pensando,

desvelando o concreto. E ao desvelar esse concreto possibilita criar finalidade para a prática através dos conhecimentos que se tem desse real, e do conhecimento do objeto e dos fins e dos meios para a objetivação prática. A teoria transforma a consciência do real e não próprio real, cabe a atividade prática, a luz do conhecimento teórico, a transformação objetiva.

[...] toda prática é constituída por determinações que refletem uma lei, entretanto, essa lei não se expressa na aparência do objeto; para que seja apreendida é necessário um movimento que gere um conhecimento teórico sobre esse fenômeno (SANTOS C., 2010, p. 54).

A passagem de teoria e prática requer mediações, que consiste na busca dos fins e dos meios para objetivar a finalidade almejada, pois a teoria não se transmuta de imediato em prática, tampouco, somente conhecer a realidade é suficiente para operar transformação prática nesta. Requer-se reconhecer o real, mas também, ter claro em mente para que intervir nesta; ter clareza da finalidade/objetivo (os fins) almejados, do “para que” e “para quem” intervir e em que direção transformar, projetando fins. Bem como, ter domínio do conhecimento procedimental, dos meios, dos instrumentos e técnicas que possibilitam a objetivação do ideal a real.

Essa busca dos fins e dos meios expressa-se nas dimensões ético-político e técnico-operativa, articulando teleologia (projeção) e causalidade (realidade), que resulta numa causalidade posta (produto da ação humana). Para a efetivação da prática articula-se a unidade da relação teoria (dimensão teórico-metodológica) conhecimento da realidade, fim (dimensão ético-política) e os meios (dimensão técnico-operativa); pois, o ato teológico pressupõe no âmbito do pensamento, que tem por finalidade dar respostas a uma necessidade social. É necessário tecer um movimento para concretizar essa finalidade, criando e/ou modificando os meios existentes para alcance da finalidade (SANTOS C., 2010).

Nessa direção, o Projeto de Formação da ABEPSS passa a integrar as três dimensões, teórico-metodológica, ético-política, e técnico-operativa, entendendo que o conhecimento da realidade potencializa a transformação desta. Assim, a materialização da unidade teórico-prática, assimilada nas Diretrizes Curriculares de 1996, passa pela operacionalização das três dimensões que contemplam a relação teórico-prático na formação profissional, como unidade indissociável de diversos que se complementam e são interdependente entre si. A unidade teoria-prática possui

vínculo umbilical com a constituição e operacionalização das três dimensões que integram o projeto de formação profissional.

E é nesta perspectiva que ressaltamos que a forma de pensar do assistente social implica em uma forma de agir (instrumentalidade). Desse modo, o desenvolvimento do olhar histórico-crítico dialético, via formação profissional, permite situar, na perspectiva da totalidade, os rebatimentos da ordem “sociometabólica do capital”, na particularidade do cotidiano profissional “[...] que consiste na apreensão da processualidade das relações entre o singular, o particular e o universal [...]” (TONET, 1995, p.04)

Permite conceber que tais problemáticas não resultam apenas da vontade do profissional, e assim superar as perspectivas messiânicas e/ou fatalistas, apreendendo-as numa perspectiva macro, para além da imediaticidade do cotidiano profissional, como parte de uma totalidade contraditória em movimento contínuo em que se faz necessário traçar os fios invisíveis, e constituir mediações para desvelar e intervir nesse real para além de sua fenomenalidade pseudo-concreta superando a práxis fetichizada³⁸.

Assim, como dimensão que integra unidade teórico-prática transversal na proposta de formação da ABEPSS, a dimensão ético-política surge da intencionalidade das práticas sociais, no pôr teleológico, que imprime uma finalidade a ação humana, a qual supõe um posicionamento político em face a escolha entre alternativas, tecendo um comprometimento que infere valor aos objetos de intervenção de acordo com a intenção e finalidade (SANTOS C., 2010). O que implica numa ação humana consciente norteadas por valores éticos. A dimensão ético-política responde ao “porque fazer” e direciona o “para quem fazer”.

³⁸ Para efetivar a transformação do real, faz-se necessário o conhecimento teórico deste, na perspectiva heurística da totalidade para desvelar os nexos causais, as múltiplas determinações (econômicas, sócias, políticas, culturais) que assolam esse real, apreendendo as características do objeto, para que se possa intervir neste, e traçar alternativas que possibilitem atingir a finalidade. A passagem da causalidade (condições objetivas) a causalidade posta (produto da ação humana), não deriva de imediato da consciência que se tem sobre o real, ela pode possibilitar ou não a transformação do real. A busca dos meios para intervir no real está no âmbito da efetividade, que supõe uma escolha entre alternativas (entendida como mediação entre teleologia e causalidade posta) nas escolhas dos fins e dos meios, e, portanto um pôr teológico consciente orientado pelo conhecimento que se tem do objeto e por uma direção ética que consiste num processo de valoração dos meios mais uteis aos fins (SANTOS C., 2010). Nessa direção, Santos C.(2010, p.65) ressalta: [...] a categoria da alternativa [...] expressa dentro de si um caráter teórico, ético, político e operacional. [...] Um caráter ético-político porque o homem é capaz de agir com consciência e liberdade, criando alternativas de valor, escolhendo entre essas alternativas e adicionando esses valores em suas finalidades.

Dentro da referida unidade que integra a atual proposta de formação, a dimensão técnico-operativa, por sua vez, responde a operacionalidade da ação que realiza a passagem de finalidade ideal a efetividade real (SANTOS C., 2010). Portanto, requisita-se conhecer os meios e como manuseá-los. Os meios são instrumentos e condições que são constituintes do processo de trabalho, o que demanda o conhecimento procedimental de como utilizar e aplicar os instrumentos e técnicas, ou seja, requer o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam a utilização dos meios para o alcance da finalidade real, operando a objetivação prática.

Conforme salienta a referida autora, os fins regulam os meios, a escolha da técnica implica em um exercício político com um compromisso ético (SANTOS C., 2010). Assim, sendo estas dimensões diversas, que orientam o projeto de formação da ABEPSS, são indissociáveis da práxis, possuindo uma relação orgânica. Não se separa o conhecimento do real que desvela as determinações do objeto, a posição dos fins, a busca dos meios e os valores na passagem de teleologia a causalidade posta.

O trabalho do Assistente Social, como parte da prática social, também é constituída destas dimensões, por conseguinte, torna-se imprescindível o trato destas dimensões na formação profissional enquanto unidade de diversos, que expressam a unidade teoria-prática. Nesse sentido, Santos C. (2013), salienta que a dimensão técnico-operativa configura-se como a dimensão mais próxima da prática profissional. Congrega um conjunto de estratégias, táticas e técnicas que instrumentalizam e dá concretude a intervenção profissional efetivando objetivos que carregam sob aporte de uma determinada perspectiva heurística de, uma posição teleológica imbuída de valores “[...] a dimensão técnico-operativa, é a execução da ação que se planejou, tendo por base os valores, as finalidades e a análise do real.” (SANTOS C., 2013, P.02)

Assim, clarificamos que, no âmbito da formação profissional, a necessidade do conhecimento teórico não anula a necessidade do conhecimento procedimental para operacionalizar a intervenção profissional, e vice e versa. Tendo em vista que estes últimos não se gestam de imediato de um referencial teórico (SANTOS C., 2010). O que a teoria fornece nesse momento são os subsídios necessários para a escolha dos instrumentos para operacionalização da intervenção profissional

Nessa direção, Santos C. e Pini (2013, p. 136) ressaltam as contribuições e avanços efetivados pelo projeto de formação de 1996, produto de maturação teórico e político da profissão, “competência profissional passa a ser vista como competência teórica, política, ética e técnico-operativa”, como uma unidade de diversos indissociáveis, conformando a transversalidade teórico-prática.

Portanto, para o desenvolvimento do ensino teórico-prático, requer-se conhecimento teórico como suporte para desvelar o real, na sua apreensão enquanto totalidade nas suas dimensões singular, particular e universal; o conhecimento procedimental (instrumentos, técnicas, táticas e estratégias) que sob embasamento do referencial teórico, e que, direcionado a uma finalidade norteada por valores éticos, media a operacionalização da intervenção profissional competente (SANTOS C., 2010). Em consonância com a referida autora ressaltamos que:

[...] refletir sobre as singularidades dos instrumentos e técnicas na intervenção profissional do Serviço Social e sobre a melhor forma de escolhê-los e operacionalizá-los, ou seja, “como” manuseá-los; e ocupar-se dos instrumentos na formação profissional não significa, necessariamente, um retrocesso a uma razão manipulatória, ao instrumentalismo da razão analítico-formal. [...] torna-se imperativo que na formação profissional se garanta o ensino do mesmo. A resolução, para não se cair no tecnicismo, passa pelo esclarecimento da relação teoria/prática e por um nivelamento das interconexões entre as três dimensões [...] – teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. (SANTOS C., 2006, p. 22).

Nessa direção, para que se garanta a transversalidade do ensino teórico-prático na formação profissional, faz-se necessário compreender a relação de unidade dialética entre teórica e prática e sua vinculação direta e orgânica com as três dimensões que constituem a unidade de diversos, e interdependente entre si, e que estas dimensões possuem particularidades, limites e potencialidades. E como dimensão que integra a proposta da formação da ABEPSS, o trato da especificidade da dimensão técnico-operativa é condição para a materialização da transversalidade teórico-prática. Desse modo, faz-se necessário dar ênfase a concepção de instrumentos e técnicas na formação do Assistente Social como os meios que mediatizam a intervenção, que materializa a prática profissional no âmbito da efetividade. (SANTOS C., 2006). Portanto, garantir o trato da especificidade de dimensão técnico-operativa, de modo articulado as outras dimensões, e não apenas

listá-la ou mencioná-la ao tratar as demais dimensões na formação, é imprescindível para a materialização da transversalidade teórico-prática na formação.

De acordo com Iamamoto (2014), a proposta do projeto de formação da ABEPSS apresenta traços de continuidades e rupturas, mantendo e avançando na direção das conquistas ético-políticas já operadas no currículo de 1982, e busca a superação de impasses no que concerne a mediações que possibilitem do acúmulo teórico realizado pela profissão e a operacionalidade do trabalho profissional.

Neste aspecto, Santos C. (2010) avalia que indubitavelmente, configurou-se um salto qualitativo em sustentar a unidade das dimensões teórico-metodológico, ético-política e técnico-operativa. Todavia, o mesmo não explicita o papel dos instrumentos e técnicas na dimensão técnico-operativa e sua centralidade na formação profissional do assistente social, tampouco, de como alocar a discussão e tratar da especificidade das dimensões técnico-operativa. Desse modo, o atual projeto de formação apresenta traços de continuidade e ruptura, no que se referem os avanços no ensino teórico-prático. Este tem mantido lacunas na dimensão técnico-operativa na formação profissional (SANTOS C., 2006).

Assim, cabe salientar que, se, o hiperdimensionamento da dimensão técnica da profissão em detrimento das dimensões teórico-metodológico e ético-político, produz a desqualificação do projeto de formação endossando o praticismo estéril, pragmático, utilitarista, instrumentalizante, a subestimação dessa dimensão, em favor das demais também desqualifica-o, produzindo o teorismo estéril. Pois, a relação entre as três dimensões implica que elas não podem ser consideradas autonomamente, fragmentadas, isoladas, desconsiderando as demais, sob condição de incorrer na fragmentação de ensino teórico-prático (SANTOS, 2010). A relação de unidade na diversidade requisita que no processo formativo se considere a especificidade e a particularidade dessas dimensões em sua articulação com as demais (mediação).

A escolha dos instrumentos e técnicas e manuseá-los tem configurado um dilema no âmbito da formação e exercício profissional. A necessidade de discutir a dimensão técnico-operativa se faz diante da diversidade de problemáticas e espaços sócio ocupacionais que se colocam à profissão, que embora aptos a se inserir nestes espaços, os assistentes sociais continuam inseguros a respeito do “como fazer”, de como traçar respostas qualificadas às demandas colocadas à profissão.

Santos C. (2006) reitera que a questão do ensino dos instrumentos e técnicas vem constituindo-se, historicamente, num “nó” a ser desfeito pela formação profissional. Desse modo, para apreensão crítica da problemática da dimensão técnico-operativa na formação em Serviço Social, consideramos ser relevante, abordar alguns aspectos da construção histórica da dimensão técnico-operativa e sua abordagem nos diversos momentos históricos na sua processualidade sócio histórica.

2.1.1.1 Um breve regaste acerca da constituição da dimensão técnico-operativa: das protoformas ao projeto de formação da ABEPSS de 1996

Os estudos de Trindade (2002) indicam que a questão do arsenal técnico-instrumental do Serviço Social tem recebido trato e significado social diferenciado no decorrer da história da profissão e dos diversos projetos profissionais que compõe a totalidade da categoria profissional, quer seja no âmbito da formação, quer no âmbito do exercício profissional, diante das respostas profissionais tecidas e reivindicadas. Tal apreensão do instrumental neste processo passa pela concepção acerca da natureza da profissão e seu objeto de intervenção, e os valores ético-profissionais que orientam a intervenção como parte de um projeto profissional direcionado politicamente a uma finalidade (TRINDADE, 2002).

A tendência metodológica predominante na historiografia do Serviço Social no âmbito da formação profissional foi a visão dualista entre teoria e metodologia, ora superestimando uma, ora superestimando outra.

Mesmo em suas protoformas, meados de década de 1930 a 1940, quando foi marcado por um momento de predomínio do viés tecnicista na formação, o trato dos instrumentos e técnicas na formação eram, ou inadequados ou insuficiente, ficando a reboque da formação doutrinária e da moral religiosa (SANTOS C., 2006). Em tal cenário a visão dual e fragmentária é imperante no currículo, cujo perfil profissional almejado é aquele que atua pautado em valores cristãos, com vistas ao disciplinamento da força de trabalho, ao controle social e adaptação social moralista ao meio na direção de recristianização da sociedade, no qual a formação técnica aparece como subsídio para a formação moral. A própria técnica pautava-se no

Método da Ação Católica, ancorado no tripé: Ver, Julgar e agir (AGUIAR, 1995³⁹). A formação pessoal cujo objetivo consistia em formar uma moral sólida construídas a partir de princípios e valores cristãos responsáveis por garantir uma ação educativa e moralizante na atuação profissional, com a primazia da formação ideológica que estabelece princípios e diretrizes para essa intervenção.

Nesse momento histórico que situa a emergência das primeiras escolas de Serviço Social, sob o prisma da formação doutrinária em detrimento da formação técnica, Lewgoy (2010) salienta que a concepção de estágio e supervisão resume a treinamento a ensinar a fazer o bem, e aprendia-se a fazer fazendo, aprende a prática na prática, que era efetivado no Estágio.

A demanda por uma formação com maior respaldo técnico decorre na década de 1940 no contexto de expansão de Instituições Estatais prestadoras de serviços sociais fazendo frente à organização da classe operária brasileira e de reconhecimento da “questão social” frente ao processo de industrialização e urbanização do país (TRINDADE, 2002). Dada à constituição de um espaço na divisão sócio técnica do trabalho, diante da expansão de um mercado de trabalho empregador de assistentes sociais, como executor terminal de políticas públicas, as bases de legitimação social são deslocadas do apostolado social da Igreja Católica para o âmbito estatal e empresarial, que passa a requisitar um maior aporte técnico para melhorar a eficácia da intervenção do profissional assalariado (SANTOS C., 2006).

Desse modo, o predomínio da formação tecnicista teria se dado, de acordo com Junqueira (apud SANTOS C., 2006), no período de 1950 -1965, primando pela eficiência e eficácia da intervenção profissionalizada com aporte das influencias do Serviço Social norte-americano sob respaldo das técnicas de Caso, Grupo e Comunidade, numa lógica tripartite como três “metodologias” divorciadas entre si, prevalecem na formação profissional articulado aos pressupostos teóricos

³⁹ Aguiar (1995) ressalta que o Serviço Social surge como parte da Ação Social da Igreja nas primeiras escolas de Serviço Social, a Escola de Serviço social de São Paulo (fundada em 1936) e a Escola de Serviço Social do Rio de Janeiro (Fundada em 1937). Nesse marco histórico, a formação moral Doutrinária religiosa do Assistente Social, sua índole, personalidade, eram mais importante que a formação técnica, haja vista que sua função seria ajustar os desajustados sob aporte da filosofia Neotomista e das encíclicas papais *Rerum Novarum* e *Quadragésimo Anno*, com vista a uma intervenção de cunho educativo moralizante na direção do restabelecimento da ordem social (IAMAMOTO, 2009).

funcionalistas, e convivendo, simultaneamente, com a Doutrina Social da Igreja, o Neotomismo⁴⁰.

Ainda na segunda metade da década de 40, no pós-segunda guerra mundial chega ao Brasil a técnica do serviço social de grupo, que passa ser concebido com metodologia de intervenção profissional sob a influência de psicologia e da psicanálise a partir da legitimação das ideias freudianas nas ciências sociais (TRINDADE, 2002), entretanto, sua propagação no Brasil ocorre apenas na década de 1950 através dos trabalhos de Gisela Konopka assistente social e psicanalista norte-americana.

O Serviço Social de comunidade, emerge para mobilizar os esforços dos indivíduos, grupos, e a comunidade como um todo, de modo, a dotá-los de recursos mediante a organização cooperativa, unindo os esforços da comunidade e autoridades governamentais com o suporte de uma equipe técnica multiprofissional especializada na perspectiva de realizar melhorias nas condições de vida comunidade, no que se refere as condições econômicas, sociais, culturais contribuindo para a integração das comunidades no cenário nacional e para o desenvolvimento do país gerando bem-estar nacional, sobretudo, no combate as ameaças comunistas (AGUIAR, 1995).

Ao largo de toda a década de 1960 tem-se o predomínio da ideologia desenvolvimentista do desenvolvimento de comunidade como estratégia central para operar a transformação social, no qual o Assistente Social tem papel preponderante.

Sob o predomínio da três técnicas: caso, grupo, e comunidade, prevalece à visão formalista e positivista fragmentada entre teoria e método, e a concepção de método reduzida a um conjunto de instrumentos e técnicas necessários para operacionalizar a intervenção profissional (TRINDADE, 2002). Santos C. (2006) argumenta que as técnicas de Caso, Grupo e Comunidade, demarcam o predomínio da formação tecnicista, do metodologismo no Serviço social com ênfase no “como fazer”, que prevalece desde a década de 1940 a 1960 sob a influência norte-americana e do serviço Social Europeu, cujas principais disciplinas abordadas eram: “Sociologia, Psicologia, Moral, Higiene, os métodos de Caso, Grupo e Comunidade e

⁴⁰ A aproximação do Serviço Social brasileiro com o norte-americano a partir da Conferência Nacional de Atlantic City em 1941 nos EUA, cuja conclusão obtida após os debates foi a decisão de concessão de bolsas de estudos em instituições de ensino em Serviço Social norte-americanas a estudantes latino-americanos para aperfeiçoamento técnico e instrumentalização das futuras Assistentes Sociais, programa que findou em 1957 (AGUIAR, 1995).

técnicas básicas tais como, Estatística, Pesquisa Social e Administração” (SANTOS C., 2006, p. 39).

Nesse cenário, sob influência do Serviço Social Norte Americano os pilares da formação são moralista-doutrinista e técnico-científicos, incumbindo ao Estágio e ao processo de Supervisão o ensino da dimensão técnica, dos métodos de caso, grupo e Comunidade na formação profissional “[...] fundamentada nos pressupostos psicossociais cientificamente validados na experiência, na prática eficiente [...]” (LEWGOY, 2010, p. 72)

Destarte, a partir do movimento de Renovação do Serviço Social brasileiro, como expressão do Movimento de Reconceituação do Serviço Social latino-americano⁴¹ (1965-1975), trava-se no pós-golpe de 1964, no marco da autocracia burguesa, um amplo movimento de modernização e laicização do Serviço Social, visando romper com o Serviço Social tradicional (ORTIZ, 2010).

O esforço operado por esse movimento prima por uma validação teórica que forneça bases de sustentação e legitimação ao profissional moderno. Como parte do movimento que vislumbrava a laicização do Serviço Social, a inserção do Serviço Social no âmbito universitário e sua aproximação com as ciências sociais também abriu flanco para o pluralismo de diversas perspectivas teórico-metodológicas e disputas de hegemonia entre estas, as quais instauraram a diversidade de projetos profissionais e concepções, objetivos e técnicas operativas acerca do Serviço Social (NETTO, 1991).

Destarte, na década de 1970 o projeto modernizador conservador desponta como a direção predominante na formação e exercício profissional do Serviço Social, sendo o projeto que mais se aproximava do atendimento das demandas técnicas burocráticas, requisitando uma maior capacitação teórica-científica e técnico-operativa tendo como perspectiva teoria subjacente o estrutural-funcionalismo que encontra no Desenvolvimento de Comunidade a proposta de intervenção profissional eficaz moderna renovada e funcional aos limites da ordem burguesa ancorada na tríade: estudo-diagnóstico-tratamento, com ações de cunho educativo, voltadas ao controle social e integração do indivíduo ao meio.

⁴¹ Como parte do processo internacional de erosão do Serviço Social tradicional, o Movimento de Reconceituação do Serviço Social latino-americano está intrinsecamente articulado ao movimento de questionamento acerca da funcionalidade e papel do serviço Social, e eficácia dos seus procedimentos e estratégias profissionais na tessitura de respostas profissionais as manifestações da “questão social” na realidade regional e na contribuição para a superação do subdesenvolvimento e libertação das “amarras imperialistas” (NETTO, 1991, p. 146)

Nessa direção, como resposta ao perfil profissional integrador e funcional a prevenção de problemáticas sociais, de acordo com Santos (2006) nos anos de 1970 prevalece nos currículos uma perspectiva de formação tecnocrática, burocratizada, voltada ao atendimento das demandas do mercado no qual “[...] tem-se uma unilateral atenção ao aprimoramento do instrumental técnico-operativo que redundava no desenvolvimento dos modelos de diagnóstico e planejamento [...]” (SANTOS C., 2006, p. 45).

Este direcionamento não constitui as bases suficientes para ruptura com Serviço Social tradicional, muito pelo contrário, repõem sobre novas vestes com cariz de cientificidade as velhas questões. E, desse modo, consolidam e reproduzem o caráter conservador que permeou historicamente o Serviço Social na formação e no exercício profissional, da fragmentação entre teoria e metodologia e técnicas de intervenção profissional (SANTOS, 2006).

A partir da aproximação com o marxismo, a categoria profissional e o desvelamento de sua dimensão política e significado social da profissão passou a se sustentar numa proposta de formação teoricista e politicista, rechaçando a formação técnica, considerando que a formação teórico e política-militante seria suficiente para a intervenção profissional crítico-reflexiva (SANTOS C., 2006).

É no projeto de formação profissional de 1996 que se apresenta uma preocupação em superar as debilidades do currículo mínimo de 1982, que passa a sustenta a transversalidade teórico-prática, afirmando a unidade das dimensões teórico-metodológico, técnico-operativa e ético-político na formação profissional e se volta para a superação destes equívocos em relação ao trato da dimensão técnico-operativa na formação profissional, tendo como base a centralidade na ‘questão social’, como elemento que dá concretude a razão de ser profissional (SANTOS C., 2006)

Esta concepção de formação apreende a dimensão técnico-operativa para além do sentido meramente técnico, pois não se trata apenas de saber como fazer e o que fazer, mas porque fazer e para quem fazer, negando a concepção de neutralidade⁴² desta dimensão. Não se trata apenas de ensinar os instrumentos e

⁴² Ao atuar sobre a questão social, o(a) Assistente Social aciona um conjunto de conhecimentos e de instrumentos e técnicas para efetivar a intervenção profissional. E, desse modo, a concepção que se tem a respeito da “questão social” - objeto de intervenção-, e do real concreto, como produto de uma perspectiva heurística adotada pela profissão, é que vai dar significado ao instrumental interventivo, definir a finalidade, o objetivo da intervenção, e delinear seus resultados. E para conseguir atingir

técnicas para operacionalizar a intervenção, mas de qualificar um perfil profissional com competência teórica para desvelar as determinações macroeconômicas que inflexiona o cotidiano profissional, capaz de projetar uma intervenção profissional teologicamente orientada por valores éticos progressistas e emancipatórios, de escolher à luz da perspectiva teórico-crítica os instrumentos e técnicas potencializando-os para atingir a finalidade almejada. Trocando em miúdos, um profissional com competências ético-político, técnico-operativa e teórico-metodológica.

Enquanto elemento constitutivo do exercício profissional, o instrumental deve ser imbuído de significado sócio histórico, e só pode ser desvelado a partir da adoção de um aporte teórico-político que lhe atribui um significado, dando instrumentalidade a intervenção profissional, utilizando-se os meios, procedimentos e técnicas existentes (GUERRA, 2014).

Desse modo, a ênfase na dimensão técnico-operativa subjacente a essa proposta está inserida no núcleo dos fundamentos do trabalho profissional:

Com base na análise do Serviço Social, historicamente construída e teoricamente fundada, é que se poderá discutir as estratégias e técnicas de intervenção a partir de quatro questões fundamentais: *o que fazer, porque fazer, como fazer e para que fazer*. Não se trata apenas da construção operacional do fazer (organização técnica do trabalho), mas, sobretudo, da dimensão intelectual e ontológica do trabalho, considerando aquilo que é específico ao trabalho do assistente social em seu campo de intervenção. Imbricada ao desvelamento destas questões, situa-se a dimensão técnico-operacional [...]. As estratégias e técnicas de operacionalização devem estar articuladas aos referenciais teórico-críticos, buscando trabalhar situações da realidade como fundamentos da intervenção. [...] As estratégias são, pois, mediações complexas que implicam articulações entre as trajetórias pessoais, os ciclos de vida, as condições sociais dos sujeitos envolvidos para fortalecê-los e contribuir para a solução de seus problemas/questões. (ABEPSS, 1996, p.13-14).

Destarte, embora aparentemente, apresente-se a dimensão técnico-operativa como uma preocupação no atual projeto de formação, permanece implícito a questão de como mediatizar a superação das debilidades operacionais na formação do assistente social. Portanto, concordamos com e reiteramos a assertiva de Santos (2006) “o como fazer” permanece ausente do projeto da ABEPSS de 1996. As respostas da proposta, tem se mostrado insuficiente no que se refere à supressão das debilidades e lacunas no trato das especificidades e potencialidades

estes objetivos, o profissional irá modificar as condições, meios e instrumentos existentes, exercendo sua instrumentalidade.

da dimensão técnico-operativa. Em tal projeto, na definição dos conceitos de matérias, disciplinas e outros componentes curriculares, aparece apenas no conceito de oficina/laboratório a ênfase dos instrumentos e técnicas na formação como “[...] espaços de vivência que permitam o tratamento operativo de temáticas, instrumentos e técnicas, posturas e atitudes, utilizando-se de diferentes formas de linguagem.” (ABEPSS, 1996, p. 15). O que tende a reiterar um traço de eventualidade do trato desta dimensão e não a sua horizontalidade na formação. E que tende a tornar-se um alicerce para a manutenção da subalternidade desta dimensão e das lacunas no seu trato, ora superestimada, ora subestimada a reboque das dimensões teórico-metodológico e ético-político (SANTOS, 2006).

Cabe clarificar que a crítica que tecemos ao projeto de formação não se pretende sustentar na defesa de uma formação pragmática e tecnicista, ao nível meramente técnico, prático - operativo voltada a intervenção microscópica e epidérmica, na singularidade imediata do real. Salientamos os avanços teórico-políticos representado pelo atual projeto de formação, e endossamos, em consonância com Santos C.(2006), a defesa de sua direção progressista e emancipatória. O que se afirmar é a necessidade da superação da lacuna no que se refere à dimensão técnico-operativa na formação profissional que se coloca como condição para garantia do reconhecimento da utilidade social da profissão para a sociedade e não exclusivamente para o mercado enquanto profissão assalariada, bem como para a garantia da materialização da transversalidade teórico-prática na formação profissional (SANTOS C., 2010).

A valorização da dimensão teórico-operativa não pode ser unilateral “sob a alegação de que *um bom ensino teórico é suficiente para se apreender, distinguir e habilitar os estudantes a utilizarem os instrumentos e técnicas necessários à intervenção profissional* (SANTOS C., 2010, p. 52, grifos da autora). Tal concepção leva o entendimento de identidade da relação teoria e prática e das dimensões teórico-metodológica ético-política e técnico-operativa.

Cabe considerar, ainda, que a implantação da proposta de formação não segue um roteiro linear, pois, se trata de uma proposta dirigida ao real que é um continuo movimento contraditório, e este imprime desafios a sua operacionalização. Tampouco, tem-se uma relação de imediaticidade entre o projeto e sua operacionalidade, lembrando que a proposta de formação está no plano da

prospecção como baliza para formação crítico-generalista de qualidade, ou seja, no âmbito na possibilidade.

Entre o dever ser e o vir a ser, requer-se as análises das mediações objetivas e subjetivas para a implementação das Diretrizes Curriculares na realidade das UFAs; de como a direção social estratégica do projeto da ABEPSS tem se revelado nos currículos plenos das UFAs. Se as instituições de ensino têm elaborado seus projetos político pedagógicos em consonância com o delineamento desse projeto e não apenas das diretrizes aprovadas pelo MEC em 2001 que descaracteriza e desqualifica o perfil ético profissional e a direção social.

A avaliação da implementação das diretrizes curriculares⁴³, realizada pela ABEPSS, demonstra as análises acerca dos desafios e tensões a implementação no cenário de contrarreformas neoliberais e da expansão dos cursos de Serviço Social no ensino público e privado, a partir do REUNI, PROUNI, FIES, que tem corroborado para a implementação das Diretrizes Curriculares de modo heterogêneo.

Dentre os principais, elementos identificados na pesquisa, Amaral (2007) destaca: **as de natureza teórico-metodológica** com dificuldades de assegurar a transversalidade dos conteúdos na formação, frágil domínio do ementário das disciplinas, e incompreensão da nova lógica curricular; as de cunho **didático-pedagógico**, expressas na dificuldade de fazer links entre os conteúdos das diversas disciplinas de modo a não incorrer na repetitividade, e de articular estas com os demais componentes curriculares; somada **as condições de trabalho** marcado pela sobrecarga, acúmulo de disciplinas, corpo docente insuficiente, infraestrutura precarizada, turmas extensas com mais de 50 alunos.

