

ENSINO SUPERIOR E SERVIÇO SOCIAL: UMA REFLEXÃO SOBRE OS DESAFIOS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Cirlene Aparecida Hilário Silva OLIVEIRA*

Rosane Aparecida de Sousa MARTINS**

Valquíria Alves MARIANO***

- RESUMO: A discussão sobre o processo de formação profissional em Serviço Social advém do propósito de contribuir para o debate sobre as perspectivas do ensino superior, estabelecendo relação efetiva e dinâmica entre a educação, como política social pública, e a formação profissional por meio do ensino de graduação em Serviço Social. Observa-se que as discussões e mudanças curriculares propostas para a década de 1990 apresentam o pensamento hegemônico expressivo da categoria de assistentes sociais tendo por base o materialismo histórico. Neste contexto, a pretensão incidu sobre a compreensão do homem a partir das relações sociais historicamente estabelecidas e produtor de sua própria vida conduzindo os profissionais ao compromisso com a classe trabalhadora, com uma sociedade justa e igualitária que permita, dentre outros fatores, acesso ao ensino superior de qualidade o que instigou desafios inerentes ao processo de formação profissional.
- PALAVRAS CHAVE: educação. ensino superior. serviço social. formação profissional.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre o processo de formação profissional em Serviço Social ocorre com o propósito de contribuir para o debate sobre as perspectivas do ensino superior, estabelecendo uma relação

* Doutora em Serviço Social, docente da graduação e do Programa de Pós-Graduação da UNESP – Franca/ SP; Coordenadora do GEFORMSS – Grupo de Estudos Formação profissional em Serviço Social, cadastrado no CNPq e certificado pela Unesp; Coordenadora de Graduação da ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – Regional Sul II. cirlene.oliveira@terra.com.br

** Doutora em Serviço Social pela UNESP/Franca, Coordenadora do curso de Serviço Social da UFTM, Uberaba/MG, CEP38022190, membro do GEFORMSS. rosane@servicosocial.uftm.edu.br

*** Mestranda em Serviço Social pela UNESP/Franca, Assistente social, diretora do curso de Serviço Social da Universidade de Uberaba, Uberaba/MG, CEP 38010000, membro do GEFORMSS .valquiria.mariano@uniube.br

efetiva e dinâmica entre a educação como política pública social e a formação por meio do ensino de graduação, fortalecendo a consolidação do projeto pedagógico e o exercício profissional.

Nesta ótica cabe analisar: o que vem a ser educação? Qual a concepção de formação profissional para os estudantes, docentes e coordenadores dos cursos de graduação em Serviço Social? Qual o impacto da educação no ensino superior sobre a realidade social brasileira?

Em linhas gerais, o pensamento predominante direciona a análise da realidade social brasileira para o acirramento da desigualdade e exclusão social, o aumento da concentração de renda nas mãos de uma minoria, o fortalecimento das proposições neoliberais, a ampliação da globalização da economia, a diminuição do acesso a direitos sociais e o aumento da barbárie humana.

Assiste-se, cotidianamente, ao aumento do desemprego/subemprego das grandes massas, ao agravamento da exclusão social e das desigualdades no desenvolvimento mundial. A ideologia que prevalece é a do crescimento econômico a todo custo, tensões e guerras constantes entre grupos étnicos, países vizinhos e nações distantes. A globalização da economia e da informação trouxe tensão entre o global e o local. As pessoas estão perdendo a referência, a identidade e o sentimento de pertencimento diante de suas raízes enquanto membros de suas comunidades ou país ou, ainda, partem para a radicalização destes valores não aceitando as diferenças ou escolhas dos outros.

No campo da educação¹ a situação não é diferente. Constatase que as políticas educativas são relegadas, muitas vezes, para a última posição na indicação de prioridades. As questões econômico-financeiras normalmente são privilegiadas em detrimento das questões educativas e sociais.

Neste sentido a política educacional tem papel importante na construção de uma sociedade onde prevaleça o desenvolvimento sustentável, a busca das potencialidades individuais e coletivas; o respeito às tradições, valores e culturas

¹ “Semanticamente educação tem sido compreendida restritamente como resultado de, todavia, quando cotejada com sua origem etimológica, reconhece-se a sua limitação a apenas ao resultado, omitindo-se aquilo que produz o resultado, a intervenção, o verbo” (MARTINS, 2001, p. 243).

dos povos, direito à liberdade e autonomia e a garantia de acesso aos direitos sociais a todos, indistintamente.

Nesta perspectiva a educação é entendida como parte importante do processo de superação das mazelas sociais. Porém, não deve ser encarada como a única responsável pela transformação social necessária. Há outras questões tão importantes quanto a política educacional. Entre elas pode-se citar as políticas econômicas e as políticas sociais em todos os âmbitos. Há que se estabelecer o propósito de desenvolvimento sustentável e a conseqüente repercussão no cotidiano das populações, em especial daquelas de baixa renda. Imprescindível que o Estado e a sociedade civil se organizem para garantir o incentivo ao desenvolvimento das potencialidades e talentos humanos, formação e capacitação que permitam aos homens a realização de seus projetos pessoais e profissionais, rumo à garantia de acesso à cidadania.

Na tentativa de delimitar as questões que referenciam as reflexões sobre a formação profissional e o projeto educacional em Serviço Social, faz-se necessário retomar algumas questões básicas neste percurso.

