

Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais

Maria Marieta Koike

Professora adjunta no Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Departamento de
Serviço Social - UFPE

Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais

Introdução

Manter o processo da formação profissional sob permanente e crítica atualização torna-se, cada vez mais, uma necessidade nos diferentes campos profissionais.

As transformações societárias desencadeadas pelo movimento que as classes sociais realizam para enfrentar a crise contemporânea do capital suscitam novas exigências às práticas profissionais, aos processos da formação profissional e à organização dos sujeitos da profissão.

Nesse contexto em que o capitalismo busca saídas para seus próprios limites, refletir sobre o processo educativo-formativo dos assistentes sociais requer cuidadosa avaliação crítica desse estágio do capitalismo, do significado da profissão na divisão sociotécnica do trabalho, de seus vínculos com o real e da opção política que os sujeitos da profissão imprimem aos projetos profissional e societário.

Esse modo de proceder tem assegurado direção sociopolítica aos processos coletivos de renovação do Serviço Social no país, cimentando as bases de um projeto profissional crítico de si próprio e da sociedade na qual a profissão se instituiu e se desenvolve.

Este texto trata dos requerimentos que a realidade social e o desenvolvimento teórico-prático e ideopolítico da profissão colocam para a formação profissional em Serviço Social no momento atual da sociedade brasileira. Os dois primeiros tópicos situam o campo das macrodeterminações que na presente quadra histórica incide nos processos da formação profissional. O

terceiro analisa exigências e desafios atuais à formação profissional dos assistentes sociais no país.

1 Transformações societárias: impactos socioprofissionais

A conexão entre as transformações societárias e a necessidade de atualização dos processos de formação profissional parece óbvia. No entanto, essa vinculação pode obscurecer mais do que revelar. Mistificadas em suas origens e desdobramentos, as vertiginosas alterações que se verificam na sociedade contemporânea dizem-se, em geral, decorrentes da globalização, da crise do Estado, da crise da modernidade ou dos paradigmas. Não mencionam o capital nem a relação que ele representa e o que é efeito aparece como determinação.

Tais interpretações escondem a centralidade do trabalho, dissimulam as verdadeiras origens das classes sociais e dos processos que fundam e reproduzem o capitalismo. Naturalizam as transformações sociais e os processos dos quais emergem, encobrendo suas contradições e transitoriedade.

Uma característica da presente fase do capitalismo é a brutal ofensiva sobre o mundo do trabalho e o empenho no sentido de impor maior domínio e subordinação aos trabalhadores, subsumindo sua existência de classe (DIAS, 1999; GURGEL, 2003).

Na década de 1980, inicia-se um ataque aberto e declarado aos Estados-nação do capitalismo periférico, efetivado por um amplo processo de ajustes e reformas destinado a “reestruturar nações” (MORAES, 2006) ou, como analisa Eric Toussaint em seu caústico *A Bolsa ou a Vida* (2002, p. 33), a “domesticar os países do Terceiro Mundo”. Objetivo este gerido por organismos transnacionais como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) encarregados pelos países do centro capitalista de restaurar a lucratividade do

capital (BANCO MUNDIAL, 1995). As ações foram direcionadas prioritariamente para a remoção de obstáculos à expansão mundializada do capitalismo (CHESNAIS, 1996).

Enquadramento que no Brasil ocorre na década de 1990, mediado pela supressão de direitos sociais historicamente consolidados; abertura dos mercados nacionais ao capital especulativo; geração de superávit primário para garantia de pagamento dos juros da dívida; privatização do patrimônio público e de atividades de reconhecida atribuição do Estado, como as políticas sociais públicas. Medidas que deterioram esses países, sobretudo as condições de vida das classes subalternizadas.

Redefine-se o ciclo das mercadorias, instala-se o predomínio do capital financeiro, o Estado é suplantado pelo mercado nas funções de regulação da vida social. O trabalho, reestruturado e tecnificado torna-se mais homogêneo e indiferenciado.

A racionalidade tecnológica e organizacional imposta aprofunda a supremacia do trabalho morto, depreciando a força viva de trabalho. Esse se torna mais simplificado, flexível e com maior autonomia.

Impregnado de “atributos fetichistas”, o trabalho torna-se mais carregado de opacidade, sutilezas e alienação (MARX, 1975a, p. 79-93), fortalecendo “o despotismo do capital” e atentando contra a vida do trabalhador (MARX, 1975b, p. 743).

Sobre essa contradição, o novo padrão produtivo se consolida mediado por mecanismos e processos ideopolíticos destinados a incutir na sociedade os critérios das novas formas de gestão e controle do trabalho.