As lacunas no que se refere a unidade teórico-prática, fica evidente na desarticulação dos componentes que permitem desenvolver a integralidade teórico-prática na formação. Ramos (2007) salienta que não se no cotidiano da maioria das UFAs a transversalidade do ensino da prática e que o Estágio tem se configurado como o principal componente que materializa o ensino da prática na formação profissional (RAMOS, 2007).

⁴³ A revista *Temporalis* em sua edição de nº 14, do ano de 2007, traz a síntese de dados significativos a despeito da pesquisa realizada no 10º (décimo) aniversário de aprovação das Diretrizes Curriculares.

Diante de tais lacunas Estágio Supervisionado tem se manifestado como o principal espaço de aproximação ao “como fazer” na formação profissional em Serviço Social, como a mola principal do curso como espaço de aproximação da prática, e da realização da síntese teórico-prática “tão aguardada na formação profissional” (SANTOS C. e ABREU, 2013).

Feitas tais considerações, entendemos que é relevante destacar qual papel se atribui ao Estágio Supervisionado obrigatório no atual projeto, o qual enfatizo no tópico seguinte.

2.2 O protagonismo do Estágio Supervisionado no projeto de formação da ABEPSS

O Estágio Supervisionado constitui-se como componente curricular integrante do processo de ensino-aprendizagem na formação profissional, que se efetiva a partir da inserção de um estudante num cotidiano institucional que é perpassado pelas dimensões da heterogeneidade, imediaticidade e da superficialidade (NETTO; FALCÃO, 1989). É uma atividade que pressupõe supervisão sistemática, acadêmica e de campo, que possibilita o(a) estudante estagiário(a) descortinar o real, refletindo e tornando o concreto pensado para que possa intervir, mediando a relação teoria-prática (GUERRA, 2016).

Somente a inserção no cotidiano institucional do campo de estágio não é suficiente para apreensão do esforço crítico-reflexivo deste. É o processo de supervisão que possibilita esse movimento de refletir, indagar esse real, desvelando suas nuances estruturais e conjunturais (SANTOS et al, 2016).

De acordo com Guerra (2016) o estágio supervisionado tem potencial de realizar a síntese entre exercício e formação profissional. Sendo assim, a efetivação do processo de Estágio Supervisionado tem como desafios as determinantes produzidas pelo contexto de contrarreforma neoliberal, como resposta do capital a sua crise, que inflexiona as condições de trabalho e a formação profissional e, conseqüentemente, a realização do estágio, haja vista que este não se encontra apartado da totalidade (realidade concreta).

O estágio supervisionado permite ultrapassar a externalidade do real a partir da inserção no real concreto. “O espaço da supervisão de estágio é uma

possibilidade de trazer a caótica realidade para a análise e ir às suas particularidades, às suas contradições e conexões” (MOLJO; MENDES, 2016, p.280). E justamente, por estar inserido no real concreto, não apenas no âmbito do concreto pensado que o estágio supervisionado é protagonista na síntese entre conhecimentos teóricos e saberes práticos-interventivos (GUERRA, 2016).

Guerra (2016, p. 105) salienta que as condições de trabalho que tem marcado o mercado de trabalho no cotidiano institucional são as mesmas condições que se colocam para a realização do estágio supervisionado, portanto, o estágio é “lócus privilegiado de conhecimento da realidade” à medida que possibilita o recebimento do impulso do próprio real (concreticidade). Noutras palavras:

Não se trata, pois, de representa-lo no âmbito ideal, mas de captar, no âmbito real, as suas contradições, bem como nas contradições postas na política social que mediatiza o exercício profissional e a situação da formação profissional que incide na constituição de um determinado perfil profissional. (GUERRA, 2016, p. 104)

Portanto, esta atividade é inflexionada pelas condições que perpassam o cotidiano da supervisão de campo na execução das políticas públicas diante da retração dos direitos sociais e dos poucos recursos; bem como o contexto de massificação e sucateamento da educação superior, que tem endossado a precarização e a sobrecarga do trabalho docente, no papel de supervisor acadêmico.

O Estágio Supervisionado configura um momento ímpar na formação profissional por possibilitar que o estudante/estagiário receba o impulso da própria realidade e as determinações desta. Este contato com o real concreto, a partir da inserção numa espaço sócio ocupacional permite o estagiário refletir as condições de trabalho; a mediação do assalariamento e os desafios que se colocam para uma atuação profissional comprometida com direção social estratégica do projeto profissional hegemônica pautada em valores progressistas. Assim como também, refletir a precarização, flexibilização, informalização das relações de trabalho no e do Serviço Social; e os limites e potencialidades para efetivar a intervenção profissional possibilitando a superação de visões messiânicas e/ou fatalista (GUERRA, 2016). O estágio é um espaço de pensar crítico, das reflexões ontológicas sobre o real expresso no cotidiano institucional, é um dos componentes curriculares que desenvolve a síntese teórico-prática.

A realidade é sempre mais rica em potencial e determinações que as representações que se tem desta. O ideal é um recorte do real, totalidade, que jamais pode coincidir com a totalidade do real síntese de múltiplas determinações (SANTOS C., 2010). Nessa direção, a inserção no cotidiano do estágio (enquanto real concreto) a partir do contato com as manifestações concretas da “questão social”, forja a necessidade do desenvolvimento da postura investigativa para a desmistificação desse real para além de sua fenomenalidade empírica.

Guerra (2016) destaca que a vivência do estágio possibilita compreender o significado político e sócio histórico das políticas sociais, a correlação de forças e a luta de classes que as permeiam; reconhecer o objeto de intervenção do Serviço Social constituído pelas múltiplas manifestações da questão social; bem como o contato próximo com público usuário dos serviços sociais, enquanto sujeitos históricos, reais concretos (GUERRA, 2016)

A referida autora endossa o potencial do estágio em revelar a profissionalidade do Serviço Social. Embora rechace o chavão de que “na prática a teoria é outra”, Guerra (2016) salienta

O estágio supervisionado é a expressão mais desenvolvida (embora não única) da unidade teoria e prática: uma unidade dialética e interdependente que pressupõe confrontos, aproximações, afastamentos, diferenciações permitindo um tratamento teórico da realidade, sistematização de práticas, a construção de saberes práticos interventivos, a aquisição de habilidades, competências e a reflexão sobre valores. (GUERRA, 2016, p.111)

Reconhecer essa relevância do estágio no processo formativo implica no conhecimento de que o estágio, na formação profissional atual, tem sido o espaço protagonista para a mediação entre pensamento e ação, conhecimento e intervenção, conhecimento teórico e conhecimento procedimental, formação e exercício. Na mesma direção, Ortiz (2014, p.211) aponta:

[...] o estágio não se configura em uma atividade complementar para a formação, mas central, uma vez que permite a convergência e o desvelamento dos diversos conteúdos aprendidos em sala de aula, que, infelizmente e muitas vezes, são ministrados de maneira distante da realidade e desconectados dela. Do mesmo modo, o estágio aproxima os alunos do caráter interventivo da profissão, desnudando suas dificuldades, dilemas e contradições cotidianas [...]

Nesta perspectiva, por permitir a inserção efetiva no real, Ortiz (2014) salienta que o estágio configura-se como o momento da formação que oportuniza o conhecimento do cotidiano sócio institucional, que possibilita pôr em atividade o exercício da dimensão técnico-operativa, aprimorando os conhecimentos adquiridos durante a formação; bem como perceber as diversas dimensões da profissão, e os limites e possibilidades que se colocam para exercício profissional, no que se refere as condições objetivas e subjetivas que se colocam para a efetivação da intervenção do assistente social. Além de propiciar a inserção em equipe multiprofissional e, permitir que o aluno(a)/estagiário(a) apreenda a autoimplicação da unidade teoria-prática.

Desse modo, o estágio constitui num espaço em que o(a) estudante pode desenvolver sua identidade profissional por meio da aproximação com as demandas que chegam à instituição, no qual está inserido (BURIOLLA, 2011). Nesse contexto, mediante o esboço de estratégias de intervenção, abre-se a possibilidade do(a) aluno(a) desenvolver a análise crítica da realidade, de forma a refletir, analisar, questionar e construir novas proposições.

Assim, na formação profissional requer-se tanto saberes que desvele a lógica dos fenômenos presente no real, captando sua essência (estrutura e dinâmica), como também saberes interventivos, da dimensão técnico-operativa. Nessa direção, Santos C. e Abreu (2013) enfatizam que, o que determina o ensino teórico-prático sustentado no atual projeto de formação é reconhecimento da natureza da profissão, eminentemente interventiva, e de que a profissão se configura como uma totalidade, composta pelas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa.

Portanto, faz-se imprescindível tomar as mediações no âmbito da formação para não superestimar a dimensão técnico-operativa reiterando o tecnicismo, porém, não se pode ignorá-la. A mesma não se configura como apêndice a formação profissional, assim, é necessário ressaltar a unidade, e não identidade, que compõem as três dimensões (teórico-metodológico, ético-política e técnico-operativa), de modo à sempre ressaltar as suas particularidades nos diversos componentes curriculares que constitui a formação profissional, incluindo o Estágio supervisionado (SANTOS C., 2010).

Nesse sentido, no atual do Projeto de Formação Profissional da ABEPSS o Estágio Supervisionado obrigatório, ocupa o papel de integralização do currículo e

não apenas complemento, enquanto momento privilegiado de aprendizado teórico-prático do trabalho profissional (ABEPSS, 1996) constituindo-se como:

[...] uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita pelo professor supervisor e pelo profissional do campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização com base em planos de estágio, elaborados em conjunto entre Unidade de Ensino e Unidade Campo de Estágio, tendo como referência a Lei 8662/93 (Lei de Regulamentação da Profissão) e o Código de Ética do Profissional (1993). (ABEPSS, 1996, p.18).

Nessa direção, no projeto de formação da ABEPSS afirma-se o Estágio como componente curricular, que juntamente com outros componentes curriculares, desenvolvem o ensino teórico-prático. Portanto o ensino da prática não se resume ao estágio e nem estágio se resume ao ensino da prática.

Nas palavras de Ramos (2007, p.160) “[...] o caráter interventivo da profissão deve perpassar todo o currículo”, vinculando a relação entre a teoria, estratégias interventivas e realidade concreta a se intervir, em todas as disciplinas. Endossando a temática Guerra (2005, 147) salienta que:

[...] todas as disciplinas, tanto as de fundamentos quanto as que transmitem saberes interventivos, têm a responsabilidade de colocar o exercício profissional no centro de suas discussões, priorizando os conhecimentos necessários, a fim de desenvolver competências, habilidades e valores para a formação do perfil e qualificar os profissionais para responder às demandas.

Neste sentido, o estágio supervisionado constitui um dos componentes que desenvolve o ensino teórico-prático, noutras palavras, sustenta-se:

[...] o estágio como um dos elementos que compõem esse ensino da prática, porém, indo na contramão da concepção de que ele é o único momento da formação responsável pela relação teoria/prática, mas, sim um componente privilegiado por fazer a mediação entre conhecimento teórico e conhecimento procedimental (SANTOS C. e PINI, 2013, p. 135).

No atual projeto de formação, o ensino da prática, não se resume a conhecimento procedimental, ele perpassa toda a lógica curricular, expresso no ensino teórico-prático, tendo em vista que teoria e prática conformam uma unidade

de diversos, portanto perpassa a disciplina de ética, dos fundamentos da profissão, planejamento social, política social, questão social, estágio supervisionado, seminários temáticos, entre outros (SANTOS C. e PINI, 2013).

Assim, como expressão do processo de amadurecimento teórico-político e organizativo da profissão, perante a necessidade da defesa do projeto de formação da ABEPSS; do reconhecimento da centralidade do estágio no processo de formação negando a concepção de estágio como espaço de instrumentalização e treinamento para o exercício profissional; e para a regulamentação das atividades concernente ao estágio supervisionado, foram criadas a Resolução 533 pelo CFESS, em 2008, e a Política Nacional de Estágio (PNE), em 2010, pela a ABEPSS.

O solo histórico concreto que perpassa a construção da PNE e da Resolução 533 é, antes de tudo, perpassado pelo contexto de contrarreforma do Estado e do ensino superior, que denotam a urgência das entidades representativas se posicionarem na defesa do projeto de formação, pautado na defesa da direção do projeto profissional e do perfil profissional crítico, criativo, competente e comprometido com a defesa dos interesses da classe trabalhadora, criando instrumentos que permitam efetivar a materialização da lógica curricular das diretrizes (ABEPSS, 2010).

Assim, como parte de tal projeto, a referida Resolução 533/2008 afirma-se em sintonia com o código de ética e Lei de Regulamentação da Profissão 8.662/1993 e as diretrizes de 1996, como demanda colocada ao CFESS na fiscalização do exercício da supervisão, enquanto atribuição privativa do assistente social. Foi criada com objetivo de regulamentar a supervisão do estágio na perspectiva de garantir a formação de qualidade, na articulação entre Unidades de Ensino, instituição concedente (campo de estágio) e conselhos regionais, articulando formação e exercício profissional.

Dentre as determinações que constituem avanços dessa resolução destacam-se o estabelecimento de um teto de número estagiários que leva em consideração a carga horária de trabalho do supervisor de campo, 1 (um) para cada dez horas, bem como a afirmação da necessidade do campo de estágio dispor de condições éticas e técnicas para sua realização, no que se refere a infraestrutura adequada, participação de assistente social na composição do quadro profissional da

instituição para supervisão de campo, e condições que assegurem a manutenção de sigilo profissional.

Nessa mesma direção, a Política Nacional de Estágio⁴⁴(PNE), que entra em vigor em 2010, e estabelecer princípios e parâmetros para garantir a integralidade teórico-prática na formação profissional, defendendo o estágio de qualidade com fins a configurá-lo como processo de ensino-aprendizagem e não como forma de suprir demandas de mercado na obtenção de mão-de-obra barata.

Nessa direção, a elaboração dessa política configura-se como instrumento de luta, oposição e mobilização, ao desenvolvimento meramente tecnicista e instrumental de expansão desenfreada e precarizada do ensino superior e, sobretudo, o ensino à distância que tem descumprido as requisições para indissociabilidade da supervisão de campo e acadêmica e da carga horária mínima de realização do estágio supervisionado obrigatório.

Os princípios que norteiam a PNE centram-se na indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa; na indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo; na articulação entre universidade e sociedade; na articulação entre ensino, pesquisa e extensão; na interdisciplinaridade e na unidade teoria-prática (ABEPSS, 2010).

Nessa direção, a PNE (2009, p.14) ressalta que o estágio tem como uma de suas principais premissas:

[...] oportunizar ao(a) estudante o estabelecimento de relações mediatas entre os conhecimentos teórico-metodológicos e o trabalho profissional, a capacitação técnico-operativa e o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da profissão, bem como o reconhecimento do compromisso da ação profissional com as classes trabalhadoras, neste contexto político-econômico-cultural sob hegemonia do capital.

⁴⁴ Sua construção se deu através de mobilização coletiva da categoria profissional, e teve início em 2009, tendo como suporte um documento de base que orientou o debate nacional acerca da referida política em processo de gestação nas seis oficinas regionais de graduação de ABEPSS. Ao todo foram realizados 80 eventos entres os meses de maio e outubro de 2009, que contou com a participação de 175 IE e 4.445 participantes (PNE, 2010). A versão final da PNE resultou das reflexões tecidas a partir do documento de base nas seis oficinas regionais, do relatório da Oficina Nacional de graduação, e das reflexões apresentadas por Vasconcelos (2009) no texto “sugestões para a construção da Política Nacional de Estágio da ABEPSS”. (PNE, 2010)

De acordo com Ortiz (2015) o estágio supervisionado tem um papel estratégico dentro do projeto profissional, levando em consideração o seu potencial no processo de formação e consolidação dos valores, postura ética, teórica e, técnica do(a) profissional. As discussões relacionadas ao significado sócio histórico da profissão, sua funcionalidade para a ordem do capital, a natureza interventiva e, condicionalidades para a efetivação do exercício profissional respaldos nos valores éticos do projeto profissional não podem se restringir a disciplina de estágio.

Ao demandar a atitude investigativa do estagiário, faz-se com que este acione os conhecimentos teóricos como mediação perante o cotidiano institucional para refletir este cotidiano e apreender suas determinações, que, por sua vez, estimula o perfil profissional crítico, e a síntese teórico-prática (GUERRA, 2016). Desvelar os fenômenos empíricos através do aporte teórico-metodológico e captar a realidade em seu movimento dialético são pressupostos constituintes e constitutivos do estágio supervisionado.

Sobre o papel do estágio supervisionado no processo formativo, Santos C. e Abreu (2013) ressaltam que é comum à ansiedade dos estudantes para com o estágio por considerar este como o momento da prática, momento de aprender “o como fazer” da profissão voltada à perspectiva instrumentalizante do aprendizado dos instrumentos e técnicas.

Como afirma Ramos (2007), o ensino da prática é transversal a toda formação, ou seja, deve perpassar todos os componentes curriculares, disciplinas, conteúdo. Destarte, existem componentes curriculares que permitem a aproximação maior com a dimensão técnico-operativa da profissão, trata-se dos conhecimentos procedimentais, que mediam a intervenção teórico-prática (SANTOS C., 2010). A formação profissional requisita conhecimentos diferenciados teórico, ético, político, e operativos, o que reivindica-se é uma formação profissional que articule saberes teóricos-éticos reflexivo, simultaneamente a qualificação operativa, desenvolvendo as mediações entre formação, realidade, e estratégias de intervenção (SANTOS C. e PINI, 2013).

Destarte, o que sinalizamos é uma possível lacuna no que se refere ao conhecimento procedimental, da discussão da instrumentalidade da profissão, dos instrumentos e técnicas necessárias a operacionalização da intervenção profissional perante as manifestações da “questão social”, que se tem destinado ao momento do estágio supervisionado, e direcionado o entendimento de estágio como espaço de

instrumentalização de treinamento para o fazer profissional, que está expresso nas reflexões de Buriolla (2011, p.13):

O estágio é concebido como um campo de treinamento, um espaço de aprendizagem do fazer concreto do Serviço Social, onde um leque de situações, de atividades de aprendizagem profissional se manifestam para o estagiário, tendo em vista sua formação. O estágio é o *lócus* onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativamente e sistematicamente.

Levando-se em consideração a histórica apreensão equivocada da relação teoria-prática, no Serviço Social, sobretudo, a partir de aproximações enviesadas ao marxismo, apreender o estágio como um “campo de treinamento” para o exercício profissional tende a reduzir-se à dimensão técnico-operativa da profissão e, por conseguinte, ao manuseio dos instrumentos e técnicas de intervenção, dissociados das demais dimensões da profissão.

Nesse sentido, Amicucci (2011, p.67) afirma que:

A atividade de estágio supervisionado em Serviço Social pressupõe o olhar crítico, investigativo e reflexivo do cotidiano profissional, capaz de propiciar o enfrentamento das situações que são colocadas à profissão e não somente no âmbito do aprendizado das competências e habilidades profissionais, isto é, na execução das atividades profissionais que restringe a formação ao treinamento e adestramento desse/a estudante às dinâmicas institucionais.

A tendência a reduzir estágio treinamento/instrumentalização para a prática ocorre devido ao papel que o estágio desempenha historicamente na formação em Serviço Social, reduzido a dar conta da instrumentalização e demandas da prática até a década de 1980, que na perspectiva conservadora praticista, apresentavam-se nos currículos divididos em “ciclos básicos” e ciclos profissionalizantes⁴⁵ (SANTOS C. e PINI, 2013). O estágio e o processo de supervisão, nessa perspectiva, representa um espaço de treinamento, exigindo apenas o aprendizado do “que fazer” e do “como fazer”, desenvolvendo o conhecimento procedimental.

Neste sentido, as unidades de formação acadêmica não devem rechaçar o ensino dos instrumentos de intervenção, o conhecimento procedimental e enfatizar

⁴⁵ Os ciclos básicos de acordo com Santos e Pini (2013) se expressam componentes de âmbito teórico na formação nos períodos iniciais do curso, e “ciclos profissionalizantes a partir de componentes próprios do exercício profissional, operacional, instrumental-técnico, conhecimento procedimental.

somente os debates teóricos críticos e reflexivo. A gestação de um(uma) profissional competente não prescinde da necessidade de conhecer e ter domínio sobre os instrumentos e técnicas de intervenção (SANTOS C., 2010). Isso endossa a necessidade dos projetos pedagógicos contemplarem o conhecimento procedimental no processo de formação, conforme enfatiza Oliveira (2004), e assegurar a indissociabilidade entre supervisão de campo e acadêmica articulação entre unidade de ensino e campo de estágio com vistas a assegurar a relação de unidade entre teoria-prática na formação profissional do(a) assistente social, para que o estagiário não caia de paraquedas no cotidiano institucional caótico, e que sobretudo, realize a reflexão e desvele as determinantes que perpassam este, desenvolvendo a postura investigativa-interventiva, mediando conhecimento teórico e trabalho profissional articulado ao contexto social, político, econômico e cultural.

Assim, faz-se necessário reconhecer que a transversalidade do ensino teórico prático implica a transversalidade das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, enquanto unidade de diversos. Portanto, requer-se dar ênfase na formação profissional e nas agendas e fóruns de discussão da categoria, ao debate das especificidades da dimensão técnico-operativa na transversalidade do ensino teórico-prático. Haja vista que o Serviço Social desenvolve-se e legitima-se “[...] como interveniente prático-empírico e organizador simbólico no âmbito das políticas sociais” (NETTO, 2011, p.79).

Portanto “[...] ocupar-se dos instrumentos e técnicas na formação, não significa necessariamente, um retrocesso a uma razão manipulatória, ao instrumentalismo da razão formal-abstrata” (SANTOS C., 2010, p. 05). O ensino dos instrumentos técnicas na formação profissional faz-se imprescindível para a operacionalização de uma prática profissional competente.

Somente a competência teórica não habilita a intervenção profissional, requerem-se mediações para a operacionalização da intervenção, conhecimento procedimental, o qual não deriva imediatamente de uma vertente teórica, o domínio do manuseio dos instrumentos e técnicas habilita a operacionalização da intervenção profissional. Nessa direção, Guerra (2012, p. 41) enfatiza que:

[...] o espaço reservado ao Serviço social, como um ramo de especialização do trabalho coletivo, é o de dar respostas, buscar prontamente soluções à pluralidade de questões que lhes são colocadas, para o que necessita de fundamentos teórico-metodológicos, conhecimentos e saberes interventivos,

habilidades técnico-profissionais, procedimentos teórico-metodológicos e de uma perspectiva ética com clara orientação estratégica.

Desse modo, Santos C. e Abreu (2013) sustentam que é pela ansiedade de apreender o “como fazer”, devido à lacuna produzida com relação à dimensão técnico-operativa que o Estágio Supervisionado passa a ser entendido como o momento de tal aproximação. A forma do(a) aluno buscar o “como fazer?”, no estágio decorre de como foi apresentada a dimensão técnico-operativa no processo de formação, pela a sua ausência, quando tornada apêndice na formação e/ou pela desarticulação das dimensões teórico, ética, política, (LEWGOY, 2010). Como reflexo desse movimento, expressa uma tendência na formação profissional tem-se conduzido ao estágio o aprendizado da dimensão técnico-operativa, com uma perspectiva de estágio instrumentalizante.

A destinação do trato da dimensão técnico-operativa ao momento estágio supervisionado com uma concepção instrumentalizante, fragmentando a dimensão técnico-operativa, é reflexo do papel que estágio ocupou na formação em serviço social em projetos de formação anteriores ao de 1996, apontado como o momento de ensino da prática na formação profissional (SANTOS C. e PINI, 2013), e a concepção de prática restrita no entendimento do “como fazer”.

Tecidas tais considerações, a hipótese que orienta este estudo apreende que a tendência que tem se expressado é o comprometimento da transversalidade do ensino teórico-prático na formação profissional em Serviço Social, pela centralização da dimensão técnico-operativa no estágio supervisionado. Seguindo essa orientação buscamos analisar como tem se materializado a transversalidade do ensino teórico-prático no curso de Serviço Social da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) cuja síntese apresentaremos a seguir, no terceiro capítulo.

3 “É DE LARANJA QUE PARECE LIMÃO, MAS TEM GOSTO DE TAMARINDO”: a particularidade da transversalidade do ensino teórico-prático em Serviço Social na Universidade Federal de Campina Grande

A transversalidade do ensino teórico-prático sustentada pelo projeto de formação profissional se propõe a superar a lógica fragmentaria e positivista que orientou os currículos de formação anteriores, materializando-se a partir da

mediação das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, enquanto unidade de diversos, visto que cada dimensão possui limites, potencialidades e particularidades que merecem ser apreendidas e mediadas no processo de formação.

Contudo, apesar dos 20 anos de aprovação e implementação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS a efetiva afirmação da unidade na diversidade entre as três dimensões, ainda constitui-se como um desafio a formação profissional em Serviço social.

No sentido de contribuir com esse debate, as reflexões contidas neste capítulo, consiste em apresentar uma síntese analítica, a partir da pesquisa empírica e documental, que tem como eixo a transversalidade do ensino teórico-prático no curso de Serviço Social da Universidade Federal de Campina Grande.

3.1 Algumas considerações acerca do Percurso metodológico

A construção metodológica que orienta esse estudo tem como ponto de partida a apreensão da realidade como totalidade, não pretendendo-se conhecer todos os aspectos da realidade, pois esta é complexa, dinâmica, e mutável, e todo conhecimento que se produza é sempre aproximativo, provisório, podendo ser rechaçado, mas compreender que cada fenômeno estudado constitui uma parte do todo dialético estruturado (KOSIK, 2010).

Assim, sob tal perspectiva heurística da totalidade, realizaremos nossas análises situando o objeto de estudo como parte desse real concreto dialético contraditório que produz nuances e determinações que inflexionam a formação profissional na contemporaneidade, sobretudo no contexto de contrarreforma do Estado e também da educação superior. Será um exercício de apreensão e desvelamento do objeto, como se configura na realidade sendo produto também histórico da totalidade. Portanto identificaremos, sob olhar macroscópico como se manifesta no real, as particularidades à transversalidade do ensino teórico-prático na formação profissional em Serviço Social na Universidade Federal de Campina Grande.

Este capítulo apresenta-se como síntese dos dados coletados através de pesquisa empírica e documental, tendo como fontes documentais, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social da UFCG, os planos de curso das

disciplinas, e os documentos que regulamentam a efetivação do estágio supervisionado, tais como PNE e resolução 533, bem como as resoluções de estágio formulados na instituição.

No decorrer da coleta de dados documentais tivemos dificuldades de acesso ao material haja vista, que os planos de curso das disciplinas do semestre em curso e a resolução de estágio só são acessíveis por meio da coordenação de curso de Serviço Social, e de acordo com informações da própria coordenação do curso de serviço Social, estes documentos estariam disponíveis apenas na Unidade Acadêmica de Direito e Serviço Social (UADSS)⁴⁶.

Em vista disso, tivemos acesso apenas aos planos de curso de semestre anteriores, os quais estão disponível *online* através da matrícula dos(as) discentes no controle acadêmico. Este procedimento tem burocratizado o acesso até mesmo dos discentes da instituição, pois, tais planos só estão disponíveis no controle acadêmico após a conclusão da disciplina e não no semestre letivo em andamento, e revela de antemão a fragilidade de autonomia político-pedagógica do curso que compõem unidade acadêmica, cuja coordenação tem sido centralizada pelos professores do curso de Direito. Considerando esta limitação foram analisados os planos de curso das seguintes disciplinas: Formação Social, Política Social I e II, Questão Social no Brasil, Sociologia I, Antropologia, Psicologia Social, Teoria Política Moderna, Introdução ao Serviço Social, Serviço Social I, II, II, e IV, Estágio Supervisionado I e II, Tópicos Especiais com ênfase em Instrumentalidade e Seminário Temático I e II; que foram as disciplinas ofertadas nos semestres 2015.1, 2015.2, 2016.1 e/ou 2016.2.

Ainda compondo o processo de coleta de dados deste estudo, foram realizadas 9 entrevistas aplicadas junto aos docentes do curso de Serviço Social, com formação específica em Serviço Social, da Universidade Federal de Campina Grande. Este instrumento de coleta permitiu captar resultados mais precisos nas respostas dos sujeitos da pesquisa, com a interação face a face entre entrevistador e entrevistado (MARCONI; LAKATOS, 2010). Buscou-se apreender, a partir das respostas dos docentes, os determinantes e desafios à implementação da transversalidade do ensino teórico-prático e os elementos teórico-práticos e

⁴⁶ Unidade Acadêmica que coordena o curso de Direito e Serviço Social.

atividades efetivados na formação, que contribuem para o fortalecimento do ensino teórico-prático ou a sua fragmentação.

O curso de Serviço Social conta no presente momento com um quadro docente constituído por 9 (nove) professores com formação em Serviço Social, dos quais 2 (dois) são substitutos e 2 (dois) estão afastados para a realização de curso de Doutorado. Assim, diante do reduzido quadro docente a pesquisa teve como premissa englobar a totalidade dos docentes.

Neste sentido, aplicamos um formulário de entrevista semi-estruturada com 7 (sete) docentes que estão no exercício das atividades na Instituição, no mês de junho do corrente ano e enviamos o formulário via e-mail para os 2 (dois) que estão afastados para capacitação, mas apenas recebemos o retorno de 1 (um) formulário preenchido. Desse modo, o quantitativo final da pesquisa empírica foram 8 (oito) docentes com formação específica em Serviço Social. É a partir dos resultados das falas e concepções desses docentes, articulada aos dados documentais e ao estudo teórico analítico, que construiremos a síntese de nosso estudo.

3.2 Respirar ou lecionar? As particularidades do quadro docente do curso de Serviço Social da UFCG

A implantação do curso de Serviço Social na UFCG, campus Sousa-PB, dá-se no contexto da expansão e interiorização do ensino superior no Brasil, que teve nos programas PROUNI, REUNI e FIES seus pilares centrais. A criação do referido curso efetiva-se mediante adesão ao REUNI pela UFCG que tem como proposta ampliar o acesso ao ensino superior através da criação de cursos novos e/ou com aumento do número de vagas nos cursos existentes, propiciando “[...] melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007). Na realidade, essa expansão também é acompanhada pela ausência de infraestrutura e de recursos humanos, técnicos e financeiros para a manutenção dos cursos.

