



Eixo: Serviço Social, fundamentos, formação e trabalho profissional  
Sub-eixo: Formação profissional

## FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: O PERFIL PROFISSIONAL ESPERADO PELOS DOCENTES

PRISCILA KEIKO COSSUAL SAKURADA<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente trabalho é parte integrante de nossa pesquisa realizada sobre a formação profissional em Serviço Social, em que buscava investigar como se processa o ensino dos fundamentos do trabalho profissional no ensino graduado em Serviço Social. Para este momento, apresentaremos os resultados obtidos sobre quais são os perfis que os docentes esperam formar e por último, articulado com as propostas dos docentes, sugerimos algumas ações que possam reafirmar a defesa de um perfil crítico.

**Palavras-chave:** formação profissional; serviço social; perfil profissional.

**Abstract:** This present paper is an integral part of our research on professional training in Social Work, in which it sought to investigate how the teaching of the fundamentals of professional work in teaching graduated in Social Work is processed. For this moment, we will present the results obtained on which are the profiles that the teachers hope to form and finally, articulated with the proposals of the teachers, we suggest some actions that may reaffirm the defense of a critical profile.

**Keywords:** Vocational Training; Social Work; professional profile.

### 1 INTRODUÇÃO

A partir dos estudos já produzidos no âmbito da formação profissional em Serviço Social e tendo como hipótese central que os elementos estruturantes do projeto de educação neoliberal-flexível, nos marcos da produção e reprodução dependente capitalista (FERNANDES, 1975; 2005; 2008), se apresenta enquanto razão das disputas do projeto de formação profissional do Serviço Social nos diferentes níveis, inclusive, dentro dos departamentos, neste artigo iremos apresentar parte dos resultados obtidos em nossa pesquisa doutoral sobre o ensino dos fundamentos do trabalho profissional.

---

<sup>1</sup> Professor com formação em Serviço Social. Universidade Federal Fluminense. E-mail: <keikooo@gmail.com>

Desta feita, nos centraremos nos resultados que dizem respeito ao perfil profissional esperado pelos docentes e em que medida é possível perceber as disputas de projetos de sociedade e profissão e como essas questões vão impactar na defesa do perfil profissional crítico do Serviço Social.

Para chegarmos a estes resultados, realizamos uma pesquisa com docentes de oito Unidades Formativas do estado do Rio de Janeiro, elegendo como critério de inclusão aqueles que são responsáveis por ministrar as disciplinas do Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional (NFTP). Articulando a isso, realizamos pesquisas documentais e bibliográficas sobre como se constitui a Universidade no modo de produção e reprodução capitalista se quais são os elementos que vão determinar a “intenção de ruptura” (NETTO, 2005) do Serviço Social com as bases tradicionais e conservadoras de formação e trabalho profissional.

Entendendo que o Serviço Social é uma profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho, tendo seu surgimento determinado pelo conjunto de manifestações que as classes sociais vão impor nas relações sociais por meio do Estado na fase monopolista, trazer os dados obtidos com os professores de Serviço Social responsáveis por ministrar as disciplinas do NFTP nos permite avançar nas discussões a respeito de como, “as transformações societárias próprias do capitalismo tardio” (NETTO, 1996, p. 124) e “as alterações emergentes no mercado de trabalho” (IDEM, IBIDEM, p. 123) vão incidir no campo formativo em distintas concepções profissionais.

Acreditamos que estes dados são relevantes, pois, especialmente a partir da década de 1990, o conjunto de transformações que ocorrem no país com as “contrarreformas” (BEHRING, 2008), vão impor novos desafios para o Serviço Social no que tange aos avanços alcançados até então na “pesquisa, [n]à produção de conhecimentos e [n]às alternativas de sua instrumentalização” (NETTO, 1996, p. 109) frente a realidade social e as demandas e como a profissão vai responder a elas.

Considerando que o amadurecimento profissional vai pautar por uma direção social estratégica no âmbito profissional, amparado por uma perspectiva ético-política radicalmente distinta do projeto hegemônico da sociedade, abordar sobre como os docentes estão desenvolvendo o processo

formativo nas Unidades de Ensino nos permite entender como o significado social deste trabalho vai se articular com “os projetos sociais (postos pela vontade política dos sujeitos) que nele incidem” (NETTO, 1996, p. 116).