O mercado passa a requerer um trabalhador polivalente, com novas características técnicas e sociointelectivas, capaz de atuar em diferentes funções ou postos de trabalho. Os conceitos de profissão e formação específica, especializada, tendem a perder funcionalidade e desaparecer. O trabalhador, além da escassez de emprego, vai enfrentar a obsolescência do seu saber e a perda de organicidade da sociabilidade produzida no fordismo/keynesianismo (KUENZER, 2006).

O novo padrão societário impõe outra maneira de trabalhar, viver e pensar exigindo atuação na subjetividade do trabalhador para consolidar a sociabilidade do capitalismo reatualizado. Trata-se de produzir o “novo homem” e o “novo trabalhador” de acordo com as atuais necessidades da reprodução capitalista (GRAMSCI, 2001).

É necessário conformar perfis socioprofissionais que imprimam novos atributos, idéias e valores à força de trabalho. Prevaecem atributos comportamentais que se exprimem na conduta individual, com ênfase na criatividade, no empreendedorismo, adaptabilidade e capacidade de trabalhar sob tensão ou crise.

Critérios preferenciais de aferição da empregabilidade e da performance profissional que devem ser adquiridos individualmente como autoinvestimento e aferidos por mecanismos de controle de qualidade como os exames de proficiência.

Conceitos como qualificação, diploma, profissão que predominaram no fordismo, caem em desuso e entra em cena uma concepção de competência, na qual destrezas e habilidades constituem “capital individual”, “capital humano”, “ferramenta para agir, instrumento para ter êxito social” (VASCONCELLOS, 2003, p. 1047; FRIGOTTO, 1993). Concepção que tende a substituir dispositivos consolidados da formação profissional, exigindo do sistema educacional, dos

processos e requisitos educativo-formativos adequações que os tornem funcionais ao novo padrão produtivo.

2 Educação superior mercantilizada e universidade subtraída: o solo da formação acadêmico-profissional

No Brasil, a atual configuração pedagógica e socioinstitucional da formação profissional toma forma na reestruturação do sistema nacional de educação, cujos contornos são dados pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, de 20/12/1996, ao estabelecerem os dispositivos jurídico-institucionais das alterações que viriam a ocorrer no quadro geral da educação e, em particular, na de nível superior.

O processo de adequação do sistema educacional às necessidades de resposta do capital à sua crise contemporânea se desenrola por dentro da contrarreforma do Estado, no contexto do ajuste neoliberal iniciado na América Latina nos anos de 1970 e no Brasil, na década de 1990.

Num amplo processo regressivo, redefiniram-se as funções do Estado, retirando as políticas sociais públicas da esfera a qual estas pertencem genuinamente, para serem entregues aos negócios privados (BEHRING, 2003). Essa política de mercantilização e empresariamento passa a integrar a arregimentação financista gerenciada pelas agências multilaterais encarregadas de tomar as decisões estratégicas do capital e de lhe abrir caminhos para a expansão mundializada (LEHER, 2001; 2007).

Ao findar os anos de 1900 a educação superior aparece no mundo mercantil como campo dos mais promissores ao lucro. “Mais rentável do que a Bolsa de Londres [...] mais do dobro do mercado mundial do automóvel”. Cifra, certamente, “aliciante e de grande potencial para um capital ávido de novas áreas de valorização” (SOUSA SANTOS, 2004, p. 27).

No Brasil, a movimentação financeira na educação superior, em 2003, foi de R\$45 bilhões e para as empresas que negociam no setor o lucro foi de R\$15 bilhões (ILAESE, 2004).

Para a universidade, a concepção de autonomia, entendida como liberdade acadêmica para produzir conhecimento com destinação social universal, transmuda-se em autonomia financeira. Coagida a gerar seu próprio financiamento, a universidade pública passa a disputar recursos no mercado como qualquer empresa.

O mercado e a inovação tecnológica referenciam a reforma educacional. A lógica é de que o mercado democratiza o acesso (democracia igualada a poder de compra) e a inovação tecnológica, tida como meio e finalidade da educação por uma espécie de virtualidade intrínseca, asseguraria a inserção social.

Lógica que no Brasil recebeu apoio financeiro e político para consumir o empresariamento da educação superior (NEVES, 2002). Em 2005, existiam 1.934 instituições particulares de ensino, com 80% das matrículas distribuídas em 86 universidades, 111 centros universitários e 1.737 faculdades isoladas ou integradas. Índice que colocava o país em sétimo lugar no *ranking* mundial de matrículas no setor privado. Os Estados Unidos, paradigma da economia privatizada, naquele ano, ocupava o vigésimo lugar (BRASIL, 2005).