Desse modo, o Curso de Serviço Social da UFCG, criado no ano de 2009, engatinha no seu desenvolvimento histórico-institucional e encontra desafios a sua consolidação. Desafios estes que se particulariza na retração de recursos públicos que impacta na contratação de novos professores para a composição do quadro docente e que encontra no contrato temporário de professor substituto a estratégia

imperante para reduzir custos e lidar com os constantes desligamentos de professores efetivos que compõem o quadro docente da instituição de ensino. Também constituem em desafios as questões de infra estrutura como as condições objetivas de realização do curso com reduzido acervo bibliográfico, com a escassez de bolsa de fomento a iniciação científica, a pesquisa e a produção de conhecimento.

A composição do quadro docente do curso expressa as inflexões dessa ausência de recursos para a manutenção do curso evidenciando que a sobrecarga de trabalho e superexploração do trabalho docente tem feito parte do cotidiano de ensino do Curso de Serviço Social da UFCG. Dados disponíveis no Projeto Pedagógico do curso, do ano de 2013, indicam que no ano de sua elaboração o o curso contava com 8 (oito) docentes em sua totalidade, dentre estes apenas 4(quatro) eram da área do Serviço Social. Com relação a estes últimos, apenas um dos docentes permaneceram no quadro da instituição até o presente ano.

A realidade do trabalho docente também tem contribuído para estes buscarem outras instituições, mesmo quando concursados como professor efetivo da UFCG. Pois, embora a sobrecarga de trabalho seja um traço predominante nas condições que perpassam o exercício da docência em âmbito nacional, as instituições de ensino mais antigas tem conseguido manter um quadro docente maior que 9 professores com formação específica em Serviço Social, haja vista que ao aderir ao REUNI, o curso de Serviço Social já nasce condicionado aos pressupostos da eficácia-eficiência, tendo por média a relação de 18 alunos por professor, subordinado aos pressupostos do mercado que “desvaloriza e desqualifica a docência universitárias” (IAMAMOTO, 2012, p.436)

A maioria dos docentes entrevistados tiveram um ingresso muito recente no curso, no ano de 2016. O que implica em considerar que curso de Serviço Social é marcado pela alta rotatividade do quadro docente, e pouca permanência desses docentes no curso, pelo afastamento provisório, mas, sobretudo, pelo desligamento permanente do docentes que migram, via transferência e concurso público para outras instituições.

Este fato pode estar associado a localização geográfica da universidade numa cidade do interior do Sertão Paraibano, por se tratar de uma cidade pouco

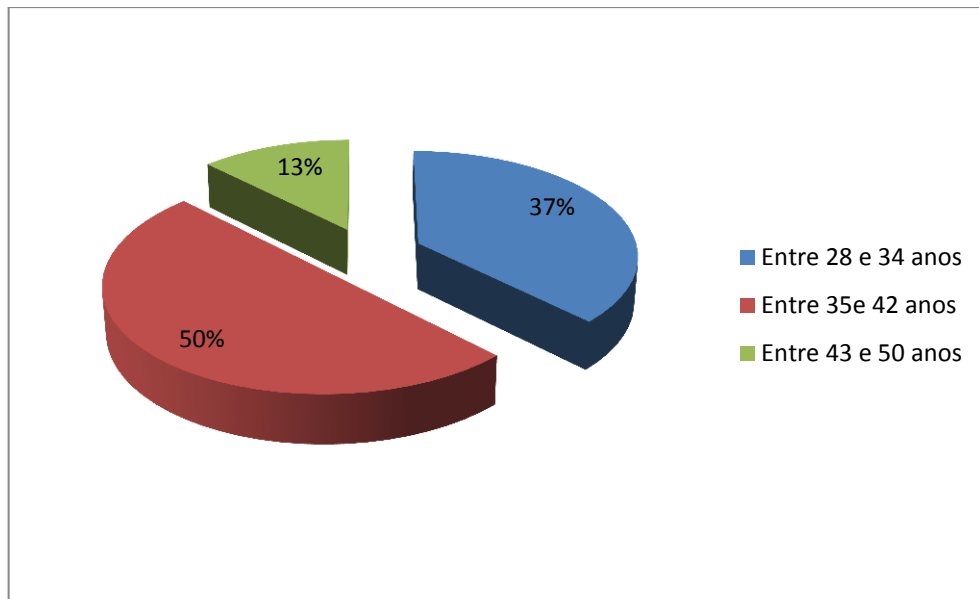
desenvolvida, de médio porte,⁴⁷ com algumas limitações regionais, sendo marcada pela política paternalista, clientelista, e que não oferece melhores condições e qualidade de vida, tanto no que se refere aos aspectos econômicos, e dos serviços públicos e/ou privados disponibilizados na cidade tais como: assistência médico-hospitalar, transportes coletivos; bem como no que se refere aspectos culturais, lazer e entretenimento para os docentes e seus familiares, visto que a cidade não dispõe de Cinema, Teatro, Shopping Center, e fica há mais 400 km da capital do estado da Paraíba e, conseqüentemente também distante da região litorânea. Além da ausência de centros universitários na região para troca de experiências e aprimoramento profissional como mestrado e doutorado, cujos professores têm interesse em participar, no âmbito da capacitação continuada.

Considerando essas particularidades se faz necessário uma permanente mobilização e luta política organizativa dos docentes da Instituição, juntamente com coordenação de curso, e movimento estudantil, pela ampliação do quadro docente do curso, via realização de concursos públicos para professor efetivo. Pois, além do reduzido quadro docente trazer implicações para a qualidade do ensino, pesquisa, e extensão, dado a sobrecarga docente, conforme veremos mais a frente, o traço da rotatividade é um agravante a qualidade da formação porque traz consigo a descontinuidade e interrupções de projetos em andamentos, substituições súbitas de orientações de projetos de pesquisa e monografias; e sobrecarga extra aos docentes que permanecem no curso entre o período de saída e chegada de um novo docente que o substitua.

A partir das informações coletadas pelos depoimentos dos docentes optamos por delinear, inicialmente, o perfil do professor que compõem o quadro docente do curso de Serviço Social da UFCG.

Destacamos primeiramente, a faixa etária dos docentes na qual revela uma heterogeneidade, pois apresenta tanto docentes jovens, em início de carreira, como docentes com idade que revelam um percurso tanto no exercício profissional, quanto na docência. Conforme ilustra o gráfico 1, a composição de docentes revela uma variação entre a idade de 28 à 50 anos, demonstrando, no nosso entendimento, três faixas etárias:

⁴⁷ População estimada de 69.554 habitantes, e com área territorial 738, 547 km² (IBGE, 2017).

Gráfico 1- Faixa etária dos docentes do Curso de Serviço Social da UFCG

Fonte: Coleta de dados da pesquisa/Junho2017

Percebe-se a predominância da faixa etária entre os 35 e 42 anos (4 docentes), representando 50% dos docentes, seguido do grupo com a faixa etária entre 28 e 34 anos que aglutinou 37% dos entrevistados (3 docentes). Trata-se, portanto, de um corpo docente, que tem como traço predominante o perfil profissional jovem, recém mestres e iniciantes na carreira, evidenciando que encontram-se na transição da condição de discente (de mestrado e/ou doutorado) para a condição de docente, desenvolvendo o seu “estilo docente” que tem possibilitado uma proximidade geracional com os seus alunos de graduação, e que pode contribuir para que estes jovens docentes se sentam inseguros e desafiados devido essa proximidade de idade (FELDKERCHER, 2013). Este perfil está em consonância com a média nacional apresentada pelo Censo de Educação Superior INEP/MEC de 2014, que apresenta como idade predominante dos docentes na média nacional de 37 anos nas instituições públicas; bem como com o perfil geral da categoria profissional, que revelou a faixa etária de 35 a 44 anos (38%) e entre 25 e 34 anos (30%), como de maior predominância. (CFESS, 2005).

Enquanto o perfil do docente apresentado pelo censo de 2014 é majoritariamente composto por profissionais do sexo masculino, os docentes pesquisados são, predominantemente, do sexo feminino 75% em detrimento dos profissionais do sexo masculino 25%. Isso revela uma tendência marcante no

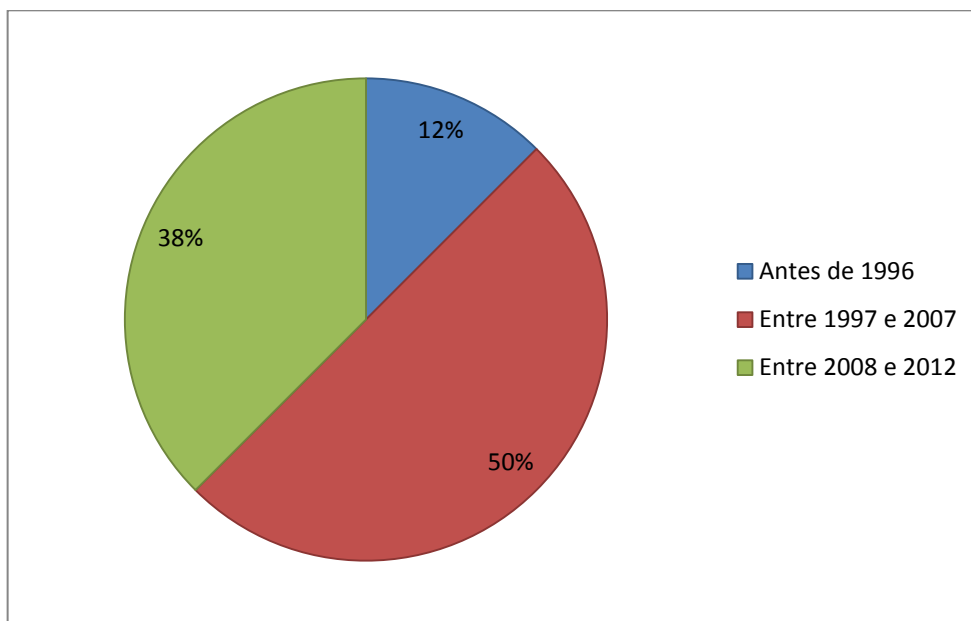
Serviço Social, refletindo a preeminência da imagem sócio histórica da profissão, e da cultura profissional que congrega “[...] *uma profissão tradicionalmente de mulheres para mulheres*” (IAMAMOTO, 2014, p. 104, grifo da autora). Com a participação massiva de mulheres na categoria profissional a imagem socialmente feminina impera, inflexionando e estereotipando o Serviço Social, articulada a visão confessionalista e conservadora do cuidar, da caridade, da doação, da vocação sobre o fetiche da ajuda relacionadas as origens confessionais da profissão. Conforme enfatiza lamamoto “além da marca feminina predominante, o assistente social é herdeiro de uma *cultura profissional que carrega fortes marcas confessionais em sua formação histórica* (2014, p.105, grifos da autora), as quais o Movimento de Renovação, sobretudo, a vanguarda de Intenção de Ruptura busca sustar.

Está presente também a participação do sexo masculino no quadro docente da UFCG, haja vista que no perfil geral da categoria profissional, os profissionais do sexo masculino representam apenas 3% dos assistentes sociais no Brasil. Algumas preocupações assumem relevância sendo importante refletir sobre a inserção diferenciada de profissionais do sexo masculino na área do Serviço Social com maior identidade com a docência do que com o exercício profissional.

Compondo o perfil dos docentes também apresentamos a formação profissional e o grau de titulação. Todos possuem graduação em serviço social em consonância com Lei de Regulamentação da profissão 8.662/1993 que estabelece como atribuição privativa do Assistente Social “assumir, no magistério de Serviço Social tanto a nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular” (CFESS,1993, p. 02)

No tocante ao ano de conclusão de curso o corpo docente do curso de Serviço Social da UFCG é perpassado por traços variáveis desde aqueles que concluíram há mais tempo (em 1988), antes mesmo da aprovação das diretrizes curriculares da ABEPSS, àqueles que se formaram mais recentemente, no ano de 2012. Desse modo, organizamos os grupos com aqueles que concluíram o curso antes de 1996; os que concluíram no período entre 1997 e 2007; os que concluíram recentemente entre 2008 e 2012.

Gráfico 2: Ano de Conclusão do Curso de Graduação dos Docentes do Curso de Serviço Social da UFCG



Fonte: Coleta de dados da pesquisa/Junho2017

A característica predominante nesse grupo de docentes são aqueles que se formaram na primeira década após a aprovação das diretrizes, seguido daqueles que possuem formação recente. Desse modo, um dos traços que constitui o perfil dos docentes do curso de Serviço Social da UFCG são daqueles que cursaram a graduação num momento histórico em que a direção social da proposta de formação já se encontrava em vias de implementação nas unidades de formação. Portanto, supõe-se que a formação profissional deles, tenha sido alimentada pelos pressupostos teórico, ético e político sustentados pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, e orientado pela concepção teórico-metodológica nela subjacente no que se refere a unidade do ensino teórico-prático.

Nesse sentido, implica dizer que as formações de tais docentes foram perpassadas pela perspectiva da totalidade que apreende a formação também como uma totalidade, e que não se fragmenta ensino da teoria e ensino da prática. Traço estes que configura um avanço teórico-analítico no âmbito da formação, e que contribui diretamente para potencializar a materialização do ensino teórico-prático no curso de Serviço Social na UFCG. Visto que a possibilidade de efetivação da transversalidade do ensino teórico-prático na formação só se faz plausível mediante a compreensão do que se trata a dita transversalidade e unidade teórico-prática na

formação. Pois, se, apenas apreensão de como se configura a transversalidade do ensino teórico-prático não é suficiente para sua materialização, sem esta se torna inexecutável.

Com relação as instituições na qual estes docentes concluíram a graduação verificamos a predominância de docentes graduados em instituições públicas localizadas no Nordeste brasileiro, especificamente, no estado da Paraíba (Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, Universidade Federal da Paraíba-UFPB), em estados circunvizinhos, Pernambuco (Universidade Federal de Pernambuco-UFPE) Rio Grande do Norte (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN) e Ceará (Universidade Estadual do Ceará- UECE e O Centro Universitário Doutor Leão Sampaio-UniLeão). Com exceção de apenas de 1 docente graduado na Universidade de Uberaba (UniUBE) no Estado de Minas Gerais região Sudeste. Este quadro, de certo modo, reflete a própria constituição do cenário nacional de Instituições de ensino superior por categoria administrativa, (INEP/MEC de 2014), no qual num total de 12,6% das instituições públicas, as IES de natureza estadual representam 3,9%, seguido das de natureza federal representando de 3,5%. Apenas 1(uma) em instituição privada (Centro Universitário), apesar da massiva exponenciação de cursos de Serviço Social no ensino privado, presencial e à distância nos últimos anos.

São os egressos de UFAS públicas que, tem significativamente, retornado a estas para a renovação do quadro docente e que tem encontrado melhores condições de ingresso nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado).

A pós-graduação, constitui-se como uma premissa imprescindível para o exercício docente, visto que, na acepção de Guerra (2011) a pós-graduação comporta tributos e insumos teórico-analítico para a qualificação da graduação e está sendo qualificada oferece insumos (discentes) para a recomposição dos quadros dos cursos de pós-graduação. Outrossim, a referida autora endossa que a pós-graduação em Serviço Social exercer papel preponderante na formação e nutrimento da imagem do Serviço Social crítico renovado ancorado nos pressuposto teórico-analítico da perspectiva heurística da totalidade.

Nesse sentido, o aspecto que predomina no perfil são docentes que possuem curso de Mestrado, e apenas um docente está com mestrado em andamento, cuja formação está majoritariamente centrada na área de Serviço Social.

Dentre os docentes, apenas 3 (três) estão com doutorado em andamento na PUC-SP, UFSC, UERJ, dos quais 2 (dois) são na área de Serviço Social, e apenas 1 (um) conseguiu afastamento de suas atividades docentes. Desse modo, a titulação que prevalece é a de mestre(a), divergindo do perfil nacional dos docentes de IES públicas (2014) que revela 50,1% de professores doutores.

Destarte, cabe considerar que as dificuldades regionais que constituem a particularidade do curso de Serviço Social da UFCG e pela recentidade da criação do curso, a constituição do quadro docente se constitui num desafio, ao que consta, a realidade da própria instituição e os óbices a consolidação do curso de Serviço Social. Assim como as próprias condições econômicas e sócio culturais da cidade em que se encontra instalado o curso, não tem conseguido assegurar condições atrativas de inserção e permanência de professores doutores no corpo docente do curso. Ademais, a própria sobrecarga do trabalho docente, em virtude do reduzido quadro de docentes, tem configurado um desafio para a capacitação continuada, visto que devido ao reduzido quadro, nem todos os professores conseguem afastamento para a realização de cursos de Doutorado, e, sobretudo, porque a maioria, além de ser recém formada, ainda se encontra em período probatório na instituição

Percebe-se que a maioria dos professores da UFCG concluiu o curso de Mestrado recentemente no período de 2013 a 2015 (3), e dentre estes 2 professores ingressaram no Mestrado imediatamente após a conclusão do curso de graduação, o que revela que uma das características que compõem o perfil docente da UFCG é um profissional recém formado, tanto no que se refere a curso do mestrado, quanto o curso de graduação, o que evidencia que tal corpo docente tem como características também um universo docente em início de carreira.

Acerca das Instituições de Ensino em que estes docentes concluíram o curso de Mestrado, manteve-se o quadro de predominância docentes formados em IFES públicas (6 professores) localizadas no Nordeste Brasileiro, haja vista que a região tem concentrado 33,3% dos programas de pós-graduação da área, perdendo apenas para a região Sudeste (36,4%) (CAPES, 2016). Esse dado que revela o movimento de expansão e interiorização dos programas de pós-graduação em Serviço Social nas universidades do Nordeste e que tem formado seus quadros docentes e pesquisadores, como expressão do enfrentamento assimetria a disparidade nacional no que se refere a distribuição dos programas de pós-

graduação, e, que sem deixar de existir, vem sendo confrontado a partir da criação de novos cursos de Mestrado e Doutorado (CAPES, 2013); e que tem tido enfoque plausível Elemento que o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), com metas para o decênio de 2010-2020 .Podemos verificar poucas alterações com relação ao quesito de Instituição de conclusão de curso de graduação.

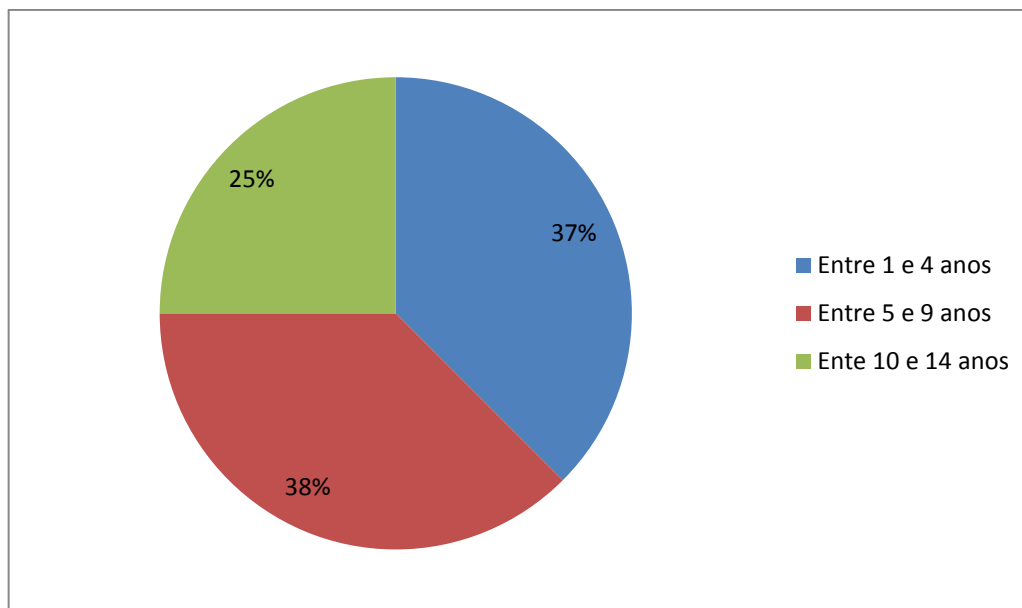
Dentre os docentes que cursaram mestrado em instituições públicas, 3 foram em Programas de UFAS Federais, e 3 em Estaduais, o que revela um percentual alto de participação desses docentes em Universidades Estaduais, pois, embora os programas de pós-graduação em IES estaduais tenha vivenciando um boom com aumento de 266% , no período de 2010 a 2015, com a criação de 5 novos programas de pós-graduação (incluído o Mestrado da UEPB); estas, segundo informações da CAPES (2016), representam apenas 24,2% (8 instituições) dos cursos de Pós-Graduação oferecidos na área do Serviço Social.

O traço predominante na formação dos docentes é identificado pela realização da pós-graduação em instituições públicas. Este dado é reflexo da predominância de expansão de cursos de pós-graduação em Serviço Social, nas IES de natureza pública (78,8%) em detrimento das Instituições Privadas (6%), ao inverso do que tem ocorrido nos cursos de graduação (CAPES, 2016).

As informações referentes a experiência anterior em docência demonstra que, mesmo prevalecendo um docente em início de carreira, eles já vivenciaram experiência em docência, pois já haviam lecionado em outras instituições, apenas 1(um) professor afirmou ter vivenciado na UFCG sua primeira experiência docente.

Cuja predominância evidenciada foi de docentes que possuem experiência acima de 5 (cinco) anos. Conforme revela o gráfico a seguir:

Gráfico 3: Tempo de experiência em docências dos docentes do curso de Serviço Social da UFCG



Fonte: Coleta de dados da pesquisa/Junho2017

Os dados demonstram um perfil docente com uma certa bagagem profissional com experiência e conhecimento da particularidade da realidade do ensino de outras Instituições, o que, a meu ver, em termos de experiência, trata-se de um aspecto positivo, por possibilitar trazer novos elementos, estratégias didático-pedagógicas, experiências em pesquisa e extensão, vigente em outros cursos mais consolidados, para a realidade do curso de UFCG que é curso recente.

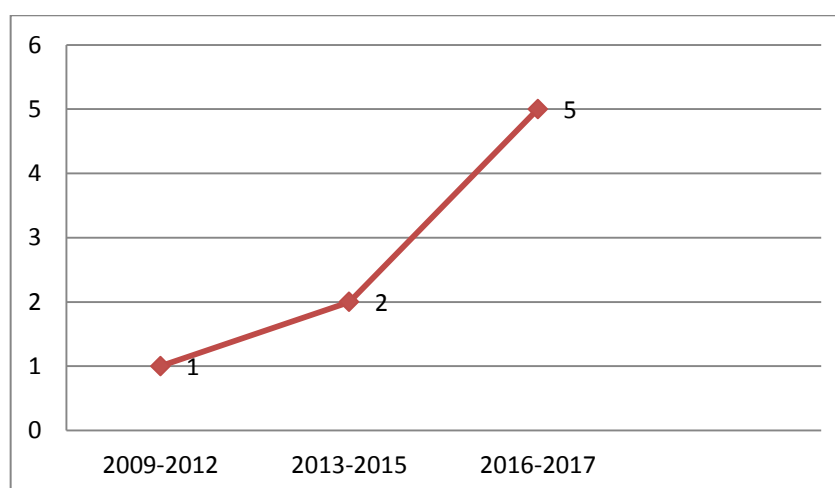
No quesito experiência profissional no âmbito do exercício prático-interventivo a maioria relata que teve experiência na esfera da formulação, planejamento e execução de política e/ou programas sociais. Sobre esse aspecto de experiência profissional supomos ser um ponto positivo, para a materialização do ensino teórico-prático transversal, haja vista que o real é sempre mais rico e preenchem em determinações do que a representação que se tem deste. A inserção no exercício profissional potencializa a realização de mediações no exercício docente cotidiano da relação teoria/realidade/estratégias de intervenção, de modo que as experiências acumuladas no âmbito do exercício prático também auxiliam na reflexões crítico-analítica no âmbito do exercício docente.

A composição do docente da UFCG é diversificada, de um lado tem-se uma parte jovem recém-formada, e que ingressou no curso recentemente, uma parcela de profissionais experientes (perfil predominante) com uma considerável trajetória profissional, mas que também ingressou recentemente no quadro da UFCG. De

modo que no quesito tempo de exercício docente na UFCG predomina o grupo de profissionais que estão vinculados a instituição entre 0 a 2 anos (5 docentes); seguidos dos que têm entre 3 e 5 anos de experiência docente (2 docentes), apenas um docente está na instituição há mais de 6 anos.

Verifica-se também, a partir de tais dados que, apesar do reduzido quadro docente, este tem expressado um movimento de expansão nos últimos dois anos, ainda que de forma tímida.

GRÁFICO 4: Expansão do quadro docente do curso de Serviço Social da UFCG



Fonte: Coleta de dados da pesquisa/Junho2017

Destarte, tal expansão ainda se mostra insuficiente no tocante as condições de exercício docente com qualidade e que atenda a demandas de atividades de ensino pesquisa e extensão do curso que é constituído por quatro turmas, que inicialmente, tem ingresso⁴⁸ de 50 alunos, das quais a cada ano uma está inserida em processo de Estágio Supervisionado obrigatório.

No tocante ao vínculo trabalhista dos docentes, identificamos que a maioria tem uma relação trabalhista formal. Do total do corpo docente apenas 2 (dois) têm contrato de professor substituto. Em relação à jornada de trabalho, todos declararam que trabalham em jornada de 40 horas semanais com dedicação exclusiva. Todavia, as substitutas possuem outros vínculos trabalhistas no momento, concomitante ao exercício da docência, visto que as condições salariais

⁴⁸ O referido curso tem uma única entrada anual, no primeiro semestre através do Sisu (sistema informatizado do Ministério da Educação).

do docente substituto⁴⁹ tem-se apresentado como insuficiente para suspensão de outros vínculos. Ademais, a própria instabilidade, rotatividade e insegurança que perpassam o cariz de tal vínculo contribui para que estes docentes não abandonem outros vínculos empregatícios.

Nesse cenário, o contrato temporário de trabalho docente tem expressado a mais alta precarização, flexibilização, instabilidade, rotatividade, insegurança, polivalência, pluriemprego e sobrecarga do trabalho docente, haja vista que, somado a sobrecarga produzida pelas próprias atividades inerente exercício docente, a condição de pluriemprego a que os professores substitutos têm se submetido torna-se um agravante a qualidade do desempenho docente, no tocante a dedicação integral nas atividades de ensino, participação em pesquisa e extensão.

É importante destacar que no que se refere aos encargos e atividades docentes previstos regimentalmente pela UFCG⁵⁰, o docente T-40, deve realizar, no mínimo, 8 horas aulas/semanais, das quais, obrigatoriamente, 4 horas são no âmbito do ensino da graduação, sendo integralizado com atividades de “[...] pesquisa, extensão, administração, capacitação docente, participação em órgãos colegiados e comissões permanentes, produção científica, artística e tecnológica” (UFCG, 2009, p.02). Com exceção daqueles que assumem cargos de direção, os quais têm a possibilidade de dispensa de sala de aula. Para docente T40 que exercem apenas atividade em sala de aula, devem realizar, no mínimo, 16 horas aulas semanais. Todavia, tal resolução não clarifica que peso as atividades de pesquisa, extensão e direção exercem na complementação da carga horaria docente.

Especificamente, na particularidade do curso de Serviço Social, a distribuição dos encargos docentes envolve todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como a atividade de orientação de monografia. Foi possível identificar que aparecem algumas diferenças na distribuição de atividades.

⁴⁹ Enquanto o salário do professor efetivo ingressante no curso no ultimo concurso realizado, é de 4.459,55- vencimento básico (Professor Classe A, Assistente, Nível I T-40/DE); o vencimento básico do professor substituto que ingressou no curso no ultimo concurso, também em 2016, é de R\$ R\$ 2.814,01. Edital nº 02, de 21 de janeiro de 2016. Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/concursos/concursos.php> acesso em 01, SET. 2017, as 12:00:05. E Edital nº 04, de 22 de março de 2016. Disponível em: [.http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/concursos/concursos.php](http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/concursos/concursos.php)> acesso em 01, SET. 2017; as 15:35:00

⁵⁰ a RESOLUÇÃO Nº 08/2009 da referida instituição determina para enquadramento e manutenção do regimento de trabalho do docente

Os dados empíricos revelam que a maioria dos docentes (5 entrevistados) lecionam entre 3 (três) 5 disciplinas. Inclusive aqueles(as) que exercem funções de coordenação de curso, e de pós-graduação⁵¹, sendo estes que apresentaram maiores encargos e funções docentes acumuladas. Pois além das atribuições e demandas específicas atinentes às coordenações de curso, estágio e/ou pós-graduação, evidenciou-se a inserção massiva desses(as) docentes coordenadores(as) em atividades de pesquisa e extensão.

De um lado existe um grupo de docentes com um maior acúmulo de funções, traço predominante, os quais lecionam disciplinas supervisionam uma grande quantidade de estagiários (entre 8 e 11), orientam TCC's (entre 2 e 6), e exercem atividades de pesquisa e extensão, e de coordenação. Em contraponto, há um segundo grupo que tem concentrado um menor número de orientação de TCC em relação ao grupo anterior; que estão inseridos ou somente na pesquisa, ou somente na extensão.

Percebemos que existe uma distribuição não equitativa, ao menos no semestre atual, no que se referem às orientações, pois, de um lado, tem-se docentes com um número mais relativamente baixo de orientações (2 TCC's foi menor quantitativo identificado entre aqueles que estão com orientação) e quanto que por outro lado, identificamos docentes com 5 ou 6 orientações de TCC.

Existe uma particularidade neste curso que é o envolvimento de muitos docentes em atividades de extensão (50%) , em contrapartida o pouco envolvimento com atividades de pesquisa. A ampliação da extensão universitária no curso de Serviço Social encontra na atualidade limitações reais, concretas e de natureza objetiva, e, dentre estas, aparece, de modo gritante, o pequeno corpo docente do curso implantado nos moldes do REUNI, que conseqüentemente, fragiliza e contribui para a fragmentação do ensino teórico-prático. Sendo ainda mais crítico, com relação aos grupos de pesquisa, pois identificamos a existência de apenas um grupo de pesquisa -o Grupo de Estudos e Pesquisa Marxista em Serviço Social (GPEMSS) que pesquisa a temática discutir o processo de adesão ao REUNI e de surgimento do curso de Serviço Social da UFCG, e as condições econômicas, políticas sociais para a sua implantação na cidade de Sousa-PB; e integra 4 docentes.

⁵¹ A criação do curso de especialização em Serviço Social na UFCG ainda encontra-se em processo de instalação.