## **2 O PROJETO DE EDUCAÇÃO NEOLIBERAL-FLEXÍVEL E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL**

A década de 1990, para o Serviço Social vai expressar um marco histórico em decorrência da possibilidade de expressar um conjunto de parâmetros ético-políticos, teórico-metodológicos e técnico-operativo que vão demarcar, no plano ideo-político, uma “intenção de ruptura” (NETTO, 2005) com o conservadorismo profissional.

Nessa perspectiva, vamos ter a consolidação da Lei nº 8.662/1993 que vai demarcar, pela primeira vez, de forma clara, e pautada em uma direção política, as atribuições e competências profissionais, o Código de Ética da/o Assistente Social de 1993, que afirmou a manutenção e o fortalecimento das conquistas do Código de Ética de 1986, rompendo efetivamente com a ética tradicional, apresentando como valor central da ética profissional a liberdade comprometida com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais (ORTIZ, 2007; SANTOS, 2006), e a construção das Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social de 1996, que propõe para a formação profissional um novo currículo capaz de expressar a direção social estratégica da profissão, aprofundando temas já presentes no Currículo de 1982, como a centralidade da categoria trabalho na constituição e desenvolvimento do ser social e a Questão Social enquanto objeto de trabalho da profissão, permitindo, assim, expressar uma formação vinculada com a realidade social.

Sem perder de vista que este “giro” na imagem e autoimagem (ORTIZ, 2007) somente foi possível em decorrência das transformações societárias que vinham ocorrendo e dos esforços que a categoria vinha realizando, especialmente a partir do final de 1960, para entender as determinações do Serviço Social nas relações sociais capitalistas, foi também na década de 1990 que ocorreu um conjunto de contrarreformas no Brasil.

Acompanhando todo o processo de reestruturação capitalista iniciado na década de 1970, os países da América Latina, que estavam passando pelo reestabelecimento dos direitos democráticos, são “orientados” pelos organismos multilaterais a “aderir” ao ideário neoliberal, especialmente a partir das recomendações do Consenso de Washington, que orientava, com base no discurso oficial, quanto às reformas estruturais como possibilidade de superar as condições de miséria, desigualdade e subalternidade de tais países. Com observações atentas acerca das “recomendações”, verificamos que, na verdade, a sua intencionalidade era garantir a manutenção do padrão dependente e subalterno dos países latino-americanos.

Especificamente no caso brasileiro, a ideologia neoliberal contou, além da adesão econômico-política do governo, com o apoio dos meios de comunicação de massa e com o setor do empresariado que propagava a incorporação do espírito de competição e realização individual via mercado, cooperação entre trabalhadores e empresariado para “livrar” o país da crise em que se encontrava e da necessidade de mobilização da sociedade para organizar de maneira filantrópica a intervenção nas expressões da Questão Social, já que o Estado não apresentava condições para respondê-las. Além disso, houve um reforço de ideias de um Estado arcaico que necessitava ser reformado, e, portanto, necessitava se “livrar” dos gastos excessivos, com destaque para as empresas públicas, políticas públicas e servidores.

Considerando que a particularidade sobre a educação só pode ser entendida como uma reprodução de processos das relações em um determinado modo de produção e que reconstruir essa totalidade implica realizar a síntese mediada da unidade diversa e contraditória do real, o projeto de educação capitalista que aqui denominaremos de neoliberal-flexível, é o pautado na diversificação institucional do ensino superior, sob uma lógica de mercantilização, privatização, desmantelamento da educação pública e em uma formação voltada estritamente ao ensino.

Este projeto vai se expressar por a Lei de Diretrizes e Base (LDB) da educação em 1996, nas Resoluções do Conselho Nacional de Educação e nos Planos Nacionais de Educação (PNE), que vão direcionar a educação superior para a supressão da exigência da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e

extensão, bem como a extinção dos currículos mínimos para os cursos superiores, passando estes a vigorar por meio de diretrizes curriculares.