A primeira refere-se à conjuntura e à realidade da educação brasileira. A reflexão e análise sobre a educação exigem a retomada de dados sobre a legislação referente à política de Educação no Brasil e seus reflexos sobre sua qualidade no contexto atual. A implantação do ensino superior no Brasil foi objeto de resistência da classe dominante durante várias décadas. Segundo (JORGE, 1999, p. 135):

No Brasil, até 1808, com a chegada da família real, os luso-brasileiros faziam seus estudos superiores na Europa, principalmente em Coimbra, Portugal. Desde então, institui-se na colônia o ensino superior, instalando-se na Bahia a faculdade de medicina (1808) e no Recife e em São Paulo, faculdades de Direito (1854). A Escola Politécnica do Rio de Janeiro é fundada em 1874, com a separação dos cursos civis dos militares, e logo depois, em Ouro Preto, funda-se a Escola de Engenharia. A partir de 1930, reorganizam-se tais cursos em ajuntamentos de faculdades, dando origem às universidades de Minas Gerais (1933), São Paulo (1934), quando na década de 60 se expande o

sistema universitário nos ditames da reforma prevista na Lei nº 5.540/68.[...].

Neste período, o ensino superior - voltado a formação de massas críticas, para o desenvolvimento de pesquisas, para a produção de conhecimentos, para o avanço cultural, político e aprofundamento do conhecimento humano - sofre os mais variados “golpes”, resistências e ações de contenção, desvalorização e enfraquecimento por parte do Estado, da igreja e de grupos dominantes vinculados a escolas profissionais.

Tais fatos contribuem diretamente para a presença maciça de contratos de docentes em regime horista, despreparo docente para a pesquisa, baixo ou nenhum investimento em projetos de extensão e de pesquisa, tempo docente dedicado quase que totalmente (ou totalmente) às atividades de ensino, organização administrativo-acadêmica (inclusive projeto pedagógico) com ênfase na formação de profissionais, ausência de incentivo à produção e divulgação científica e baixo número de docentes com titulação.

Neste contexto predomina o ensino superior de baixa qualidade em termos de formação intelectual generalista e crítica ou ainda, a prevalência da educação direcionada pelos interesses do mercado. Estas características indicam a dicotomia existente entre a realidade da educação brasileira e o que prevê o artigo 207 da Constituição Federal (CF) – “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial entre ensino, pesquisa e extensão”.

Outro aspecto importante refere-se à acessibilidade ao ensino superior. Apesar do artigo 205 da CF dispor:

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.

Prevalece ainda uma política para a educação superior que não tem garantido a inserção dos discentes, principalmente aqueles oriundos das camadas populares, no ensino superior.

Na atualidade, com a globalização da economia, neoliberalismo e a subalternização aos interesses econômicos e às

indicações de países/organizações internacionais, a educação superior assume papel decisivo na qualificação de profissionais para o mercado de trabalho e as Instituições de Ensino – IES passam a ser vistas como empresas comerciais lucrativas, e, portanto, competitivas no mercado.

Na tentativa de garantir a exequibilidade das “indicações” propostas para as IES, o Estado tem criado leis, decretos, medidas provisórias voltadas a avaliação da qualidade do ensino, de instrumentos de desenvolvimento institucional (PDI), do ensino ofertado (ENADE). Porém, ainda permanece distante a implementação de ações que realmente contribuam para a autonomia universitária, para o fortalecimento da indissociabilidade entre pesquisa-ensino-extensão, incentivo à formação de pesquisadores e, principalmente, para a ampliação e garantia/ consolidação dos direitos sociais conquistados.

Por isso, abordar a questão da Educação exige também reflexões sobre a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, também denominada Lei Darcy Ribeiro que, sancionada durante o governo Fernando Henrique Cardoso, foi fruto de movimentos dos educadores de todo o Brasil em luta pela educação pública de qualidade diante dos interesses de grupos dominantes.

O eixo central da LDB, defesa do ensino público em âmbito municipal, estadual e federal, garante a universalização do acesso à educação desde o ensino fundamental até o ensino superior e a ampliação da qualidade em todas as modalidades de ensino. Neste sentido, havia uma expectativa de que a LDB contemplasse as demandas e necessidades da sociedade brasileira no que tange à política de educação brasileira.

Após intensas discussões e debates sobre a educação na década de 1980 buscou-se efetivar a consolidação dos atores sociais nos encontros e movimentos de luta pela educação pública de qualidade por meio da sensibilização do executivo e legislativo, a partir da aprovação de nova legislação para normatizar a política de educação nacional. Pino (2005, p. 19) descreve esse processo como sendo:

A ocorrência desses processos, concomitantemente ou com prevalências, depende de vários fatores, entre eles as concepções que os atores sociais

envolvidos – oriundos do Estado, dos partidos políticos, do campo educacional e de outros grupos da sociedade – têm da sociedade, Estado e educação e das suas relações; dos interesses, das estratégias e dos mecanismos de controle social desenvolvido pelos diferentes protagonistas e das dinâmicas sociais que darão forma aos diversos níveis de relações sociais.

Assim, o movimento para discussão, debates e normatização da educação no país deriva da constatação de crises no sistema político educacional cujos impactos estão afetando a qualidade do ensino e a formação ofertada. Constata-se um hiato expressivo entre a expectativa dos educadores e as entidades representativas dos movimentos que lutam pela educação pública e de qualidade, e a ideologia de ação do Estado por meio de seus representantes.