Este quadro docente é a mais clara expressão do reflexo da política de ensino superior que propaga a “universalização do acesso”, porém sem ampliação dos investimentos, na verdade com retração de investimentos. Nas condições atuais participar da pesquisa e da extensão tem configurado uma tarefa hercúlea, tanto pela ausência de bolsas de fomento, quanto pelas condições humano-materiais, expressa na falta de estrutura, como salas exclusivas com equipamento para o funcionamento dos grupos, e sobretudo, pelo reduzido quadro docente.

Embora a resolução Resolução Nº 08/2009 delibere e forneça respaldo legal à redução de disciplinas para docentes que realizam atividades de direção, bem como a complementariedade de carga horária através das atividades de pesquisa e extensão, na particularidade do curso de Serviço Social os docentes não tem encontrado condições efetivas que possibilitem a redução do número de disciplina, mesmo quando assumem funções de coordenação e estão inseridos atividades de pesquisa e extensão.

Neste cenário, optar pela redução de disciplinas, significaria sobrecarregar outro docente e até mesmo deixar de oferecer disciplinas que são imprescindíveis para a formação crítico-generalista de qualidade. Entretanto, esses docentes têm-se mostrado comprometidos na defesa da manutenção do tripé ensino-pesquisa-extensão na luta pela formação crítica-investigativa.

Em síntese, podemos identificar um perfil docente que tem como traços predominantes: a recenticidade de ingresso na docência; de jovens com faixa etária entre 28 e 34 anos, do sexo feminino e que concluíram recentemente a pós-graduação em Serviço Social em instituições públicas do Nordeste brasileiro. Entretanto, que possuem experiência profissional anterior ao vínculo com UFCG, tanto na docência, quanto no exercício prático-interventivo .

A descrição dos encargos docentes deixou explícito a predominância da sobrecarga de trabalho, sobretudo, devido ao reduzido quadro docente, com o acúmulo de disciplinas, de atividades pesquisa e extensão, gestão/coordenação, orientação de TCC's, e de supervisão de estágio o que tem se configurado como um desafio no cotidiano do ensino teórico-prático dada realidade de pulverização dos campos de estágio da referida IES.

Considerando que o estágio supervisionado é um eixo importante do nosso estudo e dada a densidade e especificidades das problemáticas atinentes à supervisão acadêmica, delimitamos um tópico para apresentar alguns aspectos que

constituem e particularizam o estágio supervisionado obrigatório em Serviço Social do curso na UFCG.

3.2.1. O estágio supervisionado obrigatório e a supervisão acadêmica

A Política Nacional de Estágio em Serviço Social (2010) que delibera balizas e diretrizes para garantir a integralidade teórico-prática na formação sustenta que, como elemento indissociável do processo de estágio, juntamente com a supervisão de campo, a supervisão acadêmica constitui-se pelo acompanhamento de professor orientador, cujo papel consiste em avaliar o processo de ensino-aprendizado do discente, em diálogo contínuo com o(a) supervisor(a) de campo, com vistas a capacitar o(a) discente nas dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas da profissão.

Em consonância com a referida política, a Resolução CCGSS⁵² n° 03 /2014⁵³ estabelece as atribuições do professor supervisor acadêmico do curso de Serviço Social da UFCG, dentre elas destaca-se:

Supervisionar as atividades desenvolvidas pelos/as estagiários/as na UFCG por meio de encontros sistemáticos, com horários previamente estabelecidos, e no local de desenvolvimento do estágio, quando da realização das visitas sistemáticas aos campos de estágio, contribuindo na efetivação da supervisão direta e de qualidade, juntamente com o/a supervisor/a de campo. (UFCG, 2014, p. 05)

Nesse sentido, considerando a demanda de acompanhamento sistemático do(a) estagiário(a) inserido numa realidade sócio institucional, o cotidiano da supervisão acadêmica na curso de Serviço Social da UFCG tem encontrado diversos desafios. A começar pela divisão do número de estagiário e quais políticas incumbe a cada docente o acompanhamento, visto que o número de discentes matriculados por semestre é significativo, a última matrícula 40 alunos. A distribuição atual da atividade de supervisão acadêmica demonstra que nem todos os docentes realizam tal atividade, no momento 5 (cinco) docentes supervisionam e três deles acompanham alunos em políticas diferentes.

⁵² Coordenação de Curso de Graduação em Serviço Social.

⁵³ “Regulamenta o Estágio Supervisionado, do Curso de Graduação em Serviço Social, na modalidade Bacharelado, do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais, do Campus de Sousa, desta Universidade, e dá outras providências”. (UFCG, 2014, p.01)

A média de aluno estagiário por supervisor(a) acadêmico está entre 7 e 9 estagiários, superior a média apontada na Oficina da ABEPSS Itinerante⁵⁴, que foi entre 4 a 6 alunos por docente nas IE's públicas paraibanas. Ainda não temos documentos na área do Serviço Social que regulamentem um parâmetro de estagiários por supervisor acadêmico, que indica uma lacuna na nossa legislação profissional, que, a meu ver, precisa ser debatida e enfrentada pela organização política da categoria profissional, pois, essa imprecisão fragiliza e corrobora com a manutenção do quadro de precarização do trabalho docente, que impacta na qualidade da supervisão acadêmica e no acompanhamento do (a) aluno(a) estagiário. Nessa perspectiva, Ortiz (2014, p. 213) reitera que:

A sobrecarga de trabalho para ambos os supervisores impactam sobre a qualidade do processo de supervisão, [...] e à capacitação permanente em si. [...] Esse dado incide também diretamente sobre o resultado final da supervisão e põe em xeque a indissociabilidade entre a supervisão de campo e a acadêmica.

No que se refere à quantidade de horas destinadas a supervisão acadêmica, alguns docentes afirmaram destinar 3 (três) horas semanais ou mais para a efetivação da processualidade da supervisão acadêmica em consonância com a Política Nacional de Estágio (2010) que sustenta a carga horária mínima de 03 horas/aula semanais.

Majoritariamente, os campos de estágio têm se concentrado nas políticas de Assistência Estudantil, inclusive com maior número de estagiários, seguida da política de Assistência Social e de Saúde.

As Instituições apresentadas pelos docentes, como campo de estágio são a UFCG (10 estagiários/as), os Centros de Atenção Psicossocial (CAP's) (8 estagiários/as) e o Instituto Federal da Paraíba (IFPB) (4 estagiários/as) que incorporam o maior número de estagiários (as). Existem também outros campos como o CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) de Sousa e também de outros municípios paraibanos, como Santa Cruz e Marizópolis, os quais aglutinam 6 estagiário; CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social) (3

⁵⁴ Oficina realizada entre os dias 04 e 05 de Setembro de 2014 na UEPB que teve enfoque o debate “[...] debate dos “nós críticos” do estágio junto às UFAs paraibanas e à construção de estratégias coletivas para a implementação da Política Nacional de Estágio (PNE)[...]” (ABEPSS, 2014, p.02)

estagiários/as), na Vigilância Sócio Assistencial (3 estagiários/as) e a Assessoria a Assentamentos (1 estagiário/a).

Desse modo, percebe-se que a pulverização dos campos de estágios, e o elevado quantitativo da relação supervisor acadêmico e estagiário tem sido um traço predominante na realidade do curso de Serviço Social da UFCG. Esta realidade adensa a sobrecarga do docente, que muitas vezes fica impossibilitado de acompanhar a totalidade dos campos de estágio. É importante destacar que o processo de supervisão acadêmica não termina quando se encerram nas 3 horas/aulas semanais, mas, dada a natureza do estágio e da indissociabilidade entre supervisão acadêmica e campo, demanda-se tarefas extraclasses, como participar de fóruns de estágio, visitas institucionais, cursos de capacitação, entre outros (PNE, 2010)

[...] do ponto de vista didático-pedagógico, a pulverização das vagas ocasiona também dificuldades quanto ao acompanhamento por parte do docente supervisor acadêmico em face dos inúmeros campos de estágio, multiplicando a quantidade de visitas institucionais, contatos, reuniões etc. (ORTIZ, 2014, p. 215).

E, de fato, as condições objetivas e subjetivas de trabalho conduzem o quadro docente para condição de sobrecarga e precarização. A precarização das condições objetivas do trabalho docente como produto das determinantes da política macroeconômica tecida para a educação superior no Brasil tem desafiado a materialização da transversalidade do ensino teórico-prático na sua integralidade, da qual a sobrecarga do trabalho docente tem feito parte.

Tecidas tais considerações acerca do perfil docente, seus encargos e as condições de trabalho que tem se configurado um óbice ao fortalecimento do ensino teórico-prático, buscamos analisar como a transversalidade do ensino teórico prático tem sido impressa na proposta pedagógica do curso de Serviço Social da UFCG, tema que será abordado a seguir.

3.3 O curso de Serviço Social da UFCG e sua proposta político-pedagógica

Pensar a realidade do curso de Serviço Social implica em conceber que este não se encontra apartado do real concreto, e mais ainda, implica em analisar as condições concretas em que se encontra implantado o curso na particularidade sócio histórica de uma determinada unidade de ensino.

Nessa perspectiva, aqui, justificamos o esforço de se pensar a realidade da particularidade histórico-concreta da Universidade Federal de Campina Grande, sobretudo, do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS), campus Sousa-PB, que é o lócus da Unidade Acadêmica em que se encontra implantado o Curso de Serviço Social na referida IES.

A Universidade Federal de Campina Grande foi criada em 2002, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba e como autarquia vinculada ao Ministério da Educação, a UFCG passa a ter foro e sede na cidade de Campina Grande-PB. Neste processo de desmembramento, foram criados também os Campi de Patos, Cajazeiras, Sousa, e seus respectivos cursos (BRASIL, 2002)

Destarte, especificamente a história do campus de Sousa, no qual funciona o Centro de Ciências Jurídicas e Sociais, é mais antiga que desmembramento da UFPB e criação da UFCG⁵⁵. Tal campus teve como processo embrionário a Faculdade de Direito de Sousa-PB (FDS)⁵⁶,

Somente a partir de 2004, com a já implantada UFCG, foram criados outros cursos com Ciências Contábeis e Administração e em 2009, e como parte de expansão e diversificação dos cursos da instituição foi à vez do curso de Bacharelado em Serviço Social (UFCG, 2013). Fica evidente que é um curso marcado pela recenticidade e que enfrenta o desafio de sua consolidação.

O curso de Serviço Social emerge orientando pelas demandas de expansão ao ensino superior com base no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), e como parte de tal processo, o curso é perpassado de desafios para a implementação integral das Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

⁵⁵ Apesar da história do campus ser anterior a criação da UFCG, este não constitui o campus mais antigo da instituição, visto que os demais campus que hoje integram a IE também já existiam como parte da UFPB que foi desmembrada no ano de 2002, criando a UFCG.

⁵⁶ Diante dos impasses na mídia municipal e regional, e as controvérsias de cunho político-partidário que rebatiam no funcionamento da faculdade de direito, seus idealizadores, com vista a seu fortalecimento e consolidação permanente, empreenderam esforços na luta pela sua federalização, aderindo a proposta de interiorização, já presente nos discursos de gestores da UFPB, o que convergiu com os interesses da Faculdade de Direito.

O Centro de Ciências Jurídicas e Sociais está organizado em duas Unidades Acadêmicas, a Unidade Acadêmica de Ciências Contábeis e Administração, e a Unidade Acadêmica de Direito e Serviço Social (UADSS) composta pelos cursos supracitados, cuja administração do Centro cabe ao curso de Direito. No tocante ao Curso Serviço Social, seu reduzido quadro docente, frente as disputas políticas institucionais no interior da referida unidade ameaça a autonomia para a organização e consolidação do curso.

Nessa direção, nas disputas política-institucionais que perpassam o “selo da decisão democrática” entre os dois cursos que compõe a unidade, cujo voto docente e/ou discente é decisivo, o curso de Serviço Social sai em desvantagem, a exemplo, da realização de novos concursos públicos para ingresso de docentes no quadro da UFCG. Ao menor sinal de surgimento de recursos destinado a contratação e ampliação de quadro docente na UADSS começam as disputas internas entre os cursos, e nem sempre (leia-se quase nunca) a vaga destina-se para o curso de Serviço Social, mesmo este tendo uma demanda gritante.

Desse modo, urge a necessidade de articulação do corpo docente e discente do curso na luta pela a defesa da autonomia e criação de Unidade Acadêmica independente como condição para a consolidação e desenvolvimento do curso de Serviço Social, haja vista, que grande parte das atividades acadêmicas a serem desenvolvidas, tais como: semanas pedagógicas e de produção acadêmica; o processo decisório de disciplinas ofertadas nos semestres; e outras atividades articuladas ao ensino pesquisa e extensão, passam pelo crivo de apreciação da Unidade Acadêmica.

Do contrário, a permanência da dependência e vinculação ao curso de Direito tende alimentar uma relação parasitaria e de subalternidade para o curso de Serviço Social, que compromete a autonomia político pedagógica.

Os pressupostos filosóficos, políticos e teórico-metodológicos que respaldam a implantação e desenvolvimento do curso de Serviço Social na UFCG encontram-se sintetizados no Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC), que teve em seu processo embrionário a participação na Comissão de Redação de professores da área do Direito. É a partir do ingresso dos docentes da área de Serviço Social, em 2009, que é composto Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso passando a assumir a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso como responsabilidade exclusiva. Tal projeto foi aprovado no ano de 2013, e, embora esteja em processo

de revisão, está orientando a formação profissional do curso, a partir das Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social da ABEPSS, bem como sustenta-se na observância do parecer CNE/CES 1.363/2001.

Apresenta como objetivo geral, a qualificação de profissionais com competências teórico-metodológica, ético-política, e técnico-operativa no sentido de formar profissionais capazes de atuar e responder as expressões da “questão social”, enquanto elemento que dá concretude e razão de ser a profissão (PPC, 2013). Noutras palavras:

O Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Campina Grande–Campus de Sousa tem por objetivo formar profissionais com qualificação teórico-metodológica, técnico-operativa, ética e política capazes de desenvolver competências e atribuições privativas orientadas pelos princípios e diretrizes da Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993 que regulamenta a profissão de Serviço Social,[...] Tendo em vista a [...] Compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico (sic), nos cenários internacional e nacional[...] [e a] Identificação das demandas presentes na sociedade, visando a formular respostas profissionais para enfrentamento da questão social (PPC, 2013, p.120).

Desse modo, verifica-se que na construção teórico-analítica da proposta pedagógica contida no PPC a concepção de competência profissional parte do reconhecimento de que esta é constituída pelas dimensões teórico-metodológica ético-política e técnico-operativa, conforme sustenta as Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

O referido projeto ressalta a importância da transversalidade da pesquisa como elemento que deve perpassar todos os componentes curriculares na formação profissional crítica comprometida com a direção estratégica do projeto profissional, porém, não ressalta explicitamente a importância da transversalidade do ensino teórico-prático

Tal projeto sustenta a defesa da formação crítico-generalista, para obter-se o perfil do aluno egresso, com competência intelectual, política e cultural, capaz de responder qualificadamente as expressões da “questão social” no âmbito da formulação, gestão, execução e avaliação de políticas sociais. Construção analítica que é reiterada continuamente no PPC, inclusive nas competências e habilidades a serem desenvolvidas no âmbito da formação:

É requisito fundamental para o pleno exercício das atividades do Assistente Social, que sua formação profissional evidencie a capacitação teórico-metodológica e ético-profissional, sob um enfoque crítico da realidade social [...] A formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas [...]” (PPC, 2013, p. 18)

Neste aspecto, apreendemos que o PPC está em consonância com as Diretrizes Curriculares, e apresenta contribuições e avanços teórico-analítico que deixa explícita a formação do perfil profissional que compreenda o significado sócio histórico da profissão, sua utilidade social e inserção na processualidade histórica da realidade nacional, e internacional. Também propõe que desenvolvimento das atividades docentes se dê de modo articulado através do diálogo permanente dos docentes que possibilitariam a interdisciplinariedade entre os conteúdos. Este seria esse diálogo permanente capaz de “proporcionar a **integração teórico-prática** na solução dos problemas, desafiando o aluno, participando e coordenando equipes, grupos, pesquisas e trabalhos orientados.” (PPC, 2013, p.24, grifos meus). Todavia, a transversalidade da unidade teórico-prática no ensino fica oculta da redação do PPC, pois, não encontramos referência explícita a transversalidade teórico-prática na formação.

No que concerne a estrutura curricular a proposta pedagógica apresenta concordância com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, tendo o curso a duração de 3.000 horas, distribuídos em 8 períodos⁵⁷. O tempo mínimo de duração do curso é de 4 anos (8 semestres) e o máximo de 6 anos (12 semestres), funcionando apenas no turno diurno.

Os Componentes Curriculares que compõem a estrutura curricular estão organizados em consonância com a lógica curricular dos núcleos de fundamentação, os quais sejam: Núcleo dos Fundamentos da Vida Social; Núcleo da Formação Social; e Núcleo dos Fundamentos do Trabalho Profissional, seguindo as orientações das diretrizes curriculares.

No **Núcleo de Fundamentos da Vida Social** aglutinam-se 13 disciplinas entre obrigatórias e optativas, sendo elas: Sociologia I e II, Filosofia, Economia Política e

⁵⁷ De acordo com o projeto pedagógico do curso esses 3000 horas tem se distribuído da seguinte forma: Componentes curriculares Básicos Obrigatórios representam 73% do curso expresso em 2.190 horas; 146 créditos; os Complementares Obrigatórios, por sua vez, Estágio Curricular Supervisionado e TCC; 24% tem carga horária de 360; e 24 créditos; as Atividades Complementares Flexíveis representam 5% do curso, simbolizando 150 da carga horária e 10 créditos; por último, as Disciplinas Optativas; que aglutinam 11% do curso, 300 carga horária, 20 crédito.

Serviço Social, Psicologia Social, Antropologia, Teoria Política Moderna, Teoria Política Contemporânea, Filosofia Política, Trabalho e Sociabilidade, Família e Relações de Gênero, Trabalho na contemporaneidade, Saúde Mental.

A maioria dessas disciplinas são ministradas por docentes de outras áreas de formação, sobretudo, da sociologia, filosofia e da psicologia, que não é particularidade do curso da UFCG, sendo um elemento inquietante garantir a transversalidade dos núcleos e conteúdos, da mediação entre teoria e realidade do exercício profissional.

No **Núcleo de Fundamentos da Formação Social Brasileira** existem 16 disciplinas, também entre obrigatórias e optativas, sendo elas: Formação Social do Brasil; Direito e Legislação Social; Questão Social no Brasil; Movimentos Sociais; Política Social I e II; Seguridade Social no Brasil; Política de Previdência Social; Política de Saúde no Brasil; Política de Proteção à Criança e ao Adolescente; Política de Assistência Social; Cultura Brasileira; Desenvolvimento Regional; A Questão Urbana no Brasil; Direitos Humanos; e A Questão Agrária Brasileira, os quais tem sido ministradas majoritariamente por profissionais de outras áreas de formação (História, Sociologia, Direito, Psicologia) variando de acordo com as demandas específicas do semestre letivo.

E no **Núcleo dos Fundamentos do Trabalho Profissional**, com o maior número de disciplinas concentradas, um total de 29 entre obrigatórias e eletivas, sendo elas: Introdução ao Serviço Social, Influências Filosóficas no Serviço Social, Serviço Social I, II, III e IV, Ética Profissional, Metodologia do Trabalho Acadêmico, Metodologia da Pesquisa, Pesquisa em Serviço Social, Debate Contemporâneo do Serviço Social, Seminário Temático em Serviço Social I e II- que na particularidade da UFCG, constitui-se como Supervisão de Estágio I e Supervisão de Estágio II-; Estágio Curricular Supervisionado I e II, Serviço Social e Processo de Trabalho, Seminário de Monografia, Planejamento Social, Administração e Orçamento de Políticas Sociais, Estatística e Análise de Indicadores Sociais, Oficina de Elaboração de Projetos Sociais, Avaliação e Monitoramento de Políticas Sociais, Tópicos Especiais em Serviço Social, Libras, Português Instrumental, Oficina de Instrumental Técnico em Serviço Social, Gestão Ambiental e Políticas Públicas, Terceiro Setor e Serviço Social, Trabalho de Conclusão de Curso.

Dentre essas disciplinas cuja vinculação dá-se com o Núcleo dos Fundamentos do Trabalho Profissional, as disciplinas Oficina de Instrumental

Técnico em Serviço Social, Oficina de Elaboração de Projetos Sociais, Avaliação e Monitoramento de Políticas Sociais, Administração e Orçamento de Políticas Sociais, que são as disciplinas que remetem diretamente a dimensão instrumental, técnica e operacional da profissão, aparecem como optativas.

Nessa direção sustentamos que pensar a dimensão instrumental da profissão como uma questão optativa já indica uma fragilidade em si do ensino teórico-prático transversal e da unidade indissociável das dimensões teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo, pois, se, refletir o real e captar suas determinações é fundamental para o exercício profissional crítico-competente, garantir a aproximação e o domínio do manuseio de instrumentos e técnicas também se faz condição para a materialização da atuação profissional na defesa de direitos sociais.

A dimensão técnico-operativa tem especificidades que não podem ser negadas na formação profissional, haja vista que, como salienta Santos (2010), a relação de unidade não significa identidade, não se pode esperar que a dimensão instrumental apareça na formação simplesmente porque é indissociável da dimensão teórico-metodológica e ético-político. Seria um equívoco metodológico pensar a ênfase na dimensão teórico-metodológica como autossuficiente para promover essa indissociabilidade entre as referidas dimensões na formação, pois, o acervo instrumental não se gesta do referencial teórico, sendo assim, promover essa indissociabilidade entre as três dimensões significa dar ênfase igualitária as três dimensões, pensando a suas especificidades, limites e potencialidades, não de modo isolado, mas em articuladas entre si, a partir da mediação (SANTOS, 2010).

Nessa perspectiva para formar profissionais comprometidos que atuem na direção de compromisso e defesa das classes populares, requer-se a capacidade de leitura crítica do real, o conhecimento jurídico-legislativo legal que regem as políticas públicas e os direitos do usuário como cidadão, e requer-se também o conhecimento técnico-procedimental, dos meios para operacionalizar a ação: laudo, parecer, estudo social, reunião, entre outros. Faz-se imprescindível, o saber o porquê fazer, o que fazer, para que fazer e como fazer, pois, é o domínio do como fazer que permite materializar a ação e mediar pensamento-ação, teoria-prática.

Ademais, para que possamos verificar como tem-se dado a intenção de materialização do ensino-prático transversal no tocante à mediação das três dimensões no processo de ensino-aprendizado, buscamos avaliar o direcionamento

impresso nos planos de cursos de disciplinas que compõem os três núcleos de fundamentação.

Das disciplinas que constituem o Núcleo dos Fundamentos da Formação Sócio histórica, analisamos as ementas e planos de curso das disciplinas, Formação Social do Brasil ; Questão Social no Brasil; Política Social I e II, que são disponíveis na estrutura curricular em períodos distintos. A escolha dessas disciplinas teve como base o caráter de obrigatoriedade desta, e por serem disciplinas que estão distribuídas nos períodos iniciais do curso que possibilitam informações para uma leitura crítico-reflexiva do real em seu movimento dialético e determinações estruturais e conjunturais que perpassam o exercício profissional do(a) assistente social no Brasil.

No tocante a essas disciplinas faremos alguns destaques: a disciplina de Formação social, centra seu debate no Descobrimento, processo de Colonização e a Independência do Brasil privilegiando uma perspectiva historiográfica sem mediações desse debate, com as particularidades da formação e o exercício profissional em Serviço Social, expressando uma fragmentação e pulverização de conteúdo teórico-analítico.

As disciplinas de Política Social I e II apresentaram aspectos semelhantes, apresentando como eixo uma reflexão sócio histórica do processo de constituição e desenvolvimento da política social na sociabilidade burguesa, a crise do capital e as transformações societárias em consonância com a leitura teórico-crítica marxista. Entretanto, permanece a ausência de mediações com a especificidade do exercício profissional de como esses elementos fortalecem a intervenção, estando ausentes a relação entre política social e Serviço Social e intervenção profissional, promovendo uma autonomização de tal debate e fragmentação frente a dimensão interventiva da profissional.

A disciplina Questão Social, tem se oferecido subsídios para a apreensão da “questão social” determinada pela lei geral da acumulação no Modo de Produção Capitalista, suas particularidades na realidade brasileira e os desafios ao seu enfrentamento. O debate da disciplina expressou maior aproximação com o exercício profissional, entretanto, permanece subentendida a relação entre Serviço Social e questão social como objeto de intervenção prática. Assim como, nas disciplinas e de Formação Social, e Política Social I e II, a proposta disciplina tem enfoque no debate teórico-analítico acumulado sobre a “questão social”.

Nestes componentes analisados não identificamos a transversalidade teórico-prática, pois, tais componentes tem privilegiado uma aproximação maior com a dimensão teórico-metodológica, apresentando pressupostos críticos-reflexivos sem explicitar a relação direta e importância de tais conteúdos para a especificidade do exercício profissional prático-interventivo do assistente social.

O desafio é transitar do debate acumulado, que constituem um salto qualitativo na formação em Serviço Social, que é, indubitavelmente, rico e imprescindível para a formação do perfil profissional crítico-componente, à particularidade do exercício profissional, e em articulação com o conhecimento procedimental, tendo vista que a profissão de Serviço Social é, eminentemente, interventiva.

No tocante ao Núcleo dos Fundamentos da Vida Social, optamos por analisar as seguintes disciplinas: Sociologia I, Antropologia, Psicologia Social e Teoria Política Moderna, direcionando para identificar a interlocução do debate profícuo das ciências sociais na profissão de Serviço Social. Na disciplina de Sociologia I identificamos sua interlocução com o Serviço Social, no que concerne as influências exercidas pelas matrizes teóricas da sociologia no âmbito da profissão.

As disciplinas de Psicologia Social e Antropologia não oferecem suporte para transitar dos constructos teóricos dessas áreas para ao Serviço Social, permanecendo uma abordagem fragmentada e sem estabelecer nexos a despeito de suas contribuições e influências no Serviço Social. Desse modo, a abordagem que tem sido feita nas disciplinas não fortalece a transversalidade para o ensino teórico-prático.

Por último, a disciplina de Teoria Política Moderna cujo enfoque é a gênese do Estado Moderno e a constituição da sociedade civil a partir da leitura dos clássicos configura-se como um componente rico em elementos, e que se propôs a articular as contribuições para o Serviço Social nos aspectos teórico, entretanto não estabelece mediações com a natureza interventiva da profissão.

Desse modo, identificamos como traço predominante a tendência ao isolamento das disciplinas, pulverização e fragmentação de conteúdos, carente de mediações aos fundamentos da profissão, e configuram-se como disciplinas que se centralizam na dimensão teórico-metodológica, permanecendo a ausente a articulação teórico-prática.

No tocante ao Núcleo dos Fundamentos do Trabalho Profissional, selecionamos as disciplinas Introdução ao Serviço Social, Serviço Social I, II, III e IV, considerando que o conteúdo delas buscar formar uma identidade e conhecimento da natureza e da especificidade da profissão, as quais, supomos que oferecem subsídios para responder tal expectativa. O debate é marcado de forma preeminente pela análise da historiográfica da profissão (Protoformas, Institucionalização, Desenvolvimento, Reconceituação, construção do Projeto Ético Político). Entretanto, mantem-se ausente outras discussões e referências que são pilares para a formação teórico-prática transversal como, a Lei de Regulamentação da profissão, Lei de Diretrizes Curriculares de 1996, e mesmo o Código de Ética profissional, que não deve se restringir a disciplina de Ética tendo em vista que a ética também é um elemento transversal a formação profissional.

Também foram incluídas as disciplinas de Estágio Supervisionado, Seminário Temático I e II, Pesquisa em Serviço Social, por serem ministradas a partir da inserção do discente no campo de estágio e serem disciplinas obrigatórias. A exceção foi à escolha da disciplina de Tópicos especiais com ênfase em Instrumentalidade, pois, apesar de sua natureza optativa, esta se apresentou como a disciplina mais próxima do conhecimento procedimental no âmbito da formação.

De modo algum queremos aqui reforçar quaisquer perspectiva de formação pragmática, praticista e tecnicista. Contudo, a direção “nostálgica” em demasia dos fundamentos centralizada no “que foi”, “no que deixou de ser”, e não no que é de fato configura o Serviço Social na contemporaneidade,, não fortalecem a direção de transversalidade teórico-prática. Faz-se necessário contato com a essencialidade do Serviço Social contemporâneo, o seu fazer profissional, estratégias, técnicas e instrumentais, espaços sócio ocupacionais, atribuições e competências profissionais, especificidade e objeto de atuação na contemporaneidade.

Tampouco, identificamos no conjunto dessas disciplinas a discussão que remeta diretamente o debate da unidade teoria-prática na formação e exercício profissional, ou acerca da Instrumentalidade do Serviço Social do instrumental técnico-operativo e das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa ou do método histórico crítico-dialético.

Entendemos esse processo como uma dificuldade de organização dos conteúdos didático pedagógico nas disciplinas, para que se possa dar conta do debate historiográfico, mas permitir aprofundar o debate atual e formas de

intervenção, os espaços sócio ocupacionais, a utilidade social da profissão, a reflexão teórico-prática e construir a unidade na diversidade nas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Afinal, trata-se dos Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social e não da história do Serviço Social, o que revela uma dificuldade de apreensão dos fundamentos como sendo a história do Serviço Social.

A aproximação com a estrutura curricular e o conteúdo das disciplinas possibilitou identificar que a aproximação do aluno com a dimensão mais prática-interventiva da profissão dá-se após o 6º semestre quando articulam também a discussão nas disciplinas de Seminário Temático I e II e Estágio Supervisionado I e II.

O retardamento do debate teórico-prático, assim como, ausência do debate específico sobre as diretrizes curriculares da ABEPSS nas disciplinas, pode estar contribuindo para a reprodução de concepções equivocadas a respeito da relação teoria e prática na formação, fazendo com que o discente se tornem ansiosos com estágio apreendendo este como o começo da prática na formação (SANTOS, ABREU, 2013).

Desse modo, até o 5º semestre, as discussões giram em torno historiografia do Serviço Social e dos núcleos da formação sócio histórica e dos fundamentos do ser social. Também se aproxima do conteúdo do código de ética profissional e do processo sócio histórico de constituição do projeto profissional hegemônico. Porém, isso não representa o enfoque na discussão da dimensão técnico-operativa e sua relação de unidade na diversidade dessa dimensão com as dimensões: teórico-metodológica e ético-política.