Dentre as características contraditórias que podemos destacar do processo de contrarreforma da educação, especialmente do nível superior, estão a concepção de qualidade e de currículo. Isso porque, ao estabelecer o ensino universitário como “motor” capaz de aumentar a produtividade e competitividade empresarial (NEVES, 2005), a concepção de qualidade curricular passa a atrelar as possibilidades deste nível capacitar a força de trabalho para um conhecimento reduzido às habilidades e competências técnicas e demandas do mercado.

Ademais, no projeto neoliberal-flexível o que veremos é uma educação estabelecida com a prevalência de uma hipervalorização da meritocracia e do individualismo. Considerando que a marca essencial do capitalismo é a desigualdade entre as classes, a meritocracia que se forja na educação capitalista já nasce incapaz de promover mudanças essenciais na vida dos sujeitos sociais.

No que tange ao individualismo, se a educação ainda não havia alcançado o status de mercadoria, no projeto neoliberal-flexível ela não apenas se converte em mercadoria, como reforça as saídas individualistas e fragmentadas para os problemas mais gerais do modo de produção capitalista, sem com isso atacar a essência das desigualdades. Em decorrência disso, ao estabelecer uma conexão entre a educação superior e a divisão do trabalho, a lógica capitalista de educação é convertida na ilusão de que o seu “consumo” possibilita melhores condições de vida ao sujeito, desapartando sua relação com a totalidade do modo de produção.

Em síntese, o projeto de educação neoliberal-flexível não busca apenas satisfazer necessidades mais imediatas do mercado e de colocar a educação como uma mercadoria, mas também organizar ideologicamente uma sociabilidade calcada nas saídas individuais diante do agravamento das desigualdades entre as classes.

Isso porque, conforme Meszáros (2008, p. 25) “os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”. Assim, com vistas a conservar seus interesses, as

frações dominantes vão impor um projeto de educação que nega a objetivação da essência humana, tanto no aspecto teórico, quanto no aspecto prático, que confere um sentido humano à riqueza plena da essência humana, convertendo a educação em um mero objeto que limita grosseiramente o modo particular como o indivíduo irá participar da vida social (MARX, 2010).

Os impactos do projeto neoliberal-flexível no processo formativo do Serviço Social vão se expressar nos mais variados níveis de complexidade. O primeiro entrave é a possibilidade de expressar a lógica de formação proposta pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS em 1996 que articula ensino, pesquisa e extensão a partir da organização acadêmica de base universitária.

O segundo elemento que identificamos está no agravamento da disputa, individual e coletiva, de projetos profissionais, uma vez que o projeto de educação neoliberal-flexível colocava em evidência a necessidade de garantir a adequação de um perfil que possa satisfazer “demandas cada vez mais instrumentais próprias da racionalidade miserável e as teorias que respondem a elas” (GUERRA, 2017).

Assim, buscando entender qual perfil profissional os docentes dos cursos de Serviço Social, especificamente os professores responsáveis por ministrar os conteúdos do Núcleo de Fundamentação do Trabalho Profissional, propõem formar e a partir de quais determinações, a nossa proposta aqui é identificar se a proposta contida nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS estão sendo alcançadas no ensino graduado e quais são os limites e possibilidades que os docentes responsáveis pelo ensino dos Fundamentos do Trabalho Profissional identificam no seu cotidiano profissional.

## **2.1 O processo metodológico da pesquisa**

A pesquisa em tela foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e contou com um desenho metodológico que envolvia a pesquisa bibliográfica, documental e uma pesquisa empírica. Para que pudéssemos compreender como se processa o ensino dos fundamentos do trabalho profissional em Serviço Social nas Unidades de Ensino realizamos uma ampla pesquisa bibliográfica e

documental capazes de sustentar teoricamente o estudo e análise, identificando como se constitui sócio-historicamente a educação no capitalismo, os aportes teóricos que vão sustentar a concepção da educação neoliberal-flexível, a gênese da Universidade no Brasil e como se constitui o projeto de educação superior atual, a partir dos marcos regulatório e as políticas educacionais.

