



A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL INERENTE AO PROJETO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL EXPRESSO A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE 1996

PORTES, LORENA FERREIRA

RESUMO: O presente artigo apresenta um dos pontos discutidos na tese de doutoramento defendida no ano de 2016 em que se problematizou a concepção de formação profissional inerente às Diretrizes Curriculares Nacionais de 1996 e que se explicita na produção de conhecimento sobre a temática. Para este artigo, através de uma revisão de literatura, analisamos artigos publicados nas revistas de número 14 e 25, fazendo um recorte dos artigos que, ao nosso ver, explicitam uma concepção de formação profissional que se alinha à concepção de educação da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani.

PALAVRAS-CHAVE: formação profissional; serviço social; diretrizes curriculares.

INTRODUÇÃO:

O presente artigo apresenta um dos pontos discutidos na tese de doutoramento defendida no ano de 2016 no Programa de Pós Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina- Pr, em que se problematizou a concepção de formação profissional inerente às Diretrizes Curriculares Nacionais de 1996 e que se explicita na produção de conhecimento sobre a temática em artigos publicados na Revista Temporalis. Para este artigo, analisamos artigos publicados nas revistas de número 14 e 25, fazendo um recorte dos artigos que, ao nosso ver, explicitam uma concepção de formação profissional que se alinha à concepção de educação da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani.

Através de uma leitura das Diretrizes Curriculares de 1996, é possível identificar que a concepção de formação profissional inerente direciona-se por uma “concepção de ensino e aprendizagem calcada na dinâmica da vida social” (ABESS, 1997, p. 62), expressa pelas “contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista” (ABESS, 1997, p. 60) em que os pressupostos norteadores da concepção de formação profissional pressupõem particularizar o Serviço Social “nas relações sociais de produção e reprodução da vida social”, tendo na “questão social”, o fundamento básico de sua existência, “mediatizada por um conjunto de processos sócio-históricos e teórico-metodológicos constitutivos de seu processo de trabalho” (ABESS, 1997, p. 60).



Destaca-se como um dos indicativos presentes nesta concepção de formação profissional, a inserção da educação (processo formativo escolar) num solo histórico-concreto, ou seja, pensar a formação profissional em Serviço Social requer considerar que esta se desenha e se organiza a partir de uma realidade histórico-social e que está diretamente imbricada dos seus determinantes econômicos. A compreensão caminha para evidenciar, desta forma, o que Lazarini (2015, p. 401) expôs como sendo a “inextricável relação entre a base econômica de uma dada sociedade com os complexos sociais (dos quais faz parte a política educacional gerida pelo Estado) que estão em intercâmbio com ela”. Reforça o autor que estes complexos sociais, “em última instância, são determinados pela lógica econômica que os orienta” (LAZARINI, 2015, p. 401).

Sendo assim, entende-se que as Diretrizes Curriculares expressam um salto na análise até então construída no debate sobre a formação profissional no sentido de situar, não somente a profissão, mas o seu ensino nas relações sociais oriundas do modo de produção do capital. Pensar a profissão de Serviço Social e a sua formação requer uma análise da realidade social calcada num referencial teórico que privilegie a totalidade. Nesse sentido, a formação profissional fundamenta-se em determinados princípios que se alicerçam na “adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade” (ABESS, 1996, p. 61).

Se há concordância com esse indicativo de que a formação profissional em Serviço Social, orientada por uma teoria social crítica, leia-se marxista, imprime “uma perspectiva de atualização analítica para a apreensão dos fenômenos que circunscrevem a totalidade da vida social” e recupera a “centralidade do trabalho na vida social (...) e que, quando referenciada ao currículo, deve estabelecer as mediações necessárias com os demais recortes e áreas temáticas que circunscrevem a apreensão do Serviço Social e da realidade” (ABESS, 1997, p. 42), então existem discordâncias em relação a outros indicativos.

Apresentaremos, neste artigo, através de uma revisão de literatura, a concepção de educação que orienta o projeto de formação profissional em Serviço Social, sinalizando discordâncias nesta apreensão.

A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Apesar de não estar explícita enfaticamente no texto das diretrizes curriculares a concepção de educação que a norteia, considera-se que a proposta formativa em questão



apresenta uma influência e traços da pedagogia histórico-crítica¹ que tem Dermeval Saviani² como expoente.