Identificamos um aspecto interessante, pois repentinamente, as disciplinas de Estágio Supervisionado, que só aparecem no 6º semestre, representam o momento de exercer a articulação das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa “apreendidas em sala de aula”, sem que tenha ocorrido qualquer apresentação da relação teoria e prática na perspectiva do método de Marx nas disciplinas anteriores a essa inserção. A partir dos planos de curso, das disciplinas obrigatórias, identificamos que são os componentes de Estágio Supervisionado, Seminário Temático I e II que têm aproximado o discente do “descobrimento” de que o ensino em Serviço Social é teórico-prático e transversal e não ensino teórico (início do curso) e ensino prático (final do curso).

As análises documentais nos possibilita questionar se não se trata de uma dificuldade de apreensão do ensino teórico-prático por parte do discente, ou isso reflete mas uma concepção decorrente “reprodução ideal do movimento do real”, da própria vivência e observação do cotidiano do processo de formação. Pois, pela forma que está estruturada a lógica pedagógica organizacional do PCC tende-se a fomentar: o ensino teórico, centrado no início do curso com predominância nas disciplinas dos núcleos da formação sócio histórica, e núcleo dos fundamentos da vida social, inclusive majoritariamente, lecionadas por profissionais de outras áreas; e o ensino prático concentrado nos períodos finais, sobretudo a partir da inserção no Estágio Supervisionado e na supervisão acadêmica, bem como da prevalência das disciplinas dos Núcleos dos Fundamentos do Trabalho Profissional ministrada por docentes com formação em Serviço Social, o que não significa dizer que estes não apresentem dificuldades de mediação teórico-prática, de transformar o discurso crítico em respostas profissionais.

A partir da supervisão acadêmica e da inserção no estágio é que se tem possibilitado o desvelamento do papel do estágio na formação, todavia, já tem-se despertado toda uma expectativa equivocada sobre estágio pela ausência de aproximação com a conhecimento procedimental no decorrer da formação. Nesse sentido, torna-se corriqueiro que o discente apreenda o estágio como o momento de finalmente ver a prática do Serviço Social, “o que é” e o “que faz” e “como se faz” e os elementos e instrumentos com que o profissional atua, as especificidades, atribuições e competências profissionais nos diversos espaços sócio-ocupacionais .

Expectativas estas que o estágio não é capaz de responder, até porque não se restringe ao estágio supervisionado a responsabilidade de suprir essas inquietações dos discentes, mas a todos os componentes curriculares.

O retardamento desse debate da unidade teoria-prática, das dimensões que compõem as competências profissionais e de aproximação com o conhecimento procedimental, tem fomentado a fragmentação do ensino teórico-prático. Somente, próximo a concluir o curso, exceto, em casos singulares de esforço investigativo individual extraclasse, o discente consegue apreender que esse ensino é unidade teórico-prática dialética.

E assim, percebemos que tanto no PPC, quanto na resolução de Estágio existe um vazio da explicitação de qual o papel do estágio na transversalidade do ensino teórico-prático. Na análise documental foi possível identificar que está

descrita a estrutura do Estágio e sua configuração, a singularidade deste componente curricular em relação aos demais componentes curriculares, suas potencialidades, atribuições e também seus limites no processo de formação. Vazio este que, a meu ver, é reflexo do vazio também preeminente nas próprias Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Pois, conforme endossa Santos C. (2010, p. 08) em tais diretrizes faz-se menção a dimensão técnico-operativa, contudo, não se clarifica [...] os elementos que constituem essa dimensão a serem priorizados nos programas das disciplinas [...], quais são os instrumentos e técnicas de nossa tradição, os emergentes, e como operacionaliza-los.” E que pela ausência desse direcionamento, os instrumentos e técnicas tem fica a mercê do discernimento pessoal do docente, que tem tendido a ficar ausente.

Também que é na própria disciplina de Estágio e nos componentes indissociáveis a este, ou seja, na supervisão de campo e na supervisão acadêmica, é que se dá a aproximação introdutória com a dimensão técnico-operativa e ao conhecimento procedimental

E é justamente no plano de curso da disciplina de Seminário Temático I que aparece como objetivo aproximação com o debate teoria-prática, do estágio na formação profissional e das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Noutras palavras, apareceu centralizada nas atividades inerentes ao Estágio o debate teórico-prático e da dimensão técnico-operativa.

A partir dos planos de curso identificamos que foi oferecida como disciplina optativa a disciplina de tópicos especiais com ênfase Instrumentalidade do Serviço Social. A qual teve como objetivo:

Refletir sobre razão instrumental e razão dialética e o papel da mediação no Serviço social; - Compreender a concepção de instrumentalidade do Serviço Social para a intervenção profissional; - Realizar oficinas de trabalho que possibilitem a compreensão, elaboração, utilização dos principais instrumentos e técnicas necessários ao trabalho do assistente social. (UFCEG, 2016, p.01)

A disciplina representou um avanço qualitativo, pela primeira vez, na história do curso, foi ministrada uma disciplina optativa com ênfase na Instrumentalidade do Serviço Social. Contudo, foi uma disciplina oferecida no 7º período com restrita abordagem, com enfoque específico sobre o instrumental técnico-operativo do Serviço Social. A meu ver, oferecer uma disciplina com ênfase em Instrumentalidade

é insuficiente para que garantir a não fragmentação do ensino teórico-prático transversal. Apresentar disciplinas mais propriamente direcionadas a dimensão técnico-operativa como optativa, constitui um equívoco metodológico, pois, tende a negligenciar as reflexões acerca das especificidades, limites e potencialidades desta dimensão devido ao seu caráter opcional, e conduz à apreensão da dimensão técnico-operativa como uma competência e demanda (exclusiva) do exercício profissional prático-interventivo do cotidiano profissional e não fortalece a transversalidade do ensino teórico-prático que é diretamente vinculado a unidade na diversidade das três dimensões. Assim como, tende a conduzir para o estágio a aproximação do conhecimento procedimental.

Sobre a especificidade da disciplina de Estágio Supervisionado, a proposta pedagógica situa este componente como atividade curricular obrigatória que se realiza mediante a inserção do(a) discente/estagiário(a) no cotidiano sócio institucional que pressupõe supervisão acadêmica e de campo. Entretanto, na redação que estrutura o PPC, de modo similar ao que ocorre nas diretrizes da ABEPSS, deixa-se aresta no que concerne ao explicitação do papel do estágio supervisionado no âmbito desse o ensino teórico-prático.

Cabe considerar que a estruturação do formato de estágio em dois períodos de com carga horaria de 150 horas está diretamente vinculado, ressaltados a três elementos destacados nos depoimentos docentes entrevistados que constituem óbices para ampliação da carga horaria em campo de estágio, os quais sejam: a dificuldade dos discentes em cumprir mais 150 horas de estágio em único semestre, a insuficiência de campos de estágio na particularidade de Sousa para uma possível ampliação do quantitativo de semestres dos alunos, o que implicaria em “choque de turmas”, o que demandaria o dobro de vagas para a inserção, assim como ampliaria a demanda por supervisão acadêmica que configura-se como um dilema diante do reduzido quadro docente.

A disciplina de Estágio Supervisionado I apresentou como ementa o seguinte objetivo:

Políticas sociais (setoriais) e a dinâmica da relação público-instituição no seu desenvolvimento. A inserção da prática profissional no contexto da estrutura, do projeto e da prática institucional. Conhecimento do objeto de intervenção e do público usuário dos serviços institucionais ou dos segmentos sociais presentes nas áreas comunitárias. Identificação das questões sociais presentes no campo da prática institucional ou comunitária

e das demandas sociais. Postura ético-política na intervenção profissional. (UFCG, 2013, p.92)

No plano de Curso da disciplina (semestre 2016.2):

Acompanhar o processo de desenvolvimento do Estágio Supervisionado I nos diferentes espaços sócio ocupacionais em que os/as discentes estão inseridos/as, através da realização de visitas às instituições campos de estágio; Articular os pressupostos teórico-metodológicos, ético-político e técnico-operativos adquiridos durante a formação profissional à realidade identificada nos campos de estágio; -Apreender a realidade vivenciada a partir da dinâmica institucional e traçar estratégias mediadoras crítico-propositivas; -Construir e fundamentar teoricamente Caracterização do campo de estágio em que os/as discentes estão inseridos/as -Elaborar Projeto de Intervenção para ser desenvolvido na instituição campo de estágio, seja direcionado aos/as usuários/as dos serviços, seja a equipe. (UFCG, 2016, p.01)

Tais objetivos apresentaram-se consonante com o papel atribuído ao estágio no ensino teórico-prático no projeto de formação. O estágio representa o momento de inserção no cotidiano institucional, de aproximação as expressões concretas da “questão social” , os usuários das políticas públicas setoriais e as correlações de forças institucionais, e de mediação das competências teórico-metodológico ético-político e técnico-operativa apreendidos em sala-de-aula. Todavia, em nenhum momento anterior, foi introduzida a discussão dos instrumentos e técnicas do exercício profissional antes ao ingresso em campo de estágio.

Em vista disso, o desafio que se faz é pensar elementos que garantam que a unidade teoria-prática perpassse todos os núcleos da formação, lembrando que se tem a participação de professores de outras áreas de formação.

O desafio é garantir estratégias pra que esses núcleos não se fragmentem, ou permaneçam isoladas com a pulverização dos conteúdos, de modo, a trazer a dimensão técnico-operativa para o cotidiano do processo de ensino-aprendizagem dentro dos componentes curriculares que se aproximam mais da dimensão teórico-metodológica, como as disciplinas articuladas aos Núcleos dos fundamentos da Vida Social e dos Fundamentos da formação social. Assim como, nas disciplinas dos Núcleos dos Fundamentos do Trabalho Profissional, a exemplo da disciplina de Ética Profissional, para que esta não se limite a discussão dos fundamentos ontológicos da Ética, ou da leitura do código de ética, mas, sobretudo, consiga trazer a realidade do exercício profissional e a dimensão interventiva da profissão para disciplina.

Destarte, ao que consta nos planos de curso, trazer a dimensão interventiva da profissão e mediá-la através dos pressupostos teórico-metodológicos no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem, parece ter se tornado um esforço hercúleo. Tal mediação só será possível a partir da articulação do quadro docente do curso no esforço crítico-investigativo na busca pela a reorganização da proposta pedagógica; e, principalmente, de elementos que garantam no cotidiano do ensino das disciplinas e dos diversos componentes curriculares a mediação teoria/realidade/estratégias de intervenção; articulando reflexão teórico-crítica e respostas profissionais qualificadas, e unidade entre as dimensões teórico-metodológica ético-política, e técnico-operativa ; e que permitam a superação da pulverização e fragmentação dos conteúdos (SANTOS, 2010; AMARAL, 2007; RAMOS, 2007).

Nesse sentido, considerando que são os docentes os sujeitos principais que executam a Proposta Pedagógica no cotidiano do ensino, da pesquisa e da extensão, no tópico seguinte buscamos analisar como os docentes apreendem a transversalidade do ensino teórico-prático na formação em Serviço Social na UFCG e os desafios a sua materialização e quais estratégias se tem utilizado para mediação das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa no processo de ensino-aprendizagem.

3.4 A transversalidade do ensino teórico-prático: Unidade? Identidade? Ou fragmentação?

O projeto de formação profissional da ABEPSS apresenta um salto qualitativo em relação aos projetos de formação anteriores, a se propor a superação da lógica fragmentaria e dual que perpassou historicamente as construções dos currículos de formação em Serviço Social. Dentre os avanços e conquistas representadas por esse projeto encontra-se a sustentação de um ensino teórico-prático como unidade transversal umbilicalmente ligada a unidade na diversidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política, e técnico-operativa que devem ter relação de horizontalidade, perpassando os diversos componentes curriculares, com vista à superação da lógica conservadora positivista da formação segmentada em ensino

teórico (início do curso) e ensino da prática (nos períodos finais, sobretudo no estágio supervisionado) (SANTOS; PINI, 2013).

Assim, a direção teórico-política que orienta a construção do presente trabalho apreende que a transversalidade do ensino teórico-prático pressupõe que a relação teoria-prática seja mediada na totalidade da formação (MENDES, PRATES, 2007) em todos componentes curriculares e demanda diversos tipos de conhecimento na formação: teóricos, éticos, culturais, e procedimentais, que constituem diversos níveis de apreensão do real. Portanto, nas diversas disciplinas deve ser garantida a efetiva articulação entre referencial teórico, realidade social e possibilidades e estratégias interventivas, que pressupõe garantir o trato da unidade na diversidade das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa.

E como parte de tal projeto de formação, o estágio supervisionado passa a constituir-se como um dos componentes curriculares que compõem o ensino teórico-prático, e não componente exclusivo de ensino da prática e/ou da síntese teoria-prática na formação em Serviço Social (RAMOS, 2007). Nessa direção, a PNE como principal instrumento orientador do processo de estágio supervisionado define Estágio como:

[...] atividade teórico-prática, efetivada por meio da inserção do(a) estudante nos espaços sócio ocupacionais nos quais trabalham os(as) assistentes sociais, capacitando-o(a) nas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para o exercício profissional. (ABEPSS, 2010, p.14)

Nesse sentido, conforme endossa Guerra (2016) estágio supervisionado tem o potencial didático-pedagógico de receber impulso do real concreto em seu movimento dialético, a partir da inserção do discente no cotidiano institucional. Destarte, é o processo de supervisão, acadêmica e de campo, que possibilita estabelecer mediações com esse real, viabilizando o processo de reflexão crítica e desvelamento das particularidades deste real auxiliado pelos conteúdos apreendidos em sala de aula (SANTOS, et al, 2016).

É sobre tal perspectiva teórico-metodológica que sustenta a unidade teoria-prática como unidade de diversos; e partindo da concepção de estágio como um dos componentes curriculares que desmembra o ensino teórico-prático transversal conforme sustenta o atual projeto de formação da ABEPSS que conduzimos a nossa

análise dos depoimentos dos(as) docentes do curso de Serviço Social acerca da transversalidade do ensino-teórico e os desafios a sua materialização.

Com vistas a responder tais objetivos tivemos como enfoque alguns pontos na realização da entrevista, dentre estes: o papel do Estágio Supervisionado no ensino teórico-prático e os desafios a sua operacionalização; a existência de componentes curriculares no PPC curso de Serviço Social UFCG de disciplinas que tratem da especificidade da dimensão técnico-operativa e sua relevância na formação profissional na referida IE; atividades e estratégias didático-pedagógicas tem se desenvolvido na direção de consolidar o ensino teórico-prático transversal; e as principais dificuldades de operacionalização da transversalidade do ensino teórico-prático.

Nessa direção, a despeito do papel que o estágio exerce no ensino teórico-prático a partir da análise dos depoimentos identificamos a compreensão do que é estágio em Serviço Social, se configura a partir da inserção no cotidiano institucional e que possibilita o contato com as expressões concretas da “questão social”, como revela a seguir

É um papel que a gente tenta dissociar pra não ser visto como um único momento de ver a prática, né? Acho que uma relação anterior aí, mas que é um momento que tem sido fundamental pra aproximar os estudantes do que é o contexto sócio ocupacional, do que é a realidade das políticas sociais, das condições de trabalho do Serviço Social (Docente 5).

Desse modo, a tendência predominante foi aquela que apontou o estágio como momento de aproximação com o real enquanto concreto na direção sustentada por Guerra (2016) enquanto elemento que propicia desvelar as determinantes do real, as demandas postas a profissão, as correlações de forças presentes no cotidiano, com potencial de síntese teórico-prático mediante o auxílio da supervisão acadêmica e de campo que permite desvelar a dimensão da fenomênica da imediaticidade e capta suas particularidades,.

Tal apreensão desse modo revela que a concepção dos docentes tem seguido a orientação da PNE (2010) de que o papel do Estágio não se configura como uma instrumentalização/treinamento para a prática e, tampouco, constitui-se como ensino da prática e da dimensão técnico-operativa. Portanto, constitui-se como um avanço teórico-analítico. Visto que, se, somente a compreensão de que o

estágio não se trata do ensino da prática na formação, não é suficiente para resolver por si só a problemática da transversalidade do ensino teórico-prático, a materialização de tal transversalidade pressupõe a apreensão das potencialidades e também dos limites do componente de estágio na formação.

Ademais, estágio supervisionado também tem apresentado desafios para a o desabrochar do seu potencial de síntese no fortalecimento da transversalidade do ensino teórico-prático no tocante a sua operacionalização a partir da inserção do discente no real. Mediante os depoimentos dos(as) docentes, identificamos que assegurar a realização da processualidade do estágio supervisionado com qualidade tem-se configurado como um “nó” a efetivação da transversalidade teórico-prática:

[...] São poucos campos de estágio [...]. É, mas são poucos profissionais, alguns profissionais que se recusam a dar supervisão de estágio. A gente trabalha na perspectiva de sensibilização de que se esse aluno precisa está inserido no cotidiano, até pra estabelecer essa mediação, mas a gente tem tentado oferecer respostas, né? [...]. Esse profissional dentro da universidade ele também oxigena a nossa práxis pedagógica, a nossa capacidade de ensinar. [...] A gente traz as reflexões e eles trazem as inquietações do cotidiano. [...], essa limitação de espaços, de campos de estágio que não, não prevê, não possibilita o aluno conhecer pelo menos mais do que duas áreas de atuação profissional, tendo em vista que a gente atua em tantas frentes de trabalho [...] (Docente 2)

A materialização do ensino teórico-prático tem sido obstaculizada pela insuficiência dos campos de estágios para o número de estudantes estagiários, e que vem sendo acirrada tanto pela disputa por campos de estágio entre a UFCG e outras IEs privadas presenciais e à distância, da cidade e de cidades circunvizinhas; quanto pela recusa dos profissionais de campo em aceitar estagiários da UFCG, que vêm na supervisão de campo uma sobrecarga de trabalho e até mesmo invasão da privacidade de seu trabalho pela presença do estagiário e do supervisor acadêmico no cotidiano institucional.

Fato que tem obrigado a UFCG a aceitar a inserção de estagiários em campo que muitas vezes não oferecem as condições humano-materiais para a realização do estágio em Serviço Social, e em que o assistente social nem sempre está desenvolvendo o exercício profissional condizentes com as suas atribuições privativas, a exemplo do estágio na extensão universitária como estratégia de driblar a ausência de vagas. Nessa, direção, apesar de não se configurar como uma novidade no Serviço Social, o estágio na extensão universitária vem sendo

problematizado a respeito do potencial em propiciar uma vivência institucional com qualidade nos parâmetros da PNE e da resolução 533 no atual contexto de sucateamento do ensino superior que tem inflexionado a extensão universitária.

A inserção do estagiário em campos de estágio em que o(a) Supervisor(a) de Campo exerce funções que não são compatíveis com competências e atribuições profissionais fragiliza o processo de supervisão de estágio no tocante a qualidade do processo didático-pedagógico de mediação das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa que compõem a totalidade da profissão. Bem como, fragiliza a capacidade de apreensão de suas atribuições privativas, especificidades, estratégias e técnicas utilizadas no exercício profissional; e compromete o papel do estágio como “[...] momento potencializador dos grandes questionamentos sobre o sentido atribuído à relação entre a teoria e a prática e as formas como se expressa essa relação no cotidiano profissional (ASSIS; ROSADO, 2012, p. 01), e, conseqüentemente, não fortalece a transversalidade do ensino teórico-prático.

Outro elemento destacado nos depoimentos foram as problemáticas atinentes a carga horária de estágio, sobretudo, da dificuldade dos discentes de cumprimento da carga horária de 150 horas por semestre, e que é ainda mais agravada para o perfil do(a) aluno(a) trabalhador, que tem sido uma realidade presente no curso de Serviço Social, e desafio de ampliar essa carga horária com mais 150 horas adicionais no intuito de seguir orientação estabelecida pela PNE, visto sua carga horária atual de 300 horas.

E não se trata de reduzir o debate de Estágio à mera formalidade do cumprimento da carga horária, pois, para a efetividade de uma vivência de estágio com qualidade, faz-se necessário não aligeirar esse processo na formação. Faz-se necessário que essa carga horária cumprida não se torne fictícia como requisito de aprovação, mas rico em experiências concretas, haja vista a potencialidade particular do Estágio enquanto componente curricular que propiciar a inserção concreta no âmbito do exercício profissional e de recebimento do impulso do próprio real, não na condição de concreto pensado na reprodução ideal teórica, mas como concreto caótico a ser desvelado, mediado, enquanto síntese de múltiplas determinações (GUERRA, 2016).

Outro traço apontado nos depoimentos foi a ausência de carga horária e/ou componente curricular previsto no PPC para realização da supervisão acadêmica, que resultou no aligeiramento e informalidade do processo supervisão em semestres

anteriores, e denota um grave equívoco analítico da proposta de formação e de desvirtuamento das Diretrizes Curriculares. Conforme salienta Santos et al (2016), pois, para que o potencial de síntese teórico-prático seja assegurado, pressupõe o processo de supervisão sistemática acadêmica, e de campo, de modo indissociável, para auxiliar o discente no processo de desmistificação da dimensão fenomênica pseudo-concreta do real e na mediação entre o acúmulo teórico e conhecimento procedimental adquiridos na formação e especificidades das demandas postas no cotidiano singular do espaço sócio ocupacional em que o (a) estagiário está inserido.

A indissociabilidade entre Estágio, supervisão acadêmica e de campo é condição para desabrochar o potencial de síntese teórico-prática do referido componente. Portanto, requer-se que a proposta pedagógica assegure o que o Estágio seja acompanhado, concomitantemente, pela Supervisão de Estágio (SANTOS et al, 2016).

Em vista disso, exige-se o acompanhamento do supervisor de campo, formado em Serviço Social e que atue na área da profissão dentro de suas competências e atribuições profissionais e em campo de estágio que assegure o exercício profissional em condições éticas e técnicas.

É importante enfrentar as condições de aligeiramento e informalidade da supervisão acadêmica, assim como do próprio estágio. É, indubitavelmente, premissa para assegurar que no processo de supervisão seja efetivado a mediação teórico-prático. E que, a partir do diálogo entre docente, profissional de campo, discentes, ofereça condições para possibilitar refletir as condições objetivas e subjetivas em que tem se dado o exercício profissional do(a) supervisor(a) de campo, a natureza da profissão, os fundamentos históricos teórico-metodológicos e a realidade dos espaços sócio ocupacionais.

Visto que, somente a inserção do discente no estágio, no real, não garante a síntese teórico-prática em tal componente, é que a supervisão de campo e acadêmica que, de acordo com Santos et al (2016, p. 219) “[...]possibilita que os conteúdos tratados nos cursos sejam fundamento para a compreensão da realidade profissional.”

Outras problemáticas de cunho estrutural foram apresentadas, as quais sejam: o reduzido quadro docente e a pulverização dos campos de estágio, a dificuldade de supervisionar políticas diversas com conteúdos e temáticas diversas, dificuldades de acompanhamento de diversos campos de estágio, que contribui para

distanciar o(a) supervisor(a) acadêmico do campo de estágio, aligeirando o processo de supervisão e fragmentando a indissociabilidade entre o supervisão de campo e acadêmica;

Além da dificuldade de participação e permanência das supervisoras de campo nos momentos coletivos desenvolvidos pelo curso (eventos, projetos) com vistas a aproximação da supervisão acadêmica, o que por sua vez, tem corroborado com o distanciamento da supervisão de campo do processo de formação e fragmentação da unidade teoria-prática. Pois, para que aconteça, de fato, e seja preservada a relação de unidade entre teoria-prática na formação profissional, faz-se necessário, dentre outras questões, assegurar a própria articulação entre instituição de ensino e o campo de estágio via supervisão acadêmica e supervisão de campo (OLIVEIRA, 2004).

Entretanto, tal distanciamento e ausência das supervisoras de campo não se restringe ao descaso, ou necessariamente desinteresse do profissional, mas, sobretudo, é decorrente da própria conjuntura de exploração e precarização do trabalho do assistente social, da sobrecarga de trabalho e muitas vezes da condição de pluriemprego, que com jornada de trabalho dupla, ou até mesmo tripla, encontram dificuldade de destinar carga horaria as atividades acadêmicas e para a capacitação continuada. Por outro lado, o docente pela pulverização dos campos e também sobrecarregados encontram desafios de se fazerem presentes nos campos de estágios nas visitas institucionais. Nesse sentido, a sobrecarga de trabalho de ambos tende a fragmentar a indissociabilidade entre supervisão acadêmica e supervisão de campo, que conseqüentemente, enfraquece o movimento de síntese teórico-prática, de mediação entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa.

No tocante aos componentes curriculares que tem preparado o discente para a inserção na realidade institucional a partir da experiência de estágio supervisionado, identificamos que a tendência predominante, nos depoimentos foi o entendimento de que alguns componentes específicos têm oferecido esse respaldo:

É! Nós temos a disciplina de supervisão de estágio , nós temos inclusive a coordenação de estágio [...] e nós temos a disciplina de seminário temático que é, que é aquela responsável , é... pela supervisão acadêmica [...] Então os componentes curriculares, as disciplinas que trabalham isso diretamente são: as disciplinas de supervisão de estágio e as disciplinas de seminário temático I e II para que esses alunos consigam articular vivencia de estágio

com a formação acadêmica, teórica aqui no âmbito da academia. Creio que, outras disciplinas possibilitam um pouco disso quando tratam das políticas sociais; nós temos disciplinas de saúde, de previdência, de assistência social, que possibilita determinadas vivências e leituras no âmbito da vivência institucional [...] (Docente 1)

Entre estes componentes apresentados salientaram-se de modo recorrente as disciplinas dos Fundamentos Históricos Teórico-Methodológicos do Serviço Social, seguido das de Política Social I e II, Ética e Seminário Temático, revelando que a aproximação com a dimensão, à natureza do exercício profissional e mediação entre os pressupostos teóricos e dimensão prático-interventiva tem se centralizado em alguns componentes específicos, sobretudo, naqueles que são ministrados pelos próprios docentes assistentes sociais. E tem sido negligenciado por outros componentes que, conforme analisamos no tópico anterior acerca da estrutura pedagógica do curso, mantem-se fragmentados em discussões pulverizadas e carentes de mediação entre pressupostos teóricos e a especificidade do fazer profissional do(a) assistente social.

Todavia, nestas disciplinas supracitadas nos depoimentos dos(as) docentes, Fundamentos, Política Social e Ética, não indicaram referência direta ao estágio supervisionado e o seu papel no ensino teórico-prático no tocante as suas ementas e planos de aulas, com a exceção da disciplina de Seminário Temático que equivale a própria supervisão acadêmica de estágio.

Assim, tem-se identificado o ausente debate específico do Estágio na formação e de seu papel no ensino teórico-prático, e de componentes que tenham possibilitado à discussão da relação da transversalidade teórico-prática no âmbito do ensino nos semestres que antecedem a inserção.

Também se ressentiu de ausência de componentes que possibilitasse a aproximação direta com os instrumentos e técnicas na formação anterior a esse ingresso, salvo a disciplina de instrumentalidade, que não necessariamente tem como ênfase a operacionalidade dos instrumentos e técnicas na formação: laudos, parecer, entre outros, e está sendo ofertada pela primeira vez no 5º período, período anterior a ingresso no Estágio, um avanço na história do curso, mas que apresenta prejuízo as turmas anteriores.

Tendência que tem conduzido para o momento da efetiva inserção do discente no estágio supervisionado e para a disciplina de Seminário Temático a discussão da temática do papel do Estágio e suas potencialidades e limites

enquanto componente curricular que constitui o ensino-teórico prática, e de que a apreensão do ensino teórico-prático não se fragmenta mas se constitui como uma unidade de diverso transversal.

Nesse sentido, tendo em vista o distanciamento do debate teórico-prático e do papel do estágio na formação em componentes anteriores a inserção no estágio, buscamos identificar os conteúdos discutidos nas disciplinas de estágio, no âmbito da supervisão acadêmica, cuja tendência predominante foram predominância do debate acerca da elaboração e desenvolvimento das atividades atinentes ao próprio estágio (diário de campo, projeto de intervenção, projeto de pesquisa entre outros); a segunda tendência foi a ênfase no debate específico na temática da política setorial em que o discente está inserido; e a terceira foi o enfoque nos instrumentos legais que regem a realização do estágio em Serviço Social.

[...]então nós temos aulas sobre conteúdos referentes a leis, normas, regulamentações, conteúdos didáticos-pedagógicos e políticos sobre a temática da formação profissional e da vivência de estágio, nós temos conteúdos referentes aos diversos espaços sócio ocupacionais em que eles estão inseridos. Aulas coletivas que são dadas por um, dois, ou três professores, conforme essa pactuação; e boa parte da carga horaria é realizada através das chamadas orientações grupais, e/ou individuais que o professor realiza com aqueles respectivos (sic) número de alunos que eles está (sic) responsável em acompanhar. [...] (Docente 1)

Os relatos dos docentes revelam que o processo de supervisão acadêmica no curso de Serviço Social da UFCG ocorre em dois momento no âmbito da disciplina de Seminário Temático: aulas coletivas que enfatizam discussões gerais como documentos, resoluções, e atividades inerentes ao estágio, tais como projeto de intervenção e plano de estágio; e as orientações grupais e/ ou individuais com discussão e textos específicos sobre a política que o(a) estagiário(a) está inserido(a) que ocorrem com mais frequência. Assim, permanece a fragmentação e isolamento do debate das políticas setoriais no que se refere aos conteúdos enfatizados na supervisão acadêmica tende a endossar o perfil profissional que tem sido comum no Serviço Social: o aluno estagiário da assistência estudantil não tem o mesmo domínio a respeito da saúde mental e vice-versa. Sustentamos a defesa de projeto de formação generalista, mas que tem tendido a formar profissionais especialistas em determinada área, conteúdo e/ou política setorial da formação; que é reforçada pela também escolha dos supervisores acadêmicas em acompanhar determinadas

política pela sua bagagem profissional. Este elemento endossa a assertiva de Miotto e Lima (2009, p.11)

[...] há a tendência ao reforço de uma formação especialista, à medida que tem aumentado (não sem razão) a escolha de supervisores acadêmicos vinculados à área de conhecimento pertinente ao campo de estágio escolhido [...], traz à tona a questão da própria formação generalista *versus* a formação especialista.

Ademais, o debate específico sobre a relação teoria-prática, dimensão teórico-operativa e papel do estágio na formação depoimentos como conteúdos que tem constituído a supervisão acadêmica permaneceram secundarizados nos relatos. Dado que revela uma dificuldade de se garantirem maior centralidade ao debate teórico-prático na formação na perspectiva do método, e que, tendo sido insuficiente, tende alimentar a possibilidade de reprodução de concepções equivocadas da relação teoria-prática na formação dos discentes enquanto futuro profissionais que recorrentemente reiteram o jargão de que na prática a teoria é outra, conseqüentemente, dificulta a operacionalidade da transversalidade teórico-prática da formação.

