



16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais

Tema: “40 anos da “Virada” do Serviço Social”

Brasília (DF, Brasil), 30 de outubro a 3 de novembro de 2019

Eixo: Serviço Social, Fundamentos, Formação e Trabalho Profissional.

Sub-eixo: Ênfase em Formação profissional.

RECONFIGURAÇÕES DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E OS DESAFIOS A FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL CRÍTICA DE ASSISTENTES SOCIAIS

Luciene Aparecida Barreiros¹

Luciane F. Zorzetti Maroneze²

Sandra Lourenço de Andrade Fortuna³

Resumo: O artigo traz uma reflexão teórica, com o objetivo de realizar uma análise sobre os pressupostos que orientam a formação profissional em Serviço Social a partir das diretrizes curriculares de 1996, publicada pela ABEPSS, e os desafios na perspectiva de uma formação crítica, frente às transformações no ensino superior brasileiro no contexto de mercadorização e ataques do governo Bolsonaro.

Palavras-chave: Serviço Social; Reforma do Ensino Superior; Formação Profissional; Diretrizes Curriculares de 1996.

Abstract: The article presents a theoretical reflection, with the objective of analyzing the assumptions that guide the professional formation in Social Work from the curricular guidelines of 1996, published by ABEPSS and the challenges of the perspective of critical formation, considering the complexity of the transformations in the Brazilian higher education in the context of market and Bolsonaro government attacks.

Keywords: Social service; Reform of Higher Education; Vocational training; 1996 Curricular Guidelines.

INTRODUÇÃO

O presente estudo traz uma reflexão teórica e tem como objetivo realizar uma análise sobre os pressupostos que orientam a formação acadêmico-profissional a partir das diretrizes curriculares de 1996 publicada pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e os desafios lançados a essa perspectiva de formação crítica frente à complexidade das transformações ocorridas no ensino superior brasileiro, em um contexto de mercadorização da educação e de ataques do governo Bolsonaro.

Para essa discussão, fez-se necessário compreender esse contexto marcado pelo fortalecimento do mercado na capitalização da educação e as

¹ Estudante de Pós-Graduação. Universidade Estadual de Londrina. E-mail: <sandalourencofortuna@gmail.com>.

² Estudante de Pós-Graduação. Universidade Estadual de Londrina. E-mail: <sandalourencofortuna@gmail.com>.

³ Professor com formação em Serviço Social. Universidade Estadual de Londrina. E-mail: <sandalourencofortuna@gmail.com>.

tendências expressas no âmbito da formação profissional. Para tanto, a abordagem metodológica utilizada para realizar as reflexões propostas neste estudo tem como base a revisão de literatura, estabelecendo diálogos com autores que vêm problematizando a temática em questão.

No primeiro momento, foram retomadas algumas questões sobre como vem se configurando o Ensino Superior no Brasil até a Constituição Federal de 1988, evidenciando os avanços, conquistas e ataques à política da Educação. Teceram-se análises sobre a contrarreforma e os impactos das medidas neoliberais no Ensino Superior durante os anos de 1990, até chegar a aproximações com o atual contexto, explicitando alguns elementos sobre os ataques do governo Bolsonaro à educação e à ciência.

No segundo momento, foram retomados elementos sobre a construção coletiva das diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social de 1996, para compreender quais os avanços e desafios que se colocaram a categoria dentro do contexto de contrarreforma do Ensino Superior, principalmente no que tange aos pressupostos que colocam a formação acadêmico-profissional em Serviço Social em uma perspectiva crítica.

A partir das discussões teóricas realizadas, é possível apontar a relevância das referidas diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social no contexto do Ensino Superior, identificando nela as proposições que reforçam a importância de um projeto formativo crítico, que considere as condições objetivas da realidade, sempre na direção da defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, que possibilite ao estudante elaborar sínteses e reflexões sobre a realidade, com capacidade investigativa.

ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: REFLEXÕES ACERCA DA CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO

Para realizar as reflexões e os apontamentos sobre a Formação Profissional em Serviço Social, com ênfase no processo de construção pela categoria das Diretrizes Curriculares de 1996 publicadas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), torna-se necessário retomar e compreender como esse processo se insere e sofre rebatimentos da configuração do Ensino Superior brasileiro.