Na área do Serviço Social, dos 217 cursos de graduação presencial existentes no país, em 2006, 80% ou 173 deles pertenciam ao setor privado e 20% ou 44 daquele total, ao setor público. Em 1994, existiam 72 cursos, dos quais 34% ou 25 destes eram públicos e 47 ou 66% eram particulares. Comparados os dois censos realizados pelo MEC/INEP nos períodos indicados, o aumento dos cursos pagos na área atingiu 268% (ABREU; LOPES, 2007, p. 12).

A expansão mercantilizada, todavia, não foi capaz de suprir as necessidades do país. Na faixa etária entre 17-24 anos, a taxa nacional de matrícula no ensino superior, em 2005, era de 11,5%. Abaixo da Argentina, do Equador, Costa Rica, Venezuela, Peru, Uruguai, Chile, Bolívia, Colômbia e México (BRASIL, 2005).

Pressionado internamente pelo afluxo advindo do ensino médio e externamente pelas agências multilaterais encarregadas de criar um mercado educacional mundial, em 2001, o Plano Nacional de Educação estabeleceu a meta de, em 2011, o país contar com 30% dos jovens daquela faixa etária na educação superior. Mesmo assim, ainda menos da metade do que se verifica nos países do centro do capitalismo.

Para avançar na meta e como a resistência de grandes setores da sociedade brasileira não permitiu aprovar a reforma geral da educação superior, apesar do empenho de dois governos, FHC e Lula, cada um com dois mandatos, o governo do momento, em sangria desatada, tem inundado o país com decretos, medidas provisórias, leis, resoluções e portarias, quase sempre sem debate prévio.

Dessa parafernália infraconstitucional que empurra a universidade pública, seu corpo docente e técnico-administrativo, o ensino de graduação, a pesquisa, a extensão e a pós-graduação para a esfera mercantil, esse texto só permite destacar dois exemplares, ambos com tendências deletérias imediatas na formação profissional.

São os Decretos de n. 5.622, de 19/12/2005, que cria a Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituindo a educação a distância (EaD) e o de n. 6.096, de 24/04/2007, que estabelece o Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI).

O ensino *on-line* que move a EaD, no âmbito da graduação, apresenta-se com o discurso da democratização do acesso, favorecendo a expansão desordenada da

educação superior a baixo custo. O objetivo é “trazer a Revolução Industrial para o ensino. Ou seja, de fazer o mesmo que fez a Revolução Industrial, transformar processos artesanais em processos fabris capazes de garantir uma produção em maior escala, mais barata e sem perda de qualidade” (CASTRO, 2006, p. 213).

Como “Ensino fabril”, a EaD no âmbito da graduação consolida a mercantilização da educação no país conferindo-lhe caráter discriminatório ao criar dois tipos de ensino, de formação, de aluno e de docente. Este substituído por “tutor de ensino” (ZUIN, 2006), de qualquer área de conhecimento, cindindo a vida acadêmica e o corpo profissional.

Iamamoto (2007) apresenta dados do MEC, de abril de 2007, em que apenas 6 cursos recém-criados de Serviço Social em EaD disponibilizam 9.760 vagas.

A autora lança a hipótese dos futuros diplomados em Serviço Social que totalizam, em 2007, (mas ainda subestimado) 32.823 vagas entre cursos presenciais e EaD, públicos e privados, em breve constituir um “*exército assistencial de reserva*”, reforçando práticas do voluntariado e da precarização do exercício profissional.

A Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) que congrega as unidades acadêmicas da graduação e pós-graduação em Serviço Social, o conjunto Conselho Federal (CFESS) e Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), órgãos de regulamentação e fiscalização da profissão, e a Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO), que articula o movimento estudantil, desenvolvem gestões junto ao MEC no sentido de sustar a autorização de cursos de graduação EaD em Serviço Social. As entidades propõem ao MEC ampliar os cursos presenciais existentes e abrir novos nas universidades públicas onde estes ainda não existem.

A iniciativa se justifica pela modalidade não atender a exigências constantes nas Diretrizes Curriculares, mostrando-se inadequada aos projetos pedagógico e profissional.

Quanto ao REUNI, este redefine o perfil das universidades federais no país. Objetiva, em 5 anos, de 2008 a 2012, dobrar o número de vagas e matrículas na graduação e atingir a meta de “90% na taxa de sucesso”, ou seja, de aprovação. Meta esdrúxula, supondo “facilitação” na aferição dos conhecimentos dos alunos (ANDES-SN, 2007).