Observa-se que a educação tem como prioridade a preparação para o mercado de trabalho, voltado principalmente para a qualificação da mão-de-obra, segundo a determinação de habilidades e competências para o desempenho de funções. Esta concepção é fortalecida a partir da forte influência da ideologia neoliberal e da ampliação da globalização da economia, que “determina” a ação do Estado para garantir a inserção dos países subdesenvolvidos no cenário mundial. Segundo Severino (2005, p. 62)

A LDB trata especificamente da educação escolar que é entendida, no entanto, como diretamente vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. Entendida também com dever da família e do Estado, inspira-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e visa o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Com isso, a educação assume o compromisso com a preparação para o trabalho, atendendo diretamente aos interesses de segmentos privilegiados em detrimento das camadas populares. Perde-se a concepção de garantia de direitos, de universalização do acesso ao ensino, da qualidade e da formação. Nesse sentido amplia-se a proposta de Estado mínimo, prevalecendo interesses particularizados em detrimento de interesses e direitos coletivos.

É neste cenário que se estabelecem as discussões e votação da LDB. De um lado grupos representantes dos interesses da sociedade civil e de entidades vinculadas à educação lutando pela educação pública, pela ampliação do acesso a todos os níveis e modalidades de educação. De outro lado, representantes de segmentos dominantes cujos interesses estão pautados na permanência e ampliação de seus privilégios no mercado de prestação de serviços na área da educação.

Após intensas lutas, debates e apresentação de propostas, fortalecidas durante a aprovação da Constituição de 1988 – conhecida como constituição cidadã –, busca-se a normatização da política de educação no país. Mediante articulações do executivo por meio da influência e pressão sobre os relatores do projeto de lei, mudanças dos representantes políticos no legislativo e mudanças, inclusive, de representante executivo, tendo em vista que a discussão sobre a política de educação ocorreu no Governo Itamar Franco e foi sancionada no governo Fernando Henrique Cardoso, aprovou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Para Severino (2005, p. 67):

Impõe-se reconhecer que o texto final da LDB é o resultado histórico possível frente ao jogo de forças e de interesses em conflito no contexto da atual conjuntura política da sociedade brasileira. O que realmente pesa é a própria condição histórico-cultural dessa sociedade, a sua trama constitutiva, a teia de suas relações econômico-sociais que definem, previamente e com força total, os lugares políticos de cada indivíduo ou grupo.

Constata-se, ainda, lacunas quanto à determinação dos responsáveis pela fiscalização e acompanhamento do cumprimento da LDB por parte das instituições, principalmente as instituições privadas de ensino. Observa-se, também, o compromisso do Estado somente com a educação básica deixando claro que a educação superior será garantida conforme a capacidade de cada um, mantendo-se implícita a necessidade de exames vestibulares para o ingresso, principalmente nas universidades públicas.

Quanto ao financiamento da educação superior a LDB mantém a possibilidade de uso de recursos públicos em instituições privadas de ensino, por meio das distinções de sua

natureza. Podem ser contempladas com recursos públicos as instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, desde que atendam às exigências apresentadas no art. 77, parágrafo I a IV desta Lei. Por outro lado o controle e acompanhamento do uso dos recursos públicos não estão claramente definidos, demonstrando fragilidades quanto à fiscalização.

A LDB centraliza a definição e formulação da política educacional, em especial a educação superior, na alçada do executivo. Desta forma a proposta de inserção do Fórum Nacional de Educação como espaço de discussão, consulta e articulação com a sociedade civil fica fragilizada estabelecendo que sejam de competência do Conselho Nacional de Educação e do MEC.

Outro aspecto que merece atenção refere-se à manutenção do caráter profissionalizante da educação enfatizado no artigo 1º, & 2º e no artigo 2º da LDB. Belloni (2005, p. 129) expressa:

No entanto, constata-se, também, o salto alcançado com a promulgação da LDB por meio da proposta de revisão da política educacional brasileira. Assim, considera-se que a legislação não garante a concretização dos grandes objetivos educacionais, mas pode ser um instrumento favorável ao seu encaminhamento, particularmente quando se trata da educação pública voltada para a formação da cidadania da maioria da população.

Esta perspectiva reforça a proposta de que a educação é um processo contínuo que deve estabelecer não só o acesso ao conhecimento formal como também todas as formas de conhecimento capazes de contribuir para o desenvolvimento humano.

Neste contexto, o Serviço Social contemporâneo que tem seu objeto de ação permeado pelas diferentes expressões da questão social, também vive situação semelhante. Várias são as concepções, visões, olhares sobre análises de conjuntura, realidade social, questão social. Mesmo sendo profissionais da mesma categoria, a “opção preferencial” de cada assistente social influencia nesta análise. Segundo Wanderley (1993, p. 13):

É na Universidade onde se encontra o lugar por excelência de discussão da teoria, já que ela é discutida também em outras esferas. É nela que se

deveria produzir os novos conhecimentos, para essa realidade concreta, para esse projeto novo de país. Mas esses conhecimentos são mínimos na Universidade, não estão aparecendo. Então, essa crise de teoria é algo hoje fundamental.