Também foi realizado um levantamento bibliográfico e documental sobre a formação profissional em Serviço Social, com destaque para como se constitui o perfil profissional proposto pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS em 1996. No que tange a pesquisa empírica, cuja parte sobre o perfil profissional esperado pelos docentes será apresentada, esta foi realizada a partir da aplicação de um formulário com perguntas abertas e fechadas para o registro das respostas, obtidas por meio da plataforma on-line Google Formulários.

Para a aplicação do formulário foram selecionadas oito Unidades de Formação Acadêmica (UFA's) do estado do Rio de Janeiro, contemplando instituições públicas e privadas. As oito Unidades foram selecionadas por se tratarem de instituições que ofertam curso presencial e possuem um elevado número de ingresso de estudantes em Serviço Social. Após eleitas as Unidades que seriam alvo de nossa pesquisa, realizamos o mapeamento das docentes responsáveis pelo Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional, identificando 103 profissionais. Após quase quatro meses, encerramos a pesquisa com a participação de 45 assistentes sociais-docentes, abarcando as oito Unidades selecionadas.

A escolha do Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional ocorreu em razão de ser o que confere prioridade ontológica (LUKÁCS, 1979) nas requisições da força de trabalho do Assistente Social, sendo, portanto, impensável falar de um projeto profissional sem a existência desse núcleo. Sem este núcleo, os núcleos de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social e Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira não conseguem articular a requisição e intervenção do profissional de Serviço Social inscrito no modo de produção e reprodução social capitalista.

Assim, a partir desta pesquisa realizada, pudemos realizar uma investigação sobre a formação profissional em Serviço Social, a partir do conjunto da realidade que incide no ensino dos fundamentos do trabalho profissional, considerando o projeto educacional, os sujeitos que são responsáveis pela formação profissional, as atividades docentes desenvolvidas, as disputas ideológicas no campo do Serviço Social e o processo de implementação das Diretrizes Curriculares.

## **2.2 O perfil desejado e a possibilidade de sua expressão**

Conforme explicitado nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, o Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional em Serviço Social é o responsável por tratar do trabalho profissional do Assistente Social como especialização do trabalho coletivo e “sua prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objeto as múltiplas expressões da questão social” (ABEPSS, 1996, p.12).

Assim, partindo desta realidade e buscando entender como o projeto neoliberal-flexível vai se expressar na formação profissional em Serviço Social, apresentaremos a seguir quais são os perfis esperados pelos docentes responsáveis pelo ensino do NFTP na graduação.

Com base nas respostas dos docentes, a maioria das respostas sobre o perfil que espera formar foi de um “perfil crítico, competente e comprometido”. Dentre as respostas também observamos uma preocupação que este perfil seja capaz de realizar uma análise da realidade e da conjuntura brasileira garantido que o trabalho profissional se pautar na defesa dos interesses da classe trabalhadora. Para isso, eles informaram que este perfil também deveria expressar uma articulação entre os aportes teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos que possibilitem respostas profissionais que superem as requisições mais imediatas da sociabilidade burguesa.

Também foram observadas respostas como “profissionais com maior embasamento teórico-metodológico e técnico-operativo, formação menos voltado para a história da profissão”, “profissional capaz de articular teoria e prática”, “aquele expresso nas Diretrizes” e “qualificado no debate crítico-



dialético de Marx”. Especificamente nestas quatro respostas é possível perceber que há uma idealização que carece de fundamentação acerca do que constitui o exercício profissional do Assistente Social, além de uma desvinculação entre formação e exercício. Isso porque, o trabalho profissional expressa múltiplas determinações, que vão desde como as relações sociais são constituídas no modo de produção capitalista, o estatuto de profissão assalariada e suas requisições, a forma de enfrentamento contraditório das expressões da Questão Social pelo Estado e as classes sociais, até o entendimento de que as respostas profissionais implica na escolha de valores ético-políticos e teórico-metodológicos alinhados com um determinado projeto societário – o que significa a manutenção ou rompimento do padrão vigente.