Um dos elementos que evidenciamos desta aproximação da proposta formativa (diretrizes curriculares) com a Pedagogia Histórico - Crítica concentra-se na defesa das instituições educacionais como instrumentos de hegemonia da classe trabalhadora. Desde o início das formulações da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani³ argumenta que é possível conquistar a hegemonia por uma perspectiva socialista nas instituições educacionais, nos marcos da sociedade capitalista. Evidencia-se a incorporação do pensamento gramsciano por Saviani ao potencializar a educação como um instrumento de luta, de contra hegemonia.

Com relação ao texto das diretrizes curriculares quanto aos núcleos de fundamentação enquanto uma lógica curricular inovadora, ao apresentar os núcleos, afirma-se que esta nova lógica se propõe “superar a fragmentação do processo de ensino e aprendizagem” (ABESS, 1997, p. 63) e se constitui em um “desafio político e uma exigência ética” (ABESS, 1997, p. 63) ao construir “um espaço por excelência do pensar crítico, da dúvida, da investigação e da

¹ A concepção de educação norteadora da pedagogia histórico-crítica está alicerçada em uma crítica à pedagogia liberal. Saviani explica que a expressão histórico-crítica nasce para se problematizar a falta de enraizamento histórico das teorias crítico-reprodutivistas. Segundo o autor, as fontes teóricas da pedagogia histórico-crítica são as que fazem referência ao materialismo histórico, pontuando que apenas com a contribuição de Marx não se evidenciaria e não se viabilizaria a formulação da teoria que propõe, uma vez que Marx não trabalhou diretamente as questões pedagógicas. Como fontes para subsidiar a pedagogia histórico-crítica, Saviani aponta autores como Marx, Gramsci, Suchodolski, Manacorda e Snyders. Além desses autores, situados no âmbito da filosofia da educação, faz referência à Vigotski, Pistrak, Makarenko e os intérpretes das ideias pedagógicas de Gramsci, como além de Manacorda, Broccoli, Betti e Ragazzini. Importante se faz contextualizar o momento histórico brasileiro em que a pedagogia histórico-crítica é apresentada. Ghiraldelli Jr (1994) aponta que a partir de 1979 com a anistia política e a partir de 1982 com as eleições diretas dos governadores dos Estados, o Brasil vivia um clima de liberdade e de movimentação teórica que possibilitou a busca por saídas para várias impasses teóricas no campo educacional. A partir do início da década de 1970, os cursos de pós-graduação surgiram em diversas áreas do saber, servindo para aglutinar um pensamento crítico em relação à educação. O autor destaca os debates internos da sociedade civil, como os encontros anuais da SBPC- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência-, e a criação da Associação Nacional de Educação – ANDE, em 1979, como lutas dos educadores progressistas em prol do ensino público, gratuito, obrigatório, universal, laico e de boa qualidade. Menciona também o Centro de Estudos, Educação e Sociedade – CEDES, criado em Campinas, como expressão do clima vivenciado pelos educadores à época.

² Desde sua tese de doutoramento, defendida em 1971, publicada com o título “Educação brasileira: estrutura e sistema”, Saviani tem se preocupado em desenvolver uma teoria da educação, a partir da realidade brasileira. Passou então a desenvolver uma teoria da educação voltada aos interesses e necessidades da classe trabalhadora, fundamentada no materialismo histórico e dialético, como forma de se contrapor à teoria liberal da educação. Saviani argumenta que a fundamentação teórica da pedagógica histórico-crítica, a teoria da educação que apresenta e defende, “(...) propõe-se a seguir as trilhas abetas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. (...) Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico” (SAVIANI, 2007, p. 420).

³ Saviani advoga em favor da escola como instrumento capaz de libertar e de se projetar em favor dos interesses dos dominados. Enfatiza um caráter revolucionário do saber elaborado, afirmando que o conhecimento é capaz de elevar as “massas populares” da condição de “classe em si para classe para si”. (Saviani, 1980, p. 187). O autor projeta nos conteúdos a serem construídos/transmitidos na escola, no acesso e democratização ao saber que é elitizado uma condição para a superação da dominação das classes dominantes. Enfatiza o papel da escola na socialização do conhecimento, cumprindo sua função política. Acaba por supervalorizar a dimensão dos conteúdos como uma ação revolucionária, capaz de inserir a escola no processo de construção de uma nova ordem societária.



busca de soluções” (1997, p. 64). Retoma-se um dos princípios da formação profissional expresso nas Diretrizes Curriculares, onde se coloca a “ética como princípio formativo perpassando a formação curricular” (ABESS, 1997, p. 62) partindo-se da premissa de que o significado social do Serviço Social tem um caráter contraditório, “expresso no confronto de classes vigentes na sociedade e presentes nas instituições” (1997, p. 62).