Tal situação repercute na caracterização da universidade brasileira e suas linhas de pensamento. O espaço de discussão nas depende da visão de educação que o país tem. A partir do momento que a educação se torna objeto de ação concreta daqueles que administram o país, com certeza o ensino imprime outra referência. A formação profissional está intrinsecamente ligada ao projeto de educação geral. O investimento deve se iniciar desde o ensino fundamental até a formação e capacitação permanente dos profissionais já habilitados. Wanderley (1994, p. 13) afirma:

A Universidade brasileira, pela sua estrutura histórica, está descolada e desligada da realidade social, local, regional e nacional, com raras exceções de alguns professores, estudantes e funcionários que são capazes de captar esta realidade e estão tentando movê-la. Mas a Universidade como um todo está muito distante da realidade brasileira. Ora, uma universidade só tem sentido histórico, se ela responde aos desafios postos pela realidade [...].

Refletir sobre formação profissional remete-nos à discussão sobre a Universidade e educação brasileira visto que as diretrizes curriculares ainda direcionam os projetos pedagógicos das universidades. Por outro lado a situação da educação superior no país reduz as perspectivas de torná-la acessível a toda população e de posicioná-la no tripé ensino, pesquisa e extensão.

A universidade tem que formar o homem de cultura, o intelectual, tem que formar o técnico e o profissional responsáveis, aqueles que irão questionar e intervir na realidade. Tudo isso requer uma sólida formação geral que capacite as pessoas para a vida, que forneça espírito, que imprima responsabilidade individual e coletiva, uma dimensão ética, e uma formação profissional adequada para o desenvolvimento. Ensino com pesquisa sistemática, individual e coletiva, que aproveite as metodologias e técnicas dos pesquisadores

clássicos e contemporâneos, que aprofunde as reflexões sobre a pesquisa participante, e cujos resultados sejam amplamente divulgados (WANDERLEY, 1994, p. 15).

Para alcançar o propósito de trabalhar a partir do tripé: ensino, pesquisa e extensão é exigido investimento na educação, mudança de visão sobre seus objetivos, superação das perspectivas mercadológicas e financeiras, superação do sucateamento das universidades públicas e elaboração de políticas educacionais que possibilitem a interlocução direta das universidades com a realidade nacional, regional e local. Outra observação importante refere-se à valorização daqueles diretamente responsáveis pela formação de futuros profissionais — diretores, coordenadores, docentes e demais funcionários do setor técnico administrativo.

Ora, um professor sem estímulo, sem vontade, pelas precárias condições de trabalho, não vai fazer nada disso. Ele vai lutar pela sua sobrevivência. Essas são condições necessárias, indispensáveis. Sem recursos substantivos, sem condições de trabalho, nem o professor, nem o funcionário vão ter condições para poder se desenvolver. (WANDERLEY, 1994, p. 15).

Além da influência do projeto de educação do país, da situação das universidades brasileiras, da própria questão da valorização dos trabalhadores da educação, há ainda outro fator importante na discussão sobre formação profissional, centrado na concepção de formação profissional e especificamente do ensino da prática dos envolvidos neste processo.

O PROJETO PEDAGÓGICO COMO COMPONENTE DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A formação profissional está inter-relacionada com a realidade social vigente, com os projetos societários dos vários segmentos: políticos, sociais, econômicos e históricos; com as demandas e mudanças no contexto da própria profissão e com as diferenças de realidade e diversidade de condições vividas pelos cursos em seus respectivos locais de desenvolvimento. Para Carvalho (1993)

[...] a concepção de formação profissional é um processo amplo de preparação científica de quadros profissionais para responder às demandas sociais que

se colocam para o Serviço Social; produção de conhecimentos, ou seja, de investigação; capacitação continuada da categoria em termos de atualização para o exercício da prática profissional [...] Logo, a formação profissional [...]. É, sim, um projeto educacional que articula ensino/pesquisa/extensão orientado por diretrizes básicas.

Assim a formação profissional compreende discussão em âmbito geral através da análise da situação da educação no Brasil, espaço e realidade vividos pelas universidades.

O desafio pedagógico central está em articular elementos teórico-metodológicos e históricos, transmitidos e aprofundados no decorrer das várias disciplinas do curso, resgatando-os seletivamente, atualizando-os e aprofundando-os em função da explicação e do encaminhamento prático de situações particulares e singulares, capazes de elucidá-las e sugerir criativamente formas de seu enfrentamento no campo profissional. (IAMAMOTO, 1995, p. 204)

Quanto ao projeto educacional do Serviço Social, está direcionado às diretrizes curriculares aprovadas para os cursos de graduação em Serviço Social, a partir de julho de 2001. A aprovação permitiu a superação do currículo mínimo, porém, mantém direcionamento das matrizes teóricas que subsidiarão a organização dos currículos, conteúdos, projetos pedagógicos e estratégias de ação.

Carvalho (1993, p. 19) apontou o avanço significativo no processo de formação profissional do assistente social que, ainda hoje, apresenta relevância: processo de redefinição de currículos nas diferentes escolas e cursos; participação do Serviço Social no contexto universitário; aumento significativo da produção teórica no processo de investigação; busca de alternativas de capacitação continuada pelos profissionais diretamente vinculados ao exercício profissional; avanço no movimento estudantil como força expressiva do projeto educacional da formação profissional e participação das entidades representativas da categoria no processo de redefinição da formação profissional.

Todos estes aspectos apontados por Alba Maria Pinho Carvalho, (1993) estão novamente na pauta de discussão sobre o processo de formação dos assistentes sociais mediante indicações

das diretrizes curriculares aprovadas em 2001 e, também, pelas entidades representativas da profissão: Associação Brasileira e Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) e Executiva Nacional de Estudantes em Serviço Social (ENESSO), assim como pelas novas demandas postas para o Serviço Social.