Como ponto de partida para essa discussão, cabe destacar que o surgimento do Ensino Superior no Brasil traz consigo essas marcas da construção da sociedade brasileira, ele se deu de forma tardia, pois a metrópole não tinha interesse em desenvolver políticas educacionais, tendo em vista que os fins deles eram apenas econômicos. Portanto, eram poucos aqueles que tinham acesso ao ensino superior, os que queriam cursar, teriam que ir para a Europa. Darcy Ribeiro (1978) ressalta que, em contraste com o resto da América, o Brasil chegou à independência sem contar com nenhuma universidade, e que,

Verifica-se, assim, quão reduzido era o pessoal de nível superior que dispunha o Brasil para dirigir sua vida independente. Este país apenas implantou suas primeiras escolas de ensino superior na década anterior a independência (1822). Quando a república foi proclamada (1889), havia apenas 5 faculdades, duas de Direito (São Paulo e Recife), duas de Medicina (Bahia e Rio) e um Politécnica nesta última cidade. As matrículas destes estabelecimentos somavam 2.300 estudantes. (p.90)

As primeiras instituições que se constituem no Brasil não chegaram a se configurar enquanto Instituição Social Universidade, elas são escolas isoladas, criadas para atender aos filhos da elite brasileira e com determinadas funções estabelecidas previamente, por isso, só se abriram cursos que eram do interesse dessa camada social.

A primeira universidade brasileira é criada em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro, uma confederação de outras escolas preexistente: Medicina, Politécnica e Direito. Depois, em 1927, foi a vez da Universidade Federal de Minas Gerais, com a aglutinação de outras cinco faculdades: Engenharia, Medicina, Direito, Farmácia e Odontologia. O modelo napoleônico induziu à formação de faculdades profissionais, que se originaram em cátedras e o estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, que consagrou esse modo de constituição de universidades, por aglutinação de unidades preexistentes. (SGUISSARDI, 2004)

A formação da Universidade brasileira, portanto, é tardia, configurando-se enquanto um local privilegiado, elitista, pois há um distanciamento da sociedade e dos demais níveis de educação, como se ela fosse descolada da realidade brasileira. A Universidade passou por diversos momentos no decorrer da trajetória sócio-histórica brasileira, contudo, até hoje preserva as características de sua formação e sofre com as consequências dela.

Na década de 1980, o contexto de redemocratização, propiciou debates e discussões em torno da educação enquanto direito social, da universidade, autonomia, pós-graduação, indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, que ganharam alguns espaços na Constituição Federal de 1988 (CF-1988), assim como outras políticas sociais. Contudo, mesmo com a conquista do artigo 205 da CF-1988 que coloca, "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (grifos nossos), na década de 1990, o Brasil sofre com um processo de contrarreforma e reorientação neoliberal, que rebateu no plano político, econômico e social.

Portanto, nos anos 1990, o ensino superior brasileiro foi marcado por contrarreformas, que atendiam e obedeciam à cartilha proposta pelas agências intencionais, com destaque ao Banco Mundial, que foi fundamental na disseminação, recomendação e orientação dos países ditos "em desenvolvimento" para aderirem às diretrizes neoliberais. Nesse cenário, no qual Chauí (2001) ressalta que, do ponto de vista dos direitos sociais, há o encolhimento do espaço público e do ponto de vista dos interesses econômicos um alargamento do espaço privado, a universidade é atacada e fica aberta para a mercantilização.