Sem recursos assegurados, a expansão prevista pode sustentar-se à base de maior flexibilização e desregulamentação e a custo de aligeiramento do processo formativo e aumento da precarização do trabalho docente e técnico-administrativo. A qualidade da formação e a produção de conhecimento estariam ameaçadas pelo “aulismo” em detrimento da pesquisa, pela falta de formação de pesquisadores e de intercâmbio desinteressado (sem estar submetido à lógica comercial/lucrativa) com a sociedade.

Com a educação superior reeditando a lógica fordista do consumo massivo, as universidades federais transformadas em “escolões pós-médio” passarão a emitir certificados genéricos e com mérito duvidoso, que além de descaracterizar as profissões, formando para “ofícios desprofissionalizados ou ocupações sem nome”, como sugere Castro (2006, p. 240), nas condições dadas teriam discutível serventia para o exercício profissional nas diferentes áreas.

Formação aligeirada e minimalista conduzirá à generalização dos exames de proficiência, mediante os quais o mercado passará a conferir empregabilidade. Conceito que de nenhum modo se traduz em emprego efetivo.

A reforma educacional em curso levanta questões ético-políticas graves, como a apontada por Fétizon e Minto (2007, p. 101), de que

qualquer indivíduo obrigado a se autoconstruir abaixo da cultura do *seu* tempo construir-se-ia infra-histórico – irremediavelmente abaixo de sua condição de humanidade [...] aquém de sua condição histórica – autoconstruído e confinado numa infra-humanidade.

Ao transformar a educação em objeto mercantil, o aluno em cliente consumidor e a universidade em emitente de diplomas banais, essa reforma esvazia a dimensão emancipadora da educação e subtrai o caráter universalista da instituição universitária. Ambiente institucional danificado, de *ethos* acadêmico degradado, ao se constituir lugar da formação acadêmico-profissional das novas gerações torna-se, também, solo de disputa e resistência aos processos de socialização do atual padrão societário.

3 Formação profissional dos assistentes sociais: novos e recorrentes desafios, renovadas possibilidades

Nas configurações do Serviço Social no Brasil, tributárias do processo de reconceituação desenvolvido na América Latina nos anos de 1960-1970 e dos desdobramentos da profissão nas particularidades históricas do país, a formação profissional dos assistentes sociais assume perspectiva distinta e colidente com as concepções hegemônicas de educação e de sociedade acima referidas.

O projeto pedagógico que a profissão vem construindo para a formação de seus quadros, cujo marco é o currículo/82, seguido das atuais diretrizes curriculares, vincula-se a uma concepção de educação e de sociedade referenciada na “construção de uma nova ordem societária, sem dominação/exploração de classe, etnia e gênero” o que “supõe a erradicação de todos os processos de

exploração, opressão e alienação”, princípios balizadores do código de ética do assistente social (CFESS, 2006, p. 23-41).

Concepção emancipatória que não está na origem da profissão e nem se fez espontaneamente, mas que tem história tecida nas lutas sociais pelas quais se deram condições sociopolíticas que possibilitaram os assistentes sociais brasileiros estruturar um projeto profissional crítico que em seu desenvolvimento rompe com as matrizes conservadoras do Serviço Social (IAMAMOTO, 1992; NETTO, 1996).

Projeto gestado nos movimentos de resistência contra o golpe militar instaurado em 1964 e que ganhou densidade nas lutas pelo reingresso da classe trabalhadora na cena política e pelas conquistas democráticas no campo dos direitos humanos e das políticas sociais públicas, universalistas, que marcam as décadas de 1970/1980 e que culminam com o processo constituinte enfeixado na nova Constituição da República, em 1988.

É nos anos de 1990, porém, no duro embate com a ofensiva neoliberal que captura o Estado brasileiro, agravando ainda mais a histórica concentração de renda e suprimindo direitos garantidos em lei, que o projeto profissional do Serviço Social se consolida no país.

Período de contrarreformas que impingiram perdas e derrotas aos trabalhadores, solapando condições de trabalho, demolindo suas estruturas organizativas, suprimindo direitos sociais e elementares condições de vida. Nele, a categoria profissional soube tecer seu projeto ético-político e torná-lo hegemônico.

O que por certo foi alicerçado no aprendizado dos anos de 1980, enriquecido na interlocução com a teoria social crítica, na prática profissional voltada às necessidades da classe trabalhadora, na organização política da categoria

profissional e no protagonismo nos movimentos libertários que derrotaram a ditadura no país e em outros países da América Latina (NETTO, 1994).

Agregue-se o esforço acadêmico da implantação do currículo/82, da ampliação da pós-graduação, da qualificação profissional que este demandava em termos da pesquisa e produção do conhecimento, condições vitais de apropriação da teoria social crítica e de aproximação entre a formação e o exercício profissional e de ambos com a realidade social.