Prevalece no contexto da grande maioria das unidades de ensino em Serviço Social o projeto profissional comprometido com os interesses dos usuários procedentes dos segmentos dominados, refletindo a disseminação do projeto hegemônico proposto por grande parcela dos intelectuais brasileiros. Este contexto reforça a idéia de que o Projeto de Formação Profissional nos cursos deve ter uma direção social, em geral, pautada pelo compromisso com a classe trabalhadora.

Tem-se claro como premissa analítica, em termos de formação profissional, que o processo é, de fato, luta pela hegemonia.

[...] como, então, convive democraticamente, num clima de respeito e liberdade de expressão, com as posturas e posicionamentos divergentes sem comprometer o projeto de formação profissional na sua direção social? Como garantir a direção social do curso sem incorrer no perigo do autoritarismo e da repressão que se concretiza no dogmatismo que leva a um fechamento radical do currículo? (CARVALHO, 1993, p. 27).

Aliada à questão hegemônica da direção social dos projetos pedagógicos estão o comprometimento das condições de trabalho dos docentes e das dimensões da formação profissional por intermédio do ensino, pesquisa e extensão, o que repercute na organização e implantação do projeto pedagógico. Este projeto pedagógico tem como objetivo direcionar a organização curricular apontando o perfil do profissional que se quer formar em determinada unidade de ensino, as habilidades e competências que devem ser adquiridas durante o processo de ensino-aprendizagem, conteúdos e propostas pedagógicas deste processo. Enfim, o projeto pedagógico do curso reflete a concepção de formação

profissional do assistente social proposta por cada instituição de ensino superior.

Nesta perspectiva é fundamental repensar a prática pedagógica no interior das unidades de Ensino de Serviço Social para que, de fato, propicie o debate crítico em nível de ensino, da investigação e da extensão, envolvendo docentes, discentes, supervisores e profissionais. Concretamente, é preciso repensar o encaminhamento das aulas, das tarefas acadêmicas, do estágio supervisionado e do desenvolvimento do processo da investigação e da extensão buscando a criticidade em termos de desvendamento da realidade enquanto fundamento da opção profissional (CARVALHO, 1993, p. 37).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, instituiu-se a necessidade de elaboração e apresentação do projeto pedagógico das instituições de ensino, apontando as ações acadêmico-administrativas de cunho político e pedagógico. O projeto pedagógico oportuniza discussões sobre a política educacional, sobre o projeto de formação profissional da universidade, sobre as dimensões e possibilidades do processo ensino-aprendizagem no contexto do curso de graduação.

Assim, por meio do projeto pedagógico poder-se-á criar canais de interlocução entre os sujeitos envolvidos no processo de formação profissional na graduação de forma que todos - direção de curso, corpo docente, corpo discente, técnico-administrativo e categoria representada pelos profissionais que recebem estagiários - reflitam, discutam, se apropriem de conhecimentos relativos ao processo ensino-aprendizagem e compartilhem as responsabilidades na construção de propostas condizentes com as deliberações e expectativas da categoria profissional.

Desta forma, o projeto pedagógico traz as possibilidades de promover reflexões sobre as propostas pedagógicas, as etapas que envolvem o processo de formação profissional como, também, contribuem para discussão sobre os objetivos que circundam estas propostas e qual o perfil de profissional as Instituições de Ensino Superior pretendem formar. Circunscrevem-se neste âmbito as perspectivas de preparar profissionais autônomos, críticos, criativos, propositivos e comprometidos com o processo de formação e com o próprio projeto profissional.

No bojo deste movimento, apreende-se que o projeto pedagógico como instrumento de registro, constituído por

diretrizes construídas coletivamente, dinâmico e passível de revisões e mudanças conforme as novas demandas apresentadas mediante as transformações societárias e seus impactos no contexto do Serviço Social e, especificamente, no exercício profissional do assistente social. Neste sentido Ana Célia Bahia Silva (2000, p. 30) afirma:

A necessidade dos cursos de graduação contarem com projetos pedagógicos coerentes, explícitos e assumidos por professores e alunos, estamos nos opondo à idéia do mero formalismo ou exigência burocrática que, em alguns momentos, vêm das Comissões Verificadoras de autorização e reconhecimento de Cursos, e defendendo a idéia de um projeto que seja referência para a avaliação que tais comissões realizam, um projeto que foi elaborado para ser vivido e não para expor diante das exigências formais.

Esta dimensão de construção do projeto pedagógico indica a importância de valorização do corpo docente e sua sensibilização para a participação nas discussões acerca do projeto de formação referendado pela categoria profissional e sua articulação com a proposta de formação profissional do curso de Serviço Social das diferentes IES.

Tais atitudes contribuem diretamente para a criação de espaços de debates, revisões e reconstruções do projeto pedagógico. Isto colabora para o estabelecimento de uma rotina de reflexões e avaliações acerca da proposta de formação profissional na graduação, bem como para o amadurecimento decorrente da relação teoria e prática vivenciada no cotidiano da sala de aula e nos espaços de discussão e planejamento da proposta de formação e da própria educação.