Entendendo que as determinações do real é que vão possibilitar criarmos condições para aquilo que foi previamente idealizado, não podendo, inclusive, pensarmos respostas sem considerar a relação dialética da totalidade em que se processa a formação profissional, a partir destas respostas, identificamos outros determinantes que vão incidir na possibilidade (ou não) deste perfil profissional desejado pelos docentes.

A primeira questão está quando perguntado se eles identificam alguma dificuldade de compreensão dos conteúdos das suas disciplinas por parte dos estudantes. Do universo de participantes, 55,6% responderam que “em parte”, 31,1% responderam “sim” e 13,3% informaram que “não” percebem qualquer dificuldade. Ao perguntados sobre qual seria a natureza desta dificuldade, a maioria dos docentes indicaram que há dificuldades que são anteriores à entrada na Universidade, especialmente no que tange a leitura, compreensão, interpretação, escrita, déficit de conhecimentos que deveriam ser consolidados em níveis de ensino anteriores, capacidade de abstração e mediações.

Além disso, quando perguntados sobre as dificuldades para o exercício da docência, os docentes identificaram a ausência de infraestrutura adequada e cortes orçamentários no que diz respeito ao custeio de materiais, possibilidade de desenvolver pesquisa e extensão, contratação de servidores técnico-administrativos e novos docentes. Um dado que nos chamou atenção quanto às dificuldades do exercício da docência foram as respostas que não apareceram na pergunta sobre as dificuldades de apreensão dos conteúdos:

“alunos cansados e desmotivados”, “perfil de corpo docente cada vez mais empobrecido e com muitas dificuldades em suas condições de vida, necessitando de apoio e assistência estudantil”, “mudança no perfil dos alunos (aumento do conservadorismo e do reacionarismo”, “desinteresse dos estudantes”, “lecionar para trabalhadores cansados, que chegam atrasado e devem sair mais cedo por conta de aspectos inerentes a violência da vida urbana. Estudantes sem condições materiais de permanência”.

A partir destas duas perguntas realizadas aos docentes, identificamos que apesar do interesse em formarem um perfil profissional alinhado a perspectiva crítica, existem elementos que vão impor dificuldades reais para que eles alcancem a proposta. Especificamente se considerarmos que a proposta formativa do perfil crítico requer o entendimento das relações sociais em sua totalidade, contradições e mediações, quando os docentes relatam que existem dificuldades que são anteriores ao ingresso na Universidade, nos leva a questionar quais são os enfrentamentos que os docentes vem assumindo frente ao projeto neoliberal-flexível que reproduz nas relações sociais uma visão de redução do nível superior enquanto um espaço voltado para o ensino de conhecimentos técnicos e instrumentais mínimos para as demandas do mercado de trabalho.

Assim, buscando entender como os docentes lidam com estas questões, perguntamos se os conteúdos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos propostos pelo projeto político-pedagógico de sua UFA possibilitam a formação de um perfil profissional crítico e competente. Do total, 66,7% dos docentes informaram que “sim” e 33,3% responderam que “não”. Nesta pergunta o que pudemos observar é que os docentes centram as suas respostas sobre as dificuldades de garantir o perfil crítico e competente em como o docente vai conduzir o conteúdo e na ausência de um maior diálogo entre os docentes sobre os conteúdos ministrados. Também houveram docentes que informaram que a proposta pedagógica do curso permite formar um perfil “crítico, certamente. Competente, nem tanto”, “crítico mas nem sempre competente”.

No que tange a ausência de um diálogo entre os docentes sobre os conteúdos que estão sendo ministrados, esta questão também apareceu nas

repostas que dizem respeito ao desenvolvimento do processo pedagógico nas UFA's. Apesar de 68,9% dos docentes informarem que há “sim” momentos de discussão, 24,4% responderam que “em parte” e 6,7% informar que “não”, a maior parte dos docentes informaram que estes momentos ocorrem nos espaços das reuniões de Departamento, Colegiado de Cursos e no Núcleo Docente Estruturante (NDE), sendo os poucos casos informados sobre espaços como Conselho de Classes e reuniões interdepartamentais. Outra questão que colabora para fundamentar as dificuldades que os docentes apontam a respeito do diálogo sobre os conteúdos ministrados está a concepção de que a autonomia docente se expressa na autonomia do docente em decidir sobre quais conteúdos serão ministrados nas disciplinas, sem com isso considerar minimamente as ementas das disciplinas.