Com renovada capacidade intelectual, ético-política e organizativa, a categoria profissional, as unidades acadêmicas, docentes e discentes da graduação e pós-graduação, sob a coordenação de suas entidades representativas apresentaram-se, à entrada dos anos de 1990, para um amplo repensar coletivo e democrático da profissão. Cabia redimensionar o projeto profissional, a partir de então denominado projeto ético-político, frente às alterações no mundo do trabalho, nas manifestações da questão social, nas práticas do Estado e suas relações com as classes sociais.

Foi emblemático começar pela atualização do código de ética, confirmando e ampliando princípios imperativos já definidos no código de 1986.

A Resolução CFESS n. 273, de 13/03/1993, mais que um instrumento de normatização, assenta as bases da direção social da profissão que elege a liberdade como valor central, o trabalho como fundante do ser social, a radicalidade democrática comprometida com a socialização dos meios de produção da riqueza material e cultural, a equidade traduzida em justiça social e o reconhecimento do pluralismo de idéias e de práticas na profissão e na sociedade.

Projeto societário ao qual se perfilha o projeto profissional do Serviço Social, expressão da ruptura da profissão com suas bases tradicionais e conservadoras.

Vínculo que necessita traduzir-se nos processos da formação, do exercício profissional e de organização do corpo profissional.

Assim, em junho do mesmo ano foi sancionada a Lei n. 8.662, de regulamentação da profissão, definindo competências e atribuições privativas do assistente social que representam tanto “uma defesa da profissão na sociedade” como “um guia para a formação acadêmico-profissional” (IAMAMOTO, 2002, p. 22).

À parte das questões que o texto da lei suscita (COFI/CFESS, 2002), importa ressaltar a noção de competência defendida pelos sujeitos da profissão para o fortalecimento do projeto ético-político. Neste, o fazer profissional referencia-se no domínio intelectual do instrumental técnico. Prática concebida como uma totalidade social, dadas múltiplas dimensões envolvidas na ação profissional e não apenas as produtivas. O que supõe uma formação profissional que imprima um perfil crítico, fundado em rigorosa capacidade teórica, ético-política e técnico-prática voltada ao conhecimento e transformação da realidade.

Concepção oposta ao entendimento presente nos requerimentos do mercado em que competências são “capacidades de realizar tarefas práticas, desvalorizando e mesmo declarando desnecessário o conhecimento científico” (KUENZER, 2006, p. 905).

Ensino/aprendizado operacional para forjar uma identidade ontologicamente subtraída, como indicada por Fétizon e Minto (2007), que retrocede ao taylorismo. Despreza e trivializa a teoria, fixando-se no “aprender fazendo” que, ao excluir a apropriação histórico-crítica do conhecimento humano, reifica as bases da reprodução da consciência alienada.

Na aguda análise de Kuenzer (2006, p. 886), tal concepção de educação constitui uma “redução epistemológica” funcional à formação da subjetividade

pragmática, polivalente, competitiva, empreendedora, adaptativa e individualista, “viabilizando um consumo cada vez mais predatório da força de trabalho e objetivando a lógica da acumulação flexível”.

O terceiro momento deste necessário e estratégico processo de reposicionar a profissão frente às necessidades e possibilidades presentes na sociedade brasileira na contemporaneidade dedicou-se à revisão curricular.

Sob a coordenação da ABESS/CEDEPSS, à época, com ampla participação e seguro apoio do conjunto CFESS/CRESS, da ENESSO e de uma equipe de consultores foi elaborado um novo Currículo Mínimo, aprovado em 8/11/1996, em assembléia geral das unidades formadoras da graduação e pós-graduação.

Experiência fértil e de grande aprendizado para todos que dela participaram encontra-se registrada em Cadernos ABESS (1997), Koike (1999), relatórios e outros documentos produzidos durante o processo revisional.

Com compromisso acadêmico de rigor teórico, direção ético-política e prática organizativa, os pressupostos do currículo/82 foram reafirmados e acrescidos, expressando a decisão coletiva de avançar na apropriação da teoria social crítica e do método que lhe é próprio, pelo que este contém de possibilidades de aproximação ao real, para nele intervir e transformá-lo (ABESS/CEDEPSS, 1996).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20/12/1996, que formaliza a reforma educacional em curso, o currículo mínimo recebeu a nomenclatura de diretrizes curriculares.

Portadoras de uma direção intelectual e ideopolítica, componente imperativo do projeto profissional, as diretrizes curriculares, base para os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Serviço Social, estão pautadas em princípios que na presente quadra histórica indicam os fundamentos para uma

formação profissional desenvolvida com flexibilidade; rigor teórico, histórico e metodológico no trato da realidade e do Serviço Social.