Documentos oficiais formulados pelos organismos multilaterais, sob o discurso da modernização da universidade, vêm sustentando essa lógica pautada no aligeiramento, na certificação de competências, e na empregabilidade, recomendando-a como orientação a ser seguida pelos países signatários de seus empréstimos financeiros, na definição de suas agendas educacionais. No documento da Unesco, intitulado Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior (1999) tem-se a seguinte proposição,

[...] o ensino superior deve desenvolver atitudes pró-ativas frente ao mercado de trabalho e ao nascimento de novas áreas e formas de trabalho. Deve prestar atenção às maiores mudanças no mercado de trabalho, para adaptá-las aos currículos e à organização dos estudos para circunstâncias cambiantes, e dessa forma assegurar maiores oportunidades de emprego para os graduados. Mais importante, contudo, o ensino superior deve contribuir para formar os mercados de trabalho do futuro, seja através de suas funções tradicionais, seja através da ajuda para identificar novas necessidades regionais e locais, que levem a um desenvolvimento humano sustentável. Colocando a questão sucintamente, nas ocasiões em que a equação

“diploma=trabalho” não se aplica mais, espera-se que o ensino superior produza graduados que não sejam somente indivíduos procurando trabalho, mas também *entrepreneurs* e criadores de emprego de sucesso (UNESCO, 1999, p. 54-55)

O documento evidencia de forma objetiva a direção recomendada ao ensino superior e à formação profissional, apontando que os currículos devem estar voltados para formar o trabalhador da atualidade. Se há uma suposta compreensão de que a certificação não garante a “empregabilidade”, e de que não haverá emprego para todos, então a formação deve despertar a “criatividade”, empreendida às relações de compra e venda da força de trabalho. As transformações ocorridas no ensino superior brasileiro não decorrem apenas de relações econômicas e políticas definidas em âmbito nacional.

As diretrizes dadas à política educacional no Brasil, por meio da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/1996 pelo MEC, mesmo garantindo no Art. 52 que “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”, seguem a mesma lógica e implementam medidas que abrem espaços para ajustes neoliberais, expressando intencionalidade de adequar a formação acadêmica aos parâmetros de racionalidade definidos pelo mercado.

No art. 15 do decreto de nº 9.235 de 2017 “As IES, de acordo com sua organização e suas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas para oferta de cursos superiores de graduação como: I - faculdades; II - centros universitários; e III – universidades”, o que favorece as instituições privadas e que ofertam o ensino à distância (EAD), desobrigando-as de oferta de pesquisa e extensão nas faculdades, abrindo a possibilidade de abertura de instituições pequenas que ofertam apenas ensino, enquanto nos centros universitários a obrigatoriedade é apenas do ensino e da extensão, o que prejudica o ensino de qualidade fundamentado no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Esse cenário de contrarreforma no Ensino Superior vem se apresentando com suas particularidades nos diferentes governos desde Fernando Henrique Cardoso (FHC), Lula da Silva e Dilma Rousseff.

Sob o discurso da “democratização” do acesso à educação, as medidas neoliberais rebatem principalmente na forma da mercantilização, com apoio e

incentivo desses organismos internacionais, tornando esta política pública como negócio rentável, com altos investimentos que vão no sentido oposto da educação pública de qualidade.

Nesse sentido, a desconstrução da educação superior pública brasileira é apresentada como “democratização” do acesso à educação para os segmentos mais pauperizados da população. O ProUni, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), o ensino a distância, o projeto Escola na Fábrica, as “universidades” tecnológicas, os cursos sequenciais, os cursos de curta duração e o Reuni constituem importantes referências da política de ampliação de acesso à educação utilizada pelo Governo Federal para legitimar suas ações por intermédio de uma eficiente operação ideológica que as reveste de um ilusório verniz democrático-popular. (LIMA, 2011, p.92)

Contudo, o cenário nacional, a partir de 2016, com o golpe de Estado, Michel Temer (MDB) passa a implementar e aprofundar ajustes estruturais neoliberais, uma das expressões dessa tendência foi a reforma trabalhista, que foi aprovada em 2017. Essa tendência também vem se expressando mais recentemente com a eleição de Jair Bolsonaro (PSL), que inicia seu governo em 2019, já pautando a reforma da previdência.