Problemática que é agravada quando se tem o hiperdimensionamento da dimensão teórico-metodológica e subestimação da dimensão técnico-operativa, tendo em vista a fragilidade explícita no PPC pela ausência de disciplinas obrigatórias que se reporte diretamente a esta dimensão, aparecendo apenas como optativa. Nesse sentido, com intuito de identificar o conhecimento dos docentes da acerca dessa lacuna, indagamos a existência de componente curricular que trate a especificidade da dimensão técnico-operativa e se este estaria sendo ministrado.

Dentre os relatos predominou o reconhecimento das fragilidades e lacunas no tocante a dimensão técnico-operativa e a necessidade de sua reformulação que passa pela apresentação de componentes obrigatórios que tratem a especificidade dessa dimensão. Nas palavras do(a) docente:

[...] oficina de instrumental do Serviço Social, algo nesse sentido. Tem essa única disciplina, de 60 horas, mas ela está PPC como optativa, o que é de cara um absurdo e um grande problema, porque não dá pra você achar que a dimensão técnico-operativa é opcional do estudante ter esse conteúdo ou não[...] e por muitos anos, pelo menos até onde eu acompanhei que eu tenho registro no curso ela nunca tinha sido oferta até esse semestre, agora em 2017.1 é a primeira vez que essa disciplina está sendo ofertada, essa que é de 60 horas.[...] o que tinha antes, que teve por dois ou três semestres anteriores foi um remendo, uma forma de pelo não deixar as

peças saírem concluírem curso sem terem pelo menos uma discussão técnico-operativa que aí era uma dessas disciplinas de tópicos especiais, na verdade na primeira que a gente tentou ofertar tópicos especiais com ênfase em instrumentalidade, e pelo trâmite burocrático precisava porque nunca tinha sido ofertada não foi possível, então na verdade a gente fez um acordo com os estudantes a oferta foi da disciplina de terceiro setor e agente acordou com a turma que embora a disciplina fosse aquela, o conteúdo seria da dimensão técnico-operativo e da discussão da instrumentalidade.[...] Mas a gente não tinha conseguido ofertar a de Instrumentalidade nesse momento porque tinha pouco professor, como ela é uma disciplina específica se eu tiver mais uma disciplina específica da área quer dizer, eu vou sobrecarregar mais um professor, enfim, alguém vai ficar, por conta do quadro. (Docente 5)

Segundo a avaliação dos docentes entrevistados existe no projeto pedagógico uma disciplina que contempla de forma específica a dimensão técnico-operativa, entretanto, eles reconhecem que o fato dela ser optativa, não dá conta de assegurar a transversalidade teórico prática.

A segunda tendência que prevalece entre as falas, foi o entendimento de Instrumentalidade e dimensão técnico-operativa como sinônimos, equivalentes; e ênfase na disciplina de Instrumentalidade como estratégia para suprir a lacuna na dimensão técnico-operativa, e que portanto, a formação prescinde de componentes específicos acerca dos instrumentais. E de fato, a discussão do que é a Instrumentalidade perpassa a dimensão técnico-operativa, porém, não necessariamente garante o trato da especificidade do “como fazer”, de como manusear os instrumentos e técnicas, a exemplo, de como elaborar um parecer, um laudo e conduzir uma reunião.

A partir da interpretação de autores que tematizam sobre a dimensão técnico-operativa, tal dimensão caracteriza-se como o “modo de aparecer da profissão” na acepção de Guerra (2013) que permite a operacionalização do que se planejou idealmente através de estratégias e táticas de intervenção. Noutras palavras: “a dimensão técnico-operativa envolve um conjunto de estratégias, táticas e técnicas instrumentalizadoras da ação, que efetivam o trabalho profissional, e que expressam uma determinada teoria, um método, uma posição política e ética.” (SANTOS, 2013, p.02). A instrumentalidade do Serviço Social, por sua vez, expressa a capacidade do profissional de ação teologicamente sob aporte teórico orientado por valores éticos ao alcance de finalidade e de objetivos, capacidade adquirida a partir do exercício profissional a partir da manipulação dos meios existentes para alcance da finalidade (Guerra, 2012).

Os meios que permitem a execução da ação constitui-se como parte da dimensão técnico-operativa (instrumentos, técnicas, táticas, estratégias) e a capacidade de manipulação desses meios com vista a concretização dos objetivos almejados que denota a instrumentalidade da profissão enquanto capacidade construída e reconstruída historicamente. Nessa direção, a instrumentalidade do assistente social, enquanto “uma determinada capacidade ou propriedade constitutiva da profissão” (GUERRA, 2007, p. 01) dos meios para alcance de finalidades, só fortalecida se tiver o trato do específico conhecimento procedimental na formação. Assim como também, a transversalidade do ensino teórico-prático tem como premissa a sua materialização, conforme salienta Santos e Pini (2013) a abordagem específica de diversos tipos de conhecimento, o conhecimento teórico, o cultural e o procedimental.

Outras tendências similares que se complementam foram: apreensão de que a dimensão técnico-operativa é e/ou deve ser trabalhada nos componentes próximos e/ou durante a inserção no estágio, abordagem esta decorrente tanto da fragmentação estrutura curricular do PPC, como da própria visão fragmentada do docente acerca do ensino teórico-prático; e o entendimento de que a efetivação do trato da dimensão técnico-operativa tem-se realizado de forma fragmentaria se concentrando nas disciplinas de seminário temático, Estágio e na de Instrumentalidade como espaço apresentado pelo atual PPC que tem possibilitado os(as) docentes discutir a dimensão técnico-operativa .

Nesse sentido, a centralização da dimensão técnico-operativa em componentes específicos, mantém arestas na formação que produzem o hiperdimensionamento da dimensão teórico-metodológica e a subestimação da dimensão técnico-operativas não fortalece a transversalidade do ensino teórico-prática.

No tocante a importância que a dimensão técnico-operativa exercer na formação da UFCG, teve-se dualidade nas tendências predominantes nos relatos. A primeira delas parte do entendimento de que a dimensão técnico-operativa constitui uma unidade na diversidade com as dimensões teórico-metodológica e ético-política e, que, portanto, possui particularidades que necessitam ser melhor enfatizada, constituindo-se uma meta da formação, sanar a lacuna referentes a esta dimensão. Nas palavras destes:

Assim, a relevância da dimensão técnico-operativa quando você pensa a profissão ela é, porque pra mim assim, são, nesse momento são coisas diferentes, quando você pensa o que reconhecer pra profissão e o que realidade do que tá ainda no curso, que tá caminhando ainda no curso [...] . É aí essa relevância pra profissão tá muito, se você realmente compreende como uma unidade indissociável no caso da dimensão teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, então isso implica que gente não pode sobrepor uma dimensão a outra. [...] eu posso ter muita leitura teórica, ter uma excelente análise teórica da economia política, da política social, [...], mas, se eu não souber operacionalizar os instrumentais e dar essa direção política que acumulei a esses instrumentais, [...] vai ficar faltando como que respondo as demandas que chegam no exercício profissional [...]. (Docente 5)

Tal tendência parte do entendimento que a lacuna existente na formação profissional existe, ela é real, todavia o quadro docente tem centrado esforços com vistas a sua superação, concebendo que a relação de unidade é também de diversidade, na direção salientada por Santos (2016) no que se refere a imprescindibilidade de tratar na formação profissional os diversos tipos de conhecimentos (teórico, histórico, cultural, procedimental) como níveis diferentes de apreensão do real, e de intervir neste apresentado respostas qualificadas na defesa dos interesses das “classes-que-vivem-do-trabalho”. Tal tendência expressa “a atenção para relação de mediaticidade existente entre pensamento e ação” (SANTOS, 2010, p. 02). E apreende que, embora a dimensão técnico-operativa e ensino da prática sejam transversais a formação, merece mediações específicas que permitem apreender seus limites e potencialidades na formação, assim como, o ensino do manuseio dos instrumentos e técnicas, do como fazer.

Outra tendência, que apareceu nos depoimentos dos docentes na mesma proporção e frequência que a tendência anterior, foi aquela que apresentou a importância da dimensão técnico-operativa da profissão como uma unidade, entretanto, superestimando a dimensões teórico-metodológica e ético-política em detrimento daquela, conforme explicita o relato a seguir:

Olha, uma posição de curso, uma posição coletiva nossa é de tomar um certo cuidado de que a dimensão técnico-operativa ela não torne-se, não se torne uma direção de razão instrumental. É, como a gente não entende, como a gente entende, aliás, que não há uma prioridade entre as três dimensões da formação, que todas elas são importantes, e todas elas mediadas no limite do processo de formação profissional, não há importância entre elas, fundamentos teórico-metodológicos, ético-político, e técnico-operativo. E a gente tem um cuidado para não reforçar a perspectiva pragmática do instrumento técnico-operativo [...] de um instrumental completamente esvaziado de conteúdo teórico-metodológico, é lógico de uma dimensão ético-política, né? Então, eu acho que por isso a

disciplina ainda não aparece pra não ter essa prevalência, porque para o aluno a demanda é da relação prática: “olha professor, a gente tá cansado de ouvir teoria”, a gente ouve muito isso, “agora a gente quer saber da prática” (Docente 2).

Tais depoimentos apresentam equívocos teóricos e dificuldade de apreensão da dimensão técnico-operativa na perspectiva histórico-crítica, pois, apresentam a relação de unidade entre as três dimensões entendida como identidade. Uma concepção de indissociabilidade das dimensões técnico-operativa, ético-política e técnico-operativa como irmãs “siamesas”, uma indissociabilidade impenetrável infragmentável.

Certamente, essa compreensão se reflete no rechaçamento da disciplina de instrumental sob receio de incorrer no praticismo estéril e pragmático da razão instrumental. Dado que revela uma superestimação dos componentes atinentes às competências teórico-metodológica e ético-política para o exercício profissional crítico competente e secundariza os componentes específicos da dimensão técnico-operativo como vazios de conteúdos (SANTOS, 2010).

Desse modo, a hesitação em dar ênfase à particularidade da dimensão técnico-operativa em componentes curriculares específicos constitui-se um equívoco que tende a deixar a referida dimensão subsumida às dimensões teórico-metodológica e ético-política. E, por sua vez, advém do entendimento de que uma formação que potencializa a capacidade do(a) profissional de leitura crítica do real e de desvelamento da sua essência, que suspende a dimensão fenomênica, “pseudo-concreta” (KOSIK, 2010) do cotidiano e apreendem as diversas determinantes do movimento do real é suficiente para executar uma intervenção profissional qualificada.

Noutras palavras, tal entendimento expressa equívoco analítico da relação entre teoria e prática, como uma relação de imediaticidade, e de que os (as) discentes futuros profissionais “[...] por si sós, saberiam fazer a mediação entre os conhecimentos teóricos adquiridos na formação e a realidade do mercado de trabalho e a realidade brasileira (SANTOS, 2016, p. 274).

E desse modo, como face desse negligenciamento da dimensão técnico-operativa, que desconsidera os limites, potencialidades e especificidades da referida dimensão da formação, tem corroborado com uma formação teoricista e politicista (IAMAMOTO, 1992). Por sua vez, tem como consequência a fragmentação da

unidade na diversidade das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa pela superestimação dos componentes teóricos-político na formação e atrofiamento do conhecimento procedimental, da especificidade do “como fazer” (SANTOS, 2010); e a restrição de competência profissional à competência teórico-política (SANTOS; PINI, 2013).

Nesse sentido, pensar as três dimensões em unidade de modo a não negligenciar nenhuma delas no cotidiano do processo de formação, seus limites, potencialidades e especificidade é condição para garantir a efetividade da unidade teoria-prática transversal.

Percebemos também que tocar no debate da dimensão técnico-operativa é como entrar num “terreno minado” que impera uma dualidade de percepções, pois, de um lado, estão os docentes que apreendem a necessidade de reestruturação do PPC, para ter maior ênfase na dimensão técnico-operativa, e que apreende essa lacuna como da profissão do Serviço Social, existente no âmbito da formação e da produção do conhecimento; e de outro lado, estão os docentes que concebe que tratar a especificidade da dimensão técnico-operativa é adentrar no terreno neoconservador, pragmático e instrumental-tecnicista. Sobre esta última prevalece a visão equivocada do método histórico-crítico, da relação teoria-prática na formação profissional que se expressa “apropriação” inadequada da dialética que compõem tal relação de diversidade (SANTOS C., 2010).

Desse modo, a dificuldade de apreensão da dimensão técnico-operativa é uma lacuna que perpassa o perfil docente, seja nas suas concepções, seja na dificuldade de mediar essa dimensão com as dimensões teórico-metodológica e ético-política; de como trazer o debate desta dimensão não na perspectiva da razão instrumental e sim na perspectiva crítico-dialética e de pensar a teoria, realidade, estratégias de intervenção, e de aproximar as reflexões ontológicas ao exercício profissional do assistente social. Isso revela uma dificuldade de trazer o “como fazer” para acadêmica e articula-lo ao “o que fazer” “por que fazer” e “para quem fazer”, que conseqüentemente inflexiona o perfil do aluno e do profissional formado. Portanto, o desafio que se faz na formação é a necessidade de elaborar estratégias que preencham “[...] o campo de mediações entre bases teóricas já acumuladas e operatividade do trabalho profissional” (IAMAMOTO, 2014a, p.52).

O “discurso de unidade indissociável” e de “recusa a razão instrumental” tem corroborado e legitimado a manutenção de lacuna no que se refere ao trato da

especificidade da dimensão técnico-operativa na formação profissional em Serviço Social, que remete a uma compreensão equivocada da relação teórico-prática e de sua transversalidade na formação profissional (SANTOS C., 2010). Noutras palavras:

[...] é a dificuldade de apreensão da relação entre teoria e prática, e conseqüentemente, da relação entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa da intervenção profissional, que rebate numa expectativa equivocada no que se refere às potencialidades dos instrumentos e técnicas: ora supervalorizando-os, ora ignorando-os. Assim, sendo, trata-se de um problema que não pode ser ignorado ou mascarado e que envolvem diretamente a formação profissional (SANTOS, 2010, p.02).

Assim, os desafios se colocam para amadurecimento do ensino teórico-prática passam pelo enfretamento dos equívocos teórico-analítico que endossam o entendimento unidade, superestimam a dimensão teórico-metodológica e atrofia a dimensão técnico-operativa; pelo desafio de não só sustentar a defesa dessa unidade, mas efetivá-la tanto no exercício da prática docente, de modo a elaborar estratégias que fortaleçam a mediação teoria-prática no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, procuramos verificar quais as atividades e estratégias didático-pedagógicas tem-se desenvolvido no curso de Serviço Social da UFCG para a consolidação da transversalidade teórico-prática na formação profissional.

Bom, a gente tem, bom em termos das disciplinas eu acho que as disciplinas elas tem buscado ofertar, nas disciplinas, buscado ofertar alguns espaços comuns aqui, além da parte mais teórica alguns processos de aproximação aconteçam. Em termos de curso, né? Assim, para além da sala de aula a gente tem né? Somente nos espaços de eventos, da semana, tem feitos alguns momentos de discutir, por exemplo, a gente tem um minicurso agora que tá discutindo pareceres, laudos, que são instrumentos que possibilitam essa aproximação mais da execução e que podem facilitar não só no Estágio, na compreensão do processo de Estágio, o fazer profissional do assistente, como também em outros processos. Mas assim, do tempo em que eu estou aqui não tivemos muitos elementos para além desses que são oportunistas em sala de aula por disciplinas específicas e outros momentos muito específicos com relação aos eventos. (Docente 4)

Com relação a essa questão os docentes expressaram um pouco mais dificuldade do entendimento da questão e de articulação de respostas coerente e consistente. As repostas foram bastantes heterogêneas, mas que

predominantemente foram marcadas pela insegurança e dificuldade de clareza teórica de como poderia se configurar como estratégia e atividade teórico-prática. No depoimento dos docentes destacaram as seguintes estratégias desenvolvidas:

Formulação de estratégias de aproximação através de atividades nas disciplinas e em eventos, que tem buscado realizar convites aos(as) supervisores(as) de campo, para relatarem suas experiências, como estratégia de mediação com dimensão interventiva da profissão. Elemento rico, e que, indubitavelmente, constitui um avanço de buscar aproximação com as especificidades da intervenção profissional e de articulação entre supervisão de campo e supervisão acadêmica.

Destarte, mesmo os(as) docentes que apreendem que a relação teoria-prática constitui uma unidade, estes têm apresentado dificuldade de pensá-la em unidade, de modo, a trazer o “como fazer”, a dimensão prático-interventiva e o conhecimento procedimental em articulação com as pressupostos teórico crítico-reflexivos para o cotidiano do ensino, tornando o pensamento crítico em respostas profissionais. Cabe clarificar que a lacuna na abordagem do “como fazer” não se restringe a uma particularidade da UFCG, como bem salienta Santos (2010), ao ter como preocupação a não redução do enfoque dos instrumentos e técnicas a sua operacionalização, negligencia a abordagem do “como fazer”.

Segundo a referida autora, cuja perspectiva endossamos, o como fazer “[...] não chega ser, minimamente, abordado no projeto de formação profissional” (SANTOS, 2010, p.07). Tal projeto faz referência a dimensão técnico-operativa, todavia, não é acompanhada do detalhamento dos elementos que constitui essa dimensão, dos instrumentos e técnicas que compõem a cultural profissional, e de como serem priorizadas nos planos de cursos das disciplinas. O que tende alimentar velhos equívocos, caso não se apreenda que a relação de unidade não constitui identidade (SANTOS, 2010).

O segundo traço apontado foi o reconhecimento das fragilidades do PPC vigente e intencionalidade e compromisso na busca pela sua reformulação e de trazer disciplinas obrigatórias que toquem de modo mais aproximado na dimensão técnico-operativa, concebendo que garantir o ensino dos instrumentos e técnicas e de como operacionaliza-los e da especificidade da referida dimensão constitui uma condição para assegurar a transversalidade do ensino teórico-prático, como “elementos que constitui os meios da organização da prática” (SANTOS, 2010, p.06) formando profissionais com competências teórico, ética, política e técnica, capazes

de tecer respostas qualificadas as manifestações da “questão social” ; bem como, o esforço de trazer para os períodos iniciais do curso disciplinas que tratem a especificidade da profissão para além das disciplinas de fundamentos, como a disciplina optativa de tópicos especiais que apareceu como vigente no semestre atual, com ênfase nos espaços sócios ocupacionais.

O terceiro traço salientado nos depoimentos como estratégias didático-pedagógica foi a realização de reuniões no início do semestre com núcleo docente estruturante e colegiado para pactuar a despeito das disciplinas a serem ofertadas, objetivando articulação dos núcleos da formação como estratégia de superação de fragmentação dos conteúdos da formação, e de abordagem dos diversos níveis de apreensão do real e de modo a buscar fortalecer a horizontalidade dos núcleos conforme sustenta a proposta de formação da ABEPSS.

O quarto traço apontado, é trazer a articulação teoria-prática para a sala de aula no decorrer das disciplinas, todavia não foi esclarecido a partir de que atividades e com que elementos se materializa/exerce essa mediação entre o discurso/orientação do ensino teórico-prático (possibilidade) e a sua efetividade no cotidiano de ensino.

O quinto traço ressaltado foi o desenvolvimento e debate da relação teoria-prática desenvolvida nas disciplinas de Estágio e Seminário Temático; e em Eventos acadêmicos (ao que consta o único existente, até o momento, aberto a comunidade acadêmica e categoria profissional de modo geral trata-se da Semana de Serviço Social), conforme revela o depoimento a seguir:

Por não termos ainda esta disciplina específica, procuramos trabalhar esse conteúdo nas disciplinas Seminário Temático I e II, que são disciplinas que compõem a parte teórica/prática do Estágio. (Docente 8)

Tendência que expressa a centralização do movimento de síntese teórico-prática em componentes específicos da formação, de modo que não se tem fortalecido a transversalidade do ensino teórico-prático sustentado pelo atual projeto de formação. Pois a transversalidade demanda:

[...] elementos articuladores no conjunto do movimento, em cada disciplina e procedimento pedagógico, porque a mediação teórico-prática e a problematização sistemática são básicas para qualquer processo analítico-interventivo que se queira consistentes. (MENDES e PRATES, 2007, p. 186).

Portanto, a transversalidade do ensino teórico-prática pressupõe a articulação das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, e a mediação teoria, realidade, e estratégias de intervenção em todos componentes curriculares da formação.

O sexto traço salientado foi desenvolvimento de grupos de pesquisa e extensão:

[...] como eu disse anteriormente, no âmbito da pesquisa e da extensão, possibilitando as discentes se apropriarem a partir de grupos de estudos também, por exemplo, da riqueza, da densidade, que a teoria social de Marx [...]. (Docente 3)

Entretanto, tais atividades ainda tem se desenvolvido de forma tímida e insuficiente no tocante a quantidade de projetos de extensão (3 projetos) e grupos de pesquisa (GPEMSS) existentes para demanda de alunos(as) matriculados(as) no curso.

Do ponto de vista do ensino, revelam o processo de maturação do curso, de identificação de suas lacunas e esforços coletivos na direção de suprir suas debilidades, de busca de aproximar a formação ao exercício profissional, a supervisão acadêmica a de campo, com vistas a garantia da formação profissional de qualidade.

A concentração de esforço e das estratégias tem-se dado muito mais pra dimensão do ensino, do cotidiano das disciplinas, que representa um salto-qualitativo na particularidade da UFCG, entretanto, as atividades de pesquisa e extensão, parecem ter permanecido isoladas entre si. Assim como, os debates e pesquisas específicas resultantes da extensão e dos grupos não tem tido um momento de socialização coletiva para além daqueles que estão inseridos neste, e aqui cabe ressaltar tem garantido a participação de um número bastante reduzido de discentes com relação à totalidade de estudantes do curso.

Contudo, esta tendência que é fruto da orientação da política macroeconômica contrarreformista que subordinada a formação as interesses o mercado, tem operado o sucateamento do ensino superior, a partir da ampliação do acesso sem a concomitante ampliação de verbas, dos recursos técnicos, e do quadro docente necessários, para ampliação qualitativa e quantitativa das atividades pesquisa e extensão, que se expressa de modo gritante na UFCG.

Sobrecarregados os/as docentes encontram dificuldades de desenvolver estratégias de ampliação e consolidação da pesquisa e extensão, assim como da socialização de resultados obtidos a partir destas atividades.

Destarte, clarificamos que são ações que não dependem exclusivamente dos(as) docentes, visto que as condições objetivas estruturantes de execução da política de educação superior são orientadas pela razão formal-abstrata que fragmenta a formação e fomenta, conforme salienta Santos e Araújo (2016) um modelo de ensino superior centrado unilateralmente no ensino e ataca a pesquisa e extensão, em resposta “[...] À fragmentação econômica, social e política, imposta pela nova forma do capitalismo, [que] corresponde [...] [a] ideologia automeada pós-moderna” (CHAUÍ, 1999, p.05). Que, por sua vez, tem reduzido a universidade a condição de “universidade operacional” que se restringe:

à formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho. [...] Por isso mesmo, numa organização não há tempo para a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos constituídos, sua mudança ou sua superação. Numa organização, a atividade cognitiva não tem como nem por que realizar-se (CHAUÍ, 1999, p.04-06).

Assim, a tendência ao isolamento das extensões e grupos de pesquisa, tende a formar profissionais com conhecimento também fragmentado: o profissional que tem identidade com os fundamentos do trabalho profissional não tem o mesmo domínio das políticas sociais; o profissional que tem mais domínio e identidade com a temática de movimentos sociais e/ou Ética Profissional, não tem o mesmo domínio equivalente dos Fundamentos Históricos Teórico-metodológicos, da Instrumentalidade, da Dimensão Técnico-operativa.

Essa direção de a fragmentação do conhecimento, e a pulverização dos conteúdos (das disciplinas, das políticas setoriais trabalhadas na supervisão acadêmica, e atividades de extensão e pesquisa), produz um perfil profissional tende a ter dificuldade de articulação das três dimensões teórico-metodológica, ética-política, técnica-operativa. Haja vista que para se estabelecer a mediação entre as referidas dimensões passa pela capacidade de domínio do profissional/docente/discente de compreender e dominar suas especificidades, limites e potencialidades.

Pois, faz-se necessária a leitura crítica do real, o desvelamento de suas determinantes, históricas, teóricas, culturais, da relação Estado sociedade Civil, luta

de classes, as desigualdades sociais, raciais, culturais, regionais, como solo histórico concreto que se colocada para a intervenção profissional, em conjugação com a natureza do Serviço Social, seus fundamentos, demandas, competências atribuições, instrumentos e técnicas que dão materialidade a intervenção profissional. Está atrelada a dificuldade de conjugar os níveis de apreensão do real, o conhecimento teórico e o conhecimento procedimental. De dar direção teórico-política aos instrumentos e técnicas sem subjugar sua operacionalidade na formação (SANTOS, 2010). Feitas tais considerações, na sequência nos debruçamos sobre as problemáticas específicas dos desafios ao fortalecimento do ensino teórico-prático.

3.4.1 Desafios a materialização do ensino teórico-prático

A partir da perspectiva heurística da totalidade subjacente a proposta de formação da ABEPSS, a relação teoria e prática constitui uma unidade na diversidade. Pois, enquanto a teoria constitui-se como reprodução ideal do movimento do real, que ao desvelar o concreto possibilita a criação de finalidade para a prática, localizada no âmbito da possibilidade; a prática consiste na atividade real, concreta objetiva do homem, que transforma o real e a si mesmo, no âmbito da efetividade (SANTOS, 2010).

Seguindo os passos da assertiva de Santos (2010), apreendemos que, a transversalidade teórico-prático do ensino sustentada pela ABEPSS, como baliza para a formação crítico-generalista de qualidade, encontra-se no âmbito da possibilidade. Em vista disso, para que tal proposta se materialize requer-se pensar mediações que permitam a passagem da possibilidade à efetividade.

A respeito dos desafios a materialização do ensino teórico-prático transversal em Serviço Social, na particularidade da UFCG no entendimento dos docentes, os maiores desafios se concentram na própria apreensão da relação teoria-prática e de sua transversalidade no âmbito da formação. Nas palavras destes:

[...] eu acho que a gente tem questões que é do próprio entendimento no sentido de que é transversalidade, [...] Acho que a gente tem que e aí tanto numa relação de como é que isso vai perpassar dentro do nosso conteúdo, [...] Daquilo que tá sendo sobreposto, daquilo que não tá sendo tratado nesse processo, [...] Achando que nós temos uma reorganização necessária a ser feita que é uma dificuldade que a gente tem encontrado inclusive

identificar a necessidade dessa discussão[...] A relação da concepção de que o ensino teórico-prático é para além de um discurso e aí a compreensão disso perpassa inclusive uma compreensão teórica daquilo que é a relação teoria e prática.[...] eu acho que se a gente não consegue dar de conta dessa discussão, em outras disciplinas inclusive, em outros componentes, eu acho que essa discussão não consegue aparecer efetivamente nem na disciplina com o estágio, na parte mais da operacionalização da sua prática, muito menos aqui no processo de supervisão [...] (Docente 4)

Tal depoimento revela que o entendimento do(a)(os)(as) docentes de que transversalidade teórico-prática na formação e de compreensão da relação de unidade entre teoria e prática ainda consiste em um desafio a ser enfrentado, sobretudo, no que se refere à apreensão de que esta relação de unidade transversal não se resume a um discurso.

A materialização do ensino teórico-prática não se esgota no debate do que é teoria e do que é prática na perspectiva do método crítico-dialético na formação profissional, mas passa também, de modo direto, pela capacidade de tecer estratégias que permitam transitar da transversalidade enquanto projeção ideal (possibilidade) a efetividade. Consiste em assegurar, nos diversos componentes curriculares que compõem a totalidade da formação, a unidade na diversidade das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, de modo a oferecer “[...] uma qualificação operativa, que se dá, concomitantemente, com saberes reflexivos e saberes interventivos e, também, uma relação aproximada entre formação e realidade” (SANTOS; PINI, 2013, p. 138).

O desafio consiste em apreender a natureza da transversalidade do ensino teórico-prático sustentado pelo Projeto de Formação da ABEPSS e dar tómus muscular a esta através da articulação da teoria, realidade e estratégias de intervenção no cotidiano de ensino. No âmbito da referida tendência apresentou-se no depoimento dos docentes como problemáticas que precisam ser mais bem enfatizadas a necessidade de ampliação do debate teórico-prática para superação de sua restrição aos componentes de estágio e secundarização na totalidade da formação; superação da dicotomia entre teoria e prática, e da percepção de estágio como ensino da prática; de estabelecimento de mediações entre teoria e realidade do exercício profissional.

Entretanto, também identificamos uma tendência que aponta que não existe dificuldade de materialização da transversalidade do ensino teórico-prático na UFCG:

[...] às vezes tem um distanciamento muito grande por parte dos docentes nesse sentido, como se a teoria tivesse dissociada da realidade, não sei se isso acontece aqui, eu tô (sic) falando da realidade das instituições pelas quais eu já passei, nessa daqui, [...], deu pra perceber claramente que não há essa dificuldade dessa transversalidade não. (Docente 7)

Tal concepção restringe a possibilidade/potencialidade de materialização da transversalidade do ensino teórico-prático, a capacidade e concepção do docente, sem fazer as devidas mediações com as lacunas existentes na atual proposta pedagógica no tocante a dimensão técnico-operativa, e assim como os desafios imputados pelas determinações estruturais que perpassam a implementação do curso orientado pelo projeto de formação da ABEPSS.

E ao desconsiderar as condições objetivas que desafiam a operacionalização da proposta da ABEPSS e o próprio fortalecimento do ensino teórico-prático na instituição, tal concepção apresenta uma perspectiva messiânica e heroica do docente que por si só, e a partir da compreensão do que é a unidade teoria-prática na perspectiva crítico dialética, tem sido “capaz” de efetivar a operacionalização da transversalidade do ensino teórico-prático.

A transversalidade do ensino teórico-prático não se resume a capacidade do docente de compreensão do que é teoria e que é prática, e tampouco, a materialização desta tem relação de imediaticidade com a apreensão do docente acerca de sua configuração.