Supostos passíveis de objetivação mediadas pela teoria social crítica, pelas dimensões investigativa e interventiva tomadas como condição central da formação e da relação teoria-realidade; o pluralismo considerado prática do debate acadêmico e de disputa de projetos societários; interdisciplinaridade e indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão, entre estágio/supervisão acadêmica e profissional; ética como princípio formativo atravessando o desdobramento curricular.

As diretrizes estão estruturadas por núcleos articulados entre si, compostos pelo de fundamentação da vida social, da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e do trabalho profissional, os quais se desdobram em matérias e estas em disciplinas e demais componentes curriculares.

Como concepção pedagógica, as diretrizes propiciam referenciais teórico-práticos indispensáveis a compreender o movimento da reprodução social para além da questão social (com suas insuprimíveis e metamorfoseáveis manifestações) e a formular procedimentos operativos destinados ao acompanhamento da dinâmica societária e ao desempenho profissional.

Do ponto de vista de sua estrutura lógica e como proposta pedagógica, o projeto da formação profissional consolidado nas diretrizes curriculares apresenta longo alcance em assentar o ensino-aprendizado na dinâmica da vida social e posicionar o profissional na realidade socioinstitucional.

Esta apreciação, visivelmente enfática das potencialidades das diretrizes curriculares – em sua formulação original, submetida e aprovada em assembléia geral das unidades acadêmicas (ABESS/CEDEPSS, 1996) –, contudo, está longe de eximi-las de problemas e limites.

Pontos como os da questão social, trabalho e serviço social, pesquisa, metodologia, relação teoria-prática, instrumentalização, entre outros, são fonte de recorrentes debates e investigação nas unidades acadêmicas, nos espaços profissionais e nos eventos do Serviço Social, indicativo de que se trata de projeto em aberto, democrático, ou seja, um processo em construção.

A questão a ressaltar diz respeito a ofensiva a que este projeto vem sendo submetido, como de resto, o projeto profissional.

A começar pelo ataque perpetrado pelo MEC na longa tramitação no Conselho Nacional de Educação (de 1997 a 2001), de onde finalmente as diretrizes saíram homologadas, porém desfiguradas e vazias de conteúdo (cf. BOSCHETTI, 2004).

Ao suprimir princípios e conteúdos das matérias indicados para a formação do assistente social, precisamente o norte do projeto, as unidades de ensino ficaram sem referência, sobretudo os novos cursos, facultando estruturar seus projetos pedagógicos segundo sua própria apreensão da direção e da lógica curricular (BOSCHETTI, 2004).

No contexto em que proliferam cursos com finalidade empresarial, o princípio da flexibilidade curricular, traduzida em simplificação e aligeiramento do processo formativo, encontram respaldo nos pareceres emitidos pelo órgão que coordena a política educacional, desconhecendo o projeto construído pela categoria profissional e suas entidades acadêmicas e organizativas.

À positividade realçada cabe, também, a advertência de Mota (2006) ao referir-se que na premência da defesa política das diretrizes curriculares é necessário precaver-se da reificação e de sucumbir-se ao pragmatismo e às diferentes formas de conservadorismo e idealismos a-históricos.

Nesse sentido não há como desconhecer questões vinculadas à apreensão da direção e da lógica curricular, dos fundamentos e categorias intelectivas pelas unidades acadêmicas, sem os quais as diretrizes se perdem no burocratismo e no formalismo, comprometendo o alcance histórico, teórico, ético-político, prático-operativo, pedagógico e organizativo que elas emprestam à formação profissional do assistente social.

Dimensões que para desenvolver suas potencialidades necessitam da interlocução com a teoria social crítica; da atitude investigativa e da prática da pesquisa; dos estudos avançados proporcionados pelos diferentes níveis da pós-graduação, da produção de conhecimento, da apropriação dos princípios éticos; do empenho teórico-prático à aproximação aos carecimentos das classes trabalhadoras; de formação qualificada, com direção social e fino acompanhamento da dinâmica societária, das necessidades sociais subjacentes às demandas profissionais, dos processos formativos e do exercício profissional.

Sem esse esforço intelectual-organizativo, forma essencial de resistência, o projeto da formação profissional não passaria de um roteiro de boas intenções.

Adversidade ainda maior, no entanto, deparou-se o processo de implantação das diretrizes na realidade que emergiu com os anos 2000, conforme delineada nos itens acima.