Um curso de graduação é produto de um fazer coletivo. Sua existência e seu funcionamento, a maneira como ele se apresenta hoje e no futuro, relaciona-se às ações daqueles sujeitos que o constituem da sua competência, da sua práxis. Como já referimos, enquanto projeto, não toma forma definitiva, acabada; algo que jamais é: ele se torna. É projeto político porque estabelece e dá sentido ao compromisso com a formação do cidadão e da pessoa humana para um tipo de sociedade; porque revela a

intencionalidade da formação e os compromissos deste profissional com um tipo de sociedade. [...] É pedagógico porque define as ações educativas e as características necessárias ao cumprimento dos propósitos e intencionalidades do curso, tendo a ver, portanto, com a organização do curso como um todo, com a organização do trabalho pedagógico na sua globalidade. (SILVA, 2000, p. 38).

Salienta-se então que a elaboração do projeto pedagógico constitui-se por discussões e proposições da realidade social nacional, regional e local, a realidade do mercado de trabalho, o projeto de formação profissional, a proposta de implantação do processo educacional nas IES, a vivência, o conhecimento dos sujeitos envolvidos que devem ser protagonistas do processo formativo e, só então, proceder ao planejamento e construção do projeto pedagógico do curso.

O projeto pedagógico inclui propostas de ações, diretrizes e estratégias no âmbito da formação profissional do curso de graduação. Traduz a intencionalidade de formação dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem por meio de justificativa, objetivos, diretrizes e fundamentos metodológicos do projeto pedagógico, indicação dos núcleos temáticos, conteúdos e currículo, ementário das disciplinas, conceituação e definição da proposta de avaliação do processo ensino-aprendizagem, normas e diretrizes para estágio, trabalho de conclusão de curso e, ainda, apresenta os demais componentes inovadores de ensino utilizado em cada IES.

Desta forma o projeto pedagógico torna-se um projeto coletivo dos sujeitos envolvidos na sua construção. Sua concretização se dá por meio da participação e debate de todos em torno de um mesmo objeto: o projeto de formação profissional. Assim, a implementação do projeto pedagógico se estabelece mediante adesão e compromisso daqueles que contribuíram diretamente para esta construção, pois, traduz a própria identidade destes sujeitos: corpo docente, corpo discente, supervisores de campo e categoria em geral.

O projeto pedagógico carrega uma concepção de formação profissional derivada de uma prática coletiva estabelecida por meio de consenso entre os sujeitos, possibilitando uma concepção hegemônica do processo de formação de cada curso. Neste sentido,

pode-se afirmar que este projeto está fundado numa concepção de educação, de universidade e de formação profissional conforme as reflexões e discussões coletivas. Portanto, o projeto pedagógico expõe a visão de mundo e de homem e a intencionalidade destes sujeitos coletivos em contribuir para a formação não só acadêmica (preparação para o mercado de trabalho), mas contribuir também para a formação do homem cidadão, formação da pessoa humana. Na mesma direção Ana Célia Bahia Silva (2000, p. 50) ressalta que:

Ao contrário do que às vezes se imagina não se espera da universidade que ela forme especialistas capazes de responder a exigências bem específicas e limitadas do mercado de trabalho. Pelo contrário, a sociedade atual está a exigir a formação de indivíduos que se assumam, ao mesmo tempo, como cidadão e como profissionais capazes de pensar a realidade existente e as respectivas áreas de conhecimento e de ação. Esses indivíduos certamente terão melhores condições de enfrentar crítica e responsabilmente a sociedade na qual vivem e atuam como cidadãos e profissionais, bem como o mundo do trabalho.

Para tanto, faz-se necessário que o projeto pedagógico possibilite a elaboração de proposta de formação pautada na idéia de unidade do conhecimento, visão de totalidade do processo ensino-aprendizagem e ações coerentes do corpo docente articuladas às intenções deste projeto.

É *myster* que se fortaleça o diálogo, debates sobre a proposta de formação, respeitando as diversidades tornando contínua sua avaliação e acompanhamento. Pressupõe-se também o compromisso dos gestores da IES no sentido de estabelecer claros princípios e regras para as políticas e atividades acadêmicas. Tais questões ratificam a idéia de que o projeto pedagógico deve ser “produto” da prática coletiva que contribua diretamente para a criação de um sentimento de pertencimento, de identidade e compromisso com a proposta de formação profissional na graduação.

Observa-se que a discussão sobre a formação profissional, desde 1985 até a atualidade, é permeada pela perspectiva de análise das propostas de atuação profissional na realidade social,

tendo como eixo articulador a organização desta formação através do ensino, investigação e extensão com embasamento teórico-crítico consistente e articulado ao momento histórico vivido.

Torna-se indispensável à formação profissional do assistente social sólida base teórico-metodológica para que possa responder às exigências do exercício do Serviço Social, efetivando, reconstruindo e recriando a prática profissional dentro das condições objetivas de trabalho que se colocam para a profissão. Assim é que o processo de formação, através do ensino, da pesquisa e da extensão precisa instrumentalizar o profissional para o exercício cotidiano da profissão (SILVA, 2000, p. 40).

Esta base teórico-metodológica sólida é consequência do avanço da profissão no aspecto da produção de conhecimentos. Tem-se produzido muito, possibilitando à categoria reflexão contínua sobre as questões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operacionais. Toda esta produção tem se pautado na busca pela hegemonia de um pensamento social que dê direção à formação do assistente social.