A ala econômica do governo, fonte de maior preocupação para os mercados financeiros, é mais frágil. Guedes formou uma equipe principalmente com neoliberais radicais — recebida com entusiasmo pelos empresários — para incrementar o processo de desregulamentação iniciado por Temer. A prioridade é o desmantelamento do atual sistema previdenciário. Indefensável sob qualquer ponto de vista que leve em conta a justiça social, o sistema absorve um terço das receitas tributárias e destina mais de metade dos pagamentos de benefícios — que começam aos 55 anos de idade, na média, para os homens — aos 20% mais ricos (juízes, autoridades e burocratas de alto escalão) e menos de 3% aos mais pobres. (ANDERSON, p.245)

O governo de Bolsonaro tem suas particularidades em relação ao anterior, ele surge com discurso conservador, violento, de armamento da população, saudoso de técnicas de tortura e ódio às minorias, apesar de sua ascensão, ele chega ao cargo de presidente com muitas manifestações contrárias e resistências ao seu discurso.

Ao analisar sua postura frente à educação, em especial ao Ensino Superior, o mesmo possui um discurso sem uma análise sustentada em dados da realidade para suas opiniões, contudo, suas declarações, “contra comunistas, esquerda” e de realizar uma dita “nova política”, são apelativas e acabaram por ter ressonância a uma população que se dizia cansada da “velha política”. Ainda

no período eleitoral, em entrevista dia 28 de agosto de 2018, quando candidato, Jair Bolsonaro, demonstrava o descrédito com o Ensino Superior falando ao Jornal das Dez da GloboNews que “Há uma certa tara por parte da garotada em ter um diploma”; já demonstrava o descaso e apontando que não teria interesse em investimento nessa área.

Já na presidência, o mesmo contratou como ministro da educação o colombiano Ricardo Vélez Rodríguez, que se envolveu em polêmicas, não apresentou nenhuma proposta e plano para a educação no país, e já no início de abril deste ano foi demitido e substituído por Abraham Weintraub, que chega ao cargo e inicia realizando corte de 30%, totalizando a redução de 1,7 bilhões, em três universidades federais – Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade de Brasília (UNB), pois, segundo o mesmo, em entrevista à imprensa brasileira: “Universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas”.

Logo após essa situação, que gerou grande repercussão, o MEC realizou corte em parte do orçamento de 63 Universidades Federais e de 38 Institutos Federais, que são os gastos discricionários, ou seja, considerados como “não-obrigatórios”, sendo estes de recursos como pagamento de água, energia elétrica, contratos terceirizados, obras, além de equipamento e recursos de pesquisas científicas.

Os argumentos do dito “contingenciamento”, foram de base ideológica e sem fundamentação, chegando até a pautar, que se a reforma da previdência fosse aprovada, não seriam necessários os cortes apresentados. Contudo, esse movimento está em curso, com fissuras dentro do próprio governo e com grandes resistências na luta contra a reforma da previdência e na defesa da educação, movimento este que se intensifica e vem se organizando até o momento da análise aqui realizada.

A partir desse contexto e remetendo ao conjunto de reformas implementadas em governos anteriores, podemos apontar que a formação profissional orientada pelas diretrizes de 1996 vem ocorrendo em um solo de grandes tensionamentos. A cada política de governo, são lançadas novas propostas para a educação, sendo estas permeáveis aos interesses do capital

financeiro que, desde os anos de 1990, vem avançando suas projeções de ampliação do mercado educacional.

Isso traz para a categoria grandes preocupações que não podem ser desconsideradas pois, como pensar a formação de um perfil profissional crítico, com capacidade intelectual, investigativa, diante dos avanços que retraem os investimentos públicos e comprometem a qualidade da educação?

Não se trata aqui de pensar uma lógica ideal para a formação profissional, mas, justamente, apontar as condições concretas na qual esta formação vem ocorrendo, pois compreende-se que essas condições reais são campos de disputas, com possibilidades de avanços e recuos. Conhecer e captar essa lógica, tensionada por projetos societários antagônicos, é tarefa que nos cabe na formação e no exercício profissional.

Nessa direção encaminhamos o segundo item, abordando os pressupostos que orientam a formação profissional a partir das diretrizes curriculares de 1996, com a proposta de explicitar alguns princípios que são fundamentais para uma perspectiva crítica na construção do saber profissional.