Ofensiva que se expressa em formas regressivas que aprofundam a precarização do trabalho em geral e do trabalho docente em particular, dos direitos sociais, da educação, da seguridade social, da subjetividade, enfim, da vida dos trabalhadores. Realidade que se faz acompanhar da naturalização dos fatos sociais, das práticas do transformismo, cooptação e da despolitização dos processos sociais como reforço ao consentimento e adesão que configuram novas formas de sociabilidade com incidência na formação, nas condições do exercício profissional, de organização dos sujeitos da profissão e da autonomia das

entidades, “pondo à prova” o projeto profissional (NETTO, 2004; 2007; BRAZ, 2004; 2007).

Nesse quadro de ofensividade, o ataque “em ato” ocorre com a mercantilização da educação superior, empresariamento da universidade pública, proliferação de cursos presenciais privados, graduação virtual, massificação como democratização do acesso, entre outras práticas. O “imminente” se dá com a efetivação do REUNI e a reestruturação acadêmica a que aderiram as instâncias diretivas das universidades federais. Processos que ferem a formação nas diversas áreas e níveis e comprometem o desenvolvimento científico e cultural das novas gerações, aumentando as tendências de aprofundamento da subalternização econômica e política do país.

O problema evidentemente não reside nem na tecnologia, nem em rever ou mudar as estruturas curriculares e acadêmicas, mas fazê-lo sob o predomínio de critérios emitidos pelo mercado, imposições de realinhamento às diretrizes do Banco Mundial e às exigências da OMC e outros organismos gestores do capital, tão bem acolhidas por sucessivos governos no Brasil.

Esta poderá ser a primeira vez em que a iniciativa de revisão curricular não partiria do corpo profissional com base nas requisições postas pela realidade e pelo projeto profissional na perspectiva do projeto societário que o inspira.

É urgente, portanto, a mobilização da vontade coletiva dos sujeitos da profissão no sentido de intensificar a programática defensiva do patrimônio profissional.

O grande desafio é salvaguardar as conquistas que conferem legitimidade intelectual, moral e cultural à profissão e fazê-la avançar. Não somente no Brasil, pois se trata da profissão mesma. São fortes as articulações do Serviço Social brasileiro com o de outros países em todos os continentes. Quer seja pelos vínculos

entre as entidades representativas dos níveis da formação, do exercício profissional, do movimento estudantil e suas congêneres em diferentes países, quer seja pelas redes de pesquisa, cooperação acadêmica e de intercâmbio ou pela expressiva participação de assistentes sociais, pesquisadores, docentes e estudantes de graduação e pós-graduação do Brasil em eventos internacionais do Serviço Social.

São amplos e variados os elementos que a profissão construiu para esta mobilização coletiva. Vínculos classistas, alianças com segmentos organizados das classes trabalhadoras, protagonismo nas lutas sociais identificadas com projetos societários emancipatórios.

Recursos da profissão que se revelam no próprio projeto profissional, em seu potencial desalienante, estratégico e capaz de desenvolver uma prática profissional na perspectiva da emancipação do ser social (GUERRA, 2007).

Conquistas de 70 anos da profissão no país alicerçados no avanço teórico-metodológico e pedagógico da graduação em instituições históricas, na pós-graduação que já registra 24 programas *stricto sensu*, sendo 9 com doutorado, e cuja efetividade se exprime na densidade da produção científica na área, hoje referência para outras áreas em estudos e pesquisas na vertente crítica, dentro e fora do país; na capacidade político-organizativa do corpo profissional; na participação social e na organicidade das entidades representativas da profissão, o que as legitima como dirigentes. ABEPSS, o conjunto CFESS-CRESS e ENESSO, cada uma na particularidade e autonomia de sua função de intelectual orgânico coletivo, com uma agenda comum em defesa do projeto estratégico da profissão, partícipes na construção da sociedade emancipada.

Com essa direção social em construção, ofensivas e tensões serão constantes e recorrentes. Próprias aos que se colocam em posição de recusa e crítica,

colidindo com relações e mecanismos sociais que nutrem a permanência do capitalismo como modo de vida social.

Mas se o real cria e repõe permanentemente desafios e formas de luta, assegura, também, renovadas possibilidades. Aí reside a “astúcia da história”!

Referências

ABEPSS – Texto de referência para a proposta de avaliação da implementação das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social, 2005.

ABESS/CEDEPSS – Currículo Mínimo para o curso de Serviço Social. Rio de Janeiro, novembro de 1996.

ABREU, Marina M.; LOPES, Josefa B. Formação profissional e diretrizes curriculares. *Inscrita*, Brasília, n.10, CFESS, mês 2007.

ANDES-SN. Universidade Nova: a face oculta da contra-reforma universitária. Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional, Brasília, DF, 2007.

BANCO MUNDIAL. La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiência. BIRD, Washington, D.C., 1995.

BEHRING, Elaine, R. *Brasil em Contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*, São Paulo: Cortez, 2003.