Com base neste raciocínio constata-se que a profissão é resultado da construção e da vivência dos sujeitos, seus modos de atuar, de refletir e produzir conhecimentos. Para Marilda Iamamoto (1998, p. 58):

[...] a realidade social e cultural provoca e questiona os assistentes sociais na formulação de respostas, seja no âmbito do exercício profissional, seja das elaborações intelectuais acumuladas ao longo da história do Serviço Social, os saberes que construiu, as sistematizações da prática que reuniu ao longo do tempo.

Com certeza a realidade social brasileira, caracterizada pelo acirramento das desigualdades sociais, marcada por contrastes e diferenças entre as pessoas, determina a preocupação dos assistentes sociais com a macro visão. E o Serviço Social, como profissão de intervenção na realidade, conseqüentemente, necessita que seus profissionais tenham “domínio” sobre tais aspectos.

Desta forma, o processo de trabalho do Assistente Social exige de profissionais, docentes e discentes a apreensão das múltiplas facetas da questão social para decifrá-las, distingui-las e

habilidades e competências para participar, junto com os diversos segmentos, de seu enfrentamento. Para Yamamoto (1998), “decifrar a questão social é também demonstrar as particulares formas de luta, de resistência material e simbólica acionados pelos indivíduos sociais à questão social”.

Tal proposição ressalta a perspectiva de um novo olhar para os projetos pedagógicos dos cursos de Serviço Social, bem como a necessidade de assumir o desafio do próprio preparo e capacitação dos bacharéis em Serviço Social para a atuação docente.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A proposta de ampliação das perspectivas da formação profissional remete a revisão e atualização sobre as teorias sociais, necessidade de pesquisa e capacitação permanentes, leituras atualizadas e acompanhamento das “constantes transformações e movimentos” no âmbito do conhecimento, da ação e disponibilidade interna para conhecer diferentes referenciais teóricos, apreendê-los e relacioná-los de acordo com as matrizes de pensamento que representam. Além disso, ter a condição de analisar todo este processo não só como representante do processo ensino-aprendizagem, mas, também como sujeito inserido em contexto social complexo e contraditório, porém aberto à intervenção e contribuição daqueles que se propõem a agir para uma nova sociedade. O projeto ético-político da profissão segundo Yamamoto (1998, p. 180):

[...] exige que a formação profissional possibilite aos assistentes sociais compreender criticamente as tendências do atual estágio da expansão capitalista e suas repercussões na alteração das funções tradicionalmente atribuídas à profissão e no tipo de capacitação requerida pela ‘modernização’ da produção e pelas novas formas de gestão da força de trabalho, que dê conta dos processos que estão produzindo alterações nas condições de vida e de trabalho da população que é alvo dos serviços profissionais, assim como das novas demandas dos empregadores [...].

Nesse sentido é que a reflexão sobre a atual produção de conhecimentos em Serviço Social e a conseqüente direção social dada à formação profissional do assistente social ganha respaldo. O processo ensino-aprendizagem de hoje referencia o perfil de profissional que será “entregue” à sociedade no futuro. Se este processo não possibilita a convivência do novo, do diferente, do contraditório e do antagônico, corre-se o risco do “aprisionamento do saber” a um único plano. De acordo com Silva (1998, p.161):

Considerando o próprio processo de construção do conhecimento profissional, somos levados a ressaltar a impossibilidade de uma ‘ortodoxia’ no campo do saber profissional. Não existindo na profissão uma autoridade superior (como tem a Igreja na figura do Papa), que diga a última palavra quanto ao que é ‘certo’ ou ‘errado’ – tanto no plano do saber, como no plano das práticas profissionais – o reconhecimento da legitimidade desses saberes e práticas se dá no terreno das intersubjetividades. O que é ou deixa de ser, válido no plano do saber e da prática profissional, aquilo que ‘objetivamente’ constitui o Serviço Social, emerge no processo de luta interna à própria profissão e nas relações que esta mantém com a sociedade mais ampla.

Segundo BATISTA (2001) “Pensar formação se torna fecundo quando desvelamos sentidos e significados que são construídos em tempos e espaços diferentes, complexos e culturalmente situados.” A conceituação dada pela autora vai de encontro ao percurso proposto neste estudo, entender a formação como um processo em construção na perspectiva do conhecimento do novo. Levanta-se neste processo a influência de diversas dimensões da vida humana na correlação com a formação profissional.

Sylvia Helena Batista (2001, p. 135) diz ainda que:

[...] a formação traz em si uma intencionalidade que opera tanto nas dimensões subjetivas (caráter, mentalidade) como nas dimensões intersubjetivas, aí incluídos os desdobramentos quanto ao trajeto de constituição no mundo do trabalho (conhecimento profissional). Portanto, não se trata de algo relativo a apenas uma etapa ou fase do desenvolvimento humano, mas sim de algo que percorre, atravessa e constitui a história dos homens como seres sociais, políticos e culturais.

Neste sentido faz-se necessário também analisar a formação discente em Serviço Social, refletindo sobre aspectos como a história, influências e experiências de vida dos envolvidos e sua relação com o processo desta formação, como componentes indispensáveis neste percurso².

Para Batista (2001, p. 136)

Formação implica, ainda, reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica destas trajetórias, assumindo a provisoriedade das propostas de formação de determinada sociedade.