AS DIRETRIZES CURRICULARES DA ABEPSS: AVANÇOS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL

A discussão desenvolvida neste item tem como referência o entendimento de que a formação acadêmico-profissional não está desvinculada de um tempo histórico específico, ela compreende as determinações sociais que incidem na sociedade brasileira, podendo sofrer avanços e recuos.

É assim que na trajetória histórica da profissão, compreendem-se os avanços obtidos na construção de uma cultura intelectual, forjada a partir dos acúmulos teóricos que possibilitaram à profissão questionar e compreender o caráter conservador de seu fazer profissional, constituindo-se em uma área do conhecimento.

Faleiros (2000), no texto intitulado “Aonde nos levam as Diretrizes Curriculares”, apresenta uma síntese elucidativa da organização curricular no período de 1930 a 1990. Destaca que o currículo não resulta de um contexto social vazio, ou de um ato isolado, ao contrário disso, na exposição dos períodos

históricos, o autor chama atenção ao fato de que há um movimento de mudança curricular que se articula às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais.

Nota-se que a centralidade dos valores cristãos, a visão funcionalista, tecnocrática e integradora do indivíduo, foram marcantes até os anos de 1960 e início de 1970, período que antecedeu o Movimento de Reconceituação, e, embora se reconheça que mesmo durante o processo de maturação desse movimento, esses valores não deixaram de existir; foi nos anos de 1980 que a reforma curricular centrou-se na crítica ao sistema capitalista, nas políticas sociais e nos movimentos sociais e na apreensão da teoria dialética como método de análise.

Os avanços obtidos com a reforma curricular de 1982⁴ expresso, entre outras questões, na centralidade dada a profissão, seu significado social, e reconhecimento enquanto profissão situada historicamente e vinculada ao projeto social das classes trabalhadoras, foram acompanhados de alguns equívocos na apreensão do método crítico-dialético, por consequência, “[...] o privilégio do conhecimento teórico-metodológico realizou-se sem as mediações históricas necessárias à apreensão das problemáticas cotidianas com as quais trabalha o Serviço social”. (ABESS/CEDEPSS, 1996).

A ausência de mediações teóricas que pudessem contribuir na apreensão da realidade social e na explicação das determinações dos processos sociais, impossibilitou aos profissionais imprimir uma dimensão teórico-metodológica e ético-política a prática profissional, ou seja, o exercício profissional foi pensado sem articulação com uma determinada forma de analisar e agir sobre a realidade. Essa direção resultou na fragmentação do currículo, constituído em disciplinas teóricas e disciplinas voltadas à prática profissional e ao aperfeiçoamento da técnica profissional, limitada à aplicação para a resolução

⁴ Iamamoto (2014, p. 614), esclarece que o currículo mínimo aprovado pelo MEC em 1982, foi proposto pela Abess em 1979, em um período marcado pela ditadura, incorporando alguns avanços do movimento de reconceituação latino-americano. Segundo a autora “[...] o currículo mínimo expressa um processo de transição, parte da resistência acadêmica e política tanto à ditadura militar implantada no país (1964-1985) quanto ao *Social Work*, em sua difundida trilogia, composta por Serviço Social de caso, de grupo e de comunidade”.

de problemas “[...] a profissão se afastou da dinâmica da sociedade civil, privilegiando o Estado e as políticas sociais”. (ABESS/CEDEPSS, 1996).

Embora verifique-se a existência de algumas lacunas ocorridas durante as discussões empreendidas na revisão curricular de 1982, Iamamoto (2008) destaca que as décadas de 1980 e 1990 foram expressivas para o serviço social na definição de rumos técnico-acadêmicos e políticos. Segundo a autora, pode-se afirmar que a profissão deu um salto qualitativo tanto na formação, quanto na análise sobre o trabalho profissional.

Categorias do pensamento marxiano, como: trabalho, alienação, práxis, passaram a fazer parte da produção teórica do serviço social, ganhando mais densidade nos anos de 1990. O amadurecimento teórico e metodológico em torno da teoria social crítica, possibilitado em grande parte pela proximidade com as fontes primárias do pensamento marxiano, contribuíram para repensar os pressupostos da revisão curricular de 1996, não deixando de considerar os avanços obtidos no currículo anterior.