Estas questões apresentadas pelos docentes vão incidir diretamente na possibilidade de garantir o perfil desejado, uma vez que a expressão de um perfil crítico no processo formativo não prescinde unicamente da intencionalidade isolada dos sujeitos, mas perpassa pela organização, discussão e trabalho coletivo do conjunto de docentes que estão envolvidos no processo formativo.

Até porque, como pudemos perceber no perfil que esperam formar, há também distintas concepções de formação e trabalho contidas, o que implica que, dentro dos espaços de formação profissional também estão ocorrendo disputas de projetos societários e fundamentações teórico-metodológicas distintas. Ou seja, ao evitar-se a discussão sobre como o processo formativo está sendo conduzido, ainda que o Projeto Político-Pedagógico da Unidade possa ser o mais “crítico” possível, ele não se materializa no cotidiano se os docentes não assumirem de forma coletiva o comprometimento de garantir os aspectos imperativos que se preconiza no Projeto Político-Pedagógico do curso.

É claro que a “forma” como os docentes vão conduzir o processo formativo não está descolada da materialidade e espiritualidade que o modo de produção capitalista vai reproduzir nas relações sociais. A lógica à individualização das atividades que são coletivas, são reforçadas pela própria condição em que vai se estruturar o mundo do trabalho. Nos espaços

universitários esta lógica vai também contar com a crescente demanda por produtivismo acadêmico – atrelado a progressão funcional e captação de recursos para o desenvolvimento de pesquisas e extensões -, assunção de trabalhos burocráticos por docentes em razão do reduzido número (ou ausência) de servidores técnico-administrativos, redução de espaços coletivos de publicização das atividades desenvolvidas pelos docentes, e/ou discentes, que, dentre estes elementos, é um dos que diretamente gera no reforço do espaço universitário enquanto um espaço exclusivamente de ensino. Ou seja, concordamos que o projeto de educação neoliberal-flexível vão agravar as condições de expressar a proposta de formação preconizadas nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, contudo, também existem elementos que são reforçados direta ou indiretamente, pelos próprios docentes, quando, diante da desvinculação do ensino, pesquisa e extensão, e da graduação com a pós-graduação, no cotidiano profissional atribui ao processo formativo da graduação a apenas um ensino em sala de aula, como informado por todos os docentes quando perguntados sobre como desenvolvem suas aulas.

As possibilidades entre o perfil desejado e o que efetivamente se expressa na realidade também é identificável quando relacionamos com a possibilidade dos conteúdos ministrados no NFTP da UFA permitir ao estudante apreender o papel do Serviço Social na divisão social e técnica do trabalho.

Considerando que as docentes informaram que os conteúdos propostos permitem formar profissionais “críticos, mas nem sempre competentes”, ao analisarmos as respostas sobre o ensino do NFTP, novamente os docentes informaram que há uma dificuldade em garantir que os conteúdos ministrados nas disciplinas esteja alinhados ao Projeto Político-Pedagógico, seja pela ausência de discussão entre os docentes, seja pela dificuldade em identificar quais conteúdos deverão ser ministrados neste Núcleo ou na redução do conteúdo do NFTP, conforme relatado por um docente nas “disciplinas de estágio profissional, prática profissional e de instrumentos e técnicas de intervenção”.

As dificuldades em saber quais conteúdos deverão ser desenvolvidos, em parte pode se explicar, conforme um docente, pelo fato de alguns

professores graduados em Serviço Social se distanciarem “dos debates sobre o exercício profissional em detrimento das políticas sociais e perderem a identidade com a profissão”.