Indubitavelmente, o fortalecimento do ensino teórico-prático tem como uma de suas premissas a capacidade docente de mediação teórico-prática, contudo, além dessa capacidade, exige-se, conforme salienta Santos e Pini (2013) a apreensão dos diferentes tipos de conhecimento, teórico, cultural e procedimental necessárias a formação teórico-prática; e as condições concretas a sua efetivação: os recursos técnicos, financeiros e humanos (IAMAMOTO, 2014a, p.190). De modo que, a transversalidade não se restrinja ao discurso mágico do compromisso no “idealismo que atribui à vontade a capacidade de mover a realidade” e esvazia a apreensão das determinações do real que perpassa a implementação transversalidade proposta pelo Projeto de Formação da ABEPSS, sobretudo, o sucateamento e

desmonte das universidades públicas a partir da adesão ao REUNI, que tem como uma de suas faces alta relação aluno/professor conduzindo o funcionamento de cursos com um quadro docente reduzido que traz implicações para o desenvolvimento das atividades de em termos ensino, pesquisa e para extensão, e que tem corroborado com a fragilização do ensino teórico-prático transversal.

Também foi apontado a dificuldade o perfil do discente do curso (acrítico, trabalhador, cotistas) e do supervisor de campo.

No que se refere ao supervisor de campo destacou-se a formação precarizada dos supervisores de campo sobretudo, formados pelo o ensino a distância pela formação aligeirada, sucateada instrumentalizante, e ausência de participação e/ou permanência destes nas atividades acadêmicas no âmbito da UFCG no intuito de fortalecer a formação continuidade e/ou trazer suas experiências profissionais centro do debate nas disciplinas, que se torna um óbice à potencialidade de síntese teórico-prática no estágio.

Pois, como ressalta Santana (2008), para que no componente de Estágio não ocorra a “estrangulação” da formação profissional de qualidade em Serviço Social e do ensino teórico-prático requer-se um profissional qualificado capacitado no sentido ético-político, teórico-metodológico e técnico-operativa, para realizar o acompanhamento do processo de supervisão de campo.

E, sobretudo, que desenvolvam atividades que estão de acordo com as competências e atribuições do assistente social, em diálogo constante com supervisor acadêmico, refletindo, interferindo, propondo, diante do processo de aprendizagem do estagiário. Assim, a própria qualidade da formação profissional do supervisor de campo e sua continuidade ou não continuidade de aprimoramento interferem no processo de ensino-aprendizagem que compõe o Estágio, trazendo implicações para o ensino teórico-prático (SANTANA, 2008).

Quanto ao perfil do(a) discente, os depoimentos salientaram a existência de um perfil de estudante trabalhador,acrítico, e cotista:

[...] a universidade precisa entender que já uma realidade dela e precisa trabalhar sobre isso é dois tipos de aluno que são uma relativa novidade, [...] é: o aluno trabalhador; e o aluno, aluna cotista, aquele que ingressou pelo sistema de cotas; os sistemas que visam democratizar de certa forma o acesso a universidade. A universidade ela tem que entender que esses dois tipos de perfil de aluno, eles têm desafios para entrar na universidade, mas tem dois grandes desafios: permanecer e sair formado com qualidade da Universidade. (Docente 1)

Dado que endossa a assertiva de Netto (1996, p.110) acerca da “[...] mudança do perfil da massa do alunado, cada vez mais recrutada em estratos médio-baixos e baixos das camadas urbanas[...]” marcado pelo empobrecimento do universo cultural, que um desafio a ser enfrentado pela a formação profissional na exigência de maior qualificação intelectual e cultural.

No tocante o perfil de acriticidade, tal traço revela os impactos do analfabetismo funcional que tem se mantido no ensino superior. Uma pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro, no ano de 2012, revela que os(as) estudantes que concluem o ensino médio, no Brasil, não têm atingido o “alfabetismo pleno” expresso na capacidade de ler, interpretar texto sem restrição e realizar análises e sínteses opinativas. Pois 57% desses estudantes têm permanecido no nível básico da alfabetização, demonstrando limitações no processo de apreensão de um texto que requisitam densidade teórico-analítica. E ao ingressarem no ensino superior somente 62% dos(as) discentes atingem o nível de alfabetização pleno. O que constitui um desafio para a formação profissionais qualificadas capazes de realizar o movimento de síntese e de mediação teórico-prática.

Característica acirrada ainda pelo perfil de estudante vindo dos estratos médios baixos, que encontram desafios de continuarem na universidade após o período de aula para a participação nas atividades de pesquisa, extensão e monitoria. Visto que, quando não exercem atividades remuneradas e possuem tempo disponível para a participação destas atividades, tais discentes não dispõem de recursos materiais para permanecerem na instituição, pois está e/ou se deslocar para universidade em maior quantidade de horas por dia demanda também o dispêndio de recursos financeiros para alimentação, transporte, xerox, entre outros. O que reitera a necessidade de ampliação do acesso aos programas de Assistência Estudantil como condição para fortalecimento da formação de qualidade, e não unilateral restrita as atividades de ensino que não fortalece a transversalidade do ensino teórico-prático.

E, por último, os relatos dos docentes salientam que tem sido um grande desafio para garantir a materialização do ensino teórico-prático mediar à relação teoria e realidade na totalidade da formação nos diversos componentes curriculares, que nem sempre é efetivado, de como efetivar a passagem da possibilidade a efetividade.

Acho que uma dificuldade que as vezes que acho que também vem dos professores e que aí isso dificulta pra contribuir para os estudantes consigam então fazer essa relação mas que é o exercício de pensar a relação da profissão em todas as disciplinas inclusive aquelas que parecem mais distantes do exercício profissional [...] (Docente 5).

Tal dificuldade tem como elementos determinantes a fragmentação do conhecimento na formação, que se expressa na dificuldade de domínio dos profissionais no que se refere aos diversos níveis de apreensão do real, os fundamentos da vida social, os fundamentos da formação social e mediá-los com a especificidade do exercício profissional do assistente social, seus fundamentos históricos teórico-metodológicos, competências e atribuições no cotidiano de ensino. Assim como uma dificuldade de trazer o como fazer para o ensino conjugado ao porque fazer e para que fazer, mediando conhecimento teórico e conhecimento procedimental nos componentes curriculares.

Desse modo, considerando o que foi analisado no presente estudo, pode-se destacar que na particularidade do curso de Serviço Social da UFCG encontramos problemáticas que corroboram com a fragmentação do ensino teórico-prático tanto na proposta pedagógica, quanto nas condições concretas objetivas que se colocam para a efetivação da proposta de ensino, e pela reprodução de concepções equivocadas da relação de unidade na diversidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa como um dos traços que compõem o perfil docente.

Na proposta pedagógica a fragilização da transversalidade se dá devido inexistência de componente curricular previsto no PPC para a supervisão acadêmica; pelo aligeiramento do estágio supervisionado com carga horaria inferior aquela sustentada pela PNE; a centralização do debate da relação teoria-prática, e da unidade das três dimensões teórico-metodológica e ético-política e técnico-operativa nos componentes de Estágio e de Supervisão de Acadêmica (Seminário temático); e, pela ausência de componente curricular de caráter obrigatório que trate a especificidade dos instrumentais-interventivos da profissão.

Nos desafios impostos pelo real concreto enquanto efetividade, salientamos os óbices das condições objetivas que tem perpassado o curso desde sua implementação.

No âmbito do ideal, identificamos, no perfil, dois traços predominantes na mesma proporção no tocante as concepções dos(as) docentes. De um lado, destacam-se à apreensão a reprodução equivocada da relação teoria-prática e da unidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa como identidade, que superestima a dimensão teórico-metodológica e subestima a dimensão técnico-operativa; de outro lado, tão predominante quanto o traço anterior, os(as) docentes que aprendem a relação de unidade na diversidade, mas que apresenta dificuldade de como efetivar essa relação teórico-prática no âmbito de ensino. De como garantir e dar tónus de materialidade efetiva essa transversalidade nos diversos componentes curriculares, e de como conduzir a especificidade do estágio e da dimensão técnico-operativa enquanto componentes curriculares particulares constituintes da totalidade da transversalidade teórico-prático no âmbito desse ensino.

O traço comum, entre os dois grupos, e portanto, predominante, foi a dificuldade de mediação, de conceber e articular estratégias didático-pedagógica de fortalecimento da transversalidade do ensino teórico-prático. Pois, mesmo quando os docentes demonstram apreender a relação de unidade como diversidade, estes tem encontrado desafios de trazer a dimensão técnico-operativa para o cotidiano do ensino, e de realizar a mediação teórico-prática na totalidade do ensino, que por sua vez tem resultado na centralidade da dimensão técnico-operativo do debate teórico-prático nos componentes de Estágio e Supervisão Acadêmica (seminário Temático) e na disciplina de Instrumentalidade quando oferecida diante da sua não obrigatoriedade no PPC vigente e do reduzido quadro de docentes para se oferecer mais uma disciplina.

ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS

O atual projeto de formação profissional inaugura uma nova estrutura curricular ao propor a superação da fragmentação dos conteúdos e da lógica dicotômica, dualista entre teoria e prática que perpassou os currículos do ensino da graduação em Serviço Social, ora superestimando a dimensão teórico-metodológica e subestimando a dimensão técnico-operativa, ora superestimando a dimensão técnico-operativa em detrimento das competências ético-política na formação.

A premissa que norteia a elaboração da atual proposta, como bem salienta Santos, (2006) trava um esforço inédito na formação em Serviço Social, como produto de maturação teórico e político da profissão pela sua aproximação com a teoria social crítica de Marx, passando a conceber como requisito para uma formação crítico-generalista de qualidade, o desenvolvimento das competências teórica, política, ética e técnico-operativa, como uma unidade de diversos indissociáveis, as quais conformam a transversalidade teórico-prática.

E como uma unidade de diversos, no âmbito da formação a necessidade do conhecimento teórico não anula a necessidade do conhecimento procedimental para operacionalizar a intervenção profissional, e vice e versa. Visto que os instrumentos e técnicas não se gestam de um referencial teórico. A relação teoria e prática constitui uma relação dialética de mediaticidade, pois enquanto a teoria está no âmbito da possibilidade, a prática estão no âmbito da efetividade. A teoria possibilita a prática à medida que propicia conhecimentos para desvelar o real e projetar finalidades para a intervenção, enquanto que a prática enquanto efetividade constitui-se na atividade prática de objetivação, entre projeção e objetivação, possibilidade e efetividade, requer-se a mediação dos meios que permitam transitar do ideal ao real.

Sob respaldo da perspectiva heurística da totalidade, a dialética teórico-prática que sustenta o projeto de formação reitera a afirmação dessa unidade teórico-prática no âmbito da formação profissional em Serviço Social, constituindo o ensino teórico-prático transversal que se expressa na unidade na diversidade das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, em contraposição a lógica positivista do ensino teórico e ensino da prática. Portanto, no projeto de formação a relação teoria-prática é construída como elemento transversal da formação. A totalidade da formação de deve assegurar que a relação teoria,

realidade, e estratégias de intervenção, a partir da mediação entre conhecimento teórico e procedimental, entre as dimensões teórico-metodológica ético-política e técnico-operativa.

Destarte, como orientação nacional para a formação em serviço social encontra-se no âmbito ideal, da possibilidade. Para a sua transição ao âmbito da efetividade requer-se considerar às condições histórico-concreta que desafiam a formação profissional contemporânea e a transversalidade teórico-prático.

No cenário atual a implementação integral do ensino teórico-prático vem sendo perpassado por impasses e tensões oriundo do avanço do projeto neoliberal de educação - sobretudo, centrado no PROUNI, REUNI, FIES, e no Ensino à Distância-, que tem afetado, substancialmente, a particularidade da formação em Serviço Social devido a expansão desenfreada da abertura de novos cursos, presencias e à distância, de modo sucateado, que privilegia um modelo de ensino superior centrado unilateralidade no ensino em detrimento das atividades de pesquisa e extensão, reduzindo a universidade a condição de “Universidade Operacional” (CHAUÍ, 1999). Seja pela regulamentação da diversificação da natureza das instituições de ensino superior (centro universitários, faculdades, institutos), dispensando o tripé ensino-pesquisa-extensão para aquelas que não são universitárias, seja pelo desmonte das universidades públicas que sofre um processo de deterioração contínuo.

De um lado tem-se o aumento de vagas de acesso promovidas pelo REUNI, e do outro, como face da mesma moeda, a não só ausência de ampliação de verbas para realização das atividades de ensino-pesquisa-extensão, mas a própria retração de recursos operada nos últimos anos para IE's públicas. Essa lógica tem afetado sobremaneira as condições de funcionamento dos cursos de ensino superior pela insuficiência de recursos técnicos, financeiros e humanos, e conseqüentemente tem trazido implicações para manutenção em termo quantitativos e qualitativos para as atividades de ensino pesquisa e extensão.

Desse modo, a contrarreforma do ensino superior, como parte do pacote contrarreformista de enxugamento do Estado, tem delineado no ensino superior no Brasil - sob orientação das agencias multilaterais a uma formação instrumental e empobrecida no tocante a dimensão investigativa fomentada a partir da pesquisa e extensão e que é condição central para a articulação teoria realidade, na superação da dicotomia entre teoria e prática.

E não estando apartado desse real concreto, tem sido um grande desafio na particularidade do curso de Serviço Social da UFCG assegurar estratégias que fortaleçam o ensino teórico-prático sustentado pelo projeto de formação da ABEPSS, sobretudo, pela sua emergência a partir da adesão ao REUNI, que tem impostas condições precarizadas para a execução de sua proposta pedagógica. Portanto, o referido curso emerge condicionado aos pressupostos da eficácia-eficiência, e alta relação aluno/professor que tem por média a relação de 18 alunos por professor, assim como marcado pela ausência de infraestrutura e de recursos humanos, técnicos e financeiros para a sua consolidação.

O curso engatinha no seu processo de desenvolvimento histórico institucional, e enfrenta alguns desafios a sua consolidação. Dentre estes cabe considerar as condições objetivas que se colocam para a realização do curso, o reduzido acervo bibliográfico, a escassez de bolsa de fomento a iniciação científica, a pesquisa e a produção de conhecimento.

No referido curso tais impasses tem-se expressado, sobremaneira, no quadro reduzido de professores com formação específica em Serviço Social, que mesmo tendo apresentando um movimento de expansão nos dois últimos anos, o quadro docente conta com apenas 9 professores de formação específica em Serviço Social, que tem produzido a sobrecarga docente, e conseqüentemente, tem corroborado com insuficiência das atividades de extensão e grupos de pesquisa desenvolvidos na IE fragilizando o desenvolvimento da dimensão investigativa como premissa para a superação da dicotomia entre teoria e prática na formação do perfil profissional.

A realidade da cidade em que o curso encontra-se instalado, no tocante a sua localização geográfica numa cidade do interior do Sertão Paraibano, também se tem configurado como um desafio para a consolidação do curso. Pois, trata-se de uma cidade pouco desenvolvida, de médio porte, perpassada por limitações e características políticas e culturais regionais, sendo marcada pela política paternalista, clientelista, e que não oferece melhores condições e qualidade de vida para os(as) docentes e seus familiares, além da ausência de centros universitário para interlocução, desenvolvimento de pesquisa e capacitação continuada para os docentes. Elementos que podem estar entre as causas que conduzem a rotatividade, característica que tem particularizado o quadro docente do curso de Serviço Social da UFCG, devido a tendência dos professores não permanecerem por muito tempo na instituição, e que conseqüentemente trazem

implicações para o ensino a pesquisa e extensão, sendo marcadas pela descontinuidade e interrupções nos conteúdos das disciplinas, nos projetos em andamentos, substituições súbitas de orientações no acompanhamento dos discentes em estágio e/ou elaboração de TCC's; e sobrecarga extra aos docentes que permanecem no curso. São condições tem se revelado como menos atrativas para a permanência do docente doutor experiente (e até mesmo mestres) na composição do quadro do curso de Serviço Social da UFCG. De modo que a composição atual do perfil docente tem tido como traço predominante o perfil de docente jovem mestre, recém pós-graduado em busca de consolidar uma carreira profissional.

Também, a sobrecarga docente, que tem feito parte do cotidiano de ensino do Curso de Serviço Social da UFCG, pode está corroborando, não somente com a não permanência dos docentes no curso, mas, sobretudo, com a fragilização do ensino teórico-prático transversal. Pois, apesar da expansão do quadro docente nos últimos dois anos, este ainda se mostra insuficiente diante das demandas na distribuição das funções docentes no curso. Cujo traço predominante tem sido caracterizado pelo acúmulo de funções de direção (coordenação de curso, estágio, e/ou pós-graduação lato sensu) , orientação de TCC's (média entre 2 e 6), supervisão acadêmica (média entre 7 e 9 estagiários/as) , atividades de pesquisa e extensão, e disciplinas (média entre 3 e 5).

As condições objetivas em que tem se realizado o exercício docente na UFCG diante do seu reduzido quadro docente que tem produzido a sobrecarga dos(as) professores, tende a conduzir, forçosamente, a fragmentação da indissociabilidade entre supervisão acadêmica e supervisão de campo, que é acirrado pela pulverização dos campos de estágio em cidades circunvizinhas conforme identificamos na pesquisa empírica, que tem fragilizado o ensino teórico-prático. Pois, somente a inserção do(a) estagiário(a) em campo não efetiva a realização de síntese teórico-prático, é o processo de supervisão sistemático, acadêmica e de campo, de modo indissociável, que possibilita desvelar o real e a realizar o movimento de síntese teórico-prático na superação da dimensão fenomênica fetichizada do real, assim como potencializa a mediação entre o conhecimento teórico, conhecimento procedimental e as particularidades das demandas postas no cotidiano institucional (campo de estágio), os limites e possibilidades do exercício profissional do assistente social.

Além da insuficiência de campos de estágio e/ou de supervisores de campo para a demanda excessiva de alunos tem figurado como elemento que tem fragilizado o ensino teórico-prático, haja vista que se tem inferido a necessidade de inserir os docentes em campos de estágios, que muitas vezes o supervisor de campo não está atuando nas áreas das atribuições específicos do(a) assistente social, debilitando o processo de supervisão de estágio no que se refere a potencialidade de mediação das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa que compõem a totalidade da profissão, e de assimilação de suas atribuições privativas, especificidades, de mediação entre pressupostos teórico e conhecimento procedimental.

Clarifico que o atual projeto de formação não credita exclusivamente ao estágio, a síntese teórico-prática na formação, entretanto a fragilização do movimento síntese em tal componente pela fragmentação da indissociabilidade do ensino teórico-prático corrobora com o esmaecimento da transversalidade do ensino teórico-prático.

Ademais, as questões internas institucionais na unidade acadêmica em que o curso de Serviço Social se encontra vinculado, a Unidade Acadêmica de Direito e Serviço Social (UADSS) cuja administração do Centro cabe ao curso de Direito tem ameaçado a autonomia político pedagógica do curso de Serviço Social, que fica em desvantagem do curso de Serviço Social nos processos decisórios institucionais cujo voto docente e/ou discente é decisivo, pelo seu numero reduzido de alunos e docentes em relação o curso de direito. Elemento que também pode estar corroborando com a não permanência dos docentes no curso Serviço Social, devido à relação de subalternidade que tem se operado no interior da Unidade.

No tocante a orientação da proposta pedagógica do curso apresenta avanços teórico-analíticos à medida que apresenta a concepção de que competência profissional é constituída pelas dimensões teórico-metodológica ético-política e técnico-operativa, em consonância com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, e ao sustentar a defesa da formação crítico-generalista, porém não faz menção explícita a importância da transversalidade do ensino teórico-prático.

Na estrutura curricular da referida proposta evidenciou-se lacunas que fragilizam o ensino teórico-prático, tanto pela inexistência de componente curricular previsto no PPC para a Supervisão acadêmica; quanto pelo aligeiramento do estágio supervisionado com carga horaria inferior aquela sustentada pela PNE; e, pela

ausência de componente curricular de caráter obrigatório que trate a especificidade dos instrumentais-interventivos da profissão.

Análise da proposta pedagógica do curso e dos planos de cursos das disciplinas identificamos, que, majoritariamente, tais componentes tem privilegiado uma centralização no fortalecimento da dimensão teórico-metodológica, sobretudo as disciplinas que compõem os núcleos dos fundamentos do ser social: Psicologia Social; Antropologia; Sociologia I, Teoria Política Moderna; e as disciplinas dos Fundamentos da Formação Social: Formação Social do Brasil, política Social I, política Social II que tem trazido pressupostos críticos-reflexivos sem a estabelecer os links existente no tocante a relação direta e importância de tais conteúdos para a especificidade do exercício profissional prático-interventivo do Assistente Social, permanecendo fragmentados e isolados com a pulverização dos conteúdos, sobretudo por se tratarem de disciplinas que em sua maioria são ministradas por profissionais de outras áreas (Sociologia, Filosofia, Psicologia, História).

No tocante ao Núcleo de Fundamentos da profissão tem-se dado ênfase em demasia ao passado profissional numa perspectiva “nostálgica” em detrimento do Serviço Social na contemporaneidade.

Dado que coloca como urgência uma nova história do Serviço Social, que sem deixar de lado o legado histórico profissional, as bases sócio históricas de seu processo de vir a ser (NETTO, 2016, p.56-72):

[...] ofereça as estudantes- e não só a eles, mas também a profissionais e aos novos docentes [...] uma visão articulada e abrangente, de fato genética e sistemática, do Serviço Social em nosso país de 1996 à entrada do século XXI. [...] há[...] pelo menos dois modos de observar o curso[...] mirando no passado pelo retrovisor ou procurando vislumbrar o que à frente se situa. [...] No segundo modo, o retrovisor não deixa de existir, mas é apenas meio suplementar para partir do ganho e do conquistado no intento de identificar, em face do presente, as alternativas possíveis e desejáveis do futuro [...] na história do Serviço Social, o amanhã deve conter mais que o ontem.

A ênfase demasiada na direção “nostálgica” não fortalece a direção de transversalidade do ensino teórico-prático. Sem negar a processualidade sócio histórica do Serviço Social, faz-se necessário atentar para o fazer profissional do assistente social na contemporaneidade, nas duas primeiras décadas do século XXI, quais as demandas e requisições são postas ao Assistente Social como

competências e atribuições profissionais, e com quais instrumentos e técnicas o profissional vem traçando respostas a estas. Portanto, é preciso garantir o debate dos instrumentos e técnicas e o manuseio dos instrumentos e técnicas, para formar profissionais que analisem criticamente a trajetória profissional do Serviço Social, mas também consigam apresentar respostas qualificadas sobre as necessidades sociais na direção de fortalecimento dos interesses da classe-que-vive-do-trabalho.

Diante da análise das fontes de dados, afirmamos que, tem-se manifestado a tendência a secundarização do debate da relação teoria-prática, e da unidade das três dimensões teórico-metodológica e ético-política e técnico-operativa centralizada nos componentes de Estágio e de Supervisão de Acadêmica (Seminário temático) e na disciplina optativa de Tópicos Especiais quando ministrada; pois foram nesses componentes que se fez referência explícita a unidade da relação teoria-prática na formação, e a mediação das referidas dimensões.

Os traços que constituem as concepções dos docentes se revelaram bastante dual. Embora, tenha sido predominante o entendimento de que o papel do Estágio não se configura como ensino da prática e da dimensão técnico-operativa, configurando-se como um avanço teórico-analítico, não foi igualmente predominante a apreensão de que o ensino teórico-prático constitui-se como unidade de diversos que requisita diversos níveis de apreensão do real.

Apresentaram-se duas tendências igualmente predominantes na concepções dos(as) docentes no tocante a unidade teórico-prática na formação. De um lado, estão aqueles que apresentaram a reprodução equivocada da relação teoria-prática e da unidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa como identidade, que superestima a dimensão teórico-metodológica e subestima a dimensão técnico-operativa; que entendemos que se trata de uma perspectiva equivocada, à medida que não apreende a diversidade das referidas dimensões como diferentes tipos de conhecimentos necessária a intervenção profissional qualificada, que rechaça “o como fazer” da formação, e não considera as particularidades da dimensão técnico-operativa e a necessidade de tratar o conhecimento procedimental, pois tal ênfase configuraria um retorno ao pragmatismo.

E por outro lado, exercendo a mesma predominância, os(as) docentes que aprendem a relação de unidade na diversidade, e que portanto, concebem que a formação profissional tem como premissa o trato mediado das dimensões teórico-

metodológica, ético-político e técnico-operativa considerando suas potencialidade e especificidades, inclusive, a necessidade de tratar a dimensão técnico-operativa em componente curricular obrigatório específico, propiciando o ensino do como fazer na formação em conjugação com as demais dimensões, para assegurar a mediação entre pensamento e ação (SANTOS, 2010) entre teoria e prática. Como condição para responder qualificadamente as demandas postas a profissão na defesa dos interesses das classes populares. Contudo apresentam dificuldades de como materializar essa relação teórico-prática no âmbito de ensino.

Desse modo, o traço predominante, foi a dificuldade de mediação no tocante o desenvolvimento estratégias e atividades didático-pedagógica para o fortalecimento da transversalidade teórico-prático, que tem se expressado na dificuldade de trazer a dimensão técnico-operativa para o cotidiano do ensino, e de realizar a mediação teórico-prática na totalidade do ensino.

Apreender o que é teoria e que é prática na perspectiva ontológica do método de Marx é imprescindível, assim como conceber a unidade entre estas, expressas na unidade na diversidade das três dimensões enquanto dimensões que compõem a totalidade com suas particularidades, limites e potencialidades. Todavia, para pensá-las e, sobretudo, efetivá-las no âmbito da formação enquanto unidade de diversos requer-se esforço de mediação para que ao receber impulso do real realize a passagem do âmbito da possibilidade a efetividade.

Por fim, compreendemos que a hipótese apresentada inicialmente no presente trabalho, a qual seja: transversalidade do ensino teórico-prático na formação profissional em Serviço Social está sendo comprometida pela centralização da dimensão técnico-operativa no estágio supervisionado; é confirmada à medida que a o debate teórico-prático e da unidade das dimensões da profissão tem sido efetivado nos componentes de estágio e supervisão acadêmica Nas disciplinas optativas de Tópicos Especiais com ênfase em Instrumentalidade quando oferecida, que não necessariamente tem assegurado o ensino do como fazer, do manuseio dos instrumentos e técnicas no curso de Serviço Social de Sousa. Tal lacuna tem sido mantida não somente pela reprodução de concepções equivocadas acerca da relação teoria e prática, mas, sobretudo, pela dificuldade dos docentes de mediar a dimensão técnico-operativa na totalidade da formação, de trazer para o cotidiano do ensino o conhecimento procedimental, o como fazer.

Também corroboramos com assertiva de Santos (2006) que, apesar do salto qualitativo apresentado por essa proposta em assegurar a unidade das três dimensões no âmbito da formação, tem se permanecido um vazio no tocante a dimensão técnico-operativa de como mediatizar a superação das debilidades operacionais na formação do assistente social, permanecendo implícito o como fazer na proposta de formação, de como proceder ao trato do conhecimento procedimental mediado as dimensões teórico-prática, ético-política. Visto que, as diretrizes da ABEPSS fazem referencia a dimensão técnico-operativa, mas não há explicitação de quais elementos constitui essa dimensão e como de materializá-los nos conteúdos/programas das disciplinas.

Portanto, ainda é um desafio a ser enfrentado a clarificação da relação de unidade na diversidade, das potencialidades, e limites de cada dimensão, que tratadas em conjugação uma com a outra, precisam ser consideradas também as suas particularidades, seus elementos constitutivos como condição para a superação das armadilhas do teorismo, politicismo, praticismo. Assim, como superação a fragmentação e isolamento dos núcleos de fundamentação, que asseguram articulação entre pressupostos teóricos e exercício profissional interventivo não se restrinja as determinados componentes curriculares garantindo indissociabilidade dos diversos níveis de conhecimento e de apreensão do real numa relação de transversalidade/horizontalidade.

Em suma, ainda é um desafio transitar do debate acumulado-que constituem um salto qualitativo na formação em Serviço Social, que é, indubitavelmente, rico e imprescindível para a formação do perfil profissional crítico-componente-; à particularidade do exercício profissional, e em articulação com o conhecimento procedimental, tendo vista que a profissão de Serviço Social é, eminentemente, interventiva, transformando pensamento crítico em respostas profissionais.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **DIRETRIZES GERAIS PARA O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL**. Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: <http://www.cressrs.org.br/docs/Lei_de_Diretrizes_Curriculares.pdf>, acesso em: 10 JUL. 2017, as 16: 00: 10.

_____. **Política nacional de estágio da associação brasileira de ensino e pesquisa em serviço social** – ABEPSS disponível em <http://arquivos.mp.pb.gov.br/psicosocial/servico_social/politica_nacional_estagio.pdf> acesso em 30 de jun. 2017, as 20:00:00.

_____. Relatório da Oficina ABEPSS Itinerante. **ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL**: desfazendo os nós e construindo alternativa.

ABEPSS/ CEDEPSS. **Proposta básica para o projeto de formação profissional**. In: Serviço Social e Sociedade, S. Paulo/SP, v. 50, n.abril/96, p. 143-171, 1996

ABREU. M. M.. A formação profissional em Serviço Social e a mediação da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS): as diretrizes curriculares/1996 em relação à perspectiva emancipatória no âmbito do avanço do conservadorismo. IN **Serviço Social no Brasil**: História de resistência e de ruptura com o conservadorismo/Maria Liduína de Oliveira e Silva (org).—São Paulo: Cortez, 2016. P. 235-264.

AGUIAR, A.G.. Serviço Social e filosofia: das origens à Araxá/Antônio Geraldo de Aguiar.- 5. Ed.- São Paulo: Cortez: Piracicaba, SP: Universidade Metodista de Piracicaba, 1995.

AMARAL, A. S. . **IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES EM CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL**: os rumos e desafios da formação profissional. Temporalis (Brasília), v. 14, p. 13-29, 2007.

AMICUCCI, Eliane Marques de Menezes. **Estágio supervisionado em Serviço Social**: tempos atuais e velhos desafios / Eliane Marques de Menezes Amicucci – Franca : [s.n.], 2011 210 f.

ANDES. **Depois de sofrer redução de 45%, bolsas do CNPq podem ser suspensas**. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8964>>. acesso em 12, AGO. 2017, as 12:00:00

_____. **STF ignora decisão do Congresso e libera cobrança de pós-graduação nas IES públicas**. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8772>> acesso em 12, MAR. 2017, as 15:00:00.