Nesse sentido, o movimento em torno de repensar a formação profissional envolveu um amplo debate acadêmico, organizado em oficinas descentralizadas, as quais permitiram a implementação do currículo mínimo de 1996, formulado pelo conjunto das Unidades de Ensino de Serviço Social e aprovadas pela Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social – ABESS.⁵ Nele estão configurados a direção e os pressupostos da formação, bem como a articulação de um conjunto de conhecimentos constituídos em três núcleos de fundamentação, sendo eles: fundamentos teórico-metodológicos da vida social, fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e fundamentos do trabalho profissional.

A articulação desses três núcleos imprime uma nova lógica curricular que propõe a “superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular, evitando-se a dispersão e a pulverização de disciplinas e outros componentes curriculares” (ABEPSS, 1996). Trata-se de pensar a formação profissional

⁵A Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (Abess), fundada em 1946, teve essa denominação no período de dezembro de 1997 a dezembro de 1998. Foi modificada em 1998 durante uma Assembleia Geral Extraordinária e passou a denominar-se Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa de Serviço Social (Abepss) (PONTES, 2011).

considerando os nexos existentes entre os conteúdos, compreendendo que não é possível separar teoria da realidade.

Nesse ponto, cabe considerar que as diretrizes curriculares de 1996 estabelecem como princípio fundamental a adoção de uma teoria social crítica como forma de compreender a realidade em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade. Propõe também a dimensão investigativa e interventiva como princípio formativo e condição central para estabelecer a unidade entre teoria e prática, reafirmando nessa direção, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (ABESS/CEDEPSS, 1997).

Nessa perspectiva, a proposta é de uma formação voltada para os fundamentos da profissão e para sua inserção estratégica em situações concretas de intervenção. Isso requer uma formação que possibilite ao acadêmico uma capacitação crítico-analítica, a construção do saber pensar para responder: *o que fazer, porque fazer, como fazer e para que fazer* (ABEPSS, 1996). Estes princípios avançam na possibilidade de qualificar o profissional a pensar a realidade numa perspectiva de totalidade, em ultrapassar a compreensão dos fenômenos que estão dispostos aparentemente no cotidiano profissional, o qual, muitas vezes, absorve a intervenção no plano meramente operativo, reiterando práticas conservadoras que dificilmente ampliam as possibilidades de uma ação refletida do ponto de vista teórico e metodológico.

Santos (2016) complementa essa discussão, apontando que a ação competente, no sentido de formular respostas qualificadas às necessidades da população que busca por serviços sociais, não se restringindo às demandas aparentes, exige uma análise concreta da realidade. Isso requisita, segundo a autora, conhecimento teórico que possibilite planejar, avaliar, criar estratégias e instrumentos necessários para formulação de respostas adequadas, levando em consideração os limites da ação profissional.

Nesse sentido, Santos (2016, p. 276) adverte que o campo teórico não é um campo neutro, ou seja, existem disputas de projetos profissionais, os quais estão vinculados a projetos societários, também em disputa. “Temos concepções de profissão ainda fundamentadas em correntes teóricas conservadoras que permanecem até hoje, na sociedade e no Serviço Social”.

Para analisar a formação acadêmico-profissional na conjuntura atual, é preciso compreender esse campo de mediações, considerando as condições objetivas e subjetivas postas à formação e ao ensino superior, conforme as discussões explicitadas no item anterior.

A centralidade atribuída a esses princípios dispostos nas diretrizes curriculares de 1996, os quais referendam uma formação que possibilita ao estudante conhecer, problematizar, fazer escolhas, construir, desconstruir possibilidades e alternativas de compreensão da realidade, vem com o propósito de reafirmar uma formação que conjuga princípios éticos e políticos em sua base de direção.

Embora, como salienta lamamoto (2008), a universidade latino-americana revele um processo de deterioração acelerada da qualidade do ensino e da investigação, com uma complexidade de aspectos que afetam o tripé ensino, pesquisa e extensão, é nesse complexo, enquanto campo de disputa teórica, que os princípios e diretrizes do projeto formativo devem ser reafirmados.