Outra questão que pudemos identificar no conjunto das diversas perguntas que realizamos com os docentes é a dificuldade em conduzir o processo formativo dos três núcleos de fundamentação enquanto unidade. Esta questão explica, em parte, porque existem docentes que concebem o NFTP enquanto o momento de “ensinar” conteúdos práticos sobre os instrumentos e técnicas de intervenção, e não enquanto uma das dimensões constitutivas do fazer profissional que precisam estar articuladas no sentido de favorecer a compreensão e identificar o “objeto [...] a qual incide a ação” (ABEPSS, 1996, p.12), sua instrumentalidade e as implicações ético-política, materiais e objetivas de seu trabalho. Pois,

O reconhecimento do caráter interventivo do assistente social, supõe uma 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. A competência teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política são requisitos fundamentais que permite ao profissional colocar-se diante das situações com as quais se defronta, vislumbrando com clareza os projetos societários, seus vínculos de classe, e seu próprio processo de trabalho (ABEPSS, 1996, p. 13).

A partir das respostas dos docentes identificamos questões importantes para pensarmos o processo formativo. Existem questões que são estruturais, tais como as medidas adotadas nas políticas educacionais que possuem, na sua essência, a reprodução da fragmentação da vida e ampliação de uma razão instrumental (COUTINHO, 2010).

A tendência de dividir os conteúdos em práticos e teóricos denota a incidência da reprodução da divisão do trabalho na sociabilidade capitalista, da fragmentação da vida e negação da recomposição da totalidade sócio-histórica, que, no processo formativo dos estudantes vai se expressar com as dificuldades dos mesmos em realizar as mediações necessárias dos conteúdos.

No que concerne especificamente aos rebatimentos deste projeto educacional no processo formativo, percebemos que, ao fragmentar os três

núcleos de fundamentação, destinando em alguns casos o NFTP como o momento prático, acaba tornando nebuloso o entendimento do exercício profissional e sua relação na e sobre a realidade contraditória, nas suas determinações macroscópicas e microscópicas<sup>2</sup>, decifrando o significado das demandas e captando a necessidade que subjaz a elas (GUERRA, 2011).

Ao conceber o espaço de formação como mero momento pragmático de ensino, em que os conteúdos são fragmentados e apresentados de forma particular em cada disciplina, sem o objetivo de condensar uma lógica de unidade curricular, o resultado é a reprodução de uma concepção de formação dividida em momentos práticos e teóricos. Ademais, ao não conceber que a atividade desempenhada na disciplina precisa estar articulada com a proposta de formação pedagógica do curso, o docente acaba reproduzindo a imprecisão em como articular os três núcleos de fundamentação e garantir uma unidade das matérias que versam acerca das dimensões constitutivas da formação profissional.

Com efeito, são caracterizados embates entre o alinhamento da proposta de formação profissional, defendido hegemonicamente pela categoria com o projeto de educação neoliberal-flexível, e entre os sujeitos profissionais, que também vão disputar concepções distintas entre projeto de profissão – e sociedade – no campo da formação profissional, ainda que eles não identifiquem que estejam reproduzindo esta disputa.

### **3 CONCLUSÃO**

Dentre as conclusões, gostaríamos de destacar os elementos estruturantes do projeto de neoliberal-flexível que vão determinar as dificuldades do trato da formação profissional dentro da categoria.

Como demonstrado em parte dos resultados obtidos em nossa pesquisa, ao receber os influxos do projeto de educação capitalista, o projeto de formação profissional preconizado nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS apresenta dificuldades para se expressar no processo formativo nas Unidades

---

<sup>2</sup> Conforme Guerra (2011), o objeto de trabalho do Serviço Social, na realidade, é uma síntese das determinações macroscópicas que são de natureza econômica, política, cultural, social e moral. Já as microscópicas são aquelas que fazem referência às subjetividades dos sujeitos envolvidos.

de Formação Acadêmica. Essas dificuldades vão se expressar desde a ausência de conteúdos anteriores ao ingresso dos estudantes a Universidade, de um projeto de educação que estrutura a Universidade sob uma lógica reduzida ao ensino, e que diretamente impõe limites concretos o projeto de formação defendido pela categoria, bem como a ausência ou reduzida possibilidade de acesso a uma política de assistência estudantil para a manutenção dos estudantes.