ANPG. **Aprovação da terceirização irá acabar com concursos para contratação de professores nas universidades públicas.** Disponível em: <<http://www.anpg.org.br/aprovacao-do-pl-430298-terceirizacao-ira-efetivamente-acabar-com-concursos-para-contratacao-de-professores-nas-universidade-publicas/>> acesso em 25, MAR. 2017, as 17: 25: 00

_____. **Querem acabar com a universidade popular do país.** Disponível em: <<http://www.anpg.org.br/querem-acabar-com-a-universidade-mais-popular-do-pais/>> acesso em, 21, AGO, 2017, as 21:58:00

ANFIP. **Auditoria da dívida pública.** Disponível em:<<http://www.auditoriacidada.org.br/>> Acesso em 04. AGOS. 2016, as 22:00:34.

ASSIS, R.L.M. ROSADO, I.V. M. A unidade teoria-prática e o papel da supervisão de estágio nessa construção. In: **Katálysis**, v. 15, n. 2 (2012) Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802012000200006>> Acesso em 08. SET. 2017, as 03:40:00.

BARROCO, Maria Lucia da Silva. **Código de Ética do/a Assistente Social comentado/** Maria Lucia Silva Barroco, Sylvia Helena Terra; conselho federal de Serviço Social- CFESS, (organizador). - São Paulo: Cortez, 2012).

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma:** desestruturação do Estado e perda de direitos/ Elaine Rossetti Behring. – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

BENATTI, L. P.S; MUSTAFA, P. S.. PRIVATIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL – IMPACTOS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL. IN: **Temporalis**, Brasília (DF), ano 16, n. 32, jul/dez. 2016.

BORGES, C. A.. **A visão de educação superior do Banco Mundial:** recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. Disponível em:< <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19722>> acesso em: 17, SET. 2017, as 16:54:00.

BRASIL. **Como pagar o fies?** Disponível em:<<http://www.novofies.com.br/pagamento.htm>> acesso em 02, AGO. 2017, as 18:00:00

_____. **DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>acesso em 25, AGO. 2017, as 23:00:00.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Cidades.** Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=251620>> 08, SET. 2017, as 21:37:00.

_____, **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados.** Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>> acesso em 15, MAR. 2017, as 04: 45:00.

BRASIL, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA. **Censo Educação Superior**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf> acesso em 19, Fev.2015, as 22:30:05.

_____. **Lei que Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei N.9.394/96)** . Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm> acesso em: 12, MAR. 2017, as 05:00:00.

_____. **Lei Nº 10.419, de 9 de abril de 2002**. Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/ufs/arquivos/ufcg_lei_criacao.pdf> acesso em 12, MAI. 2017, as 09:00:00.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 18 DE JUNHO DE 2007**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf> acesso em 12, JUN. 2017, as 08:00:00.

_____. **O que é PROUNI?** Disponível em: < <http://siteprouni.mec.gov.br/>> acesso em 02, AGO. 2017. As 17:04:00.

_____. **Plano diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>> acesso em 22. JUN. 2017, as 21:00:00.

_____. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> acesso em 19. MAR. 2017, as 20:40:03.

_____. **Promulgada Emenda Constitucional do Teto de Gastos Públicos**.

Disponível em:

<<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/15/promulgada-emenda-constitucional-do-teto-de-gastos>> acesso em 12, MAI. 2017, as 13:00:03..

_____, **Sinopses estatísticas da educação Superior-Graduação**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> acesso em 14, AGO. 2017, as 22:00:00.

_____. **UMA PONTE PARA O FUTURO**. Disponível em: <pmdb.org.br/wp-content/uploads/.../RELEASE-TEMER_A4-28.10.15-Online.pdf> Acesso em 15, AGO. 2016.

BURIOLO, M. A. F. **O estágio supervisionado**/ Marta Alice Feiten Buriolla – 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

CAPES. **Documento da área de Serviço Social**. Disponível em:
<http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4683-servico-social> acesso em 13, JUN. 2017; as 13:00:01.

_____. **Assimetrias regionais e soluções para o problema são tratados por coordenadores de área**. Disponível em:< <http://www.capes.gov.br/36-noticias/6565-assimetrias-regionais-e-solucoes-para-o-problema-sao-tratados-por-coordenadores-de-area>> acesso em 12, SET. 2017, as 19:48:00.

CASTELO, R.. **O Social-Liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CFESS. **Assistentes Sociais no Brasil Elementos para o estudo do perfil profissional**. 2005. Disponível em
 <http://www.cfess.org.br/pdf/perfilas_edicaovirtual2006.pdf> acesso em: 15, Fev. 2015, as 21:35: 00.

_____. **Lei n º 8.662, de 7 de Junho de 1993**. Disponível em:
 <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP2011_CFESS.pdf> acesso em 22, JUN. 2017, as 23:09:00.

_____. **RESOLUÇÃO CFESS Nº 533, de 29 de setembro de 2008**. Disponível em
 <<http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao533.pdf>> acesso em : 13 de junh. 2014, 08:00:08.

_____. **Sobre a Incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social Volume 2**. Disponível em:<
http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS_incompatibilidadevolume2_2014.pdf>
 acesso em 22, JUN. 2017, as 19:44:00.

_____. **Sobre a Incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social Volume 1**. Disponível em:
 <http://www.cfess.org.br/arquivos/incompatibilidadevolume1_2015-Site.pdf> acesso em 22, AGO. 2017, as 23:34:00

CHAUÍ, M. **A Universidade Operacional**. Disponível em:<
http://www.cacos.ufpr.br/obras/Marilena_Chauí_Universidade_Operacional.doc
 > .acesso em 13. MAR. 2017 as 15:00:00.

DIEESE. **Pesquisa nacional da Cesta Básica de Alimentos**. Disponível em:<
<https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/analiseCestaBasicaAnteriores.html>>
 acesso em 05, SET. 2017, as 22:00:00.

FALCÃO, M. C.. **Cotidiano: conhecimento e crítica**/Maria do Carmo Falcão, José Paulo Netto.- São Paulo: Cortez, 1989.

FELDKERCHER, N. As relações entre uma jovem professora universitária iniciante na carreira docente e seus alunos de graduação. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.128-148, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/3737/2998>> acesso em 19, SET. 2017, as 22:23:00.

GUERRA, Y. A. D. O estágio supervisionado como espaço de síntese da unidade dialética entre teoria e prática: O perfil do profissional em disputa. In: **A Supervisão de Estágio em Serviço Social: Aprendizado, processos e desafios/ Cláudia Mônica dos Santos, Alzira Maria Baptista Lewgoy, Maria Elpidio Abreu, organizadoras da coletânea; Valeria Forte e Yolanda Guerra, coordenadoras da série.- Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.**

____. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. **Serviço Social & Sociedade**, v. 104, p. 715-736, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-66282010000400008&script=sci_abstract&tlng=pt> as 23:39:00.

____. A PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL: UM PATRIMÔNIO A SER PRESERVADO. In **Temporalis**, Brasília (DF), ano 11, n.22, p.125-158, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:AGQFfLIM6eYJ:periodicos.ufes.br/temporalis/article/download/2141/1607+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> acesso em: 09, MAR. 2017, as 12:00:00

____. A INSTRUMENTALIDADE NO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL. Disponível em: <<http://www.cedeps.com.br/wp-content/uploads/2009/06/Yolanda-Guerra.pdf>>acesso em 12, SET. 2017, as 20:29:00.

____. A dimensão técnico-operativa do exercício profissional: In: SANTOS, C.M.; BACX, S.; GUERRA, Y. **A dimensão técnico-operativa no serviço social: desafios contemporâneos.** Juiz de Fora: ed. da UFJF, 2012.

____. **O potencial do ensino teórico-prático no novo currículo:** elementos para o debate. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/viewFile/6094/5655>> Acesso em 22, JUN. 2016, as 13:40:00.

____. **A instrumentalidade do Serviço Social/Yolanda Guerra.- 10. Ed. –São Paulo: Cortez, 2014**

HOSTIN, Adércia. Financiamento da Educação Superior no Brasil. In: **IV REUNIÃO SINDICATOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LATINOAMERICA.** Disponível em: <<http://contee.org.br/contee/documentos/apresentacao%20financiamento%20publico%20congresso%20contee.ppt>> acesso em 15, Jan. 2015, as 22:00:05.

IAMAMOTO, M.V.. **Relações Sociais e serviço social no Brasil:** esboço de uma interpretação histórico-metodológica/ Marilda Vilela lamamamoto, Raul de Carvalho. – 6ª. Ed. – São Paulo Cortez; [Lima Peru]: CELATS, 1988.

IAMAMOTO, M.V.. **Renovação e conservadorismo no serviço social**/ Marilda Villela Iamamoto. – 11. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**/ Marilda Vilela Iamamoto. – 25. Ed. – São Paulo, Cortez, 2014.

_____. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. In: **Serviço Social & Sociedade**., São Paulo, n. 120, p. 609-639, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282014000400002> acesso em 22: JUL. 2017, as 22:0026

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: Capital financeiro, trabalho e questão social**/ Marilda Vilela Iamamoto. -7. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Ensino e Pesquisa no Serviço Social: desafios na construção de um projeto de formação profissional. In: **Cadernos da ABESS 6**, Produção Científica e Formação Profissional. 1993, p. 101-116.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LEWGOY, A.M. B. **Supervisão de estágio em serviço social: desafios para a formação e exercício profissional**/ Alzira Maria Baptista Lewgoy. -. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, K. **Contra-reforma na Educação Superior: de FHC a Lula**/ Kátia Lima. – São Paulo: Xamã, 2007.206 p. ; 23 cm.

_____. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: **Serviço Social e Educação**/ Larissa Dahmer Pereira, Ney Luiz Texeira de Almeida organizadores; coordenadores da série Valeira Forti, Yolanda Guerra. – 2 ed. – Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. 176 p. ; 23 cm. – (Coletânea Nova de Serviço Social). P. 11- 34

_____. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: **katálysis** vol.14 no.1 Florianópolis Jan./June 2011. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3645046.pdf>.> acesso em 12, JUN. 2017, as 20:23:00

LIMA, K. PEREIRA, L. D. **Contra-reforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social**. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/358>> acesso em 09. MAR. 2017, as 14:00:00

LIMA, T. C.S., MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004> acesso em: 12, AGO. 2017, as 21:29:00.

MARX, Karl, 1818-1883. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus e presentantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em**

seus diferentes profetas (1845-1846)/ Karl Marx, Fredrich Engels; supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorono. – São Paulo: Boitempo, 2009.

MARX, K. **O capital**- crítica da economia política. Livro Primeiro, Tomo 2. São Paulo, Nova cultura Ltda., 1996

MENDES, J. M. R; PRATES, J. C. Algumas reflexões acerca dos desafios para a consolidação das diretrizes curriculares. In: **Temporalis** ano VII, n. 14 (jul./dez. 2007). Semestral Diretrizes Curriculares do Cursp de Serviço Social: sobre o processo de implementação.

MÉSZÁROS, I. 1930- **Atualidade histórica da ofensiva socialista**: Uma alternativa radical ao sistema parlamentar/Istaván Meszáros:[tradução Paulo Cezar Castanheira: revisão técnica Maria Orlanda Pinassi].- São Paulo: Boitempo, 2010

_____. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição/ Istaván Mészáros ; tradução Paulo Cezar Castanheira/ Sérgio Lessa.- 1 ed. Revista. –São Paulo: Boitempo, 2011.

MIOTO, R. C. T; LIMA, T. C.S. A dimensão técnico-operativa do Serviço Social em foco - sistematização de um processo investigativo. **Revista Textos & Contexto s** Porto Alegre v. 8 n.1 p. 22-48. jan./jun . 2009. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/6051358/mioto-lima---a-dimensao-tecnico-operativa-do-servico-social-em-foco---sisematiza>>. Acesso em 12, SET, 2017, as 22:00:00.

MOLJO, C. B. MENDES, D. L. P.. Supervisão de estágio e pesquisa em Serviço Social: o desvendar da realidade como eixo crítico formativo In: **A Supervisão de Estágio em Serviço Social**: Aprendizado, processos e desafios/ Cláudia Mônica dos Santos, Alzira Maria Baptista Lewgoy, Maria Elpidio Abreu, organizadoras da coletânea; Valeria Forte e Yolanda Guerra, coordenadoras da série.- Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

MOTA, A. E. América Latina, Política Social e Pobreza: “novo” modelo de desenvolvimento? In: **Financeirização, fundo público e política social**/ Evilasio Salvador..[et al] (orgs), - São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Cultura da crise e seguridade social**: um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90/ Ana Elizabete Simões Mota Fernandes.- 5 ed. – São Paulo, Cortez, 2008.

_____. **Crise contemporânea e as transformações na produção capitalista**. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9ryMrwSMWesJ:xa.yimg.com/kq/groups/15556754/252106433/name/2_Crise_contemporanea_e_as_transformacoes_na_producao_capitalista.pdf+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em: 12, AGO. 2016 as 22:30:00.

MOTA, A. E. AMARAL, A. S.. Reestruturação do capital, fragmentação do trabalho e Serviço Social. In: **A nova Fábrica de Consensos** : Ensaio sobre a reestruturação empresarial, o trabalho e as demandas ao serviço social. Ana Elizabete Mota (org.). São Paulo, Cortez, 1998

MONTE, A. M. F., AMORIM, K. L. S., COSTA M. D. S. TRINDADE, R. L.. **Ensino superior no Brasil e a expansão dos cursos de Serviço Social nos anos 2010 a 2013**. Disponível em:< http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_34_11_Monte_Amorim_Costa_Trindade.pdf> Acesso em 12, AGO. 2016, as 22:32:00.

NETTO, José Paulo, 1947- **Capitalismo monopolista e serviço social**/ José Paulo Netto – 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Ditadura e Serviço Social**: Uma análise do serviço social no Brasil pós-64. 7ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Introdução ao método da teoria social. In: **Serviço Social**: direitos e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS. Volume 1, 2009.

_____. Transformações societárias e serviço social. In: **Serviço Social e Sociedade**, S. Paulo/SP, v. 50, n.abril/96, p. 87-132, 1996.

_____. A construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. In: **Serviço Social e saúde**/ Ana Elizabete Mota... [et al.], (orgs). – 4. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília< DF: OPAS, OMS, Ministério da saúde, 2009. p. 141-160.

_____. Cinco notas a propósito da “questão social”.IN: **Capitalismo Monopolista**. . / José Paulo Netto – 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **“Razão, ontologia e práxis”**. In: Serviço social e Sociedade. Nº 44, Ano XV. São Paulo, 1994.

OLIVEIRA, Cirlene Aparecida Hilário da Silva. **O estágio supervisionado na formação profissional do assistente social: desvendando significados**. In: Serviço Social e sociedade. N º 80 Editora Cortez- São Paulo- 2004

ORTIZ, F. S. G. . **A Política Nacional de Estágio e a Supervisão Direta**: avanços e desafios. Temporalis (Brasília), v. 1, p. 203-219, 2014.

_____. **O Serviço Social no Brasil**: os fundamentos de sua imagem e da autoimagem de seus agentes/ Fátima Grave Ortiz. Rio de Janeiro: E-papers, 2010. 225p.

PEREIRA, L. D. A expansão dos cursos de serviço social em tempos de contrarreforma do ensino superior. In: **Revista de Políticas Públicas**. São Luís- MA. Número especial, 2010. p. 323-331. Disponível: < <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/download/426/819>>.: em: acesso em 22, MAR, 2017, as 23: 00: 00.

_____. Perfil expansionista do ensino superior brasileiro e impactos na formação profissional em Serviço Social. In: **A Supervisão de Estágio em Serviço Social: Aprendizado, processos e desafios/** Cláudia Mônica dos Santos, Alzira Maria Baptista Lewgoy, Maria Elpidio Abreu, organizadoras da coletânea; Valeria Forte e Yolanda Guerra, coordenadoras da série.- Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

PEREIRA, L. D. ; FERREIRA, A. T. S. ; SOUZA, A. C. V. . Análise comparativa entre expansão dos cursos de Serviço Social EAD e presenciais. In: **Temporalis**, v. 1, p. 181, 2014.

PINTO, Marina Barbosa. Precarização do trabalho docente: competitividade e fim do trabalho coletivo. In: **Serviço Social e Educação/** Larissa Dahmer Pereira, Ney Luiz Texeira de Almeida organizadores; coordenadores da série Valeira Forti, Yolanda Guerra. – 2 ed. – Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. 176 p. ; 23 cm. – (Coletânea Nova de Serviço Social). P. 35- 54.

RAMOS, Sâmya Rodrigues. A prática na formação profissional em Serviço Social: tendências e dificuldades. In: **Temporalis (Brasília)**, v. 1, p. 149-174, 2007.

RIGHETTI. S. **Crise nas universidades**. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252017000200003 acesso 23, MAI. 2017, 12:00:00

SAKURADA, P. K. C O sucateamento da Universidade Pública: a realidade dos cursos de Serviço Social da UFES e UFF. In: **UNIVERSIDADE E SOCIEDADE** . Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1079279714.pdf> acesso em 22, JUL. 2017, as 13:00:02.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis-** 1 a ed. – Bueno Aires: ConsejoLatinamericano de Ciencias sociales- CLASCO: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

SANTANA, N. M. . **O Processo de Supervisão na Formação Profissional do Assistente social**. Novo Enfoque, v. 07, p. 01-10, 2008. Disponível em: <http://www.castelobranco.br/sistema/novo enfoque/files/07/03.pdf>> acesso em 15 jul. 2014, as 13:30:04

SANTOS, C. M. dos. **Na prática a teoria é outra?**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

_____. **Os instrumentos e técnicas:** mitos e dilemas na formação profissional do assistente social no Brasil. – Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

SANTOS, C. M. ; ABREU, M. H. E. . Desafios do Estágio Supervisionado na atualidade. In: **Serviço Social e Educação Coletânea Nova de Serviço Social**. Larissa Dahmer; Ney. (Org.). 2ªed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013, v. 01, p. 47-63.

SANTOS. C.M. GOMES. D.C. S, LOPES, L. P. Supervisão de Estágio em Serviço Social: desafios e estratégias para a sua operacionalização. In: **A Supervisão de Estágio em Serviço Social: Aprendizado, processos e desafios/** Cláudia Mônica dos Santos, Alzira Maria Baptista Lewgoy, Maria Elpidio Abreu, organizadoras da coletânea; Valeria Forte e Yolanda Guerra, coordenadoras da série.- Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

SANTOS, C. M.; PINI, F.. A transversalidade do ensino da prática na formação profissional do Assistente Social e o Projeto ABEPSS Itinerante. In: **Temporalis**, Brasília (DF), ano 13, n. 25, p. 133-153, jan./jun. 2013.

SANTOS, J.S.. **Questão Social: particularidades no Brasil/** Joseane Soares Santos. – São Paulo: Cortez, 2012. – (coleção biblioteca básica do Serviço Social; v. 6) .

SEMESP. **Mapa do ensino superior no Brasil 2016.** Disponível em: <http://convergenciacom.net/pdf/mapa_ensino_superior_2016.pdf> acesso em 13. JUN. 2017, as 12:00:00.

SILVA, I. M. F.. **Questão social e serviço social no Brasil: Fundamentos sócio históricos/**Ivone Maria ferreira da silva- Cuiabá: EdUFTM.2008.

SILVA, M. L. O. Apresentação. **Serviço Social no Brasil: Historia de resistência e de ruptura com o conservadorismo/**Maria Liduína de Oliveira e Silva (org).—São Paulo: Cortez, 2016. P 25-48.

SILVA, R. S. . A formação profissional crítica em serviço social inserida na ordem do capital monopolista. **Serviço Social & Sociedade**, v. 103, p. 405-432, 2010.

SILVA e SILVA, M. O.. **O Serviço social e o popular: resgate teórico-metodológico do Projeto Profissional de Ruptura/** Maria Ozanira da Silva e Silva , coordenadora.- 7 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

TAVARES, M. A. . Questão social e Serviço Social em debate. In: **Temporalis** (Brasília), v. 1, p. 89-118, 2007.

. TONET, I.. **Método científico** : uma abordagem ontológica / Ivo Tonet. – São Paulo : Instituto Lukács, 2013. 136 p

_____.**O pluralismo metodológico: um falso caminho.** Serviço Social e Sociedade, São Paulo, v. n. 48, p. 35-57, 1995.

TRINDADES. R. P. Desvendando as determinações sócio-históricas do instrumental técnico-operativo do Serviço Social na articulação entre demandas sociais e projetos profissionais. In : **Temporalis** nº04, Ano II, julho a dezembro de 2001. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS. Brasília: ABEPSS, Grafline.

UFCG. **Edital nº 02, de 21 de janeiro de 2016.** . Disponível em:< http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/concursos/concursos.php> acesso em 01, SET. 2017, as 12:00:05.

_____. **Edital nº 04, de 22 de março de 2016.** Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/concursos/concursos.php> acesso em 01, SET. 2017; as 15:35:00.

_____. Centro de Ciências Jurídicas e Sociais. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social.** SOUSA, 2013. Trabalho não publicado.

_____. Centro de Ciências Jurídicas e Sociais. **Resolução CCGSS nº 03 /2014.** Sousa, 2014. Trabalho não publicado.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 08/2009.** Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res_17082009.pdf> acesso em 02, SET. 2017, as 22:00:00.

_____. Documentação: **Plano De Curso Antropologia.** Sousa, 2016. Trabalho não publicado.

_____. Documentação: **Plano de Curso Estagio Curricular Supervisionado I.** Sousa, 2016. Trabalho não publicado.

_____. Documentação: **Plano de Curso Estagio Curricular Supervisionado II.** Sousa, 2016. Trabalho não publicado.

_____. Documentação: **Plano de Curso Formação Social Do Brasil.** Sousa, 2016. Trabalho não publicado.

_____. Documentação: **Plano de Curso Introdução Ao Serviço Social.** Sousa, 2016. Trabalho não publicado.

_____. Documentação: **Plano de Curso Pesquisa Em Serviço Social.** Sousa, 2015. Trabalho não publicado.

_____. Documentação: **Plano de Curso Política Social II.** Sousa, 2015. Trabalho não publicado.

_____. Documentação: **Plano de Curso Política Social I.** Sousa, 2016. Trabalho não publicado.

_____. Documentação: **Plano de Curso Psicologia Social.** Sousa, 2016. Trabalho não publicado.

_____. Documentação: **Plano de Curso Questão Social No Brasil.** Sousa, 2016. Trabalho não publicado.

_____. Documentação: **Plano de Curso Seminário Temático I.** Sousa, 2016. Trabalho não publicado.

_____. Documentação: **Plano de Curso Seminário Temático II.** Sousa, 2016. Trabalho não publicado.

_____. Documentação: **Plano de Curso Serviço Social I**. Sousa, 2016. Trabalho não publicado.

_____. Documentação: **Plano de Curso Serviço Social III**. Sousa, 2016. Trabalho não publicado.

_____. Documentação: **Plano de Curso Serviço Social II**. Sousa, 2016. Trabalho não publicado.

_____. Documentação: **Plano de Curso Serviço Social IV**,. Sousa, 2016. Trabalho não publicado.

_____. Documentação: **Plano de Curso Sociologia I**. Sousa, 2016. Trabalho não publicado

_____. Documentação: **Plano de Curso Tópicos Especiais e Serviço Social**. Sousa, 2016. Trabalho não publicado

WERNER, Rosiléa Clara . Análise das diretrizes curriculares para o Serviço Social a partir da resolução CNE/CES 15/2002.. In: **3 Congresso Internacional de Educação** - Educação: desafios para o século XXI, 2011, Ponta Grossa. Congresso Internacional de Educação- Educação: desafios para o século XXI. Ponta Grossa: ISAPG, 2011.

YAZBEK. C. Prefácio. **Serviço Social no Brasil**: Historia de resistência e de ruptura com o conservadorismo/Maria Liduína de Oliveira e Silva (org).—São Paulo: Cortez, 2016. P. 15-24.

Apêndice

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
PESQUISA: O DEVIR E O VIR A SER: os dilemas à transversalidade do ensino
teórico-prático na formação profissional em Serviço Social
FORMULÁRIO DE ENTREVISTA

1 DADOS GERAIS

1.1 Ano de ingresso na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG):

1.2 Idade:

1.3 Titulação e ano de titulação (se a capacitação este em andamento):

Graduação:

Ano:

Pós-Graduação:

Ano:

1.3 Vínculo trabalhista:

1.5 Jornada de trabalho – carga horária por semestre letivo/dedicação exclusiva:

1.6 Experiência docente anterior, local e quanto tempo:

1.7 Experiência profissional anterior, local e quanto tempo:

1. 8 Tempo de carreira docente:

1.9 Tempo de carreira na Universidade Federal de Campina Grande:

2. ATIVIDADE DOCENTE

2.1 Atividades docentes que desenvolve:

2.2. Disciplinas que leciona:

2.3 Orientação de TCC:

2.4 Estágio Supervisionado: Campo/Instituição, Carga horária, Número de alunas(os):

2.5 Atividades de Pesquisa e extensão (indicar o título dos projetos, o objetivo e o número de alunas(os) envolvidos:

2. 6 Disciplina(s) que teria preferência em ministrar:

2 CONCEPÇÕES DOS DOCENTE

3.1 Qual o papel que o Estágio Supervisionado no ensino da prática?

3.2 Quais os componentes curriculares que preparam os discentes para vivencia do Estágio Supervisionado?

3.3 Quais os conteúdos discutidos nas disciplinas de Estágio?

3.4 O PPC do curso de Serviço Social UFCG conta com disciplinas que tratem da especificidade da dimensão técnico-operativa? Se sim, esta estão sendo oferecidas/ministradas? Avalie.

3.5 Qual relevância a dimensão técnico-operativa tem exercido na formação profissional da UFCG?

3.6 Quais atividades e estratégias didático-pedagógicas tem se desenvolvido na direção de consolidar o ensino teórico-prático transversal?

3.7 Quais as principais dificuldades de operacionalização do Projeto Politico pedagógico da UFCG no tocante o Estágio Supervisionado? Justifique.

3.8 Quais as principais dificuldades de operacionalização da transversalidade do ensino teórico-prático?

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE
(OBSERVAÇÃO : para o caso de pessoas maiores de 18 anos e não incluídas no grupo de vulneráveis)

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa “**O DEVER E O VIR**: os dilemas a transversalidade do ensino teórico-prático na formação profissional em Serviço Social”. Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos: O trabalho “**O DEVER E O VIR A SER**”: os dilemas à transversalidade do ensino teórico-prático na formação profissional em Serviço Social terá como objetivo geral Analisar a transversalidade do ensino teórico-prático no curso de Serviço Social da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Ao voluntário só caberá a autorização para entrevista estruturada e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.
 - O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
 - Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
 - Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição
-



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS
UNIDADE ACADÊMICA DE DIREITO E SERVIÇO SOCIAL

CNPJ 05.055.128/0004-19

SOUSA-PB, BR-230, RODOVIA ANTÔNIO MARIZ, QUILOMETRO 466,5, NO
ALTO SERTÃO PARAIBANO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado “O DEVIR E O VIR A SER: os dilemas à transversalidade teórico-prática no curso de Serviço Social da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)” – CCJS Campus Sousa/PB, a ser desenvolvida pela aluna Leidiane Torres Sales do Curso de Mestrado em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação da professora Moema Amélia Serpa Lopes de Souza.

Sousa-PB, 22/02/2017
LOCALIDADE, DATA

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Jônica Marques Coura Aragão
Diretora do CCJS UFCG
Mat. SIAPE 3225709-9
Campus de Sousa-PB

Assinatura e carimbo do responsável institucional

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

Eu, _____, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada "O DEVIR E O VIR A SER": os dilemas à transversalidade do ensino teórico-prático na formação profissional em Serviço Social poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, os pesquisadores Leidiane Torres Sales a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos entre outros eventos dessa natureza;
3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização, em observância ao Art. 5º, XXVIII, alínea "a" da Constituição Federal de 1988.
5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa Leidiane Torres Sales, e após esse período, serão destruídos e,
6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

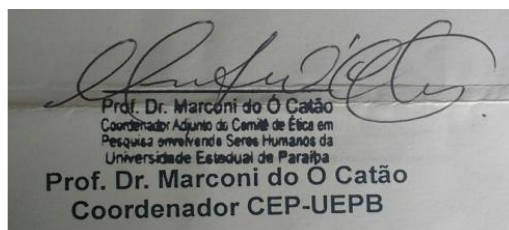
Sousa, ____/____/____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

Leidiane Torres Sales

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



PARECER DO RELATOR: 04/23

Pesquisadora: *Leidiane Torres Sales*

Orientadora: Moema Amélia Serpa Lopes de Souza

Número do parecer: 2.019.718

Número do CAAE Plataforma Brasil: 5390217.5.0000.5187

Data da relatoria: 12 de Abril de 2017

Apresentação do Projeto: O Projeto é intitulado "O devir e o vir a ser": os dilemas à transversalidade do ensino teórico-prático na formação profissional em Serviço Social, encaminhado ao Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), para análise e parecer, a ser qualificado como pré-requisito parcial para obtenção do título de mestre no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba.

Objetivo da Pesquisa: Analisar a transversalidade do ensino teórico-prático no curso de Serviço Social da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Avaliação dos Riscos e Benefícios: Considerando a justificativa e os aportes teóricos e metodologia apresentados no presente projeto, e ainda considerando a relevância do estudo as quais são explícitas suas possíveis contribuições, percebe-se que a mesma não trará riscos aos participantes da pesquisa.

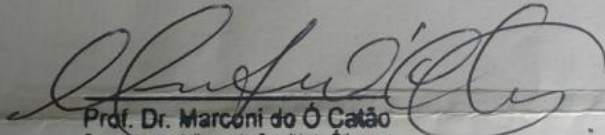
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: Será uma pesquisa empírica, documental, em que obtenção dos resultados será dada a partir análise do Projeto

Político Pedagógico do curso de Serviço Social da referida instituição, dos planos de curso das disciplinas, das regulamentações de estágio, na busca de identificar os componentes curriculares que evidenciam a transversalidade teórico-prática na formação, e de entrevista estruturada perante aos docentes da instituição, com vistas a apreender a concepção destes no tocante a transversalidade do ensino teórico-prático e os desafios a sua materialização, aos quais será realizada análise de natureza qualitativa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Os documentos apresentados encontram-se em harmonia com as exigências preconizadas pela Resolução 466/12/CNS/MS.

Recomendações: Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: O projeto atende as exigências protocolares. Diante do exposto, somos pela aprovação. Salvo melhor juízo.



Prof. Dr. Marconi do O Catão
Coordenador Adjunto do Comitê de Ética em
Pesquisa envolvendo Seres Humanos da
Universidade Estadual de Paraíba
Prof. Dr. Marconi do O Catão
Coordenador CEP-UEPB