Evidencia-se a defesa de que a formação profissional teria uma dimensão política e ética desdobrada através de uma “capacitação ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa” (ABESS, 1997). No texto de apresentação dos Cadernos ABESS nº 7, a então presidente da instituição assim se manifesta:

(...) enquanto entidade articuladora do projeto de formação profissional no âmbito do Serviço Social, a ABESS está segura de que a capacitação fundada nos princípios, nas diretrizes e na lógica curricular proposta, que dão sustentação ao novo Projeto de Formação Profissional, coletivamente construído, **contém o signo da resistência, do desvendamento e do agir na realidade**. Ferramentas indispensáveis para desprender-se da “asfixia do senso comum e das plausibilidades”, dotando nosso processo de trabalho da capacidade de separar o joio do trigo, de construir divisores de águas e de encontrar-se quando se sentir perdido (KOIKE, 2009, p. 12, grifos nossos).

Para que se possa ilustrar como a direção social construída a partir dos anos de 1980 se expressa na compreensão da formação profissional, tendo como instrumento pedagógico as Diretrizes Curriculares, recorre-se aos artigos publicados na Revista Temporalis, número 14, que tem como tema: “Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social: sobre o processo de implementação” e um artigo publicado na Revista Temporalis, número 25, que teve por tema “Educação em crise e perspectivas de organização política”, pensado pela gestão 2011-2012 da ABEPSS, tendo como um de seus objetivos congregar e apresentar o rico debate suscitado e propiciado com e no Projeto ABEPSS Itinerante, realizado no ano de 2012, em todo o país.

As autoras dos artigos da Revista número 14 apresentam uma avaliação do processo de implementação das Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social, apontando as tendências e os desafios presentes no âmbito da formação profissional. Assim, destacaremos afirmações feitas pelas autoras que, ao nosso ver, reforçam a direção social no âmbito da formação, tendo como elemento mediador as Diretrizes Curriculares.

Franci Gomes Cardoso (2007) ao apresentar sua análise sobre as tendências quanto à concepção e organização de conteúdos na implementação das diretrizes curriculares, tendo como referência a discussão sobre os fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social, afirma que a revisão de 1996, que culmina nas atuais diretrizes curriculares, forja-se num contexto de transformações sociais sob a orientação do neoliberalismo, configurando assim, uma “guinada conservadora em relação aos avanços das lutas e



conquistas das classes trabalhadoras” (CARDOSO, 2007, p. 37). Desse modo, continua a autora,

(...) o processo de implementação dessas diretrizes se apresenta como um **amplo processo de resistência e confronto por meio da luta** em torno de uma **formação ético-política com base na teoria social de Marx e na tradição marxista comprometida com as lutas emancipatórias da sociedade** (CARDOSO, 2007, p. 37, grifos nossos).

Nesta mesma direção, Maria Tavares (2007) ao tecer considerações sobre como o eixo “Questão Social e Serviço Social” vem sendo feita na graduação em Serviço Social, aponta que a formação deve recuperar e reafirmar o perfil profissional recomendado pelas diretrizes curriculares do curso de Serviço Social. Assim se manifesta:

(...) ao contemplar uma formação que também está **direcionada a um projeto societário para além do capital**, o curso mune os profissionais de uma bagagem teórico-metodológica que tem permitido a um significativo número deles transitar do interior das Ciências Sociais com autoridade só garantida a quem conhece a realidade. Em sendo assim, defendemos que uma sólida formação, fundada em Marx, além de garantir a direção do curso, também qualifica para o mercado de trabalho, a exemplo do magistério (TAVARES, 2007, p. 115, grifos nossos).

Discorrendo sobre os desafios para a consolidação das Diretrizes Curriculares, Mendes e Prates (2007, p. 177) enfatizaram que as diretrizes aprovadas pela ABEPSS constituem-se como um “aporte de material fundamental para que possamos fortalecer argumentos e reiterar nossas opções ético-políticas e teórico-metodológicas que se pautam por uma perspectiva radicalmente democrática e emancipatória”. As autoras mencionam que a implantação das novas diretrizes num contexto de efervescência, implicam para o reconhecimento do

(...) antagonismo de interesses e de classe que fundamenta os dois projetos em disputa e fazendo claramente sua **opção ético-política emancipadora** porque a categoria se reconhece como **parte do coletivo de trabalhadores e comprometida com as classes subalternizadas e com a luta por novos patamares de sociabilidade** (MENDES e PRATES, 2007, p. 179, grifos nossos).