BOSCHETTI, Ivanete. O desenho das diretrizes curriculares e dificuldades na sua implementação. *Temporalis*, Porto Alegre, n. 8, ABEPSS, 2004.

BRASIL. Exposição de Motivos. Anteprojeto de Lei da Educação Superior. Brasília, 29 de julho de 2005.

BRAZ, Marcelo. O governo Lula e o projeto ético-político do Serviço Social. *Serviço Social e Sociedade*, Cidade, Ano XXV, n. 78, jul. 2004.

____. A hegemonia em cheque: projeto ético-político do Serviço Social e seus elementos constitutivos. *Inscrita*, Brasília, ano VII, n. X, CFESS, nov. de 2007.

CADERNOS ABESS. *Formação profissional; trajetórias e desafios*. São Paulo, Cortez, 1997. (Edição especial).

CASTRO, Cláudio Moura. Ensino de massa: do artesanato à revolução industrial. In: CFESS (org.). *Código de ética do assistente social*. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. Brasil, 2006.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo, Xamã, 1996.

COFI/CFESS. *Atribuições privativas do (a) assistente social*. Brasília, 2002.

DIAS, Edmundo Fernandes. *A liberdade (im)possível na ordem do capital: reestruturação produtiva e passivização*. 2. ed. revista e ampliada. Campinas, IFCH/UNICAMP, 1999.

FÉTIZON, Beatriz A. de Moura; MINTO, César Augusto. Ensino a distância: equívocos, legislação e defesa da formação presencial. In: *Universidade e Sociedade*, Brasília, ANDES-SN, ano XVI, n. 39, fev. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade na escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo, Cortez, 1993.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. v. 4. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

GURGEL, Cláudio. *A gerência do pensamento: gestão contemporânea e consciência neoliberal*. São Paulo, Cortez, 2003.

GUERRA, Iolanda. O projeto profissional crítico: estratégia de enfrentamento das condições contemporâneas da prática profissional. *Serviço Social e sociedade, cidade*, Ano XXVIII, n. 91, Especial, set. 2007.

ILAESE - Cadernos de Educação. Instituto Latino-Americano de Estudos Socioeconômicos. Maio, 2004.

IAMAMOTO, Marilda. *Renovação e conservadorismo: ensaios críticos*. São Paulo, Cortez, 1992.

_____. *O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*, São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade. In: *CFESS – Atribuições privativas do(a) assistente social em questão*. Brasília, 2002.

_____. *Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. São Paulo, Cortez, 2007.

KOIKE, Marieta. As novas exigências teóricas, metodológicas e operacionais da formação profissional na contemporaneidade. In: *Reprodução social, trabalho e Serviço Social*. Capacitação em Serviço Social e política social. Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD/UnB, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de exclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 96, v. 27, número especial, Cedes, out. 2006.

LEHER, Roberto. A problemática da universidade 25 anos após a 'crise da dívida'. *Universidade e Sociedade*, Brasília, ANDES-SN, ano XVI, n. 39, fev. 2007.

_____. UNESCO, Banco Mundial e a educação dos países periféricos. *Universidade e Sociedade*, Brasília, ANDES-SN, ano XI, n. 25, dez. 2001.

MARX, Karl. *O Capital*. (Crítica da Economia Política). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, L. 1. V. 1, 1975a.

_____. *O Capital*. (Crítica da Economia Política). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, L. 1. V. 2, 1975b.

MORAES, Reginaldo Carmelo Correa. *Estado, desenvolvimento e globalização*. São Paulo, Editora da Unesp, 2006.

MOTA, Ana Elizabete. *Formação profissional em Serviço Social e a reforma do ensino superior*. ABEPSS, 2006. (mimeo).

NETTO, José Paulo. *Ditadura e Serviço Social*. São Paulo, Cortez, 1994.

_____. Transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. *Revista Serviço Social e Sociedade*, ano XVII, n.50. São Paulo, Cortez, 1996.

_____. A conjuntura brasileira: o Serviço Social posto à prova. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, ano XXV, n. 79, Especial, Cortez, 2004.

_____. Das ameaças à crise. *Inscrita*, Brasília, ano VII, n. X, Conselho Federal de Serviço Social, nov. 2007.

NEVES, M. L. Wanderley (Org.). *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo, Xamã, 2002.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo, Cortez Editora, 2004.

TOUSSAINT, Eric. *A bolsa ou a vida. A dívida externa do terceiro mundo: as finanças contra os povos*. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. A educação perante a nova ordem mundial. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, Cedes, set. 2003.

ZUIN, Antonio. Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 96, v. 27, número especial, Cedes, out. 2006.