Portanto, aqueles que se encontram envolvidos no processo ensino-aprendizagem balizados pelo compromisso com a formação profissional estão imbuídos do desafio de trabalhar com questões inacabadas, contornadas por ambigüidades e contradições, vivendo as incertezas do conhecimento e a reflexão contínua sobre a verdade absoluta da ciência. Tudo isso tem como pano de fundo a visão do educador, do coordenador de curso, dos organismos, entidades e intelectuais que dão direção social aos projetos de educação em Serviço Social e que direcionam a formação profissional. Neste contexto,

Situa o desafio de que formação é algo inacabado, lacunar, mas profundamente comprometido com uma maneira de olhar, explicar e intervir no mundo — vir a ser não é tributário da neutralidade, pelo contrário, revela uma posição, uma direção, enfim o lugar de onde se fala. (BATISTA, 2001, p. 136).

Nesta mesma linha de raciocínio, Yamamoto (1998) afirma

[...] pensar a formação profissional no presente é, ao mesmo tempo, fazer um balanço do debate recente do Serviço Social, indicando temas a serem desenvolvidos, pesquisas a serem estimuladas para

² Considerar os atores envolvidos nas relações que tecem o palco do ensino da prática é da maior importância, porquanto esses atores são sujeitos que estabelecem limites e possibilidades à qualidade do processo formativo. (IAMAMOTO, 1995, p. 205).

decifrar as novas demandas que se apresentam ao Serviço Social.

Desta forma questões como ética, conhecimento, ciência, valores, estética, compromisso profissional, verdades absolutas e relativas, intenções próprias, análise e reflexão compõem o arcabouço que articula a formação profissional num dado momento e contexto social de forma a mantê-la no percurso ou transformá-la de acordo com as demandas sociais. Batista (2001) enfatiza ainda que o

[...] entendimento de formação como processo plural e singular, social e pessoal, permanente e vivido em momentos humanamente presidido pelos valores, crenças e saberes, humanamente transformador dos conhecimentos.

É por este caminho que se deve buscar a compreensão da categoria formação profissional no contexto do Serviço Social articulada à questão da educação e da cidadania.

OLLIVEIRA, C. A. H. S., MARTINS, R. A. S.; MARIANO, V. A. Higher education and social service: a reflection on the challenges of the process of professional formation. *Revista Serviço Social & Realidade* (Franca). V. 18, n. 2, p. 236-258, 2009.

- *ABSTRACT: The discussion on the process of professional formation in Social Service occurs from the purpose of contributing for the debate on the perspectives of the higher education, establishing effective and dynamic relationship between the education, as public social politics, and the professional formation through the graduation teaching in Social Service. It is observed that the discussions and curricular changes proposed for the decade of 1990 present the expressive hegemonic thought of the social workers' category, based on the historical materialism. In this context, the pretension happened on the man's understanding through the social relationships, historically established as a producer of his own life, leading the professionals to the commitment with the working class, with a fair and equalitarian society that allows, among other factors, access to a higher education of quality, which urged challenges inherent to the process of professional formation.*
- *KEYWORDS: education. higher education. social service. professional formation.*

REFERÊNCIAS

- ABESS/CEDEPSS. Proposta básica para o projeto de formação profissional. *Revista Serviço Social & Sociedade*. São Paulo, n. 50, p. 143-171, 1996.
- ANDRADE, Maria Angela Rodrigues Alves de. *A prática de ensino no curso de Serviço Social*. 1996. 195 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Formação. In: FAZENDA, Ivani Fazenda C. A (org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 135-137.
- BELLONI, Isaura. A educação superior na nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org.) *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- CARVALHO, Alba Maria Pinho. O projeto da formação do assistente social na conjuntura brasileira. *Cadernos ABESS*, São Paulo, n. 1, 1993.
- IAMAMOTO, Marilda Vilela. *Renovação e conservadorismo no Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. São Paulo: Cortez, 1998.
- JORGE, Maria Rachel Tolosa. A construção curricular no ensino de Serviço Social: processo permanente. *Revista Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, p. 127-151, 1999.
- MARTINS, Maria Anita Viviani. Educação. In: FAZENDA, Ivani C. A. *Dicionário em construção: Interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARTINS, Eliana Bolorino C. *Serviço Social: mediação escola e sociedade*. 2001. 271 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) Franca: UNESP, 2001.
- PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In:

BRZEZINSKI, Iria (org.) *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Ademir Alves da. Os paradigmas do conhecimento e seus rebatimentos no cotidiano do ensino, da pesquisa e do exercício profissional. *Cadernos ABESS*, n. 6, São Paulo: Cortez, 1998.

SILVA, Ana Célia Bahia. Das diretrizes curriculares à construção dos projetos pedagógicos em cada instituição. *Cadernos ABESS/CEDEPSS*. São Paulo, n. 8, p. 19-26, 1998.

_____. *Projeto pedagógico: instrumento de gestão e mudança; limites e possibilidades*. Belém: UNAMA, 2000.

SILVA, Jacqueline Oliveira. *Educação, processo de trabalho e serviço social*. Porto Alegre: Dacasa, 1997.

WANDERLEY, Luiz E. W. A nova (des)ordem mundial: implicações para a universidade e a formação profissional. *Serviço Social & Sociedade*. São Paulo, n. 44, p. 5-25, 1994.

WANDERLEY, Mariângela Belfiore. Formação profissional no contexto da reforma do sistema educacional. *Cadernos ABESS/CEDEPSS*. São Paulo, n. 8, p. 7-18, 1998.

Artigo recebido em 09/2009. Aprovado em 10/2009.