Nesse sentido,

As diretrizes se constituem numa estratégia de resistência ao processo de descaracterização dos compromissos coletivamente assumidos pela profissão que tem espaço cada vez mais restrito num contexto progressivo e velado de retrocesso técnico, o que só aumenta sua relevância (MENDES e PRATES, 2007, p. 195, grifos nossos).

Em relação às publicações apresentadas na Revista Temporalis número 25, seleciona-se o artigo “Ética e Serviço Social: um itinerante caminhar”, das autoras Adrianyce A. Silva de Souza, Silvana Mara Morais dos Santos e Priscila Cardoso (2013). A seleção deste artigo justifica-se pelo fato de apresentar uma avaliação da implementação das Diretrizes Curriculares, tendo por referência a discussão sobre a Ética, explicitando desta forma, um



posicionamento sobre a concepção de formação profissional, bem como o apontamento da direção social estratégica na formação profissional.

As autoras compreendem a formação profissional como sendo o “processo vivenciado por estudantes do curso de Serviço Social para se habilitarem ao trabalho profissional” (SOUZA; SANTOS; CARDOSO, 2013, p. 48); processo que é “informativo e formativo” (SOUZA; SANTOS; CARDOSO, 2013, p. 49). Nesse sentido, o processo de formação não é só de um profissional, mas de um sujeito social que “terá na graduação a possibilidade de ver e rever seus valores e práticas, suas posturas na relação com o outro, mas, sobretudo, superar, dentre outras questões, entendimento formulado no senso comum do Serviço Social, da sociedade, do papel do Estado, das necessidades sociais e dos interesses dos indivíduos” (SOUZA; SANTOS; CARDOSO, 2013, p. 49).

Advogam então que se trata de “uma formação profissional que é também formação ética, numa dada perspectiva de ética profissional” (SOUZA; SANTOS; CARDOSO, 2013, p. 49). Decorre deste pressuposto a afirmação de que “a formação profissional tal qual por nós defendida, em consonância com o projeto ético-político, só pode se realizar em havendo uma **centralidade da ética neste processo**” (SOUZA; SANTOS; CARDOSO, 2013, p. 50, grifos nossos).

Nessa perspectiva, as autoras defendem uma dimensão ética na formação profissional e a garantia da sua transversalidade na formação, justificando “a ética como uma dimensão transversal que tem caráter formativo” (SOUZA; SANTOS; CARDOSO, 2013, p. 42). Enfatizam que esta dimensão ética está articulada à direção social da profissão que pressupõe posicionamento orientado “**por práticas democráticas e princípios e valores emancipatórios**” (SOUZA; SANTOS; CARDOSO, 2013, p. 44, grifos nossos). Desta forma, há a compreensão da formação profissional como sendo “um espaço de formação mais ampla do ser humano numa lógica não mercadológica mas sim de totalidade”, afirmando um vínculo orgânico entre “**projeto profissional, projeto de educação e de universidade e projeto societário**” (SOUZA; SANTOS; CARDOSO, 2013, p. 50, grifos nossos).

Explicita-se uma defesa de que, pela dimensão ética inerente ao processo formativo tem-se o

(...) fundamento para a busca da **reflexão ética enquanto possibilidade de saída da alienação própria do cotidiano na sociabilidade do capital**, transcendendo o espaço da moral e podendo realizar escolhas livres, conscientes e críticas na direção do reconhecimento de nossa singularidade e ao mesmo tempo, de nossa genericidade humana (SOUZA, SANTOS e CARDOSO, 2013, p. 57. Grifos nossos).

Sustentadas por este argumento, as autoras pontuam que a formação de futuros profissionais deve ter por finalidade a preparação de estudantes



(...) para o exercício de sua capacidade ética, na realização de escolhas livres conscientes e críticas, diante dos conflitos éticos postos pela sociedade capitalista, nas respostas individuais e coletivas da categoria à questão social e suas manifestações, o que envolve a preparação imbricada da postura ética para a vida e da postura ética **para a ação profissional na direção da construção de uma vida feliz e, portanto, na contribuição da construção de outra sociabilidade**” (SOUZA; SANTOS; CARDOSO, 2013, p. 58, grifos nossos).

O que interessa enfatizar e analisar a partir destes fragmentos de textos selecionados?