Com base na recomposição da totalidade contraditória e dialética, foi possível reafirmar que a profissão é permeada pelos determinantes do modo de produção capitalista, podendo, na sua particularidade, reforçar tal modo de ser ou tensionar (dentro e fora da categoria) a hegemonia capitalista. Sendo, portanto, um processo que permanece em constante movimento, não se constituindo em julgamento nem prescrição, mas em um estudo e pesquisa sobre determinada realidade.

Ao escolhermos as informações contidas sobre o perfil profissional para apresentar, buscamos demonstrar que, ainda que o Serviço Social tenha avançado substancialmente nos debates acerca da formação e trabalho profissional, as dificuldades que estão contidas no processo formativo estão intrinsicamente articuladas com as contradições próprias dos determinantes das relações de produção e reprodução social, não sendo, portanto, o espaço formativo um espaço a parte das relações sociais. Nele também são reproduzidas as disputas e contradições nos seus mais diversos níveis, inclusive entre o perfil de formação desejado pelo docente e as condições materiais, objetivas e espirituais dos mais diversos sujeitos que participam deste espaço em concretizá-lo.

Assim, entendendo que o estudo da realidade da formação profissional não se encerra em uma pesquisa, sugerimos algumas propostas, que também fazem parte das necessidades apontadas pelos docentes de garantir a expressão do perfil desejado:

- i) Construir estratégias pedagógicas na UFA para articular os três núcleos de fundamentos;
- ii) Construir estratégias coletivas que permitam desdobrar as matérias necessárias à formação profissional para além de disciplinas, como

- seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares;
- iii) Pensar em estratégias de coletivizar e articular na formação profissional as pesquisas que são desenvolvidas pelos docentes;
  - iv) Promover debates na UFA com os docentes de forma que se garanta uma maior articulação dos conteúdos das disciplinas (obrigatórias e optativas), evitando, assim, repetição de conteúdo e desarticulação com os pré-requisitos;
  - v) Fomentar a criação de espaços de debates e reflexão do PPP e seus desdobramentos em conteúdos pedagógicos com a participação dos docentes e discentes. Exemplo: Conselho de Classe;
  - vi) Criar mecanismos contínuos de avaliação regular do PPP na UFA para além da revisão;
  - vii) Promover pesquisas sobre o perfil dos estudantes de graduação;
  - viii) Discutir a autonomia didático-pedagógica do docente para evitar que se confunda autonomia com a liberdade do professor fazer o que quiser.

Por fim, esperamos poder contribuir para fomentar novas pesquisas e debates sobre a formação profissional em Serviço Social.

## REFERÊNCIAS

ABESS; CEDEPSS. Diretrizes gerais para o Curso de Serviço Social. **Cadernos ABESS**, São Paulo, n.7, p.58-76, 1997.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares propostas para os cursos de graduação em Serviço Social. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento\\_201603311138166377210.pdf](http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2017.

BEHRING, Elaine Rosseti. **Brasil em contrarreforma**. São Paulo: Cortez, 2008.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O Estruturalismo e a Miséria da Razão**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Globo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. São Paulo: Global Editora, 2008.



\_\_\_\_\_. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

GUERRA, Yolanda Demétrio. **A Instrumentalidade do Serviço Social.** São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GUERRA, Yolanda. A dimensão técnico-operativa do exercício profissional. In: SANTOS, Cláudia Mônica, BACKX, Sheila; GUERRA, Yolanda (ORG). **A dimensão técnico-operativa no Serviço Social.** São Paulo: Cortez, 2017. p. 49-76.

LUKÁCS, Georg. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx.** São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital.** São Paulo: Boitempo Editora, 2008.

NETTO, José Paulo. Transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. In: **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano XVII, n. 50, p. 87-132, 1996.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-126.

ORTIZ, Fátima da Silva Grave. **O Serviço Social e sua imagem: avanços e continuidade de um processo em construção.** 2007. 306 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

SANTOS, Claudia Mônica dos. **Os instrumentos e técnicas: mitos e dilemas na formação profissional do assistente social no Brasil.** 2006. 251 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.