A materialização desse projeto na formação universitária tem exigido, segundo lamamoto (2008) um empenho coletivo das unidades de ensino e entidades da categoria, especialmente a presença da ABEPSS, no sentido de garantir por meio da liderança intelectual e da organização política, a preservação e implementação do projeto original das diretrizes, estimulando o fortalecimento da luta pela hegemonia no nível teórico e acadêmico do Serviço Social.

CONCLUSÃO

Com base nas reflexões aqui levantadas, observa-se que a formação acadêmico-profissional, a partir dos pressupostos orientadores das diretrizes curriculares de 1996, não está dissociada da complexidade dos fatos que têm marcado o contexto social brasileiro.

Pensar uma formação profissional crítica, pautada em um referencial teórico/analítico de tradição marxista é considerar a potencialidade de uma cultura intelectual inquietante, que possibilita ao estudante o desenvolvimento de uma atitude investigativa, tão necessária para compreender a natureza das

demandas sociais dos usuários. É também considerar que esse referencial permite afinar a perspectiva de conhecimento da realidade, identificando práticas conservadoras que reforçam o pragmatismo e o empobrecimento da atuação profissional.

Essa compreensão não se faz sem mediações, problematizá-la implica considerar o desmantelamento do ensino superior, a ampliação dos cursos de serviço social em instituições privadas que operam pela via das certificações e a precarização do trabalho docente que impõe limites à transversalidade do ensino da prática.

Cabe destacar que a formação profissional não se constitui sem uma direção política. Do mesmo modo, os currículos não se baseiam em uma realidade a-histórica, portanto, pensar a formação é explicitar os pressupostos (ético-políticos, teórico-metodológicos e técnico-operativo) que a orientam. Destacam-se aqui aqueles que se colocam na defesa de um ensino superior público, gratuito e de qualidade, que possibilitam ao aluno elaborar suas sínteses, refletir dialeticamente a realidade, reconhecendo a importância de sua participação, enquanto acadêmico e futuro profissional, nos espaços representativos da categoria para pensar um projeto educacional articulado aos valores emancipatórios.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. O Brasil de Bolsonaro. In: Novos estudos CEBRAP – São Paulo, edição 113, v. 38, n.01, p.2015-254, jan.-abr. 2019.

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

ABESS/CEDEPSS. Proposta básica para o projeto de formação profissional. In: O Serviço Social no século XXI. Revista Serviço Social e Sociedade. n. 50, Ano XVII, abril de 1996. São Paulo: Cortez.

AGOSTINI, Renata. MEC cortará verba de universidade por 'balbúrdia' e já enquadra UnB, UFF e UFBA. In: ESTADÃO, 30 de abril de 2019. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>>. Acessado em: 03 de junho de 2019.

AMARAL, Ângela Santana do. Implementação das Diretrizes Curriculares em Serviço Social: os rumos e desafios da formação profissional. In: Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social: sobre o processo de implementação. ABEPSS. Revista Temporalis, Ano VII, n. 14 0 julho a dezembro de 2007.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em: 03 de junho de 2019.

_____. Decreto nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107> Acessado em: 03 de junho de 2019.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Escritos sobre a Universidade. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

EXAME. Bolsonaro diz que jovem brasileiro tem “tara” por formação superior. 29 de agosto de 2018. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/bolsonaro-diz-que-jovem-brasileiro-tem-tara-por-formacao-superior/>>. Acessado em: 03 de junho de 2019.

FALEIROS, V. P. Aonde nos levam as Diretrizes Curriculares? Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. ABEPSS. Brasília, Ano I, n. 2, julho a dezembro de 2000.

IAMAMOTO. M. V. Serviço social em tempos de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. Revista Serviço Social & Sociedade. n.120, p.608-639, out./dez. 2014.

_____. Renovação e conservadorismo no serviço social. São Paulo: 7 ed. Cortez, 2004.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: Revista Katálisis, Florianópolis, v. 14, n.1, p.86-94, jan./jun. 2011.

RIBEIRO, Darcy. A Universidade Latino-Americana. In: RIBEIRO, Darcy. A Universidade Necessária. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Orgs.). Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004, p.33-52.

UNESCO. Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.