A concepção de formação profissional e, desta forma, de educação que comparece no próprio texto das Diretrizes Curriculares e nos textos de reafirmação destas, indica um papel contestador e crítico da formação, colocando-a num patamar não somente de crítica, mas de resistência aos imperativos do capital. Mas o que seria, de fato, resistência?

Considera-se que no processo formativo dos assistentes sociais, é de fundamental importância que se faça presente uma leitura e interpretação crítica do capital, numa perspectiva anticapitalista, no sentido de explicitar a profissão nesta sociabilidade e os rumos da política educacional na órbita da mercantilização e privatização do ensino, denunciando e contrapondo-se a uma formação precarizada, aligeirada, restrita meramente em responder acriticamente ao mercado, sem explicitar o teor mercantil do ensino e a funcionalidade da política educacional aos interesses do capital.

No entanto, há a clareza de que esta compreensão e direção não implicam em considerar que a educação (particularmente na esfera escolar), na sociabilidade burguesa, tenha um caráter contraditório (no sentido de oposição e disputa pelo poder/hegemonia) e, sendo assim, uma dimensão ética, constituindo-se num palco de disputas e de contra hegemonia.

Embora concorde-se de que a formação profissional possa contribuir para orientar a relação entre os sujeitos do processo formativo (educadores e educandos) com vistas a uma educação que problematize a sociedade de classes, evidenciando suas desigualdades e projetando uma sociedade comunista, não se considera que esteja ocorrendo, de fato, a organização de uma educação crítica ao capital, enquanto resistência, no sentido de uma educação socialista que se evidencie o comprometimento com a classe trabalhadora.

Para este esclarecimento busca-se respaldo no texto de Ivo Tonet, “Marxismo, Educação e Pedagogia Socialista” onde o autor o inicia com uma afirmação enfática: “(...) do ponto de vista marxista, não pode existir pedagógica socialista” (TONET, 2016, p. 37). O equívoco apontado pelo autor diz respeito ao fato de que muitos autores marxistas, ao postularem uma pedagogia socialista, contribuem em relação ao debate sobre “a natureza da sociedade, do ser humano, do processo histórico, das consequências da propriedade privada e da existência das classes sociais, do processo de exploração (...)” (TONET, 2016, p. 39), no entanto, esbarram na realidade objetiva caindo num idealismo - “a regência da subjetividade sobre a realidade objetiva” (TONET, 2016, p. 39).



Posicionando-se contrário ao idealismo, sem rejeitar a realidade subjetiva, Tonet explica que o fim último da educação, numa sociedade de classes, são os interesses da burguesia, tendo dois objetivos fundamentais: “a formação de força de trabalho para ser vendida no mercado e a formação de cidadãos, vale dizer, de indivíduos que introjetem os valores, as normas e os comportamentos que contribuam para reproduzir esta forma de sociedade” (TONET, 2016, p. 42). Respaldando-se na concepção de trabalho em Marx, o autor afirma que a realidade cotidiana

(...) é inteiramente inviável pretender impor à educação - como totalidade- outros objetivos, outras formas, outros conteúdos, outros currículos, outra organização, outras leis e normas, outros procedimentos pedagógicos e didáticos diferentes daqueles exigidos pela reprodução do capital (TONET, 2016, p. 44).

Continua argumentando que, “assim como não é possível instaurar já no interior do capitalismo o trabalho associado, base do comunismo, também não é possível organizar, no interior dele, qualquer outra dimensão própria da sociedade comunista, mesmo que ainda em germe” (TONET, 2016, p. 44).

Mas então o que caberia à educação, na sociabilidade do capital, para além de sua reprodução? Tonet expõe que “no caso da educação, a constatação dessa situação concreta pode, ao meu ver, fundamentar a elaboração de atividades educativas que contribuam para a realização dos fins que interessam ao proletariado” (TONET, 2016, p. 45); no entanto, estas atividades educativas de caráter emancipador “não configuram uma educação socialista, mas apenas atividades que contribuam para a luta contra o capitalismo e para a construção de uma sociedade comunista” (TONET, 2016, p. 45).

O que se quer demonstrar, com estas passagens, é que a direção social dada à formação profissional, desenhada numa concepção de educação, carece de uma problematização no que se refere a atrelar à educação, no caso na formação profissional dos assistentes sociais, um papel de resistência e de contraponto ao capital, por sua dimensão contraditória e ética. Formar assistentes sociais numa perspectiva anticapitalista e anti-estatal, fundamentada numa teoria social crítica não implica, diretamente, atuar na luta de classes entre capital e trabalho, mas de forjar um processo formativo concatenado com a luta revolucionária. O que diz a análise concreta da realidade?

Tonet (2016, p. 45) responde: “que a oposição radical entre capital e trabalho existe e não deixará de existir enquanto perdurar, sob qualquer forma, o sistema capitalista”.



CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Os apontamentos críticos feitos por Lazarini (2015) sobre a pedagogia histórico-crítica de Saviani contribuem para a reflexão sobre a educação, de modo particular a educação escolar e, desta forma, a formação profissional em Serviço Social. Discordando de Saviani, Lazarini (2015) critica sua proposição a respeito da construção da hegemonia de um sistema educacional de caráter socialista sob o domínio da ordem social do capital, rechaçando a possibilidade de, no interior das instituições escolares, existir o desenvolvimento de práticas educacionais de caráter contrassistêmico.

Lazarini (2015) compreende que não existem espaços sociais impermeáveis às contradições sociais, inclusive na educação escolar, mas para o autor, isso não pressupõe que a modalidade educacional “seja capaz de provocar uma “contradição insolúvel” para a ordem social vigente” (LAZARINI, 2015, p. 342). Se, por um lado, reconhece a importância de viabilizar e disseminar um conjunto de conhecimentos (sistemizados, eruditos, científicos, estéticos e físicos) por meio da escola pública em que estuda a maioria dos setores das classes trabalhadoras, de outro, enfatiza que o problema é tratar a apropriação destes conhecimentos como “condição de libertação ante a hegemonia burguesa” (LAZARINI, 2015, p. 342). O autor chama a atenção para o fato de que os educadores não podem perder de vista que “o lócus decisivo da dominação burguesa está na propriedade privada dos meios de produção, cujo objetivo principal aos quais todos os outros devem estar submetidos é o de produzir e valorizar capital” (LAZARINI, 2015, p. 343). Desta forma, referindo-se aos conhecimentos a serem dominados pelas classes trabalhadoras através da educação escolar, Lazarini (2015, p. 344) é enfático ao afirmar que “tais conhecimentos não dão e não poderiam dar as chaves decisivas para as críticas aos fundamentos nos quais se assenta essa sociedade”.

Esses apontamentos são de extrema validade para se pensar a formação profissional em Serviço Social. O atual projeto de formação profissional avança no sentido de possibilitar pensar uma formação que ultrapasse uma interpretação limitada e acrítica da realidade social, pressupondo uma interlocução com a teoria social crítica de Marx. No entanto, essa interlocução não implica em uma apropriação instrumental e reduzida do método marxiano, muito menos numa aproximação que remeta ao âmbito da formação, uma tarefa de luta e resistência contra ao capital. A crítica (o conhecimento crítico) não deve ser confundida com os atos de lutar e resistir, sem as mediações a serem construídas neste processo, pois como alertou Lazarini (2015, p. 345) o fundamento prioritário da hegemonia de classe está “situado na propriedade privada dos meios de produção e não no conhecimento sobre os processos produtivos”.



Importante atentar para que não se reduza o processo das lutas sociais anticapitalistas e anti-estatais a um caráter gnosiológico (apropriação dos conhecimentos científicos, tecnológicos e eruditos), como alertou Lazarini (2015) pressupondo uma consciência revolucionária da classe trabalhadora que impediria os capitalistas de continuarem a explorá-la.

REFERÊNCIAS

ABESS/CEDPSS. Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social. (Com base no currículo mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 08 de novembro de 1996). Formação Profissional: Trajetórias e Desafios. Cadernos ABESS, São Paulo, n. 07, p. 58-76, 1997. Edição Especial.

CARDOSO, Franci Gomes. Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social: tendências quanto à concepção e organização dos conteúdos na implementação das diretrizes curriculares. *Temporalis*, Brasília, DF, Ano VII, n.14, p. 28-39, 2007.

KOIKE, Maria Marieta. Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais. In: *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3 ed. São Paulo : Cortez, 1992.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas : Autores Associados, 2007.

TAVARES, Maria Augusta. Questão Social e Serviço Social em debate. In: *Temporalis*, Br ABEPSS, n. 14, 2007.

TONET, Ivo. Marxismo, Educação e Pedagogia Socialista. In: *Revista Germinal: Marxismo e Edu em Debate*. Salvador, v. 8, n. 1, p. 37-46, jun. 2016. Disponível file:///C:/Users/loren/Downloads/16978-60878-1-PB.pdfht. Acesso em agosto de 2016.